

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Херсонський державний університет

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СУБОТА Лариса Андріївна**

УДК 378.147.091.31-059.2

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У  
ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ  
УКРАЇНСЬКОЇ І РОСІЙСЬКОЇ МОВИ**

13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова, російська мова)»

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Л.А.Субота

Науковий консультант – **Пелепейченко Людмила Миколаївна**, доктор  
філологічних наук, професор

Херсон – 2019

## АНОТАЦІЯ

*Субота Л.А. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови. – На правах рукопису.*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова, російська мова)». – Херсонський державний університет, Херсон, 2019.

У дисертації досліджено проблему формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української і російської мови; запропоновано систему, що забезпечує формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, побудовану на основі інтеграції системного, компетентнісного, когнітивно-комунікативного, комунікативно-діяльнісного та текстоцентричного підходів; теоретично обґрунтовано систему формування комунікативної компетентності іноземних студентів й експериментально перевірено у процесі навчання української/російської мови як іноземної (УМІ/РМІ); розглянуто сутність комунікативної компетентності як професійно важливої якості особистості майбутнього фахівця фармацевтичної галузі.

Схарактеризовано зміст поняття «комунікативна компетентність іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей» у проекції навчання іноземних студентів УМІ/РМІ. У контексті дослідження комунікативну компетентність визначено як здатність іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей користуватися мовою відповідно до конкретної ситуації або в спеціально змодельованих умовах навчання, наближених до реальних. Запропоновано систему форм організації навчання іноземних студентів, її вплив на формування і розвиток особистості.

Обґрунтовано й упроваджено лінгводидактичну модель системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, складовою частиною якої є принципи (системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів

МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів), методи (комунікативний, ігровий інтерактивний, сугестивний, свідомо-практичний), прийоми (аналіз, порівняння, конструювання, моделювання); визначено етапи, критерії, показники, рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів у процесі навчання УМІ/РМІ. Поняття комунікативної компетентності формують мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, когнітивний і поведінковий компоненти.

Висвітлено психологічні та психолінгвістичні чинники формування комунікативної компетентності студентів фармацевтичних спеціальностей.

Створено науково обґрунтовану систему комунікативно орієнтованих завдань і вправ для формування й удосконалення комунікативної компетентності іноземних студентів. Система вправ спрямована на оволодіння студентами знаннями і навичками в основних видах МД, що реалізуються як у письмовій, так і в усній формах. З огляду на тісний зв'язок мови і мовлення, навчальна діяльність іноземних студентів організовується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для розв'язання комунікативних завдань, скерованих на досягнення цілей і намірів спілкування мовою, що вивчається.

Виокремлено й схарактеризовано критерії, показники, рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, створені на основі сучасних технологій і методів навчання. Розроблено педагогічні тести навчальних досягнень іноземних студентів за рейтинговою системою оцінювання.

Доведено ефективність запропонованої системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичної галузі на різних етапах навчання УМІ/РМІ. Перевірено та підтверджено раціональність розробленої системи вправ.

Робота складається з анотацій українською, російською й англійською мовами, списку публікацій, вступу, п'яти розділів (кожний із яких містить короткі висновки), загальних висновків, списку використаних джерел (92 – до першого розділу, 105 – до другого розділу, 118 – до третього розділу, 64 – до четвертого розділу, 17 – до п'ятого розділу); 9 додатків, поданих на 73 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 496 сторінок (у тому числі 412 сторінок основного тексту); текст роботи містить 19 таблиць, 22 рисунки.

*У I розділі дисертації – «Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження»* на підставі критичного аналізу наукових праць *обґрунтовано* основні теоретичні напрями досліджень з формування комунікативної компетентності іноземних студентів у розробках вітчизняних і зарубіжних учених; *здійснено* теоретико-методологічний аналіз сучасної освітньої парадигми; *виокремлено* основні чинники, що впливають на формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови; *уточнено* базові для дисертаційної роботи поняття; *з'ясовано* методологічну сутність категорії «комунікативна компетентність»; *доведено*, що рівень сформованості комунікативної компетентності в іноземних студентів тісно пов'язаний із професійною мовною комунікацією, в якій фахові знання та вміння зумовлюють відповідну мовленнєву діяльність спеціаліста, реалізацію цих знань і вмінь у численних комунікативних ситуаціях, є важливим і необхідним чинником у забезпеченні успішного виконання професійної діяльності майбутніх фахівців; *визначено* психологічні особливості формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, проблеми мовленнєвої поведінки, чинники, що ускладнюють сприйняття та розуміння мовленнєвого повідомлення українською/російською мовою.

Аналіз лінгвістичних, психологічних, психолінгвістичних, лінгводидактичних, теоретико-методологічних засад *підтвердив* актуальність дослідження, *служував* надійним науково-теоретичним підґрунтям для розроблення й упровадження

експериментально-дослідної методики в освітній процес, *сприяв* розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів у ЗВО.

У *II розділі* – «Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності студентів фармацевтичних спеціальностей» доведено можливість і необхідність використання автентичних текстів як ефективного засобу формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО у процесі навчання української/російської мови; *проаналізовано* особливості формування комунікативної компетентності в процесі навчання зрілого читання текстів за фахом, вироблення навичок і вмінь продукувати власне зв'язне письмове висловлювання у вигляді анотації та репродуктивних рефератів; *розглянуто* особливості діалогічного та монологічного мовлення; *створено* комплекс навчально-тренувальних вправ для формування та розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у навчанні різних видів читання текстів за фахом; *складено* зведену класифікацію метатекстових дискурсів за ступенем експліцитності метасмислів; *з'ясовано*, що навчання української/російської мови у ЗВО повинне забезпечити сформованість комунікативної, мовленнєвої, читацької компетентностей, орієнтованих на мовленнєві вміння в аудіюванні, говорінні, читанні й письмі.

У *III розділі* – «Лінгводидактичні передумови формування комунікативної компетентності іноземних студентів» *обґрунтовано* переваги основних принципів комунікативного методу: системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів; *з'ясовано*, що принципи навчання тісно між собою пов'язані, утворюють єдину систему, покликану забезпечити досягнення поставлених цілей навчання, підвищення його ефективності, раціональне використання комунікативних й інтерактивних методів формування комунікативної компетентності у процесі навчання української/російської мови; *визначено* сутнісні властивості та

співвідношення ключових понять «текст» і «дискурс» на засадах текстоцентричного підходу до навчання іноземних студентів наукового дискурсу; *доведено*, що рівень сформованості комунікативної компетентності в іноземних студентів тісно пов'язаний із професійною мовною комунікацією, в якій фахові знання та вміння зумовлюють відповідну мовленнєву діяльність спеціаліста, реалізацію цих знань і вмінь у численних комунікативних ситуаціях, є важливим і необхідним чинником у забезпеченні успішного виконання професійної діяльності майбутніх фахівців; *запропоновано* систему вправ з формування та вдосконалення комунікативної компетентності в процесі опрацювання текстів за фахом на різних етапах навчання; *скориговано* процес навчання з урахуванням отриманих результатів під час виконання завдань.

*У IV розділі – «Формування комунікативної компетентності студентів у сучасній практиці навчання української/російської мови» здійснено* аналіз програмного та методичного забезпечення дисципліни «Українська/російська мова як іноземна»; *обґрунтовано* структурні компоненти підручників з російської та української мови як засобу формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО; *систематизовано* вимоги до сучасного підручника, *визначено* функціональне призначення її структурних компонентів, дидактичні принципи, засоби реалізації з використанням модульного принципу структурування змісту, систему завдань, професійно орієнтовані тексти для самостійної роботи, контрольні матеріали для забезпечення чіткої системи роботи з текстами за фахом іноземних студентів; *окреслено* основні переваги використання комп'ютерних технологій у процесі навчання; *виокремлено* критерії, показники й *охарактеризовано* рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей у всіх видах МД на матеріалі професійно орієнтованих текстів; *опрацьовано* результати констатувального етапу експериментально-дослідного навчання, що дало можливість обґрунтувати та розробити продуктивну методику системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів

фармацевтичних спеціальностей, підтвердити гіпотезу дослідження, забезпечити доказову базу для об'єктивної оцінки та її ефективності.

*У V розділі* – «*Організація, перебіг і результати експериментально-дослідної перевірки ефективності системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів*» – розроблено й обґрунтовано модель системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичного профілю у процесі навчання української/російської мови; *сформульовано* концептуальні засади проведення експериментально-дослідного навчання, *описано* зміст і структуру програми експериментального навчання; *підведено* підсумки контрольного експерименту, що підтвердили ефективність розробленої системи формування комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентності іноземних студентів, показали якісні та кількісні поліпшення показників успішності іноземних студентів ЕГ порівняно з КГ.

Виконання експериментального дослідження здійснювалося поетапно. На *констатувальному* етапі розроблено та теоретично обґрунтовано зміст і структуру організації роботи з оригінальними професійно орієнтованими текстами; окреслено чинники, що впливають на ефективність роботи з оригінальними джерелами інформації; проведено комплексну перевірку залишкових знань і діагностування рівнів сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів; встановлено підходи до реалізації концепції дослідження у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

На *формувавальному* етапі експерименту здійснено експериментальне навчання за розробленою моделлю й перевірено результативність системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів; опрацьовано та проаналізовано попередньо отримані експериментальні дані; теоретично узагальнено та систематизовано отримані результати формувального експерименту.

На *контрольному* етапі експерименту проведено порівняльно-зіставний аналіз результатів дослідження; сформульовано й обґрунтовано результати

експериментального навчання; визначено рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів у процесі навчання української/російської мови; розглянуто критерії ефективності та динаміку змін показників за результатами формувального експерименту; застосовано такі методи дослідження: порівняння груп за статистичними критеріями, аналіз і математична обробка експериментальних даних, узагальнення, візуально-графічні методи, рейтингове оцінювання;

Статистичні розрахунки експериментально-дослідного навчання підтвердили ефективність запропонованої методики роботи з формування комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання УМІ/РМІ.

У *висновках* викладено найбільш важливі результати науково-дослідної роботи та можливі напрями продовження досліджень за тематикою дисертації.

**Ключові слова:** система, компетентність, компетенція, комунікативна компетентність, мовленнєва компетентність, читацька компетентність, системний підхід, компетентнісний підхід, комунікативний підхід, компетентнісна парадигма.

### Список публікацій здобувача

#### Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

##### *Монографія*

1. Субота Л.А. Комунікативний підхід до навчання наукового дискурсу іноземних студентів : монографія. Харків : Майдан, 2017. 408 с.

##### *Публікації в наукових фахових виданнях України*

2. Субота Л.А. Текст как основная единица дискурса. *Викладання мов у вузі на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки* : зб. наук. праць. Харків : ХДУ, 2002. Вип. 6. С. 361–364.

3. Субота Л.А. Проблеми дистанційного навчання у формуванні самоорганізації діяльності студентів. *Вісник Харківської державної академії культури* : зб. наук. праць. Харків : ХДАК, 2002. Вип. 9. С. 180–186.



4. Субота Л.А. Особенности обучения научному стилю речи иностранных студентов нефилологических вузов. *Загальні питання філології* : зб. наук. праць. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. Т. II. С. 108–112.

5. Субота Л.А. Обучение терминологической лексике иностранных студентов с учетом межпредметной координации. *Русский язык и литература : Проблемы изучения и преподавания в школах и высших учебных заведениях Украины* : сб. науч. трудов. Киев, 2005. С. 72–76.

6. Субота Л.А. Мотивированность слова в процессе коммуникации. *Ономастика і апелятиви* : зб. наук. праць. Дніпропетровськ : Пороги, 2005. Вип. 24. С. 120–124.

7. Субота Л.А. Формування комунікативної компетенції студентів медико-фармацевтичного профілю у процесі вивчального читання текстів за фахом. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : Константа, 2006. Вип. 10. С. 265–272.

8. Субота Л.А. Професійно-мовна компетенція у контексті навчання науковому стилю мови іноземних студентів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : Константа, 2007. Вип. 11. С. 255–261.

9. Субота Л.А. Обучение технике чтения иностранных студентов, обучающихся на английском языке. *Русский язык и литература: Проблемы обучения и преподавания в школе и вузе* : сб. науч. трудов. Київ : КНУ, 2009. С. 327–331.

10. Субота Л.А. Усвоение терминологической лексики иностранными студентами медико-фармацевтического профиля. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия : «Филология. Социальные коммуникации»* : сб. науч. трудов. Симферополь, 2009. Т. 22 (61). № 1. С. 645–649.

11. Субота Л.А. Аргунова Г.В. Применение компьютерных технологий в обучении русскому языку иностранных студентов. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия : Филология. Социальные коммуникации* : сб. науч. трудов. Симферополь, 2010. Т. 23 (62). № 2. С. 365–369.

12. Субота Л.А. Науковий дискурс як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. пр. Харків : ХНУ, 2012. Вип. 20. С. 178–187.

13. Субота Л.А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням. *Вісник Запорізького національного університету. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Запоріжжя : ЗНУ, 2012. № 1 (17). С. 188–191.

**Публікації в наукових виданнях України, які включені до міжнародних наукометричних баз**

14. Субота Л.А. Внеаудиторное чтение с коммуникативной ориентацией. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2003. № 1–2 (23). С. 35–37.

15. Субота Л.А. Коммуникативная организация научного текста на завершающем этапе обучения иностранных студентов нефилологических вузов. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2004. № 3–4 (26). С. 69–73.

16. Субота Л.А. Научный текст как целостная единица языковой коммуникации в обучении нефилологов. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2005. № 3 (28). С. 73–76.

17. Субота Л.А. Текст в системе обучения научному дискурсу иностранных студентов медико-фармацевтических вузов. *Русская филология. Вестник*

*Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2006. № 1–2 (30). С. 76–79.

18. Субота Л.А. Терминологическая лексика научного стиля речи в обучении русскому языку иностранных студентов медико-фармацевтического профиля. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2007. №. 2–3 (33). С. 120–124.

19. Субота Л.А. Обучение гибкому чтению иностранных студентов на основном этапе. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2008. № 1 (35). С. 73–77.

20. Субота Л.А. Метатекстовые операторы в процессе обучения иностранных студентов чтению научных текстов. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2009. № 1 (38). С. 81–84.

21. Субота Л.А. Формирование межкультурной коммуникации иностранных студентов, обучающихся в вузах Украины. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2010. № 1–2 (42). С. 105–108.

22. Субота Л.А. Обучение иностранных студентов научному дискурсу. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2011. № 1–2 (44). С. 116–119.

23. Субота Л.А. Коммуникативный подход в обучении профессионально ориентированному чтению иностранных студентов. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2012. №. 1–2 (46). С. 106–109.

24. Субота Л.А. Комуникативна організація наукового тексту у процесі професійної підготовки іноземних студентів немовного ВНЗ. *Наукові записки*

*Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна : зб. наук. праць. Острог, 2015. Вип. 53. С. 317–320.

25. Субота Л.А. Комунікативний підхід до навчання професійно-орієнтованому читанню іноземних студентів у немовному ВНЗ. *Одеський лінгвістичний вісник* : зб. наук. праць. Одеса, 2015. Вип. 5. Т. II. С. 149–154.

26. Субота Л.А. Термінологічна лексика професійно орієнтованих текстів. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Серія : Філологічні науки (мовознавство) : зб. наук. праць. Дрогобич, 2017. № 7. С. 195–198.

27. Субота Л.А. Мотивация иностранных студентов как один из основных психологических факторов успешности обучения украинскому языку. *Південний архів. Філологічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2018. Вип. LXXIII. № 73. С. 48–50.

#### ***Тези, матеріали конференцій***

28. Субота Л.А. Мотивированность слова в процессе коммуникативной ситуации. *Культура народов Причерноморья*. Симферополь : Межвузовский центр «Крым», 2002. № 32. С. 147–148.

29. Субота Л.А. Концептуальные основы новых моделей учебников по русскому языку как иностранному. *Сучасні проблеми науки і освіти : матеріали V Міжн. міждисциплін. наук.-практ. конф. (Алушта, 30 квітня–10 травня 2004 р.)*, Алушта, 2004. С. 209.

30. Субота Л.А. Компьютерное моделирование учебного процесса в медико-фармацевтических вузах Украины. *Сучасні проблеми науки і освіти : матеріали IV Міжн. міждисциплін. наук.-практ. конф. (Ялта, 1–10 травня 2003 р.)*. Ялта, 2003. С. 161.

31. Субота Л.А. К вопросу об обучении научному стилю речи иностранных студентов-нефилологов на завершающем этапе. *Актуальные проблемы обучения иностранных студентов : материалы VI Межвуз. науч.-практ. конф.* Днепропетровск : ДГМА, 2004. С. 92–93.

32. Субота Л.А. Дискурс учебно-научного текста в процессе обучения иностранных студентов устной речи. *Слов'яни: історія, мова, культура : матеріали III Всеукр. наук.-метод. конф.* Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2005. С. 68–71.

33. Субота Л.А. Мотивация обучения иностранных студентов научному тексту как коммуникативной единицы на завершающем этапе. *Тенденции развития и проблемы преподавания русского и украинского языков как иностранных в современных условиях : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Запоріжжя, 2005. С. 95–97.

34. Субота Л.А. Дискурс научного текста как продукт коммуникации в процессе обучения иностранных студентов. *Функционализм как основа лингвистических исследований : материалы XII Междунар. конф. по функциональной лингвистике (Ялта, 3–7 октября 2005 г.).* Ялта, 2005. С. 324–327.

35. Субота Л.А. Метатекст в мовленнєвій та текстовій діяльності наукового стилю мови іноземних студентів. *Адаптація української освітньої реформи до європейської (викладання іноземних мов) : матеріали Укр. наук-практ. конф. (Харків, 29–30 березня 2006 р.).* Харків, 2006. С. 123–126.

36. Субота Л.А. Формирование речевых умений и навыков в процессе обучения научному тексту иностранных студентов медицинских и фармацевтических вузов. *Язык как инструмент познания и зеркало эпохи : материалы науч.-практ. конф. (Симферополь, 24–26 мая 2007 р.).* Симферополь, 2007. С. 136–140.

37. Субота Л.А. Успешность обучения иностранных студентов самостоятельной работе на занятиях по русскому языку. *Язык и мир : материалы XV Межд. лингвистич. конф. (Ялта, 6–10 октября 2008 г.).* Ялта, 2008. С. 320–322.

38. Субота Л.А. Компьютерные технологии в обучении русскому языку иностранных студентов. *Сучасні стратегії мовної підготовки іноземних*

*студентів-нефілологів : матеріали Міжн. наук.-практ. конф.* Запоріжжя, 2008. С. 122–124.

39. Субота Л.А. Дискурсивная компетенция иностранных студентов-фармацевтов. *Сучасні навчальні тенденції у викладанні іноземних мов у вищій школі : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 17 березня 2011 р.)*. Харків : НФаУ, 2011. С. 139–143.

40. Субота Л.А. Межкультурная коммуникация иностранных студентов медицинских и фармацевтических вузов. *Язык и специальность : актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении : материалы II Межд. науч.-метод. конф.* Харьков : ХНУРЭ, 2015. С. 377–380.

41. Субота Л.А. Формування дискурсивної компетенції іноземних студентів у навчанні іншомовного професійно-орієнтованого спілкування. *Розвиток філологічних наук: європейські практики та національні перспективи : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 23–24 жовтня 2015 р.)*. Одеса : Південноукр. орг. «Центр філологічних досліджень», 2015. С. 20–24.

42. Субота Л.А. Навчання техніки читання навчальних текстів за фахом іноземних студентів. *Мова та література в полікультурному просторі : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (Львів, 12–13 лютого 2016 р.)*. Львів : ГО «Наук. філолог. орг. «ЛОГОС», 2016. С. 110–112.

43. Субота Л.А. Концептуальные основы новых моделей учебников по русскому языку как иностранному. *Проблеми викладання російської наукової лексики студентам-іноземцям : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (Харків, 30–31 березня 2017 р.)*. Харків : Вид-во Рожко С.Г., 2017. С. 138–139.

44. Субота Л.А. Використання інноваційних технологій для навчання іноземних студентів термінологічної лексики : *Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках : матеріали VII Міжн. наук. конф. (Дніпро, 6–7 квітня 2017 р.)*. Дніпро : Акцент ПП, 2017. С. 156–158.

#### ***Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав***

45. Субота Л.А. Коммуникативная организация учебно-научного текста на начальном этапе обучения. *Язык и межкультурная коммуникация : современные*

*образовательные тенденции XXI века* : сб. науч. статей. Белгород : БГИИК, 2014. Вып. 2. С. 120–126.

46. Субота Л.А. Психологические основы речевой коммуникации иностранных студентов в процессе изучения научного стиля. *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики : материалы ежегод. междунар. конф. (г. Екатеринбург, 7 февраля 2014 г.)*. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ин-т., 2014. Ч. II. С. 123–129.

47. Субота Л.А. Навчання іноземних студентів гнучкому читанню професійно орієнтованих текстів. *Acta rossica Tyrnaviensis II: zborník štúdií Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave*. Brno: Tribun EU, 2016. С. 422–428.

48. Субота Л.А. Коммуникативная организация научного текста в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. *Научный вестник. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Серия ЛИМК*. Воронеж : ВГАСУ, 2016. Вып. № 2 (21). С. 79–84.

49. Субота Л.А. Формування зрілого читання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення текстів за фахом : *Modern philological research : a combination of innovative and traditional approaches: Conference Proceedings : International Scientific-Practical Conference (April 27–28 2018, Tbilisi)*. Tbilisi : Baltija Publishing. Pp. 215–218.

### **Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації**

#### ***Підручники, навчально-методичні посібники, рекомендації***

50. Хрестоматия по русскому языку как иностранному для студентов-иностранцев I-III курсов вузов медико-фармацевтического профиля. *Микробиология* / под. общей ред. О.Д. Крепак. Харьков : Основа, 1998. С. 184–235.

51. Сборник тестовых заданий по русскому языку. Чтение. Профессиональный модуль : учеб. пособ. для студ.-иностран. 1 курса. *Тексты, тестовые задания* / Е.С. Гришина и др. Харьков : Изд-во НФаУ, 2004. С. 26–70.

52. Сборник текстов и тестовых заданий по русскому языку. Чтение. Профессиональный модуль : учеб. пособ. для студ.-иностранцев. 3 курса. *Тексты, тестовые задания* / В.В. Цыганенко и др. Харьков : Изд-во НФаУ, 2004. С. 6–103.

53. Г.В. Аргунова, Л.А. Субота. Русский язык : пособие для иностранцев студ. 1 курса (изучающее чтение на материале текстов по неорганической химии). *Словарь*. Харьков : Золотые страницы, 2006. С. 226–230.

54. Субота Л.А. Русский язык : учебник для иностранцев студ. высших учебных заведений Украины в 2-х частях. Харьков : Майдан, 2007. Ч. I. 408 с.

55. Субота Л.А. Русский язык : учебник для иностранцев студ. высших учебных заведений Украины в 2-х частях. Харьков : Майдан, 2009. Ч. II. 344 с.

56. Субота Л.А. Русский язык для иностранных студентов III курса, обучающихся на английском языке в высших учебных заведениях Украины : учебник. Харьков : Майдан, 2011. Ч. III. 179 с.

57. Русский язык : пособие по научному стилю речи на завершающем этапе обучения рус. яз. иностранцев студ. 3 курса. *Реферат, правила оформления реферата* / Л.А. Субота и др. Харьков : Майдан, 2009. С. 49–90; С. 127–144.

58. Русский язык : пособие по научному стилю речи. *Реферат, его модель и структура* / Н.Н. Филянина и др. Харьков : НФаУ, 2011. С. 164–306.

59. Практический курс по русскому языку : естественнонаучный профиль : учеб. пособие для иностранцев студ. 2 курса. *Часть II.* / Н.Н. Филянина и др. Харьков : НФаУ, 2011. С. 119–165.

60. Русский язык как иностранный : учеб. пособие для студентов-иностранцев 4 курса, обучающихся на английском языке *Тексты, тестовые задания* / Е.А. Долгая, Л.А. Субота и др. Харьков : Изд.-во НФаУ, 2016. 79 с.

61. Хрестоматия по русскому языку для студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения вузов медико-фармацевтического профиля : учеб. пособие для студ. вузов : 2-е изд. перераб. и доп. *Микробиология* / Н.Н. Филянина и др. Харьков : Золотые страницы, 2017. С. 195–293.



62. Субота Л.А. Русский язык : метод. рек. к практ. занятиям для иностр. студ. Харьков : Майдан, 2017. 68 с.

63. Субота Л.А. Методические рекомендации по дисциплине «Русский язык» для самостоятельной работы иностранных студентов III-IV курсов, обучающихся на английском языке. Харьков : НФаУ, 2017. 56 с.

64. Субота Л.А. Русский язык : метод. указания для преп. к практ. занятиям на 3–4 курсах. Харьков : НФаУ, 2017. 62 с.

65. Субота Л.А. Методические рекомендации для иностранных студентов III-IV курсов по подготовке к итоговому модульному контролю дисциплины «Русский язык». Харьков : НФаУ, 2017. 34 с.

***Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації***

66. Субота Л.А. К вопросу о технике «быстрого» чтения на основном этапе обучения. Сучасні проблеми науки та освіти : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. Керч, 2001. Ч. 2. С. 42–43.

67. Субота Л.А. До питання про концепцію підручника з російської мови для студентів-іноземців вузів медико-фармацевтичного профілю. Медична освіта. Тернопіль, 2002. №3. С. 82–83.

## АННОТАЦИЯ

***Субота Л.А. Система формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтических специальностей в процессе обучения украинскому и русскому языку. – На правах рукописи.***

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02. «Теория и методика обучения (украинский и русский язык)». – Херсонский государственный университет, Херсон, 2019.

В диссертации предложена система, обеспечивающая формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтических специальностей, построенная на основе интеграции системного, компетентностного, когнитивно-коммуникативного, коммуникативно-деятельностного и текстоцентричного подходов; теоретически обоснована

система формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов и экспериментально проверена в процессе обучения украинскому и русскому языкам; рассмотрена сущность коммуникативной компетентности как профессионально важного качества личности будущего специалиста фармацевтической отрасли.

Охарактеризовано содержание понятия «коммуникативная компетентность иностранных студентов фармацевтических специальностей». В контексте исследования коммуникативную компетентность определено как способность иностранных студентов фармацевтических специальностей пользоваться языком обучения в соответствии с конкретной ситуацией или в специально смоделированных условиях, приближенных к реальным. Предложены формы организации обучения иностранных студентов, их влияние на формирование и развитие личности.

Обоснована и внедрена лингводидактическая модель системы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтических специальностей, составной частью которой являются принципы (системности и последовательности, коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанности видов речевой деятельности, диалогизации обучения, дискурсивно-текстоцентричный, связи теоретических знаний с практической деятельностью, учета индивидуальных особенностей студентов), методы (коммуникативный, игровой интерактивный, суггестивный, сознательно-практический), приемы (анализ, сравнение, конструирование, моделирование); определены этапы, критерии, показатели, уровни сформированности коммуникативной, речевой и читательской компетентности иностранных студентов в процессе обучения украинскому и русскому языкам. Понятие коммуникативной компетентности формируют мотивационный, деятельностный, когнитивный, коммуникативный и поведенческий компоненты.

Освещены психологические и психолингвистические факторы формирования коммуникативной компетентности студентов фармацевтических специальностей.

Создана научно обоснованная система коммуникативно ориентированных заданий и упражнений для формирования и совершенствования коммуникативной компетентности иностранных студентов. Система упражнений направлена на овладение студентами знаниями и навыками в основных видах речевой деятельности, которые реализуются как в письменной, так и в устной форме. Учитывая тесную связанность языка и речи, учебная деятельность иностранных студентов организуется таким образом, чтобы они выполняли мотивированные действия с языковым материалом для решения коммуникативных задач, направленных на достижение целей и намерений общения на изучаемом языке.

Выделены и охарактеризованы критерии, показатели, уровни сформированности коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтических специальностей, созданные на основе современных технологий и методов обучения. Разработаны педагогические тесты знаний иностранных студентов по рейтинговой системе оценивания.

Доказана эффективность предложенной системы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтической отрасли на разных этапах обучения украинскому и русскому языкам иностранных студентов. Проверена и подтверждена рациональность разработанной системы упражнений.

Исследование содержит аннотации на украинском, русском и английском языках, список публикаций, введение, пять разделов (каждый из которых содержит краткие выводы), общие выводы, список литературы (92 – к первой главе, 105 – к второй главе, 118 – к третьей главе, 64 – к четвертой главе, 17 – к пятой главе) 9 приложений, представленных на 73 страницах. Общий объем диссертации составляет 496 страниц (в том числе 412 страниц основного текста); текст работы содержит 19 таблиц, 22 рисунка.

*В I главе диссертации – «Теоретико-методологическое обоснование исследования» на основании критического анализа научных трудов» обоснованы основные теоретические направления исследований по формированию*

коммуникативной компетентности иностранных студентов, изложенные в разработках отечественных и зарубежных ученых; *осуществлен* теоретико-методологический анализ современной образовательной парадигмы; *выделены* основные факторы, влияющие на формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтических специальностей в процессе обучения украинскому и русскому языку; *уточнены* базовые для диссертационной работы понятия; *выяснена* методологическая сущность категории «коммуникативная компетентность»; *доказано*, что уровень сформированности коммуникативной компетентности у иностранных студентов тесно связан с профессиональной языковой коммуникацией, в которой профессиональные знания и умения обуславливают соответствующую речевую деятельность специалиста, реализацию этих знаний и умений в многочисленных коммуникативных ситуациях, являются важным и необходимым фактором в обеспечении успешного выполнения будущей профессиональной деятельности; *определены* психологические особенности формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтических специальностей, проблемы речевого поведения, факторы, которые затрудняют восприятие и понимание речевого сообщения на украинском (русском) языке.

Во *II главе диссертации* – «*Лингвистические основы формирования коммуникативной компетентности студентов фармацевтических специальностей*» *доказана* возможность и необходимость использования аутентичных текстов как эффективного средства формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов в процессе обучения украинского (русского) языка; *проанализированы* особенности формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения зрелого чтения текстов по специальности, развитие навыков построения связного письменного высказывания в виде аннотации и репродуктивных рефератов; *рассмотрены* особенности диалогической и монологической речи; *создан* комплекс учебно-тренировочных упражнений для формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов в обучении различным видам чтения;

*составлена* сводная классификация метатекстовых дискурсов по степени эксплицитности метасмыслов; *выяснено*, что обучение украинского (русского) языка в УВО должно обеспечить сформированность коммуникативной, речевой, читательской компетентностей, ориентированные на речевые умения в аудировании, говорении, чтении и письме.

В *III главе* – «Лингводидактические предпосылки формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов» обоснованы преимущества основных принципов коммуникативного метода: принцип системности и последовательности, коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанности видов РД, диалогизации обучения, дискурсивно-текстоцентричный, связи теоретических знаний с практической деятельностью, учета индивидуальных особенностей студентов; *выяснено*, что принципы обучения тесно между собой связаны, образуют единую систему, призванную обеспечить достижение поставленных целей обучения, его эффективность, коммуникативные и интерактивные методы формирования коммуникативной компетентности в процессе обучения украинского (русского) языка; *определены* сущностные характеристики и соотношение ключевых понятий «текст» и «дискурс» на основе текстоцентричного подхода к обучению иностранных студентов научному дискурсу; *доказано*, что уровень сформированности коммуникативной компетентности у иностранных студентов тесно связан с профессиональной языковой коммуникацией, в которой полученные знания и умения обуславливают соответствующую речевую деятельность иностранных студентов, реализацию этих знаний и умений в многочисленных коммуникативных ситуациях, являются важным и необходимым фактором в обеспечении успешного выполнения профессиональной деятельности будущего специалиста; *предложена* система упражнений по формированию и совершенствованию коммуникативной компетентности в процессе обработки текстов по специальности на различных этапах обучения; *скорректирован* процесс обучения иностранных студентов украинскому (русскому) языку с учетом полученных результатов при выполнении заданий.

В *IV главе* – «Формирование коммуникативной компетентности иностранных студентов в современной практике обучения украинскому (русскому) языку» осуществлен анализ программного и методического обеспечения дисциплины «Украинский (русский) язык как иностранный»; рассмотрены структурные компоненты учебников по русскому и украинскому языкам как средства формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов УВО; создана обобщенная модель учебника для иностранных студентов, в которой систематизированы требования к современному учебнику, определено функциональное назначение ее структурных компонентов, дидактические принципы, средства реализации с использованием модульного принципа структурирования содержания, система задач, профессионально ориентированные тексты для самостоятельной работы, контрольные материалы для обеспечения четкой системы работы с текстами по специальности иностранных студентов; обозначены основные преимущества использования компьютерных технологий в процессе обучения; выделены критерии, показатели и охарактеризованы уровни (низкий, достаточный, средний, высший, самый высокий) сформированности коммуникативной, речевой и читательской компетентностей во всех видах РД на материале профессионально ориентированных текстов; проработаны результаты констатирующего этапа экспериментально-опытного обучения, что позволило обосновать и разработать продуктивную методiku системы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтических специальностей, подтвердить гипотезу исследования, обеспечить доказательную базу для объективной оценки и ее эффективности.

В *V главе* – «Организация, проведение и результаты экспериментально-исследовательской проверки эффективности системы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов» разработана и обоснована модель системы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов фармацевтического профиля в процессе обучения украинскому (русскому) языку; сформулированы концептуальные основы

проведения экспериментально-опытного обучения, *описаны* содержание и структура программы экспериментального обучения; *подведены* итоги контрольного эксперимента, которые подтвердили эффективность разработанной системы формирования коммуникативной, речевой и читательской компетентностей иностранных студентов, показали качественные и количественные улучшения показателей успешности иностранных студентов ЭГ по сравнению с КГ.

Анализ лингвистических, психологических, психолингвистических, лингводидактических, теоретико-методологических основ подтвердил актуальность исследования, служил надежным научно-теоретическим основанием для разработки и внедрения экспериментально-исследовательской методики в образовательный процесс, способствовал развитию коммуникативной компетентности иностранных студентов в ЗВО. Выполнение экспериментального исследования осуществлялось поэтапно. На *констатирующем этапе* разработаны и теоретически обоснованы содержание, структура и организация работы с оригинальными профессионально ориентированными текстами; обозначены факторы, влияющие на эффективность работы с оригинальными источниками информации; проведена комплексная проверка остаточных знаний и диагностирования уровней сформированности коммуникативной, речевой и читательской компетентностей иностранных студентов; установлены подходы к реализации концепции исследования в процессе учебно-познавательной деятельности.

На *формирующем* этапе экспериментального исследования *осуществлено* экспериментальное обучение по разработанной модели и проверено результативность системы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов; *обработаны* и *проанализированы* полученные экспериментальные данные; *осуществлено* теоретическое обобщение, анализ и систематизация полученных результатов формирующего эксперимента.

На *контрольном* этапе эксперимента проведен сравнительно-сопоставительный анализ результатов исследования; сформулированы и

обоснованы результаты экспериментального обучения; определены уровни сформированности коммуникативной компетентности иностранных студентов в процессе обучения украинскому (русскому) языку; рассмотрены критерии эффективности и динамика изменений показателей по результатам формирующего эксперимента; применены следующие методы исследования: сравнение групп по статистическим критериям, анализ и математическая обработка экспериментальных данных, обобщение, визуально-графические методы, рейтинговое оценивание.

Сравнение результатов экспериментальных и контрольных групп дают возможность констатировать, что в экспериментальных группах относительное количество иностранных студентов наивысшего и высшего уровней на конец исследовательского обучения увеличилось на 21,1 % (на 5,3 % в контрольных группах), соответственно количество иностранных студентов со средним, достаточным и низким уровнем снизилось на 19,3 % (в контрольных группах на 5,3 %). К низкому уровню эксперты отнесли 0% студентов экспериментальной группы и 1,5 % контрольной группы.

Статистические расчеты экспериментально-опытного обучения подтвердили эффективность предложенной методики по формированию коммуникативной, речевой и читательской компетентностей иностранных студентов фармацевтических специальностей в процессе обучения украинскому и русскому языку.

В *выводах* изложены наиболее важные результаты научно-исследовательской работы, возможные направления продолжения исследований по тематике диссертации.

**Ключевые слова:** система, компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность, речевая компетентность, читательская компетентность, системный подход, компетентностный подход, коммуникативный подход, компетентностная парадигма.



## ABSTRACT

*Subota L.A.* The System of Forming the Communicative Competence of International Students of Pharmacy Departments in the Process of Teaching the Ukrainian and Russian Languages. – Qualifying Scientific Work on the Right of Manuscripts.

Thesis for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences, Specialization 13.00.02. «Theory and Methods of Teaching (the Ukrainian and Russian Languages)». – Kherson State University, Kherson, 2019.

The thesis introduces the methodical system that provides for forming the communicative competence of international Pharmatheutical students in the process of teaching them Ukrainian (Russian) on the basis of a systematic, semiotic, competent, personally oriented, informative textcentric and informational approaches.

The term ‘communicative competence of international Pharmatheutical students’ has been characterized within the definition of teaching the international students the Ukrainian (Russian) Languages. Within the context of research, communicative competence has been defined as the ability of students to apply their knowledge of the language according to the specific situation or under the pre-determined conditions replicating the reality. The forms of organization of teaching the international students have been proposed as well as their impact on shaping and development of learners’ personalities has been highlighted.

The linguodidactic model of the system of forming the communicative competence of the international Pharmatheutical students has been determined and implemented: it is based upon principles of system and consequence, communicative purpose of teaching, interconnection of types of speech activities, dialogue as the major communication component, discourse and textcentric principles, connection of theory and practical activities, consideration of individual learners’ characteristics. The methods of the model incorporate communication, applying learning games, interaction, suggestion, practice and development of linguistic awareness. The stages, criteria and indexes of the model have been defined. The levels of international

Pharmaceutical students' competence in the process of teaching Ukrainian (Russian) pertaining to communicative, speech and reading skills have been presented.

The psychological and psycholinguistic indexes of forming the communicative competence of international pharmacy students have been looked into, which created the base for introducing the scientifically grounded system of communicative tasks and exercises for forming and perfecting the communicative expertise of the international students.

The system of communicative tasks and exercises for forming and perfecting the communicative competence of international students has been created and scientifically grounded. The system of exercises is designed to assist students in mastering knowledge and skills pertaining to main types of speech activity that find realization both in written and oral speech. Taking into consideration the fact that language and speech closely relate to each other, we strive for organizing the learning activities of the students so that they could maintain motivation while acquiring the knowledge of the language and reach the communicative goals within the process of learning the language.

We have distinguished and characterized the criteria and indexes of levels of communicative competence of international pharmacy students have been that are based upon cognitive, creative and productive teaching techniques; pedagogical tests for defining the achievements according to rating evaluation system of international pharmacy students have been developed.

The effectiveness of the proposed system has been proved in the process of forming international Pharmaceutical students' communicative competence at various stages of teaching them Ukrainian (Russian). The rational foundations and provisions of the system of exercises have been tested, proved and confirmed.

The research includes Abstracts, Contents, Body (Introduction, Chapters 1–5, and Conclusion), Appendices 1–9. Literature Review and Reference List follows each Chapter of the dissertation. The dissertation is 496 pages, of which the text itself is 412 pages. Besides, there are Tables 1–19, and Pictures 1–22.

**Chapter I** “*Theoretical and methodological approaches in the research*” introduces the main theoretical directions of research on the base of critical analysis of scientific works of the Ukrainian and foreign scientists regarding the questions of shaping the international students’ communicative competence. The major issues of theory and methodology of research have been *highlighted*. The main linguistic didactic approaches (systematic, communicative, competence-centered, cognitive-communicative, communication activity oriented, text-centered) and distinctive characteristics of shaping the communicative competence of the international students in the process of teaching the Ukrainian (Russian) languages have been *distinguished*. We also *specified* the components of motivation applied to the process of teaching languages to the international students taking into consideration the factors of adjustment to learning activities, strive for knowledge and intellectual self-improvement, cognitive abilities, self-control, emotional balance, diligence and perseverance in achieving the desirable academic results. And paid attention to *defining* the essence of the terms and concepts presented in the dissertation. We *determined* the specific nature of forming the skills of oral speech as the primary means of communication and solving the professional issues. We *proved and justified* the necessity of applying the texts related to the area of study for productive learning the course textbooks. We *found out* that the successful shaping the communicative competence of the international pharmacy students within the process of teaching the Ukrainian and Russian languages is possible through applying the linguistic and didactic principles including the proven system of teaching methods and techniques.

Analysis of linguistic, psychological, psycho-linguistic, linguistic-didactic, theoretic-methodological basis *confirmed* the actual significance of the subject of research, which serves the reliable ground for implementing the experimental methodology into the teaching process, and, hence, improving the communicative abilities and skills related to professional activities of the international students of higher medical education establishments.

**Chapter II** “*Linguistic foundations of communicative methodology of teaching the international students the communicative competence*” presents evidence of

correlation between the level of the acquired communicative competence and professional communication, which is determined by professional skills and abilities for the purpose of specific speech activity. The realization of the above-mentioned skills is an important factor in the successful application of the professional knowledge by the prospective specialists.

We *defined* the content-related aspect of the speech development of the international student within the communicative act for the purpose of shaping and further activating the speech activity. We *outlined* the linguistic and psychological characteristics of the speech activity within the context of the prospective professional activity of the international students. We also *implied and proved* that co-center of teaching the Ukrainian (Russian) language in the higher pharmaceutical establishments belongs to the authentic text. We *determined* that reading the professionally oriented texts serves the effective method of teaching. We *defined* the special features of dialogue and monologue and *distinguished* the basic practical skills of speaking. We *established* the didactic techniques of learning and methods of shaping the abilities of the international students in the process of teaching the flexible reading. We *discovered* that teaching the Ukrainian (Russian) language at the higher educational establishment is supposed to enable forming the communicative, language, speech, discourse, reading, terminological competence, which is aimed at development of speaking, listening, reading and writing skills. We *created* the model of forming the professionally oriented reading competence of the prospective pharmacy specialists. We *established and grounded* the linguistic didactic model of the system of forming the communicative competence of the international students of pharmacy departments. We *demonstrated* the necessity of working out and implementing the training exercises for forming and development the communicative competence of the international pharmacy students in the process of shaping speaking, listening, writing and reading skills relevant the professional needs of the audience.

**Chapter III** “*Linguodidactic conditions of forming the communicative competence of the international students*” focuses on researching the advantages of communicative and interactive methods of teaching within the process of learning the Ukrainian

(Russian) language. We *note* that development of communicative competence is possible through applying the special techniques of studying the professionally oriented texts at different stages of learning. We *presented* exercises and tasks, which are regarded to be the main components of forming the international students' communicative competence as a system. We also *highlighted* the difficulties associated with mastering reading and developing the skills of comprehension (the initial stage of learning). We *listed* the main requirements to the contents of academic texts and *considered* the recent theories in regard of training the skills of fast and conscious reading and comprehending the texts (the advanced level of the text perception). We *analyzed* the peculiarities of forming the communicative competence in the process of deep reading on the topics related to the area of study and developing the skills to produce the cohesive utterance within the abstracts and reviewing papers at the final stage of training. We *defined* the main criteria, indexes and levels of skills of fast, adequate, expressive and conscious reading, which determine the levels of reading competence mandatory in the process of learning the texts related to the area of study.

We *presented the classification* based on the collective data. The classification of metatextual discourses distinguishes the degree of explicit meta-meanings. We *worked out* the communicative exercises modelling the process of oral speech based on the stages of pre-text, text and post-text stages. We *proposed* the system of exercises on forming and perfecting the communicative competence that lets define the level of knowledge, skills and techniques mandatory in the process of working with the professional texts. We *corrected* the system of teaching the international students upon taking into consideration the collected results of the performed tasks.

In **Chapter IV** “*Forming the communicative competence of the students in the cotemporary practice of teaching the Ukrainian (Russian) Language*», we *analyzed* the curriculum methodic materials of the course “Ukrainian (Russian) as a Foreign Language”. We *studied* the application of the modern information and communication technologies in the structure of the pedagogical system. We *provided* it with the contents of the author's concept of textbooks on Russian and Ukrainian, which serve

the methodological foundations for forming the professional and communicative competence of the international pharmacy students of higher educational establishments. We *defined* the levels of knowledge and skills mandatory in the process of work with the professional pharmaceutical texts. We *proposed* the set of exercises facilitating the process of forming and perfecting the communicative competence of the international students. The standards of levels of knowledge and skills mandatory for efficient reading the professional texts have been *established and described* in detail.

In **Chapter V** “*Organization, course and results of experimental control of the effectiveness of the system of formation of the communicative competence the international students*” we *set* the purpose and goals of research; *introduced* the stages of the experiment and *described* the contents and structure of the program of experimental teaching. We also *defined* the criteria, indexes and levels (low, sufficient, average, advanced, and proficient) of the communicative competence of the international students. Carrying out the experimental research was presented by stages.

At the *narrative stage* of the experimental research, contents, structure and organization of work with professionally themed texts have been *defined*; the logical structure of the research has been *established*; the factors making impact on the effectiveness of the model of teaching professionally themed reading have been *highlighted*. The complex checkup on students’ residual knowledge has been *made*. The approaches to realization the concept of research within the academic cognitive process have been set.

At the *formative stage* of the experimental research, the effectiveness of the model of teaching professionally themed reading has been *defined and experimentally tested*. The obtained experimental data have been *analyzed and described* in terms of trends and tendencies. Theoretical generalization, analysis and systematization of the results of the forming experiment have been carried out. The results of the experiment have been outlined and reported.

At the *control stage* of the experiment, a contrastive-comparative analysis of the results of the study has been carried out; the formative levels of readers’ competence

of international students studying the professionally-themed texts in Ukrainian/Russian have been investigated; the criteria of learning effectiveness have been examined, and the dynamics of fluctuations of the final results indicators of the teaching experiment has been demonstrated. While examining the subject we applied the following research methods: group comparison by statistical criteria, analysis and mathematical processing of experimental data, generalization, visual-graphic methods, evaluation by rating.

The comparison of the results of experimental and control groups give the opportunity to state that the relative quantity of international pharmacy students of the highest and high level by the end of the defined research period of teaching have increased by 21.1% (by 5.3% in the control groups) while the quantity of the international pharmacy students of middle, sufficient and low level; decreased by 19.3% (by 5.3% in the control groups). The experts estimated 0% students of experimental groups as low level while this category in the control group was estimated at 1.5%.

The statistical calculations of experimental research learning confirmed the effectiveness of the suggested methodology for successful forming the communicative and readers' competence of international pharmacy students in the process of teaching Ukrainian/Russian.

*The Conclusion* introduces the most significant research results and the prospective of further researching the outlined subject of the dissertation.

**Keywords:** system, competence, communicative competence, reader's competence, system approach, competence approach, communicative approach, competence paradigm.

**List of candidate's publications Scientific works, in which published  
the main scientific results of the dissertation**

***Monographs***

1. Subota L. Communicative Approach to Teaching the Scientific Discourse to the International Students : Monograph. Kharkiv : Maidan, 2017. 408 p.

**Formal Publications (in Specialized Linguistic and  
Pedagogical Journals of Ukraine)**

2. Subota L. The text as the basic unit of discourse. *Teaching languages at university. Interdisciplinary Connections* : Collection of Scientific Articles. № 6. Kharkov : KhNU, 2002. Pp. 361–364.

3. Subota L. Problems of distance education in organizing the students' independent work. *News of Kharkov State Academy of Design and Fine Arts* : Collection of Scientific Articles. Kharkiv : KSADA, 2002. № 9. Pp. 180–186.

4. Subota L. Peculiarities of teaching the scientific speech style to international students of non– philological universities. *General Questions of Philology* : Collection of Scientific Articles. Volume II. Dnipropetrovsk : Science and Education, 2004. Pp. 108–112.

5. Subota L. Teaching international students the terminological vocabulary in regard of interdisciplinary coordination. *Russian language and literature : Problems of studying and teaching at schools and higher educational establishments of Ukraine* : Collection of Scientific Articles. Kiev, 2005. Pp. 72–76.

6. Subota L. Pragmatics of the word usage in the process of communication. *Onomastics and Appellatives* : Collection of Scientific Articles. Dnipropetrovsk : Porogy, 2005. № 24. Pp. 120–124.

7. Subota L. The formation of communicative competence of medical and pharmaceutical students in the process of studying the specialized texts. *Teaching languages at higher educational establishments. Interdisciplinary Connections : scientific research, experiments*. Kharkiv : Constanta, 2006. № 10. Pp. 265–272.

8. Subota L. Professional and Language Competence in the context of teaching international students the scientific speech style. *Teaching languages at higher educational establishments. Interdisciplinary Connections : Scientific research, experiments*. Kharkiv : Constanta, 2007. № 11. Pp. 255–261.

9. Subota L. Introducing reading techniques to international students (with English as the primary language of instruction). *Russian language and literature: The*



*problems of learning and teaching at school and university* : Collection of Scientific Articles. Kiev : KNU, 2009. Pp. 327–331.

10. Subota L. Acquiring terminological vocabulary by medical and pharmaceutical international students. *Scientific Notes of Tavrida National V.I. Vernadsky University. Philology. Social Communications Edition*. TNU, 2009. Vol. 22 (61). №1. Pp. 645–649.

11. Subota L. Application of computer technologies in teaching Russian to foreign students. *Scientific Notes of Tavrida National V.I. Vernadsky University. Philology. Social Communications Edition*. TNU, 2010. Vol. 23 (62). № 2. Pp. 365–369.

12. Subota L. Scientific discourse as the subject of linguistic research. *Teaching languages at higher educational establishments. Interdisciplinary Connections : scientific research, experiments* : Collection of Scientific Articles. Kharkiv : KhNU, 2012. № 20. Pp. 178–187.

13. Subota L. Self– guided learning activities of international students in studying the professionally oriented texts. *News of Zaporizhzhya National University. Pedagogics*. Zaporizhzhya : ZNU, 2012. №. 1 (17). Pp.188–191.

***Publications in scientific periodicals editions of Ukraine,  
which are included in the international peer-reviewed databases***

14. Subota L. Teaching scientific discourse to international students. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2011. № 1–2 (44). Pp. 116–119.

15. Subota L. Extracurricular reading with communicative orientation. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2003. №. 1– 2 (23). Pp. 35–37.

16. Subota L. Communicative organization of a scientific text at the final stage of international students' training at non–philological universities. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2004. №. 3–4 (26). Pp. 69–73.

17.Subota L. Scientific text as an integral unit of language communication in teaching non-philological students. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2005. № 3 (28). Pp. 73–76.

18.Subota L. Text in the system of teaching the scientific discourse to medical and pharmaceutical international students. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkiv, 2006. № 1– 2 (30). Pp.76–79.

19.Subota L. Terminological vocabulary of the scientific speech style in teaching Russian to medical and pharmaceutical international students. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkiv, 2007. № 2– 3 (33). Pp. 120–124.

20.Subota L. Teaching flexible reading to international students at the principal stage of training. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2008. № 1 (35). Pp. 73–77.

21.Subota L. Metatext operators in the process of teaching reading scientific texts to international students. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2009. № 1 (38). Pp. 81–84.

22.Subota L. Formation of intercultural communication of international students studying at universities of Ukraine. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2010. № 1–2 (42). Pp. 105–108.

23.Subota L. Communicative approach to teaching the professionally oriented reading to international students. *Russian Philology. Bulletin of Skovoroda Kharkov National Pedagogical University*. Kharkov, 2012. № 1–2 (46). Pp. 106–109.

24.Subota L. Communicative organization of the scientific text in the process of professional training of non– philological international students. *Scientific Notes of “Ostroh Academy” National University. Philology Edition* : Collection of Scientific Articles. Ostroh. “Ostroh Academy” National University Publishing House, 2015. №. 3. Pp. 317–320.

25.Subota L. The communicative approach to teaching professionally oriented reading to international students in non-philological higher education institutions. *Odessa Linguistic Bulletin*. Odessa, 2015. Issue 5. Vol. II. Pp. 149–154.

26.Subota L. Terminological vocabulary of professionally oriented texts. *Scientific Bulletin of Ivan Franko State Pedagogical University of Drohobych. "Philological Sciences" (Linguistics) Edition* : Collection of Scientific Articles. Drohobych, 2017. №. 7. Pp. 195–198.

27.Subota L. Motivation of foreign students as one of the main psychological factors of the success of teaching Ukrainian language. *Southern Archive. Philological Sciences*. Kherson, 2018. Issue LXXIII. №. 73. Pp. 48–50.

***Materials and proceedings of scholarly-practical conferences***

28.Subota L. On the question of the ‘fast’ reading technique at the post-introductory stage of training. *Modern problems of science and education : Materials of the international scientific and practical conference*. Kerch, Vol. 2, 2001. Pp. 42–43.

29.Subota L. Computer modeling of the educational process in medical and pharmaceutical universities of Ukraine. *Modern problems of science and education : Materials of the 4th International Interdisciplinary Scientific and Practical Conference (Yalta, May 1–10, 2003)*. Yalta, 2003. P. 161.

30.Subota L. On the question of teaching the scientific speech style of non-philological international students at the final stage of training. *Actual Problems of Teaching International Students : Materials of the 6<sup>th</sup> Interacademic Scientific and Practical Conference* : Collection of Scientific Articles. Dnipropetrovsk, 2004. Pp. 92–93.

31.Subota L Conceptual foundations of new models of textbooks on Russian as a foreign language. *Modern problems of science and education : Materials of the 5th International Interdisciplinary (Alushta, April 30–May 10, 2004)* : Scientific and Practical Conference. Alushta, 2004. P. 209.

32.Subota L. Discourse of educational text in the process of teaching foreign students the oral speech. *Slavs : History, Language, Culture : Materials of the 3<sup>rd</sup> All-Ukrainian Scientific and Methodological Conference* : Collection of Scientific Articles. Dnipropetrovsk : Science and Education, 2005. Pp. 68–71.

33. Subota L. Motivation of teaching scientific text as a communicative unit to the international students at the final stage. *Trends in Development and Problems of Teaching Russian and Ukrainian as Foreign Languages in the Context of Globalization : Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference : Collection of Scientific Articles*. Zaporizhzhya, 2005. Pp. 95–97.

34. Subota L. Discourse of scientific text as a product of communication in the process of teaching foreign students. *Functionalism as the Basis of Linguistic Studies : Materials of the XII International Conference on Functional Linguistics (Yalta, October 3–7, 2005) : Collection of Scientific Articles*. Yalta, 2005. Pp. 324–327.

35. Subota L. Meta-text in the foreign student's language and text activity (the aspect of the scientific style). *Adaptation of the Ukrainian Educational Reform to the European System : Teaching Foreign Languages : Materials of the Ukrainian Scientific Practical Conference (Kharkiv, March 29–30, 2006) : Collection of Scientific Articles*. Kharkiv, 2006. Pp. 123–126.

36. Subota L. Formation of speech skills and abilities in the process of teaching reading the scientific texts to the medical and pharmaceutical international students. *Language as an Instrument of Knowledge and the Mirror of the Modern Era : Materials of Academic Practical Conference (Simferopol, May 24–26, 2007) : Collection of Scientific Articles*. Simferopol, 2007. Pp. 136–140.

37. Subota L. Successful training of foreign students for self-guided work in Russian classes. *Language and the World : Materials of the XV International Linguistic Conference (Yalta, October 6–10, 2008) : Collection of Scientific Articles*. Yalta, 2008. Pp. 320–322.

38. Subota L. Computer technologies in teaching Russian to foreign students. *Modern strategies of language training for international non-philological students : Materials of the International Scientific and Practical Conference : Zaporizhzhya, 2008*. Pp. 122–124.

39. Subota L. Discursive competence of foreign students-pharmacists. *Modern academic trends in the teaching of foreign languages in higher education : All-*

*Ukrainian scientific-practical conference (Kharkov, March 17, 2011)* : Kharkov : NPAU, 2011. Pp. 139–143.

40. Subota L. Intercultural Communication of Foreign Students of Medical and Pharmaceutical Universities. *Language and Student's Major : Actual Problems of Foreign Students Training at the Higher Educational Institutions : Materials of the II International Scientific-Methodical Conference*. Kharkiv : KNURE, 2015. Pp. 377–380.

41. Subota L. Formation of the discursive competence of international students in teaching professional communication strategies in foreign languages. *Development of philological sciences : European practices and national prospective : International scientific and practical conference (Odessa, October 23–24, 2015)*. Odessa : Southern Ukrainian organization "Center for philological research", 2015. Pp. 20–24.

42. Subota L. Teaching the technique of reading professionally oriented textbooks for international students. *Language and Literature in the Multicultural Context : Materials of the International Scientific Practical Conference (Lviv, February 12–13, 2016)*. Lviv : NGO "Scientific philological organization "LOGOS", 2016. Pp. 110–112.

43. Subota L. Conceptual bases of new models of textbooks on Russian as a foreign language. *Problems of teaching Russian scientific vocabulary to foreign students : Materials of the international scientific and practical conference (Kharkiv, March 30–31, 2017)*. Kharkiv : Rozhko S.G. Publishing House, 2017. Pp. 138–139.

44. Subota L. Application of innovative technologies in teaching terminology to International students. *Lexical-grammatical innovations in the modern Slavic languages : The VII International scientific conference (Dnipro, April 6–7, 2017)*. Dnipro : Accent PP, 2017. Pp. 156–158.

***Articles in international scholarly specialized journals of other states***

45. Subota L. Communicative organization of educational and scientific text at the elementary academic level. *Language and intercultural communication: modern educational tendencies of the 21<sup>st</sup> century* : Collection of scientific articles. Belgorod : BSIAC, 2014. Issue 2. Pp. 120–126.

46.Subota L.A. Psychological grounds of the speech communication of foreign students in the process of studying the scientific style. *Actual problems of German, Romance and Russian Studies : Materials of the annual international conference (February 7, 2014)*. Yekaterinburg : Urals State Teacher Training Institute, 2014. Vol. II. Pp. 123–129.

47.Subota L. Teaching flexible reading of professionally oriented texts to international students. *Acta Rossica Tyrnaviensis II : zborník štúdií Katedry rusistiky Filozofickej fakulty Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave*. Brno : Tribun EU, 2016. Pp. 422–428.

48.Subota L. Communicative organization of scientific text in the process of teaching the Russian language to foreign students. *Scientific News. Linguistics and Intercultural Communication*. Voronezh : Issue of the Department of Linguistics and Intercultural Communication, 2016. №. 2 (21). Pp. 79–84.

49.Subota L. Formation of mature reading of foreign students of pharmaceutical specialties in the process of studying texts in the specialty. *Modern philological research: A combination of innovative and traditional approaches: Conference Proceedings : International Scientific-Practical Conference (Tbilisi, April 27–28, 2018)*. Tbilisi : The Baltics Publishing, 2018. Pp 215–218.

**Scientific works certifying the testing of the dissertation materials:**  
***textbooks, handbooks, guidelines, methodical recommendations***

50.Anthology of Russian as a foreign language for international medical and pharmaceutical students (of the 1<sup>st</sup>/2<sup>nd</sup>/3<sup>rd</sup> year of study). Kharkiv : Osnova, 1998. 430 p. (7.5 printer's sheets).

51.Collection of quizzes and test questions in the Russian language. Reading: Professional module. Textbook for the 1<sup>st</sup> year international students. Kharkiv : NUPh, 2004. 132 p. (1.4 printer's sheets).

52.Collection of quizzes and test questions in the Russian language. Reading: Professional module. Textbook for the 3<sup>rd</sup> year international students. Kharkiv : Publishing House of the NUPh, 2004. 204 p. (2.4 printer's sheets).

53. Handbook for international students of the 1<sup>st</sup> year (Reading on the texts in Inorganic Chemistry). Kharkov : Zolotye Stranitsy (Golden Pages). 2006. 231p. (4.5 printer's sheets).

54. Subota L.A. The Russian language. A textbook for international students of higher educational establishments of Ukraine. In two volumes. Vol. I. Kharkiv : Maidan, 2007. 408 p.

55. Subota L.A. The Russian language. A textbook for international students of higher educational establishments of Ukraine. In two volumes. Vol. II. Kharkiv : Maidan, 2009. 344 p.

56. The Russian language. Handbook on the scientific speech style (at the final stage of teaching the Russian language to international students of the 3<sup>rd</sup> year). Kharkov : Maidan, 2009. 208 p. (3 printer's sheets).

57. Subota L.A. The Russian language for the 3<sup>rd</sup> year international students studying in English at higher educational establishments of Ukraine. Part III. Kharkov : Maidan, 2011. 179 p.

58. The Russian language. Handbook on the Scientific Speech Style. Kharkiv : NUPh, 2011. 424 p. (6.5 printer's sheets).

59. The Practical course in the Russian language : for international students 2 courses. Kharkiv : Publishing House of the NUPh, 2011. 167 p.

60. Russian as a foreign language. A textbook for the 4<sup>th</sup> year students studying in English. Kharkiv : NUPh Publishing House, 2016. 79 p. (1 printer's sheet).12.

61. The Russian language anthology for advanced medical and pharmaceutical students: Textbook for university students. The 2<sup>nd</sup> edition (revised and enlarged). Kharkov : NUPh, Zolotye Stranitsy (Golden Pages), 2017. 320 p. (5.8 printer's sheets).

62. Subota L.A. The Russian Language: Methodical recommendations for practical classes with international students learning in English. Kharkiv : Maidan, 2017. 68 p.

63. Subota L.A. Methodical recommendations on the Russian Language Course for self-guided work of the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students studying in English. Kharkiv : NUPh, 2017. 56 p.

64. Subota L.A. The Russian language: Methodical guidelines for practical classes for teachers working with the 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students. Kharkiv : NUPh, 2017. 62 p.

65. Subota L.A. Methodical recommendations for international students of 3<sup>rd</sup>– 4<sup>th</sup> year of study in preparation for the Final Module Test on the Russian language. Kharkiv : NUPh, 2017. 34 p.

***Scientific works, which additionally reflect the results of the dissertation***

66. Subota L. On the issue of the concept of a Russian-language textbook for medical students of foreign medical universities. *Medical education. Scientific and practical journal*. Ternopil, 2002. № 3. Pp. 82–83.

67. Subota L. Motivated word in the process of a communicative situation. *Culture of the Black Sea peoples*. Simferopol : Interuniversity Center: Crimea, 2002. №32. Pp. 147–148.



## **УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ**

ЕГ – експериментальні групи

КГ – контрольні групи

МД – мовленнєва діяльність

РД – речевая деятельность

УМІ/РМІ – українська/російська мова як іноземна

ЗВО – заклад вищої освіти

УВО – учреждение высшего образования

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	44
<b>РОЗДІЛ I. Теоретико-методологічне підгрунття дослідження</b> .....	60
1.1. Методологічна сутність категорії «комунікативна компетентність» у взаємозв'язку з іншими науковими поняттями .....	60
1.2. Компетентнісна парадигма мовної освіти: сучасний вимір .....	75
1.3. Психологічні та психолінгвістичні чинники формування комунікативної компетентності студентів фармацевтичних спеціальностей	85
1.3.1. Становлення і розвиток мотиваційної сфери особистості в системі мовної освіти .....	98
<b>Висновки до I розділу</b> .....	107
<b>Список використаних джерел</b> .....	109
<b>РОЗДІЛ II. Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей</b>	117
2.1. Текст як основа формування комунікативної компетентності іноземних студентів на поглибленому етапі навчання української і російської мови (I–III курси) .....	118
2.1.1. Ефективність використання автентичних текстів як дієвого засобу формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української і російської мови (IV курс) .....	133
2.2. Принципи композиційно-структурної зв'язності професійно орієнтованого тексту .....	150
2.3. Комунікативна функція дискурсивних маркерів текстів за фахом ...	161
<b>Висновки до II розділу</b> .....	174
<b>Список використаних джерел</b> .....	176
<b>РОЗДІЛ III. Лінгводидактичні передумови формування комунікативної компетентності іноземних студентів</b> .....	186
3.1. Інтегрування сучасних підходів під час формування комунікативної компетентності іноземних студентів .....	187
3.1.1. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності іноземних студентів на текстоцентричних засадах .....	210
3.1.2. Педагогічні умови і засоби впливу на формування комунікативно-мовленнєвих умінь іноземних студентів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності .....	221
3.2. Принципи навчання української і російської мови як іноземної і модернізовані шляхи їх реалізації .....	236
3.3. Продуктивні методи і прийоми в умовах компетентнісного	

навчання .....	251
3.4. Система комунікативно орієнтованих завдань і вправ для удосконалення комунікативної компетентності іноземних студентів .....	262
<b>Висновки до III розділу</b> .....	276
<b>Список використаних джерел</b> .....	280
<b>РОЗДІЛ IV. Формування комунікативної компетентності іноземних студентів у сучасній практиці навчання української/російської мови</b> .....	292
4.1. Комунікативний компонент у науково-методичному забезпеченні освітнього процесу з української і російської мови як іноземної .....	292
4.1.1. Підручники з української і російської мови як засіб формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.....	303
4.1.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі вивчення мови навчання .....	320
4.2. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності за рейтинговою системою контролю й оцінювання навчальних досягнень іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей .....	337
4.3. Стан сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів: констатувальний етап експерименту .....	354
<b>Висновки до IV розділу</b> .....	365
<b>Список використаних джерел</b> .....	372
<b>РОЗДІЛ V. Організація, перебіг і результати експериментально-дослідної перевірки ефективності системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів</b> .....	375
5.1. Зміст і структура експерименту за розробленою методикою .....	376
5.2. Практична реалізація експериментального навчання на формувальному етапі дослідження .....	389
5.3. Інтерпретування результатів експериментально-дослідного навчання .....	402
<b>Висновки до V розділу</b> .....	414
<b>Список використаних джерел</b> .....	416
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	418
<b>ДОДАТКИ</b> .....	423

## ВСТУП

### ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

**Актуальність дослідження.** Стратегічні завдання модернізації змісту освіти в Україні щодо підвищення якості підготовки іноземних фахівців для зарубіжних країн, визначених у провідних нормативних документах (законах України «Про освіту», «Про вищу освіту»; Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2010–2021 рр., у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання й оцінювання (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR або CEF)), спрямовано на обґрунтування шляхів формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української / російської мови, удосконалення освітнього процесу, самореалізацію особистості, оптимізацію системи підготовки висококваліфікованих фахівців для задоволення потреб ринку праці в умовах посилення міжнародної конкуренції. Інтеграція України в європейський і світовий освітній простір зумовили реформування вітчизняної системи освіти, створення педагогічних умов для розвитку комунікативних здібностей іноземних студентів, які навчаються українською або російською мовами в закладах вищої освіти (ЗВО) України, формування в майбутніх фахівців позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, здатності реалізовувати набуті знання, уміння й навички на практиці. Практичне оволодіння іноземними студентами мовою навчання, комунікативною компетентністю – необхідна умова для успішного засвоєння фахових дисциплін і здобуття вищої освіти в Україні.

У лінгводидактиці вищої школи актуальним постає теоретико-методичне обґрунтування раціональних шляхів формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю в процесі навчання української / російської мови як іноземної (УМІ / РМІ). Проведений аналіз наукових джерел дав можливість визначити стратегію дослідження й напрями

наукового пошуку щодо вдосконалення мовної підготовки іноземних студентів у фармацевтичних ЗВО, зокрема:

- визначення пріоритетних методів удосконалення мовної освіти в українській лінгводидактиці (В. Бадер, З. Бакум, Н. Ботвина, В. Вінницька, О. Горошкіна, Г. Денискіна, А. Коваль, І. Кочан, Т. Кудіна, К. Кусько, Л. Мацько, Л. Мамчур, М. Пентиліук, С. Омельчук, О. Семенов, В. Статівка, Л. Струганець);

- обґрунтування науково-теоретичних засад навчання УМІ / РМІ у вищій школі й загальноосвітніх закладах (М. Вашуленко, Н. Голуб, І. Дроздова, С. Караман, О. Кучерук, І. Кучеренко, О. Любашенко, Л. Мацько, Л. Мамчур, Г. Межжеріна, А. Нікітіна, Т. Окуневич, С. Омельчук, О. Панченко, Л. Руденко, Т. Симоненко, І. Хом'як, О. Хорошковська);

- формування комунікативно-мовленнєвих умінь у процесі навчання мови (М. Барановська, А. Богуш, І. Варнавська, Н. Веніг, Н. Гавриш, К. Гейченко, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Н. Єщенко, О. Заболотська, С. Луцак, Л. Паламар, Г. Михайловська, Л. Скуратівський, О. Тарнопольський);

- застосування системного підходу, принципу перспективності й наступності у формуванні комунікативної компетентності (А. Авер'янов, І. Ачильдієв, Дж. ван Гіг, Л. фон Берталанфі, О. Богданов, Н. Голуб, П. Друкер, У. Ешбі, Т. Камянова, Ю. Козловський, О. Конт, Ф. Корольов, Л. Мамчур, С. Омельчук, А. Рапопорт, І. Родигіна, Л. Руденко, В. Садовський, Г. Саймон, Н. Тропіна, Р. Фейджин, А. Холл, А. Чандлер, П. Щедровицький, Е. Юдін);

- уточнення сутності й співвідношення понять *компетентність* і *компетенція* (І. Бех, Т. Вольфовська, М. Вятютнєв, О. Донцов, Ю. Жуков, Д. Ізаренков, В. Костомаров, О. Митрофанова, Л. Петровська, К. Серажим, Є. Сидоренко, Д. Хаймс, Н. Хомський, А. Хуторської, А. Щукін); *текст* і *дискурс* (Ф. Бацевич, Л. Безугла, В. Звєгінцев, Б. Зільберт, О. Ішмуратов, М. Кожина, В. Кох, Д. Крістал, Г. Крес, В. Красних, Г. Почепцов, В. Різун, Ю. Степанов, Р. Ходж, В. Шинкарук); *комунікативна компетентність* і *професійна компетентність* (Т. Вольфовська, М. Вятютнєв, Є. Іванова,

Л. Кайдалова, А. Маркова, О. Пометун, В. Сидоренко, С. Скворцова, О. Тищенко);

- установлення суті комунікативної лінгвістики, практичної значущості її для формування комунікативно компетентної мовної особистості (Ф. Бацевич, Л. Бірюк, Т. Колбіна, А. Лучик, Л. Пелепейченко, С. Омельчук, Г. Почепцов, В. Різун, О. Семенов, К. Серажим, Т. Симоненко);

- навчання фахової термінології у ЗВО (З. Гирич, О. Гриджук, В. Дубічинський, Т. Кияк, М. Комова, І. Кочан, М. Кочерган, Т. Крисенко, М. Процик, Л. Симоненко, О. Тараненко, О. Тарнопольський, І. Шевченко, Н. Яремчук);

- з'ясування питань технологізації освітнього процесу, використання інформаційно-комунікаційних засобів у вищій школі (А. Алексюк, З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Довгопол, І. Дроздова, М. Жалдак, Т. Івкова, М. Кларін, Т. Коваль, Т. Лагута, І. Мельничук, В. Монахов, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентилюк, Є. Полат, Г. П'ятакова, О. Романишина, Г. Селевко, Т. Сердюк, С. Сисоєва, О. Січкарук, П. Шевчук);

- реалізація системи навчання УМІ / РМІ в підручниках і навчальних посібниках (А. Арутюнов, М. Вятютнев, Н. Гавдида, І. Гайдаєнко, Р. Жангазінова, Г. Козаченко, Т. Крисенко, С. Кусяк, Н. Лисенко, С. Луцак, А. Ляшкевич, Д. Мазурик, Г. Мацюк, Л. Назаревич, Л. Паламар, О. Палінська, Л. Рускуліс, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова).

Однак поза увагою наукової спільноти залишилась, по-перше, проблема формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей; по-друге, сукупність питань щодо використання комплексного підходу до навчання УМІ / РМІ; по-третє, методи активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів.

Актуальність досліджуваної проблеми, недостатнє висвітлення її як у теоретичному плані, так і в практичному, а також те, що система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей ще не була предметом окремого наукового дослідження,

зумовили вибір теми дисертаційної роботи – **«Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до тематичного плану науково-дослідницької роботи кафедри гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету з проблеми «Комунікативний підхід до навчання іноземних студентів наукового дискурсу» (№ 0103U000483), що входить до загальноуніверситетської теми «Провідні тенденції підготовки фахівців у галузі освіти в контексті Болонського процесу» (№ 0109U002277). Тему дисертації затверджено вченою радою Національного фармацевтичного університету (протокол від 31.08.2017 № 11) й узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології НАПН України (протокол від 28.11.2017 № 6).

**Об'єкт** дослідження – процес навчання УМІ / РМІ іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у ЗВО України.

**Предмет** дослідження – система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення УМІ / РМІ.

**Мета** дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й експериментальній перевірці системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання УМІ / РМІ.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1) дослідити філософські, лінгвістичні й лінгводидактичні засади системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей;

2) з'ясувати дидактичні й педагогічні умови формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, основні структурні компоненти, зміст, сутнісні характеристики; проаналізувати закономірності, підходи до формування комунікативної компетентності;

уточнити змістові характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження, розкрити їхню суть і встановити взаємний зв'язок;

3) визначити суттєві особливості принципів, методів і засобів навчання УМІ / РМІ , реалізацію їх в освітньому процесі;

4) обґрунтувати психологічні й психолінгвістичні чинники формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних ЗВО;

5) визначити критерії, рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей і схарактеризувати їхні показники;

6) розробити систему комунікативно орієнтованих завдань і вправ для формування комунікативної компетентності іноземних студентів;

7) практично перевірити в процесі навчання УМІ / РМІ ефективність експериментальної системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО й узагальнити одержані результати дослідження.

**Концепція дослідження.** Потреба в обґрунтуванні системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей зумовлена тим, що навчання УМІ / РМІ має бути зорієнтоване на розвиток мовної особистості фахівця, підготовленого до професійної діяльності. Металінгвістична свідомість іноземного студента формується в процесі активної комунікативної діяльності, в умовах, максимально наближених до природної комунікації.

Комунікативна компетентність іноземного студента є ключовою в змісті комплексної системи навчання й охоплює низку напрямів професійної підготовки іноземних фахівців фармацевтичного профілю.

Формування комунікативної компетентності іноземних студентів здійснено з урахуванням педагогічних умов: оптимальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, доцільного вибору підходів, принципів і методів, сучасних засобів і технологій навчання.

Теоретичне й практичне вивчення проблеми дало змогу сформулювати **провідну ідею дослідження** про те, що цілеспрямована система формування в



іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей комунікативної компетентності – необхідна умова ефективної фахової й навчальної діяльності, готовності до міжкультурної комунікації, підвищення якості професійної підготовки фахівців, усебічного професійно-особистісного саморозвитку. Ця ідея втілено в планомірній теоретико-методичній підготовці іноземних студентів до формування комунікативної компетентності, використанні інноваційних технологій; активізації розумової і пізнавальної діяльності студентів, комунікативній спрямованості навчання; застосуванні інноваційних методів, продуктивних форм і засобів навчання, інтерактивних технологій на практичних заняттях з УМІ / РМІ.

Концепція, провідна ідея й основні положення дослідження сконцентровано в **загальній гіпотезі**, суть якої полягає в тому, що комунікативну компетентність іноземних студентів ЗВО розглядаємо як цілісну якість особистості, що забезпечує високий рівень фахового мовлення, готовність до продуктивної міжособистісної та професійної взаємодії.

Загальну гіпотезу конкретизуємо в *часткових*, які ґрунтуються на припущенні, що формування комунікативної компетентності іноземних студентів буде ефективним, якщо під час навчання УМІ / РМІ реалізувати:

- комплексне застосування системного, комунікативного, компетентнісного, когнітивно-комунікаційного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного підходів до процесу формування комунікативної компетентності іноземних студентів; урахування загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів; використання методів, прийомів і засобів навчання;

- систематичне й послідовне впровадження новітніх технологій з метою оптимізації та активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів у процесі мовної підготовки;

- оволодіння українською мовою як засобом професійного й міжособистісного спілкування в умовах навчальної й фахової діяльності на належному рівні;

- адекватне використання професійно-термінологічної лексики в словосполученні, реченні, тексті, а також у зв'язному діалогічному й монологічному мовленні;

- комплексне формування й розвиток інваріантних компонентів комунікативної компетентності: мотиваційного, діяльнісного, комунікативного, когнітивного, поведінкового, а також варіативних складників, що враховують майбутню спеціальність іноземних студентів.

**Методологічну основу дослідження** становлять філософські положення про детермінованість мови й мислення, про єдність мови і мовлення; урахування принципу педагогічної синергетики про те, що особистість є складною системою, управління якою потребує опосередкованого впливу. Методологічною основою дослідження став накопичений досвід вітчизняних учених З. Бакум (мовна підготовка іноземних студентів в Україні), Є. Голобородько (пріоритетні напрями методики навчання російської мови в Україні), Н. Голуб (моделювання як метод навчання у вищій школі), О. Горошкіної (навчання української мови як іноземної в соціокультурному аспекті), І. Дроздової (інноваційні методи навчання українського професійного мовлення), О. Ісаєвої (сучасні методи формування комунікативної компетентності), Т. Колбіної (основи міжкультурної комунікації), І. Кучеренко (система методів навчання української мови), С. Луцак (українська мова за професійним спрямуванням), Л. Мацько (методика викладання української мови як іноземної), Г. Межжеріної (переклад і словникова репрезентація терміна), І. Нагрибельної (методика навчання лексики на уроках української мови), С. Омельчука (українська лінгводидактична термінологія), Л. Паламар (інтегровані заняття з української мови як іноземної), О. Панченко (навчання іноземців російської мови), Л. Пелепейченко (теорія мовної комунікації, формування комунікативних умінь), М. Пентилюк, Л. Рускуліс (компетентнісний підхід до формування мовної особистості), К. Серажим (загальні підходи до текстологічного аналізу), В. Статівки (комплексність і взаємопов'язаність навчання видів мовленнєвої діяльності), О. Тростинської, Н. Ушакової (вивчення

української мови студентами-іноземцями), А. Чистякової (організація навчання читання іноземців на заняттях з мови у ЗВО).

Дослідження спирається на концептуальні засади комунікативного методу навчання іноземних мов, ідеї інноваційного розвитку освітньої системи, застосування сучасних навчальних технологій мовної освіти; урахування принципів системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів мовленнєвої діяльності (МД), діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричного, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, урахування індивідуальних особливостей студентів; інтегрування сучасних підходів до організації освітнього процесу з УМІ / РМІ, зокрема, фармацевтичних спеціальностей.

**Теоретичною основою дослідження** стали наукові розвідки в галузі когнітивної й комунікативної лінгвістики вітчизняних і зарубіжних учених; концептуальні положення теорії та методики навчання іноземних мов, УМІ / РМІ.

З метою обґрунтування теоретико-методологічної сутності комунікативної компетентності в системі мовної професійно орієнтованої підготовки іноземних студентів у процесі навчання УМІ / РМІ значну увагу в дослідженні приділено інноваційним ідеям, концепціям, тенденціям і здобуткам провідних європейських й американських учених (Т. Баллмер, Ч. Брумфіт, Э. Ганнетт, В. Грейб, Н. Йохалем, Д. Кристал, В. Літлвуд, Дж. Равен, М. Сміт, Ф. Столлер, М. Фуко, Д. Хаймс, М. Хой, Е. Шорт). Теоретичним підґрунтям дослідження стали методологічні положення щодо необхідності втілення особистісно орієнтованого навчання (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, Є. Голобородько, М. Пентилюк, А. Петровський, І. Якиманська та ін.); квінтесенції текстоцентричного підходу до формування комунікативної компетентності (Л. Мацько, С. Омельчук, Л. Паламар, О. Панченко, Л. Пелепейченко, Г. Почепцов, Т. Пристайко, Т. Радзієвська, І. Родигіна, Л. Руденко, К. Серажим та ін.); комплексність і взаємопов'язаність навчання видів МД в процесі оволодіння іноземною мовою (І. Зимня, В. Бадер, З. Бакум,

І. Бей, С. Ніколаєва, В. Статівка, О. Щукін та ін.); загальні вимоги до сучасних засобів навчання, принципи побудови, структурування підручників і навчальних посібників (А. Арутюнов, О. Волкова, М. Вятютнев, Н. Ворона, Н. Гавдида, Є. Голованенко, О. Горошкіна, Р. Жангазінова, Т. Крисенко, С. Кусяк, Н. Лисенко, Д. Мазурик, Л. Назаревич, С. Омельченко, Л. Паламар, Ю. Пассов, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова та ін.); дослідження загальної методології системного підходу, загальної теорії систем (Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, С. Гессен, Дж. Клір, Р.Ф. Фейджин, А. Холл, У.Р. Ешбі, Е. Юдін та ін.).

Для досягнення поставленої мети, перевірки гіпотези й розв'язання поставлених завдань застосовано такі **методи** дослідження:

- *теоретичні*: аналіз і синтез філософської, лінгвістичної, методичної літератури з досліджуваної проблеми; методи порівняльного, системного аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, моделювання, класифікації, систематизації, прогнозування з метою з'ясування стану вивчення основних понять досліджуваної проблеми; систематизація й узагальнення наукових досягнень у галузі комунікативної лінгвістики; поєднання методів, прийомів, засобів і форм навчання, що стали основою системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей;

- *емпіричні*: анкетування, бесіди з викладачами, тестування; пряме й опосередковане спостереження за педагогічним процесом; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний) для визначення результативності розробленої системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів й оцінки ефективності її;

- *статистичні*: частотний аналіз розподілу за критерієм Хі-квадрат Пірсона, кількісний і якісний аналіз результатів дослідницького матеріалу; математично-статистичне оброблення результатів експериментального навчання для отримання достовірних даних щодо його ефективності; порівняльна характеристика результатів традиційного й експериментального навчання;

- *візуально-графічні*: наочне ілюстрування й порівняння результатів проведеного експериментального дослідження в малюнках, графічних зображеннях, таблицях.

**Наукова новизна** дослідження полягає в тому, що *вперше* в Україні *теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено* систему формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання УМІ / РМІ на основі інтеграції системного, компетентнісного, комунікативного, когнітивно-комунікативного, комунікативно-діяльнісного та текстоцентричного підходів; *розкрито* сутність і структуру феномену «комунікативна компетентність іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей», його пріоритетне місце в ієрархії компетентностей; *доведено* необхідність застосування інформаційно-комунікаційних технологій; *запропоновано* систему вправ, що сприяють розвитку й удосконаленню комунікативної компетентності іноземних студентів у навчанні УМІ / РМІ; *з'ясовано* компоненти комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей (мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, когнітивний і поведінковий); *схарактеризовано* критерії, показники, рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей; *створено й обґрунтовано* лінгводидактичну модель системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей; *проаналізовано* психологічні й психолінгвістичні чинники формування комунікативної компетентності іноземного студента ЗВО як суб'єкта освітньої діяльності; *упроваджено* педагогічне тестування в практику вищої школи як засіб оцінювання навчальних досягнень іноземних студентів за рейтинговою системою; *уточнено* зміст базових понять «компетентність», «компетенція», «система» у проекції навчання української і російської мов; *подальшого розвитку* набули висновки щодо застосування інноваційних методів, методичних прийомів і сучасних засобів комунікативно-мовленнєвого розвитку іноземних фахівців; реалізації процесу формування комунікативної

компетентності іноземних студентів під час навчання УМІ / РМІ; створення й упровадження в освітній процес сучасних електронних підручників з УМІ / РМІ.

**Практична цінність проведеного дослідження** полягає в розробленні й апробації навчальних матеріалів для забезпечення ефективності професійної мовної підготовки; науково-методичної бази навчальних дисциплін «Українська мова як іноземна» і «Російська мова як іноземна»; упровадженні авторських підручників для іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей I–II курсів вищих шкіл України; навчальної програми та методичних рекомендацій «Науковий стиль мовлення» для іноземних студентів III–IV курсів фармацевтичної галузі. Основні теоретичні та практичні напрацювання автора, результати дослідження можуть бути використані в процесі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, під час створення підручників і навчальних посібників з української і російської мов для іноземних студентів фармацевтичних ЗВО.

**Достовірність результатів дослідження** забезпечують: науково-методичне узагальнення вихідних положень, що ґрунтується на сучасних досягненнях філософії, психології, педагогіки й лінгводидактики; різноаспектний аналіз наукових робіт; ефективне використання теоретичних, емпіричних, статистичних і візуально-графічних методів відповідно до мети й завдань дослідження; експериментальна перевірка системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів, достовірність висунутої гіпотези; ефективне впровадження розробленої методичної системи в освітній процес; кількісний і якісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання з використанням методу статистичного опрацювання даних за критерієм Хі-квадрат Пірсона й позитивної динаміки формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО; апробація дослідження на міжнародних, усеукраїнських і регіональних конференціях.

**Експериментальна база дослідження.** На різних етапах експериментально-дослідної роботи взяли участь 554 іноземні студенти (із них

256 студентів, які навчаються українською мовою і 298 студентів, які навчаються російською мовою), а також 28 викладачів ЗВО Запорізької, Івано-Франківської, Київської, Львівської, Полтавської, Харківської і Хмельницької областей.

**Організація й основні етапи дослідження.** Експериментально-дослідну роботу проведено протягом 2014–2018 рр. за такими етапами:

- *перший етап – підготовчий* (2014 рр.), під час якого було опрацьовано теоретичні засади наукового дослідження (філософські, педагогічні, психологічні й лінгводидактичні); проаналізовано програми, підручники, посібники з УМІ / РМІ для іноземних студентів, які навчаються в ЗВО України; з'ясовано предмет, об'єкт, мету й завдання дослідження, визначено його логіку; розроблено методичні рекомендації для організації та проведення експериментального навчання; здійснено констатувальний етап експериментального дослідження (бесіди з викладачами, анкетування, тестування, написання субтестів з метою виявлення вихідного рівня навчальних досягнень іноземних студентів; окреслено коло питань, пов'язаних з удосконаленням системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей);

- *другий етап – визначальний* (2014–2016 рр.), на якому доопрацьовано чинні програми й навчально-методичні матеріали з елективного спецкурсу «Науковий стиль мовлення»; виокремлено критерії, показники й рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої, зокрема читацької, компетентностей іноземних студентів під час опанування УМІ / РМІ на поглибленому етапі навчання; проведено формувальний експеримент із метою апробації системи формування комунікативної, мовленнєвої, зокрема читацької, компетентностей іноземних студентів у процесі вивчення УМІ / РМІ;

- *третій етап – результативний* (2016–2018 рр.), під час якого було систематизовано й узагальнено показники експериментально-дослідного навчання; проведено контрольний етап експериментального дослідження; здійснено аналіз результативності розробленої системи формування

комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення УМІ / РМІ; оброблено статистичні й аналітичні дані; перевірено та доведено ефективність запропонованої системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, узагальнено висновки наукової роботи; окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

**Упровадження результатів дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено на базі Запорізького державного медичного університету (акт від 06.02.2017 № 393), Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» (акт від 16.02.2017 № 66–02/270–547), Івано-Франківського національного медичного університету (акт від 04.04.2017 № 09.3.8–1714); Івано-Франківського національного медичного університету (акт від 22.05.2018 № 09.4.2-2068); Київського національного лінгвістичного університету (довідка від 05.06.2018 № 1080/03); Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (акт від 17.05.2018); Харківського національного університету радіоелектроніки (акт від 14.04.2017 № 46.01/19–557), Української медичної стоматологічної академії (акт від 28.04.2017 № 20–15/1777), Харківського національного автомобільно-дорожнього університету (акт від 31.03.2017 № 875/ 65); Українського державного університету залізничного транспорту (протокол від 22.02.2017 № 8); Хмельницького національного університету (довідка від 22.05.2018 № 66).

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Основні положення наукового дослідження апробовано під час проведення педагогічного експерименту, обговорено на спільному засіданні кафедр мовознавства і слов'янської філології Херсонського державного університету, оприлюднено теоретичні та практичні висновки й узагальнення у виступах на наукових і науково-практичних конференціях, зокрема:

*міжнародних:* «Сучасні проблеми науки та освіти» (Керч, 2001; Ялта, 2003; Харків, 2004) (надруковано тези); «Функционализм как основа лингвистических исследований» (Ялта, 2005) (надруковано тези); «Сучасні стратегії мовної



підготовки іноземних студентів-нефілологів» (Запоріжжя, 2008) (надруковано статтю); «Язык и мир» (Ялта, 2008) (надруковано тези); «Русский язык в поликультурном мире» (Ялта, 2011) (надруковано тези); «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики» (Єкатеринбург, 2014) (надруковано статтю); «Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении» (Харків, 2015) (надруковано тези); «Розвиток філологічних наук: європейські практики та національні перспективи» (Одеса, 2015) (надруковано статтю); «Мова та література в полікультурному просторі» (Львів, 2016) (надруковано тези); «Проблеми викладання наукової лексики іноземним студентам» (Харків, 2017) (надруковано тези); «Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках» (Дніпро, 2017) (надруковано тези); «Modern philological research: a combination of innovative and traditional approaches: Conference Proceedings» (Tbilisi, 2018) (надруковано статтю);

- **усеукраїнських:** «Актуальные проблемы обучения иностранных студентов» (Дніпропетровськ, 2004) (надруковано тези); «Слов'яни: історія, мова, культура» (Дніпропетровськ, 2005) (надруковано тези); «Тенденции развития и проблемы преподавания русского и украинского языков как иностранных в современных условиях» (Запоріжжя, 2005) (надруковано тези); «Адаптація української освітньої реформи до європейської (викладання іноземних мов» (Харків, 2006) (надруковано тези); «Язык как инструмент познания и зеркало эпохи» (Сімферополь, 2007) (надруковано тези); «Текст та його одиниці в аспекті різних лінгвістичних парадигм (на матеріалі української та російської мов)» (Харків, 2007) (надруковано тези);

- **регіональних:** «Самостійна робота студентів ЗВО: досвід, проблеми та перспективи» (Харків, 2004) (надруковано тези).

**Публікації.** За темою дослідження опубліковано 67 наукових і навчально-методичних праць, із яких 59 одноосібних, у тому числі: 1 монографію, 3 підручники, 30 наукових праць (із них 14 статей у наукових фахових виданнях України, 16 у міжнародних наукових фахових виданнях і виданнях України, які

індексуються в наукометричних базах Index Copernicus, Google Scholar, Academic Resource Index, Ulrichsweb Global Serials Directory, OCLC WorldCat, РІНЦ), 21 тезу доповідей і виступів на міжнародних, усеукраїнських, регіональних наукових конференціях і семінарах, 4 методичні розробки; 8 у співавторстві (із них 1 стаття, 5 посібників, 2 збірники текстів і тестових завдань), що додатково відбивають результати й апробацію дослідження.

**Особистий внесок здобувача в публікаціях зі співавторами.** Наукові положення, результати, узагальнені висновки й рекомендації, винесені на захист, отримані здобувачем особисто. У науково-методичних працях, підготовлених у співавторстві, особистим внеском здобувача є: розділ «Мікробіологія» в «Хрестоматии по русскому языку» для іноземних студентів поглибленого етапу навчання ЗВО медико-фармацевтичного профілю; розділ «Мікробіологія» в «Хрестоматии по русскому языку» для студентів-іноземців завершального етапу навчання ЗВО медико-фармацевтичного профілю; розділ з наукового стилю мовлення в посібнику «Русский язык» для іноземних студентів III–IV курсів ЗВО медико-фармацевтичного профілю; частина II в «Практическом курсе по русскому языку» для іноземних студентів II курсу; концепція навчального посібника «Русский язык как иностранный» для студентів-іноземців IV курсу, що навчаються англійською мовою, тексти і тестові завдання до нього; концепція навчального посібника «Русский язык» для студентів-іноземців I–II курсів ЗВО хіміко-фармацевтичного профілю, розділ «Основи мікробіології»; російсько-англійський-французький-арабський словник, що охоплює терміни та їхнє тлумачення чотирма мовами в «Пособии для иностранных студентов I курса» (вивчальне читання на матеріалі текстів з неорганічної хімії).

Результати захищеної у 2000 р. дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук із теми «Образні значення, які характеризують людину, у статистичному й динамічному аспектах (на матеріалі відсубстантивних прикметників російської мови)» у тексті докторської дисертації не використано.

**Структура й обсяг дисертації.** Робота складається з анотацій українською, російською й англійською мовами, списку публікацій, вступу, п'яти розділів (кожний із яких містить короткі висновки), загальних висновків, списку використаних джерел (92 – до першого розділу, 105 – до другого розділу, 118 – до третього розділу, 64 – до четвертого розділу, 17 – до п'ятого розділу); 9 додатків, поданих на 73 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 496 сторінок (у тому числі 412 сторінок основного тексту); текст роботи містить 19 таблиць, 22 рисунки.

## РОЗДІЛ І

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДГРУНТЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Метою розділу є теоретичне обґрунтування системи формування, становлення і розвитку професійної комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови. При цьому ми виходимо з того, що формування компетентності іноземних студентів передбачає здатність використовувати знання в реальній професійній ситуації, є одним із найважливіших питань сучасної системи освіти й здійснюється на науковому підґрунті з урахуванням теоретичних і методичних положень вітчизняної та зарубіжної методик навчання.

#### **1.1. Методологічна сутність категорії «комунікативна компетентність» у взаємозв'язку з іншими науковими поняттями**

Сучасні вимоги до підготовки іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей передбачають оволодіння ними ключовими компетентностями та створення ефективних механізмів їх запровадження. Невід'ємним складником успішного формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей є знання української/російської мови, адекватна реалізація мовних і немовних засобів з метою комунікації. У нашому дослідженні система формування комунікативної компетентності виступає провідним чинником і стрижневим компонентом комунікативної діяльності та виявляє себе у здатності успішно користуватися усіма видами МД у процесі комунікації.

Відповідно до сучасних концепцій навчання, комунікативна компетентність майбутнього фахівця фармацевтичної галузі є в складнику системи формування його професійної компетентності та першочерговим завданням ЗВО. Важливим для розуміння сутності комунікативної компетентності іноземних студентів є широке використання поняття «комунікативна компетентність».

Відомо, що одним з основних завдань навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей є практичне оволодіння ними мовою як засобом одержання освіти, тобто формування комунікативної компетентності такого рівня й обсягу, щоб студенти були здатні оволодівати фаховими дисциплінами.

Вагомим у цьому випадку є не лише засвоєння знань, а й опанування відповідного рівня практичного володіння мовою, а саме – розвиток комунікативної компетентності, під якою розуміємо здатність і готовність іноземних студентів здійснювати іншомовне міжособистісне й міжкультурне спілкування у сфері їхньої майбутньої спеціальності. Водночас О. Панченко вважає, що важливо звертати увагу на організацію повсякденного спілкування іноземних студентів, формуючи їхню мовну картину світу. Науковець зауважує, що в наявних працях з методики викладання РМІ відсутнє чітке формулювання плюсів та мінусів навчання в полімовній групі [60, с. 54].

Комунікативна компетентність – якісна характеристика особистості, спеціаліста професійної сфери, що є необхідною умовою плідного засвоєння отриманих знань, практичних умінь і навичок. Вона сприяє формуванню найбільш важливих та необхідних умінь, потрібних для виконання майбутньої професійної діяльності. Разом із тим, як засвідчує практика викладання, чимало питань, пов'язаних із лінгвістичними і методичними принципами та підходами до викладання УМІ/РМІ, потребують подальшої розробки комунікативної компетентності з урахуванням професійної орієнтації іноземних студентів у конкретних умовах навчання.

Ефективність професійної діяльності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі залежить від багатьох чинників. Серед них особливе місце належить комунікативній компетентності. З погляду комунікативної лінгвістики два терміни «комунікативна компетентність» і «комунікативна компетенція» можуть використовуватися паралельно. Варте уваги визначення поняття «компетентність» (від лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся) і «компетенція» (від лат. *competere* – здатний, здібний до чого-небудь), подане І. Бехом. Згідно з думкою автора, комунікативна компетентність означає

сукупність знань про норми та правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів тощо [14, с. 107].

Загальновідомо, що поняття комунікативної компетентності вперше запровадив Д. Хаймс. На противагу Н. Хомському, який визначає поняття мовної компетентності як ідеальне знання мовцем або слухачем власної мови (граматична правильність) і протиставляє його використанню рідної мови в певній МД, вчений переконує, що комунікативна компетентність передбачає не лише сформованість у мовця знань лексико-граматичної норми, але й соціальні умови їх уживання [91, с. 277]. Увагу акцентовано на тому, що необхідно зосереджуватися на комунікативних уміннях більше, ніж на знаннях граматичних структур. Наприклад, знання дають змогу індивідові здійснювати функціонально спрямоване мовленнєве спілкування, засвоювати мову як знакову систему, формувати вміння використовувати особливості її вживання та враховувати всі компоненти комунікативних актів, що забезпечують досягнення успіху в комунікації, в середовищі іншомовної культури. До структури іншомовної комунікативної компетентності вчений долучає: *лінгвістичну* (правила мови), *соціально-лінгвістичну* (правила діалектної мови), *дискурсивну* (правила побудови смислового висловлювання), *стратегічну* (правила підтримки контакту зі співрозмовником) [там само, с. 277]. Метою навчання іноземної мови стає те, що Д. Хаймс називає «комунікативна компетентність» і дає визначення комунікативній компетентності як найбільш загальному терміну для визначення можливостей особи. Згідно з теорією вченого, мовлення здійснюється в межах мовленнєвих актів певної спільноти, відповідає правилам мовленнєвої поведінки в різних ситуаціях комунікації. Використання стратегії поведінки в різних ситуаціях мовленнєвої комунікації передбачає урахування мети, місця, адресата спілкування й визначення конкретного комунікативного завдання. Американський дослідник стверджує, що компетентність залежить від знання мови та від уміння використовувати її залежно від ситуації [там само, с. 271]. За теорією Д. Хаймса, комунікативна компетентність спрямована на

визначення знань, умов, ситуацій, у яких відбувається мовленнєвий акт серед мовної спільноти.

Інша лінгвістична теорія комунікації належить британському лінгвісту М. Халлідею, який розробив відому концепцію функціонального користування мовою, що загалом доповнює вчення Д. Хаймса про комунікативну компетентність. Так, М. Халлідей розглядає комунікативну компетентність як функціональну основу використання мови відповідно до певних функцій, таких як *інструментальна* (для висловлювання власних потреб), *регулятивна* (для контролювання поведінки інших людей), *інтерактивна* (для створення взаємодії з іншими людьми), *персональна* (для вираження власних почуттів і намірів), *евристична* (для знаходження істини), *творча* (для створення уявлень) і *репрезентативна* (для передання інформації) [90 с. 145].

Дехто з науковців (Т. Вольфовська, М. Вятютнев, О. Донцов, Ю. Жуков, Д. Ізаренков, В. Костомаров, О. Митрофанова, Л. Петровська, Є. Сидоренко, А. Щукін та ін.) комунікативну компетентність розглядають як готовність, здатність, схильність установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, уміння використовувати найважливіший засіб спілкування – мову, володіти ефективними методами і прийомами міжособистісного спілкування, що забезпечують успішність комунікації. У цьому контексті особливо важливим є дослідження сутності комунікативної компетентності як одного з пріоритетних складників професійної підготовки іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей. Обґрунтованим є «вибір і реалізація програм мовної поведінки, здатність людини спілкуватися в трудовій та навчальній діяльності, уміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних настанов, використовуючи різні види мовленнєвого спілкування в процесі взаємної адаптації», здатність використовувати мову, стилістичні й інші вирази для впливу на співрозмовника [25, с. 40].

Подібних поглядів дотримуються й інші науковці, які розділяють комунікативну компетентність за такими основними ознаками:

- інтелектуальні здібності індивіда;

- мовний компонент, що формується у процесі адаптації людини до певного мовного середовища та в результаті процесу навчання іншомовного спілкування [38, с. 55];

- сформовані вміння і навички міжособистісної взаємодії, необхідні для успішного спілкування;

- уміння функціонувати в суспільстві;

- культура слухання співрозмовника, здатність до участі в комунікативних ситуаціях, ситуативна адаптованість, вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки;

- вияв толерантного ставлення до думок співрозмовника;

- спілкування відбувається у процесі МД і забезпечує формування комунікативної компетентності [22, с. 13].

Незважаючи на відмінність у розумінні комплексувальних комунікативної компетентності, майже всі автори досліджень погоджуються, що по суті комунікативна компетентність – це здатність людини до ефективного спілкування з іншими людьми.

Грунтовний аналіз різноманітного трактування поняття іншомовної комунікативної компетентності здійснено Л. Гейхман. Дослідниця вважає, що основним результатом освітньої діяльності є здатність студента до творчості як важливого критерію розвитку особистості, формування готовності до свідомого вибору, толерантності, бажання приймати іншу думку, вміння спілкуватися, знаходити порозуміння, спроможність і прагнення здійснювати іншомовне спілкування згідно з визначеними навчальною програмою вимогами. Знання, уміння і навички, на переконання автора, залежать від набору ключових компетенцій, притаманних різним сферам, серед яких виділяється комунікативна [27, с. 82]. Особлива увага надається становленню людини як суб'єкта міжкультурної комунікації та іншомовного спілкування, що виявляється у становленні толерантності, спонукає до якісних зрушень у формуванні комунікативної компетенції як одного з найважливіших чинників професійної компетентності [там само, с. 313].



Таким чином, можна, на нашу думку, стверджувати, що іноземні студенти повинні мати не лише знання з обраного фаху, але й уміти ці знання застосувати, вільно послуговуватися ними на практиці, а отже – володіти комунікативною компетентністю, що є однією з важливих умов ефективної фахової діяльності. У цьому контексті привертає увагу формулювання «комунікативної компетентності» М. Пентилюк. Автор визначає комунікативну компетентність як знання мовної системи й володіння мовним матеріалом (мовленням), у яких передбачено дотримання соціальних норм спілкування, правил мовленнєвої поведінки та містять знання, уміння й навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [63, с. 230]. Отже, поняття комунікативної компетентності розглядається як узагальнена комунікативна властивість особистості здатної розуміти чужі та створювати власні висловлювання з урахуванням змісту, потреб, мотивів і соціальних норм поведінки в конкретних ситуаціях.

Слушною вважаємо думку про те, що комунікативна компетентність – це здібність до встановлення та підтримування необхідних контактів з іншими людьми на основі сукупності знань і вмінь, що забезпечують ефективний хід комунікативного процесу. «Комунікативна компетентність» формується в умовах безпосередньої взаємодії та розглядається як складник «компетентності у спілкуванні» [64, с. 111] (тут і далі переклад наш – Л. С.). Компетентність можна розглядати в плані досягнення трьох рівнів адекватності партнерів, «виділяючи відповідно розвиток перцептивного, комунікативного та інтерактивного складників компетентності» [там само, с. 39]. Комунікативна компетентність особистості розвивається на основі досвіду людського спілкування.

Видатні російські вчені В. Костомаров та О. Митрофанова пояснюють комунікативну компетентність як «здатність до вибору та реалізації програм мовленнєвої поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в різних обставинах, тобто її вміння оцінити ситуацію з урахуванням теми, завдань, комунікативних настанов, що виникають в учасників до і під час спілкування» [45, с. 9].

Більшість вітчизняних і зарубіжних учених (З. Бакум, Ф. Бацевич, Н. Гез, Л. Гейхман, Ю. Ємельянов, О. Казарцева, С. Костюк, Л. Мітіна, М. Пентилюк, Ю. Федоренко, Д. Хаймс, М. Халлідей, А. Щукін та ін.) уводять до складу комунікативної компетентності сукупність знань, сформовані вміння і навички у сфері міжособистісного спілкування, досвід здійснення професійної інтеракції (комунікація відбувається у процесі спільної діяльності).

Успіх у розв'язанні комунікативних завдань залежить від готовності, здатності особистості до самовираження іноземною мовою, спритності, винахідливості в процесі використання лексичних і синтаксичних одиниць. Науковці зазначають, що стрижнем комунікативної компетентності є знання про мову, навички й уміння застосовувати ці знання в мовленні з урахуванням різних ситуацій спілкування, і володіння лінгвістичною, вербально-комунікативною, вербально-когнітивною, метакомунікативною компетентностями [26, с. 19].

Відомий дослідник комунікативної лінгвістики Ф. Бацевич подає власне розуміння моделі комунікативної компетентності, зауважуючи, що це сукупність знань про спілкування в різних обставинах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресата й адресанта [10, с. 124]. Окрім знання мови, індивід мусить уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетентністю.

Особливості формування комунікативної компетентності базуються на знаннях і досвіді особистості, вільному володінні засобами спілкування. Комунікативна компетентність формується в динамічному соціальному просторі. Досвід, ерудиція, творчість, наукові методи є основними чинниками, що визначають розвиток комунікативної компетентності. Водночас зазначені чинники регулюють усю систему ставлення людини до природи та соціального світу, а також до самої себе [33, с. 13]. Усе це вимагає від особистості усвідомлення своєї здатності приймати самостійні рішення; реально сприймати навколишній світ, адаптуватися в соціальних групах і життєвих ситуаціях, установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Уточнюючи подібні думки, О. Казарцева зауважує, що комунікативна компетентність – це здатність, яка формується в людини під час набуття нею комунікативно-соціального досвіду. Комунікативно-соціальний досвід містить знання, уміння і навички, необхідні для розуміння чужої та створення власної мовленнєвої поведінки, що застосовується в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування, ураховуючи мету комунікації та специфіку адресата [40, с. 10]. Комунікативну компетентність дослідниця пов'язує з мовленням, що сприяє перебігу успішної мовленнєвої комунікації за умови дотримання певних норм і правил мовленнєвої поведінки співрозмовниками [там само, с. 9].

Усебічний аналіз комунікативної компетентності здійснено групою авторів у підручнику «Основи теорії комунікації». Під комунікативною компетентністю науковці розуміють «певний рівень сформованості особистісного та професійного досвіду взаємодії з оточенням, яке потрібно індивіду, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в професійному середовищі та суспільстві» [59, с. 58–59]. Загалом, саме якості та властивості особистості забезпечують успішність формування комунікативної компетентності, яка залежить від змін, що відбуваються в суспільстві та пов'язаної з цими змінами соціальної мобільності самого фахівця. При цьому до комунікативної компетентності входить і поведінковий аспект, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. Сучасний фахівець – це висококваліфікований професіонал, що поєднує ерудицію зі знанням конкретної галузі діяльності, уміє виділити стратегічні питання, налагодити взаєморозуміння і взаємодію з громадськістю, конкретною соціальною групою, окремими людьми, тобто володіє високою культурою комунікативної діяльності [там само, с. 60].

Під комунікативною компетентністю розуміємо здатність іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей користуватися мовою в конкретній ситуації або в процесі спеціально організованого навчання. У структурі комунікативної компетентності ми виділяємо як підструктури: 1) *мовленнєву* (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними

одинацями); 2) *читацьку* (результат читацьких досягнень іноземних студентів, наявність сформованих читацьких навичок) і 3) власне *комунікативну* (уміння вільно послуговуватися здобутими знаннями на практиці й у майбутній фаховій діяльності. Своєю чергою, читацька компетентність тісно пов'язана з термінологічною і дискурсивною компетентностями, що забезпечують її функціонування та дають змогу повноцінно здійснювати комунікативну діяльність.

Саме комунікативна діяльність передбачає єдність особистісного та професійного розвитку. Професійно-особистісний розвиток іноземного студента характеризується здатністю до саморозвитку, до творчої самореалізації, що дає можливість бути більш успішним у фаховій діяльності порівняно з іншими іноземними студентами, які мають аналогічну підготовку. Таким чином, ефективна діяльність у будь-якій сфері залежить від професійно-особистісного розвитку іноземного студента, а необхідною умовою ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця є комунікативна компетентність.

Проектуючи поняття компетентності на підготовку фахівців для певної галузі, розмежовуємо поняття «комунікативна компетентність» та «професійна компетентність». Бути компетентним у галузі професійної діяльності – це значить володіти достатнім і необхідним набором компетентностей, певним обсягом знань, якими фахівець повинен оволодіти та вміти ним користуватися. Таким чином, професійну компетентність сприймаємо як професійно значущі якості фахівця, що характеризуються комплексом знань, умінь і навичок, які безпосередньо належать до його професійної галузі та необхідні індивіду для його фахової діяльності в цій галузі.

У зв'язку з вищезазначеним, зауважимо, що науковці розглядають поняття «професійна компетентність» на різних рівнях і під різним кутом зору. О. Щукін вважає, що основу професійної компетентності викладача іноземної мови повинні складати комунікативні, організаційні, гностичні та оціночні вміння [84, с. 158]. Професійну компетентність визначають як сукупність знань, навичок і умінь, оволодіння якими дає змогу якісно виконувати роботу певного фаху

(Є. Іванова, Л. Кайдалова); як обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері професійної діяльності (В. Сидоренко); як основний компонент професіоналізму та визначальний чинник успішності реалізації соціальних і життєдіяльнісних функцій фахівця (Н. Пов'якель), як можливість гнучкого використання професійної компетентності, сутність якої полягає не лише в умінні здобувати й застосовувати знання, а й розвивати творчі здібності майбутнього спеціаліста (О. Тищенко).

За словником із професійної освіти професійна компетентність – це «сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [68, с. 78]. Як показують реалії сьогодення, вітчизняні науковці розуміють професійну компетентність як спроможність і готовність особи використовувати знання, уміння та досвід на практиці, у фаховій діяльності.

Професійна компетентність зазвичай розглядається в аспекті надання кваліфікаційних послуг і складається із сукупності знань, умінь, навичок, досвіду, спроможності знаходити правильне рішення, уміння прогнозувати результати прийнятого рішення, професійну відповідальність [5, с. 42].

Успішне розв'язання завдань фахової підготовки значною мірою залежить від того, як швидко й інтенсивно відбувається процес формування професійної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей. Фаховій самореалізації індивіда сприяє професійна компетентність, яка дає змогу особистості взаємодіяти з професійно орієнтованим середовищем. Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях, високому рівні професійної компетентності й здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці [53].

Розкриваючи сутність фахової компетентності, А. Маркова зазначає, що кожен працівник компетентний тією мірою, якою виконана ним робота відповідає вимогам, передбаченими кінцевим результатом цієї професійної

діяльності, «оцінка або зміна кінцевого результату – це єдиний науковий спосіб оцінити компетентність» [51, с. 34]. Це визначення підкреслює, що професійна компетентність – це, передусім, здатність, яка передбачає готовність, уміння виконувати фахову діяльність, однак поняття «компетентність» будь-якої особи вужче за поняття «професіоналізм» [44, с. 103]. Розтлумачимо цю думку: можна бути фахівцем у певній галузі, але не бути компетентним у розв'язанні всіх професійних завдань.

Цілком очевидно, що здатність будь-якої особистості ефективно виконувати свої функції залежить від певних її якостей – професійної компетентності або професіоналізму. Саме тому мета навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей полягає в оволодінні українською/російською мовою як засобом комунікації, а також у набутті комунікативної компетентності для успішного здійснення навчальної й подальшої професійної діяльності.

Специфічною рисою професійної компетентності є здатність, яка дає змогу ефективно розв'язувати типові проблеми і завдання, що виникають у реальних ситуаціях. Підтвердження подібних думок знаходимо, зокрема, у В. Адольфа, який вважає, що «професійна компетентність – це узагальнене особистісне утворення, до якого входить комплекс знань, умінь, властивостей та особистісних якостей, що забезпечують варіативність, оптимізацію та ефективність побудови навчально-виховного процесу» [1, с. 118].

Отже, професійна компетентність – найважливіша характеристика фахівця, який має бути готовим до виконання професійної діяльності, щоб самостійно, відповідально й ефективно виконувати власні професійні функції [72, с. 28]. Таким чином, фахівець отримує у вищому навчальному закладі таку професійну підготовку, яка забезпечує ефективну фахову діяльність і дає змогу спеціалісту виявити на практиці здатність реалізувати свій потенціал для успішного виконання професійних функцій.

У зв'язку з зазначеним вище, зауважимо, що нам найбільше імпонує визначення поняття, подане у словнику «Професійна освіта»: 1) сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом

вищої і середньої кваліфікації; 2) підготовка в навчальних закладах спеціалістів для трудової діяльності в певній галузі народного господарства, науки, культури; 3) складова частина системи освіти [68, с. 149].

Формування комунікативної компетентності передбачає проходження чотирьох послідовних етапів: діагностичного, теоретичного, практичного та контрольного. До ключових завдань формування комунікативної компетентності зараховуємо: загальний розвиток іноземних студентів, набуття майбутніми фахівцями мовної та мовленнєвої компетентностей у процесі навчання; опанування прийомів роботи з текстом за спеціальністю; оволодіння різними видами читання відповідно до поставлених завдань і цільової установки читача; формування вміння поєднувати мовленнєву діяльність з невербальними засобами комунікації; застосовувати ефективні методи роботи; досягнення рівня володіння мовленням достатнього для активної та ефективної участі в навчальній і професійній діяльності.

Формування комунікативної компетентності розглядаємо як багатоаспектний процес фахової підготовки іноземного студента загалом, пов'язаного з мотивацією навчальної діяльності, здатністю застосовувати набуті знання та практичні навички в певній ситуації, реалізувати свої комунікативні цілі, навчальні й професійні можливості, вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах згідно з комунікативними установками. Отже, під комунікативною компетентністю будемо розуміти здатність особистості здійснювати спілкування в різних видах МД.

Дослідження питання формування комунікативної компетентності іноземних студентів у системі освіти України вмотивовує до визначення й установлення основних понять відповідно до мети та завдань нашої наукової розвідки. Важливого значення у контексті нашого дослідження набуває питання системи формування комунікативної компетентності, необхідної у професійній діяльності фахівця. З погляду філософії під системою розуміють сукупність усіх зв'язків між елементами системи, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним та утворюють її структуру. У розвиток філософії освіти ХХ ст. зробили

вагомий унесок Максін Грін, Джон Дьюї, Джейн Роланд Мартін, Нел Ноддінгс, Річард Пітерс, Пол Хірст, Ізраель Шеффлер. Система навчання розглядається як процес учіння. Увага зосереджується на пізнавальній діяльності студента в освітньому процесі шляхом розв'язання поставлених конкретних практичних проблем, а не на передачі готових знань. Це означає, що навчання має будуватися на активній основі з урахуванням дослідницького пошуку, створенні проблемної ситуації та шляхів її розв'язання.

У словнику методичних термінів система (грец. *systema* – єдине ціле, що складається із частин), визначається як сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність [2, с. 274]. У науковій літературі поняття «система» трактується як «множина елементів, що мають зв'язки один з одним, утворюють певну цілісність, єдність; служить для відтворення цілісного об'єкта за допомогою специфічних принципів, певних понятійних і формальних засобів» [62, с. 92–93].

На сучасному етапі розвитку науки з позиції загальної теорії систем В. Садовського поняття «система» розглядається як упорядкована певним чином множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісну єдність із середовищем, якому притаманні інтегральні властивості й закономірності. Аналіз сукупності існуючих підходів до формулювання визначення поняття системи дав змогу науковцю виділити три групи: 1) визначення систем як певних класів математичних моделей; 2) визначення систем через поняття «елементи», «відношення», «зв'язки», «ціле», «цілісність»; 3) визначення систем за допомогою понять «вхід», «вихід», «переробка інформації», «управління» [70, с. 99]. Вихідне поняття системного підходу – поняття системи – дослідник пропонує вводити в контексті аналізу стосунків об'єкта дослідження й дослідника цього об'єкта (суб'єкта) [там само, с. 73].

Значний унесок у розвиток загальної теорії систем зробили Л. фон Берталанфі, І. Блауберг, С. Гессен, Дж. Клір, Р.Ф. Фейджин, А. Холл, У.Р. Ешбі, Е. Юдін та ін.. Науковці вважають, що будь-яка система характеризується впорядкованістю зв'язків і відношень між елементами,

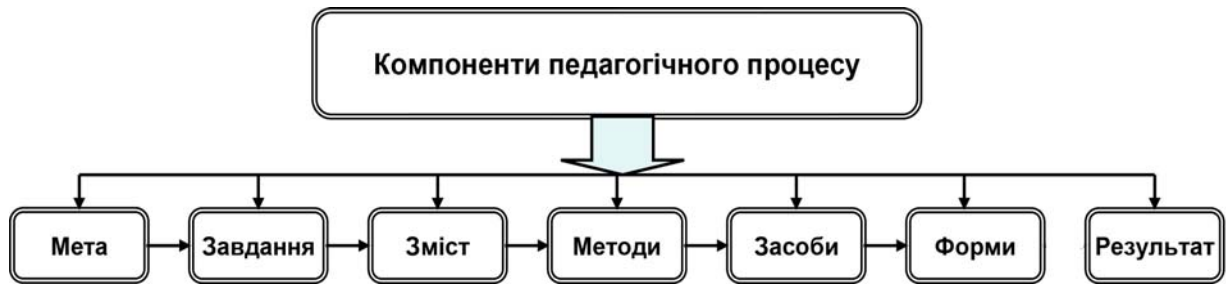


пов'язана з іншими системами більш високого порядку, об'єднана безліччю комунікацій. Важливою характеристикою будь-якої системи є виділення особливих системоутворювальних зв'язків. Системний підхід у дослідженні орієнтує на необхідність підходити до розгляду досліджуваного феномена як до системи, що має певну будову і свої особливості функціонування [16; 17; 85; 86; 89]. Дослідники підкреслюють необхідність розгляду системних явищ з погляду організованості, структурності, функціональності та цілісності, де відмінними ознаками будь-якої системи є зв'язок, цілісність та зумовлена ними стійка структура.

Основоположником загальної теорії систем вважають Л. фон Берталанфі, який визначив систему як комплекс узаємодіючих елементів, що перебувають у певних відношеннях між собою та зовнішнім середовищем. Загальною науковою методологією концепції теорії систем, створеною Л. фон Берталанфі, є формальні утворення – системи, які «можуть використовуватися для аналізу явищ, що розглядаються в різних традиційних галузях наукової діяльності. Сфера її застосування не обмежується матеріальними системами, а відноситься до будь-якого «цілого», що складається з комплексу взаємодіючих елементів [89, с. 126].

Структура кожної педагогічної системи складається із взаємопов'язаної сукупності незмінних елементів: мета і завдання освітнього процесу; взаємодія суб'єктів і об'єктів навчальної діяльності; зміст педагогічного процесу, практичні методи організації навчання; допоміжні матеріально-технічні засоби навчання; індивідуальні та групові форми навчання; досягнуті результати навчання. У такому контексті педагогічну систему розглядаємо як єдине ціле, поділене на різні взаємопов'язані між собою елементи, що утворюють цілісну єдність процесу навчання на всіх етапах підготовки іноземних студентів. Формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей розглядаємо як цілісну педагогічну систему, що має певну будову, свої закони функціонування та розвиток, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання, необхідні для

створення системи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі (рис. 1.1.).



**Рис. 1.1.** Компоненти педагогічної системи

Установлені раціональні зв'язки між компонентами освітнього процесу пропонуємо узагальнити в такі блоки: *мотиваційно-організаційний* (актуалізація знань з теми заняття та формування інтересу до нього); *процесуально-цільовий* (визначення цілей, вибір змісту, методів, форм, засобів навчання, поетапне формування розумових дій у процесі їх відпрацювання під час навчання української/російської мови); *змістово-діяльнісний* (система знань, навичок і вмінь, основні види діяльності, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей іноземних студентів); *результативний* (з'ясування ефективності функціонування, результативності всієї моделі освітнього процесу).

У нашому дослідженні виділено п'ять основних компонентів системи формування комунікативної компетентності: мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, когнітивний і поведінковий у взаємодії вербальних і невербальних аспектів спілкування. Кожен компонент має своє призначення, завдання і функції, що розкривають його зміст і дають змогу учасникам комунікативної взаємодії повноцінно здійснювати свою навчальну діяльність.

Підсумовуючи зазначене вище, зауважимо: під системою будемо розуміти сукупність узаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісну систему, спрямовану на досягнення спільної мети і сподіваного результату. Елементи визначають сам характер зв'язку усередині системи. Кожна система входить до певного ієрархічного утворення, складається із множини взаємопов'язаних елементів і взаємодіє з середовищем як єдине ціле. При цьому будь-яка зміна

одного чи кількох компонентів може викликати зміну в інших, а також і всієї системи.

Провідним напрямом у оволодінні українською/російською мовою іноземними студентами фармацевтичних спеціальностей є здобуття ними такого рівня комунікативної компетентності, який би давав змогу застосовувати це володіння в іншомовному середовищі в новій комунікативній ситуації й успішно розв'язувати інформаційні та мовленнєві завдання в конкретній галузі фахової діяльності.

З огляду на зазначене, одним із стратегічних напрямів розвитку системи освіти, найбільш оптимальним шляхом її модернізації є компетентнісна парадигма мовної освіти, яка, перш за все, спрямована на розвиток комунікативної компетентності іноземного студента як майбутнього фахівця.

## **1.2. Компетентнісна парадигма мовної освіти: сучасний вимір**

Освіта в умовах XXI століття базується на сучасних досягненнях науки, здійснюється за новітніми педагогічними технологіями, формується на засадах компетентнісного підходу як парадигми сучасної освіти. Питання становлення компетентнісної парадигми мовної освіти, її вплив на реформування системи вітчизняної освіти є досить продуктивним і розглядається як важливий елемент у структурі моделі якості підготовки фахівців.

Значну увагу приділено питанням компетентнісної парадигми мовної освіти, розкриттю змісту сучасної освітньої парадигми в Україні, формуванню філософських основ парадигми освіти в цілому, визначенню сутності терміну «парадигма». Так, у лінгвістичному енциклопедичному словнику [50, с. 366] парадигма позначається як будь-який клас лінгвістичних одиниць, протиставлених одна одній і в той же час об'єднаних за наявністю спільної ознаки, або спільних асоціацій. У Словнику іншомовних слів поняття «парадигма» трактується у дещо новому контексті – як «система понять і уявлень, властивих певному періодові розвитку науки, культури, цивілізації» [15,

с. 415]. Найчастіше термін «парадигма» (від грець. *παράδειγμα* – приклад, взірець) позначає сукупність мовних одиниць, пов'язаних парадигматичними відношеннями. Уважають, що вперше термін «парадигма» у філософію науки впровадив Г. Бергман, розуміючи під цим систему регулятивних принципів та моделі методологічного дослідження. У сучасній філософії науки парадигму визначають «як систему теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які прийняті як зразок розв'язання наукових завдань і поділяються всіма членами наукового співтовариства» [58, с. 504]. Згідно з філософським словником, парадигму характеризують як «сукупність теоретичних і методологічних передумов, основоположну модель, що лежить в основі рішення різних дослідницьких задач», і визначають конкретне наукове дослідження, яке втілюється у науковій практиці на цьому етапі. Парадигма (грец. – *παράδειγμα* приклад, взірець) – теорія (модель постановки проблеми), прийнята за зразок розв'язання дослідницьких завдань певним науковим співтовариством [29, с. 28–29]. У праці «Структура наукових революцій» Т. Кун увів концепцію парадигми до наукової теорії, де термін «парадигма» досить швидко отримав широке застосування у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі [47].

Питанням компетентнісної парадигми освіти присвятили свої роботи багато вітчизняних науковців, зокрема М. Висоцька, О. Дубасенюк, Є. Іванченко, І. Козинець, В. Лісова, Г. Малик, Н. Ничкало, О. Овчарук, Т. Пантюк, О. Пометун, Г. Пономаренко, Я. Тригуб та ін.

Як засвідчує аналіз сучасного стану системи вищої освіти, перехід на компетентнісну парадигму діяльності ЗВО визначають нові освітні стандарти за міжнародними нормами та якісні зміни в навчанні іноземних студентів. Уходження України в Європейське освітнє середовище, інтеграція національної системи освіти до єдиного світового і європейського стандартів зумовили впровадження в освітній процес компетентнісної парадигми мовної освіти.

У зв'язку з цим видається важливим виявити додаткові педагогічні ресурси, що сприятимуть підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців. На це спрямовано і державну освітню політику, що знайшла своє відображення в

Законах України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII), «Про вищу освіту» (від 01.07.2015 №1556-VII), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» (від 25 червня 2013 року № 344/2013). Формування висококваліфікованого фахівця, здатного до самовдосконалення – підвищення своєї професійної майстерності й навичок, оволодіння новими знаннями та інформацією, передовим досвідом, перебуває серед першочергових завдань ЗВО. Останнє сприяє тому, що компетентнісну парадигму розглядають у контексті практичного підходу до формування якісної мовної освіти, зорієнтованої на всебічний розвиток і підготовку іноземних студентів до майбутньої фахової діяльності і спрямованої на вдосконалення їх компетентності як основного показника освітнього результату.

Саме тому сучасна система освіти висуває об'єктивну необхідність формування в іноземних студентів уміння набувати знання, здатності до виконання відповідної фахової діяльності, практичного розв'язання навчальних завдань, інтеграції здобувачів вищої освіти до освітнього процесу. У навчанні іноземних студентів УМІ/РМІ кардинально змінюються цілі освіти, для досягнення яких необхідні не лише знання й уміння, але й професійний розвиток іноземного студента, володіння необхідними компетентностями для подальшої фахової діяльності. У ЗВО закладається підґрунтя для професійного становлення майбутнього спеціаліста, і подальший успіх його професійної кар'єри буде визначатися здатністю реалізувати свої знання, уміння, навички на практиці.

Останнім часом усе більше науковців займаються ґрунтовним вивченням аспектів компетентнісної парадигми як важливого засобу модернізації мовної освіти в Україні. При цьому кожен із дослідників пропонує власне розуміння сутності й особливостей змісту компетентнісної парадигми. Зважаючи на це, зазначимо, що реалізацію компетентнісної парадигми в освітньому просторі зосереджено на різних аспектах формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності іноземних студентів. На думку О. Овчарук, будь-яка компетентність, сформована під час освітнього процесу, відноситься до професійної компетентності. Важливим стає не наявність в індивіда внутрішньої

організації знань, особистих якостей та здібностей, а здатність застосовувати набуті компетентності в житті та навчанні [44, с. 61].

Однією з перших публікацій на цю тему вважають статтю провідного американського психолога Д. Макклелланда під назвою «Testing for Competence Rather Than for «Intelligence»/ Тестувати компетентність, а не інтелект» [92, с. 7–8]. Особлива увага автора сфокусована на проблемі компетентнісної парадигми, що полягає в розробці та застосуванні на практиці знань, умінь, здібностей та особистісних характеристик, пов'язаних із високими досягненнями в майбутній професії. Відзначимо, що в той час тести інтелекту (IQ тест) та тести здібностей (DAT test) досить широко застосовувалися в США. У зв'язку із цим американський учений стверджує, що IQ тести доречні для прогнозування успіхів у закладах освіти, але не пристосовані для оцінки успіхів у професії, оскільки ефективність виконання конкретних функцій залежить від наявності в її виконавця певного рівня компетентності, який можна виміряти, демонструючи різницю між високими та низькими досягненнями в роботі.

На думку англійського вченого Майкла Полані, можна виділити знання артикульоване, явне, виражене в мові, у поняттях і судженнях; та знання неартикульоване, особистісне знання, неявне, що міститься латентним чином у схемах сприйняття, мистецтві, навичках тощо. Зазначимо, що в багатьох публікаціях термін «особистісне знання» і термін «неявне знання» використовують як синоніми. Неартикульоване знання характеризує приховане, неявне і нерефлексивне особистісне знання, яке не можна виразити відкрито (наприклад, у вигляді текстів), але яке є сутнісною складовою діяльності вченого. Особистісне або неявне знання формується за допомогою особистих контактів і безпосередньо впливає на теоретичні та практичні навички вчених, на їхню уяву та творчість [66, с. 9]. Зазначене аргументують тим, що увагу акцентовано на відмінності між неявним (неусвідомленим) знанням, що ґрунтується на імпліцитних відчуттях, слабо піддається прямому вираженню, і тому є власне особистісним знанням, і явним (усвідомленим) знанням, яке передбачає експліцитну форму.

Конструктивними є погляди щодо перспектив запровадження компетентнісного навчання української (російської) мови у ЗВО відповідно до вимог сьогодення та з урахуванням вітчизняного змісту освіти. Одні науковці розглядають компетентнісну парадигму в контексті посилення особистісної спрямованості на самоосвіту. Це, передусім, пошук шляхів практичного розвантаження студентів, необхідність забезпечення реальної активності молоді в освітньому процесі, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією [там само, с. 61]. Учені підтримують цю думку й визнають, що саме компетентнісне навчання є домінуючим у визначенні потенційних напрямів інноваційного розвитку системи вищої освіти. Особливу увагу приділяють проблемі підвищення якості підготовки викладачів – організаторів компетентнісно зорієнтованої освіти, спрямованої на підготовку самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти в ході виконання соціальних, виробничих і економічних завдань, розв'язання яких «потребує розвитку особистісних якостей і творчих здібностей студентів, їх умінь самостійно здобувати нові знання, розв'язувати проблеми, орієнтуватися у житті суспільства» [30, с. 177].

Деякі інші погляди дотримується Л. Ващенко. Педагогічна практика, як наголошує автор, свідчить про те, що оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів загальної школи, окрім учителя, повинен здійснювати також і учень. Учена вказує, що будь-яка компетентність має свій рівень, і оволодіння нею визначається в навчальній діяльності, а саме: «формування портфолію, участь у дискусіях, виступах, моделюванні навчання, розроблення проектів, виконання письмових тестів, їх завдань, дослідницька робота тощо» [20, с. 15]. Для того, щоб досягти результатів, необхідно систематично фіксувати власні досягнення, постійно аналізувати причини успіху й невдач, застосовувати знання та вміння в практичній діяльності.

Основну увагу науковців зосереджено на здатності особистості практично діяти, застосовувати здобуті знання. Адже звичне розуміння знань – це не лише «адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а, зокрема, й

способи діяльності; а вміння – знання в дії; уміння людини означає виявлену ним (доведену) готовність досягати мети у відповідній діяльності» [44, с. 48]. У монографії наголошується на необхідності переходу до компетентнісного навчання, переорієнтації освітнього процесу на практичну спрямованість, забезпечення спроможності випускників школи відповідати сучасним запитам ринку, здатності практично розв'язувати життєві проблеми, пошуку свого “Я” у професії, у соціальній сфері [там само, с. 45]. Ідеться про зміщення акценту, де головним стає не накопичення знань, умінь, навичок, а здатність результативно діяти, застосовувати знання і досвід у різноманітних ситуаціях професійної діяльності. Це зумовлює зміни у змісті методичної роботи викладачів: бути не ретранслятором знань, а організатором навчальної діяльності та передбачає готовність випускника середньої та вищої школи до успішної діяльності в різних сферах [61, с. 73–74].

Компетентнісну парадигму мовної освіти зорієнтовано на розвиток фахової компетентності здобувачів вищої освіти, уміння розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань та здатності використовувати їх у практичній діяльності. Кінцевим результатом фахової підготовки вважається підготовленість іноземних студентів до професійної діяльності: 1) відповідність компетентностей засвоєним теоретичним і практичним знанням; 2) відповідність професійних компетентностей видам фахової діяльності та посадових функцій; 3) роль викладача в організації і керуванні навчальною роботою іноземних студентів на всіх етапах формування в них необхідних компетентностей.

Підтвердженням цього є думка Л. Коваль про те, що у ЗВО перехід на компетентнісно орієнтовану підготовку розглядається в двох аспектах: модернізації змісту професійної освіти та цілеспрямованого формування ключових та предметних компетентностей [43, с. 46]. Різні аспекти компетентнісної парадигми освіти висвітлено в дослідженнях українських науковців (Н. Бібік, І. Бех, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, С. Трубачева, Л. Хоружа та ін.). Особливу увагу приділено таким основним аспектам, як: теоретико-методологічні засади освіти; компетентнісний підхід як



засіб оновлення змісту освіти; особливості підготовки майбутніх фахівців; шляхи оновлення змісту освіти на компетентнісній основі. Переважна більшість дослідників стверджують, що вміє вчитися той студент, який усвідомлює мету освітньої діяльності; мотивований до ефективної освітньої діяльності; вміє організувати свою освітню діяльність; вміє відібрати потрібні знання; працює за обґрунтованим планом, який веде до поставленої мети; вміє здійснювати моніторинг і самоконтроль освітньої діяльності; усвідомлює свою освітню діяльність і прагне до її вдосконалення [81].

З усього наведеного вище випливає, що студентів необхідно орієнтувати на соціально-культурний розвиток особистості, яка буде здатною до пошуку та опанування нових знань, стане професіоналом за обраним фахом і високоосвіченою людиною. Однак аспекти реалізації компетентнісного навчання в процесі формування комунікативної компетентності іноземних студентів потребують деяких узагальнень, визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій іноземних студентів і до основних етапів їх формування. Оскільки набуття цих компетенцій відбувається поступово, рівень компетентності іноземних студентів на різних етапах навчання української/російської мови буде також різним. Отримання позитивного кінцевого результату в навчанні передбачає періодичний контроль за його досягненням на відповідних етапах цього процесу [79, с. 56–57].

Важливим чинником успішного освітнього процесу є формування в студентів уміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психологічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, міжособистісних стосунків [56, с. 266], спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності особистості, її інтегрованої характеристики. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містити знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі індивідуума [67, с. 68]. Згідно із зарубіжним досвідом установлено, що студент вміє застосовувати різноманітні

стратегії навчання; мислить критично, аналізує й оцінює хід власних міркувань і дій, критично приймає рішення стосовно будь-яких думок чи поглядів; здатний аргументовано дискутувати; може проводити та презентувати дослідницьку роботу чи проект [44, с. 23]. У компетентнісній освіті виокремлюють три основних компоненти: формування знань, умінь і цінностей особистості [там само, с. 16].

Важливим аспектом інтеграції національної освіти в європейський і світовий освітній простір визнано становлення компетентнісної парадигми, що базується на компетентнісному підході як чинника зближення освітніх систем. Зокрема, в основі цього підходу лежить формування особистості, здатної до саморозвитку. Тут ідеться не про обсяг засвоєних знань, практичних умінь і навичок, а про вміння їх використовувати. Підвищуючи свою фаховість, такий спеціаліст має можливість реалізувати здобуті знання на практиці, ознайомитися з новинками у сфері професійної діяльності, створювати щось нове у своїй галузі, уміти приймати рішення і нести відповідальність за його виконання [77, с. 7–9].

Перевага активних методів навчання в освітньому процесі полягає в тому, що вони дають змогу оцінити результати навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів, особистісні зміни фахівця, його підготовку й готовність до професійної діяльності. На основі вивчення наукової літератури ми дійшли до таких висновків: 1) в основу заняття з УМІ/РМІ покладено навчальні дії та операції; 2) навчальна діяльність здійснюється одночасно з засвоєнням мовленнєвих дій; 3) відбувається активне залучення іноземних студентів до різних видів діяльності (виконання проблемних завдань, засвоєння нових знань, пов'язаних із фаховою діяльністю). Забезпечити таку парадигму освітнього процесу може діяльнісний характер навчання. Отже, у сучасній практиці викладання УМІ/РМІ засобами формування комунікативної компетентності в парадигмі інноваційної освіти обрано діяльнісні форми й основні закономірності процесу навчання: діяльнісний характер навчання, єдність мотивації і пізнавальної активності, узаємозв'язок наявних і навчальних можливостей студента, цілеспрямована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу.

*Діяльнісний характер навчання* означає, що формування мислення, способів функціонування рефлексії в контексті спілкування можливе за умови сформованості в іноземних студентів комунікативної діяльності, оскільки реальне спілкування на заняттях з української/російської мови здійснюється за допомогою мовленнєвої діяльності в умовах, що моделюють ситуації реального комунікативного акту, під час якого учасники комунікації прагнуть вирішувати реальні і уявні завдання.

Завдання виконують освітню функцію та поділяються на такі види:

- *рольові ігри* (дають змогу оптимально поєднувати групові, парні і індивідуальні форми роботи на заняттях з мови навчання; закладають основи комунікативної компетентності для здійснення міжкомунікативного акту іноземних студентів, що організовується та проводиться згідно з розробленим сценарієм і відповідно до розподілених ролей у ситуаціях, максимально наближених до реальних);

- *єдність мотивації і пізнавальної активності* (мотивація навчання розвивається в ході пізнавальної діяльності іноземного студента, формуються пізнавальні мотиви, позитивні установки, орієнтовані на неперервну освіту, при цьому виникає можливість моделювання системи мотивації спільної навчальної діяльності, тобто створення загального позитивного ставлення до предмету, що вивчається);

- *узаємозв'язок наявних і навчальних можливостей студента* (рівень навчальних можливостей студентів залежить від багатьох чинників, найбільш важливими серед яких є: готовність до навчання, здатність учитися самостійно, контролювати й оцінювати себе, знання власних індивідуальних особливостей, інтересів, потреб, самоорганізовуватися, правильно розподіляти свій робочий час для виконання навчальних завдань);

- *цілеспрямована взаємодія суб'єктів педагогічного процесу* (заснована на використанні освітніх завдань, реалізації різноманітних навчальних стратегій і прийомів, що впливають на процес навчання й ґрунтуються на груповому, колективному навчанні у співпраці, суб'єкт-суб'єктних взаєминах і визначають

ефективність педагогічної діяльності: спрямованість педагогічного процесу на досягнення поставлених цілей навчання, формування і розвиток творчих здібностей, активності та самостійності кожного студента окремо та навчальної групи в цілому, пошук компромісів, виявлення і спільне розв'язання можливих проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації за умови рівноцінної взаємодії викладача і студентів, яка сприяє успішності комунікації всіх учасників педагогічного процесу.

Вивчення української/російської мови в контексті компетентнісної парадигми мовної освіти варто розглядати як один із способів забезпечення ефективності навчання іноземних студентів, організації навчально-пізнавальної діяльності, формування ключових компетентностей, комплексної реалізації в освітньому процесі всіх його функцій, спрямованих на формування компетентної особистості, підвищення ефективності процесу навчання, забезпечення досягнення кінцевого результату. Реалізація компетентнісного навчання іноземних студентів УМІ/РМІ буде ефективною за умови забезпечення всіх аспектів освітнього процесу, а саме: визначення та досягнення основних цілей навчання; добору навчального матеріалу, необхідного і достатнього для реалізації цих цілей; логічної структури змісту навчання; оновлення навчально-методичного забезпечення; застосування ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності; відповідної професійної підготовки викладача; розвиток професійної мовної компетентності в процесі здійснення комунікативної взаємодії; формування матеріально-технічної бази, якісної освітньої програми.

У контексті дослідження психолінгвістичні аспекти МД виступають як узаємозалежні явища мовної здатності й мовної активності мовленнєвих процесів; як індивідуальні психологічні та психофізіологічні особливості, що сприяють успішному засвоєнню відповідних умінь та навичок практичного застосування засобів спілкування (мовлення) в конкретній ситуації; як розуміння мови, показником якої є вміння іноземних студентів передавати власні ідеї, думки, почуття, наміри, бажання українською/російською мовою. З'ясовано, що

продукування мовлення залежить від мовної здатності студента, швидкості мислення, знання необхідного обсягу лексичних одиниць, наявності мотиву, конкретної мети, єдності зовнішньої та внутрішньої організації, психологічного змісту будь-якої МД. До труднощів, зумовлених умовами сприймання усного мовлення зараховано: об'єм повідомлення, способи подання, тривалість звучання, джерело висловлювання, наявність невідомих слів, психічні властивості індивідуально-психологічної структури особистості: досвід, темперамент, характер і здібності.

### **1.3. Психологічні та психолінгвістичні чинники формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей**

Психологічну основу формування комунікативної компетентності іноземних студентів становить компетентність у його зовнішніх психічних виявах, що актуалізуються в поведінці та свідомості партнера комунікації, наявності мотивації до розвитку власних індивідуальних здібностей і прагненні до самореалізації.

Психолінгвістичні засади методики навчання іноземних студентів УМІ/РМІ в ЗВО зумовлюють необхідність особливої організації освітнього процесу, розв'язання проблеми співвідношення мислення і мови, взаємодії учасників комунікації, подолання комунікативних бар'єрів спілкування, закономірності оволодіння мовленнєвою діяльністю потребують додаткового вивчення. Визначення психологічних особливостей навчання видів МД у фармацевтичних ЗВО щодо формування комунікативної компетентності, зумовлене необхідністю розробки ефективних методик навчання УМІ/РМІ, спрямованих на забезпечення функціонування процесу становлення і розвиток належного рівня комунікативної компетентності іноземних студентів, зокрема з'ясування психологічних аспектів оволодіння мовою (мовленнєвими навичками і мовленнєвими вміннями).

Виділення окремих психологічних аспектів навчання іноземної комунікації було здійснено в ґрунтовних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних науковців, у тому числі психологічні основи навчання усного мовлення (А. Алхазішвілі, О. Горошкіна), читання (З. Кличнікова); говоріння (І. Зимня); іноземна мова (В. Артемов, Б. Беляєв, Б. Бенедиктов, Н. Бондаренко, С. Галямова); теорія оволодіння другою мовою в лінгвопсихологічному аспекті (О. Залевська, Н. Імедадзе); естетико-психологічний аспект у навчанні української мови (З. Бакум); взаємопов'язаного навчання видів МД (В. Статівка); розвиток конкурентоспроможної особистості (Л. Мітіна).

Вивчення мовленнєвої комунікації, психологічні особливості та основи ефективності професійного спілкування представлені в наукових дослідженнях провідних теоретиків і методистів-практиків (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, Л. Виготський, В. Глухов, М. Жинкін, О. Леонтєв, О. Лурія, Н. Панова, В. Петренко, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, О. Тарасова, Н. Хомський, Л. Щерба та ін.). У публікаціях розглянуто основні комунікативні закони спілкування, розуміння психічних функцій як видів діяльності, пов'язаних рівною мірою як із закономірностями процесу самої комунікації, так і з психологічними особливостями спілкування.

Ефективність процесу формування комунікативних умінь під час вивчення УМІ/РМІ забезпечується шляхом залучення іноземних студентів до комунікативної діяльності, максимально наближеної до ситуації реального спілкування. Головним комунікативним завданням спілкування в науковій сфері іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей є формування навичок і розвиток уміння слухання, говоріння письма, читання, що здійснюються в основному на матеріалі навчальних текстів за фахом.

Співвідношення мовної здатності зі структурою та функціями мовленнєвої діяльності, процесів говоріння і слухання (аудіювання) за допомогою мовних засобів вивчає психолінгвістика (грец. *psyche* – душа і франц. *linguistique* – наука про мову). Говоріння та аудіювання – дві взаємопов'язані сторони усного мовлення. Розглядаючи психологічну характеристику МД, варто зазначити, що

процес аудіювання починається зі сприймання мовлення на слух. Говоріння забезпечує усне спілкування українською/російською мовою в діалогічній і в монологічній формах. З огляду на способи формування і формулювання думки розрізняють такі процеси говоріння: 1) внутрішній, беззвучний (залучені процеси сприймання або думання); 2) зовнішній, усний (процес говоріння); 3) зовнішній письмовий (процес спілкування у письмовій формі).

Необхідність урахування психологічних засад у формуванні МД, що порушуються і розв'язуються в психолінгвістиці, мають суттєве значення для методики викладання УМІ/РМІ. Знання мови, правил побудови мовних конструкцій, дотримання норм вимови є свідченням мовної компетентності, яка передбачає наявність мовленнєвих умінь, що визначають мовленнєву поведінку іноземних студентів. Завдання психолінгвістів дослідити проблеми мовленнєвої поведінки особистості, під якою розуміють користування мовою як засобом спілкування, розуміння сприйнятого на слух усного мовлення, а також визначити чинники, що ускладнюють аудіювання, спрямоване на сприйняття й розпізнавання мовленнєвого повідомлення.

Найбільш ґрунтовну психолінгвістичну характеристику МД було розроблено Л. Щербою, який зазначає, що спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови в кожній людині залежно від конкретної ситуації може істотно видозмінюватися. Саме погляди Л. Щерби значно вплинули на розвиток психолінгвістики. МД (за Л. Щербою), трактується як «мовний матеріал» що охоплює суму мовленнєвих актів говоріння й розуміння [82, с. 24–25]. Видатний мовознавець актуалізує поняття «процеси говоріння й розуміння», під яким убачає мовленнєву діяльність, мовний матеріал, мовну систему. МД розглядається у трьох аспектах: мова, МД, результат мовлення, які тісно взаємопов'язані й узаємозалежні між собою, що свідчить про єдність мови і мовлення, точніше – про суперечливу єдність мови і мовлення. Згідно з характеристикою вченого, кожна окрема дія у структурі діяльності містить такі компоненти: потреби, мотиви (перша мікроструктура), мета, завдання, дії та операції та водночас наголошує, що «це не реакція і не сукупність реакцій, а

система, яка має свою будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [там само, с. 26]. МД, на думку вченого, є складним мовленнєвим механізмом, який трактується як мовна здатність, мовленнєва організація індивіда, що дають змогу людині керувати своєю комунікативною поведінкою.

Вітчизняна психолінгвістика (Н. Дячук, П. Зарецький, С. Куранова, Х. Мельничук, К. Мікрюкова та ін.) розглядає мовленнєву діяльність у таких аспектах: 1) як узаємозалежні явища мовної здатності та мовної активності мовленнєвих процесів; 2) як індивідуальні психологічні й психофізіологічні особливості, що сприяють успішному засвоєнню відповідних умінь та навичок практичного застосування засобів спілкування (мовлення) в конкретній ситуації; 3) як розуміння мови, показником якої є вміння іноземних студентів передавати власні ідеї, думки, почуття, наміри, бажання українською/російською мовою.

З огляду на зазначене, вважаємо за доцільне розглянути психологічний зміст МД, що безпосередньо пов'язаний з мисленням, мовою та розумінням, тобто не тільки відповідати змісту мовлення, але й продукувати мовленнєву діяльність разом зі сприйняттям, розумінням і механізмами МД. Визначаючи психологічний зміст мовленнєвої діяльності, О. Леонт'єв зазначає, що мовленнєва діяльність є своєрідною діяльністю особистості та займає центральне місце у процесі його психологічного розвитку [48]. Відповідно процес сприймання, розуміння та породження мовлення здійснюється за допомогою мовних засобів під час узаємодії комунікантів у різних навчально-мовленнєвих ситуаціях (рис. 2.1.).



**Рис. 2.1.** Зміст мовленнєвої діяльності



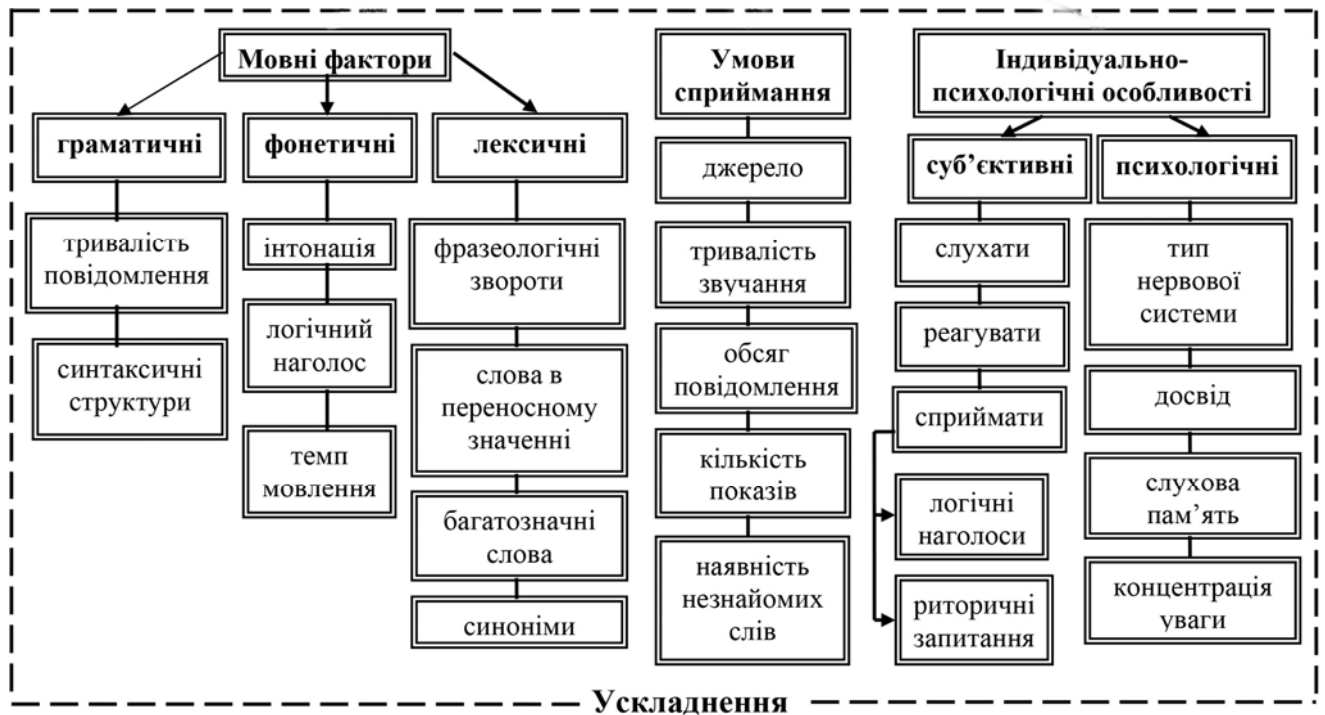
Продуктування мовлення залежить від мовної здатності студента, швидкості мислення, знання необхідного обсягу лексичних одиниць, наявності мотиву, конкретної мети, єдності зовнішньої та внутрішньої організації, психологічного змісту будь-якої МД. Зазвичай передача інформації відбувається за допомогою мовлення як універсального засобу комунікації. Інформація кодується за допомогою слів – символів. Однак, протягом цього процесу можуть виникати перешкоди – комунікативні бар'єри, що заважають ефективній комунікації, виконанню тих чи інших дій.

Найбільшою перешкодою у спілкуванні вважають мову. Аналізуючи причини різноманітних перешкод (комунікативних бар'єрів) спілкування, можна дійти висновку, що в процесі спілкування виникають об'єктивні та суб'єктивні причини труднощів. Як свідчить педагогічна практика, на ефективний обмін інформацією між суб'єктами процесу комунікації, їх поведінку та взаємодію в побудові конструктивного спілкування впливає дія таких чинників: індивідуально-психологічні особливості слухача, мовні чинники й умови, у яких протікає комунікація.

На основі слухового сприйняття мовлення, ураховуючи визначені чинники, що ускладнюють процес розуміння та засвоєння інформації, формуються загальномовленнєві вміння, що реалізують: 1) усне спілкування (*говоріння* – ведення конструктивного діалогу, самостійного монологічного мовлення; *слухання* – розуміння мови на слух); 2) письмове спілкування (*читання, письмо*).

Серед мовних труднощів, що виникають у процесі спілкування та ускладнюють сприйняття мовлення, варто виділити: граматичні (труднощі, пов'язані із наявністю незрозумілих іноземному студенту складних синтаксичних конструкцій); фонетичні (труднощі, пов'язані з сприйняттям навчального тексту за фахом українською/російською мовою); лексичні (труднощі, викликані наявністю незнайомих для іноземного студента лексичних одиниць, незнанням спеціальної термінології, що призводить до нерозуміння тексту).

До труднощів, зумовлених умовами сприймання зараховано: об'єм тексту, кількість подання, тривалість звучання, джерело повідомлення, наявність невідомих слів. Основою індивідуально-психологічної структури особистості є її психічні властивості: досвід, темперамент, характер і здібності. Розглянемо їх детальніше. Зазначені ускладнення значно впливають на роботу психофізіологічних механізмів слухання: чим складніша синтаксична конструкція, тим важче відбувається процес запам'ятовування; недостатній розвиток фонематичного слуху не дає можливості розпізнавати значення слів; індивідуальні психологічні властивості іноземного студента, тип нервової системи, порушення емоційного стану, брак знань і досвіду ускладнюють сприймання та розуміння усного мовлення (рис. 2.2.).



**Рис. 2.2.** Чинники, що ускладнюють сприйняття мовлення на слух

У мовленнєвій діяльності необхідно дотримуватися вимог мовленнєвої поведінки, реагувати на сигнали усної мовленнєвої комунікації, забезпечувати зворотний зв'язок, орієнтований на певну вербальну або невербальну реакцію співрозмовника у продуктивних чи рецептивних видах МД. Говоріння і письмо відносять до продуктивних (ініціальних) процесів спілкування, а слухання і читання – до рецептивних (реактивних) процесів.

Мовленнєві вміння розуміємо як мовленнєві дії, що реалізуються на основі мовних знань і способів діяльності, які можуть видозмінюватися залежно від стосунків із співрозмовником, комунікативної ситуації, у межах якої відбувається професійно-мовленнєва комунікація. Мовленнєві вміння необхідні для успішного спілкування, правильного вживання мовних засобів і мовленнєвих навичок.

Оглядаючи науковий доробок провідних учених у галузі психології навчання іншомовної комунікації, зробимо таке узагальнення: мовленнєвий розвиток визначається високим рівнем МД (А. Алхазішвілі, В. Артемова, Б. Беляєва, Б. Бенедиктова, І. Зимня, Н. Імедадзе, З. Кличнікова, Л. Мітіна, Т. Ушакова, Н. Хомський, Л. Щерба, В. Скіннер та ін.). Звичайно, ефективність мовленнєвого спілкування багато в чому залежить від рівня сформованості загальної комунікативної компетентності, на базі якої формується професійна комунікативна компетентність в умовах конкретної професійної діяльності, де фахові знання і вміння зумовлюють відповідну мовленнєву діяльність спеціаліста, реалізацію цих знань і вмінь у численних комунікативних актах.

МД відбувається в процесі прийому та видачі мовленнєвого повідомлення в усній чи письмовій формі. Зазвичай мовленнєве повідомлення спрямоване на досягнення конкретної мети, певного результату, що здійснюється за допомогою мови та ситуації спілкування.

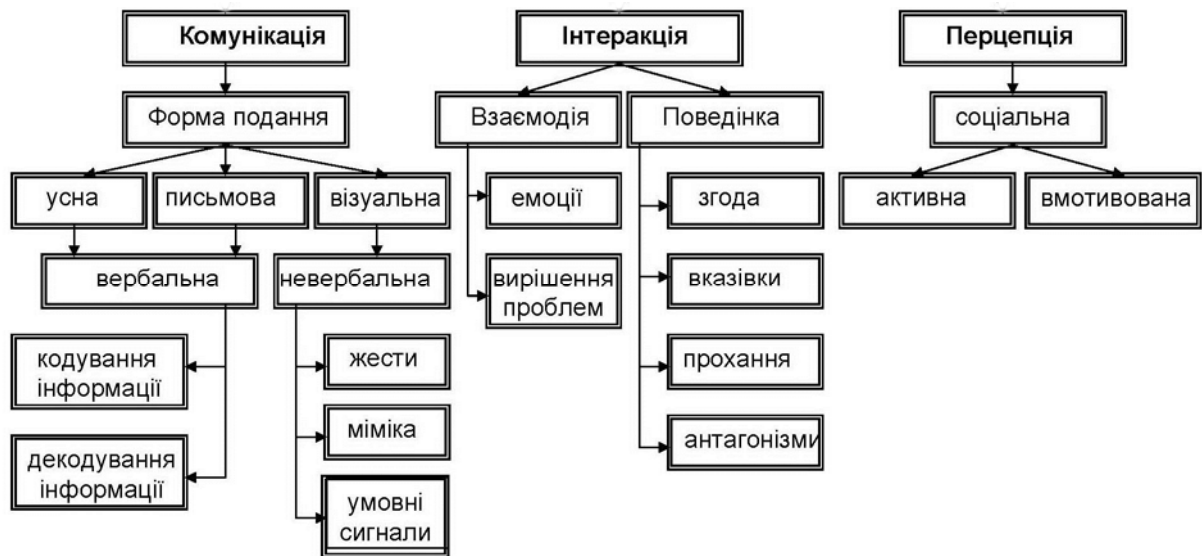
Лінгвопсихологічна характеристика мовленнєвої діяльності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей має свої особливості, може по-різному проявлятися в навчальній діяльності, де об'єктом навчання на заняттях УМІ/РМІ виступає мовленнєва діяльність у таких її видах, як говоріння, слухання, читання, письмо. Під час виконання різних видів МД формуються мовленнєві вміння, навички мовлення – у процесі виконання мовленнєвих дій. Формування мовленнєвих умінь зумовлене комунікативними завданнями, ситуацією спілкування, розвитком комунікативних умінь та навичок іноземних студентів.

У нашому дослідженні визначаємо мовленнєве спілкування як синонім мовної комунікації. Зауважмо, що на сьогодні мовна комунікація є науковим напрямом і самостійною науковою дисципліною зі своїм поняттєвим апаратом. Словом «комунікація» широко послуговуються в мовознавстві. У перекладі з латинської мови *communico* означає «роблю загальним, пов'язую, спілкуюся», в українській мові йому відповідає слово «спілкування», що охоплює психологічні процеси комунікації. «Комунікація – специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності» [50, с. 233]. Мова (вербальна і невербальна) є основним засобом комунікації. У процесі комунікації відбувається обмін повідомленнями між мовцями з урахуванням контексту й комунікативної ситуації.

Характерною рисою процесу комунікації є його вплив на суб'єкта комунікації, що досягається в результаті обміну повідомленнями у процесі інтеракції. Мовлення є особливою формою існування мови як засобу комунікації. Мовна комунікація здійснюється за допомогою мови у процесі мовленнєвої діяльності. Мовлення, будучи формою існування мови, її реалізацією, забезпечує спілкування та мислення людей, при цьому відбувається актуалізація комунікативної функції мови в різноманітних мовленнєвих ситуаціях. У такому розумінні поняття «мовленнєве спілкування» та «мовна комунікація» – синонімічні.

Отже, мова є засобом спілкування і безпосередньо пов'язана з формуванням думки, а мовлення – зі свідомими формами психічної діяльності. Мовлення не існує відірвано від мови. І мова, і мовлення слугують спілкуванню, адже задіяне в комунікативному процесі слово є фактом комунікації, що відбувається саме в мовленні.

У сучасній психології виділяють головні складники спілкування: передання інформації (комунікація), міжособистісна взаємодія (інтеракція) і взаємосприйняття (перцепція). Мовлення розглядають як процес спілкування, формування та формулювання думки засобами мови; створення та передання повідомлення (рис. 2.3.).



**Рис. 2.3.** Головні складники спілкування

Залежно від конкретної діяльності мовлення реалізується або в усній (слухання і говоріння), або в писемній формі (читання і письмо) [50, с. 414]. Предметом мовної комунікації є думка; засобом, що регулює мовну діяльність, – мова; способом, що застосовується в цій діяльності, – мовлення; результатом МД стає текст. Різні види МД передбачають і різні способи формування, і формулювання думки.

За теорією психологічних механізмів МД сприймання здійснюється за допомогою мови через процес мовлення. «При цьому виникає потреба в спеціальній розробці теорії питання, заснованої на системі фактів, що досить широко та глибоко охоплює матеріал, який вивчається» [34, с. 13]. Основний операційний механізм мовлення діє на основі вчення М. Жинкіна про механізми мовлення та процеси розвитку оперативної мовленнєвої пам'яті, що становить єдність двох складників: складання слів з елементів і складання фраз із слів. Ці складникові частини перебувають у тісній взаємодії та реалізують перебіг вербального спілкування, що відбувається під час формування комуникативно-МД. У процесі сприйняття, зокрема, відображаються дії, процеси, предмети і явища об'єктивної дійсності в цілому

Погоджуючись з ідеями М. Жинкіна, І. Зимня вважає, що спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови залежить від чотирьох чинників: «від культурно-історичної традиції носіїв мови, від індивідуальних особливостей

мовця, від рольових відношень (умов спілкування) і від характеру спілкування - собі чи іншій людині адресована думка» [36, с. 30]. Спираючись на концепції М. Жинкіна про особливі коди внутрішнього мовлення, дослідниця виділяє три способи формування та формулювання думки, або три форми мовлення:

- «внутрішній спосіб формування і формулювання думки за допомогою як мови, так і внутрішнього предметно-схемного коду – внутрішнє мовлення;

- зовнішній усний спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови – зовнішнє усне мовлення;

- зовнішній письмовий спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови – зовнішня письмова мова» [там само].

Науковець підкреслює, що «засоби (мова) і способи формування і формулювання думки за допомогою мови (мовлення) реалізуються всередині МД». Вибір одного з трьох способів залежить від того: а) кому адресована думка мовця – собі чи іншому; якщо іншому, то б) присутньому в даний момент чи в) відсутньому [там само]. Способи формування та формулювання думки за допомогою мови, запропоновані І. Зимньою, мають важливе значення для знаходження найбільш оптимальних шляхів навчання УМІ/РМІ – залучення іноземних студентів до активної пізнавальної діяльності.

Із позиції психології мови під час мислення відбувається внутрішній беззвучний процес, що супроводжується словами, словосполученнями, окремими фразами, непридатними для спілкування з іншими людьми. І в цьому сенсі зв'язок мови з мисленням є ключовим у психології мовлення. Внутрішнє мовлення, внутрішня мисленнева діяльність відбувається на підсвідомому рівні, не переривається в період неспання і практично не усвідомлюється.

Л. Виготський обґрунтував поширене поняття внутрішнього мовлення. Розуміння процесу використання мови в мовленні як свідомої діяльності є основоположним у концепції вченого. Внутрішню мову треба розглядати як «особливе за психологічною природою утворення, особливий вид МД, що має специфічні особливості й перебуває у складних відношеннях з іншими видами МД» [23, с. 316]. Це визначається насамперед функціональним призначенням

цього виду мовлення, а саме тим, що «внутрішня мова є мова для себе, це скорочена мова, мова без слів, основною особливістю внутрішнього мовлення є його предикативність. Тобто зовнішня мова є мова для інших» [24, с. 506–508]. Зовнішня мова – це те, що ми вимовляємо, чуємо, пишемо, читаємо. У такому випадку, найбільш імовірним є те, що «слово» (мовлення) виникає в процесі суспільної практики, а отже, є фактом об'єктивної дійсності, незалежним від індивідуальної свідомості людини [24].

Незважаючи на певний ступінь вивченості питання, продовжує залишатися актуальною проблема навчання іноземних студентів професійного спілкування як складової комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі. Для іноземних студентів важливим є вміння ефективно і результативно спілкуватися для досягнення поставленої мети, сприймати та розуміти на слух зміст автентичних текстів. Аудіювання як і говоріння належить до видів МД, що здійснює усне спілкування в будь-яких сферах і ситуаціях комунікації. Як засіб навчання УМІ/РМІ аудіювання розвиває навички й уміння усного непередготовленого мовлення. При цьому звертаємо увагу на фонетичні, лексичні і граматичні труднощі мовного характеру, що можуть виникнути в іноземних студентів під час аудіювання. Навчання аудіювання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у фармацевтичних ЗВО здійснюється на матеріалі навчальних текстів за фахом. Наукові тексти слугують мовленнєвим та інформаційним підґрунтям, тому їх читання є невід'ємним складником підготовки спеціалістів. За В. Статівкою в основі взаємозв'язаного навчання має домінувати певний вид МД, що визначає зміст і обсяг роботи з іншими видами МД [73]. Уважаємо, що найбільш ефективними засобами підвищення комунікативної компетентності іноземних студентів є опанування прийомів роботи з текстом за фахом, володіння різними видами читання відповідно до поставлених завдань і цільової настанови читача. Читання слугує засобом навчання інших видів МД.

До психологічно значущих особливостей навчання читання відносять антиципації (імовірне прогнозування всього слова за окремими його

елементами) і передбачення наступних слів фрази. У тексті імпліцитно наявні лінгвістичні та психологічні особливості мовця. З огляду на це тексти для читання виконують в освітньому процесі такі освітні функції:

- збагачення і розширення знань, переважно лексики;
- тренування, мета якого – оволодіння студентами мовним матеріалом;
- розвитку усного мовлення на основі прочитаного тексту – говоріння;
- розвитку смислового сприйняття тексту – розуміння прочитаного [80, с. 26].

Важливими психологічними компонентами процесу читання є механізми оперативної пам'яті, довготривалої пам'яті, імовірного прогнозування й осмислення.

Психофізіологічну основу читання складають: зорове сприйняття, внутрішнє промовляння, сегментування тексту, розуміння, оперативна та довготривала пам'ять.

Нині опанування мови спеціальності – найважливіша умова професійної підготовки майбутнього фахівця. У засвоєнні української/російської мови важлива роль належить мотивації, від якої значною мірою залежать навчальна активність і успішність студентів. Основна увага при цьому приділяється читанню як основному виду МД. Іноземний студент прагне досконало володіти українською/російською мовою, вільно висловлювати свої думки в усній і писемній формах, спілкуватися з носіями мови, читати неадаптовану літературу за фахом. Оскільки професійна підготовка іноземних студентів в Україні здійснюється українською/російською мовою, вивчити її на належному рівні вкрай важливо для майбутніх фахівців, які здобувають вищу освіту цією мовою. Головною метою навчання УМІ/РМІ є формування в іноземних студентів комунікативної компетентності, що ґрунтується на комунікативних вміннях, сформованих на основі мовних знань, умінь і навичок. Основою мовної компетентності є МД, засвоєння мовних норм для успішного здійснення комунікації в конкретних умовах спілкування.



Комунікативні вміння, сформовані та розвинуті на основі мовних знань і навичок учасників комунікації, пов'язані з уміннями сприймати, відтворювати і створювати усні та письмові висловлювання.

У процесі навчання писемного мовлення іноземний студент повинен опанувати вміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати наукову інформацію, оцінювати власні можливості з набуття нових знань, володіти писемним мовленням як засобом спілкування. Метою навчання писемного мовлення є формування в іноземних студентів різних видів компетентностей (мовленнєвої, дискурсивної, читацької, термінологічної, комунікативної) українською/російською мовою. Оволодіння писемним мовленням можна вважати основою формування в іноземних студентів мовної компетентності: засвоєння мовних норм, знань про систему мови, правил функціонування мовних одиниць у мовленні та здатність за допомогою цієї системи розуміти та сприймати погляди інших, чітко формулювати й висловлювати власні думки, успішно здійснювати комунікацію українською/російською мовою.

Психологічні основи МД схематично можна подати таким чином: дія → діяльність → МД → мова → мовлення → види МД. У процесі навчання української/російської мови необхідно враховувати комунікативні потреби іноземних студентів ЗВО у різних видах МД та її психологічні характеристики.

Основні психологічні характеристики МД іноземних студентів у процесі навчання української і російської мови – знання й осмислення, комунікативно-мовленнєвий компонент мови, структурна організація навчання, мовне оформлення. Навчання УМІ/РМІ можливе на основі МД, характеру взаємодії учасників освітнього процесу. МД визначається вмотивованістю дій, активністю, усвідомленістю й цілеспрямованістю діяльності, співвіднесеністю мови і мовлення.

Якість професійної підготовки фахівця визначається реалізацією інтегрованості освітніх систем у взаємозв'язку гуманітарних і спеціальних дисциплін, об'єднаних єдиною цільовою настановою – формування в іноземних

студентів стійкої мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, пов'язаною з майбутньою професією.

### **1.3.1. Становлення і розвиток мотиваційної сфери особистості в системі мовної освіти**

Удосконалення якості навчання у ЗВО спрямовано на досягнення успішності й ефективності навчальної діяльності іноземних студентів, і залежить від розвитку та посилення ролі такого соціально-психологічного чинника як мотив навчання. Організація процесу навчання на основі формування мотиваційної сфери іноземних студентів до вивчення української/російської мови є одним із пріоритетів сучасної вищої освіти. Використання мотивації на заняттях з УМІ/РМІ дає можливість виявити мотиваційні чинники, що стимулюють внутрішні резерви особистості, позитивно впливають на продуктивність навчальної діяльності, на розвиток самої особистості, на дослідження та врахування її мотиваційної сфери. Мотивація з метою досягнення успіху в навчальній діяльності є найбільш важливою в навчанні іноземних студентів. Формування мотивації іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей до вивчення УМІ/РМІ з метою підвищення ефективності й оптимізації навчально-професійної діяльності є важливим завданням ЗВО та педагогічної психології, зокрема.

Найбільш актуальним проблемам сучасної педагогічної психології присвячено роботи І. Васильєва, Л. Виготського, І. Зимньої, О. Леонтєва, А. Маркової, Р. Немова, О. Орлова та ін., у яких розкриваються актуальні методологічні проблеми сучасної психології, аналізується формування загальних і приватних методологічних принципів психологічної науки. Серед основних психологічних чинників успішності освітнього процесу, сучасні автори виділяють мотивацію навчання. Розглядом питань, пов'язаних з дослідженням мотивації в освітньому процесі, займалися Б. Ананьєв (класифікація методів психолого-педагогічного дослідження), О. Афанасенкова (мотиви навчання і їх

змінювання у процесі навчання студентів ЗВО), О. Баранова (мотивація соціально-педагогічної діяльності та її розвиток у студентів педагогічного коледжу), Л. Божович (теоретичні та методологічні положення з проблеми мотивації), О. Дусавицький (мотиваційна спрямованість особистості), А. Реан, В. Якунін (вивчення мотивів навчальної діяльності).

Так, О. Дусавицький пов'язує мотиваційну сферу студента зі спрямованістю особистості. Учений вважає, що в студентів з високим рівнем сформованості навчально-професійних інтересів виявляється інтерес до навчання і бажання досягати успіху протягом усього студентського віку та здійснюється, головним чином, за власною ініціативою. На першому етапі активність виявляється в прагненні якомога глибше розібратися в теорії спеціальності. Потім з'являється потреба в самостійному навчанні, у прагненні до самовдосконалення. Нарешті, на останньому етапі, студент прагне досягти конструктивних, позитивних результатів [31, с. 26].

Різноманітні аспекти розвитку мотивації навчання як одного з основних чинників успішної професійної підготовки студентів вивчали вітчизняні та зарубіжні вчені. Так, за методикою М. Матюхіної, мотивація щодо навчально-пізнавальної діяльності складається із сукупності певних мотивів і поділяється на внутрішні (пізнавальні) та зовнішні (соціальні) мотиви. Внутрішні мотиви є необхідною умовою успішної діяльності в будь-якій галузі, спонукають до навчання, забезпечують найбільш стійкий інтерес до процесу здобування професійних знань. Автор розглядає мотивацію як багаторівневу систему – від глибоко усвідомлених до мимовільних, неусвідомлених мотивів і вважає, що мотиви розрізняються за їхньою усвідомленістю [54, с. 43].

Посилену увагу науковці приділяють стратегіям дослідження мотивації. Вивчають вплив мотивації на діяльність, зміну діяльності залежно від актуалізації в студента різних мотивів; значення діяльності в становленні мотиваційної сфери. Мотивація розглядається по-перше, як передумова й умова навчання, по-друге, як результат навчальної діяльності, по-третє, як сукупність спонукальних чинників, що викликають активність особистості і змушують

іноземного студента інтенсивно працювати й розвиватися [52, с. 58]. На різних етапах фізіологічної, психічної та соціальної зрілості змінюється ставлення молоді до навчальної діяльності. На думку російського вченого Ю. Кулюткіна, варто виділити цілу низку чинників, що впливають на ставлення дорослих до освіти, зокрема такі: «специфіка мотивації навчальної діяльності дорослих, характер позиції дорослого в навчанні, вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань» [46, с. 9].

Незважаючи на те, що питання мотивації досить повно висвітлюється в педагогічній психології, єдиного трактування термінів «мотив», «мотивація» поки що немає. Зазначимо, що серед дослідників існують розбіжності в поглядах щодо сутності мотиву і мотивації, саме визначення яких уже становить певну наукову проблему. Аналіз літератури з методики, педагогіки та психології підтвердив думку більшості авторів про те, що мотивацією (від лат. *movere* – штовхати, спонукати), є сукупність процесів, які відповідають за спонукання до діяльності (В. Асєєв, Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, В. Іванніков, В. Рубцов, Б. Сосновський та ін.) тобто мотивація ініціює будь-яку діяльність. Відповідно до думки вчених, усвідомлюване або неусвідомлюване спонукання є рушійною силою незадоволеної потреби до здійснення діяльності.

Л. Божович вважає, що мотивація складається з основних (провідних) і другорядних (побічних) мотивів. Мотивами можуть бути предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття і переживання, тобто все, у чому знаходить утілення потреба. На думку вченої, «потрібно вивчати реальні потреби і мотиви, що формуються в процесі життєдіяльності людини, моделювати їх в експерименті, а потім знову повертатись до аналізу їх ролі у поведінці індивіда і встановлювати їх функцію у формуванні його особистості» [18, с. 18]. Таке трактування мотиву пов'язане з французькою мовою, де мотив (*motif*) означає «рух», спонукальну причину, привід до конкретної дії.

На думку Р. Немова, «мотивація» є ширшим поняттям за «мотив». У сучасній психології термін «мотивація» – це один із важливих чинників, що визначає поведінку, потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення, а також характеристику

процесу, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні. Мотивацію Р. Немов детермінує як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність [57, с. 463].

Як стверджує О. Леонт'єв, навіть у тих випадках, коли мотиви не усвідомлюються суб'єктом, навіть тоді, коли він не може збагнути, що спонукає його здійснювати ту чи іншу діяльність, мотиви виступають у своєму непрямому вираженні – у формі переживання, бажання [49, с. 201]. Неусвідомлюване невіддільне від свідомого, одне не суперечить іншому й суттєво доповнює одне одного. Понад те, свідоме й неусвідомлюване розглядаються як різні рівні психічного відображення. Особистість розвивається в процесі взаємодії мотивів, які вступають між собою в ієрархічні стосунки, у результаті цього й виникають ті ієрархічні зв'язки мотивів, які утворюють «вузли» особистості [там само, с. 221].

Згідно з концепцією О. Афанасенкової, психологічний чинник успішності навчання мови залежить від позитивного впливу і спеціально створених педагогічних умов, що сприяють формуванню навчальної мотивації іноземних студентів. Мотивація навчально-професійної діяльності є особливим видом мотивації, що характеризується складною структурою (*внутрішня* – орієнтація на процес і результат; *зовнішня* – орієнтація на винагороду, уникнення мотивації) [7, с. 81–82]. Саме від комплексу взаємопов'язаних і взаємозумовлених зовнішніх і внутрішніх компонентів мотиваційної сфери залежить успішність оволодіння професійними знаннями, вміннями і навичками особистості. Будучи суб'єктом процесу навчання, студент виступає в ньому активним учасником навчальної діяльності, яка, перш за все, визначається його мотивами учіння [там само, с. 83]. Структура мотивів навчально-професійної діяльності студентів ЗВО є складним ієрархічним утворенням, пов'язаним з майбутньою професією студентів [там само, с. 85–86]. Виявлені особливості навчальної мотивації студентів дали змогу автору концепції скласти узагальнену модель розвитку їхньої мотиваційної сфери і розробити комплексну програму

навчально-професійного та особистісно-орієнтованого навчання. У розробленій моделі розвитку навчально-професійної мотивації студентів основна увага приділяється позитивній мотивації та негативній. На думку науковця, несприятлива мотивація негативно впливає на процес навчання, взаємодію викладача і студента. Студенти з негативною мотивацією зазвичай не зацікавлені у своїй майбутній фаховій діяльності. Мотиваційна готовність студентів є необхідним компонентом успішності професійної діяльності.

До зазначеного вище необхідно додати, що основи мотивації професійної діяльності фахівців закладаються в процесі навчання, у період, коли іноземні студенти опановують свою майбутню спеціальність. Мотивація є основним компонентом структурної організації навчальної діяльності, суттєвою характеристикою самого суб'єкта цієї діяльності. Отже, мотиви іноземних студентів містять як внутрішні, так і зовнішні мотиви до навчальної діяльності. Внутрішній мотивації притаманне відчуття власного вибору, бажання самовдосконалюватися, що стимулює студента до конкретної дії чи поведінки, викликає почуття задоволення та радості від виконуваної діяльності. Зовнішні мотивації пов'язані з тим, як вони впливають на успіх іноземного студента, оскільки чинники, що регулюють навчальну діяльність, не стосуються змісту, процесу й результатів навчальної діяльності. Пізнавально-навчальна діяльність, її перебіг безпосередньо залежить від внутрішніх спонукань, що зумовлюють мотивації іноземних студентів до цілеспрямованої навчальної діяльності.

Мотивація до навчання ґрунтується на створенні умов, у яких результат навчання безпосередньо пов'язаний з успіхом на ринку праці й визначається правильно організованими діями з боку викладача, і з боку студентів. Моделі навчальної взаємодії викладача та студентів не встановлюються самі собою, а відтворюють рівень професійної компетентності, чітке розуміння найближчих і віддалених перспектив застосування іноземними студентами здобутих знань і вмінь, зокрема, у майбутній практичній діяльності [75, с. 96]. При цьому рівень мотивації може бути низьким, середнім або високим. Відзначимо, що найбільш доцільним рівнем мотивації до навчання української/російської мови вважаємо

середній рівень мотивації. Розглядаючи мотивацію навчальної діяльності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, підкреслимо, що у вивченні української/російської мови мотивація є важливою умовою ділових стосунків викладача зі студентами, тому ми її розглядаємо, як здатність працювати і вчити так, щоб було цікаво і викладачеві і студентам.

Продуктивним у вивченні мотивації є уявлення про мотивацію як про «складне багаторівневе багатокomпонентне неоднорідне динамічне утворення системи мотивів, внутрішнім механізмом якої є внутрішні й зовнішні рушійні сили, що спонукають до діяльності» [32, с. 41]. У нашому дослідженні мотивацію розглядаємо як сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, що спонукають студента до виконання навчальних дій, спрямованих на досягнення поставленої мети і визначення достовірності отриманих результатів. З огляду на визначення мотивації, виділимо її основні складники щодо навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей української/російської мови: адаптація до навчальної діяльності, потяг до знань і самовдосконалення, пізнавальні здібності, самоконтроль, емоційна стійкість, наполегливість у досягненні мети й отриманні бажаного результату.

Водночас, особливу увагу приділяємо формуванню навчальної мотивації іноземних студентів під час вивчення української/російської мови і розглядаємо її в аспекті підготовки майбутнього спеціаліста до фахової діяльності. Маючи це на увазі, ми підтримуємо думку про те, що успішність навчання залежить від мотивації студента. У зв'язку з цим доцільно з'ясувати можливі способи підвищення мотивації і причини виявлення низької мотивації іноземних студентів, наявність в іноземного студента внутрішньої мотивації, потреби навчатися, прагнення досягти бажаного позитивного результату.

Особлива роль у формуванні мотивації навчальної діяльності, що є основною умовою успішного навчання іноземних студентів української/російської мови, відводиться викладачеві. Прагнення викладача вищої школи до ефективної взаємодії зі студентами, пошук дієвих форм підвищення якості навчання, спрямованість на підготовку необхідних фахових знань термінологічної лексики

та вміння користуватися ними в межах своєї професійної діяльності сприяють мотивації – усвідомленій потребі студента здійснювати організовану навчально-пізнавальну діяльність. Мотивація становить підґрунтя навчання професійного мовлення, що базується на спеціалізації мовленнєвого процесу, педагогічній майстерності, високому фаховому рівні викладача. У процесі навчання перед викладачем стоять основні педагогічні завдання: зниження рівня впливу негативної мотивації та стимулювання позитивних мотивів до вивчення мови.

На нашу думку, передумовами зниження мотивації іноземних студентів під час вивчення української/російської мови можуть стати такі чинники: 1) не вміння навчатися і долати труднощі пізнавальної діяльності; 2) низький рівень загальної освіти; 3) байдуже ставлення до навчальної дисципліни, 4) якість освіти; 5) ставлення до викладача; 6) умови навчання та проживання; 7) недостатнє прагнення до розвитку особистісних і професійних якостей; 8) рівень інтелектуальних здібностей; 9) складність навчального матеріалу; 10) відсутність сформованих навичок самостійної роботи; 11) індивідуальні особливості іноземного студента.

Результативність навчання іноземних студентів української/російської мови передбачає якісно новий рівень формування мотивації іноземних студентів та їхню готовність до успішної навчальної та фахової діяльності. Формування навчально-професійної мотивації проводиться, починаючи з першого курсу, і має (з урахуванням різних категорій студентів) практично спрямований характер. Так, у процесі педагогічної діагностики, наприклад, бажано виявляти тих студентів, у яких переважає мотивація уникнення невдачі, і проводити з ними відповідну корекційну роботу, навчати їх новому досвіду, способам поведінки і емоційного реагування, що є типовим для особистості з високою мотивацією досягнення успіхів. Підтримуючи цю думку, зазначимо, що на успішність діяльності іноземних студентів першого курсу впливає «своєрідність цілей та результатів (підготовка до самостійної праці, оволодіння знаннями, навичками, уміннями, розвиток особистісних якостей); особливий характер об'єкта вивчення (наукові знання, інформація про майбутню професію тощо);



заплановані умови діяльності – програми, терміни навчання; особливі засоби забезпечення діяльності – книги, Інтернет, лабораторне устаткування, моделі, комп'ютери» [88, с. 52]. Заразом необхідно розвивати й пізнавальну мотивацію іноземних студентів як внутрішній резерв забезпечення спрямованості на майбутню фахову діяльність.

У підготовці до освоєння своєї майбутньої спеціальності, на основі набутих знань формуються навички й удосконалюються вміння читати загальнонаукову та профільну літературу, розвивається особистісна готовність іноземних студентів до своєї професійної діяльності. Зважаючи на це, викладачеві варто враховувати методи та форми навчання, що своєю чергою провокують інтерес і зумовлюють потребу в педагогічних дослідженнях.

Ми не можемо з цим не погодитися і вважаємо, що спонукальним чинником у вивченні української/російської мови слугує професійна мотивація іноземних студентів, що досягається вивченням фахової мови з використанням автентичних текстів професійного спрямування. Відібраний нами текстовий матеріал має значну наукову цінність, пов'язану з вузловими питаннями професійно спрямованого навчання, відповідає інтересам студентів, має для них практичне значення і дотичний до матеріалів профільних дисциплін, що значно підвищує мотивацію вивчення української/російської мови саме наукового стилю. Зважаючи на зазначене вище, в освітньому процесі використовуємо спеціально відібрані та упорядковані тексти за фахом, інтегровані з профільними дисциплінами I–III курсів і сучасними новими технологіями навчання, що сприяють підвищенню мотивації іноземних студентів до вивчення УМІ/РМІ. Усі відібрані й аналізовані нами навчально-наукові тексти, у засвоєнні яких зацікавлені іноземні студенти, містять нову інформацію, підвищують професійну мотивацію і виконують певну функцію в розв'язанні комунікативно-пізнавальних завдань. «Особливості навчання наукового стилю мовлення базуються на принципі підвищення комунікативної, пізнавальної мотивації і мотивації, зумовленої прагненням до отримання найбільш повної інформації» [21, с. 95].

Формування позитивної мотивації іноземних студентів до вивчення української/російської мови у фармацевтичних ЗВО полягає в тому, щоб за допомогою оригінальних методів та прийомів навчання намагатися подолати мовні перешкоди (бар'єри), розвивати вміння логічно та послідовно формулювати свої думки, посилити бажання навчатися, поліпшити психологічну комфортність процесу навчання, підвищити рівень знань мови, якою іноземні студенти здобувають вищу освіту в Україні. До основних чинників, що впливають на мотиваційне забезпечення освітнього процесу, зараховуємо: використання сучасних методів навчання, проведення діагностики навчальної мотивації, використання прийомів педагогічного впливу на формування позитивної мотивації в іноземних студентів. Позитивна мотивація впливає на підвищення ефективності освітнього процесу, є неодмінною умовою успішної професійної діяльності, потужним засобом успішності навчання іноземних студентів.

Процес формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО на різних рівнях володіння українською/російською мовою реалізується в традиційних і нетрадиційних методах навчання, спрямованих на здійснення основної мети, досягнення поставлених цілей і відповідних результатів, урахування психологічних особливостей студентів, створення умов, необхідних для активної участі кожного студента, вміння будувати тексти усної й писемної форм мовлення, створювати комунікативні ситуації, застосовувати прийоми та засоби формування комунікативної компетентності, дотримуватися сучасних вимог щодо організації роботи з фаховими текстами. Лінгвістичні засади формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на поглибленому етапі навчання УМІ/РМІ проаналізуємо в наступному розділі.

## Висновки до I розділу

Критичний аналіз напрацювань світової та вітчизняної наукової думки, узагальнення проведеного дослідження та власного практичного досвіду дало змогу зробити такі висновки:

1. У дослідженні здійснено теоретико-методологічний аналіз сучасної освітньої парадигми, виокремлено основні чинники, що впливають на формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови.

2. Розглянуто поняття «комунікативна компетентність», «система»; узаємозв'язок концептів «дискурс» і «текст»; визначено структурні компоненти освітнього процесу з української/російської мови; виявлено взаємозв'язки елементів системи, їх ієрархію, цілісність, закономірності функціонування. Згідно нашого визначення, система – це стійка єдність елементів та їх зв'язків, що утворюють цілісність, узаємодіють між собою та спрямовані на отримання результату. Кожна система входить до певного ієрархічного утворення. Систему вважаємо базовим поняттям дослідження, яке розглядаємо як важливий методологічний принцип навчання української/російської мови як іноземної. Комунікативну компетентність розглядаємо як уміння іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей користуватися мовою в конкретній ситуації або в процесі спеціально організованого навчання.

3. З'ясовано, що рівень сформованості комунікативної компетентності в іноземних студентів тісно пов'язаний із професійною мовною комунікацією, в якій фахові знання та вміння зумовлюють відповідну мовленнєву діяльність спеціаліста, реалізацію цих знань і вмінь у численних комунікативних ситуаціях, що є важливим і необхідним чинником у забезпеченні успішного виконання професійної діяльності майбутніх фахівців.

4. Розвиток комунікативної компетентності та професійно значущих мовленнєвих здатностей розглядаємо як закономірний органічний процес професійної підготовки особистості студента загалом. Рівень сформованості

комунікативної компетентності в іноземних студентів тісно пов'язаний із професійною мовною комунікацією, з фаховими знаннями та вміннями, що зумовлюють відповідну мовленнєву діяльність спеціаліста, реалізацію цих знань і вмінь у численних комунікативних актах. Він є важливим і необхідним чинником у забезпеченні успішного виконання професійної діяльності майбутніх фахівців. Проектуючи поняття компетентності на підготовку фахівців для певної галузі, розмежовуємо поняття «комунікативна компетентність» та «професійна компетентність».

5. В основі професійної компетентності лежать професійно важливі якості особистості, що характеризуються комплексом знань, умінь і навичок, безпосередньо належать до певної професійної галузі та необхідні індивіду для його фахової діяльності в ній. До ключових завдань формування професійної компетентності іноземних студентів зараховуємо: набуття майбутніми фахівцями певного рівня професійної компетентності вже у процесі навчання; формування вміння поєднувати мовленнєву діяльність з невербальними засобами комунікації; застосовувати ефективні методи роботи.

6. Вивчення української/російської мови в контексті компетентнісної парадигми мовної освіти розглядаємо як один із способів забезпечення ефективності навчання іноземних студентів, організації навчально-пізнавальної діяльності, формування ключових компетентностей, комплексної реалізації в освітньому процесі всіх його функцій, спрямованих на формування компетентної особистості, підвищення ефективності процесу навчання, забезпечення досягнення кінцевого результату.

7. Необхідність урахування психологічних засад у формуванні МД, що порушуються і розв'язуються в психолінгвістиці, мають суттєве значення для методики викладання УМІ/РМІ. Знання мови, правил побудови мовних конструкцій, дотримання норм вимови є свідченням мовної компетентності, яка передбачає наявність мовленнєвих умінь, що визначають мовленнєву поведінку іноземних студентів. Досліджено психологічні особливості формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних

спеціальностей, проблеми мовленнєвої поведінки, під якою розуміється користування мовою як засобом спілкування, розуміння сприйнятої на слух усної мови, а також визначено чинники, що ускладнюють сприйняття та розуміння мовленнєвого повідомлення українською/російською мовою.

### Список використаних джерел

1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя : монография. Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. ун-т. 1998. 309 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
3. Алхазишвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси : Ганатлеба, 1974. 159 с.
4. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х томах / под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова. М. : Педагогика, 1980. Т. 1. 232 с.
5. Аніщенко В.М. Стандарт професійної компетентності – основа підготовки робітничого персоналу фірми в контексті європейської інтеграції. *Професійно-технічна освіта*. 2008. № 3. С. 41–43.
6. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1969. 279 с.
7. Афанасенкова Е.Л. Мотивы обучения и их изменение в процессе обучения студентов вуза : автореф. дис... канд. психол. наук. 19.00.07 / Московский психолого-социальный ин-т. Москва, 2005. 23 с.
8. Бакум З.П. Естетичний аспект у навчанні української мови. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. Серія : Педагогіка*. Львів, 2010. №22 (209). Ч. II. С. 177–183.
9. Баранова О.В. Мотивация социально-педагогической деятельности и ее развитие у студентов педагогического колледжа : дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Иркутский гос. пед. Ун-т. Иркутск, 2002. 154 с.
10. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.

11. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : 2-е изд., перераб. и доп.. М. : Просвещение, 1965. 229 с.
12. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. Минск : Вышэйшая школа, 1974. 334 с.
13. Бех І.Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 2008. 848с.
14. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
15. Бібік С.П., Сюта Г.М. Словник іншомовних слів : тлумачення, словоутворення та слововживання / за ред. С.Я. Єрмоленко. Харків : Фоліо, 2006. 623 с.
16. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. М. : Академия, 1997. 448 с.
17. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 271 с.
18. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации поведения детей и подростков* / под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благоннадежиной. М., 1972. С. 7–44.
19. Бондаренко Н.П., Галямова С.В. Психологии обучения иностранным языкам. Петропавловск : Северо-Казахстан. ГУ им. М. Козыбаева, 2008. 43 с.
20. Ващенко Л.С. Про оцінювання рівня сформованості предметної компетентності учнів основної школи – застосування знань та умінь з біології у практичній діяльності. *Хімія і біологія у школі*. 2013. № 3. С. 12–17.
21. Вишнякова Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. М. : Рус. яз., 1980. 152 с.
22. Вольфовська Т.О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
23. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: в 6-ти томах / под ред. В.В. Давыдова. М. : Педагогика, 1982. Т. 2: Проблемы общей психологии. С. 5–361.

24. Выготский Л.С. Психология мышления : учеб. пособие / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и др. М. : АСТ, 2008. 672 с.
25. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.
26. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований. *Иностранные языки в школе*. 1985. № 2. С. 17–24.
27. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению : общепедагогический подход : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Пермский гос. техн. ун-т. Пермь, 2003. 426 с.
28. Горошкіна О.М. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2 (151). С. 5–10.
29. Грудинін Б.О. Сучасна освіта в контексті нової педагогічної парадигми. *Вісник Глухівського нац. пед. ун-ту ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки*. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2014. Вип. 25. С. 26–35.
30. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти : наук.-метод. зб.* Київ, 2009. Вип. 58, Ч. 1. С. 176–180.
31. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов : учеб. пособие. Харьков : ХГУ, 1987. 55 с.
32. Дубровина М.А. Дидактические основы формирования мотивации при обучении иноязычному профессионально-ориентированному информативному чтению (на материале немецкого языка) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / Пермский гос. техн. ун-т. Пермь, 2002. 231 с.
33. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л. : Изд-во ЛГУ, 1985. 166 с.
34. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М. : Изд. АПН РСФСР, 1958. 370 с.
35. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь : ТГУ, 1996. 196 с.
36. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М. : Просвещение, 1985. 160 с.

37. Иванова Е.О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования. *Право и образование*. 2007. № 10. С. 36–44.
38. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
39. Имедадзе Н.В. Вопросы определения уровня овладения вторым языком в условиях неучебного поведения. *Вопросы психологии обучения второму языку в младшем школьном возрасте*. Тбилиси : Мецниереба, 1982. С.42–65.
40. Казарцева О.М. Культура речевого общения : теория и практика обучения : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений по спец. 03.12.00 «Педагогика и методика начального обучения». М. : Флинта: Наука, 2001. 496 с.
41. Кайдалова Л.Г. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2009. № 1. С. 72–74.
42. Клычникова З.И. Психология чтения (психологические основы обучения чтению). *Иностранные языки в школе*. 2012. № 8. С. 54–62.
43. Коваль А.П. Ділове спілкування : навч. посіб. Київ : Либідь, 1992. 280 с.
44. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
45. Костомаров В. Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам : 3-е изд., перераб. и доп. М. : Рус. яз., 1984. 159 с.
46. Кулюткин Ю.М. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 127 с.
47. Кун Т. Структура научных революций / пер. с англ. И.З. Налетова : 2-е изд. М. : Прогресс, 1977. 300 с.
48. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : Просвещение, 1969. 214 с.



49. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 304 с.
50. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. редактор В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
51. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Междунар. гум. фонд «Знание», 1996. 308 с.
52. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения : книга для учителя. М. : Просвещение, 1990. 192 с.
53. Марцева Л.А. Шляхи формування професійних компетенцій у студентів технічного коледжу. *Гуманізм та освіта : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. ІХ МНПК*, 2008. URL:<http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Marzewa.php> (дата звернення: 16.09.2012).
54. Матюхина М. В. Особенности мотивации учения младших школьников. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 43–49.
55. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
56. Нагорна Н.В. Формування у студентів понять компетентності й компетенції. *Виховання і культура*. 2007. № 1/2. С. 266–268.
57. Немов Р.С. Психология : уч. для студ. пед. ВУЗов в 3-х кн. М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 2. *Психология образования*. 688 с.
58. Новейший философский словарь / сост. А.А. Грицанов. Минск. : Изд.-во В.М. Скакун, 1998. 896 с.
59. Основы теории коммуникации: учебник / под ред. М.А. Василика. М. : Гардарики, 2003. 615 с.
60. Панченко О.І. До питання про навчання іноземців російській мові : сутність сучасних методичних підходів. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Філологія*. 2016, № 24. Т. 1. С.53–55.
61. Паращенко Л.І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи. Компетентнісний підхід у сучасній освіті :

світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 73–85.

62. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / под ред. С.А. Смирнова. М. : Академия, 2000. 544 с.

63. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.

64. Петровская Л.А. Компетентность в общении : соц.-психол. тренинг. М. : Изд-во МГУ, 1989. 283 с.

65. Пов'якель Н.І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.

66. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Благовещенск : БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998. 344 с.

67. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 65–69.

68. Професійна освіта. Словник : навч. посіб. для учнів і пед. працівників проф.-техн. навч. закл. АПН України / за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.

69. Реан А.А. Психология и психодиагностика личности : теория, методы исследования, практикум. СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. 255с.

70. Садовский В.Н. Основания общей теории систем : логико-методологический анализ. М. : Наука, 1974. 280 с.

71. Сидоренко В.В. Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання : навч.-метод. посіб. Донецьк : Каштан, 2008. 193 с.

72. Скворцова С.О. Професійна компетентність : зміст поняття та класифікація. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Педагогіка* / редкол.: М. Вашуленко, Я. Кодлюк, В. Кравець та ін. Тернопіль, 2009. № 5. С. 27–33.

73. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография. Сумы : Изд-во СумДПУ им. А.С. Макаренко, 2004. 332 с.

74. Субота Л.А. Мотивированность слова в процессе коммуникации. *Ономастика і апелятиви* : зб. наук. праць. Дніпропетровськ : Пороги, 2005. Вип. 24. С. 120–124.

75. Субота Л.А. Мотивация обучения иностранных студентов научному тексту как коммуникативной единицы на завершающем этапе. *Тенденции развития и проблемы преподавания русского и украинского языков как иностранных в современных условиях* : материалы Всеукр. научно-практ. конф. Запоріжжя, 2005. С. 95–97.

76. Субота Л.А. Мотивация иностранных студентов как один из основных психологических факторов успешности обучения украинскому языку. *Південний архів. Філологічні науки* : зб. наук. праць. Херсон, 2018. Вип. LXXIII. № 73. С. 48–50.

77. Терещук Г.В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем. *Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон. наук.-практ. семінару (Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка 28–29 листоп. 2006 р.)*. Тернопіль, 2006. С. 5–10.

78. Тищенко О.І. Педагогічні особливості корекції асоціальної поведінки учня. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2013. Вип. 31. С. 510–515.

79. Трубочева С.Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи* / заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 53–58.

80. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие для вузов. М. : Высш. шк., 1987. 207 с.

81. Химинець В.В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти: сайт. URL: <http://zakinppe.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 24.03.2015).

82. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л.Р. Зиндера и М.И.Матусевич. Изд. 4-е. М. : ЛКИ, 2008. 432 с.

83. Щерба Л.В. О тройком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Языковая система и речевая деятельность. Л. : Наука, 1974. С. 24–39.
84. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. М. : Филоматис, 2007. 480 с.
85. Эшби У. Росс. Общая теория систем как новая научная дисциплина. Системные исследования : Ежегодник, 1969. М. : Наука, 1969. С. 125–150.
86. Юдин Э. Г. Методологический анализ как направление изучения науки. М. : Наука, 1986. 260 с.
87. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студента. М. : СПб., 1994. 140 с.
88. Я – студент: навч. посіб. для вищ. навч. закл. / заг. ред. В.О. Огнев'юк : 3-є вид., зі змінами. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 248 с.
89. Bertalanffy L. von. General System Theory : Foundations, Development, Applications. New York : G. Braziller, 1968. 289 p.
90. Halliday M.A.K. Language Structure and Language Function. New Horizons in Linguistics / ed. by John Lyons. Harmondsworth : Penguin Books, 1970. Pp. 140–165.
91. Hymes D. «On communicative competence» Sociolinguistics /eds. J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth, Middlesex : Penguin Education, 1972. Pp. 269–293.
92. McClelland D. C. Testing for competence rather than for 'intelligence'. American Psychologist, 1973. Vol. 28 (1). Pp. 1–14.

## РОЗДІЛ II

### ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У гуманітарній науці ХХ ст.–початку ХХІ ст. вивчення української/російської мови як іноземної полягає в оволодінні нею як засобом комунікації, основних навчально-предметних навичок (усного і писемного мовлення, читання, аудіювання) задля успішного формування комунікативної компетентності та продуктивного виконання подальшої професійної діяльності.

Організація навчання УМІ/РМІ в Україні будується відповідно до законів України «Про вищу освіту», «Про засади державної мовної політики», Державної національної програми «Освіта: Україна ХХІ століття», Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ ст., Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [29]. Володіння мовою навчання визначається відповідно до комунікативних потреб іноземців, тому варіюється залежно від етапу, рівня і профілю навчання. За нормативними документами початковий етап навчання (підготовчі факультети/відділення) охоплює три рівні володіння мовою А1, А2, В1. Основний/поглиблений етап підготовки іноземних студентів (I– III курси) і завершальний етап – останній рік навчання на рівень бакалавра (IV курс ЗВО) охоплюють рівень володіння мовою В2.

Стандартизована система визначення рівнів володіння мовою як іноземною побудована з урахуванням мети їхнього використання, навичок і вмінь щодо правильного вибору мовних засобів із метою реалізації певних тактик мовленнєвої поведінки в основних видах мовленнєвої діяльності – читанні, письмі, говорінні й аудіюванні. Рівнева система за Загальноосвітнім стандартом з української мови як іноземної, згідно з наказом Міністерства освіти і науки України № 750 від 24.06.2014 відповідає системі рівнів володіння іншими європейськими мовами.

Володіння мовою навчання для іноземного студента є гарантією якісної професійної підготовки, сприяє зміцненню авторитету України на міжнародній арені.

Формування комунікативної компетентності, лінгвістичні основи формування комунікативно-мовленнєвих умінь іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей до вивчення УМІ/РМІ, сучасні вимоги до організації методів і прийомів роботи з професійно орієнтованими текстами на поглибленому етапі навчання в наступному підрозділі проаналізовано.

### **2.1. Текст як основа формування комунікативної компетентності іноземних студентів на поглибленому етапі навчання української і російської мови (I–III курси)**

Вищою одиницею навчання української/російської мови на поглибленому (основному) етапі у фармацевтичних ЗВО визнається текст за фахом, що зумовлено комунікативними потребами іноземних студентів. Визнання того, що текст є компонентом мовленнєвої комунікації, робить використання наукового тексту необхідним засобом навчання мови та джерелом інформації. Мова є важливим чинником успішного формування знань, засобом професійного спілкування, показником фахової компетентності. Основним напрямом навчання української/російської мови на поглибленому етапі підготовки іноземних студентів є професійна спрямованість, що спонукає особистість до засвоєння нею фахових знань, умінь, навичок і способів їх творчого використання на практиці [97, с. 207]. Методична організація навчального матеріалу та процес навчання підпорядковуються формуванню (корекції) й удосконаленню вмінь усного й писемного мовлення. На поглибленому етапі необхідною умовою мовної підготовки іноземних студентів, формування комунікативних умінь і навичок є врахування принципу комунікативності, взаємозв'язаного навчання видів МД, опори на текст як основний компонент змісту навчання. Відпрацювання вмінь, необхідних для встановлення логічних зв'язків між

частинами тексту, визначення комунікативних блоків тексту, використання лексем, граматичних форм, конструкцій сприяють правильній побудові фраз і речень, умінню оперувати своїми знаннями, активізувати їх в усному чи писемному мовленні.

Науковий текст за цільовим призначенням і залежно від виду читання виконує мотиваційну, інформаційну, контролювальну функції, забезпечує умови поетапного формування механізмів читання, сприяє активному входженню іноземних студентів у сферу фахової комунікації [78, с. 318–319].

На поглибленому етапі навчання текст сприймається як єдине ціле, з урахуванням певного мовного й мовленнєвого матеріалу, завдяки чому відбувається впізнання вже сформованого образу та його продукування. Сприйняття тексту як єдиного цілого забезпечує міцне засвоєння навчальної інформації та оволодіння засобами пізнавальної й практичної діяльності. Цілісність пов'язана з планом змісту, що відповідає теоретичному аспекту вивчення тексту, полягає у вичерпному зазначенні теми, підпорядкованої досягненню поставленої мети [39, с. 170].

Комунікативна компетентність на поглибленому етапі навчання набуває особливого значення та спрямована на формування в іноземних студентів зрілого читання в процесі вивчення текстів за фахом. Зріле читання передбачає самостійне читання про себе, вміння орієнтуватися в тексті, знаходити та виокремлювати необхідну інформацію з невідомого тексту. Зріле читання залежить від рівня оволодіння технікою читання та ґрунтується, головним чином, на засвоєних знаннях, уміннях і навичках із читання, одержаних іноземними студентами на підготовчому етапі, що забезпечують плавний перехід до навчання у ЗВО на поглибленому етапі. При цьому значна увага приділяється виразності усного мовлення, техніці та швидкості читання [79, с. 217].

Під зрілим читанням у методиці викладання УМІ/РМІ розуміють таке читання, при якому увага читача сконцентрована на розумінні смислу всього тексту та зосереджена не на формі, а на змісті тексту. Як справедливо зазначає

С. Шатілов, зріле читання – це читання про себе, яке забезпечує повне, глибоке і точне розуміння того, що читається [95, с. 50].

Уже в стінах ЗВО в майбутніх фахівців повинна бути сформована певна інформаційна культура, зріле професійно орієнтоване читання, що визначається як практичне володіння цим видом МД на користь професії [10, с. 161]. Ми поділяємо думку Г. Барабанової, яка під зрілим читанням розуміє досягнення належного рівня сформованості навичок читання з адекватним розумінням незнайомих автентичних текстів і розвиток умінь інтерпретації змісту [11, с. 46].

У навчанні читання оригінальних текстів зріле читання завжди спрямоване на смислову сторону, його мета – оволодіти новими знаннями, активізувати ці знання й отримати необхідну інформацію з нового тексту [12, с. 51].

Зріле читання або комунікативне читання – це вільне читання про себе, що ґрунтується на раніше сформованих навичках й елементарних вміннях і забезпечує повне й точне розуміння змісту, у процесі якого читач не заглиблюється в деталі [96, с. 158].

Будь-яка робота над текстом починається з його розуміння, із засвоєння початкових знань про найважливіші мовні одиниці, які є характерними для наукового стилю мовлення і трапляються в базових текстах за фахом. Фактичний матеріал, об'єднаний поняттям «науковий стиль», досить різноманітний і вирізняється, зокрема, чіткою композиційною структурою тексту (поділ на розділи, частини, пункти, параграфи; поділ на підстилі, що мають розпізнавальні ознаки). Серед учених стосовно цього питання немає єдиної думки, і внутрішній поділ стилю на підстилі та їх різновиди здійснюється ними на різних підставах (І. Бочарова, Є. Голобородько, І. Дроздова, М. Кожина, Л. Паламар та ін.).

Добір навчального матеріалу на поглибленому етапі підготовки залежить від контингенту тих, хто вчиться, профілю (гуманітарного чи природничого), комунікативних потреб іноземних студентів у читанні, говорінні, слуханні, письмі [54, с. 42]. Л. Паламар зауважує, що «всі дібрані мовні явища розглядаються в контексті МД, яка для кожного іноземного студента є основою



саморозвитку та самостійного навчання. Отже, мовні та мовленнєві поняття формуються як елементи цілісної сукупності, а не окремо. Це пов'язано з тим, що «основне завдання викладача – підготувати студента, який володіє вміннями комунікативно доцільно вживати мовні засоби у різних сферах і видах МД не лише під час навчання в аудиторії, а й у позааудиторний час» [там само, с. 43].

До сьогодні залишається відкритим питання, на якому текстовому матеріалі навчати майбутніх фахівців – загальнонауковому, вузькоспеціальному чи науково-популярному тексті. З погляду М. Володіної, Г. Кравчук, Т. Пристайко та ін. навчання має проводитися на науково-популярних текстах із частковим уключенням у освітній процес загальнонаукових.

Розглядаючи це питання, відзначимо, що найбільш результативними умовами формування комунікативної компетентності є автентичні тексти. Перевагу віддаємо оригінальним текстам не надто складним, які б відповідали конкретним цілям та вимогам навчання. На думку дослідників Т. Алексеєнко, О. Копилової, Л. Пелепейченко, Т. Симоненко, О. Тростинської та ін., необхідно вдосконалювати навички та вміння майбутнього фахівця, ефективно працювати зі спеціалізованими іншомовними джерелами, оскільки вони несуть найбільш актуальну для студентів інформацію. Такої ж думки дотримується і К. Мотіна, яка вважає, що перехід від навчальних наукових текстів до оригінальних, неадаптованих текстів, уміння слухати та конспектувати лекції, друковані тексти, здатність відтворювати прочитаний чи прослуханий матеріал, сприймати та здійснювати обробку нової інформації є важливими умовами підвищення рівня засвоєння наукової мови іноземними студентами [49, с. 130–133].

Особлива увага спрямована на сприйняття й розуміння інформаційного навантаження тексту, його композиційно-логічної структури, ознайомлення зі способами викладу (описом, розповіддю, поясненням, розмірковуванням). Формування у студентів прийомів аналізу структурно-сислової організації тексту є умовою ефективного забезпечення смислового сприйняття й розуміння інформації навчального тексту. Тема як особливий екстралінгвальний чинник,

змістове ядро тексту організовує навколо себе всі повідомлення і визначає структуру тексту.

Аналіз структури тексту як засобу комунікації, передбачає проблеми комунікативної організації тексту та текстової діяльності. У цьому разі текст розглядають як засіб мовної комунікації, що вимагає від мовця під час розгортання текстового змісту дотримуватися певних прагматичних правил, що забезпечують спільний для комунікантів фонд знань – картину світу, пресупозицію тощо [102, с. 364]. Структура тексту формується комунікативними, пізнавальними та мовними одиницями різних рівнів.

Смислове сприйняття, що здійснюється на рівні мовленнєвого сприймання, містить предмети реальної дійсності й функціональну роль універсального предметного коду. Такий код притаманний будь-якій людині, завдяки внутрішньому мовленню відображає в її свідомості навколишній світ. Внутрішнє мовлення поєднує реальність і мову, що є необхідним транслятором для взаєморозуміння при спілкуванні. Мова розглядається як система знакових протиставлень. Додавання або видалення хоча б одного способу відображення (знака чи правила зв'язку знаків) створить нову мову [29, с. 32–33]. Згідно із цією концепцією, слова не зберігаються в пам'яті повністю, осмислення тексту відбувається шляхом поділу тексту на смислові частини та виділення смислових опор, що утримуються в пам'яті та відтворюються у вихідному тексті. Осмисленим може бути лише те, що відповідає дійсності [30, с. 135].

Загалом, погоджуючись із висловленими ідеями, зауважимо, що розуміння тексту нерозривно пов'язане з його сприйняттям і відтворенням, є відображенням смислової організації навчальних текстів на основі опорних схем і знакових моделей. Використання опорних схем і схем-моделей у процесі навчання УМІ/РМІ допомагає об'єднати лінгвістичне дослідження та розуміння тексту з професійними інтересами іноземних студентів, дає змогу краще засвоїти новий матеріал, сприяє кращому зберіганню та більш точному й повному відтворенню наукового тексту. Проблема розвитку в студентів навичок логічної обробки наукового тексту методисти пов'язують із типовими текстами, у яких

зміст співвідноситься з лінгвістичним способом передання інформації. Уважаємо, що одним з оптимальних способів розв'язання цієї проблеми є відображення логіки текстів у опорних схемах.

У роботі з фаховими текстами на поглибленому етапі навчання пропонуємо завдання, покликані поглибити, розширити, систематизувати і закріпити базові знання іноземних студентів, отримані під час практичних занять:

- прочитайте текст, знайдіть у ньому речення, у якому сформульовано його тему; випишіть ключові слова, які, на вашу думку, мають найбільше смислове навантаження; визначте їх зв'язок із темою; назвіть основну думку тексту за цими ключовими словами;

- виділіть основну інформацію тексту й запишіть її; висловіть своє ставлення до інформації тексту; прокоментуйте викладені в тексті факти; розташуйте основні факти тексту в такому порядку, щоб ключові слова були пов'язані за змістом;

- дайте відповіді на запитання до тексту; перевірте, чи пов'язане кожне наступне запитання з попереднім;

- визначте, чи відповідають подані твердження основному змісту тексту; прочитайте наведені визначення та скажіть, яке з них є найбільш повним і точним; згадайте про значення незнайомих слів за допомогою контексту;

- прочитайте називний план до тексту, скажіть, які пункти плану не відповідають змісту тексту; на основі готового простого називного плану складіть і запишіть складний план тексту; перекажіть текст, користуючись складеним планом і поданою нижче схемою.

Запропоновані завдання є ефективним засобом формування вміння максимально повно розуміти та запам'ятовувати інформацію з тексту, її критично осмислювати; вмінь створювати власні висловлювання за запитаннями та опорними словами для найбільш повного відтворення, обговорення, подальшого використання; вироблення вміння самостійно долати труднощі мовного характеру.

Формування читацьких умінь, сприяють свідомому, активному сприйманню, засвоєнню базових знань іноземних студентів, спрямовані на полегшення процесу розуміння та усвідомлення текстів за фахом, передбачають активне використання мовних засобів, властивих науковому стилю мовлення, дають змогу навчитися самостійно вилучати, узагальнювати та аналізувати професійно-значущу інформацію, розвивають уміння адекватного сприйняття наукової інформації.

Сприйняття фахового тексту іноземними студентами на поглибленому етапі супроводжується подоланням труднощів мовного та смислового характеру. Значні труднощі, що виникають у студентів під час читання іншомовних текстів зі спеціальності, відтворенні змісту наукового тексту, пов'язані з мовним оформленням наукового тексту, з уміннями та навичками його логічного оброблення. Насамперед, це зумовлено тим, що навчання іноземних студентів спрямоване на сприймання, розуміння й відтворення спеціальних текстів. Фахові тексти зорієнтовані на підготовленого до сприйняття інформації читача [91, с. 106]. Усвідомлення прочитаного залежить від здатності іноземних студентів I-го курсу сприймати зміст тексту, його основну інформацію. Вилучення основної інформації наукового тексту – це перехід від зовнішньої структури тексту до його глибинних структур – підтексту, що реалізується за схемою «слово — фраза — текст». Процес розуміння сутності тексту можна розділити на три послідовних етапи:

- на першому етапі відбувається усвідомлення всього повідомлення, пошук контексту (мета – орієнтування, пошук контексту, що дає змогу сконцентрувати увагу, яка забезпечить надалі точне та міцне запам'ятовування);

- на другому – розуміння основних семантичних структур (мета – уважне читання з виділенням деталей);

- на третьому – перехід від поверхневих семантичних структур до глибинних (мета – швидке повторне читання з виявленням проблематики, осмислення його структури, виділення основної інформації тексту).

Навчання читання іноземних студентів текстів за фахом спрямоване на формування вмінь розуміти сприйнятого на слух усного мовлення та відтворення писемного мовлення; створювати власні усні й письмові, діалогічні та монологічні висловлювання в різних сферах навчально-професійної комунікації; вести діалог із дотриманням правил спілкування, логічно, зв'язно висловлювати свої думки; засвоювати певні граматичні конструкції та опанувати нову лексику, розширювати активний, пасивний та потенційний словниковий запас у мовленні: усному та писемному. У контексті дослідження текст за фахом визначено основним засобом формування і розвитку професійного мовлення іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на поглибленому етапі навчання. Навчання у фармацевтичних ЗВО організоване таким чином, щоб підготувати студентів до майбутньої професійної діяльності. У підготовці до освоєння своєї майбутньої спеціальності й фахової діяльності, студент опановує навички та вміння читати загальнонаукову і профільну літературу, що має свої особливості – певні засоби висловлювання. Для досягнення цього викладачеві необхідно зосередити свою діяльність передусім на відповідних підходах у виборі методів і форм навчання, що насамперед провокують інтерес і зумовлюють необхідність педагогічних досліджень. Єдність цілеспрямованої організації змісту, навчальних засобів і методів реалізуються у формах навчання [40]. У системі формування комунікативної компетентності виділяємо такі форми навчання: фронтальні, групові, індивідуальні, робота в парах. Форма навчання реалізується у взаємозумовленій діяльності викладача та студентів, організації самостійної роботи іноземних студентів, проведенні іспитів, заліків, підсумкових, змістових і поточних контролів.

З огляду на те, що фахові автентичні тексти для читання добираються з урахуванням майбутньої спеціальності та професійних інтересів іноземних студентів, визначимо найважливіші вимоги до текстів для читання на поглибленому етапі навчання.

- За своїм змістом тексти мають бути професійно орієнтованими, тематика текстів повинна відповідати запланованим темам, відображати предметну сферу спеціальності, цьому передуює тривала підготовка іноземних студентів.

- Інформація, що міститься в текстах, повинна бути значущою та мати пізнавальну цінність, бути доступною для розуміння студентів, при цьому необхідно враховувати рівень сформованості відповідних понять у спеціальних дисциплінах іноземною мовою.

- Фахові тексти повинні відповідати таким вимогам: значущості, актуальності та новизні, задовольняти пізнавальні запити студентів.

- Обсяг тексту залежить від виду читання й регулюється вимогами чинної програми згідно з рівнями володіння мовою та поставленими завданнями.

- Текстовий матеріал має повністю відповідати цілям освітнього процесу, що будується згідно з мовною організацією тексту, зокрема його структурною організацією, лексичним складом й кількістю незнайомих слів, способами подання навчальної інформації, урахуванням індивідуальних можливостей і потреб іноземних студентів [54, с. 43].

Навчання читання спеціальної літератури за фахом – це головним чином навчання розуміти прочитане. Система завдань спрямована на глибоке розуміння тексту, довільне запам'ятовування інформації тексту та мимовільне запам'ятовування лексико-граматичних структур. Матеріалом для вправ і завдань на поглибленому етапі навчання є тексти професійного спрямування з фізіології та анатомії людини, фармацевтичної ботаніки, патофізіології, мікробіології, вірусології, імунології. Вправи містять поетапне введення граматичного матеріалу та підтвердження його системою спеціальних завдань, в основу яких покладено вербально-сміслову або лексико-синтаксичну переробку інформації тексту. Ці завдання можуть бути тренувальними і контрольними. Читання – складний розумовий процес і тісно пов'язане з розумінням тексту.

При цьому зазначається, що процес розуміння тексту передбачає структурно-смісловий аналіз текстової інформації, знакове спілкування автора й читача через друкований текст [92, с. 23]. Комунікативна організація наукового тексту

та її лексико-граматичне наповнення передбачають збагачення пам'яті спеціальними знаннями та проблематикою спеціальності, навчають розумінню прочитаного, розвивають логічне, наукове мислення, навички й уміння конспектувати текст, складати план, тези і націлюють на роботу з оригінальною науковою літературою.

Розглядаючи будову твору як учасника комунікативного акту, що виконує низку комунікативних функцій: контактну, організуючу, формувальну щодо поглядів читача, аферентну, закличну тощо, М. Феллер запевняє, що продуктивність тексту визначається ефективністю його структури, представленої у свідомості студента як зображення дійсності, як процес взаємодії з об'єктивною реальністю та є націленим на здобуття нових знань, на процес пізнання [88, с. 5–6]. Важливого значення набуває питання самостійних рівнів тексту – повідомлення і блоку, проміжок між фрагментом і абзацем, несамостійних – речень і словосполучень, що володіють здатністю предикації. Текст, як стверджує науковець, виникає за наявності задуму, що поступово розгортається в текст як модель комунікативного акту. Перебіг комунікативного акту забезпечує комунікативна підструктура твору, а відтворює особливості фрагмента дійсності – пізнавальна підструктура. Комунікативна і пізнавальна підструктури взаємодіють між собою [там само].

Комунікативна підструктура виконує важливу роль у професійному спілкуванні, оволодінні мовленнєвими вміннями й навичками, необхідними для фахової підготовки іноземних студентів. Актуальний аспект фахової підготовки іноземних студентів – успішне оволодіння мовою спеціальності на основі оброблення інформації первинного наукового тексту задля створення вторинного тексту [38, с. 13].

Методи порівняння й аналізу різних джерел дали змогу систематизувати тексти за їх основними характеристиками. Серед основних характеристик тексту виділяємо найбільш значущі для поглибленого етапу навчання: наукова тематика текстів; жанри та види текстів; наукова термінологія; усні та письмові тексти; мовні характеристики текстів.

Мета навчання мови спеціальності – розподілити тексти за їх жанровими характеристиками. Основна увага при цьому приділяється створенню первинних наукових текстів (курсова робота, наукова стаття, наукова доповідь) і вторинних наукових текстів (конспект, тези) під час вивчення української/російської мови.

Предметом вивчення в цьому випадку стають:

- формально-змістові структури та комунікативні функції жанрів наукової мови;

- стильові конструкції мови й особливості, характерні для кожного жанру, що відповідають його структурі та комунікативному призначенню.

Прикладом може служити комплекс завдань, спрямованих на аналіз змістової структури тексту та навчання різних видів МД:

- 1) вправи на моделювання знань, необхідних і достатніх для рецепції конкретного тексту, спрямованих на підготовку до сприймання та розуміння тексту: аналіз слів і форм у самому тексті; запитання до тексту та завдання, орієнтовані на пошук у ньому певної інформації; вправи на відпрацювання лексико-граматичного матеріалу; розвиток навичок читання та структурний аналіз тексту, що повинен в підсумку привести до продукування усних і письмових зв'язних висловлювань;

- 2) завдання, спрямовані на перевірку розуміння змісту тексту, що покликані з'ясувати: тему та головну думку тексту, основну проблему тексту й основні способи її реалізації, смислові зв'язки між комунікативними блоками та передання їх різними мовними засобами, створення самостійного тексту з використанням моделі тексту [80, с. 78].

Важливими навичками для іноземних студентів на поглибленому етапі навчання української/російської мови є вміння складати анотації до спеціалізованих текстів. Анотуванню передують аналіз і синтез наукової інформації, мета якого – навчити складати довідкові (описові) анотації за допомогою спеціальних мовних кліше, що використовуються при стисненні обсягу інформації наукового тексту. Як підтверджує практика, щоб скласти анотацію, спочатку потрібно повністю прочитати наукове джерело, а вже потім



глибоко продумати його інформацію. З огляду на зазначене, навчання студентів фармацевтичних спеціальностей працювати з оригінальною іншомовною професійно орієнтованою літературою, готовність до самостійного опрацювання фахової літератури набуває важливого значення.

Саме тому серед основних завдань навчання української/російської мови значне місце відводиться: формуванню вмінь і навичок зв'язного мовлення (М. Пентилюк), вивченню й комплексному аналізу тексту (Є. Голобородько, О. Кравчук), розуміння та вміння виділяти важливу інформацію (М. Крупа), навчання студентів немовних спеціальностей навичкам і вмінням реферування й анотування (О. Безлюдний, Н. Рябова, Є. Шкурко), навчання іноземних студентів основам анотування і реферування (Л. Бей, А. Стадній, М. Мошноріз). Опрацювання наукової літератури, компресія тексту, написання анотації до наукової роботи, письмове реферування прочитаного викликають найбільші труднощі в іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Термін «анотація» трактують із посиланням на латинське слово *annotatio*, що в перекладі з латини означає «зауваження, примітка», та тлумачать як короткий виклад змісту книги, статті, доповіді тощо, складений у результаті компресії тексту первинного документа, створення коротких повідомлень про друкований твір, що дають змогу робити висновки про доцільність його докладнішого вивчення [22, с. 58–59]. Схожий підхід до розуміння змісту цього поняття було розвинуто в працях Д. Блюменау, який розглядає анотацію як «коротку, стислу характеристику змісту та перелік основних питань книги, статті, рукопису тощо» [16, с. 155–166].

На думку вчених, анотування, і насамперед довідкове анотування, є першим ознайомленням із первинним документом, що дає змогу дійти висновку про доцільність його більш детального вивчення з метою проникнення в сутність інформації оригіналу [65, с. 374].

Анотація наукового тексту подає основні відомості й висновки, потрібні для початкового ознайомлення з документом. Анотація – це «стислий виклад головного змісту першоджерела, укладений у результаті компресії тексту

оригіналу та який лише кількома рядками здатний репрезентувати оригінал, дати уявлення про його тематику» [20, с. 105].

Об'єктом аналізу виступає смисловий зміст первинного документу, мета якого зводиться до того, щоб виявити провідну тему, основні ідеї та факти, визначити «наскільки даний документ відповідає науковим або практичним інтересам певної групи вчених або дослідників» [23, с. 7]. Сутність анотації полягає в тому, що при максимальному скороченні обсягу зберігається основний зміст першоджерела, стисло характеризуються джерела інформації й дається відповідь на запитання, про що йдеться в первинному документі, окрім того, заощаджується час, необхідний для ознайомлення з анотованим матеріалом. Метою анотації є інформування читачів стосовно актуальності тематики анотованого джерела, отримання уявлення про основні питання, що належать до обраної теми, підтвердження цінності документа та доцільності його читання в повному обсязі.

Зазвичай анотація складається з простих речень і має обов'язкову та факультативну частини. До обов'язкової частини входить змістова характеристика першоджерела: бібліографічний опис, відомості про автора, тематика твору; адресат. До факультативної частини належать: композиція, структура первинного тексту; ілюстративний матеріал, наведений у першоджерелі [64, с. 70].

Залежно від змісту та цільового призначення анотації поділяються на *довідкові* (повідомляють дані, розкривають тематику документів, але при цьому не висловлюють критичної оцінки) та *рекомендовані* (характеризують документ і оцінюють його з погляду придатності для певної категорії читачів). У практичній діяльності найбільш прийнятною для навчання іноземних студентів на поглибленому етапі навчання є написання довідкової анотації, її ми розглянемо дещо докладніше.

Отже, довідкова анотація (описова, інформаційна) уточнює заголовок твору або повідомляє додаткові (переважно фактичні) відомості про автора, а також про форму (зміст, жанр, призначення), указує на наявність оформлення

(ілюстрацій, таблиць, малюнків, схем і додатків), кількість цитованих бібліографічних джерел і на інші особливості документа, яких немає в бібліографічному описі. Довідкові анотації мають бути максимально стислими. Виконуючи уточнювальні щодо бібліографічного опису функції, вони не потребують розгорнутої характеристики змісту анотованого документа. При написанні курсових, дипломних робіт і дисертацій довідкові анотації становлять особливий інтерес як найбільш ефективні для вчасного інформування студентів про новітні досягнення в різних галузях науки і техніки та допомагають заощадити час на пошук і збирання необхідної наукової інформації. Довідкові анотації широко застосовуються в науково-допоміжних і галузевих бібліографічних покажчиках. У підручниках і навчальних посібниках їх використовують в основному для опису довідкової, навчально-методичної літератури тощо [там само, с. 71]. Текст довідкової анотації не повинен містити цитат, цифр і прикладів. Загальний обсяг анотації зазвичай не перевищує 500–600 друкованих знаків, що становить 5–6 рядків. Анотація має бути лаконічною, конкретною, викладеною доступною і зрозумілою мовою.

Уміння складати анотацію за темою дослідження, оформляти її відповідно до вимог і рекомендацій, знання правил побудови анотації та користування ними, скорочений виклад основних положень джерела сприяють адекватному розумінню фахового тексту.

За читацьким призначенням і повнотою охоплення змісту анотованого джерела розрізняють *загальні* анотації (характеризують зміст документа в цілому й розраховані на широке коло читачів) і *спеціалізовані* (мають довідковий характер, розкривають документ лише в тих аспектах, що цікавлять вузькоспеціалізованих фахівців) [61, с. 154].

Опанування технології написання анотації іноземними студентами доцільно здійснювати на завершальному етапі навчання, адже саме на старших курсах студенти набувають необхідних знань зі специфіки майбутньої спеціальності, навичок відбору та скорочення інформації, можуть адекватно оцінювати її зміст. Навчання іноземних студентів анотуванню у фармацевтичному ЗВО починається

на III курсі. При цьому іноземним студентам пропонують такий алгоритм написання анотації.

- Прочитайте назву статті. Поміркуйте над її тематикою.
- Знайдіть прізвище автора, що може бути надруковане на початку або в кінці статті. Запишіть прізвище автора, ініціали. Якщо авторів кілька, то запишіть їх усіх.
- Визначте місце та рік видання статті, книги.
- Прочитайте статтю, поділіть її на смислові частини, підтеми.
- Дайте назву кожній частині, тобто складіть план статті.
- Окресліть смислове співвідношення частин, характер викладу кожної частини та мовні засоби оформлення тексту анотації.
- Напишіть анотацію, визначте та сформулюйте, хто може послуговуватися матеріалами статті.
- Відредагуйте текст анотації [25, с. 674–675].

Зазвичай анотація складається з двох частин: бібліографічного опису (виконує функцію ідентифікації) і власне тексту (допомагає скласти попереднє уявлення про зміст наукового тексту). Довідкова анотація містить:

- відомості про автора твору, назву, місце видання, видавництво, рік видання, загальну кількість сторінок.
- призначення роботи (стаття, підручник, лекція, відгук, монографія тощо);
- стислий зміст (основні положення, проблеми, завдання, викладені автором);
- методи, що використовував автор для розв'язання поставлених у роботі завдань (експеримент, спостереження, порівняння тощо);
- висновки;
- ілюстративні матеріали;
- актуальність й адресат джерела.

Отже, формами роботи з фаховим текстом на поглибленому етапі навчання УМІ/РМІ у ЗВО є практичні заняття, самостійна робота, контрольні заходи. Текст є основним засобом формування і розвитку професійного мовлення іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на поглибленому етапі

підготовки. Уміння працювати з науковим текстом, створювати власні тексти, будувати зв'язні висловлювання, опрацьовувати тексти різних видів у процесі навчання УМІ/РМІ розглядається нами як необхідний компонент діяльності іноземних студентів фармацевтичних ЗВО. При цьому пріоритетною метою навчання УМІ/РМІ є розвиток умінь і навичок МД, вільне володіння мовою навчання, уміння користуватися нею в умовах навчально-професійної комунікації, забезпечення реальних комунікативних потреб іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на кожному етапі навчання.

Організацію роботи з автентичними текстами, спрямовану на забезпечення ефективного оволодіння мовою навчання на завершальному етапі підготовки іноземних студентів, розглянемо в наступному підрозділі.

### **2.1.1. Ефективність використання автентичних текстів як дієвого засобу формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української і російської мови (IV курс)**

У сучасній лінгвістиці більш суттєвого значення набувають дослідження, що базуються на комунікативних принципах організації наукового тексту. Навчально-науковий текст вивчають насамперед як комунікативну одиницю та комунікативну ситуацію. Проблема фахової підготовки іноземних студентів на завершальному етапі підготовки (IV курс) у фармацевтичних ЗВО залишається однією з актуальних проблем сьогодення. Професійне становлення майбутнього фахівця значною мірою залежить від комунікативної спрямованості навчання, успішного оволодіння українською/російською мовою та її ефективного використання на практиці.

Спрямованість навчання, на переконання О. Тарнопольського, передбачає формування комунікативних навичок і мовленнєвих умінь, необхідних для здійснення комунікації в ситуаціях професійного спілкування [85, с. 52]. Формування необхідних мовленнєво-комунікативних умінь і навичок у навчанні іноземних студентів для здійснення процесу комунікації в різних видах МД є

одним із основних чинників успішного вивчення української/російської мови у сучасному ЗВО. Важливою складовою в організації навчання на завершальному етапі підготовки іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей є реалізація принципу наступності та послідовності, тобто процес навчання на кожному наступному етапі базується на засвоєних знаннях, сформованих уміннях і навичках, що, зі свого боку, спонукає до постійного пошуку нових шляхів упровадження сучасних методів навчання, внесення певних коректив у методику викладання УМІ/РМІ, поєднуючи традиційні й інноваційні підходи до навчання, кращі здобутки минулого та перспективи сучасного. Модернізація професійної освіти та впровадження нових активних способів і форм навчальної діяльності – передумова успіху в оволодінні українською/російською мовою.

Кінцевою метою на завершальному етапі підготовки іноземних студентів є активне володіння українською/російською мовою. Вільне володіння мовою навчання безпосередньо пов'язане з процесом навчання спеціальних дисциплін, його результатами та якістю професійної підготовки майбутнього фахівця. Особливістю фахової підготовки є те, що результативність цього процесу залежить від засвоєння мови навчання іноземних студентів, усвідомленого ставлення до предмета освітньої діяльності, розуміння важливості та значущості мовної підготовки для здобуття професійної освіти. Від змісту професійної освіти, використання професійно спрямованих текстів зі спеціальності залежить процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Питання стосовно сформованості в іноземних студентів професійної компетентності на матеріалі фахових текстів і на сьогодні залишається досить актуальним.

Використання автентичних текстів за фахом на завершальному етапі навчання створює сприятливе підґрунтя для розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних ЗВО, набуття необхідного рівня зрілого читання, що забезпечує достатнє розуміння змістової інформації в писемних джерелах з метою її подальшого використання у фаховій діяльності. Водночас навички зрілого читання, уміння синтезувати отримані знання, створювати

власні тексти, опрацьовувати й відтворювати різні види текстів у процесі навчання української/російської мови на завершальному етапі підготовки у фармацевтичних закладах освіти все ще недостатньо сформовані в іноземних студентів. Поглиблене вивчення автентичних текстів за спеціальністю пов'язане з посиленням уваги до організації роботи з науковим текстом. Загалом зауважимо, що питання комунікативної організації наукового тексту на завершальному етапі підготовки іноземних студентів потребує подальшого розвитку та доопрацювання.

Сучасна лінгвістична наука в процесі дослідження тексту визначила такі основні аспекти: комунікативно-дискурсійний аналіз; аналіз структури тексту як засобу комунікації; комунікативна організація тексту; текстова діяльність.

Основна увага звернена на визначення специфічних особливостей змісту фахової підготовки іноземних студентів ЗВО. На успішність такої підготовки впливає інтерес до навчальної діяльності та змісту спеціальних дисциплін, можливість виявити в навчанні розумову самостійність та ініціативність. До провідних завдань навчання відносять умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання, їх адаптацію до навчання у ЗВО України.

За останні роки опубліковано чимало праць українських учених, присвячених обґрунтуванню важливості автентичних текстів у навчанні студентів ЗВО, проблемі формування комунікативної компетентності, труднощам навчання мови спеціальності. Дотичними до проблеми організації роботи з автентичними текстами за фахом є праці вітчизняних учених, предметом особливої уваги яких є комунікативна спрямованість наукового тексту (Т. Алексеєнко, О. Копилова, О. Тростинська); новітні підходи до формування у студентів професійної мовнокомунікативної компетенції (Л. Мацько, Л. Кравець, Л. Мінкін, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко), питання організації ділової комунікації, культура наукового мовлення, основні методи роботи зі спеціальними текстами у процесі навчання студентів ЗВО (Т. Астафурова, Н. Ботвина, Т. Дубовицька); особливості функціонування сучасної наукової мови,

структурна організація наукового тексту (Т. Єщенко, А. Коваль, І. Кочан, Н. Кушнарєнко, О. Онищенко, Л. Паламар, І. Родигіна, К. Серажим; В. Шейко). Донині залишається недостатньо вивченим питання організації роботи з автентичним текстом за фахом на поглибленому етапі навчання іноземних студентів у фармацевтичних ЗВО.

Аналіз найбільш вагомих наукових досліджень і розробок дає можливість стверджувати, що, незважаючи на увагу науковців, методистів, викладачів УМІ/РМІ, все ще недостатньо уваги приділяється такому важливому аспекту, як підготовка іноземних студентів ЗВО фармацевтичного профілю до вивчення особливостей наукової мови в сучасних наукових працях. Аналіз науково-методичної літератури й освітньої практики викладання УМІ/РМІ дає змогу виділити низку нерозв'язаних у науковій літературі питань, що підлягають подальшому дослідженню:

- організація роботи з науковим текстом на завершальному етапі підготовки іноземних студентів;
- удосконалення вмінь писемного мовлення як одного з найважчих для засвоєння видів МД;
- оволодіння мовою спеціальності;
- спілкування в умовах навчально-професійного мовного середовища.

Теоретичне вивчення проблеми, педагогічний досвід роботи у ЗВО та спостереження за освітнім процесом дає можливість зробити висновок, що найбільш доцільним на поглибленому етапі, на нашу думку, є використання автентичних текстів професійного спрямування. На старших курсах тексти за фахом розглядаються як засіб формування комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей, а також писемного мовлення, необхідні іноземним студентам для створення письмових робіт репродуктивно-продуктивного характеру (резюме, анотація, реферат, огляд і т. ін.).

Інтерес до проблеми формування писемного мовлення зумовлений тим, що іноземні студенти не володіють достатньою мірою навичками письма, що корелюють з умінням перетворювати, узагальнювати й оформляти отриману



інформацію максимально стисло. Зауважимо, що на завершальному етапі навчання УМІ/РМІ студенти ознайомлюються зі структурою наукового тексту й особливостями його будови, вчаться правильно складати різноманітні типи планів, виділяти основну та додаткову інформацію, виконувати певну компресію тексту за рахунок надлишкової інформації. Робота над компресією тексту сприяє більш глибокому його розумінню, формуванню необхідних умінь і навичок анотування і реферування та ґрунтується на розкритті смислової структури первинного тексту. Розуміння смислової структури залежить від адекватного сприйняття й усвідомлення наукового тексту, при цьому важливою умовою успішного сприймання є потреба, зацікавленість, внутрішня мотивація, володіння навичками аналізу, вміннями аналітичного читання [68, с. 101].

Уміння анотувати прочитані наукові матеріали забезпечує якісну підготовку майбутніх фахівців, створює підґрунтя для опанування навичок реферування, яким відводиться одне з провідних місць на завершальному етапі підготовки іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у ЗВО. Навички реферування, необхідні іноземним студентам у процесі навчання й майбутній діяльності, сприяють розвитку здатності до аналітичної обробки інформації. Осмислення, аналіз та оцінка змісту оригінального тексту сприяють вилученню необхідних даних [63, с. 227].

Залежно від етапу створення реферату виділяють три основних види читання: ознайомлювальне, вивчальне та реферативне. Головною метою ознайомлювального читання є розуміння загального уявлення про зміст тексту. Вивчальне (вдумливе) читання передбачає реалізацію засобів передання інформації зі збереженням обсягу та спрямоване на запам'ятовування змістової інформації тексту з використанням мовних засобів. Під реферативним читанням розуміють вилучення істотної інформації з першоджерела, її узагальнення та подальший виклад у згорнутому вигляді зі значним зменшенням обсягу. Реферування допомагає розвивати навички читання й усного непередготовленого мовлення зі спеціальності. Відбувається становлення інформаційної компетентності, формуються вміння та навички інформаційної діяльності й

інформаційного спілкування, яке студенти можуть здійснювати під час навчання у ЗВО та після свого повернення на батьківщину [2, с. 9–10].

У роботі над текстом за фахом особливого значення набуває навчання писемного мовлення в межах професійних потреб студентів і насамперед формування та вироблення навичок і вмінь продукувати власне зв'язне письмове висловлювання. О. Горошкіна слушно акцентує увагу на тому, що процес відпрацювання конспективно-реферативних умінь проходить чотири рівні.

- Рівень речення – виділення ключових слів і словосполучень;
- Фразовий рівень – згортання фрази (за рахунок вилучення другорядної інформації).
- Абзацний рівень – виділення інформативних центрів, класифікація інформації з прагматичною метою, складання плану тощо.
- Текстовий рівень – виявлення ключових слів, теми, головної думки, визначення кількості мікротем, складання плану, добір питань тощо; компресія тексту [26, с. 8].

Формування навичок і вмінь продукування власного зв'язного письмового висловлювання, побудованого на реченнях, екстрагованих із тексту вихідного наукового джерела у вигляді репродуктивних рефератів, таких як *реферат-резюме* (індикативний) і *реферат-конспект* (інформативний), має особливе значення для професійної підготовки іноземних студентів на завершальному етапі навчання.

*Реферат-конспект* максимально повно розкриває зміст первинного документа та містить в узагальненому вигляді всі суттєві положення наукового джерела, висвітлені проблеми, методи дослідження, отримані результати, можливості їх застосування і висновки. Реферат-конспект охоплює стислий, цілісний, послідовний виклад прочитаного. Він може складатися безпосередньо за текстом першоджерела (трансформація), а також у вільній формі (стислий переказ основних положень тексту). У такому рефераті здебільшого наводять відомості про предмет дослідження і мету роботи, про умови й основні результати дослідження; подають пропозиції автора щодо застосування

результатів дослідження, основні характеристики розглянутих технологічних процесів, технічних виробів; ознайомлюють із новою інформацією про відомі явища, предмети тощо [3, с. 163].

У *рефераті-резюме* відображається композиція джерела та наявність ілюстративного матеріалу, містяться конкретні фактичні відомості, найважливіші висновки, задуми автора, наводяться не всі головні положення першоджерела, а лише ті, що тісно пов'язані з темою реферування.

Отже, реферат – це стислий виклад основних положень оригінального тексту, що вказує на найбільш важливі аспекти змісту першоджерела. Основний зміст реферату цього типу – це виклад конкретних результатів, що подаються максимально стисло. Реферат-резюме може констатувати все, що має істотне значення для розуміння проблематики тексту: те, що детально викладається (показується, описується, обговорюється, розглядається тощо), і те, що автор лише зачіпає, про що тільки згадує, на що звертає увагу, що передбачає, уточнює, наголошує, що і як ілюструє й аргументує. Особливість реферату-резюме полягає в його об'єктивності: у ньому не мають оцінюватися зміст і відображатися суб'єктивні погляди референта на висловлювані питання. Виклад реферату-резюме відрізняється лаконічністю, інформаційною насиченістю, максимальною точністю, що досягається за рахунок економної структури речень, доречного вживання термінів, використання мовних засобів, властивих науковому стилю мови, і таким чином дає змогу точніше передати зміст первинних документів [64, с. 255].

Репродуктивний реферат будується за єдиною логічною схемою і має такі ознаки:

- зміст реферату повністю залежить від змісту реферованих джерел;
- містить точний виклад основної інформації без спотворень і суб'єктивних оцінок;
- має постійну структуру: *заголовну частину* з бібліографічним описом (вступ), власне *реферативну частину*, у якій узагальнюють відомості про авторів, називають основну тему та проблематику джерел, подають докладний

або стислий виклад найбільш важливих питань (описова частина), роблять *висновки* (заклучна частина), *додатки* (якщо вони є).

Щодо власне терміна «реферат» існує загально визнане припущення, що він походить від латинського *refere*, що означає «повідомляти», «сповіщати» [75, с. 203]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «реферат» визначено як: 1) стислий усний або письмовий виклад наукової праці, результатів наукового дослідження, змісту книги і т. д.; 2) доповідь на будь-яку тему, написана, зроблена на основі критичного огляду літературних та інших джерел [21, с. 1028]. Дещо іншу інтерпретацію пропонує «Словник методичних термінів». Реферат, згідно з визначенням, – це «вид письмового повідомлення, виклад основних думок повідомлення, об'єднаних однією темою, їх систематизація, узагальнення та оцінка; вторинний документ, отриманий у результаті переробки текстів-першоджерел, текст, який передає основну інформацію першотвору в згорнутому вигляді та складений у результаті її смислової переробки та реферування» [1, с. 285].

Принагідно зазначимо, що й у працях науковців трапляються різні тлумачення цього поняття. Так, під рефератом А. Вейзе розуміє текст, побудований на основі смислової компресії першоджерела для передання його основного змісту. Реферативну діяльність автор характеризує як рецептивно-репродуктивну мовленнєву діяльність, що має високий навчальний потенціал [20, с. 108]. Згідно із цим визначенням реферат – це вторинна обробка тексту з метою скорочення малосуттєвої інформації та фіксування думок автора в конспективному вигляді; інакше кажучи, це текст, побудований на смисловій компресії першоджерела з метою передання його основного змісту.

На думку В. Шейка і Н. Кушнарєнко, реферат – це «короткий виклад змісту одного або декількох документів з певної теми» [98, с. 299]. Це може бути зміст тексту чи його частини, що містить основні фактичні відомості та висновки, необхідні для початкового ознайомлення з ним. Реферат визначається як композиційно організоване, узагальнене відтворення в письмовій чи усній формі основного змісту першоджерела у стислому вигляді. Реферат – це результат

обробки інформації одного джерела або цілеспрямованого оброблення кількох джерел за певною темою.

Реферат, у якому міститься згорнута інформація з одного джерела, називається монографічним. Реферат, складений за кількома джерелами на одну тему, називається оглядовим. Реферат є самостійною роботою, що засвідчує спроможність автора систематизувати теоретичний матеріал з обраної теми й об'єктивно передати зміст первинного тексту максимально стисло.

Складання реферату – це творчий процес, що належить до найбільш складної самостійної навчальної діяльності й дає змогу:

- зацікавити іноземних студентів самостійною дослідницькою діяльністю;
- продемонструвати вміння аналізувати, узагальнювати, критично осмислювати вивчений матеріал;
- адекватно передавати зміст основних положень первинного тексту;
- вільно орієнтуватися в науковій літературі, поглиблювати та розширювати знання з обраної тематики.

Головне призначення реферату – подання об'єктивної наукової інформації в згорненому вигляді, основним завданням якої є смислова переробка первинного документа, його трансформація і письмова презентація у вторинному тексті. Змістове перероблення наукових текстів у реферативному викладі уможливорює розуміння питань, що розглядаються в першоджерелі, сприяє розвитку вмінь аналізувати, узагальнювати та систематизувати нову проблемну інформацію, робити висновки. Стиснення, згортання інформації досягається добром смислової місткості мовних засобів та усуненням надлишковості, що дає змогу повніше розкрити зміст реферованого першоджерела.

Реферату притаманні певні структурні елементи (композиція, реферативні кліше) та мовні засоби його оформлення, що відповідають нормам цього жанру та стилю. Складання рефератів передбачає такі етапи:

- вибір теми реферату;
- добір та опрацювання літератури;
- визначення мети і завдань;

- складання плану реферату;
- систематизація матеріалу;
- докладний або стислий виклад найбільш важливих питань;
- висновки;
- редагування;
- остаточне оформлення реферату.

Композиція реферату складається з таких обов'язкових структурних компонентів: *вступ, основна частина, висновки*.

У *вступній* частині подають відомості про назву статті, вихідні дані, обґрунтовують актуальність і доцільність обраної теми, визначають досліджувану проблему, перераховують питання, що висвітлюють у ній.

В *основній* частині наукової роботи передають зміст першоджерела.

У *висновку* стисло формулюють те, що викладено в основній частині реферату і за необхідності – власний висновок референта.

Треба мати на увазі, що основні положення роботи стисло, логічно й аргументовано викладають, а зміст вступу чи основної частини не повторюють. Вступу та висновкам потрібно приділити особливу увагу, адже ці елементи реферату доцільно писати лише після того, як буде завершено основну частину. Реферативні кліше, що використовуються під час написання та оформлення реферату, служать для встановлення зв'язків між змістовими елементами тексту.

Основним джерелом інформації, необхідної для успішної професійної діяльності іноземних студентів, є наукова стаття з книги, журналу, газети, електронного видання тощо. Тексти для читання добираються за принципом автентичності, професійно-інформативної значущості, актуальності. Тематику текстів пов'язуємо з вузловими питаннями обраної спеціальності. Системний підхід до роботи над різноплановими науковими текстами базується на структурно-змістовій побудові тексту першоджерела, сформованості знань і вмінь подавати здобуту інформацію в тезисній формі, що значно полегшує такі важливі для майбутнього фахівця форми оброблення інформації, як реферування й анотування тексту.

Власне на проблемі навчання іноземних студентів написання рефератів за професійним спрямуванням ми зупинимося детальніше, оскільки, як переконливо свідчить практика викладання УМІ/РМІ, значна частина іноземних студентів стикається із великими труднощами під час виконання письмових завдань. Серед письмових завдань особливе місце займає підготовка та написання реферату, головним призначенням якого є передання знань, отриманих із писемних джерел, їх систематизація й аналіз. Написання реферату є важливою формою самостійної навчальної діяльності іноземних студентів, до того ж з'являється можливість навчитися самостійно здійснювати пошук і добір потрібної наукової інформації та вміти викладати її в письмовому вигляді. Важливе місце в цьому процесі посідає реферування, що є найкращим методом оброблення джерел інформації, особливим видом науково-інформаційної роботи, що потребує ґрунтовної теоретичної й практичної підготовки референта [45, с. 4]. У вузькому розумінні складання реферату – процес, що поєднує осмислені, творчі зусилля референта. У широкому – закріплення та практичне застосування набутих студентом знань із теорії тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Реферування розуміють як досить важливий вид МД, спрямований на переробку текстової інформації з письмового тексту відповідно до конкретного комунікативного завдання та основних цілей навчання. Такими навчальними цілями можуть бути як завдання, що пропонує викладач на заняттях з української (російської мови), так і завдання з профільних і суспільних дисциплін, коли студенту треба підготувати повідомлення або доповідь на основі самостійно прочитаних статей [14].

У реферуванні реалізується принцип комунікативності, спрямований на розв'язання конкретних завдань іншомовного спілкування в навчально-професійній сфері, кінцевою метою якого є формування й розвиток в іноземних студентів навичок і вмінь реферування публіцистичної та наукової літератури за фахом [105, с. 39].

Навчання реферування наукових текстів на завершальному етапі спирається на вже сформовані в іноземних студентів вміння та навички різного рівня

компресії тексту, відтворення та передання основного змісту прочитаного й правильне використання необхідних мовних засобів. Важливими умовами підвищення рівня засвоєння наукової мови іноземними студентами є перехід від навчальних наукових текстів до оригінальних, неадаптованих текстів, уміння слухати та конспектувати лекції, друковані тексти, здатність відтворювати прочитаний чи прослуханий матеріал, сприймати та здійснювати оброблення нової інформації [49, с. 130–133].

Реферативне читання наукових джерел за фахом є обов'язковою складовою реферування. Реферування сприяє розвитку навичок читання, мовно-розумовому процесу аналітичної переробки текстової інформації, що базується на мовленнєвій компетенції. Читання фахових текстів на заняттях із мови стає надійним інструментом для підвищення рівня мотивації, розвиває розумові здібності; поліпшує пам'ять і процеси мислення. Тексти за фахом є мотиваційним поштовхом для МД, у якій передбачено опрацювання відповідних теоретичних категорій і понять засобами мови, що служать основою створення власного вторинного тексту при написанні рефератів. Значущість уміння іноземного студента продукувати текст переоцінити важко.

На завершальному етапі підготовки іноземних студентів навички реферування ґрунтуються на знаннях загальних закономірностей створення текстів, мають практичну спрямованість, стануть у нагоді під час підготовки до практичних занять із різних дисциплін, написання та захисту курсової, дипломної роботи. Підготовка, оформлення та захист реферату українською/російською мовою як форма підсумкового контролю є обов'язковим для іноземних студентів IV курсу. Його мета – перевірка рівня підготовленості іноземного студента до складання реферату з використанням фахової літератури у стислому викладі основних положень конкретної теми. До підсумкового контролю допускаються студенти, які виконали змістовий контроль, що є необхідним елементом модульно-рейтингової технології навчання. Контроль змістового модуля забезпечує оцінку результатів навчання, дає змогу визначити якість засвоєння знань, умінь і навичок іноземних студентів.



У підсумковому контролі використовуються тести, орієнтовані на оцінювання рівня засвоєння основних тем навчальної дисципліни, визначення рівня сформованості ключових компетентностей, мовних знань, мовленнєвих навичок і вмінь іноземних студентів. Якість засвоєння навчального матеріалу визначається можливою кількістю балів за рейтинговою шкалою оцінювання.

Пропонуємо критерії оцінювання реферату-резюме, який іноземні студенти складають на підсумковому контролі з української/російської мови у фармацевтичних ЗВО:

- відповідність змісту реферату темі, зазначеній у заголовку – 5 балів.
- відповідність структурно-композиційних компонентів оригінальному тексту – 5 балів.
- відповідність бібліографічного опису вимогам чинних стандартів під час написання реферату – 5 балів.
- ступінь повноти відображення основної інформації першоджерела в реферативному тексті – 10 балів.
- дотримання мовних засобів оформлення реферату – 10 балів.
- адекватне використання термінології в реферативному тексті – 5 балів.

Зазначимо, що обсяг реферату визначається специфікою теми, змістом першоджерела, кількістю інформації, його науковою цінністю або практичним значенням [98, с. 299].

Обчислити обсяг тексту реферату можна за формулою:

$$B = mZ:$$

$B$  – обсяг реферату;

$m$  – обсяг тексту-оригіналу;

$Z$  – заданий коефіцієнт скорочення тексту-оригіналу.

Наприклад:  $m = 1700$  слів;  $Z = 1/3$ ;  $B = 1700 \cdot 1/3 = 560$  слів.

Таким чином, обсяг тексту реферату може становити максимально 560 слів [81, с. 75]. Середній обсяг інформативних рефератів становить приблизно 4000 друкованих знаків. Виклад інформативного реферату визначається рівнем важливості відібраних даних. Передусім стисло викладаються основні аргументи

та найбільш суттєва інформація первинного тексту, потім подаються основні фактичні дані та висновки першоджерела.

У контексті нашого дослідження розглянемо більш детально особливості структури реферату-резюме та використання типових мовних зворотів (мовних стандартів-кліше) під час його написання. До складу й оформлення реферату-резюме входить прізвище й ініціали автора, назва джерела, вихідні дані; серед основних компонентів статті (публікації), як і в будь-якому рефераті, розрізняють: вступ, основну частину та висновок (Додаток А, А 1).

У *вступі* вказується загальна тема першоджерела, при цьому доречно використання таких мовних кліше: *Темою статті (публікації) є (що?); Статтю (публікацію) присвячено ... (темі, проблемі, питанню); У вступі формулюється, зазначається (що?), дається визначення (чого?); У вступі автор зазначає (висвітлює) (що?), торкається проблеми (чого?), зупиняється (на чому?), акцентує увагу (на чому?); зазначається, зі скількох структурних частин і розділів складається стаття (публікація), для цього вживаються такі вирази: Розглянута стаття (публікація) ділиться на ... частини / розділи; Розглянута стаття (публікація) складається з ... частин / розділів; Стаття (публікація) містить ... частини / розділи.*

Перехід від вступу до основної частини оформлюють такими мовними сполученнями: *У роботі ставиться завдання показати; У статті (публікації) нас цікавить ...; Акцентуємо увагу на ...; Надалі ми будемо розглядати явище ....*

В *основній частині* статті викладають та ґрунтовно роз'яснюють отримані конкретні результати, при цьому використовують такі вислови: *В основній частині статті викладено (що?), наведено аргументацію (чого? проти чого? на користь чого?), подано узагальнення (науковий опис) (чого?); У першій частині висвітлюється (що?), описується (що?); На початку статті автор зазначає (вказує), що ...; Друга частина присвячена ...; Другий розділ присвячений (чому?); У другій частині (другому розділі) розповідається (про що?), автор повідомляє, стверджує; описує, аналізує (що?); Третя частина присвячена ...; Третій розділ*

*присвячений (чому?); У третій частині (третьому розділі) автор повідомляє, стверджує; описує; аналізує (що?); звертають увагу на наявні наочні матеріали (таблиці, графіки, ілюстрації, малюнки), використовуючи вирази типу: Свої міркування автор ілюструє (підтверджує) конкретними фактами і прикладами, подає малюнки, фотографії, таблиці; Автор наводить приклади (факти, цифри, дані), що підтверджують (ілюструють, уточнюють) його думку.*

Перехід від основної частини до висновків здійснюється такими мовними сполученнями: *Варто зауважити, що ...; Отже, ми розглянули основні питання ...; Усі ці міркування нам знадобилися для того, щоб з'ясувати ... .*

*Висновки автора супроводжуються такими мовними виразами: Автор зауважує (зазначає, робить висновок), що...; У висновках зазначено, підсумовано, що...; У кінці статті підбиваються підсумки (чого?); Автор доходить висновку, що ...; У підсумку автор стверджує, що ....*

*Адресат, або цільове призначення реферату зазначається такими виразами: Статтю (публікацію) призначено для спеціалістів у галузі...; Статтю / публікацію призначено для фахівців у сфері ...; Розглянута у статті (публікації) проблема становить інтерес для (кого?).*

Складання реферату-резюме іноземними студентами є тривалим і нелегким процесом, що формується поступово, поетапно, починаючи з навчання конспектування та перероблення основної інформації з метою її узагальнення й скорочення. На поглибленому етапі навчання (III курс) закладаються основи реферування та формуються практичні вміння і навички реферування наукового тексту (IV курс).

Науковий стиль має чітко організовані принципи письмової форми спілкування, що виявляються в доборі спеціальних мовних засобів, які відображають логічні взаємозв'язки. Ураховуючи зазначене вище, пропонуємо мовні маркери, які реалізують комунікативні настанови та забезпечують вертикальне й лінійне розгортання тексту.

Важливим у цьому плані є формування в іноземних студентів навичок і вмінь компресії наукового тексту: судження, умовивід, коментування, аргументування, роз'яснення, захист думки, класифікація понять, установлення причинного зв'язку, порівняння, зіставлення, протиставлення і т. ін. Під час написання реферату-резюме вводяться спеціальні мовні кліше (табл. 2.1.)

Таблиця 2.1.

<b>Спеціальні мовні кліше, характерні для реферату-резюме</b>	
<b>Призначення</b>	<b>Приклади</b>
Уводять нову інформацію, оформляють перехід до іншої частини за допомогою вставних конструкцій та прислівників, що передають послідовність викладу;	<i>На початку, передусім, спочатку, насамперед; по-перше, по-друге</i> тощо;
передають зв'язок із попередньою та наступною інформацією;	<i>як указано, як зазначено вище, згідно із цим, відповідно до цього; попередній, відповідний, вищеописаний, вищенаведений, вищезгаданий, викладений, описаний, визначений, розглянутий, зазначений, згаданий, установлений, нижченаведений, наступний</i> тощо;
залучають дієслова, що позначають мовленнєво-мисленнєву діяльність;	<i>з'ясується, розглядається, повідомляється, зазначається, зауважується, зазначається, підкреслюється, пояснюється, формулюється, досліджується</i> й ін.;
виділяють основну думку, передають послідовність її розвитку;	<i>варто (важливо, необхідно, потрібно, варто) звернути увагу (вказати на ..., виділити той факт, що ...) тощо;</i>
оформляють перехід від однієї думки до іншої	<i>перш ніж перейти до ...; зупинимось докладніше на ...; перейдемо до розгляду ...; звернімося до ...; розглянемо ...; зупинимось на ...; необхідно відзначити, що ...</i> та ін.;
логічно підкреслюють думку	<i>відповідно, завдяки цьому, внаслідок того, відповідно до цього, окрім того, зокрема, інакше кажучи</i> й ін.;
служать для формулювання висновків, підбиття результатів	<i>залежно від цього, отже, таким чином, підбиваючи підсумки, на підставі проведеного дослідження можна зробити висновки, внаслідок цього</i> й ін.

З урахуванням вищезазначеного, можна констатувати, що на завершальному етапі навчання комунікативна організація наукового тексту в процесі навчання іноземних студентів української/російської мови є найбільш актуальною. Читання текстів за фахом слугує джерелом отримання інформації, а здобуті навички та вміння наукового оброблення текстів (анотування, реферування) дають можливість застосовувати на практиці

набуті знання, сприяють оволодінню спеціальності та професійному вдосконаленню іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Комунікативна організація автентичних текстів за фахом є основою навчання іноземних студентів професійно орієнтованого спілкування. Науковий текст як продукт і процес комунікативно-мовленнєвої діяльності в досліджуваному контексті передбачає розуміння пресупозицій (фонових знань), конотацій тощо, необхідних для інформаційного обміну в різних сферах професійної комунікації. У ситуаціях професійної взаємодії поведінка учасників спілкування спрямована на комунікативні й практичні інтенції та стратегії їх досягнення у розв'язанні практичних завдань. У межах системного підходу, спрямованого на формування комунікативної компетентності іноземних студентів, урахуємо професійну діяльність майбутніх фахівців. Робота в цьому напрямі передбачає ознайомлення як з одним, так із кількома текстами, їх анотування, реферування і виступ перед аудиторією. Таким чином, прийоми і засоби навчання автентичних текстів за фахом на завершальному етапі навчання зумовлені прагматичною метою та її реалізацією безпосередньо в мовленнєвих актах, закладеними передумовами для підготовки іноземних студентів згідно профілю ЗВО, спрямованого на формування фахових знань, умінь і навичок і забезпечення належного рівня спеціалізації. Правильний добір тексту – найважливіший чинник розвитку комунікації, а аналіз композиції і структури наукового тексту дає змогу активізувати навички й уміння практичного володіння мовою, мовні засоби його викладу.

Наприкінці зазначимо, що практичні цілі навчання читання та розуміння спеціальних текстів орієнтовані на опанування всіх видів МД, залежать передусім від знань чіткої будови, композиційно-структурної зв'язності наукового тексту. Вивчення логіко-композиційної структури наукового тексту починається з абзацу. Прийоми роботи з професійно орієнтованим текстом,

функція абзацу як композиційної складової тексту, принципи його організації заслуговують на подальший розгляд у нашому дослідженні.

## **2.2. Принципи композиційно-структурної зв'язності професійно орієнтованого тексту**

Композиційно-стилістичні особливості професійно орієнтованого тексту і шляхи його засвоєння, одна з важливих проблем, що розв'язується поетапно. Науковий текст має чітку логічну структуру з внутрішньо завершеними частинами (розділами, підрозділами, пунктами, параграфами, абзацами), насиченими відповідною термінологією. Зміст професійно орієнтованого тексту відображає значущість, наукову інформативність, наукове пояснення явищ, з'ясування, обґрунтування гіпотез, класифікацію понять, систематизацію знань, переконання, основні властивості, особливості та функціональне навантаження того чи іншого мовного засобу [67, с. 63].

Для нашого дослідження важливе значення мають концептуальні підходи й методологічні засади щодо аналізу структурно-сміслових аспектів і змістових частин професійно орієнтованого тексту, обґрунтовані в працях А. Коваль (структура наукового тексту), Л. Кравець, Л. Мацько, Л. Пелепейченко (мовні тактики та стратегії текстів наукового стилю), Г. Онуфрієнко (навчання наукової мови в контексті діяльнісного підходу), Л. Паламар (поглиблене вивчення української мови як іноземної), А. Чистякової (навчання мовних аспектів).

Заслуговує на увагу оформлення текстів за допомогою графічних засобів – абзацне членування, розділові знаки (у писемних текстових формах) та інтонація (в усній формі), що здійснюється на різних рівнях структурної організації тексту. Тому виникає необхідність сконцентрувати увагу на сутності викладу навчального матеріалу в тексті, співзвучною з характером текстової інформації.

На думку М. Поспелова, висловлювання й абзац перебувають у тісному співвідношенні. Абзац може складатися з кількох висловлювань (складних синтаксичних цілих) або лише з одного. Учений зазначає, що чим упевненіше

автор звертається до широкої аудиторії, тим виразніше будуть виділятися абзаци і тим частіше вони будуть збігатися обсягом з висловлюваннями, тим тіснішою композиційно-синтаксичною єдністю вони будуть [60, с. 67].

Нагадаємо, що базовим джерелом отримання інформації за спеціальністю є письмовий науковий текст. Такий текст складається з певних блоків, що повторюються з тексту до тексту у визначеній послідовності і закодовані певними вербальними засобами, що дає змогу в більшості випадків кваліфікувати спеціальний текст як універсальне явище для безлічі текстів аналогічного змісту. Це, як відомо, підтверджують роботи методистів і лінгвістів, що досліджують структуру наукового тексту (М. Жинкін, Ю. Городецький, Г. Золотова, М. Онипенко, М. Сидорова).

У структурі абзацу можна виділити відносно завершені у смисловому відношенні частини, що поєднуються між собою за змістом та за допомогою синтаксичних способів зв'язку. Сполучення кількох речень в одне ціле семантичним та синтаксичним зв'язком компонентів, де кожне наступне речення спирається на попереднє, доповнюючи його, і є складне синтаксичне ціле (М. Поспелов, О. Пешковський) або надфразна єдність (Л. Булаховський). У сфері лінгвістики відомі й інші терміни, які вчені використовують як синонім до «складного синтаксичного цілого»: складна синтаксична єдність (М. Жовтобрюх); прозова строфа (Г. Солганик); компонент тексту (І. Фігуровський); міжфразна єдність (Н. Валгіна); велика синтаксична сполука (І. Білодід) та ін. У нашому дослідженні будемо дотримуватися усталеного терміна «складне синтаксичне ціле», розуміючи, що це група речень, взаємозв'язаних певною змістовою та структурною завершеністю як лексично, так і семантично.

Складне синтаксичне ціле утворює з іншими складними синтаксичними цілими таку інтонаційно-синтаксичну одиницю як абзац. Найбільш вдале визначення складного синтаксичного цілого, на нашу думку, наводить О. Пешковський, який перший дійшов висновку, що розмежування абзаців, на відміну від розмежування складних синтаксичних цілих, відбувається за

допомогою пауз, оскільки особливих інтонацій, які б принципово відрізняли абзац від складного цілого, немає [59, с. 459]. Науковець установлює співвідношення складного синтаксичного цілого й абзацу. Це співвідношення становить «сполучення речень, пов'язаних сполучниками, сполучними словами чи сполучними синтаксичними паузами та не роз'єднаних розділовими синтаксичними паузами» [там само]. Абзац може збігатися зі складним синтаксичним цілим своїми обсягами, однак він не є структурно-семантичною категорією, а є композиційно-стилістичною одиницею членування тексту, для якого характерні предметно-логічні зв'язки, абзацний відступ [41, с. 52].

Текст, розділений на абзаци, сприймається візуально легше, сприяє логічному викладу матеріалу; привертає увагу читача та допомагає йому в сприйнятті тексту. Здебільшого в кожному абзаці розглядається якесь одне питання, присвячене певному аспекту проблеми. Для наукових текстів характерні предметно-логічні зв'язки та чітка побудова абзаців. Таким чином, абзац у науковому тексті можна визначити як відносно самостійний, графічно виділений елемент тексту, що містить розгорнуту думку однієї частини або її фрагмента.

Завдяки особливій структурно-семантичній організації абзацу утворюється темо-рематичний ланцюжок, у якому реалізується мікротема абзацу. Ознаки абзацу є орієнтирами для осмислення інформаційних повідомлень. Абзац характеризується смисловою, комунікативною та структурною єдністю, елементи якого йдуть один за одним, у порядку, що визначений смислом відрізка, де одне речення може стати смисловим центром, а решта будуть тільки уточнювати, поглиблювати його. Водночас кожне речення є структурним і смисловим елементом тексту, тому що в ньому є «дане» й «нове», що необхідно виявити при осмисленні тексту [69, с. 112–113].

Визначення смислових частин тексту відбувається в межах одного абзацу, тобто кожен абзац являє собою окрему змістову частину, об'єднану спільністю однієї підтеми. Уміння правильно поділити текст на абзаци, більш дрібні відрізки мовлення, допомагає осмислити прочитане. Домінантним чинником організації навчання наукового стилю мовлення є прагматична мета



професійного навчання, яка реалізується безпосередньо в освітньому процесі та є комунікативним змістом навчання мови спеціальності іноземних студентів у фармацевтичних ЗВО (Додаток Д).

Починаємо з формування навичок і вмінь визначати структуру окремого абзацу. Розглянемо загальну структуру наукового тексту «Організм як єдине ціле» на прикладі смислового аналізу абзацу:

*Організм є єдиною системою. У складному організмі клітини та міжклітинна речовина утворюють тканини, з тканин побудовані органи, органи об'єднані в системи. Всі клітини, тканини, органи і системи органів тісно пов'язані один з одним і взаємно один на одного впливають. В основі життєдіяльності живого організму лежить обмін речовин, що містить процеси асиміляції і дисиміляції [64, с. 7].*

Отже, як бачимо, у першому реченні задано тему абзацу: «Організм як система». Тема пов'язана з назвою тексту «Організм як єдине ціле» і формулюється в описовому плані, при цьому використано конструкції: «що являє собою що, що – це що». Речення побудоване за схемою суб'єкт (S) → предикат (P) → об'єкт (O), де S – іменник (*організм*). Тема як змістовне ядро тексту організовує навколо себе всі повідомлення та окреслює структуру тексту.

У другому реченні визначаємо структуру єдиної взаємозалежної системи в її компонентах за допомогою конструкції «що утворює що». Спочатку сюжет розвивається від загального до конкретного (наприклад: *У складному організмі клітини та міжклітинна речовина утворюють тканини*) [там само]. Далі – від часткового до загального (наприклад: *Із тканин побудовані органи, органи об'єднані в системи*) [там само, с. 8]. У наведеному реченні спостерігаємо нанизування, повторення знаменних слів. Нанизування забезпечує семантичну зв'язність тексту відповідно до логіки розвитку теми.

Семантична зв'язність наукового тексту виявляється, насамперед, на лексичному рівні використанням однакових або семантично споріднених елементів. Цю функцію виконують лексичні повтори або синонімічні варіанти в словах-заступниках. Звертаємо увагу на те, що повторення знаменних слів є

характерною рисою наукових текстів і розглядається як істотна ознака їх семантико-синтаксичної зв'язності.

Комунікативна цілісність виявляється в тому, що кожне наступне речення спирається в комунікативному плані на попереднє, від відомого до нового. Так утворюється закінчений тематичний ланцюг. За кожною комунікативною ситуацією закріплені найбільш типові, поширені, частотні мовні засоби. Зв'язність тексту здійснюється за допомогою низки структурних і лексико-семантичних засобів. Для успішного спілкування в навчальній сфері необхідне знання мінімуму елементарних моделей речень, без яких навчання неможливе.

У третьому реченні (*Всі клітини, тканини, органи і системи органів тісно пов'язані один з одним і взаємно один на одного впливають*) спостерігаємо подальший розвиток теми за допомогою синтаксичного зв'язку [там само]. Синтаксичний зв'язок у реченні здійснюється завдяки сполучникам (сурядним, підрядним), співвідносним словам або інтонації. Мета опису – створення цілісної уяви через відмінності предметів за істотними або несуттєвими ознаками. В описах перераховуються у певній послідовності ознаки та властивості предмета чи явища, наявні зв'язки та відношення між ними для того, щоб у читача склалося чітке закінчене уявлення про цей об'єкт.

В останньому реченні (*В основі життєдіяльності живого організму лежить обмін речовин, що містить у собі процеси асиміляції і дисиміляції*) розвиток думки відбувається за принципами «від відомого до невідомого», «від простого до складного» [там само, с. 9].

До елементів розвитку думки та зв'язності тексту належать відома («дана») й невідома («нова») інформації. Якщо дана інформація тексту має узагальнене значення, характеризується в загальних рисах, то нова інформація розкриває, конкретизує фактичну інформацію, впливає на розвиток змісту. Текст створюється заради мети, яку ставить автор перед читачем, і підпорядкований комунікативній меті висловлювання. Абзац складається з кількох пов'язаних за змістом речень, об'єднаних єдиною темою. Кількість самостійних речень в абзаці може бути різною і змінюватися залежно від теми, обсягу тексту, намірів

автора. Як уже було зазначено, особливу увагу звертаємо на початок абзацу. Перше речення може бути заголовком до всього абзацу, передавати тему абзацу, містити необхідний інформативний і лексико-граматичний мінімум, ознайомлення з яким полегшує перехід до вивчення основної частини.

Відповідно до проведеного аналізу абзацу тексту пропонуємо такі види завдань:

**Завдання 1.** *Найдіть компоненти – знаменні слова, які повторюються в цьому абзаці.*

**Завдання 2.** *Назвіть ключові слова та словосполучення, за допомогою яких здійснюється семантична зв'язність фраз абзацу.*

**Завдання 3.** *Виберіть речення, що відповідає назві абзацу.*

**Завдання 4.** *Поділіть абзац на частини відповідно до його структурних компонентів (зачин, основна частина, частина-коментар, заключна частина).*

**Завдання 5.** *З'ясуйте, за допомогою якого синтаксичного зв'язку розвивається тема абзацу?*

**Завдання 6.** *Укажіть, як наступне речення продовжує та доповнює інформацію попереднього речення?*

**Завдання 7.** *Сформулюйте основне питання, що розкривається в абзаці.*

**Завдання 8.** *Подумайте і скажіть, яким чином розгортається виклад: від загального до конкретного чи навпаки?*

**Завдання 9.** *Визначте «дане» і «нове» у структурі абзацу.*

**Завдання 10.** *Передайте своїми словами зміст абзацу.*

Завдання спрямовані на усвідомлення та засвоєння абзацу як композиційно-сміслового орієнтиру для подолання труднощів читання та сприяють формуванню в іноземних студентів необхідних комунікативних умінь і навичок з розвитку зв'язного мовлення та мовленнєвих навичок читання.

Розглянемо основні форми роботи з розвитку навичок вивчального читання професійно орієнтованих текстів на прикладі смислового аналізу абзацу, простежимо засвоєння основної інформації наукового тексту з наступною передачею його в усній та письмовій формі на практичних заняттях з іноземними

студентами фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення УМІ/РМІ. Для прикладу візьмемо текст «Розвиток мікробіології» [82, с. 51–63].

**Завдання теми.** Вивчальне читання тексту «*Розвиток мікробіології*» (Додаток Ж 1).

- Визначення типу тексту за зовнішніми ознаками (текст-розповідь).
- Поділ тексту на абзаци.
- Формулювання теми абзаців.
- Виділення в кожному абзаці основної думки та ключових слів.
- Складання тезисного плану.
- Пояснення зв'язку між абзацами та планом тексту.
- Відтворення тексту за складеним планом.
- Підготовка повідомлення за темою тексту.

Завдання, що студент розв'язує у процесі вивчального читання навчальних текстів за фахом, ділимо на три основні групи за функціональним призначенням і характером опрацювання інформації:

- сприймання і розуміння тексту;
- вилучення основної інформації з тексту;
- осмислення отриманої інформації.

Для засвоєння й усвідомлення прочитаного тексту за фахом пропонуємо завдання, спрямовані на формування навичок читання, вироблення стратегії сприйняття, розуміння та антиципації смислового розгортання тексту; отримання фактичної й основної інформації з тексту та її осмислення, вироблення вмінь орієнтуватися в структурі абзацу наукового тексту, розв'язання комунікативного завдання; перевірку розуміння й осмислення отриманої інформації, формулювання висновку, висловлювання власної думки, свого ставлення до предмета мовлення з використанням різних опор.

До читання тексту відпрацьовуємо такі граматичні теми:

- вираження повного та часткового заперечення;
- вираження посиленого заперечення у простому реченні за допомогою конструкцій із заперечними іменниками та прислівниками;

- правила правопису заперечних часток з різними частинами мови (Завдання 1–9 див. Додаток Ж).

Завдання на формування вмінь прогнозувати зміст тексту за заголовком, першим реченням, ключовими словами у процесі читання текстів за фахом робить процес навчання читання максимально успішним.

**Завдання 10.** Визначте тему за заголовком і відповідно до неї спрогнозуйте зміст тексту.

**Завдання 11. а)** прочитайте речення. *Мікробіологія – це розділ біології, що вивчає закономірності життя і розвитку мікроорганізмів у їхній єдності з навколишнім середовищем;*

**б)** скажіть, про що йтиметься в тексті [там само, с. 54–59].

Завдання, спрямовані на формування вмінь смислової та мовної антиципації, розуміння та знаходження необхідної інформації в тексті, репродукування логічно зв'язаного висловлювання на основі тексту.

**Завдання 12.** Прочитайте текст «*Розвиток мікробіології*». Поділіть текст на абзаци. Знайдіть у тексті початок і кінець кожного абзацу.

**Завдання 13. а)** розмістіть заголовки абзаців у логічній послідовності. Розвиток імунології. Розвиток мікробіології. Перспективи розвитку. Виникнення мікробіології. Мікробіологія. Розвиток вірусології. Ера антибіотиків. Виникнення молекулярної генетики та молекулярної біології. Сучасна мікробіологія. Наукові дисципліни мікробіології;

**б)** запишіть заголовки під номерами й отримаєте простий план тексту.

**Завдання 14.** У кожному абзаці тексту визначте стрижневе речення, що передає основну думку абзацу.

**Завдання 15.** Прочитайте перший абзац, виділіть слова з найбільшим смисловим навантаженням, викресліть слова, які можуть бути вилучені без шкоди для змісту.

**Завдання 16.** Визначте в першому абзаці вступ, основну частину та завершальну, знайдіть речення, що містить основну інформацію.

**Завдання 17.** З'ясуйте, яким реченням починається виклад нової думки, а яким – завершується.

**Завдання 18.** Укажіть, у яких частинах тексту йдеться про дії або події, що відбуваються одна за одною [там само, с. 59 – 62].

Пропонуємо пізнавально-комунікативні завдання, що застосовують під час навчання вивчального виду читання наукових текстів за фахом і що спрямовані на розвиток умінь смислового сприйняття, розуміння, осмислення та засвоєння тексту.

Змістове сприйняття тексту передбачає розуміння його на рівні значення (розуміння) та на рівні смислу (інтерпретація) [90, с. 12]. На першому рівні студенти встановлюють відповідність значень сприйнятих мовних одиниць та їх зв'язків, на другому – здійснюють розуміння тексту як цілісної мовної одиниці.

Розуміння змісту тексту означає вміння вилучати необхідну інформацію, що міститься в тексті, виділяти головне, суттєве та передбачати, прогнозувати орієнтовний зміст тексту, самостійно долати мовні труднощі під час опрацювання наукової літератури. Від цих умінь залежить розуміння основної думки висловлювання, визначення відомої і нової інформації, встановлення асоціативних зв'язків між темою тексту та знаннями, отриманими студентами з мікробіології, вірусології та імунології тощо відповідно до програм з профільних дисциплін ЗВО.

Пропоновані завдання підпорядковані меті поглиблення та закріплення знань студента, удосконалення навичок установлювати смислові зв'язки на рівні речення, абзацу, цілого тексту, сприяють кращому засвоєнню теоретичного матеріалу, спрямовані на формування спеціальних умінь професійно орієнтованого читання під час вивчення мови.

**Завдання 19.** Перевірте, чи правильно ви зрозуміли текст. Закінчіть речення відповідно до змісту тексту.

1. Мікробіологія вивчає ...
2. Причиною заразних хвороб є ...
3. Бродіння це – не хімічний процес, а ...

4. І.І. Мечников розробив основи ...
5. П. Ерліх створив ...
6. Д.І. Іванівський довів ...
7. А. Флемінг відкрив ...
8. Носієм генів є ...
9. Подальший розвиток мікробіології тісно пов'язаний ...

**Завдання 20.** У кожному абзаці тексту визначте стрижневе речення, що містить головну думку (тези), і додаткове (докази), запишіть їх (отримаєте тезисний план).

**Завдання 21.** Сформулюйте тему першого абзацу. Скажіть, яка його роль у розгортанні змісту тексту і як він пов'язаний з іншими абзацами тексту.

**Завдання 22.** Сформулюйте теми наступних абзаців з опорою на ключові слова та тезисний план. Скажіть, як вони пов'язані між собою.

**Завдання 23.** Знайдіть у тексті абзац, що передає основну думку тексту.

**Завдання 24.** Прочитайте фрагмент тексту.

**а)** виділіть речення, у яких простежується послідовність розвитку думки.

*Як загальна мікробіологія, так і її спеціальні розділи розвиваються дуже швидко. Існують три основні причини такого розвитку. По-перше, завдяки успіхам фізики, хімії і техніки мікробіологія отримала велику кількість нових методів дослідження. По-друге, починаючи із 40-х рр. ХХ століття різко зросло практичне застосування мікроорганізмів. По-третє, мікроорганізми стали використовувати для розв'язання найважливіших біологічних проблем таких, як спадковість і мінливість, біосинтез органічних сполук, регуляція обміну речовин тощо. Методи та досягнення мікробіології доповнили багато розділів біології та сприяли їхньому розвитку;*

**б)** перекажіть зміст поданого фрагмента. Почніть із фрази: «*Існують три основні причини швидкого розвитку мікробіології ...*». У переказі вживайте слова *по-перше, ... по-друге, ... по-третє, .... нарешті*, що використовуються для передання послідовності розвитку думки.

**Завдання 25.** Перекажіть текст «*Розвиток мікробіології*». Використовуйте тезисний план, ваші записи (тези, докази) і порядок перерахування інформації.

**Завдання 26.** Підготуйте повідомлення на тему «*Тенденції розвитку сучасної мікробіології*». За необхідності використовуйте опори різного рівня розгорнутості (ключові слова, план та інформацію з додаткових джерел) [там само, с. 62–63].

За нашими спостереженнями, виконання запропонованих завдань на прикладі тексту фахового спрямування допомагає закріпити вивчений матеріал і розвинути у студентів такі вміння:

- працювати з науково-навчальним текстом;
- виявляти та встановлювати смислові зв'язки між словами, реченнями, окремими частинами тексту;
- виділяти основні структурно-змістові частини тексту;
- розпізнавати значення невідомих слів за контекстом;
- логічно мислити та зв'язно висловлювати власні думки мовою навчання;
- передавати зміст прочитаного тексту за тезисним планом;
- підготувати повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури.

Робота над текстами за фахом, що пропонуємо іноземним студентам на поглибленому та завершальному етапах навчання, передбачає реалізацію різних прийомів на основі комунікативних вправ:

- прогнозування основного змісту тексту за заголовком;
- виділення термінологічної лексики;
- визначення головної думки та ключових слів;
- поділ тексту на смислові частини;
- добір заголовку до смислових частин тексту;
- продукування і компресія наукової інформації у вигляді конспекту, плану (простого, складного, тезисного), анотації, реферату, рецензії і т. ін.;
- переказ, відтворення розгорнутих висловлювань з опорою на ключові слова, план, схему;



- створення власного висловлювання.

Підкреслимо, що композиційно-структурна зв'язність ґрунтується на змістовому принципі, підпорядкованості композиційних елементів, визначається в будові професійно орієнтованого тексту. Ефективність навчання професійно орієнтованого тексту іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей значно зростає, якщо при цьому враховуються:

- дидактичні основи та лінгвістичні особливості навчання іноземних студентів;
- організаційні форми навчання;
- комунікативна, прагматична спрямованість наукового тексту;
- застосування технології групової та індивідуальної навчальної діяльності;
- закономірності побудови усних і письмових текстів;
- активне використання в освітньому процесі текстів за фахом;
- використання спеціального комплексу вправ із метою формування професійно спрямованих читацьких навичок;
- урахування професійних інтересів майбутніх фахівців.

Таким чином, зміст професійно орієнтованого навчання читання визначається специфікою фахової підготовки іноземних студентів фармацевтичних ЗВО у результаті чого створюється досить міцна база для подальшого розвитку і вдосконалення різноманітних читацьких навичок на матеріалі текстів зі спеціальності з урахуванням мовних та мовленнєвих маркерів, детальні ознаки яких наводяться в наступному підрозділі.

### **2.3. Комунікативна функція дискурсивних маркерів текстів за фахом**

Системний підхід у навчанні УМІ/РМІ зумовлює дослідження смислової структури тексту й оптимізації процесу розуміння мовного повідомлення в ситуаціях іншомовного спілкування. Такий підхід вдало вписується в коло наукових інтересів лінгвістики, текстології, теорії перекладу, психолінгвістики. Усе це визначило необхідність перегляду теоретичних підходів до розуміння

тексту та метатексту в процесі вивчення іноземними студентами текстів за фахом, подальшу розробку теоретичних засад метатексту в методичних концепціях.

Починаючи приблизно з другої половини ХХ ст., питання пов'язані з дослідженням і вивченням метатексту в сучасній лінгвістиці цікавили багатьох учених, які найбільш концептуально підходять до проблеми міжтекстових і внутрішньотекстових контактів. Особливу увагу привертають питання, пов'язані з тлумаченням терміна «метатекст», типи метатексту в навчальному дискурсі, засоби вираження міжтекстових співвідношень наукових творів, метатекстові функції.

Метатекстові складники наукового тексту були в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Баландіної, М. Бахтіна, Л. Безуглої, Г. Вежбицької, М. Ляпон, Н. Рябцевої, Цв. Тодорова, В. Шаймієва та ін.), які розглядали метатекст як сукупність засобів метамовного рівня різного типу.

Попри те, що термін «метатекст» має свою історію та часто вживається в лінгвістиці, дотепер не існує його єдиного чіткого наукового визначення. Актуальність цього дослідження зумовлена, по-перше, тим, що сутність метатекстових засобів залишається замало вивченою, по-друге, недостатнім ступенем розробленості смислової структури метатексту в навчальних, професійно орієнтованих текстах. Відповідно до актуальності досліджуваної проблеми, метою розділу є розгляд методів, формування навичок і вмінь іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання професійно орієнтованого читання, використання дискурсивних маркерів, що покривають предметний зміст спеціальних дисциплін у текстовій і мовленнєвій діяльності.

У своїх роботах учені в основному однаково розв'язують проблему метакомунікації та метатексту, який розглядають як результат вторинної комунікації. Виділення метатексту в тексті обґрунтовано в 70-х роках минулого століття відомим лінгвістом Г. Вежбицькою, яка наголошувала, що повідомлення складається з висловлювань про предмет і висловлювань про саме

висловлювання. У «метатексті в тексті» закладено теоретичні засади ціннісного підходу до розуміння метатексту, що характеризується як компонент тексту, який виконує метатекстову функцію. У висловлюванні текст переплітається з метатекстом і пов'язаний із розділенням природної мови та метамови «як мови другого порядку», для позначення якого науковець уводить термін «метатекстовий оператор» [19, с. 408]. Однією з ознак метатексту можна вважати його прагматичну орієнтацію. Зрозуміти того, хто говорить, – «не лише перекласти для себе» окремі речення мовця, а й простежити зв'язок між цими реченнями для розуміння в цілому» [там само, с. 403]. За дослідженнями Г. Вежбицької, «метатекстові сплетіння можуть виконувати найрізноманітніші функції: зв'язують речення, удосконалюють текст, служать для перемикання уваги на найбільш суттєві, за задумом автора, фрагменти тексту, допомагають орієнтуватися в просторі тексту, тобто прояснюють «семантичний візерунок» основного тексту, сполучають різні його елементи, посилюють, скріплюють їх, в кінцевому підсумку, вони – «мета-організатори» тексту. Іноді їх можна висмикнути, не пошкодивши решти. Іноді – ні» [там само, с. 421]. Жоден зв'язний текст не може обійтися без метатекстових операторів, але, за глибоким переконанням автора, вони «є чужорідним тілом» у будь-якому тексті [там само, с. 404]. Таким чином, метатекст – це вияв мовця, який володіє цілою серією засобів для коментаря своєї авторської поведінки. Дослідниця прийшла до висновку, що багато текстів є «двотекстами», оскільки сформовані на основі тексту, де первинний текст, створений автором, виступає як прототекст, на базі якого побудований допоміжний текст, або мета текст, за допомогою якого мовець коментує будь-який аспект тексту. Дослідження Г. Вежбицької дало поштовх для подальшого наукового вивчення теорії тексту як перспективного напрямку лінгвістики.

Природа лінгвістичного терміна «мета» спонукає сучасних науковців визначити його поняттєві лінгвістичні межі, дотичність до інших термінів. Термін «мета» походить від грецького слова *meta* – *після, за, через, між* – і широко вживається в сучасній науці для позначення таких систем, що

використовують для дослідження чи опису інших систем [87, с. 334]. Традиційно значення терміна «метатекст» трактується як висловлювання про основний текст, який утворює так званий інший текст з вербалізованим прагматичним змістом, тобто є явищем політекстуальним.

Учені вважають, що «метатекст – це свого роду комунікативний «дейксис», який вказує на тему повідомлення, організацію тексту, його структурність і зв'язність» [66, с. 90]. Прагматика змісту пов'язана з адресантом, який, виконуючи комунікативне завдання, визначає своє ставлення до комуніканта і через нього до реципієнта. Одиницями «спеціального метамовного призначення» є тільки ті, «за допомогою яких мовець контролює свої операції з мовою, здійснює самоконтроль у процесі словесного оформлення комунікативного задуму. У буквальному значенні слова, «метатекст у тексті» – це вербалізація контролю над вербалізацією» [46, с. 54].

Зв'язність тексту здійснюється за допомогою компонентів, що виконують метатекстові функції – сповіщають про стрижневі слова, допомагають читачеві виявити їх. Компоненти тексту, що виконують метатекстову функцію, позначаються в лінгвістичній літературі як «метатекстовий оператор» (Г. Вежбицька), «метамовні оператори», «текстові скріпи» (Н. Баландіна); «метатекстові одиниці» (М. Ляпон, Н. Непійвода), «метатекстові елементи» (Ю. Лотман, Р. Якобсон), «метатекстові компоненти» (Л. Котнюк), «метатекстовий фрагмент» (Н. Лукін, Н. Лукіна), «метадискурсивні компоненти» (В. Шаймієв), «метамовні елементи» та «метакомунікативні елементи» (С. Петкова), «дискурсивні слова» (Ю. Апресян, Ф. Бацевич, Т. Космеда), «дискурсні маркери» (Б. Фразер, Д. Шиффрин). При цьому поняття, які стоять за цими визначеннями, не однакові, оскільки їх розрізнення відбувається на підставі сформованих у ньому відношень, що встановлюються між мовцями.

Порівнюючи поняття «метатекстовий оператор» і «текстова скріпа», Н. Баландіна звертає увагу на тонкі нюанси між формальною конструктивною функцією скріпи і семантичною функцією метатекстового оператора. Автор вважає, що розрізнення дискурсивних слів і метатекстових операторів

відбувається на підставі характеру їхніх відношень. У першому випадку йдеться про відношення, що встановлюються за допомогою мовних знаків у діалогічному дискурсі між мовцями, у другому – між мовцем і його висловлюванням [9, с. 123].

У дослідженні використано термін «дискурсивні маркери», що визначають мовні одиниці як «інструменти структурування дискурсу (слова, фрази), яким притаманна важлива функція формувати мовленнєву структуру, передаючи наміри мовців під час розмови» [72, с. 61], узяті до уваги при з'ясуванні питання їхнього застосування у мовленнєвій і текстовій діяльності. Дискурсивні маркери не мають реального лексичного значення, однак виконують важливі комунікативні функції. Комунікативна функція дискурсивних маркерів наукового тексту полягає у забезпеченні зв'язності мовлення, як в усному, так і писемному спілкуванні. На нашу думку, таке визначення є найбільш вдалим, оскільки відображає такі важливі функції, як з'єднувальна й організаційна, особливо якщо враховувати той факт, що дискурсивні маркери розглядаємо в навчанні професійно орієнтованого читання іноземних студентів. До специфічних властивостей дискурсивних маркерів зараховано вставні слова (словосполучення) і речення, що допомагають пов'язувати між собою частини тексту, служать засобом оптимізації та стимуляції процесу комунікації. Вони вказують на можливий зв'язок між тим, що мовець говорить зараз, і зі сказаним ним раніше, або з тим, про що йтиметься далі.

Так, зокрема, В. Шаймієв, спираючись на теорію Г. Вежбицької, розглядає метатекстові елементи дискурсу як особливі засоби реалізації зв'язності. Дискурсивність тексту наукового твору має свою специфіку; вона пов'язана з реалізацією дослідницьких завдань наукового твору та може бути кваліфікована як його конститутивна ознака. Дискурсивність і метадискурсивність набувають особливої значущості в науковому тексті. Принципово важливо для розуміння змісту наукового тексту співвіднесеність наукового тексту з процесом його творення, оскільки внутрішньомовні процеси дослідницького творчого характеру тісно пов'язані з текстотвірними стратегіями автора (відповідно хід

наукового дослідження тісно пов'язаний із процесом створення тексту), адже розуміння змісту наукового тексту означає і розуміння логіки, і послідовності викладу. Важливим у цьому процесі є як розуміння змісту наукового тексту, так і його метадискурсивність, пов'язана з експонуванням у цьому ж тексті інтенцій автора, його принципів передумов, мовленнєвих кроків, співвіднесених з поданням і певним моделюванням епізодів розгортання тексту. Однією з ознак метатексту можна вважати його прагматичну орієнтацію, де метатекстова функція в кожному окремому випадку стає конкретнішою, співвідноситься з різними елементами прагматичного змісту: з інтенцією адресанта; з адресатом тексту; з фактом розкриття тексту або з його сприйняттям; зі способом оформлення тексту або з конвенцією про особливості контекстуального вживання його елементів [94, с. 564]. Певна річ, у цьому конкретному випадку метатекстові елементи тексту вербалізують такі прагматичні компоненти, як інтенція адресанта тексту; назва тексту; сам факт розгортання тексту і номінація реалізованих у цьому напрямі мовних кроків; адресат тексту.

Обгрунтованою вважаємо думку про те, що адресант є виробником висловлення, здійснювачем мовленнєвого акту, носієм комунікативної інтенції, що полягає в прагненні шляхом здійснення мовленнєвого акту донести певне пропозиційне ставлення до іншого комуніканта – адресата. Адресат – особа чи група осіб, якій/яким призначається висловлення адресанта. Функціонування глибинних імпліцитних смислів ґрунтується і на інтенції адресанта, і на інтенції адресата [8, с. 11]. Інтенція адресанта полягає в намірі спілкуватися з адресатом за допомогою мовних засобів, інтенція адресата – у намірі спілкуватися з адресантом, сприймаючи його висловлювання на слух, а інтенційні спільні дії адресанта й адресата – у їхньому намірі спілкуватись один з одним за допомогою координатних і кооперативних дій у дискурсі [там само].

Серед основних характерних ознак метатексту виділяють такі:

- метатекст – це текст про текст;
- розповідь ведеться від імені розповідача;

- композиційне відмежування від основного тексту (передмова або вступ, коментар, примітки);
- виконує описову, роз'яснювальну, коментувальну та дослідницьку функції;
- рефлексивна природа метатексту дає змогу говорити про способи створення тексту;
- метатекст вторинний: може з'явитися тільки на базі первинного тексту;
- завдяки метатексту читач наче бере участь у процесі створення твору [4, с. 86].

Метатекст у модальному плані – виділення особливої царини висловлювання, що дає змогу синтезувати комунікативні інтенції мовця. Позиція мовця, проектується на його мовлення, створюючи сигнали для реципієнта про початок твору, його продовження, уведення чужих слів, наведення прикладів, підбиття підсумків тощо – усього того, що може сприяти реалізації успішної комунікації [71, с. 152].

Мова наукового тексту зумовлена наявністю фахових термінів у певній професійно орієнтованій галузі. У цьому випадку метатекст є продуктом інтерпретації мовленнєвої дійсності, що об'єктивує (експлікує) знання про мову в конкретній галузі. Об'єктом інтерпретації є термін, семантизація якого здійснюється через дефініцію. Таким чином, можна вважати, що дефініція як метатекст входить до семантичної структури тексту зі спеціальності як необхідний і невід'ємний компонент. Аналіз наукових праць засвідчує, що дефініцію метатексту перспективно розглядати в нерозривній єдності плану змісту та плану вираження. Метатекст утворює ті елементи та структури, які зіставні із ситуацією педагогічного спілкування, у процесі якого використовується особистісна та метамовна комунікації. Під особистісною комунікацією розуміємо такі повідомлення про предмет чи явище, у результаті яких у свідомості адресата не виникає трансформацій у слові та змісті. У метамовній комунікації лексичне слово неодмінно змінюється, до його складу входить нова інформація – метамовна [83, с. 267]. Згідно з цим твердженням, метатекст розглядають як результат вторинної комунікації, пов'язаний з

метамовною функцією природної мови, і розуміють як інтерпретацію чужої мови. Відображення в метатексті процесу розгортання основного тексту пов'язане з поділом природної мови та метамови як мови другого порядку. Структурно метатекстовий рівень представлений зауваженнями, коментарями, уточненнями стосовно власне тексту та складений із дискурсивних маркерів, де метамова водночас є частиною природної мови.

Отже, дискурсивними маркерами є будь-який компонент тексту, що передає інформацію про мовлення та виконує метатекстову функцію, метою якої є досягнення більшої точності в розумінні співрозмовника, визначення здатності використовувати в ситуаціях спілкування той же код.

Метатекстовими елементами можуть бути тільки ті частини тексту, що виконують метамовну функцію, яка співвідноситься з інтенцією мовця чи його адресатом, до того ж, вони «не є текстовими знаками, здатними до подання змісту тексту або значної його частини в стислому вигляді». До метатекстових елементів належать мовні знаки, мовні кліше, стійкі словосполучення або вставні слова, що зумовлені своїми мовними значеннями [100 с. 202]. «Активна роль метамовної функції залишається незмінною все наше життя, зберігаючи за мовленнєвою діяльністю постійні коливання між несвідомістю і свідомістю» [101, с. 23].

Кожне елементарне висловлювання містить експліцитні або імпліцитні метатекстові показники, що поділяються на три групи залежно від функцій, які вони виконують: на формальну, семантичну і прагматичну. Зокрема, весь масив метатекстових операторів можна поділити на три функціональні групи: перша – слугує для організації тексту, друга – вводить додатковий коментар до основної неметатекстової інформації, третя – включає апеляцію до когнітивної сфери читача [9, с. 123].

Основне призначення дискурсивних маркерів – утримувати увагу співрозмовника, підготувати потенційного слухача до позитивного сприйняття повідомлення та розуміння адресатом переданої інформації. Звернемо увагу, що дискурсивні маркери суттєво полегшують сприйняття тексту, слугують для



привернення уваги адресата, забезпечують устанавлення оптимального сприймання навчального тексту. Сприймання тексту проходить кілька етапів, починаючи від сприймання текстової форми до розуміння смислу висловлювання і, нарешті, до сприймання смислового змісту тексту в цілому. При переході з мовної системи до тексту, вони не зазнають ніяких істотних змін у своїй семантиці. Тому навіть спрямовуючи увагу адресата на сильні позиції тексту, самі по собі дискурсивні маркери подібних позицій не утворюють. Це зумовлено тим, що дискурсивні маркери «єдині для всіх текстів і утворюють частину словника метатекстових засобів мови» [43, с. 62–63].

Використання автентичних текстів професійного спрямування на заняттях з УМІ/РМІ у фармацевтичних ЗВО передбачає навчання за комунікативним підходом, основне завдання якого – організувати процес навчання української/російської мови, адекватний процесу реальної комунікації, максимально наближеної до умов фахової діяльності іноземних студентів.

Головним завданням навчання УМІ/РМІ є підготовка іноземних студентів до читання та розуміння професійно орієнтованих текстів; розвиток, удосконалення вмінь усного мовлення, монологічних і діалогічних навичок; формування навичок індивідуальних і групових форм спілкування із загальнодоступних і поглиблених проблем у межах знань конкретної спеціальності іноземних студентів.

Граматичний матеріал реалізується на знайомій студентам лексиці, що знімає лексичні труднощі та дає змогу зосередити увагу на новій граматичній структурі. Як відомо, опанування іноземної мови неможливе без засвоєння основних граматичних структур цієї мови. Як показує практика навчання УМІ/РМІ у ЗВО, саме оволодіння граматичними закономірностями мовлення становить значні труднощі для іноземних студентів.

Особливу увагу звертаємо на активний і пасивний граматичний мінімуми, які студенти повинні засвоїти на заняттях і використовувати для висловлення своїх думок. Активний граматичний мінімум охоплює ті граматичні явища, що

вживаються в усному мовленні в межах тем, визначених програмою. Він опрацьовується переважно усно.

До пасивного граматичного мінімуму належать найбільш поширені граматичні явища наукового стилю мовлення необхідні для сприймання та розуміння мовлення, які студенти повинні впізнавати і розуміти під час читання. Щоб знати правила побудови конкретних текстів, необхідно розумітися на структурі тексту. Кожна структура передбачає елементи, між якими існують структурні зв'язки. Структуру тексту розуміємо як зв'язний тип організації смислового змісту тексту на рівні його повної цілісності з урахуванням особливостей сприймання. Кожна семантично завершена частина тексту відображає якийсь самостійний фрагмент. Щоб передати цей фрагмент словесно, потрібна певна кількість мовних засобів – слів, пов'язаних між собою за змістом.

Не викликає сумніву той факт, що частини наукових текстів співвідносяться передусім за змістом – на основі встановлення логічних узаємозв'язків між його структурними компонентами. Межі кожної композиційної одиниці, що виділяється в тексті, чітко задані, визначені автором – це організовує та спрямовує сприйняття читача. Можливість відділити один фрагмент від іншого, поділити текст на частини допомагає показати взаємозв'язок між ними [84, с. 82]. Важливу роль відіграють дискурсивні маркери, які допомагають кращому сприйняттю й інтерпретації тексту адресатом, впливають на прискорення процесу мислення.

Наукові тексти поділяються на семантично завершені частини відповідно до логічної побудови: одна головна думка – одна частина. У кожній семантично завершеній частині наукового тексту вся інформація групується навколо головної думки. Отже, треба зробити все можливе, щоб стрижневі слова та словосполучення, що передають цю думку, несуть основне смислове значення тексту, не губилися серед другорядних. Важливо визначити в кожній частині ключові слова, не заглиблюючись у зміст надміру. Спираючись на ці ключові слова в процесі читання, скорочуємо текст і тим самим полегшуємо засвоєння прочитаного (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2.

<b>Комунікативна функція мовленнєвих маркерів</b>	
<b>Призначення</b>	<b>Дискурсивні маркери</b>
Авторська оцінка;	<i>На щастя, на диво, на радість, нарешті, на жаль, як на зло, як на гріх, чого доброго тощо;</i>
Протиставлення та зіставлення частин інформації;	<i>все-таки, з одного боку, з іншого боку, навпаки, не тільки, зате, інакше, інакше кажучи, точно так, абсолютно так, так само, так само, як і ..., аналогічно, тоді як, на противагу цьому, однак, проте, між іншим, у той самий час, хоча, у першому випадку йшлося про..., у другому про...; втімтощо;</i>
упевненість або невпевненість у тому, що повідомляється;	<i>безумовно, безперечно, без сумніву, не викликає жодних сумнівів, очевидно, дійсно, вірогідно, справді, певно, напевне, безперечно, певна річ, ясна річ, (як) відомо, зрозуміло, звичайно, ймовірно, мабуть, можливо, здається тощо;</i>
привертання уваги співрозмовника;	<i>чуєте, бачите, знаєте, уявляєте, уявіть собі, майте на увазі, зверніть увагу, вірите тощо;</i>
джерело повідомлення;	<i>кажуть, як кажуть, мовляв, чую, бачу, по-моєму, на мою (його, її, їх) думку, на думку такого-то, за вченням таким-то, головним чином, виходить, повторюю, підкреслюю тощо;</i>
упорядкування викладу;	<i>по-перше, по-друге і т. ін., з одного (іншого) боку, до речі, між іншим, головним чином, насамперед, передусім, спочатку, на початку, перш за все, так би мовити, виходить, навпаки, наприклад, як-от, саме, тільки, навіть, адже, особливо, крім того, також, водночас, зокрема, взагалі, нарешті, зрештою, на закінчення, наостанку тощо;</i>
одночасність, повторюваність дії, завершення дії;	<i>одночасно, водночас, в той же час, поряд з, щойно, вже, раніше, знову, ще раз, потім, пізніше, згодом, в подальшому, надалі, далі, на закінчення, на завершення, наприкінці тощо;</i>
зв'язок із попередньою та наступною інформацією;	<i>як було показано, як зазначено вище, як зазначалося, згідно із цим, подібно до цього, відповідно до цього, з огляду на зазначене вище, у зв'язку з вищесказаним, зважаючи на те, що ..., сутність викладеного дає підстави стверджувати про ... тощо;</i>
ілюстрація до сказаного;	<i>так, проілюструємо це на ..., як ілюстрація до сказаного, проілюструємо цю думку на прикладі (за допомогою), опишемо кілька практичних прийомів (випадків, методів, способів), наведемо приклади тощо;</i>
оформлення думок або висловлення;	<i>розглянемо такі випадки ..., продовжимо розгляд ..., з'ясуємо співвідношення ..., взагалі, власне, іншими словами, можна сказати, точніше, словом, якщо можна так висловитись тощо;</i>
Узагальнення підсумків, висновків попередньої інформації.	<i>таким чином, отже, в підсумку, зважаючи на зазначене вище, узагальнюючи сказане, звідси випливає, завершуючи, відтак, можна сказати.... на закінчення нагадаю, що..., під кінець ще раз наголосимо ..., нарешті стає зрозумілим те, що..., доходимо висновку, що..., підсумовуючи сказане, можна зробити висновок про ..., з розглянутого можна зробити такі висновки, на підставі цього робимо висновок ... тощо.</i>

Студенти повинні вміти аналізувати зміст і смислову структуру тексту, самотійно долати труднощі, пов'язані з розумінням того, що читається, й осмисленням змісту тексту

Структура тексту – це взаємозв'язаний тип організації смислового змісту тексту, основними ознаками якої є цілісність і зв'язність. При цьому враховуємо особливості сприйняття тексту, матеріальні складники структури, відношення між ними та цілісність тексту. Важливу роль виконують дискурсивні маркери, що допомагають кращому сприйняттю й інтерпретації тексту адресатом, впливають на прискорення процесу мислення. Загалом звертаємо увагу, що зв'язність тексту організують дискурсивні маркери, що є значущими в забезпеченні оптимального сприймання тексту реципієнтом. Загалом, їх значення не є предметним, вони вживаються для того, щоб логічно пов'язати між собою окремі частини наукового тексту.

Клас дискурсивних маркерів як необхідний мовний інструмент не є чимось застиглим і завершеним, він може поповнюватися новими маркованими елементами або, як це трапляється дуже часто, смислова єдність абзацу взагалі не містить дискурсивних маркерів [9, с. 122–123]. Розпізнавання дискурсивних маркерів у науковому тексті ґрунтується на теоретичних знаннях і вміннях, набутих іноземними студентами під час практичних занять із мови навчання для здобуття майбутнього фаху на завершальному етапі навчання.

У роботі з текстом за фахом іноземні студенти цього етапу навчання знають, що найважливішими формами наукового тексту є:

*вступна частина*, у якій окреслюється проблема, мета, завдання, гіпотези та методи дослідження;

*дослідна частина* тексту, у якій описуються дослідження і його результати;

*завершальна частина*, у якій наведено основні висновки результатів дослідження і подано рекомендації щодо проведення подальших наукових досліджень.

Отже, на початку автор готує до сприйняття того, про що йтиметься в тексті, дає адресату загальне уявлення про основний зміст, привертає увагу до теми

повідомлення: *варто розглянути; особливо важливо виокремити; особливу увагу зосередимо; зауважимо насамперед; наведемо приклади; перейдемо до питання* тощо.

В основній частині тексту автор розвиває тему, виділяє, пояснює, уточнює головну думку: *розглянемо на прикладі; візьмемо для прикладу; спробуємо порівняти; доведемо це твердження (думку); схилиємося до думки про те, що; обґрунтуємо свою точку зору; ще раз підкреслимо; зупинимося на; проаналізуємо проблему; наголосимо на важливості; пояснюємо це тим, що; схвальним є те, що; можна погодитися; з усього сказаного випливає, що* та ін.

У кінці тексту автор, завершуючи, узагальнює, підбиває підсумки всього висловленого: *таким чином; отже; на закінчення; сутність викладеного дає підстави твердити (стверджувати); на основі цього ми переконалися в тому; з огляду на важливість; у результаті можна дійти висновку, що; зрештою; кінець кінцем; узагальнюючи, є підстави стверджувати; із сказаного випливає* тощо.

Саме на аналогічні дискурсивні маркери буде орієнтуватися студент при визначенні основних структурних частин фахового тексту, при створенні власного вторинного тексту, під час написання тез, анотацій, рефератів. Таким чином, метатекст розглядається як результат вторинної комунікації в інтерпретації іноземного студента, виражає наміри мовця, його зорієнтованість на адресата та ситуацію спілкування. За нашими спостереженнями встановлено, що дискурсивні маркери характеризуються як засоби, покликані передавати смислові відношення між частинами наукового тексту.

Усе сказане дає змогу зробити висновок, що навчання читання професійно орієнтованих текстів буде ефективним при використанні дискурсивних маркерів для більш повного й точного розуміння прочитаного, що, своєю чергою, також сприяє розширенню потенційного словника студентів і, таким чином, оптимізує та інтенсифікує процес читання. Успішне опанування іноземними студентами дискурсивних маркерів у процесі читання спеціальних текстів, допоможе їм

виявити свої комунікативні здібності як у текстовій, так і в мовленнєвій діяльності.

Таким чином, комунікативна функція дискурсивних маркерів наукових текстів за фахом – передача комунікативного наміру, задуму автора за допомогою спеціальних слів і словосполучень, що вказують на міжособистісну взаємодію автора і читача та зв'язок повідомлення з контекстом. Успішність реалізації комунікативної функції дискурсивних маркерів залежить від пов'язаних із ним чинників: рівня володіння українською/російською мовою; уміння вживати дискурсивні маркери в конкретних ситуаціях; правильного вибору відповідних комунікативних стратегій. Водночас, усе більшої значущості набувають лінгвістичні засади формування мовленнєвої компетентності іноземних студентів у процесі навчання видів МД.

### **Висновки до II розділу**

1. Опрацювання професійно орієнтованого тексту здійснюється з урахуванням професійно-комунікативних потреб суб'єктів навчання на початковому, поглибленому і завершальному етапах підготовки іноземних студентів у вищих фармацевтичних закладах освіти.

2. На поглибленому етапі відбувається засвоєння знань, формування навичок і вмінь у навчально-професійній сфері: читання незнайомого тексту наукового стилю з належною швидкістю; розуміння тексту наукової тематики; отримання знань граматики, ознайомлення з мовною системою української/російської мови; сприйняття української/російської мови на слух; ознайомлення іноземних студентів з основними типами текстів, з механізмами творення структурних одиниць мови та їх характеристиками; оволодіння лексикою професійно спрямованого спілкування з опорою на фахову підготовку та міжпредметну координацію.

3. З'ясовано, що робота з фаховим текстом здійснюється з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на початковому етапі, і передбачає певні її види, дидактичне наповнення яких можна змінювати залежно від поставленої

мети, рівня підготовленості іноземних студентів. Серед видів роботи виділяємо, зокрема, такі: оволодіння технікою читання; розвиток і вдосконалення навичок швидкого, усвідомленого читання; опанування прийомів, що ведуть до розуміння прочитаного; вироблення навичок і вмінь гнучкого читання; опанування навичками та вміннями смислового оброблення тексту.

4. На завершальному етапі навчання вдосконалюються фахові знання, набуті іноземними студентами на поглибленому етапі, активізуються вміння та навички використання усного та писемного мовлення; розвиваються вміння аргументувати та висловлювати свої думки точно, логічно, будувати власний вислів з розгорнутою аргументацією, захищати власні погляди та думки, максимально наближати комунікативно-мовні вміння до рівня носіїв мови. Дослідження засвідчило, що комунікативна організація текстів за фахом на завершальному етапі спрямована на активізацію писемного мовлення в межах фахових потреб студентів і, передусім, на вироблення навичок і вмінь продукувати власне зв'язне письмове висловлювання у вигляді анотації та репродуктивних рефератів, таких як реферат-резюме (індикативний) і реферат-конспект (інформативний).

5. Закцентовано увагу на тому, що визначення смислових частин тексту відбувається в межах одного абзацу, тобто кожен абзац являє собою окрему змістову частину, об'єднану спільністю однієї підтеми. Уміння правильно поділити текст на абзаци, більш дрібні відрізки мовлення, допомагає осмислити прочитане. Домінантним чинником організації навчання наукового стилю мовлення є прагматична мета професійного навчання, що реалізується безпосередньо в освітньому процесі та є комунікативним змістом навчання мови спеціальності іноземних студентів у ЗВО.

6. Наші спостереження дали змогу встановити, що дискурсивні маркери є засобом зв'язності тексту, служать для перемикування уваги на істотні, з погляду автора, фрагменти тексту, допомагають орієнтуватися в ньому, спрямовують увагу в потрібному напрямі. Важливе значення при цьому мають дискурсивні

маркери, що допомагають кращому сприйняттю й інтерпретації тексту адресатом, упливають на прискорення процесу мислення.

7. Створена в роботі класифікація дискурсивних маркерів за ступенем експліцитності метасмислів, призначена для більш повного й точного розуміння прочитаного, а також виконання певних функцій: забезпечення композиційної зв'язності наукового тексту, поєднання його частин, підвищення ефективності процесу комунікації, привернення уваги адресата, полегшення сприйняття навчального тексту та забезпечення його засвоєння.

### Список використаних джерел

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб. : Златоуст, 1999. 472 с.
2. Алексєєнко Т.М., Копилова О.В., Тростинська О.М. Навчання реферування наукового тексту іноземних студентів-нефілологів. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2010. Вип. 17. С. 8–14.
3. Аналітико-синтетична обробка документів : підруч. для студ. ін-тів культури / Е.Т. Карачинська та ін. Харків : ХДІК, 1996. 258 с.
4. Аппазова С.Т. Метатекст : лингвистический и литературоведческий аспекты. *Гуманитарные исследования*. Астрахань : Изд-во АГУ, 2012. № 1 (41). С. 82–87.
5. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика (синонимические средства языка). М. : Наука, 1974. 367 с.
6. Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. Волгоград : Изд-во ВолГУ, 1997. 108 с.
7. Безлюдний О.І. Особливості формування умінь і навичок роботи з іншомовним текстом зі спеціальності. *Нова педагогічна думка*. Рівне : РОППО, 2014. № 2. С. 52–55.



8. Безугла Л. Р. Діалог, діалогічний текст та діалогічний дискурс. *Вісник Харк. нац. ун-ту*. Харків, 2009. № 867. С. 7–14.
9. Баландіна Н.Ф. Штрихи до лінгвоперсонології академіка В. М. Русанівського. *Філологічні науки* : зб. наук. пр. Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2011. Вип. 1. С. 121–130.
10. Барабанова Г.В. Формування навичок роботи зі словником студентів немовного ВНЗ під час навчання професійно орієнтованого читання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна* : зб. наук. праць. Острог, 2013. Вип. 33. С. 161–164.
11. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно орієнтованого читання в немовному ВНЗ : монографія. Київ : ІНКІОС, 2005. 315 с.
12. Барабанова Г.В. Когнитивно-комунікативні аспекти об'єкту професійно орієнтованого читання в неязыковому вузі. Симферополь : Таврія, 2003. 255 с.
13. Бацевич Ф. С. Прагматика лексичних одиниць у спілкуванні: дискурсивні слова. Нариси з лінгвістичної прагматики : монографія. Львів : ПАІС, 2010. С. 101–112.
14. Бей Л.Б. Стратегия и тактика обучения иностранных студентов реферированию. URL : <http://uapryal.com.ua/training/bey-l-b-strategiya-i-taktika-obucheniya-inostrannyih-studentov-referirovaniyu> (дата обращения : 20.12.2015).
15. Білодід І.К. Стилістика великих синтаксичних сполук. *Українська мова і література в школі*. 1970. № 12. С. 16–26
16. Блюменау Д.И. Проблемы свертывания научной информации. Л. : Наука, 1982. 166 с.
17. Ботвина Н.В. Офіційно-діловий та науковий стилі української мови: навч. посіб. Київ : АртЕк, 1999. 262 с.
18. Валгина Н. С. Теория текста : учеб. для вузов. М. : Логос, 2003. 278 с.
19. Вежбицка А. Метатекст в тексте / пер. с польск. А.В. Головачевой. Новое в зарубежной лингвистике : Лингвистика текста. М., 1978. Вып. 8. С. 402–424.

20. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1985. 127 с.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ : Ірпінь: Перун, 2001. 1440 с.
22. Власова Г.В., Лутовинова В.І., Титова Л.І. Аналітико-синтетична переробка інформації : навч. посіб. Київ : ДАККіМ, 2006. 290 с.
23. Вороніна К.В. Основи перекладацького анотування та реферування текстів різних типів і жанрів : навч. посібник. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2013. 120 с.
24. Голобородько Є.П. Деякі зауваги щодо мовної ситуації у світі. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 58. С. 119–121.
25. Городецька В.А. Анотація як різновид компресії наукового тексту. *Філологічні студії : наук. вісн. Криворіз. нац. ун-ту*: зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2013. Вип. 9. С. 672–682.
26. Горошкіна О. М. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Education and Pedagogical Sciences. Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2 (151). С. 5–10. URL: <http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N2/index.htm> (дата звернення : 18.03.2016).
27. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. М., 2006. № 1. С. 73–78.
28. Єщенко Т.А. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. Київ : Академія, 2009. 264 с.
29. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. *Вопросы языкознания*. М., 1964. № 6. С. 26–38.
30. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М. : Наука, 1982. 160 с.
31. Жовтобрюх М.А. Українська літературна мова. Київ : Наукова думка, 1984. 256 с.
32. Коваль А.П. Науковий стиль сучасної української літературної мови. Структура наукового тексту. Київ : Слово, 1970. 360 с.

33. Космеда Т. А. Типові дискурсивні слова як показник комунікативної компетенції мовної особистості (на прикладі аналізу «живого» мовлення І. Франка). *Лінгвістичні студії* : зб. наук. праць / укл. Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін. Донецьк : ДонНУ, 2008. Вип. 17. С. 206–210.
34. Котнюк Л.Г. Особливості метатексту в англійській мові. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка*. Житомир, 2007. Вип. 33. С. 21–123.
35. Кочан І.М. Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб : 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 423 с.
36. Кравчук Г.В. Методика навчання студентів технічних спеціальностей професійно орієнтованого англійського діалогічного мовлення на основі текстів науково-технічної реклами : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2010. 184 с.
37. Крупа М. Лінгвістичний аналіз художнього тексту. Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. 416 с.
38. Кушнарєнко Н.М., Удалова В.К. Наукова обробка документів : підручник : 4-те вид. Київ : Знання, 2006. 334 с.
39. Леонт'єв А.А. Признаки связности и цельности текста. *Лингвистика текста* : сб. науч. работ. М. : МГПИИЯ им. М. Тореза, 1975. Вып. 103. 286 с.
40. Лихачев Б.Т. Педагогика : курс лекцій : учеб. пособие для студ. пед. заведений и слушателей ИПК и ФПК : 4-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт-М, 2001. 607с.
41. Лосева Л.М. Как строится текст : пособие для учителей / гл. ред. Г. Я. Солганик. М. : Просвещение, 1980. 96 с.
42. Лотман Ю.М. Семиотика культуры и понятие текста : избр. ст. в 3-х томах. Таллин : Александра, 1992. Т.1. С. 129–132.
43. Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа. М. : Изд-во Ось–89, 1999. 192 с.
44. Лукина Н.В. Проблема выделения метатекста в художественном тексте. *Вестник РУДН. Серия : Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. М., 2009. Вып. № 3. С. 35–41.

45. Лутовинова В.І. Реферування як процес мікροаналітичного згортання інформації : практич. посіб. Київ : Четверта хвиля, 2007. 72 с.
46. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст : к типологии внутритекстовых отношений. М. : Наука, 1986. 199 с.
47. Мацько Л.І., Кравець Л.В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : Академія, 2007. 360 с.
48. Минкин Л.М. Системно-языковая обусловленность коммуникативных структур речи. *Вісник ХДУ ім. В.Н. Каразіна*. Харків : 1999. № 424. С. 95–100.
49. Мотина Е.И. Язык и специальность : лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М. : Рус. яз., 1983. 168 с.
50. Непийвода Н.Ф. Автор наукового твору : Спроба психологічного портрета. *Мовознавство*. Київ, 2001. № 3. С. 11–23.
51. Онищенко О. ... Тому що в когось надто вузькі двері : Чому іноземні студенти їдуть в Україну. Газета : Дзеркало тижня. Україна. №30, 21 серпня 2015. URL: [htt://gazeta.dt.ua/EDUCATION/tomu-scho-v-kogos-nadto-vuzki-dveri-chomu-inozemni-studenti-yidut-v-ukrayinu-.html](http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/tomu-scho-v-kogos-nadto-vuzki-dveri-chomu-inozemni-studenti-yidut-v-ukrayinu-.html) (дата звернення 18 вересня 2015).
52. Онуфрієнко Г.С. Українська термінологія в лінгводидактичному вимірі. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. Вип. 5. С. 167–174.
53. Паламар Л.М. Практичний курс української мови. Поглиблений етап вивчення : навч. посіб. Київ : Либідь, 1995. 158 с.
54. Паламар Л.М. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2008. Вип. 3. С. 40–47.
55. Мовна комунікація в діяльності сил охорони правопорядку: теоретичні засади галузевої комунікації : монографія / за ред. Л.М. Пелепейченко. Харків : АВВМВС України, 2009. 272 с.
56. Пентиліук М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. Київ: Ленвіт, 2011. 256 с.

57. Пентилюк М. І. Лінгвістичний аналіз тексту в методологічному ракурсі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Лінгвістика*. Херсон, 2015. Вип. 22. С. 157–162.
58. Петкова С. К вопросу о метаречевой прагматической информации. *Болгарская русистика*, 2004. №3–4. С. 7–14 URL: <http://www.bgrusistika.com/wp-content/uploads/2015/07/ТОМ-2-2004.pdf> (дата звернення 12.08.2016).
59. Пешковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М. : Яз. славян. культуры, 2001. 544 с.
60. Поспелов Н.С. Сложное синтаксическое целое и основные особенности его структуры: доклады и сообщения Ин-та рус. яз. М. : Изд-во АН СССР, 1948. Вып. 2. С. 43–68.
61. Радзієвська О.В. Анотування наукового тексту іноземною мовою. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Філологічні науки*. Луганськ, 2013. № 14. Ч. 2. С. 153–159.
62. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків : Основа, 2005. 96 с.
63. Ротова Н.В. Обучение реферированию и аннотированию студентов неязыковых вузов. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УПА, 2011. № 30/31. С. 223–228.
64. Русский язык: учеб. пособие для иностр. студентов 3–4 курсов медико-фармацевт. профиля / Н.Н. Филянина и др. Харьков : НФаУ, 2011. 424 с.
65. Рябова Н.Н. Навчання реферуванню та анотуванню іншомовних текстів студентів немовних вузів. *Культура народів Причорномор'я*. Симферополь, 2003. Т. 37. С. 373–375.
66. Рябцева Н.К. Коммуникативный модус и метаречь. *Логический анализ языка : Язык речевых действий*. М. : Наука, 1994. С. 82–92.
67. Семенов О.М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / за ред. Л.І. Мацько. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. 252 с.
68. Семенов О.М. Читання і компресія наукового тексту у педагогічній діяльності педагогічних працівників. *Науковий вісник Мелітопольського*

*державного педагогічного університету ім. Б. Хмельницького. Серія : Педагогіка* : зб. наук. пр. Мелітополь, 2010. № 4. С. 100–109.

69. . Серажим К.С. Структура публіцистичного тексту: загальні підходи до текстологічного аналізу. *Наукові записки Інституту журналістики* : зб. наук. пр. / гол. ред. В. Різун. Київ : КНУ, 2000. Т. 1. С. 103–114.

70. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія. Черкаси, 2006. 328 с.

71. Ситдикова М.Г. Семантика неполнозначных слов как метатекстовых операторов в текстах выпускных сочинений. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов : ГРАМОТА, 2013. №10 (28). С. 152–155.

72. Словарь социолингвистических терминов. М. : Российская академия наук. Ин-т языкознания. М., 2006. 312 с.

73. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М.І. Пентиліук. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

74. Солганик Г. Я. Стилистика текста : учеб. пособ. : 3-е изд. М. : Флинта : Наука, 2001. 256 с.

75. Соловьев В.И., Гречихин А.А., Здоров И.Г. Составление и редактирование рефератов : вопросы теории и практики : 2-е изд. пер. и доп. *Жанры информационной литературы : обзор, реферат*. М. : Книга, 1983. С. 199–320.

76. Стадній А.С., Мошноріз М.М. Українська мова. Анотування й реферування : навч. посібник. Вінниця : ВНТУ, 2018. 77 с.

77. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : теорет. основы и метод. рекомендации. Сумы : Ред.-изд. отдел СумГПУ им. А.С. Макаренка, 2004. 331 с.

78. Субота Л.А. Комунікативна організація наукового тексту у процесі професійної підготовки іноземних студентів немовного ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна* : зб. наук. праць. Острог, 2015. Вип. 53. С. 317–320.

79. Субота Л.А. Формування зрілого читання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення текстів за фахом. *Modern philological research: a combination of innovative and traditional approaches: Conference Proceedings. International Scientific-Practical Conference (April 27–28, 2018)*. Tbilisi : Baltija Publishing. Pp. 215–218.

80. Субота Л.А. Обучение гибкому чтению иностранных студентов на основном этапе. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2008. № 1. С. 73–77.

81. Субота Л.А. Научный текст как целостная единица языковой коммуникации в обучении нефилологов. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2005. № 3 (28). С. 73–76.

82. Субота Л.А. Русский язык : в 2 частях : учеб. для иностр. студентов высших учебных заведений Украины. Харьков : Майдан, 2009. Ч. II. 344 с.

83. Субота Л.А. Формування комунікативної компетенції студентів медико-фармацевтичного профілю у процесі вивчального читання текстів за фахом. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Вип. 10. Харків : Константа, 2006. С. 265–272.

84. Субота Л.А. Метатекстовые операторы в процессе обучения иностранных студентов чтению научных текстов. *Русская филология. Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2009. № 1 (38). С. 81–84.

85. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на 2 курсі технічного вузу : посібник. Київ : Вища школа, 1993. 167 с.

86. Українська мова : Енциклопедія / за ред. В.М. Русанівського, О.О. Тараненка. Київ : Укр. енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2000. 752 с.

87. Українська мова : Енциклопедія / редкол. : В.М. Русанівський, О.О. Тараненко (співголови), М.П. Зяблюк та ін. : 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Укр. енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2004. 824 с.,
88. Феллер М.Д. Эффективность сообщения и литературный аспект редактирования. Львов : Изд-во ЛГУ, 1978. 198 с.
89. Фигуровский И. А. Синтаксис целого текста и ученические письменные работы. М. : Учпедгиз, 1961. 171 с.
90. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб. метод. пособие : 2-е изд., испр. М. : Высшая школа, 2005. 255 с.
91. Чайка І.Ю. Семантична єдність процесу соціальної комунікації. *Культурологічний вісник*. 2013. Вип. 30. С. 105–109. URL: [http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Kultv\\_2013\\_30\\_20.pdf](http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Kultv_2013_30_20.pdf) (дата звернення: 11.02.2014).
92. Чепелева Н.В. Психологія читання навчальної та наукової літератури в системі професійної підготовки студентів : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / КДПІ ім. М.П. Драгоманова. Київ, 1992. 40 с.
93. Чистякова А.Б. Практическое пособие по методике преподавания русского языка как иностранного : обучение аспектам языка. Харьков : Константа, 2007. 176 с.
94. Шаймиев В.А. Так метатекст или метадискурс? *Вестник Башкирского университета*. Уфа, 2012. Т. 17, № 1 (спец. вып.). С. 563–565.
95. Шатилов С.Ф. О создании рациональной методики обучения иностранным языкам в средней школе. *Иностранные языки в школе*. М., 1990. № 2. С. 46–50.
96. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1986. 223 с.
97. Шевченко Л.М. Професійна спрямованість: методологічний аспект. *Науковий вісник Національного аграрного університету*. Київ, 2005. Вип. 88. С. 204–215.



98. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник : 6-те вид., перероб. і допов. Київ : Знання, 2008. 310 с.
99. Шкурко Е.В. Обучение аннотированию текстов на иностранном языке. *Лінгвістика. Лінгвокультурологія* : зб. наук. праць. Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. нац. ун-ту, 2011. С. 114–120.
100. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика. Структурализм: «за» и «против» : сб. ст. М. : Прогресс, 1975. С. 193–230.
101. Якобсон Р.О. Язык и бессознательное. М. : Гнозис, 1996. 248 с.
102. Яцимірська М.Г. Текст-дискурс як комунікативна сутність мовлення ЗМІ. *Вісник Львівського університету. Серія : Журналістика*. Львів, 2004. Вип. 25. С. 363–369.
103. Fraser B. What are discourse markers? *Journal of pragmatics*. 1999. Vol. 31. Pp. 931–952.
104. Schiffrin D. Discourse Markers. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 318 p.
105. Wasson M. Using Summaries in Document Retrieval. Proc. of the Workshop on Automatic Summarization (including DUC 2002), *Association for Computational Linguistics. Philadelphia, Pennsylvania (July 11–12)*, 2002. Pp. 37–44.

### РОЗДІЛ ІІІ

## ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Метою розділу є здійснення наукового аналізу, осмислення сутності сучасних підходів до інтегрованої освітньої системи, до формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей як оптимальних засобів навчання української/російської мови. Розглянуто лінгводидактичні аспекти формування комунікативної компетентності як оптимальні засоби навчання української/російської мови, висвітлено теоретичні дослідження та методологічні підходи до формування комунікативної компетентності іноземних студентів у роботах вітчизняних і зарубіжних учених. У процесі систематизації та узагальнення сучасних підходів до формування комунікативної компетентності іноземних студентів розглянуто й проаналізовано методологічні підходи до навчання української/російської мови з позиції сьогодення, а саме: здійснення наукового аналізу основних підходів до тлумачення змісту та складників комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, осмислення сутності сучасних наукових підходів до інтегрованої освітньої системи. Основну увагу приділено комплексному застосуванню системного, компетентнісного, когнітивно-комунікаційного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного підходів у процесі формування комунікативної компетентності майбутніх фармацевтів. Означені підходи до навчання української/російської мови іноземних студентів ЗВО є взаємопов'язаними та невід'ємними один від одного, передбачають дослідження комунікативної компетентності як системи, згідно з якою студент є активним учасником освітнього процесу. Організація й реалізація освітнього процесу значно оптимізується за умови обґрунтованого застосування сучасних підходів до системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у ЗВО.

### **3.1. Інтегрування сучасних підходів під час формування комунікативної компетентності іноземних студентів**

Відповідно до Примірної програми навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація», укладеної на основі Стандартів вищої медичної та фармацевтичної освіти України та, за дорученням ЦМК з ВМО МОЗ України (лист від 03.03.2017 № 23-01-9/64) вищий навчальний заклад несе основну відповідальність за якість наданих послуг, за зміст навчання й організацію освітніх систем, рівень професійно орієнтованої комунікативної компетентності іноземних студентів, шляхи реалізації сучасних підходів до навчання, які з успіхом застосовують у педагогіці. Інтеграція методологічних підходів (системного, компетентнісного, когнітивно-комунікативного, комунікативно-діяльнісного і текстоцентричного) є однією з необхідних умов оновлення освітнього процесу. Згадані методологічні підходи тісно пов'язані між собою, є результативними у вирішенні педагогічних проблем, організації і підвищенні ефективності освітнього процесу в умовах закладу вищої освіти.

В основу нашого дослідження покладено системний підхід, пов'язаний внутрішніми та зовнішніми чинниками, що впливають на якість підготовки іноземних студентів. Подальший аналіз системного підходу до формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української й російської мови потребує роз'яснення, зокрема, такого поняття, як «підхід», який ми визначаємо як сукупність узаємопов'язаних методів вивчення об'єкта, що здійснюється на основі певного принципу. Суть поняття «підхід» полягає в «сукупності способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [21, с. 785]. У ширшому розумінні підхід пов'язаний з теорією і методами, що разом дають відображення сутнісної побудови об'єктивної реальності. У загальнонауковій методології підхід має

назву «дослідницька стратегія», позначає певний погляд на об'єкт, особливу процедуру побудови дослідницького циклу [22, с. 13].

Ключовим для розуміння і характеристики сучасних системних досліджень є, безсумнівно, питання про сутність, специфічні властивості й особливості системного підходу. Дослідження загальної методології системного підходу знаходиться у полі зору таких вчених: А. Авер'янов, І. Ачильдієв, Дж. ван Гіг, Л. фон Бергаланфі, О. Богданов, П. Друкер, У. Ешбі, Т. Камянова, Ю. Козловський, О. Конт, Ф. Корольов, А. Рапопорт, В. Садовський, Г. Саймон, Р. Фейджин, А. Холл, А. Чандлер, П. Щедровицький, Е. Юдін та ін. Головне призначення системного підходу, на думку дослідників, полягає в системному дослідженні об'єкта як цілісної сукупності елементів і зв'язків між ними. Зокрема, наголошується, що досліджуваний об'єкт розглядається як система і, одночасно, як елемент більш загальної системи. У системі існують «чимало предметів разом зі зв'язками між ними і між їх ознаками» (А. Холл, Р. Фейджин), «безліч об'єктів в сукупності чи множині зв'язаних між собою елементів» (Дж. ван Гіг), «системний підхід охоплює групу методів, за допомогою яких реальний об'єкт описується як сукупність взаємодіючих компонентів» (В. Ганзен). При цьому взаємозв'язки можуть бути між елементами системи (внутрішні) і (зовнішні) – між системою та зовнішнім середовищем (Ю. Козловський).

Практичне значення системного підходу, на думку Л. фон Бергаланфі, полягає у визначеності шляхів і способів розв'язання проблеми, зростанні рівня її розуміння спеціалістами та експертами, котрі беруть участь у вирішенні цієї проблеми і визначенні альтернативних шляхів досягнення певної мети й засобів її реалізації [117, с. 4]. Усі елементи системи взаємодіють як одне ціле, у сукупності відношень і зв'язків між ними, за чітко визначеними законами. Практично кожен складний об'єкт розглядається як система та характеризується через взаємодію взаємопов'язаних складових елементів (компонентів), котрі утворюють певну цілісність і підпорядковані загальній меті та цілям навчання.

Суть системного підходу полягає в тому, що «явище, яке вивчається, не виринає з комплексу інших, з ним пов'язаних, а розглядається як частина цілого, залежного від інших його складових елементів і, своєю чергою, впливає на них» [51, с. 77]. Характерною особливістю системного підходу є поглиблена увага до розроблення спеціальної методологічної бази. Важливою специфічною ознакою цієї методології є прагнення засновувати її в різних галузях дійсності. Звідси випливає теза міждисциплінарного характеру системного підходу – можливості перенесення законів з однієї сфери пізнання в іншу [14, с. 58].

Системний підхід розглядаємо як один із важливих напрямів формування та розвитку комунікативної компетентності, що передбачає:

- 1) розкриття сутності складного об'єкта як цілісної сукупності взаємодіючих і взаємопов'язаних між собою елементів, їх відношень і зв'язків між ними;
- 2) визначення структурних компонентів освітнього процесу з української/російської мови;
- 3) виявлення взаємозв'язків елементів, їх ієрархії, цілісності, закономірності розвитку і функціонування системи;
- 4) узагальнення і систематизацію педагогічних умов формування комунікативної компетентності іноземних студентів;
- 5) застосування технологій системного підходу до формування комунікативної компетентності іноземних студентів. Системний підхід у навчанні УМІ/РМІ спрямований на досягнення головної мети педагогічного процесу – результату навчання.

Обґрунтовану концепцію педагогічної системи як множини взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти й навчання підрастаючого покоління запропонувала Н. Кузьміна. Уся сукупність компонентів педагогічної системи розділяється на структурні та функціональні. «Структурні компоненти – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює ці системи і відрізняє від усіх інших (не педагогічних) систем» [50, с. 11]. На думку вченої, «названі

компоненти необхідні та достатні для створення педагогічної системи. При виключенні будь-якого з них – немає і системи» [там само, с. 13].

До функціональних компонентів таких систем відносять: *конструктивний* (добір та організація змісту навчальної інформації); *проектувальний* (близькі, проміжні та перспективні цілі); *комунікативний* (засоби педагогічної комунікації); *гностичний* (дослідження педагогом процесу і результату власної праці); організаторський (організація діяльності студентів) [там само, с. 13].

Основними перевагами системного підходу у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів, майбутніх фахівців фармацевтичної галузі є:

- цілісність системи формування комунікативної компетентності;
- стійкі (інваріантні) зв'язки між елементами системи;
- суттєві властивості системи;
- орієнтація на якість процесу навчання і його результат;
- взаємодія з іншими компонентами системи;
- функціонування системи;
- досягнення запланованого результату.

Систематизація результатів наукового дослідження, зіставлення отриманих даних та логічного узагальнення дають змогу класифікувати такі основні методологічні принципи системного підходу: принцип кінцевої мети (пріоритет глобальної мети), системності (системне засвоєння знань), структурності (структура складових елементів, їх організація), функціональності (зв'язок структури з функцією системи та її частинами), зв'язності, цілісності та єдності (цілісне утворення, зв'язки між елементами певної системи, розгляд системи як цілого і як сукупність частин (елементів), ієрархії (ранжування елементів за рівнями системи), розвитку (самоорганізація системи, альтернативні шляхи розвитку), професійної спрямованості навчання (практичне володіння здобутими знаннями), що функціонально пов'язані між собою стратегічною метою – підготовкою студентів до майбутньої фахової діяльності, вільного володіння всіма видами МД (табл. 3.1.).

Таблиця 3.1.

<b>Сутність основних принципів системного підходу</b>	
<b>Назва принципу</b>	<b>Зміст і характеристика принципу</b>
Принцип основоположної мети	Спрямовує діяльність і розвиток усіх складових елементів системи на досягнення певної провідної мети.
Принцип системності	Встановлює і зберігає зв'язки між взаємопов'язаними структурними компонентами, що забезпечують цілісність системи, властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи.
Принцип структурності	Упорядковує внутрішні і зовнішні зв'язки елементів об'єкту, що забезпечують його цілісність, постійність, якісні характеристики; дає змогу аналізувати елементи системи і їх взаємозв'язки в межах конкретної організаційної структури.
Принцип функціональності	Відображає тісний зв'язок функцій мовлення, впливає на функціональну комплексність усіх видів МД.
Принципи зв'язності, цілісності та єдності	Вимагає розглядати систему як цілісний об'єкт у взаємозв'язку і взаємодії всіх складових елементів, що характеризуються певною системною якістю різноманітних зв'язків, відношень та об'єднує у єдине ціле частини і властивості його структури, розглядає систему одночасно і як єдине ціле, і як підсистему вищестоящих рівнів. Визнає всю сукупність елементів системи як нероздільне ціле, що здійснюється шляхом інтеграції (з'єднання окремих частин в єдину систему) з метою ефективного виконання поставлених завдань.
Принцип ієрархії	Виявляє або створює ієрархічні зв'язки, структурні відношення у багаторівневих ієрархічних системах, що характеризуються цілісністю і органічністю та розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня.
Принцип розвитку	Визначає наявність таких властивостей, як самонавчання, самоорганізація, здатність до вдосконалення, спрямованих на збереження цілісності та якісних властивостей системи.
Принцип професійної спрямованості навчання	Забезпечує оволодіння базовими теоретичними знаннями, практичними вміннями і навичками, сприяє формуванню у студентів фахових компетентностей, необхідних при вивченні спеціальних дисциплін і подальшого застосування у фаховій діяльності.

Підсумовуючи зазначене вище, зробимо висновок, що системний підхід – це поєднання окремих закономірно розташованих, узаємопов'язаних і взаємодіючих елементів та частин, зумовлених структурою внутрішніх і зовнішніх зв'язків з іншими компонентами системи, в основу якої покладено вивчення об'єктів як єдиного цілого у відповідності до конкретних етапів (стадій) дослідження.

Організація процесу навчання мови, як української, так і російської, значною мірою пов'язана з комунікативною інтеракцією, яка є можливою за умови реалізації компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід припускає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання іноземної мови, тобто орієнтований на свідомо мовленнєву діяльність студентів, чия мовленнєва практика ґрунтується на мовленнєвій компетентності, засвоєнні мовних норм спілкування, систематичному професійному самовдосконаленні, готовності оперативно приймати самостійні рішення, нести відповідальність за їх утілення, успішно й ефективно зреалізовувати отриманий досвід у фахових цілях.

Система освіти може вважатися ефективною за умови, якщо вона підготує компетентну особистість, яка володіє не тільки знаннями, високими моральними якостями й адекватною поведінкою, а й готова нести відповідальність за свої дії. Підвищення якості вищої освіти здійснюється з позиції компетентнісного підходу, зорієнтованого на професійну компетентність, формування здатності іноземного студента творчо й ефективно використовувати набуті знання і вміння в майбутній сфері діяльності, відповідно до критеріїв професійної підготовленості [97, с. 14].

Реалізація компетентнісного підходу стосовно змісту сучасної освіти спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування майбутніх фахівців у різних сферах життєдіяльності.

Аналіз сутності компетентнісного підходу, характеристику його складових знаходимо в дослідженнях зарубіжних учених, які вважають, що сучасна освіта спрямована на підготовку фахівця нової формації, його практичних потреб, при цьому компетентність розглядають через механізми саморозвитку й самоорганізації особистості [17, с. 14].

Підготовка висококваліфікованих фахівців для зарубіжних країн у ЗВО є одним із пріоритетних напрямів, зорієнтована на реалізацію компетентнісного підходу, що охоплює, поряд із конкретними знаннями і навичками, такі



категорії, як здібності, готовність іноземного студента до використання засвоєних знань і способів діяльності на практиці для розв'язання різного роду поставлених перед нею завдань [18, с. 14].

Актуальність компетентнісного підходу полягає в тому, що компетентність більше відповідає загальній меті освіти – підготовці фахівця, здатного до активної соціальної адаптації, до самоосвіти та самовдосконалення [37, с. 43–44]. З позицій компетентнісного підходу рівень готовності до активної соціальної адаптації визначається здатністю розв'язувати проблеми різної складності на основі наявних знань. Компетентнісний підхід не заперечує значення знань, але він акцентує увагу на здатності використовувати здобуті знання [55, с. 5].

Згідно з цим підходом під час структурування змісту вищої освіти необхідно дотримуватися головного принципу: зміст і методика викладання навчальної дисципліни мають бути зорієнтовані на кінцевий результат – професійну підготовку фахівця, який володіє компетентностями, тобто тим, що він може робити, якими способами діяльності оволодів, до чого готовий. Сформованість указаних складників дає змогу самостійно розпоряджатися своєю здатністю, що базується на набутих знаннях, інтелектуальному та життєвому досвіді, цінностях і нахилах, розвинуті в результаті пізнавальної діяльності та освітньої практики [7, с. 13].

Компетентнісний підхід до вивчення української/російської мови варто розглядати як один із способів забезпечення ефективності навчання іноземних студентів, організації навчально-пізнавальної діяльності, формування ключових компетентностей, комплексної реалізації в освітньому процесі всіх його функцій, спрямованих на формування компетентної особистості, підвищення ефективності процесу навчання, забезпечення досягнення кінцевого результату. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні іноземних студентів УМІ/РМІ буде ефективною за умови забезпечення усіх аспектів освітнього процесу, а саме: визначення та досягнення основних цілей навчання; добору навчального матеріалу, необхідного і достатнього для реалізації цих цілей; логічної структури

змісту навчання; оновлення навчально-методичного забезпечення; застосування ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності; відповідної професійної підготовки викладача.

У колективній монографії українських учених «Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід» дано всебічну оцінку компетентнісному підходу у світлі сучасної освітньої парадигми. Компетентнісний підхід розглядається як «інтегральне виявлення професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного розв'язання пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність майбутнього фахівця, рівень його інтеграції до професійного середовища, що виконує різні соціальні ролі» [79, с. 1].

Саме компетентнісний підхід спрямовує освітній процес на формування та розвиток в особистості системи ключових і предметних компетенцій і компетентностей. До особливостей компетентнісного підходу відносять:

- визнання компетентності як кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування;
- перенесення акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для розв'язання практичних проблем;
- оцінювання рівня сформованості в студентів компетенцій як результату освітнього процесу;
- студентоцентрована спрямованість навчання;
- націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників [34, с. 67].

Однак відмінність основних методологічних підходів полягає в тому, що формування їх набуває більш системного характеру, а результати процесу є передбачуваними та чітко вимірюваними за допомогою спеціально розроблених критеріїв і показників для кожного ступеня навчання [47, с. 24]. Необхідність

запровадження компетентнісного підходу в навчанні української/російської мови зумовлена практичним оволодінням мовою спеціальності іноземних студентів, що передбачає розвиток професійної мовної компетентності в процесі здійснення комунікативної взаємодії. Цього можна досягти, якщо іноземні студенти володіють мовними засобами в різних ситуаціях мовлення, виявляють комунікативну компетентність належного рівня, стрижнем якої є засвоєння всіх видів мовленнєвої діяльності. Компетентнісний підхід найтісніше пов'язаний із когнітивно-комунікативним і комунікативно-діяльнісним підходами, співіснує та взаємодоповнюється з системним та іншими підходами, які не виключають один одного, а збагачуються, розвиваються й удосконалюються завдяки попереднім.

Сучасні модифікації комунікативного підходу до навчання української/російської мови майбутніх фахівців фармацевтичних ЗВО не втрачають своєї актуальності й сьогодні, незважаючи на те, що досліджуються досить давно. Так, комунікативний підхід започатковано в Британії саме тоді, коли англійська мова почала набувати статусу мови міжнародного спілкування, а вже до кінця ХХ ст. закріпився як новий поняттєво-категоріальний апарат. Як зазначає Т. Милевська, суперечка про назви іманентно наявна в становленні кожної нової парадигми: з одного боку, відбувається утворення нових категорій, з іншого – переосмислення існуючих понять і термінів [62, с. 189].

Комунікативний підхід до вивчення мови базується на аналізі комунікативних обставин як найважливішого змістотвірного компонента тексту. Комунікативний підхід, що передбачає різнобічний мовленнєвий розвиток студентів на матеріалі наукового тексту, цікавить найбільше в контексті нашого дослідження. Актуальність дослідження комунікативної організації наукового тексту зумовлена зростанням інтересу до наукового аналізу процесів професійної МД й, особливо, до практичних рекомендацій, що випливають із цього аналізу та покликані сформувати в іноземних студентів навички та вміння зрілого читання. Головним напрямом комунікативного підходу є навчання мовлення, під час якого реалізується його головна функція – комунікативна, що і вплинуло на характер методичного осмислення наукових досягнень у галузі комунікативної

лінгвістики, окремі аспекти якої знайшли своє відображення в роботах багатьох вітчизняних учених (З. Бакум, З. Валюх, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Дроздова, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіна, В. Олексенко, Л. Паламар, О. Панченко, Л. Пелепейченко, М. Пентилюк, Л. Руденко, Т. Симоненко, А. Чистякова та ін.). Із погляду когнітивної лінгвістики, зміст когнітивних процесів пов'язаний з розумінням ролі комунікативної функції мови.

Комунікативна функція полягає в тому, що мову використовують для спілкування, формування мовної та мовленнєвої компетентностей професійно орієнтованої особистості. Комунікативний підхід передбачає вихід у такі сфери комунікації, де виявляються наміри та інтенції мовця, його рольові характеристики, стратегії мовленнєвої поведінки.

На наше переконання, комунікативний підхід є найбільш оптимальним і досить ефективним в успішному оволодінні іноземними студентами мовленнєвими навичками та вміннями з метою їх практичного використання в реальній комунікації. Розвиток комунікативної діяльності визначає розвиток мовлення, що утворює таку стійку структуру, яка здатна регулювати особистісне ставлення студентів до ролі МД, характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього фахівця до професійної МД та виявляються у свідомому, індивідуальному позитивному сприйнятті конкретних якостей мовлення як компонента професіоналізму [90, с. 268].

Комунікативний підхід розширює можливості навчання й вивчення іноземних мов, а саме: оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування й розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складників: мовленнєва, мовна, соціокультурна, соціолінгвістична, дискурсивна та стратегічна компетенції, а також набуття вмінь долати розбіжності в повсякденному, професійному й академічному спілкуванні [30, с. 10]. У загальних рисах сутність комунікативного підходу можна визначити як процес навчання, що передбачає моделювання реальних ситуацій.

Отже, комунікативний підхід спрямований на практику спілкування, на розвиток у студентів навичок та вмінь використовувати мовні засоби для реалізації комунікативних цілей у реальних життєвих ситуаціях. Для того, щоб стати ефективним користувачем мови, студент повинен не тільки здобувати мовні знання з фонетики, лексики, графіки, граматики, орфографії, а й розвивати практичні навички та вміння успішного спілкування. У цьому зв'язку доцільно уточнити, що навчання спілкування і формування певного рівня мовленнєвих умінь іноземних студентів передбачає: «уміння усно спілкуватися в типових ситуаціях; уміння розуміти на слух основний зміст автентичних текстів; уміння читати й розуміти автентичні тексти різних стилів та жанрів з різним ступенем розуміння їхнього змісту; уміння зафіксувати й передати письмово інформацію» [78, с. 41–42].

Навчання іноземних студентів української/російської мови базується на принципі ситуативності, що є одним із провідних у комунікативному підході, й покликаний підготувати студентів до використання мови в освітньому процесі та міжкультурному спілкуванні. Отже, стратегія навчання УМІ/РМІ на основі комунікативного підходу, орієнтована на поєднання свідомих і підсвідомих компонентів МД іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, чия мовленнєва практика ґрунтується не тільки на знаннях мовної системи, а й на діяльності спілкування [91, с. 185].

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання іноземних студентів української/російської мови доповнює комунікативну методику, сприяє формуванню гнучкості когнітивної навички майбутнього фахівця як активного суб'єкта навчальної діяльності, здатного адекватно співвідносити власні дії з розв'язуваними проблемами. Наголошено, що для формування гнучкості когнітивної навички необхідно підвищувати мовленнєво-розумову активність, розвивати і сприяти розвитку логічного мислення.

Зміст навчання, за сучасними концепціями, ґрунтується на реалізації когнітивно-комунікативного підходу як одного з компонентів системи методів навчання і перспективного напрямку в методиці викладання УМІ/РМІ.

Упровадження в освітню парадигму когнітивно-комунікативного підходу, спрямоване на те, щоб забезпечити іноземних студентів не тільки теоретичними знаннями, а й сформувати у них досвід здійснення певної діяльності задля розв'язання практичних завдань, навички використання мови в реальній комунікації. Мова є засобом спілкування (комунікативний підхід), й засобом пізнання (когнітивний підхід). Аналізуючи особливості когнітивно-комунікативної методики, М. Пентилюк зазначає: «Когнітивна та комунікативна методики спрямовані на виконання головного завдання мовної освіти в сучасних умовах – формування комунікативної компетенції того, хто вивчає мову, і цілком відповідає загальноєвропейським орієнтирам із питань мовної освіти. Кожна з цих методик має свої завдання, але, інтегруючись, вони виконують головну функцію – формування й подальший розвиток мовної особистості на засадах неперервної мовної освіти» [73, с. 126].

Розгляд сутності когнітивно-комунікативного підходу дає підстави стверджувати, що поєднання когнітивних і комунікативних аспектів МД, моделювання процесу навчання як процесу реального спілкування сприяє взаємопов'язаному вивченню мовної та мовленнєвої системи. У лінгводидактичній когнітивно-комунікативній парадигмі мову та її аналіз пов'язують, переважно, з оволодінням мовленнєвою діяльністю, у когнітивній – з когніцією (лат. *cognitio*, «пізнання, вивчення, усвідомлення»). Тому, розглядаючи сучасну концепцію системи навчання УМІ/РМІ іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, спираємося на базові положення як комунікативного, так і когнітивного підходів, позаяк без мови не можлива пізнавальна діяльність.

Підготовка майбутнього фахівця в закладі вищої освіти зорієнтована на активний пошук інноваційних форм і методів навчання, спрямованих на осмислення та розуміння навчального матеріалу, сприяють когнітивному розвитку здібностей до навчання, активізації різноманітних пізнавальних процесів (сприймання, пам'ять, мислення), осмислюванню нової інформації та

практичному застосування теоретичних знань. Однак, зауважмо, що когнітивні можливості, актуальний рівень когнітивного розвитку кожного студента різні.

Когнітивний розвиток ми розглядаємо як розвиток пізнавальної сфери, що дає змогу забезпечити інтелектуальний потенціал, пристосовуючи методи, форми і засоби навчання до когнітивних можливостей кожного іноземного студента. Здатність (можливість або вміння) виконувати різноманітні пізнавально-професійні функції, пов'язані з «поступовим набуттям знань через досвід».

У 1960-х роках американські психологи П. Моріс і М. Познер запропонували модель розвитку навичок, розділивши процес набуття навичок на три етапи: когнітивний (осмислення та розуміння завдання, зосередження уваги на поставленому завданні, освоєння незнайомих навичок для досягнення вищих ступенів майстерності); асоціативний етап (використання природних можливостей пам'яті, підвищення швидкості виконання завдань і запам'ятовування інформації з меншою концентрацією уваги); автономний етап (досягнення необхідного рівня швидкості й автоматичного, безпомилкового виконання завдань) [118, с. 162].

До основних когнітивних навичок зараховуємо здатність іноземних студентів до здійснення комунікативно-розумової діяльності. Когнітивний підхід у навчанні доцільно застосовувати на заняттях з УМІ/РМІ як ефективний комунікативний метод, що допомагає іноземним студентам результативно використовувати свої розумові здібності, володіти різними прийомами сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, перероблення навчальної інформації. При цьому метою реалізації когнітивно-комунікативного підходу є формування комунікативної та мовленнєвої компетентності, набуття іноземними студентами когнітивних навичок. До базових когнітивних навичок належать: здатність здобувати знання, уміння спостерігати, встановлювати аналогії, використовувати прийоми мислення, опрацьовувати інформацію, систематизувати й аналізувати факти, події, явища.

Використовуючи різні методи і засоби можна тренувати, розвивати та поліпшувати когнітивні навички іноземних студентів за умови правильного навчання. Адже без регулярного інтенсивного тренування розвиток когнітивних навичок (пам'ять, концентрація уваги, розумові здібності, логічне мислення) з віком сповільнюється. На нашу думку, процес формування когнітивних навичок проходить у своєму розвитку кілька основних стадій: початкову, перехідну, завершальну (табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

<b>Процес формування когнітивних навичок</b>			
<b>Стадії</b>	<b>Розвиток</b>	<b>Мета</b>	<b>Дії</b>
Ознайомлювальний (початковий)	Розуміння й осмислення мовленнєво-розумового завдання, обдумування способів і шляхів його виконання	Володіння основними прийомами виконання дії на елементарному рівні.	Ознайомлення з прийомами виконання дії. Концентрація уваги на необхідній інформації, допущення й виправлення помилок
Дослідницький (перехідний)	Сприйняття, згадування вивченого матеріалу, необхідної інформації, не зовсім вміле виконання дії	Використання прийомів для прискорення виконання дії на достатньому рівні	Зосередженість уваги, зменшення та виправлення помилок
Узагальнений (завершальний)	Дія доведена до автоматизму, її безпомилкове виконання	Досягнення високого рівня виконання дії.	Підвищення темпу виконання дії, стійкість уваги, уникнення помилок.

Виходячи з того, що ми досліджуємо комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей української/російської мови, ми пропонуємо внести до когнітивної системи два комплементарні компоненти: здатність (властивість індивіда здійснювати, виконувати, робити що-небудь, поводити себе певним чином [21, с. 360]) і діяльність (застосування своєї праці, досягнення поставленої мети, що виникла внаслідок появи потреби [там само, с. 228]), які істотно відрізняються, однак взаємно доповнюють одне одного в освітньому процесі. Процес формування когнітивних навичок розглядаємо як основну умову успішного професійного становлення майбутнього фахівця, який здатен корелювати свої дії з



проблемними питаннями, що вимагають негайного розв'язання на основі набутих знань, навичок і вмінь.

Когнітивні (пізнавальні) здібності збільшують потенціал навчання, спонукають іноземних студентів до подальшого розвитку когнітивних навичок (розумових здібностей), здатності до здійснення активної навчальної діяльності. Недосконалі когнітивні навички можна підсилити, а звичайні когнітивні навички – поліпшити, тим самим підвищуючи продуктивність процесу навчання.

У цьому контексті вагомим значення набуває взаємодія когнітивного та комунікативного підходів до навчання, необхідність застосування когнітивно-комунікативного підходу до професійно орієнтованого навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Використання когнітивно-комунікативного підходу до навчання читання текстів за фахом українською/російською мовою дає змогу значно спростити й прискорити оволодіння значним обсягом професійно орієнтованої інформації, необхідної іноземним студентам фармацевтичного профілю. За когнітивно-комунікативним підходом навчання читання текстів за фахом розглядаємо як: 1) активізацію комунікативної та пізнавальної діяльності; 2) основний засіб навчання мови; 3) знаковий посередник між комунікантами; 4) важливий компонент комунікації; 5) основне джерело інформації. Сукупність цих чинників сприяють активізації когнітивних процесів іноземних студентів і забезпечують успішне вивчення мови на основі навчальних текстів.

Метою навчання читання текстів за фахом у фармацевтичних ЗВО є досягнення достатнього рівня комунікативної компетентності для забезпечення розуміння та усвідомлення основного змісту писемних інформаційних джерел. Важливою передумовою володіння належним рівнем комунікативних умінь і навичок є навчання читання професійно орієнтованих текстів як основного джерела отримання інформації та подальшого використання у професійній діяльності.

Методика викладання УМІ/РМІ при виборі методів навчання керується дидактичними й лінгводидактичними принципами. На нашу думку,

найвагомішими принципами когнітивно-комунікативного підходу до навчання іноземних студентів УМІ/РМІ є: принцип системності й доступності навчального матеріалу, професійної спрямованості навчання, комплексного засвоєння знань, реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні мови, цілісного сприйняття професійно орієнтованого тексту (табл. 3.3.).

Таблиця 3.3.

### Принципи когнітивно-комунікативного підходу

<b>Принципи</b>	Принцип формування комунікативно-когнітивної компетентності студентів
	Принцип системності й доступності навчального матеріалу.
	Принцип професійної спрямованості навчання.
	Принцип реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні мови.
	Принцип комплексного засвоєння знань.
	Принцип цілісного сприйняття професійно орієнтованого тексту.

Когнітивно-комунікативний підхід до професійно орієнтованого навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей УМІ/РМІ передбачає реалізацію принципу системності, згідно якого знання, уміння і навички формуються системно, у певному порядку, логічно пов'язуючись з іншими елементами. При цьому кінцевий результат, який усвідомлюється через визначення мети навчання, що представлена сукупністю взаємодіючих та взаємопов'язаних елементів, залежить від розвитку когнітивних навичок, подальшої реалізації методичних принципів навчання УМІ/РМІ у ЗВО. Когнітивно-комунікативний підхід до навчання іноземних студентів української/російської мови реалізується за допомогою методичних прийомів (організаційні, технічні та системні) і за рахунок використання автентичних текстів за фахом, що служать засобом навчання усіх видів комунікативної діяльності.

Процес навчання у фармацевтичних ЗВО пов'язаний з формуванням комунікативної компетентності, створенням мовленнєвої бази іноземних студентів, оперуючи якою можна моделювати ситуативні потреби в комунікації та успішно застосовувати набуті знання з української/російської мови для виконання конкретних професійних завдань. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває комунікативно-діяльнісний підхід до професійно

орієнтованого навчання, орієнтованого на формування комунікативної компетентності іноземних студентів у ЗВО.

Глобалізаційні процеси, що відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства, висувають дедалі вищі вимоги до системи вищої освіти України, оновлення її змісту, удосконалення та підвищення рівня якості навчання. Усе це потребує формування самодостатньої, всебічно розвиненої особистості готової до професійної діяльності, яка в ситуації, що швидко змінюється, може ефективно діяти. Сучасна підготовка іноземних студентів ЗВО, формування в них комунікативної компетентності будується на засадах комунікативно-діяльнісного підходу.

Комунікативно-діяльнісний підхід є надзвичайно важливим для формування в іноземних студентів комунікативної компетентності. Незважаючи на певний ступінь вивченості цього питання, продовжує залишатися актуальною проблема навчання іноземних студентів професійного спілкування як важливої складової фахової підготовки майбутніх спеціалістів у системі ЗВО. У процесі вивчення української/російської мови іноземні студенти збагачують свої знання, удосконалюють уміння і навички, накопичують досвід практичних дій, необхідних для побудови ефективної комунікації в певному колі професійної діяльності. Здійснення навчальної та професійної комунікації, реалізація комунікативних потреб іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей зумовлені тим, що майбутньому спеціалісту необхідно оволодіти комплексом комунікативних умінь та навичок, які становитимуть підґрунтя його фахової кваліфікації. У цих умовах особливого значення набуває проблема формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Комунікативна мета є основною в навчанні іноземних студентів, визначає увесь освітній процес, що викликає необхідність реалізації комунікативно-діяльнісного підходу – вивчення мови як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів – аудіювання (слухання – розуміння), читання,

говоріння, письма. Разом з тим, робота над мовною теорією, формування умінь з мови підпорядковується інтересам розвитку мовлення; передбачає широке застосування інтерактивних методів навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації освітнього процесу [6, с. 228].

Загальна фахова підготовленість, особистісна здатність, психологічна та внутрішня готовність є необхідними передумовами успішної професійної діяльності іноземних студентів. До того ж для успішного здійснення фахової діяльності необхідно приділяти формуванню комунікативної компетентності іноземних студентів особливу увагу, так як успішна адаптація до навчальної діяльності передбачає розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця.

У зв'язку з цим розв'язання завдань, пов'язаних із формуванням і розвитком комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення української/російської мови доцільно здійснювати на засадах комунікативно-діяльнісного підходу. Застосування комунікативно-діяльнісного підходу до формування комунікативної та професійної компетентності у процесі реалізації МД, використання мови як важливого засобу комунікації в межах визначених комунікативних сфер вважаємо найбільш продуктивним у навчанні УМІ/РМІ. При цьому комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мови навчання забезпечує розвиток загальних і предметних компетентностей, що стимулюють пізнавальну активність іноземного студента і водночас сприяють його органічній інтеграції в новий соціум під час навчання в Україні.

Освітній процес організовується таким чином, щоб засвоєння мови відбувалося безпосередньо в процесі комунікативної діяльності – реальної або змодельованої ситуації з метою оволодіння комунікативними вміннями й навичками. Професійно орієнтоване навчання іноземних студентів є актуальним завданням методики навчання української/російської мови на комунікативно-діяльнісній основі. Зазначене завдання вимагає враховувати такі специфічні

чинники як усвідомлений підхід до досліджуваного предмета, самостійність, активізація знань, умінь, навичок, значущість української/російської мови в опануванні професії, здатність користуватися мовою залежно від конкретної ситуації, бачення перспектив її використання в освітньому процесі. О. Горошкіна звертає увагу на те, що комунікативно-діяльнісний підхід до «вивчення мови на основі моделювання ситуацій, які б спонукали суб'єкт навчання продукувати комунікативні акти на основі текстів» є досить продуктивним для навчання мови і мовлення [28, с. 5]. Водночас реалізація комунікативного та діяльнісного підходу до навчання української/російської мови найбільш відповідає сучасним вимогам освітньої системи.

Із метою з'ясування сутності комунікативно-діяльнісного підходу до професійно орієнтованого навчання іноземних студентів ЗВО простежимо трактування поняття «професійна орієнтованість» навчання, виділимо і систематизуємо її складникові структури, основні аспекти формування практичної готовності студента до майбутньої фахової діяльності. Насамперед, професійно орієнтоване навчання пов'язане з певною сферою фахової діяльності, з професійною компетентністю, що дає змогу майбутньому спеціалісту успішно виконувати різноманітні види професійної діяльності, самостійно й ефективно її реалізовувати. Найважливішим показником професійної компетентності є здатність особистості ефективно діяти в умовах фахової діяльності на основі здобутих знань, умінь і досвіду.

Фахова компетентність пов'язана з практичною реалізацією професійних знань, досвіду, здібностей фахівця. Професійна компетентність складається з професійних умінь, соціально-особистісних і універсальних (надпрофесійних) здібностей, здатності розв'язувати актуальні та перспективні професійні завдання [41, с. 72–74].

Удосконалення й оптимізація фахової підготовки іноземних студентів, спонукають викладачів ЗВО та науковців до пошуку нових підходів і, передусім, комунікативно-діяльнісного підходу до професійно орієнтованого навчання, що у контексті нашого дослідження становить особливий інтерес і спрямований на

формування мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентності іноземних студентів. Реалізація названого підходу має здійснюватися з використанням різних форм роботи: предметних олімпіад, наукових конференцій, інтелектуально-розважальних вечорів, конкурсів, на що звертали увагу Л. Пелепейченко та С. Іщенко, аналізуючи здійснення комунікативно-діяльнісного підходу до професійної підготовки курсантів ЗВО [72, с. 115–116]. Обґрунтовані в роботі види і форми комунікативної діяльності значною мірою можна ефективно використати і в професійно орієнтованій мовній підготовці іноземних студентів. На нашу думку, процес навчання української/російської мови у ЗВО повинен підготувати іноземного студента до практичного застосування отриманих теоретичних знань. Успішна професійна діяльність випускників фармацевтичних ЗВО потребує наявності спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, набутих іноземними студентами у процесі навчання.

Професійну компетентність, зазвичай, поєднують із кваліфікацією фахівця, який має вичерпні знання в конкретній професійній галузі. Як на нашу думку, поняття «професійна компетентність» пов'язується передусім з визначеним ступенем або рівнем здатності особистості ефективно діяти, успішно виконувати свої функції у професійній діяльності. Професійну компетентність можна розглядати як професійну кваліфікацію (В. Байденко), і як стрижневий показник рівня кваліфікації сучасного спеціаліста (М. Чошанов). До професійної кваліфікації відносять: наявність професійних знань, навичок і вмінь, здатність особи діяти ефективно, «з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки» [26, с. 28]. Це означає, що педагогічна діяльність викладача ЗВО спрямовується на розвиток іноземного студента як активного суб'єкта навчання, здатного до самоорганізації і самоконтролю. Отже, комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення УМІ/РМІ іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей полягає в комунікативній узаємодії викладача зі студентами як суб'єкта і об'єкта пізнавальної діяльності.

Характерною рисою технології навчання діяльнісного методу є особистісна орієнтація навчання, що дає змогу іноземним студентам виявити самостійність, реалізувати свої знання у певній сфері діяльності. Діяльність у цьому відношенні є засобом становлення і розвитку компетентності спеціаліста, яка «виявляє на практиці прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлення соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення» [98, с. 9].

Подібних наукових поглядів дотримуються й інші вчені, виділяючи у структурі компетентності конкурентоспроможної особистості дві підструктури: *діяльнісну* (знання, вміння, навички, а також способи та прийоми їх реалізації у професійній діяльності) та *комунікативну* (знання, вміння, навички й способи здійснення ділового спілкування) [63, с. 7]. Вивчення української/російської мови у фармацевтичних ЗВО ґрунтується на комунікативно-діяльнісному підході як найбільш продуктивному до навчання мови і мовлення. Цей підхід передбачає активну участь іноземних студентів у професійно орієнтованому навчанні УМІ/РМІ, комунікативно-спрямованого навчального матеріалу, де особливого значення набувають саме мовленнєві вміння, що належать до різних видів МД: слухання, говоріння, читання й письма.

Досвід практичної роботи засвідчує, що без відповідного комунікативно-спрямованого навчального матеріалу за фахом досить важко виробити в іноземних студентів стійкі навички усної комунікації. Досягнення необхідного рівня комунікативної компетентності, наявність комунікативних навичок сприяють розвитку в іноземних студентів здатності вільно спілкуватися у відповідних контекстах чи ситуаціях, спрямовані на урахування потреб мовленнєвої комунікації в процесі виконання різноманітних вправ і завдань, що зумовлюється цільовою настановою спілкування (формулювати свої думки; довести або спростувати висунуте положення; висловити своє ставлення до

порушеної проблеми; поінформувати; переконати співрозмовника у своїх поглядах; аргументовано дискутувати на різні теми; дійти певних висновків).

Мовленнєві вправи спрямовані на конструювання речень з урахуванням запропонованої мовленнєвої ситуації; опанування прийомів роботи з науковим текстом; оволодіння різними видами читання відповідно до поставлених завдань і цільової установки читача; відновлення тексту за поданим заголовком і ключовими словами; уміння поєднувати мовленнєву діяльність з невербальними засобами комунікації, застосування ефективних методів роботи, необхідних для досягнення результату.

Відтак, можна стверджувати, що навчання УМІ/РМІ у ЗВО здійснюється у межах комунікативно-діяльнісного підходу, який передбачає дотримання принципу цілісного вивчення мови і мовлення (за М. Пентилюк), урахування потреб та індивідуальних особливостей іноземних студентів, мотивуючих чинників, що забезпечують письмове й усне спілкування й відповідних умов, за яких здійснюється комунікація.

Усе це дає підстави констатувати, що ефективність підготовки майбутніх фахівців, підвищення рівня їх готовності до професійної діяльності ґрунтується на засадах професійно орієнтованого навчання УМІ/РМІ, спрямованого на розвиток практичних умінь володіння мовою як засобом спілкування. Пріоритетним напрямом вважається професійно орієнтоване навчання, що передбачає моделювання процесу навчання наближеного до реальної комунікації і максимально дотичного до умов професійної діяльності студента. Цілі, зміст, форми, методи і засоби професійно орієнтованого навчання у фармацевтичних ЗВО спрямовані на формування комунікативної компетентності іноземних студентів, засвоєння знань, умінь та навичок у професійній галузі. Поведінка особистості й особливості її формування зумовлені такими чинниками: підготовкою, усвідомленням, переоцінкою, дією. У процесі розвитку особистість проходить певні стадії: мотиваційну, когнітивну, афективну, поведінкову та комплексу методів впливу.



За комунікативно-діяльнісним підходом спілкування виступає метою, способом і засобом навчання, що забезпечують комунікативну діяльність, ефективне засвоєння та використання мовленнєвих засобів, пов'язаних із процесом комунікації. Діяльнісний підхід у навчанні передбачає: використання мовних засобів відповідно до поставленої комунікативної мети, цілей і завдань спілкування.

Методологія комунікативно-діялісного підходу дає змогу репрезентувати процес навчання як цілісну систему комунікативного аспекту мови, забезпечує позитивну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, відкриває потенціальні можливості для самоактуалізації, створює сприятливі умови для продуктивної навчальної діяльності іноземних студентів. Саме комунікативно-діялісний підхід передбачає єдність особистісного та професійного розвитку, де основним чинником інтегральних характеристик особистості є її активність, потреба у самореалізації, що дає змогу бути більш успішним у фаховій діяльності порівняно з іншими іноземними студентами, що мають аналогічну підготовку. Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що вивчення мови іноземними студентами повинно здійснюватися в межах комунікативно-діялісного підходу, який передбачає вивчення мови в єдності змісту й форми; врахування потреб, мотивів спілкування й умов, за яких відбувається комунікація; дотримання усталених норм і правил усного і писемного мовлення. Комунікативно-діялісна спрямованість навчання активізує формування всіх видів МД: уміння слухати, говорити, читати, писати, що допомагають реалізувати комунікативний намір мовними засобами.

Оскільки комунікативною одиницею мовлення є зв'язне висловлювання – текст, розглянемо більш детально використання текстоцентричного підходу до формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української/російської мови на основі професійно орієнтованого тексту.

### **3.1.1. Теоретичні основи формування комунікативної компетентності іноземних студентів на текстоцентричних засадах**

Теоретичне і практичне вивчення методів навчання мови дало змогу сформулювати провідну думку дослідження, що полягає в необхідності розроблення концепції текстоцентричного підходу до формування мовленнєвої та читацької компетентностей у методиці викладання УМІ/РМІ, який розглядаємо на матеріалі професійно орієнтованого тексту, що є засобом удосконалення комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Принцип текстоцентричного підходу передбачає засвоєння мовних знань і формування професійного мовлення іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на основі текстів за фахом. Визначення комунікативно-пізнавальної специфіки автентичного тексту, способів репрезентації наукової інформації, лінгвістичного дослідження професійно орієнтованого тексту потребує комплексного підходу до його вивчення.

У гуманітарній науці ХХ ст.–початку ХХІ ст. наукова мова, тексти наукового стилю й досі залишаються об'єктом досліджень. Розгляд тексту за фахом здійснюється з позицій лінгвістичної теорії тексту, його комунікативного спрямування. Передусім зазначимо, що для дослідження лінгвістики наукового тексту зосередимося тільки на тих положеннях, які є найбільш важливими для цього розділу. У лінгвістичних дослідженнях наголошується на необхідності врахування комунікативної спрямованості автентичного тексту, вивчення питань взаємодії мовних одиниць у процесі комунікації (Н. Голуб, Т. Дридзе, Т. Космеда, С. Луцак, К. Паршак, Л. Пелепейченко, М. Пентиліук, І. Родигіна, Є. Сидоров та ін.); висвітлено сучасні концепції та критерії добору тексту з мови, що є орієнтованою на впровадження нових ефективних методів та прийомів навчання (З. Бакум, М. Бахтін, А. Брудний, О. Горошкіна, Т. Дридзе, Д. Ізаренков, К. Кусько, О. Панченко, К. Паршак, О. Семенов, Т. Серова, О. Тернопольський та інші), визначено специфіку текстоцентричного підходу до

розвитку професійного мовлення майбутніх фахівців (О. Глазова, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Ю. Руденко, Г. Шелехова та ін.).

При цьому зазначимо, що незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемі реалізації текстоцентричного підходу в навчанні української/російської мови у ЗВО, донині залишаються відкритими питання формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на текстоцентричних засадах, дослідження «дискурсу» як феномена спорідненого з «текстом».

Як відомо, «дискурс» (від франц. *discours* – мовлення) тлумачиться як «зв'язний текст у сукупності з екстралінгвальними, соціокультурними, прагматичними, психологічними чинниками; це – текст, узятий в аспекті подій; мовлення, що розглядається як цілеспрямована соціальна дія, як компонент, що бере участь у взаємодії між людьми і механізмах їхньої свідомості (когнітивних процесах)». Дискурс – це мовлення, «занурене у життя» [57, с. 136–137].

Подібне розуміння дискурсу подано і в «Словнику методичних термінів», де «дискурс – мовлення, зв'язний текст, надфразова єдність, текст, який розглядається як цілеспрямована соціальна діяльність, як компонент взаємодії між людьми, пов'язаний прагматичною ситуацією, з вербальними і невербальними елементами. Під текстом розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію» [1, с. 73].

«Словник-довідник з української лінгводидактики» за редакцією М. Пентилюк пропонує тлумачити «дискурс» як «сукупність взаємопов'язаних висловлювань (текстів), що реалізуються в певних соціально-культурних умовах з урахуванням діяльності учасників комунікації (адресанта й адресата); процес вербального й невербального спілкування» [87 с. 241]. У вітчизняному енциклопедичному словнику для фахівців із теоретичних гуманітарних дисциплін і гуманітарної інформатики наведено таке тлумачення дискурсу: «дискурс – це зв'язний текст у контексті багатьох конституючих і фонових чинників – соціокультурних, психологічних і т.д. Дискурс називають зануреним

у життя текстом, котрий вивчається саме з тими формами життя, які формують його: інтерв'ю, репортажі, наукові теорії ...» [111, с. 87].

Текст розглядаємо в поєднанні двох аспектів – власне лінгвістичного та методичного. Добираючи матеріал для роботи з іноземними студентами, використовуємо власне лінгвістичне тлумачення названого поняття. У цьому аспекті текст – це об'єднана за змістом послідовність знакових одиниць, що характеризується зв'язністю та цільністю, в якій виявляється мовна свідомість і мовна компетентність автора, що реалізується через комунікативну мету тексту та його зміст. Саме від інтенції автора залежить, яка буде структура тексту і яким буде його лексичне наповнення.

Науковці розглядають текст як цілісну підсистему акту мовленнєвої комунікації, визначають текст як систему значень і знакових послідовностей, яка втілює членовану модель комунікативної діяльності відправника й одержувача повідомлень. Системний склад тексту як один із найважливіших аспектів його внутрішньої організації включає підсистеми (субтексти), до яких належить висловлювання, надфразова єдність чи група таких єдностей, а також нескладні висловлення, що містять сполучену модель елементарної мовленнєво-розумової діяльності. Сутність тексту як комунікативної системи визначається дією закону його системної організації, уключає функціональну та якісну визначеність тексту [84, с. 5].

Текст є найбільш значущим у навчанні мови спеціальності та виконує визначальну роль у процесі комунікації. За таких умов завдання викладача УМІ/РМІ – навчити студентів читати, слухати, розуміти, репродукувати та продукувати науково-навчальні тексти монологічного та діалогічного характеру за своєю спеціальністю.

Водночас зусилля викладачів спрямовані на формування вмінь студентів сприйняття змісту професійно орієнтованих текстів: розуміти основний зміст твору; поєднувати окремі факти, що містяться в тексті, в одне ціле (тема — підтема — субтема — мікротема); здогадуватися про подальший перебіг інформації тексту та його закінчення (імовірнісне прогнозування на рівні

тексту); визначати тему твору на основі різних орієнтирів (за назвою теми, за ключовими словами, за інформацією першого абзацу); розуміти загальний логічний план тексту (розподіл тексту на змістові частини, виділення головної думки, об'єднання головних думок змістових частин у різні види планів: простий називний, складний називний, тезисний); користуватися різними засобами оптимальної організації тексту; відокремлювати істотну інформацію від несуттєвої; знаходити ключові слова, складати схеми, графи до тексту та ін. У кінцевому підсумку ці знання спрямовані на поетапне формування розумових дій та їх реалізацію в практичній професійно орієнтованій діяльності іноземних студентів українською/російською мовою.

Увесь процес навчання націлений на формування в іноземних студентів здатності свідомо сприймати, розуміти тексти наукового стилю та створювати на їх основі свої власні тексти. У методичній організації навчального матеріалу з української/російської мови текст є головною одиницею різних комунікацій, як вербальних, так і невербальних. Текст в комунікативній лінгвістиці трактується, в першу чергу, як мовленнєве утворення, що вивчається в акті мовленнєвої комунікації в змістовому аспекті та в акті спілкування – за комунікативним змістом.

Комунікативна модель тексту має враховувати конкретні ситуації спілкування і поєднувати мовленнєву діяльність з іншими невербальними засобами комунікації. У межах комунікативного напрямку текст представлений у руслі взаємодії: автор (адресант) → текст → читач (адресат). Текст є посередником комунікації, що поєднує певним чином адресата й адресанта. Чинник адресата обираємо основним у методичному тлумаченні аналізованого поняття. У цьому ракурсі текст розуміємо як комунікативну систему МД, в якій виявляється і формується мовна свідомість та мовна компетентність адресата, тобто студента.

Значну роль у процесі оволодіння спеціальністю виконують саме тексти за фахом, що слугують формуванню й активізації мовленнєвої компетентності як в усній, так і в письмовій формі, оскільки МД завжди передбачає вихід на текст як результат цієї діяльності. В основі професійно орієнтованих текстів лежать

загальні принципи побудови текстів, вони належать до мовної компетенції, що ґрунтується на системі знань про мову та пов'язані з обстоюваною автором думкою про те, що текст потрібно вважати не тільки одиницею мови, а й одиницею мовлення [66, с. 97–100]. Дотичним є визначення тексту як «усної чи писемної монологічної або діалогічної змістової й структурно завершеної системи з кількома чи багатьма реченнями, яким властива інформаційна насиченість та виражене ставлення автора до висловленого повідомлення» [75, с. 98]. Значущим при цьому є здатність мовної особистості розуміти та продукувати як окремі висловлювання, так і весь текст.

Робота над текстом за фахом на заняттях з української/російської мови сприяє активному входженню іноземних студентів у сферу професійної комунікації. Тексти для читання добираються за принципом автентичності, професійно-інформативної значущості, актуальності. Тематика текстів пов'язана зі стрижневими питаннями обраної спеціальності. Вона передбачена на весь курс навчання УМІ/РМІ й узгоджена з провідними викладачами профільних кафедр. А це, своєю чергою, сприяє тому, що студент починає розглядати українську/російську мову як засіб навчання й отримання спеціальності.

Під час презентації навчальних текстів за фахом урахуємо мовну та мовленнєву компетентності студентів, кількісний склад аудиторії, часовий чинник, рівень мовленнєвих й індивідуальних здібностей. Навчання мови на текстовій основі (за О. Горошкіною) спирається на здатність, що виявляється в таких індивідуальних здібностях: мотиваційних, інтелектуально-логічних, інтелектуально-евристичних, комунікативних. У цьому контексті вагоме значення має створення вторинних текстів (анотація, тези, конспект, реферат, доповідь, рецензія тощо), важливі для інших навчальних предметів. [28, с. 7].

До того ж під текстом розуміють процес творення мовлення, що характеризується завершеністю, об'єктивованій у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, який складається із назви (заголовка) та низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного та

стилістичного зв'язку, має визначену цілеспрямованість і прагматичну установку [68, с. 196]. Така прагматична установка реалізується в професійному мовленні, що здійснюється, передусім у процесі засвоєння, усвідомлення мовних норм для успішного здійснення МД в конкретних умовах спілкування. Комунікативні вміння, сформовані та розвинуті на основі мовних знань і навичок учасників комунікації, пов'язані з уміннями сприймати, відтворювати і створювати усні та письмові висловлювання.

У цілому ж текст розглядається як гіпотетичний момент навчальної діяльності. Зазначене зумовлює доцільність упровадження текстоцентричного підходу, використання тексту за фахом як дидактичного засобу навчання української/російської мови іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей. Дидактичний матеріал добирається з урахуванням цілей і завдань професійно орієнтованого навчання і як об'єкт лінгвістичного дослідження має бути завершеним, цілісним з відібраним для вивчення мовним матеріалом, ретельно продуманим і системно організованим процесом мовлення. Текстоцентричний підхід до мови передбачає добір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації [32, с. 264].

Методичні принципи добору матеріалів для навчання професійно орієнтованого читання й ті критерії, яким має відповідати текст за фахом, визначають організацію дидактичного матеріалу відповідно до завдань конкретного етапу навчання іноземних студентів і нормативних вимог до тексту як одиниці навчання іншомовної МД.

Щодо вибору професійно орієнтованого тексту, інноваційних методів і прийомів навчання, то поділяємо підхід Д. Ізаренкова, який розглядає навчальний текст, з одного боку, як оптимальну одиницю навчання читання і з другого – як щось похідне, вторинне стосовно тексту. Навчальний текст передусім повинен зберігати властиві оригінальні параметри, інакше кажучи, він не має бути штучним утворенням, яке не може функціонувати як одиниця спілкування [38, с. 90]. Згідно з іншою думкою, мовлення і текст є двома

аспектами дискурсу. Таке розуміння дискурсу дає змогу трактувати його як мовну діяльність, реалізовану в звуковій або графічній формі. Зважаючи на це, не всяке мовлення піддається текстовому перекодуванню й не будь-який текст можна озвучити. Текст у вузькому розумінні «є мовним матеріалом, зафіксованим на тому чи іншому матеріалі за допомогою письма» [16, с. 5–6]. У цьому формулюванні закладено головну ознаку комунікації як організованого спілкування, що має здатність проникати в дискурс співрозмовника, у якому текстоцентричний підхід максимально наближений до навчання мови.

Текст як об'єкт лінгвістики є особливо значущими для передавання знань, оскільки фіксує модель світу в свідомості людини, що веде до «прагнення цілісного знання всеєдності» [100, с. 18]. У процесі дослідження тексту виокремлено п'ять основних аспектів поняття «текст»: 1) онтологічний; 2) гносеологічний; 3) лінгвістичний; 4) психологічний; 5) прагматичний [там само, с. 20]. Очевидно, що успішність навчання української мови, певною мірою залежить від раціонального використання навчальних текстів і створення оптимальної системи роботи з ними, яка спрямована на розвиток комунікативної компетентності іноземних студентів. Для доцільного й ефективного використання наукових текстів під час навчання УМІ важливим є усвідомлення цілісної моделі навчальної текстотеки [109, с. 257]. Г. Швець вважає, що на рівні змісту навчання текст виступає одним із його компонентів, через який і в якому виявляються інші компоненти змісту навчання: сфери, ситуації, теми й мовні засоби спілкування; на рівні процесу навчання української мови як іноземної саме текст є основним стимулом, матеріалом, засобом і продуктом навчальної комунікації; на рівні результатів навчання текст виступає і способом демонстрації навчальних здобутків студентів, і засобом контролю сформованої комунікативної компетенції [110, с. 147].

Текстоцентричний підхід до вивчення мови передбачає засвоєння мовних знань і формування комунікативної компетентності на основі автентичних текстів. Як зазначає М. Бахтін, у сприйнятті тексту та в мовленнєвій діяльності беруть участь суб'єкт і адресат, перший породжує мовлення, а другий його



сприймає [8, с. 299]. При цьому підкреслюється, що текст необхідно вважати зрозумілим, якщо при першому його сприйнятті думка, закладена автором, засвоюється суб'єктом. Виходячи із цього положення, доходимо висновку, що дієвість тексту, його справжня сутність завжди розвиваються на межі двох усвідомлень, двох суб'єктів. За другим сприйманням свідомість суб'єкта сприймання ніяк не можна видалити або нейтралізувати. Разом із тим, будь-яка мова може бути розшифрована й переведена в інші знакові системи.

За загальною логікою знакових систем, потенційно єдина мова ніколи не може стати конкретною мовою, однією з мов, оскільки «текст – це своєрідна монада, що відображає в собі всі тексти в контексті цієї смислової сфери. Так само й усі вербальні знаки є багатоакцентними, вони є нестабільною силою, яка існує лише завдяки своїй орієнтованості на інші знаки» [там само]. Тобто «текст – це будь-який зв'язаний знаковий комплекс, за яким стоїть система знаків, і «як у всякому зв'язному знаковому комплексі людина згідно зі своєю специфікою завжди виражає себе (говорить), тобто створює текст (хоч би й потенційний)» [там само, с. 301]. Під текстом розуміємо писемне мовлення як особливий різновид мови відмінний від параметрів усного мовлення. Де немає тексту, там немає об'єкта для дослідження і мислення» [там само, с. 297].

Кожна змістово-смілова структура тексту виконує свою семантичну функцію та являє собою ієрархію цілей і способів їх досягнення. Зокрема, вказується на той факт, що текст є продуктом МД, рецептивного її виду – читання, у якому запрограмоване його створення, осмислення й переосмислення в процесі використання» [31, с. 48].

Результат мовленнєвої дії оцінюють за її сприйманням і за реакцією на неї, тобто за зворотним зв'язком, а підтвердженням сприймання тексту є його розуміння. Відповідно до зазначеного процес читання складається з двох основних етапів: етапу зорового сприйняття й етапу осмислення (інтерпретації) прочитаного [25, с. 31]. Процес сприйняття наукового тексту тісно пов'язаний із розумовими здібностями студентів, розвитком їхнього абстрактного мислення, внутрішньою мотивацією, що забезпечує швидке оволодіння основними

поняттями у відповідній галузі наук. Особливої уваги потребує добір текстів і моделювання комунікативних ситуацій навчально-професійного спрямування, що здійснюється для використання в тій чи іншій сфері професійної діяльності іноземних студентів. За таких умов особливого значення набуває навчання текстів професійного спрямування, оскільки воно націлене на практичне використання мови у фахових цілях та зумовлене потребами іноземних студентів у вивченні української/російської мови з урахуванням специфіки навчального предмета й особливостей майбутнього фаху.

Таким чином, реалізація текстоцентричного підходу з метою формування професійного мовлення іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей передбачає навчальний текст як базову комунікативну одиницю мовлення, що функціонує в різних сферах комунікації. Підвищення мовної якості продюкованих текстів можливе за умови системної роботи над удосконаленням професійного мовлення іноземних студентів у процесі навчання української/російської мови (створення і опрацювання різних видів навчальних текстів; систематичної педагогічної взаємодії об'єктів і суб'єктів навчання; систематизації основних методів, засобів, прийомів і форм навчання; пізнавальної значущості текстів за фахом, науковості їх змісту).

Отже, головною метою навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі вивчення УМІ/РМІ є формування, розвиток і вдосконалення мовних умінь і навичок професійного мовлення студентів на матеріалі текстів за фахом. При цьому визначальним чинником, який коригує якості професійного мовлення й спілкування є комунікативні вміння, сформовані та розвинуті на основі мовних знань і навичок учасників комунікації, пов'язані з уміннями сприймати, відтворювати і створювати усні та письмові висловлювання.

Упровадження текстоцентричного підходу створює передумови для розуміння тексту як результату будь-якого виду МД, є засобом формування читацької компетентності, проектування мовленнєвих ситуацій, застосування різноманітних завдань для роботи з текстом на всіх етапах навчання. На нашу

думку, здатність іноземних студентів до осмислення письмових текстів різних типів сприяє розвитку читацької компетентності. Саме на основі тексту засвоюються знання з мовних тем. З огляду на зазначене наведемо основні завдання, що стоять перед іноземними студентами в процесі читання професійно орієнтованої літератури: навчитися розуміти незнайомий текст, не вдаючись до деталей, намагатися не перекладати кожне слово, використовувати мовну та контекстуальну здогадку, ігнорувати другорядну, несуттєву інформацію. Заразом зауважимо, що для результативного читання українською/російською мовою, слухним буде формування таких умінь:

- не звертати уваги на незнайомі слова, якщо вони не заважають розумінню загального змісту тексту;
- прогнозувати, здобувати та відтворювати потрібну інформацію;
- працювати зі словником;
- самостійно шукати нову інформацію в різних джерелах;
- визначати тему й основну думку тексту за ключовими словами;
- визначати логічно завершені частини тексту та добирати заголовки до них;
- орієнтуватися у змісті прочитаного, використовувати коментарі, що трапляються в тексті;
- сприймати та переробляти актуальну інформацію навчального тексту в стислому вигляді.

Як засвідчує досвід роботи у вищій школі, для реалізації таких цілей ефективним є використання автентичних текстів фахового спрямування іноземних студентів, адже отримання знань з обраної професії передусім цікавлять студентів, тому професійно орієнтовані тексти є пріоритетними для них як майбутніх фахівців і стають більш затребуваними.

Підбиваючи підсумок усього вищесказаного, зазначимо, що на початковому етапі формується базовий рівень комунікативної компетентності, уявлення про фонетичні особливості української/російської мови, морфологічні, синтаксичні й лексичні явища й узагальнюються істотні ознаки МД.

На поглибленому етапі відбувається засвоєння знань, формування навичок і вмінь у навчально-професійній сфері: читання незнайомого наукового тексту з належною швидкістю; розуміння тексту наукової тематики; знання граматики, ознайомлення з мовною системою української/російської мови; здатність сприймати на слух українську/російську мову достатньою мірою; ознайомлення іноземних студентів з основними типами текстів, із механізмами творення структурних мовних одиниць та їх характеристиками; оволодіння лексикою професійно спрямованого спілкування з опорою на фахову підготовку та міжпредметну координацію.

На завершальному етапі вдосконалюються фахові знання, набуті іноземними студентами на поглибленому етапі, активізуються вміння та навички використання усного та писемного мовлення; розвиваються вміння аргументувати та висловлювати свої думки точно, логічно, будувати власний вислів з розгорнутою аргументацією, обстоювати власні погляди, вдосконалювати власне мовлення, щоб максимально наблизити комунікативно-мовні вміння до рівня носіїв мови.

Введення текстоцентричного підходу до вивчення української/російської мови закладає сприятливі умови для формування професійного мовлення іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, розвитку професійно важливих якостей і професійно орієнтованої особистості з високим креативним потенціалом, здатної до саморозвитку, самовизначення й самореалізації.

У цьому аспекті ми погоджуємося з висновком В. Статівки про те, що концептуальний підхід до навчання визначає проектування важливих наукових положень (кінцева мета, принципи, зміст і технології навчання) і «з появою нового підходу всі названі компоненти повинні зазнати докорінних змін» [89, с. 433].

Підсумовуючи зазначене вище, доходимо висновку про те, що застосування одного з підходів не приведуть до бажаного результату, тому за таких умов важливого значення набуває інтегрування сучасних підходів під час формування комунікативної компетентності іноземних студентів, продуктивні методи,

прийоми та принципи навчання УМІ/РМІ, упровадження системи комунікативно орієнтованих завдань і вправ для досягнення цілей навчання.

### **3.1.2. Педагогічні умови і засоби впливу на формування комунікативно-мовленнєвих умінь іноземних студентів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності**

Однією з домінантних тенденцій комунікативної лінгвістики ХХ століття є посилений інтерес до мовної особистості, збагачення традиційної системи лінгвістичних термінів новими поняттями, що характеризують мову в її функціюванні. Учені пропонують розглядати мову навчання як засіб формування професійної спрямованості іноземних студентів, зазначаючи тісний зв'язок між прагненням індивіда набути спеціальні знання й успішністю оволодіння фаховим мовним матеріалом [80, с. 4].

З'ясуємо спочатку значення поняття «педагогічні умови» у довідниковій літературі. Як зазначено у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «педагогічний» – такий, що відповідає правилам, вимогам педагогіки [21, с. 713]. «Умова» – це необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь [21, с. 1295]. Поняття «педагогічні умови» пов'язане з необхідністю розв'язання конкретних педагогічних проблем з метою підвищення ефективності освітнього процесу у ЗВО. Це така організація освітнього процесу, яка здійснюється в умовах внутрішніх і зовнішніх обставин відповідно до характеру та сутності проблем, на вирішення яких вони зорієнтовані.

Вивчення стану сформованості комунікативної компетентності в майбутніх фахівців фармацевтичної галузі дало змогу визначити педагогічні умови (формування мотивації навчання; володіння мовою і фаховим мовленням; доцільний вибір підходів та методів навчання, сучасних засобів та технологій навчання; суб'єкт-суб'єктна взаємодія як необхідна умова ефективності педагогічної діяльності), які сприятимуть успішному формуванню

комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, їх позитивному впливу на загальний результат навчання.

У фармацевтичних ЗВО оволодіння базовими вміннями комунікативно-мовленнєвих умінь ґрунтується на сформованості умінь усного монологічного й діалогічного мовлення для забезпечення вміння іноземних студентів ефективно послуговуватися мовою відповідно до конкретної ситуації. Зазвичай студент повинен досконало володіти знаннями з мови країни, у якій він навчається. Вивчення мови здійснюється паралельно з іншими видами пізнавальної діяльності через спеціально відібрані навчальні тексти професійного спрямування. Комплексний підхід до мовленнєвого розвитку іноземних студентів лежить через розуміння прочитаного або прослуханого тексту та передбачає активізацію різних видів МД. Читання як вид МД є засобом навчання іноземних студентів української/російської мови у ЗВО. Важливим складником іншомовної компетентності фахівців будь-якої галузі є читання професійно орієнтованих текстів. Актуальність дослідження комунікативної організації тексту за фахом зумовлена зростанням інтересу до наукового аналізу процесів МД, що мають формувати такі навички та вміння, які характерні для зрілого професійно орієнтованого читання як способу комунікації.

Комунікативна мета навчання є домінантною, нерозривно пов'язаною з навчально-мовною ситуацією як засобом формування мовленнєвої компетентності іноземних студентів у навчально-професійній сфері. Навчально-мовна ситуація – це сукупність спеціально створених умов, необхідних і достатніх для того, щоб здійснювати мовні дії за накресленим планом» [56, с. 161–162].

Мова є водночас основою і простором життєдіяльності людини, ефективним засобом професійної та соціальної орієнтації у ЗВО. За Л. Блумфілдом, мова виявляється в ситуації «мовець – слухач / *speakers and hearers situation*», а значення мовної форми є ситуативним, навчання здійснюється на основі ситуацій [15, с. 139].

Питання мовленнєвої комунікації тісно пов'язані з психологією навчання як частини педагогічної психології, що досліджує механізми і закономірності процесу засвоєння іноземними студентами знань, умінь і навичок, сформованих у процесі навчання УМІ/РМІ. Мовлення, як відомо, це спілкування через мову, це процес комунікації, а текст – результат і засіб здійснення цього процесу. Під час комунікації текст виступає як матеріальне вираження думки, з одного боку, і як результат використання мови (у процесі спілкування або самоаналізу) – з іншого. З огляду на це, особливу увагу приділяємо вивченню УМІ/РМІ за допомогою текстів за фахом, а також питанням, «пов'язані з використанням мови в конкретних мовленнєвих актах, явища мовної та мовленнєвої варіантності» [48, с. 118]. Отже, мова водночас є засобом і міжкультурної взаємодії, і навчально-пізнавальної діяльності. До змісту ефективної навчальної діяльності відносять:

- сфери комунікативної діяльності, теми та ситуації спілкування;
- мовленнєві дії та мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), що враховують професійну спрямованість студентів;
- комплекс спеціальних (мовленнєвих) умінь, що характеризують рівень практичного володіння іноземною мовою як засобом спілкування, у тому числі в ситуаціях професійного та ділового спілкування, спільній виробничій і науковій роботі;
- система знань національно-культурних особливостей і реалій країни, мова якої вивчається [23, с. 103].

Успішне здійснення МД тісно пов'язане з комунікативними методами навчання. Мовленнєву діяльність розглядаємо як психологічні закономірності мовленнєвих дій, що спрямовуються на сприймання, розуміння та реалізацію мовлення в усній чи писемній формі. Усна і писемна форми мовлення тісно пов'язані одна з одною, з психічною діяльністю особистості, з розвитком її емоційного інтелекту та мовленнєвої компетентності. Під мовленнєвою компетентністю розуміємо сформованість таких компонентів: знання мовного матеріалу; рецептивні лексичні й граматичні навички; уміння вільно

користуватися мовою в конкретних ситуаціях; уміння застосовувати мовленнєві знання в процесі сприйняття та розуміння тексту; грамотне і правильне використання засобів мови.

Водночас, розвиток мовлення іноземних студентів фармацевтичних ЗВО значною мірою здійснюється у процесі вивчення текстів за фахом, що є джерелом словникового запасу, засобом спілкування та засобом набуття фахових знань, слугує для забезпечення відповідного рівня професійних якостей, знань і вмінь, необхідних для професійного становлення й розвитку іноземних студентів. Навчальний текст у фармацевтичних ЗВО є засобом навчання, основою МД, продуктом та інструментом комунікації, практичним засобом досягнення комунікативної мети.

Наукові засади комунікативної методики навчання стали предметом дослідження багатьох відомих науковців. Учені досліджують особливості формування іншомовної комунікативної компетентності в немовному ЗВО (Ю. Пассов, О. Тарнопольський, Ю. Татур, Л. Фарисенкова), аналізують особливості розвитку іншомовної комунікативної компетентності в навчально-професійній сфері спілкування (Л. Гейхман, К. Гейченко, Р. Гришкова, А. Коваль, І. Мамчур, В. Хейлик); розглядають особливості формування іншомовної підготовки майбутніх фахівців (Є. Голобородько, А. Дем'янюк, Л. Кайдалова, К. Мамчур, Н. Микитенко, Т. Серова); визначають лінгводидактичні основи формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів (Г. Михайловська). На думку науковців, завдання, зміст, форми, методи і засоби, а також етапи формування комунікативної компетентності є вагомими чинниками, що охоплюють основні компоненти навчання. Вивчення текстів за фахом є домінантним у процесі навчання видів МД, «підкріплює структурну автоматизацію мови; відіграє важливу роль у фаховій діяльності спеціалістів після закінчення навчання; є основним способом продовжувати вчитися мови» [61, с. 14].

Утім проблема формування комунікативно-мовленнєвих умінь іноземних студентів з урахуванням специфіки майбутньої фахової діяльності так і не стала



предметом усебічного висвітлення науковців. Однак відзначимо, що сучасною психолого-педагогічною наукою накопичений певний досвід із питання викладання курсів «Ділова українська мова», «Українська мова професійного спілкування», «Науковий стиль мовлення», які можуть слугувати теоретичним підґрунтям наукового дослідження визначеної проблеми.

Питання мовленнєвої комунікації іноземних студентів у процесі вивчення наукових текстів тісно пов'язані з психологією навчання, що охоплює знання мовної системи, володіння мовою, адекватність сприйняття повідомлення, соціальні норми мовленнєвого спілкування, правила мовленнєвої поведінки. Мовлення, як відомо, це спілкування через мову, це процес комунікації, а текст – результат і засіб здійснення цього процесу. Під час комунікації текст виступає як матеріальне вираження думки, з одного боку, і як результат використання мови (у процесі спілкування або самоаналізу) – з іншого. Це зумовлено, зокрема, тим, що текст за фахом у системі навчання мовлення має, з одного боку, певну специфіку внаслідок своєрідності самого мовного матеріалу, є перспективним напрямом дослідження в сучасній лінгвістиці, оскільки дає змогу простежити текстові взаємозв'язки і взаємовпливи на конкретному навчальному тексті. З іншого боку, професійно орієнтований текст повинен будуватися аналогічно заняттям із фахових навчальних дисциплін, тому основною метою навчання іноземних студентів фармацевтичних ЗВО є формування, розвиток і вдосконалення мовних навичок і вмінь на матеріалі текстів зі спеціальності.

Водночас МД іноземних студентів спрямована на розвиток і вдосконалення мовлення, його практичне використання, організацію навчання іншомовної усної комунікації. Мова є втілення мовної системи, реалізації мови як засобу спілкування, що виявляє себе в мовленні, виконуючи своє комунікативне призначення. МД є основою комунікативної компетентності іноземних студентів, пріоритетним напрямом навчання, підґрунтям для майбутньої професійної діяльності й розв'язання типових комунікативних завдань у процесі навчання видів МД. Якщо мова – це засіб спілкування, то мовлення – вибір цих засобів у процесі спілкування [64, с. 6].

Мовленнєву ситуацію можна розглядати і як ситуацію мовлення, що максимально наближена до умов навчальної мовленнєвої ситуації, стимулювання іноземного студента до МД, вибір мовленнєвих стратегій, прийомів, засобів. Педагогічне стимулювання до висловлювання одне з основних умов досягнення успіху в навчанні. Вироблення мовленнєвих умінь і навичок, як і будь-який мовленнєвий процес, значною мірою залежить від психологічних особливостей і механізмів мовлення, підготовки студентів до навчальної діяльності. У зв'язку з цим, при використанні стимулу до мовлення застосовуємо індивідуальний підхід, ураховуємо психологічні особливості студента, його цілі, інтереси, потреби, прагнення.

Розвиток мовленнєвої компетентності іноземних студентів передбачає володіння нормами мови навчання, фаховою термінологією, вербальними і невербальними засобами спілкування та міжкультурною комунікацією з метою забезпечення ефективної реалізації комунікативних намірів – головна мета навчання професійного мовлення іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей. При цьому мовленнєва компетентність розглядається як обов'язкова складова загальної фахової підготовки, що відбувається в умовах, максимально наближених до реальної практики спілкування мовою, якою навчаються іноземні студенти у ЗВО.

Формування мовленнєвої компетентності іноземних студентів у процесі навчання УМІ/РМІ спрямоване на розвиток комунікативної компетентності, головними показниками якої є загальна сукупність об'єктивно необхідних знань, умінь та навичок вільного володіння мовою спеціальності і нормами міжкультурного спілкування. Іншомовні вміння реалізуються успішно у складі комунікативної компетентності лише в тому разі, якщо вони відповідають професійним умінням і кваліфікаційним характеристикам фахівців даного профілю [40, с. 79].

Формування мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом опанування засобів спілкування, поєднання мовленнєвих операцій залежно від мети та ситуації спілкування, з урахуванням соціальних, психологічних й

екстралінгвальних чинників. Удосконалення умінь мовленнєвого спілкування потребує в іноземних студентів необхідних знань основних понять лінгвістики мовлення і навичок говоріння, на яких базується навчання МД. У формуванні мовних навичок та мовленнєвих умінь особлива увага надається говорінню. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «говоріння» трактується як уміння «усно висловлювати думки, погляди; розповідати про що-небудь; вести бесіду; розмовляти» [21, с. 187].

На думку вітчизняних і зарубіжних учених (К. Гейченко, О. Гойхман, О. Казарцева, Т. Колбіна, О. Колесникова, Л. Паламар, Е. Палихата, Л. Пелепейченко, Л. Петровська, Ф. Сохін), мовлення характеризується наявністю складної розумової діяльності, що здійснює формування та формулювання думки у процесі мовленнєвого акту за допомогою мовних засобів.

Ф. Бацевич поняття «мовлення» визначає як «один із модусів існування людської мови (поряд з Мовою і Комунікацією), і як індивідуальний акт говоріння, який має усну, писемну або друковану форму вияву, а також як постійно повторюваний процес спілкування однією мовою» [9, с. 331].

Навчання говоріння пов'язане з відпрацюванням мовленнєвих автоматизмів, умінь і навичок, що забезпечують функціонування мовлення. Наявність мовленнєвих навичок, що є базою для формування мовленнєвої компетентності іноземного студента, сприяє успішній підготовці, виробленню комунікативно-мовленнєвих умінь, навичок для подальшого їх застосування у процесі навчання та практичній діяльності.

За дослідженням Н. Яремчук, процес говоріння передбачає оволодіння зовнішнім усним способом формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів, тобто усним мовленням. Говоріння – процес формування думки у момент висловлювання [116, с. 11]. Поняття «говоріння» автором трактується як активний процес здійснення спілкування під час узаємодії співрозмовників [там само]. До цієї думки, з якою ми цілком погоджуємося, варто додати: необхідно навчитися правильно спілкуватися та доречно застосовувати уміння

усної мови (говоріння) й аудіювання (слухання) для підвищення ефективності комунікації. Культура говоріння та культура слухання є необхідними чинниками адекватного розуміння співрозмовника. У мовленнєвому акті говоріння наявні три аспекти: локуція (вимовляння), іллокуція (втілення певної комунікативної інтенції) та перлокуція (вплив на свідомість або поведінку адресата).

Із зазначеного вище випливає, що говоріння позначає і процес мовлення, і результат МД й покликане виконувати своє комунікативне призначення в усній та писемній, діалогічній (полілогічній) і монологічній формах [74, с. 20].

Практичний аспект змісту навчання говоріння українською/російською мовою націлений на оволодіння знаннями, навичками й уміннями, що дають змогу іноземним студентам фармацевтичних спеціальностей створювати власне повідомлення на запропоновану тему у формі монологу, складати діалоги відповідно до комунікативної ситуації й мети спілкування, систематизувати та передавати інформацію, переконувати співрозмовника у своїй правоті, обґрунтовувати свою думку. До найважливіших умов, що складають підґрунтя мовленнєвої компетентності в говорінні, зараховуємо вміння іноземних студентів вести діалог, сприймати й будувати усні зв'язні висловлювання відповідно до типу, стилю, жанру мовлення, здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Отже, говоріння як вид МД виступає у двох формах: діалогічній і монологічній, тісно пов'язаних між собою та зумовлені різними сферами спілкування.

У фармацевтичних ЗВО мовленнєва компетентність іноземних студентів ґрунтується на загальних закономірностях формування компонентів мовленнєвої системи, механізмів підготовленого (монологічного) та непідготовленого (діалогічного) мовлення. У непідготовленому мовленні логічна побудова висловлювання та його оформлення мовними засобами здійснюється одночасно. У підготовленому мовленні висловлювання попередньо відпрацьовується, а вже потім репродукується у формі повідомлення, розповіді, інформації.

У межах нашого дослідження важливим є з'ясування питання мовленнєвої компетентності іноземних студентів, особливостей діалогічного й монологічного

мовлення, викладених у наукових працях вітчизняних науковців, методистів-практиків, таких як: З. Бакум, М. Барановська, Л. Безугла, Л. Васецька, К. Гейченко, О. Горошкіна, А. Дем'янюк, Т. Дементьєва, Н. Єщенко, Г. Кравчук, Т. Лагута, А. Литнєва, Л. Мацько, Г. Межжеріна, Л. Паламар, О. Панченко, Л. Пелепейченко, М. Пентилюк, О. Сербенська, В. Статівка, О. Тарнопольський, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова, М. Яцимірська та ін.

У зв'язку з цим в іноземних студентів удосконалюються і розвиваються навички та вміння ведення діалогів у конкретних мовленнєвих ситуаціях навчально-наукової сфери (як в офіційній, так і неформальній обстановці). Існує три види навчання такого спілкування: використання тексту-зразка, покрокове складання діалогу та навчання діалогічної мови за допомогою створення ситуацій спілкування. Цей метод передбачає опанування мови в чітко визначених ситуаціях з урахуванням конкретних умов і комунікативних завдань. Комунікативні завдання мають завжди продуктивний характер, спрямовані на формування вміння продукувати власні письмові висловлювання, написати за вивченою за темою (проблемою) повідомлення без використання опор і можуть бути використані в навчанні іноземних студентів професійно орієнтованого діалогічного мовлення на основі запропонованих навчальних комунікативних ситуацій у межах засвоєного навчального матеріалу. Навчання діалогічного мовлення стає важливим компонентом іншомовного професійно орієнтованого спілкування з УМІ/РМІ для іноземних студентів ЗВО, зокрема оволодіння нормами мовленнєвої поведінки, тобто вміння користуватися правилами міжособового спілкування. Створення навчального діалогу на заняттях забезпечує пошук джерел інформації для адекватного орієнтування в ситуаціях професійного та повсякденного спілкування, а також його обговорення під час занять. Головне завдання викладача УМІ/РМІ – сформулювати базові навички і вміння, необхідні для подальшого використання під час іншомовної комунікації, які були б спрямовані головним чином на розвиток навичок говоріння і задоволення комунікативних, пізнавальних і професійних потреб майбутніх фахівців.

Діалогічна мова орієнтована на комунікативне середовище, підпорядкована двом визначальним функціям мови – комунікативній і когнітивній, які вважаємо взаємодоповнювальними сутнісними характеристиками МД. Залучення до навчання фахових тем, створення професійно значущих і найбільш актуальних ситуацій, орієнтованих на комунікативне середовище сприяє посиленню мотивації вивчати українську/російську мову. Комунікативне середовище формують мовець і слухач (обидва учасники діалогу), які перебувають у процесі комунікативної діяльності, а сам комунікативний процес – це активна мовленнєва дія, де висловлювання відправника змінюються репліками адресанта. Комунікативна поведінка мовця спричинює певний відгомін у поведінці адресата, поступово змінюючи комунікативні ролі, у яких перебувають учасники спілкування.

Ієрархічність узаємодії учасників освітнього процесу подана двома рівнями: 1) проста мовленнєва дія; 2) складна мовленнєва дія. На рівні простої мовленнєвої дії студент повинен розуміти та вміти висловлювати думку (судження) про одиничний факт, відображати явища дійсності та передавати повідомлення з різними комунікативними намірами. На рівні складної мовленнєвої дії студент вчиться розширювати предметно-смісловий бік висловлювання, повідомляючи про зв'язки об'єкта (у часі, просторі або на логічній основі) з іншими, для реалізації кількох мовленнєвих інтенцій в одній мовленнєвій дії. У зв'язку із цим навчальна діяльність іноземних студентів організовується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування мовою, що вивчається. Завдання роботи з фаховим текстом полягає в отриманні інформації з тексту в обсязі, необхідному для досягнення конкретної мовної або комунікативної мети [19, с. 56].

Реалізація комунікативної мети навчання УМІ/РМІ відбувається шляхом формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь іноземних студентів під

час здійснення мовленнєвої діяльності, пов'язаної з потребою та внутрішнім бажанням висловитися відповідно до запропонованої ситуації спілкування.

Спілкування здійснюється за допомогою ситуативного мовлення, що є важливою психологічною особливістю діалогічного мовлення та навчання говоріння. Тому розвиток навичок діалогічного мовлення в типових ситуаціях залишається одним з основних способів навчання, що забезпечує мовне спілкування, сприяє готовності комунікантів до передання та сприйняття інформації, викликає прагнення підтримувати й розвивати бесіду.

У нашому дослідженні підтримуємо думку, що за комунікативною метою діалог можна поділити на диктальний (або предметний), спрямований на отримання інформації, та модальний, що ґрунтується на обміні думками [54, с. 204]. Навчання іноземних студентів ситуативного діалогічного мовлення під час аудиторних занять розвиває комунікативно-мовленнєві уміння ведення різних видів діалогів: розпитування, бесіди, дискусії. Водночас відбувається послідовний перехід від простих мовленнєвих одиниць (слово, словосполучення, речення) до складних (смісловий фрагмент, текст). У взаємному зв'язку смислових відношень із мовними засобами їх вираження формується комунікативна компетентність – здатність використовувати вивчений матеріал у практичній діяльності.

Оволодіння засобами спілкування спрямоване на їх практичне застосування в майбутній фаховій діяльності, є необхідною умовою професійної підготовки іноземних студентів. До того ж, іншомовне професійно спрямоване спілкування викликає значні труднощі в іноземних студентів. У зв'язку із зазначеним, формування професійно спрямованого спілкування видається нам надзвичайно важливим для основного та завершального етапів навчання, оскільки професійно спрямоване навчання передбачає розвиток монологічних і діалогічних навичок та вмінь усного мовлення в контексті майбутньої професії. Формування в іноземних студентів здатності до ефективного користування мовою, що вивчається з метою реалізації комунікативних намірів спілкування – головна мета навчання професійно орієнтованого наукового мовлення іноземних

студентів фармацевтичних спеціальностей. Основним напрямом навчання УМІ/РМІ є підготовка іноземних студентів до навчальної діяльності, адекватного професійного спілкування у навчально-науковій сфері, розвиток навичок слухання лекцій; участь у семінарах і конференціях, виступ із науковим повідомленням і доповіддю, уміння точно і логічно висловлювати думки.

Процес навчання УМІ/РМІ підпорядковується комунікативному і когнітивному принципам, звязку теоретичних знань із практичною діяльністю, поетапності навчання діалогічного мовлення та послідовного ускладнення практичних завдань, усвідомленого ставлення до навчання [112, с. 6].

У процесі навчання діалогічного мовлення на поглибленому та завершальному етапах необхідними є такі вміння:

- володіти навичками іншомовного професійного спілкування;
- вільно орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях;
- обирати адекватні засоби, способи та прийоми спілкування;
- володіти мовними засобами для ведення діалогу;
- адекватно взаємодіяти з іншими учасниками освітнього процесу;
- правильно поєднувати репліки у різних видах діалогічних єдностей;
- створювати власні діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих комунікативних ситуацій;
- правильно, логічно та переконливо висловлювати свої думки.

Уміння будувати діалог становить основу мовленнєвої компетентності того, хто говорить.

На відміну від діалогічного мовлення, у якому відбувається живий безпосередній обмін репліками, монолог мовця спрямований на передавання інформації з метою підпорядкувати слухача власним задумом, певним чином вплинути на нього. Володіння монологічним мовленням завжди передбачає високий рівень мовленнєвого розвитку мовця. Залежно від провідних комунікативних функцій монологічного мовлення, розрізняють такі: інформативні, комунікативні, впливові, експресивні. На практичних заняттях іноземні студенти вчать оформлювати різні типи монологу, створювати усне



публічне монологічне мовлення (доповідь, виступ, повідомлення). Монологічне мовлення використовуються на всіх етапах навчання та наповнюється різним змістом залежно від навчальних завдань і змісту навчального матеріалу.

Розвиток навичок усного монологічного мовлення іноземних студентів у фармацевтичних навчальних закладах проходить у три етапи:

I етап – етап формування монологічного наукового мовлення;

II етап – оформлення систематизованих знань про жанри та типи мовлення;

III етап – етап реалізації усного наукового монологічного мовлення.

Етапи складаються із 6 рівнів, що відповідають певним навчальним діям і передбачають оптимальне поєднання базових складників освітнього процесу: змісту навчання, діяльності викладача, засобів навчання, форм і методів навчання, навчальної діяльності студентів [99, с. 184].

Удосконалення навичок і вмінь монологічного мовлення, якими повинні володіти іноземні студенти фармацевтичних спеціальностей, відбувається на завершальному етапі навчання. До них зараховуємо:

- побудову власного монологічного висловлювання;

- застосування спеціальних прийомів аргументації в обстоюванні своєї думки, поглядів, переконань.

У процесі навчання монологу серед найбільш значущих умінь і навичок виділимо такі:

- уміння висловлювати закінчену думку;

- уміння формулювати та логічно будувати висловлювання;

- уміння продукувати монологічне висловлювання з елементами міркування й аргументації.

Розвиток навичок продукування професійно спрямованих монологічних висловлювань іноземних студентів фармацевтичних ЗВО базується на тематиці та ситуаціях спілкування, професійних потребах майбутніх фахівців. Навчання професійного спілкування базується на ситуаціях, що зумовлюють необхідність продукування розгорнутих монологічних висловлювань, доведення і

спростування – обґрунтування своєї тези на підставі аргументів, використання фахової лексики для досягнення бажаного результату. Монологічне мовлення реалізується і в писемній формі.

До чинників, важливих для побудови системи вправ з навчання професійно орієнтованого аудіювання, належать *підготовчі* (мовні) вправи, спрямовані на усунення лінгвістичних труднощів до аудіювання тексту, а також *мовленнєві* вправи на позбавлення психологічних труднощів аудіювання, виконання яких залежить від мовної підготовки іноземних студентів, їх мовленнєвого досвіду.

Виконання підготовчих вправ сприяє формуванню таких умінь:

- слухання мовленнєвих повідомлень; виділення з мовленнєвих повідомлень незнайомих фактів; розпізнавання та розуміння цих подій у мовленнєвих повідомленнях;

- співвіднесення графічних образів зі звуковими образами; встановлення значення слова за елементами слова (словотвірна здогадка);

- визначення конкретного значення слова у словосполученні чи реченні.

Підготовчі вправи служать основою для здійснення МД, зазвичай вони призначені для усунення лінгвістичних труднощів смислового сприймання, формують уміння студентів чути різницю між звуками, на слух розрізнати мовленнєві одиниці, долати фонетичні, лексичні, граматичні труднощі під час розуміння сприйнятого на слух усного мовлення.

До мовленнєвих умінь аудіювання належать: уміння виділяти ключові слова та ключову інформацію; уміння усувати прогалини в розумінні аудіотексту за рахунок ймовірного прогнозування змісту повідомлення; уміння відділяти головне від другорядного; уміння вибірково розуміти аудіоповідомлення за контекстом і мовною здогадкою; уміння ігнорувати невідомий мовний матеріал, несуттєвий для розуміння тощо [12, с. 19].

Мовленнєві вправи комунікативного характеру передбачають умотивовані дії слухача, спрямовані на формування аудіативних навичків і вмінь сприймати на слух та розуміти повідомлення з різною глибиною та повнотою проникнення в їхній зміст в умовах, максимально наближених до природного, невимушеного

спілкування на попередньо засвоєному мовному матеріалі. Завдання, орієнтовані на розвиток мовленнєвої компетентності іноземних студентів у процесі навчання аудіювання професійно орієнтованих текстів водночас спрямовані на формування як предметних, так і мовленнєвих знань та вмінь.

МД визначається трьома чинниками: знанням лексичних одиниць, правил їх поєднання, смислових та структурних відношень між словами; навичками користування цими лексичними одиницями та правилами; умінням використовувати наявні знання для вираження своєї думки в невідомій ситуації (продуктивний аспект) або для розпізнавання і розуміння лексичних одиниць активного та пасивного мінімумів (рецептивний аспект) [35, с. 11].

Таким чином, формування в іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей мовленнєвої компетентності у процесі вивчення професійно орієнтованих текстів пов'язане з прагматичною метою навчання та використання мови в конкретних навчальних мовленнєвих актах, які є комунікативним змістом навчання мови спеціальності ЗВО. Досконале оволодіння мовленнєвою компетентністю дасть можливість полегшити іноземним студентам вивчення й засвоєння інших навчальних дисциплін. Процес навчання професійно орієнтованого спілкування іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей досить складний і пов'язаний із різноманітними проблемами лінгвістичного та психологічного характеру. Це дає змогу зробити висновок, що використання різноманітних прийомів і засобів навчання на заняттях з української/російської мови сприяє успішному засвоєнню предметних знань, достатніх для забезпечення ефективної реалізації комунікативних намірів іноземних студентів у межах сфери професійного спрямування.

Насамкінець зауважимо, що формування в іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей мовленнєвої компетентності у процесі вивчення професійно орієнтованих текстів є перспективним напрямком сучасної лінгвістики, оскільки дає можливість прослідкувати текстові взаємозв'язки і взаємовплив на конкретному навчальному тексті й забезпечується при дотриманні основних принципів навчання, які необхідно враховувати при

формуванні в майбутніх фахівців фармацевтичної галузі мовленнєвої компетентності. Специфіку й особливості принципів навчання української і російської мови як іноземної дослідимо у наступному розділі.

### **3.2. Принципи навчання української і російської мови як іноземної й основні шляхи їх раціонального використання**

Стратегічною метою системи сучасної освіти є формування комунікативно компетентної, мовної особистості, що вільно послуговується усним і писемним мовленням, володіє мовою навчання, вміє продукувати власні висловлювання, аргументувати та відстоювати свою позицію в конкретних комунікативних ситуаціях. Процес навчання здійснюється на основі закономірностей, законів навчання і завдань освіти, що спрямовують освітній процес на досягнення поставлених педагогічних цілей. Нормативні основи навчання визначають дидактичні принципи, що охоплюють вивчення конкретної дисципліни на всіх етапах навчання та зумовлюють успішність і ефективність освітнього процесу.

Принципи (від лат. *Principium* – основа, початок): 1) основне, вихідне положення будь-якої наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку і т. ін.; 2) Особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось [21, с. 941]. Дидактичні принципи (за Г. Ващенком – «принципи навчання» – це «ті вихідні теоретичні положення, керуючись якими, педагог вибирає відповідні засоби навчання: дидактичний (навчальний) матеріал, методи і прийоми його вивчення, організаційні форми опрацювання» [20, с. 26]. У Новому словнику методичних термінів зазначено, що «дидактичні принципи навчання» спираються на розроблені в дидактиці положення теорії освіти і навчання, використовуються при навчанні будь-якої дисципліни і не залежать від предмета навчання [1, с. 62]. Водночас дидактичні принципи кожної конкретної дисципліни мають свої особливості, що відображають специфіку змісту предмету, який вивчається [там само].

Вивченню й обґрунтуванню системи лінгводидактичних принципів у процесі навчання української/російської мови присвячено низку праць відомих мовознавців і методистів (З. Бакум, М. Вашуленко, Л. Голубнича, Є. Голобородько, О. Горошкіна, С. Караман, Я. Коменський, А. Кузьмінський, І. Кучеренко, В. Лозова, В. Мельничайко, Ф. Науменко, І. Олійник, В. Омеляненко, О. Панченко, І. Підласий, М. Пентилюк, К. Плиско, К. Ушинський, М. Фіцула та ін.). Науковці зазначають, що застосування принципів навчання є необхідною умовою, котра сприяє підвищенню якості та ефективності освітнього процесу, педагогічної діяльності.

Водночас аналіз педагогічної, психологічної та філософської наукової літератури засвідчує відсутність єдиного погляду й єдиної системи щодо лінгводидактичних принципів навчання. Тому обмежимося аналізом основних принципів навчання, що безпосередньо стосуються формуванню комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української/російської мови як іноземної, раціональному використанню у фармацевтичних закладах вищої освіти.

Загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи навчання слугують основою вивчення дисципліни «Українська і російська мова як іноземна», впливають на зміст, методи, форми організації на всіх етапах навчання. Концептуальними підходами до класифікації та систематизації принципів навчання (за А. Щукіним) ми вважаємо лінгвістичні, психологічні та дидактичні основи навчання української/російської мови, на які викладач орієнтується у своїй роботі. Загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи тісно між собою пов'язані, утворюють єдину систему, покликану забезпечити досягнення поставлених цілей навчання, його ефективність. До основних принципів комунікативного методу зараховуємо: принцип системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, узаємопов'язаності видів МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів. Уживання загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів у кожній

конкретній навчальній дисципліні має свої особливості, тому проаналізуємо їх детальніше, визначимо основні шляхи практичного застосування принципів навчання у процесі підготовки іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у ЗВО.

- Принцип *системності й послідовності* зорієнтований на ґрунтовність викладання системи знань, умінь і навичок, вивчення навчального матеріалу в логічному взаємозв'язку, в певній послідовності. Тобто, знання, уміння і навички повинні формуватися системно, в певному порядку, для того, щоб кожен елемент освітнього процесу" перебував з іншими в логічному взаємозв'язку, при цьому формування нових знань відбувається на базі актуалізації опорних знань, засвоєних раніше, а ті, своєю чергою, створюють підґрунтя для засвоєння подальших знань. Йдеться про творчий підхід до навчання, вибір раціональної системи навчання, логічний перехід від засвоєного матеріалу до нового. Необхідність дотримання принципу системності пояснюється тим, що навчання завжди повинно мати послідовний, системний, контрольований характер. Відповідно до мети та змісту навчання викладач обирає і застосовує необхідні методи і прийоми навчання, що ґрунтуються на принципах від простого до складного, від відомого до невідомого з урахуванням майбутнього фаху іноземних студентів фармацевтичного профілю.

Принцип системності у словнику методичних термінів позначено як методичний принцип навчання, згідно з яким мова розглядається як системне утворення, що складається з узаємопов'язаних елементів різних структурних рівнів, об'єднаних в єдине ціле. Реалізація принципу системності передбачає: 1) формування в свідомості учнів уявлення про мову як цілісну систему, що складається з сукупності елементів (фонетичних, лексичних, граматичних) і правил їх еживання в мові; 2) навчання морфології на синтаксичній основі; 3) освоєння граматики в органічному зв'язку з лексикою [1, с. 276].

Із принципом системності безпосередньо пов'язаний принцип послідовності. Системність розглядаємо як внутрішньо організовану сукупність мовних елементів, одиниць мови, об'єднаних стійкими зв'язками й відношеннями, що є

визначальними для побудови іноземними студентами власних висловлювань мовними засобами. Принцип системності й послідовності покликаний узагальнити мовні елементи, уможлиблює з'ясування закономірностей функціонування мовних одиниць різних рівнів освітнього процесу в логічній послідовності й охоплює різні етапи освітнього процесу:

- 1) рівні володіння мовою навчання (A1, A2, B1, B2, C1);
- 2) рівні підготовки іноземних студентів у ЗВО (початковий, поглиблений/основний, завершальний етапи навчання);
- 3) рівень етапів (формування лексичних умінь, граматичних навичок, комунікативної компетентності, вдосконалення навиків, розвиток вмінь); контроль знань студентів (вхідний контроль, поточний контроль, рубіжний модульний контроль, підсумковий контроль).

Кожному рівню притаманні свої визначальні чинники функціонування, врахування індивідуальних особливостей іноземних студентів. Принцип систематичності та послідовності вимагає перевірки й оцінки знань іноземних студентів протягом усього періоду навчання у ЗВО. Постійна перевірка привчає студентів серйозно і систематично працювати впродовж усього навчального року.

Таким чином, принцип системності й послідовності передбачає логічний і поступовий виклад матеріалу, поєднуючи новий матеріал з раніше вивченим.

- Серед основних принципів комунікативного методу навчання вагоме місце посідає принцип *комунікативної спрямованості навчання*. Принцип комунікативної спрямованості навчання є провідним принципом комунікативної методики викладання УМІ/РМІ, результативним засобом здійснення продуктивної навчальної діяльності іноземних студентів у ЗВО, що «логічно впливає з самої природи мови як засобу спілкування» і спрямований на розвиток основних мовленнєвих умінь (усного та писемного мовлення) у процесі живого, невимушеного спілкування [65, с. 6]. Принцип комунікативної спрямованості навчання дає змогу іноземним студентам досягти певного рівня комунікативної компетентності, орієнтований на вивчення мови через

спілкування, практичне оволодіння студентами українською/російською мовою на основі комунікативних ситуацій, успішне виконання мовленнєвої діяльності.

Комунікативна спрямованість навчання – передумова успіху в практичному оволодінні мовленнєвими навичками і вміннями, створення на занятті таких умов, які б заохочували іноземних студентів до комунікації, можливості висловлювати свої думки, формулювати власні погляди, доводити особисті переконання на мові, що вивчається. Найважливішим елементом успішної реалізації цього принципу є формування в іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей умінь і навичок усного мовлення – говоріння та аудіювання. Для посилення комунікативної спрямованості освітнього процесу, потрібно змодельовати певну реальну ситуацію, ураховуючи рівень володіння мовною і комунікативною компетентностями. Уміння орієнтуватися в ситуації, що моделюють реальне спілкування, сприяють ефективному оволодінню навичками мовлення, різними видами МД. У процесі навчання за комунікативним методом іноземні студенти-фармацевтичних спеціальностей набувають комунікативної компетентності – здатності адекватно користуватися мовою навчання у межах конкретної ситуації.

Досвід практичної роботи засвідчує, що без відповідного комунікативно-спрямованого навчального матеріалу за фахом досить важко виробити в іноземних студентів стійкі навички усної комунікації. Комунікативна спрямованість навчання дає змогу іноземним студентам досягти певного рівня комунікативної компетентності. Досягнення необхідного рівня комунікативної компетентності, наявність комунікативних навичок сприяють розвитку в іноземних студентів здатності вільно спілкуватися у відповідних контекстах чи ситуаціях, спрямовані на урахування потреб мовленнєвої комунікації в процесі виконання різноманітних вправ і завдань, що зумовлюється цільовою настановою спілкування (формулювати свої думки; довести або спростувати висунуте положення; висловити своє ставлення до порушеної проблеми;



поінформувати; переконати співрозмовника у своїх поглядах; аргументовано дискутувати на різні теми; дійти певних висновків).

- У процесі формування комунікативної компетентності іноземних студентів ураховуємо принцип *взаємопов'язаності навчання видів мовленнєвої діяльності*, що передбачає вивчення мови з одночасним формуванням чотирьох видів МД: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Базовими положеннями принципу взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі оволодіння мовою навчання та формування діалогічного мовлення стали праці науковців різних напрямів (І. Зимня, І. Бей, В. Бадер, С. Ніколаєва, О. Щукін та ін.).

Текст як одиниця комунікації, як кінцевий результат процесу МД виконує комунікативну функцію, що сприяє забезпеченню потреб спілкування та подальшому створенню дискурсів різних типів (усних і письмових) відповідно до комунікативного наміру в межах конкретної ситуації.

Мовленнєві вміння та навички є важливим компонентом системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів. Уміння чітко висловлювати власні думки є вирішальним при реалізації основних завдань комунікації. Розвиток мовленнєвої компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання видів мовленнєвої діяльності передбачає засвоєння техніки вільного спілкування мовою, що вивчається. До писемного й усного мовлення зараховуємо: уміння сприймати, розуміти усне і писемне мовлення, самостійно створювати діалогічні й монологічні висловлювання в навчально-професійній сфері спілкування. Із цих міркувань зосередимо увагу на тих випадках, коли студент говорить українською/російською мовою, веде діалог зі співрозмовниками в межах загальноживаної тематики, але не вміє зрозуміло та коректно вести розмову й дискутувати на фахову тематику, відстоювати власні погляди. Для іноземного студента, орієнтованого на професійне спілкування, важливо знати та співвідносити мовні засоби із завданнями й умовами спілкування. Ситуація створює мотив для породження тексту, викликаючи мовленнєві дії, певну інтенцію, а, як відомо, саме інтенція, мотив і концепт лежать в основі будь-якого тексту. «Концепт зумовлює змістову будову

тексту, а через нього – логічну» [83, с. 110]. У лінгвістичних працях під інтенцією розуміють комунікативний мовленнєвий намір, мету висловлювання комунікантів.

Зазвичай діалогічне мовлення відносять до усного, а монолог – до писемного мовлення. Письмове мовлення розглядається як організована форма монологічного мовлення, що відбувається у процесі графічної фіксації написаного і його читання. Виконання різних видів письмових вправ (підготовчих, тренувальних, завершальних) має позитивний вплив на процес навчання іноземних студентів у ЗВО, позаяк дають змогу закріпити нові знання і навички вивченого шляхом практичної діяльності. Позитивні якості, притаманні писемному мовленню (логічність, простота, стислість, доцільність, виразність, відповідність літературним нормам тощо) впливають і на усне мовлення. Отже, писемне мовлення як важлива складова навчання УМІ/РМІ дає змогу за допомогою системи графічних знаків фіксувати повідомлення для передачі іншим особам, забезпечувати спілкування.

Вагомого значення у процесі навчання УМІ/РМІ набуває організація навчання професійно спрямованого аудіювання (від лат. *audire* – чути), яка передбачає процес сприйняття і розуміння усної мови. В усному мовленні аудіювання служить ефективним засобом навчання, що крім своєї основної, власне комунікативної ролі, виконує і безліч допоміжних функцій. Воно стимулює мовленнєву діяльність студентів, виступає як засіб формування навичок і умінь у всіх видах МД, сприяє підтриманню досягнутого рівня володіння мовленням, підвищує ефективність зворотного зв'язку і самоконтролю. Тому без перебільшення можна стверджувати, що правильна організація навчання аудіювання при комунікативній орієнтованості сучасної методики є однією з основних умов успішного оволодіння мовою в цілому [92, с. 325] (Додаток Б).

В основному аудіювання протиставляється терміну «слухання» та тісно пов'язане з навчанням усного мовлення (діалогічного і монологічного). Система вправ для навчання професійно орієнтованого аудіювання на практичних заняттях з української/російської мови має враховувати рівень сформованості

психологічних механізмів аудіювання іноземних студентів. Серед психологічних механізмів навчання професійно орієнтованого аудіювання виокремлюють такі:

- механізм антиципації або ймовірного прогнозування;
- механізм внутрішнього промовляння;
- механізм сегментування мовленнєвого ланцюга;
- механізм оперативної пам'яті;
- механізм довготривалої пам'яті;
- механізм осмислення [106, с. 116–117].

Навички аудіювання формуються тільки в процесі сприйняття мови на слух. Організація навчання аудіювання іноземних студентів на заняттях з мови навчання побудована в основному на оригінальних наукових текстах за фахом і виконанні спеціальних завдань (Додаток Б 1).

Навчання читання базується на формуванні у студентів прийомів ефективного опрацювання текстової інформації, що передбачає осмислене читання, запам'ятовування, засвоєння матеріалу з метою подальшого відтворення та використання в навчально-професійній діяльності. При цьому враховуємо, що під час навчання студентам доводиться опрацювати значний обсяг навчальної літератури за фахом, яку вони намагаються прочитати з певною швидкістю, використовуючи потрібний вид читання для різних частин тексту. У методичній системі навчання читання (за М. Уестом) пропонується застосування прийомів і методів, що мають активізувати процес читання, його розуміння, запам'ятовування, відтворення. Водночас застосовується метод активізації резервних можливостей студента, спрямований «на комплексний розвиток особистості того, хто вчиться, на цілісне формування інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін» у розкритті творчих резервів, вірі у свої сили, бажанні вчитися [77, с. 77].

Створення лінгвістичної бази забезпечує формування мовних і мовленнєвих навичок, сприяє розвитку вмінь слухати, говорити, осмислювати почуте. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності видається найбільш

доцільним у такій послідовності: від усного мовлення – до письмової, від пасивних форм володіння мовою (читання, слухання) – до активних форм (говоріння, письмо).

- Дієвим чинником підвищення пізнавальної активності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей слід назвати принцип *діалогізації навчання*.

У лінгводидактиці діалогізації навчання сприяє активна самостійна розумова діяльність особистості, уміння розуміти мову співрозмовника; швидко реагувати на висловлювання співрозмовника; здатність продовжувати діалог [101, с. 54]. Організація освітнього простору у формі конструктивного діалогу досягається завдяки використанню діалогічних методів, у подоланні психологічного бар'єру між викладачем і студентом. Уважаємо, що одним із найбільш важливих моментів у процесі спілкування є та взаємодія, що встановлюється між викладачем і студентом. Викладач взаємодіє зі студентами на основі своєї професійної компетентності. Взаємодія у процесі спілкування «викладач ↔ студент» найбільш ефективна в умовах спільної діяльності, що залежить від взаємного впливу. Вважаємо, що така взаємодія є провідною умовою успішної спільної предметно-практичної діяльності викладача та студента.

Як зазначає Л. Бірюк, «організація комунікативно-орієнтованого середовища за принципом діалогізації навчання характеризується можливістю обміну думками, і є таким засобом комунікації, коли кожна зі сторін визнає іншу як рівну, виявляє до неї інтерес, визнає її відмінності, поважає її унікальність» [13, с. 21]. Доцільним є створення комунікативних ситуацій у формі діалогу, оскільки принцип діалогічності передбачає природне та повне використання мовленнєвих умінь у процесі реальної комунікації. Це означає, що основною процесуальною характеристикою комунікативно-орієнтованої підготовки майбутнього фахівця є навчальна комунікація, що актуалізує, робить значущими особистісні й професійні функції студентів.

Діалогізацію освітнього процесу розглядаємо як систему роботи, спрямовану на підвищення пізнавальної активності особистості та забезпечення професійної підготовки фахівців для фармацевтичної галузі. Термін «діалогізація» у

словнику української мови визначено як «виклад літературного твору у формі діалогу» [86, с. 295]. За визначенням Л. Сахарчук, діалог – це найпоширеніший і найдавніший вид МД, через яку безпосередньо реалізується соціальна комунікація [82, с. 184]. Термін «діалог» є словом іншомовного походження, утворене від грец. *Dialogos* – бесіда, що позначає процес діалогічного спілкування, який складається з безпосереднього обміну висловлюваннями між двома або кількома особами [1, с. 60]. Використання діалогу в навчанні української/російської мови є необхідною умовою вдосконалення процесу формування комунікативної компетентності іноземних студентів за допомогою апробованої системи завдань.

Система завдань спрямована на розвиток таких навичок і вмінь: відтворення тексту-зразка з перебудовою або доповненням його змісту, підготовленого та непідготовленого мовлення на матеріалі одного чи кількох джерел. Завдання цього типу служать для закріплення навчального матеріалу, спонукають іноземних студентів відпрацьовувати мовні моделі в реальному спілкуванні, звичку висловлювати свої думки мовою, що вивчається, розвивають уміння вести діалоги, що дуже важливо для участі в семінарах, для виступів на конференціях, захисту курсових і дипломних робіт. Водночас у студентів удосконалюються навички та вміння точно й логічно формулювати свою думку, правильно ставити запитання, доречно відповідати на поставлені запитання. З огляду на тісний зв'язок мови і мовлення, навчальна діяльність іноземних студентів організовується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування мовою, що вивчається.

Система навчання діалогу передбачає оволодіння мовленнєвими вміннями і навичками з урахуванням структурних компонентів діалогічної навчальної діяльності: *мотиваційного* (інтерес до діалогічного вербального спілкування засобами української мови), *комунікативного* (увага до комунікативних якостей мовлення), *організаторського* (володіння ситуацією спілкування, керівництво навчальною дискусією), *креативного* (висловлення оригінального бачення

проблеми під час професійного діалогу), *емоційного* (емоційний вплив на співрозмовника засобами української мови у поєднанні з невербальними), *оцінного* (аналіз студентами результатів спільної бесіди, оцінка і самооцінка ними можливостей організувати та реалізувати діалогічне навчання в освітніх закладах).

Важливим завданням методики навчання діалогу вважають формування уміння починати діалог, уживаючи відповідну ініціативну репліку та спираючись на навчально-мовленнєву ситуацію. Діалогу притаманні стандартні короткі фрази, де кожна наступна фраза пов'язана з попередньою; логічні наголоси, виділення за допомогою інтонаційних засобів значущого в смисловому відношенні слова, про яке запитує співбесідник.

Вітчизняні науковці розробили систему завдань для формування практичних умінь і навичок діалогічного мовлення, згідно з якою виділили чотири групи вправ:

I група – для формування і вдосконалення навичок та вмінь «реплікування»;

II група – на засвоєння діалогічних єдностей різних видів;

III група – на створення мікродіалогів;

IV група – на створення діалогів різних функціональних типів [59, с. 156–158].

Навчання супроводжується комплексом тренувальних вправ, що передбачають заучування готових мовних зразків, виконання мовленнєво-розумових завдань, засвоєння елементів діалогу, самостійну будову діалогу на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації. Кінцева мета виконання навчальних завдань полягає у виробленні вмінь і формуванні навичок (тобто автоматизованих умінь) практичного використання діалогічних реплік, відпрацюванні іноземними студентами вміння створювати власні діалоги різних функціональних типів. Досягненню цієї мети мають бути підпорядковані (прямо чи опосередковано) всі пропоновані мовні завдання та мовленнєві вправи, над якими працюють іноземні студенти на заняттях з української/російської мови. Діалогізація навчання зумовлює систематичність і активність роботи на

практичних заняттях, послідовне і регулярне виконання комунікативних завдань, сприяє розвитку і вдосконаленню усного мовлення іноземних студентів ЗВО.

Формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання УМІ/РМІ побудовано з урахуванням *дискурсивно-текстоцентричного* принципу, який передбачає визнання професійно орієнтованого тексту найважливішою одиницею навчання у ЗВО і може реалізовуватися в таких напрямках: навчання мови здійснюється на основі тексту як одиниці мови, завдяки якій відбувається пізнання мовних явищ та засобів, формується система мовних понять; текст виступає як мовленнєвий витвір, результат використання системи мови, оскільки на його засадах вивчають мову в дії, засвоюють закономірності функціонування мовних засобів у мовленні; текст – основний засіб оволодіння усною та писемною формами українського мовленням, оволодіння мовленнєвою діяльністю у всіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), він є підґрунтям формування комунікативної компетенції; текст є засобом створення ситуацій, за допомогою яких здійснюється реальне спілкування [5, 142]. Дискурсивно-текстоцентричний принцип вважається одним із засадничих принципів навчання, позаяк саме в тексті актуалізуються мовні одиниці різних рівнів, пов'язані з конкретною мовленнєвою ситуацією.

Різні аспекти реалізації дискурсивно-текстоцентричного принципу в процесі навчання УМІ/РМІ іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей досі перебувають поза належною увагою науковців. Відкритим питанням залишається взаємозв'язок концептів «дискурс» і «текст». Так, одні вчені вважають, що «текст» і «дискурс» одне й те ж саме (Л. Безугла, В. Звєгінцев, Б. Зільберт, О. Ішмуратов, М. Кожина, В. Кох, Д. Крістал, Г. Крес, В. Красних, Ю Степанов, Р. Ходж, В. Шинкарук) інші, – що це абсолютно різні речі (Ф. Бацевич, Р. Іванченко, Л. Павлюк, Г. Почепцов, В. Різун, К. Серажим, О. Сербенська та ін.). З огляду на різноманітні тлумачення понять «текст» і

«дискурс» актуалізується й необхідність їх узагальнення з урахуванням наявних теоретичних концепцій.

У комунікативній лінгвістиці текст як об'єкт наукового пізнання співвідноситься з поняттям «дискурс» і вони часто вживаються як синоніми. За всього різноманіття визначень у сучасній лінгвістиці вирізняються три основні підходи до розв'язання термінологічної проблеми «текст-дискурс»:

- ототожнення понять «текст-дискурс»;
- протиставлення цих понять за опозитивними критеріями: динамічність (динаміка комунікації – дискурс) – статичність (статика об'єкта – текст);
- залучення тексту до поняття дискурсу [81, с. 23].

Уважаємо, що найбільше заслуговують на увагу два основні підходи до розуміння цієї термінологічної проблеми. Перший підхід в основному зосереджений на ототожненні цих понять, тобто текст і дискурс розглядаються як практично взаємозамінні поняття; другий – сфокусований на повному розмежуванні цих двох феноменів.

Ототожнення понять «текст» і «дискурс» стало можливим з появою лінгвістики, саме в той час разом із терміном «текст» починають використовувати термін «дискурс» [45, с. 21]. У більш загальній формі текст розуміють як складову дискурсу.

Близькими до цього визначенням є положення, за яким «дискурс затверджує своє місце в системі категорій комунікації через поняття «текст», а також через поняття «мовлення», створюючи цим певний комунікативний простір, у якому і відбувається комунікативна подія, що породжує текст» [11, с. 25].

Твердження про те, що дискурс є «текст, занурений в ситуацію спілкування» підкреслює соціолінгвістичний підхід до вивчення дискурсу. У межах цього підходу виділяються три типи категорій – тип дискурсу, формат тексту і жанр мовлення як базові характеристики тексту в комунікативній ситуації. Дискурс розуміють як «спілкування людей, що розглядається з позицій їх належності до тієї чи іншої соціальної групи або стосовно тієї чи іншої типової мовленнєвої ситуації» [42, с. 193].



Справді, дискурс відображає суб'єктивну психологію людини, тому не може бути відчужений від того, хто говорить. Дискурсивно-текстоцентричний принцип – це складний комунікативний процес сприйняття і творення повідомлення, пов'язаний із сукупністю мовленнєвих дій, здійснених адресатами в контексті певної соціальної ситуації, де текст виступає і як предмет мовлення (лінгвістичний план), і як його продукт, і як основний засіб комунікації (методичний та комунікативний плани) [93, с. 76].

Вивчення мови на основі текстів за фахом, наявність необхідних мовних одиниць, завдання для самостійного опрацювання навчального матеріалу, побудова та мовне оформлення власних висловлювань різних типів і стилів мовлення ґрунтуються на дискурсивно-текстоцентричному принципі, зокрема в аспекті опанування мовних одиниць на основі професійно орієнтованих текстів та їх мовленнєвої реалізації під час комунікації.

Дискурсивно-текстоцентричний принцип позитивно впливає на процес навчання, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, підвищення інтересу іноземних студентів до вивчення української/російської мови. Виконання завдань, що демонструють дискурсивно-текстоцентричний принцип навчання, та робота з професійно орієнтованими текстами спонукає іноземних студентів до наполегливої, систематичної навчальної роботи, вираження власної індивідуальності засобами української/російської мови, готовності фахівця до професійної діяльності.

- Принцип особистісно орієнтованого навчання, *урахування індивідуальних особливостей* іноземних студентів є одним із головних передумов якісної освіти. Необхідність урахування індивідуальних особливостей іноземних студентів у процесі навчання УМІ/РМІ викликана тією обставиною, що будь-який вплив на організм викликає відповідну реакцію. Тому головне завдання педагога повинно полягати в діалогічній взаємодії зі студентом як з особистістю, створення сприятливих умов для всебічного розвитку іноземного студента, для розкриття та реалізації його потенційних можливостей в обраній майбутній професії, що є

важливим психологічним чинником для студента й однією із головних передумов якісної освіти.

Використання індивідуальних форм роботи на заняттях з УМІ/РМІ сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу до кожного студента і є необхідною умовою успішної взаємодії на всіх етапах навчання у ЗВО. Зазначимо, що комунікативно-творча і психологічно-комфортна педагогічна взаємодія, взаємовплив і взаєморозуміння викладача і студентів, стосунки на рівноправній основі спілкування в межах освітнього процесу забезпечують перехід від монологічного до діалогічного мовлення. Викладач покликаний створити необхідні умови для успішного діалогу зі студентами та забезпечити організацію індивідуальних і групових форм спілкування. Основне завдання викладача полягає в тому, щоб забезпечувати іноземних студентів знаннями, необхідними для ведення бесіди, участі в обговоренні, публічного виступу. Важливим є створення сприятливої атмосфери та провідна роль викладача як керівника і помічника в освітньому процесі.

Отже, навчання української/російської мови буде результативнішим, якщо реалізувати принцип урахування індивідуальних особливостей іноземних студентів, що з'ясовується дотриманням таких взаємопов'язаних педагогічних умов: вивчення індивідуальних особливостей учасників освітнього процесу; організація диференційованого навчання, індивідуальний підхід до кожного студента, створення педагогічної ситуації, яка б сприяла формуванню пізнавальної й творчої активності іноземних студентів, підвищенню інтересу до вивчення предмету. Суб'єктні взаємини між викладачами та студентами та їхні міжособистісні стосунки – головна умова результативного навчання.

Принципи навчання лежать в основі вивчення будь-якої дисципліни, зокрема в українській і російській мові як взаємопов'язані вихідні положення, що визначають стратегію і тактику освітнього процесу на кожному етапі навчання іноземних студентів у ЗВО. Основні дидактичні принципи формування комунікативної компетентності, пов'язані з цілями, змістом, методами,

прийомами й організацією навчання, виявляються у певному взаємозв'язку та взаємозалежності.

### **3.3. Продуктивні методи і прийоми в умовах компетентнісного навчання**

Організація процесу навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти спрямована на досягнення поставленої мети, реалізацію основних дидактичних принципів і продуктивних методів навчання. Пошук нових засобів, інноваційних методик, ефективних методів навчання, їх удосконалення, розробка та впровадження в освітній процес є запорукою успіху майбутньої професійної діяльності іноземних студентів. Вибір інтерактивних прийомів і сучасних методів роботи зі студентською аудиторією значною мірою залежить від мети, завдань і змісту навчального матеріалу; індивідуального розвитку творчих можливостей особистості; рівня сформованості відповідних знань, умінь і навичок; педагогічної майстерності викладача. Серед цих умов чільне місце займають продуктивні методи активізації навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів.

Система методів навчання розглядається у фундаментальних працях філософів (Сократ, Ф. Бекон, Х.-Г. Гадамер, К. Гельвецій, Т. Гоббс, Р. Декарт, М. Полані, Г. Ріккерт, П. Рікьор та ін.), психологів (П. Блонський, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Запорожець, П. Лесгафт, О. Леонтьєв, Я. Неверович, Н. Талізїна та ін.), педагогів (Г. Ващенко, Є. Голант, М. Махмутов, С. Петровський, В. Паламарчук та ін.), методистів (З. Бакум, О. Біляєв, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Кучерук, Л. Паламар, О. Панченко, А. Чистякова, Г. Шелехова та ін.), дидактів (А. Алексюк, Ю. Бабанський, С. Бондар, В. Гузеєв, М. Данилов, І. Зязюн, Б. Коротаєв, І. Лернер, В. Онищук, М. Пентиліук, П. Підласий, О. Пометун, О. Савченко, М. Скаткін, М. Сорокін, К. Ушинський, В. Шаталов та ін.).

Для об'єктивного розгляду й пояснення суті методів навчання звернемося до тлумачення поняття методу у філософській науці. Слово «метод» (від грецьк.

методом – шлях дослідження, теорія, вчення) – систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв’язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об’єктів» [102, с. 373]. Під методом навчання розуміють спосіб реалізації цілей освіти, головний засіб, який забезпечує успіх у вирішенні проблем кожного з компонентів освітнього процесу або шляхів взаємодії викладачів і учнів, де відбуваються зміни рівня розвитку особистості студентів. Отже, метод зводиться до сукупності визначених правил, прийомів, способів побудови й обґрунтування системи філософського та наукового знання, дослідження і практичного перетворення дійсності, упорядкованої, цілеспрямованої взаємодії викладача та студентів, спрямованої на розв’язання навчально-виховних завдань. Суть методу полягає в окресленні й утіленні шляху науковця до істини, визначенні напрямів ефективної наукової діяльності, що ведуть до реалізації поставлених дослідником цілей через розв’язання конкретних дослідницьких завдань. Методи передбачають реалізацію дослідником стандартних та однозначних правил (процедур) пізнавального процесу, що забезпечують достовірність знання, що формується [49, с. 5]. Таким чином, пізнавальна діяльність обов’язково пов’язана з певними прийомами її розв’язання, тобто з певним методом. Кожен метод навчання як цілісна система прийомів, способів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності має свою структуру, що складається з певних компонентів. На сьогодні у світовій і вітчизняній практиці відомі десятки класифікацій методів навчання, які досить докладно висвітлені в багатьох науково-методичних роботах і впорядковані за певними ознаками [3; 36; 53; 60; 67 та ін.].

Науковці вважають, що метод – це узагальнене утворення, що містить у собі багато аспектів, які можна згрупувати в систему на підставі однієї або кількох загальних ознак. Загалом існує узагальнена модель методів навчання, на характеристики якої необхідно зважати у творчому використанні будь-якого методу. Спільним для всіх методів навчання є педагогічна взаємодія викладача зі

студентами, спрямована на опанування соціального досвіду, що забезпечує розвиток особистості протягом усього життя; визначення ефективності засобів управління навчально-пізнавальною діяльністю щодо досягнення мети навчання. Методи навчання реалізуються через систему прийомів і засобів освітньої діяльності.

Л. Занков, С. Петровський, С. Чавдаров, С. Шаповаленко запропонували класифікацію методів за джерелом передачі та сприймання навчальної інформації; Д. Лордкіпанідзе, Є Голант, Н. Верзілін – за джерелом знань і логікою освітнього процесу; С. Шаповаленко – за логікою передачі та сприймання навчальної інформації; О. Алексюк, І. Зверев – за джерелом знань і рівнем самостійності учнів у навчанні; І. Лернер, М. Скаткін – за характером пізнавальної, самостійної діяльності; М. Данилов, Б. Єсипов, І. Харламов – за дидактичною метою; М. Махмутов, В. Паламарчук – за джерелом інформації, логічним шляхом навчального пізнання і рівнем проблемності.

Ю. Бабанський виокремив три основні групи традиційних методів навчання за їх основними ознаками: 1) методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності; 2) методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності; 3) методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності [3, с. 88].

Однією з найбільш поширених у дидактиці є класифікація методів навчання, заснована на комунікативно-діяльнісному підході. У цій класифікації за основу взято методи, що дають можливість якомога повніше оволодіти навчальним предметом (словесні, наочні, практичні, репродуктивні, проблемно-пошукові, індуктивні, дедуктивні); стимулюють і мотивують навчальну діяльність (рольові ігри, навчальні дискусії, метод проектів); забезпечують контроль та самоконтроль навчальну діяльність (опитування, залік, іспит та ін.) [115, с.174]. Згадані методи навчання частково використовувалися в процесі формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО.

На основі проведеного аналізу класифікацію методів можна характеризувати таким чином: за своїм змістом класифікація методів – це система методів,

побудованих на конкретній основі; класифікація допомагає визначити загальні і специфічні, суттєві і допоміжні, теоретичні і практичні методи, а отже, сприяти їх усвідомленому вибору, найбільш ефективному застосуванню. Успішною можна назвати лише ту класифікацію, яка узгоджується з практикою навчання і слугує основою для її реалізації.

Під час навчання відбувається удосконалення нових методів і прийомів навчання. Методи навчання передбачають раціональну послідовність дій викладача та студентів на практичних заняттях з української/російської мови та спрямовані на ефективне розв'язання навчальних завдань. Для вибору найбільш ефективного методу варто враховувати особливості пізнавальної та мовленнєвої діяльності, а також особистісні характеристики викладача та студентів.

Відповідно до характеру пізнавальної діяльності іноземних студентів у процесі навчання української/російської мови виділимо методи навчання найбільш дотичні до нашого дослідження: комунікативний, ігровий інтерактивний, сугестивний і свідомо-практичний. Деяко умовно перераховані методи можуть бути поділені на дві групи: репродуктивну (засвоєння готових знань) і продуктивну (творча діяльність студентів). Зупинимось на короткому описі кожного з них.

*Комунікативний метод.* Вивчення української/російської мови у ЗВО є гарантією успішної реалізації в майбутньому професійної кар'єри іноземних студентів. У зв'язку з цим усе більшого поширення набувають методи комунікативної спрямованості освітнього процесу, його наближення до ситуацій, що моделюють реальний процес спілкування. У процесі навчання за комунікативним методом відбувається формування комунікативної компетентності іноземних студентів – здатність правильно і доречно користуватися мовою залежно від конкретної ситуації спілкування. Викладач добирає необхідні прийоми, які б дали змогу іноземним студентам правильно і доречно спілкуватися в типових ситуаціях комунікації. Згодом до таких ситуативних комунікацій додається лексичне наповнення фармацевтичною

термінологією. Мета – навчити іноземного студента говорити мовою навчання не тільки вільно, але і правильно.

Значний унесок у розроблення комунікативного методу зробили зарубіжні науковці (І. Бім, П. Гурвич, Г. Китагородська, У. Лабов, В. Літлвуд, Ю. Пассов, Г. Піфо, А. Старков, Г. Уїдоусан, Дж. Фірт, Д. Хаймс, М. Халлідей, Дж. Хамперц та ін.). Ідея викладання мови на комунікативній основі розглянуто в працях вітчизняних вчених (З. Бакум, А. Богущ, М. Вашуленко, О. Вишневський, Н. Гавриш, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентилюк, Н. Скляренко та ін.).

На думку Ю. Пассова, комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість освітнього процесу за допомогою реального процесу спілкування, мотивації, інформативності, новизни, ситуативності, функціональності, характеру взаємодії співрозмовників, системи мовних засобів [71, с. 22].

Мета застосування комунікативного методу – сприяти опануванню іноземними студентами прийомів ефективного спілкування в різних ситуаціях, Для їх функціонування характерна співпраця суб'єктів навчання – робота в парах, групах під керівництвом викладача. Переваги комунікативних методів у тому, що вони можуть бути орієнтовані на одночасний розвиток основних навчально-предметних навичок (усного і писемного мовлення, читання, аудіювання, граматичних, інтонаційних та інших) у процесі дидактичного спілкування; мовний матеріал подається в контексті реальної, емоційно-забарвленої ситуації, що сприяє швидкому й міцному запам'ятовуванню тематичних відомостей з мови, формуванню вміння комунікативно мотивовано висловлювати міркування [52, с. 202].

Ґрунтуючись на вищевикладеному, окреслимо загальні принципи, покладені в основу комунікативного методу: 1) мовленнєва спрямованість навчання; 2) формування позитивної мотивації та забезпечення активності студентів шляхом створення проблемної ситуації; 3) узаємопов'язане навчання усного мовлення, читання і письма; 4) автентичний характер навчальних матеріалів; 5) ситуативність як засіб формування комунікативної компетентності фахівця; 6) особистісно орієнтована спрямованість навчання; 7) організація системного,

регулярного та логічно завершеного зворотного зв'язку. Суть комунікативного методу полягає в тому, що весь процес засвоєння мови відбувається в умовах природного процесу спілкування цією мовою. Студенти навчаються комунікації під час самого процесу спілкування, особливо в ситуаціях, орієнтованих на певну спеціальність. Застосування реальних професійних ситуацій стимулює мовне спілкування, сприяє формуванню інтересу і прагнення вивчати мову, забезпечує активну участь кожного іноземного студента.

*Ігровий інтерактивний метод.* Слово «інтерактив» запозичене з англійської мови й походить від слова "interact" (inter – взаємний та act – діяти), що означає мовленнєву взаємодію, розвиток діалогічного мовлення. «Інтерактивне навчання» можна визначити як комунікативний узаємовплив між учасниками спілкування в реальній практиці навчальної взаємодії з метою розв'язання лінгвістичних і комунікативних завдань. Розробкою інноваційних методів навчання займалися О. Дорошенко, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Сиротенко (інтерактивні методи навчання), К. Баханов, О. Вишневський, Й. Гензерг, А. Деркач, Л. Грицюк, Г. Китайгородська, Т. Олійник, П. Підкасистий, Є. Степанова, С. Щербак (ігрові технології та методи навчання), Е. Берн, Ф. Дубін, М. Потапова (рольові та ділові ігри), Д. Ельконін (психологія гри), А. Алексюк, І. Бех, І. Дичківська, О. Дубасенюк, С. Кашлев, Г. Селевко (інноваційні навчальні технології), Г. Балл, В. Глушков, А. Єршов, (інформаційно-інтерактивні технології), Л. Вавилова, Є. Голант, О. Голубков, Т. Добринін, Т. Коваль, Н. Кочубей, Т. Паніна (класифікація інтерактивних методів навчання) та ін. Використання інтерактивних методів у навчанні іноземних студентів української/російської мови дає змогу розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні й розумові здібності, допомагає встановленню психологічного контакту між суб'єктами процесу, забезпечує згуртованість групи, розвиває вміння працювати в команді, прислухатися до думки кожного.



У практиці викладання УМІ/РМІ застосовуємо ігрові інтерактивні методи навчання. Ураховуючи накопичений досвід, пропонуємо застосовувати такі ігрові прийоми у навчанні іноземних студентів: комунікативні, рольові та ділові ігри; використання мультимедійних комп'ютерних програм; колективні ігрові ситуації: «хто швидче»; «круглий стіл»; «незакінчені речення», «вилучи зайве», «інтерв'ю», «так – ні», «правильно – неправильно» і под. Розглянемо більш докладно технологію комунікативної гри.

Із погляду методики, гра як один із прийомів інтерактивного методу навчання активізує мовні, комунікативні, мисленнєві та діяльнісні здібності іноземних студентів. Комунікативна гра поєднує взаємозв'язок пізнавального та розумового завдань. Його розв'язання вимагає від студентів застосування раніше засвоєних знань і вводиться в освітній процес з метою створення реальних умов для вияву мисленнєвої діяльності студентів.

Наведемо приклад комунікативної гри, яку ми пропонуємо іноземним студентам поглибленого етапу навчання української/російської мови. Наприклад, на етапі закріплення вивченого матеріалу за темою «Історія ліків». Студентів поділяють на дві команди: провізори в аптеці та клієнти. На початку гри провізори одягають білі халати, розставляють принесені ліки. Прийшовши до «аптеки», клієнт вітається з провізором, віддає йому рецепт. Гра проводиться як частина тренінгу зі спілкування між фармацевтом і клієнтом, використовуються різні мовні конструкції, фрази, кліше. Провізор надає інформацію щодо ліків, дозування, хто й з якого віку може приймати їх тощо. За кожну правильно побудовану фразу виставляється 1 бал. Потім провізори і клієнти міняються місцями. Виграє та команда, яка набрала більшу кількість балів. Творча атмосфера на занятті, позитивні емоції, довіра один до одного – неодмінні умови успішного проведення ігрових завдань.

Викладач коментує помилки, пропонує свої варіанти реплік, підказує тактичні ходи, але основним критерієм для нього є успіх/неуспіх іноземних студентів в комунікації і лише в комунікації [2, с. 5]. Комунікативні ігри сприяють формуванню та розвитку комунікативної компетентності й особистісного

потенціалу іноземних студентів, посідають провідне місце у сучасній методиці навчання УМІ/РМІ. Маючи неабияку методичну цінність, ігрові інтерактивні методи навчання цікаві як викладачеві, так і студенту.

*Сугестивний метод.* Поняття «сугестологія» походить від лат. *suggestio* – навіювання та грец. *λόγος* – вчення; галузь науки, що вивчає психологічні явища навіювання та самонавіювання [21, с. 1212]. Сугестивний метод вивчення української/російської мови можна віднести до багатоваріантних підходів. Важливість його для іноземних студентів важко переоцінити. На сучасному етапі навчання мови іноземних студентів виникає необхідність запам'ятати та вивчити великі обсяги інформації, величезну кількість термінів та понять в стислі терміни. Головні положення сугестивного методу покладені в основу інтенсивних методів навчання. Застосування сугестивного методу значно сприяє інтенсифікації освітнього процесу. Інтенсифікація навчання відбувається за рахунок використання резервів психіки. Розроблені методи інтенсивного навчання базуються на взаємодії усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів психіки в процесі засвоєння та перероблення інформації.

Значний унесок до розробки сугестивного методу зробив болгарський учений Г. Лозанов. На думку Г. Лозанова, «сугестологія» – це наука, що розкриває механізми резервних можливостей особистості, прискорює її гармонійний розвиток. Подальший розвиток отримав сугестивний метод у розробках Центру інтенсивного навчання під керівництвом Г. Китайгородської., де було створено метод активізації можливостей особистості та колективу.

Метод ґрунтується на таких принципах: 1) розуміння навчального матеріалу відбувається на свідомому і підсвідомому рівнях; 2) новий матеріал засвоюється в атмосфері гри; 3) активізація навчального матеріалу здійснюється за допомогою звукових, мовних і невербальних засобів комунікації; 4) використання усномовленевої комунікації (вплив, аргументація, переконання, типи питань); 5) створюються сприятливі умови для усунення психологічних бар'єрів, що виникають у ситуаціях навчання [44].

Суть сугестивного методу полягає в стимулюванні психологічного стану іноземних студентів, підтриманні взаємної поваги, упровадженні психологічних ігор-вправ в освітній процес. Поєднання основ методичної роботи та психології надзвичайно полегшує процес навчання студентів фармацевтичних ЗВО.

*Свідомо-практичний метод.* Свідомо-практичний метод є основним у навчанні іноземної мови в умовах ЗВО. З одного боку він є свідомим, тому що передбачає засвоєння мовних форм, необхідних для спілкування, з іншого – практичним, бо вирішальним чинником навчання є мовленнєва практика. Визначення й обґрунтування психологічних принципів свідомо-практичного методу належать відомому радянському психологу Б. Беляєву (60-ті роки ХХ століття). Концепція методу базується на ідеї пошуку альтернативності, психологічного плюралізму та на таких психологічних характеристиках: 1) як засіб комунікації мова є цілеспрямованою діалогічною взаємодією між суб'єктами освітнього процесу; 2) комунікація – творчий процес, спрямований на свідоме використання наявних умінь та навичок; 3) у процесі навчання мови у студентів розвивається іншомовне мислення і відчуття мови максимально наближеної до носіїв мови навчання. Досягнути цього можна за рахунок: паралельного навчання чотирьох видів комунікативної діяльності; усвідомленого, творчого використання мови в різноманітних комунікативних ситуаціях; відібраних автентичних матеріалів, покликаних задовольняти комунікативні потреби й інтереси іноземних студентів; формування автоматизованих мовленнєвих дій для забезпечення коректного мовлення; оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю у процесі відпрацювання навичок [10]. Л. Щерба наголошував на взаємопов'язаності мови та мислення, свідомого порівняння мовних явищ рідної мови і мови навчання, застосуванні та поглибленні знань на практиці, формуванні поваги до інших народів [113, с. 101–102].

Сьогодні концепція свідомо-практичного методу в навчанні української мови як іноземної набуває соціокультурних ознак: комунікативна спрямованість у поєднанні із засвоєнням норм і правил спілкування забезпечує формування

нового типу особистості – медіатора культур у процесі міжкультурної комунікації [29, с. 44]

Усвідомлення мовного матеріалу, мовних явищ (фонетичного, лексичного, граматичного), оволодіння українською/російською мовою як засобом спілкування забезпечується раціональним поєднанням теорії і практики, що в широкому розумінні і становить сутність свідомо-практичного методу. Свідомість є формою об'єктивного відображення й передбачає засвоєння мовних форм, необхідних для спілкування, а також застосування засвоєного навчального матеріалу в мовленнєвій практиці. Найбільш ефективним для формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі вважаємо системне використання групової навчальної діяльності; застосування пізнавальних завдань; створення дискусійних, проблемних ситуацій.

Ефективність навчання іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей значною мірою залежить від правильно складених вправ, що мають бути функціонально пов'язані між собою та об'єднані в систему (Г. Барабанова, О. Малюга, Т. Серова, С. Фоломкіна та ін.). До системи вправ, що сприяють розвитку свідомого читання входять: артикуляційні вправи – для формування правильної та чіткої звуковимови; для розвитку механізму ймовірного прогнозування; для подолання бар'єру промовляння; для розвитку пам'яті й точності уваги. Наведемо ігри-вправи спеціально розроблені для навчання іноземних студентів свідомого читання.

**Вибіркове читання.** Студент починає читати речення у звичному для нього темпі. Потім за командою викладача читає в прискореному темпі лише одне речення зі швидкістю розмовної мови, тобто в темпі від 120 до 150 слів на хвилину, що надалі чергуватиметься з реченнями у звичайному темпі. Таким чином, кількість речень, що читають студенти в прискореному темпі поступово збільшується до двох, трьох, чотирьох, п'яти ... речень.

**Читання ланцюжком.** Студенти один за одним читають текст кожен по одному реченню. Викладач разом зі студентами стежить за тим, щоб ланцюжок не переривався. Той, хто не встигає простежити за початком свого речення,

пропускає його. Замість нього це речення читає наступний студент або викладач і т. д.).

**Чергування фронтального та індивідуального читання.** За командою викладача студенти читають два речення «про себе»; третє – уголос; три речення мовчки; четверте – уголос і т. д.

**Швидке знаходження певної інформації.** У незнайомому тексті студенту треба знайти конкретне завдання, пробігаючи очима текст, наприклад, дату, прізвище, термін, визначення, факт і т. ін.).

**Вибіркове читання за запитаннями.** У процесі читання студентам під керівництвом викладача пропонують переглянути текст і знайти можливі відповіді на певні запитання.

Розроблені вправи спрямовані на більш глибоке й свідоме розуміння змісту тексту, уміння переключатися з одного виду читання на інший, усвідомлено обирати певний вид читання залежно від комунікативної мети; розвиваються спеціальні вміння здійснення ефективного пошуку інформації, необхідної для подальшого використання; створюють передумови для активного формування навичок і вмінь швидкого читання, показником якого є здатність читача змінювати стратегію в самому процесі читання і використовувати різні види читання залежно від характеру матеріалу та цілей того, хто читає, дають змогу радикально поліпшити освітній процес.

Таким чином, щоб зробити традиційні заняття цікавими, підвищити ефективність освітнього процесу та рівень знань іноземних студентів, варто використовувати комунікативний, ігровий інтерактивний, сугестивний та свідомо-практичний методи навчання української/російської мови як іноземної. Спираючись на виокремлені методи, зауважимо, що вони застосовуються на практиці в навчанні української/російської мови іноземних студентів ЗВО, проте жоден із них не можна вважати досконалим і універсальним для формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Разом із тим, вважаємо, що у навчанні іноземних студентів необхідно використовувати різні методи, прийоми та засоби навчання, поєднувати традиційні та інноваційні навчальні технології. На нашу думку, класифікація методів за певними критеріями є ефективним інструментом управління процесом навчання, позаяк усі методи взаємопов'язані та доповнюють один одного, характеризуючи зміст педагогічного спілкування, взаємодію викладача та студента.

#### **3.4. Система комунікативно орієнтованих завдань і вправ для удосконалення комунікативної компетентності іноземних студентів**

Сучасний стан вивчення особливостей навчання іноземних студентів на практичних заняттях з української/російської мови дав змогу виявити, що використання комунікативного методу є одним із найефективніших напрямів удосконалення системи підготовки професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на специфіку професійної діяльності іноземних студентів виникає необхідність у якісній підготовці фахівців до іншомовного спілкування у професійній сфері. Із цією метою необхідно розробити систему інтегрованих занять із мови навчання, які б органічно поєднали всі види МД, створити науково обґрунтований комплекс вправ для формування мовленнєвих умінь іноземних студентів. Ефективність процесу навчання найчастіше залежить від вдалого вибору навчальних матеріалів, їх змісту, рівня активності студента, використання комплексу вправ згідно з метою навчання. Г. Михайловська запропонувала введення в освітній процес системи вправ, що містять комплексні, передмовні та мовні вправи, призначені для забезпечення формування мовленнєвих умінь на заняттях російської мови [64, 113–192]. Створення науково обґрунтованої системи вправ для формування мовленнєвих умінь і навчання видів мовленнєвої діяльності на базі оригінальних наукових текстів відкриває для іноземних студентів можливість подальшого застосування отриманих знань, умінь і навичок у практичній діяльності. Система вправ,

спрямована на розвиток комунікативних здібностей іноземних студентів, є важливим засобом формування мовленнєвих навичок й умінь.

Ми схилиємося до думки вчених-методистів (І. Дроздова, Д. Ізаренков, М. Ільїн, Л. Паламар, Ю. Пасов, О. Семенов, Н. Складенко, О. Тарнопольський, О. Тростинська, А. Чистякова, С. Шатілов та ін.), які визначають систему вправ як упорядковану організацію взаємозв'язаних між собою та взаємозумовлених дій, розташованих у порядку наростання труднощів, з урахуванням послідовності становлення навичок і вмінь, що утворюють цілісну єдність.

У довідковій літературі вправа – це розвиток певних якостей, навичок постійною, систематичною роботою; спроба опанувати якусь справу, набути певного вміння; спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань [21, с. 160].

Найбільш удалим визначенням вправи, на нашу думку, є таке: «Вправа – це вид навчальної діяльності, яка ставить студентів перед необхідністю багаторазового та варіативного використання набутих знань у різних зв'язках та умовах» [58, с. 217]. За словником методичних термінів, під системою вправ розуміють «типи вправ за їх призначенням, що передбачають тренування будь-якого одного нового фонетичного, граматичного або лексичного явища при одночасному ненавмисному повторенні вже пройдених інших явищ» [1, с. 120].

Аналогічного визначення щодо системи вправ дотримується С. Шатілов, вважаючи, що система вправ – це «сукупність необхідних типів і видів вправ, що виконуються в такій послідовності і в такій кількості, які забезпечують більш успішне оволодіння учнями певним видом МД або аспектом мови на даному етапі навчання» [108, с. 40]. Під системою вправ розуміють послідовність дій та операцій, що виконуються багаторазово для набуття необхідних практичних умінь і навичок [76, с. 118]. Підтримуючи цю думку, вважаємо, що спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове повторення мовних і мовленнєвих вправ, які передбачають виконання певних дій чи операцій є однією з умов оптимізації навчання.

Вправи, на які студент витрачає час, займають близько 80 відсотків навчального часу [107, с. 209], що зарозом уможливлнює досягнення кращих результатів. На думку методистів-практиків, система вправ є оптимальною з позиції умов навчання, індивідуальних особливостей студентів. Оскільки різні види МД в основі функціювання мають різні закономірності, студентам пропонується система вправ для навчання професійного мовлення, спрямована на вироблення не тільки конкретних мовленнєвих умінь і навичок читання, письма, аудіювання та говоріння, але й відповідного комплексу цих умінь [33, с. 75].

Кожна вправа, кожне завдання має бути професійно орієтованим. Комуникативні завдання на базі тексту за фахом є матеріалом для спостереження за певними одиницями і структурами, у зв'язку з чим його можна вважати важливим компонентом системи вправ [там само, с. 74].

Вправи мають чітку послідовність виконання та містять: саме завдання; його виконання; контроль за виконанням завдання. Відзначимо, що термін «вправа» вживається лише для позначення завдань, метою яких є формування навички [105, с. 148]. Успішність опанування української/російської мови залежить від сукупності трьох основних компонентів освітнього процесу – відбір текстів за фахом за визначеними критеріями, забезпечення правильного добору вправ і послідовність їх застосування на різних етапах освітньої діяльності. Система комуникативно орієтованих завдань і вправ спрямована на поетапне формування комуникативної компетентності іноземних студентів фармацевтичного профілю та втілює найбільш важливі характеристики, що забезпечують досягнення відповідного рівня комуникативної компетентності. Головними критеріями комуникативно орієтованих завдань і вправ є: комуникативність, умотивованість, професійна спрямованість, створення комуникативних ситуацій, наявність ігрового компонента, наявність опор, спосіб організації вправ [69, с. 24].

Комуникативно орієтовані завдання і вправи, що підлягають подальшому тренуванню, орієтовані на виконання поставлених навчальних завдань,



виступають засобом засвоєння мовного матеріалу та засобом оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності. За критерієм комунікативності Ю. Пассов запропонував класифікацію вправ, в основу якої покладено умовно-мовленнєві вправи (формують мовленнєві навички) та мовленнєві (орієнтовані на практичне застосування умінь і навичок у спілкуванні). Види вправ науковець характеризує за такими параметрами: мовленнєвими завданнями; ситуативною співвіднесеністю між реченнями; зумовленістю змістовної та структурної сторін висловлювання; опорами при створенні висловлювання [70, с. 70–71].

Спираючись на зазначені вище критерії, пропонуємо розроблену нами систему вправ, для забезпечення процесу формування й розвитку комунікативної компетентності в іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі опрацювання навчального матеріалу за фахом. Серед вправ для формування комунікативної компетентності іноземних студентів виділяємо мовленнєві, комунікативні, читацькі. Система вправ спрямована на оволодіння студентами знаннями і навичками в основних видах МД і реалізується як у письмовій, так і в усній формах.

Система комунікативно орієнтованих завдань і вправ передбачає передусім формування необхідних навичок для подальшого самостійного поповнення знань за обраним фахом. Відбір лексичного мінімуму проводимо, використовуючи автентичні матеріали з урахуванням системного підходу до категоризації понять, який передбачає набуття іноземними студентами професійно значущого досвіду, вміння мобілізувати свої знання в конкретній фаховій діяльності.

Реалізація цього завдання передбачає розробку системи вправ, спрямовану на формування й удосконалення комунікативно-мовленнєвих навичок і розвиток читацьких умінь іноземних студентів.

Під час виконання навчальних вправ відбувається закріплення набутих знань, від яких залежить кінцева мета навчання – успішне опанування іноземними студентами мови навчання.

Розробляючи систему вправ для опрацювання навчальних текстів за фахом, ми брали до уваги класифікацію критеріїв, запропоновану Н. Складенко: комунікативність, умотивованість, спрямованість вправ на отримання та передавання інформації, забезпечення опорами, оптимальні способи організації вправ [85, с. 3], а також урахування досвіду вітчизняних і зарубіжних методистів щодо формування мовленнєвої компетентності та досліджуваних читацьких умінь іноземних студентів у ЗВО.

При цьому ми дотримуємося сучасних вимог до вправ і критеріїв їх класифікації, визначених О. Тарнопольським. Погоджуємося з думкою вченого, що навчання мови передбачає взаємозв'язане навчання видів МД з обов'язковим використанням письма: написання реферату; складання плану, тез чи розгорнутого конспекту для доповіді чи презентації; написання рецензії тощо [96, с. 204].

Навчання читання текстів за фахом іноземних студентів є провідним (домінантним) видом мовленнєвої діяльності. Домінантність одного з видів мовленнєвої діяльності зумовлена вимогами інтенсифікації освітнього процесу на кожному етапі навчання [88, с. 41]. Механізмові становлення одного з видів мовленнєвої діяльності підпорядкована уся система роботи: на початковому етапі це – говоріння, середньому – аудіювання, поглибленому – читання, завершальному – письмо. Проте у процесі розвитку на певному етапі одного з видів мовленнєвої діяльності безперервно вдосконалюється первинний вид – говоріння.

Система вправ спрямована на забезпечення організації процесу засвоєння та процесу навчання, а саме: 1) добір вправ, необхідних для певного вміння та навички; 2) послідовність і систематичність у виконанні вправ, 3) раціональне співвідношення вправ; 4) узаємозв'язок різних видів МД [71, с. 96–105]. Система вправ із формування навичок і вмінь іноземних студентів у різних видах МД передбачає вироблення комунікативної, мовленнєвої і читацької компетентностей у процесі навчання УМІ/РМІ. Система вправ базується на текстоцентричних засадах, містить диференційовані завдання репродуктивного

та творчого характеру, поділяється на групи за порядком зростання мовленнєвих труднощів, з урахуванням логічної послідовності відбору й обґрунтування етапів і методів формування та розвитку професійних умінь і навичок у різних видах МД, що пов'язаних безпосередньо зі змістом обраної фахової діяльності іноземних студентів (рис. 3.1.).

### Система вправ для формування навичок та вмінь мовлення



**Рис. 3.1.** Вправи для формування навичок і вмінь у різних видах МД.

Оволодіння навичками і вміннями професійно орієнтованого читання літератури за фахом здійснюється у цілісній системі вправ і залежить від визначеного виду читання, наявності фонових знань. Під фоновими знаннями розуміємо систему понять, що лежить в основі кожного конкретного тексту. Ознайомлюючись із текстом, студент засвоює певну інформацію, що перетворюється на фоніві знання, що забезпечують успішність мовленнєвого

спілкування. На поглибленому етапі навчання УМІ/РМІ іноземних студентів найдоцільнішим вважається вивчальне читання. Для вивчального читання характерне використання мовленнєвих і комунікативних вправ, що можуть бути використані у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів необхідного рівня володіння мовою.

Розглянемо систему вправ, спрямовану на навчання іноземних студентів вивчального читання, розвиток умінь максимально повно та точно розуміти зміст прочитаного тексту, навичок вилучати необхідну інформацію з тексту, сприймати, розуміти й осмислювати вилучену інформацію. Матеріал, що опрацьовується на заняттях з вивчального читання, забезпечує формування у студентів навичок критично оцінювати прочитане, давати йому оцінку, висловлювати власну думку, коментувати факти, доносити отриману інформацію до адресата.

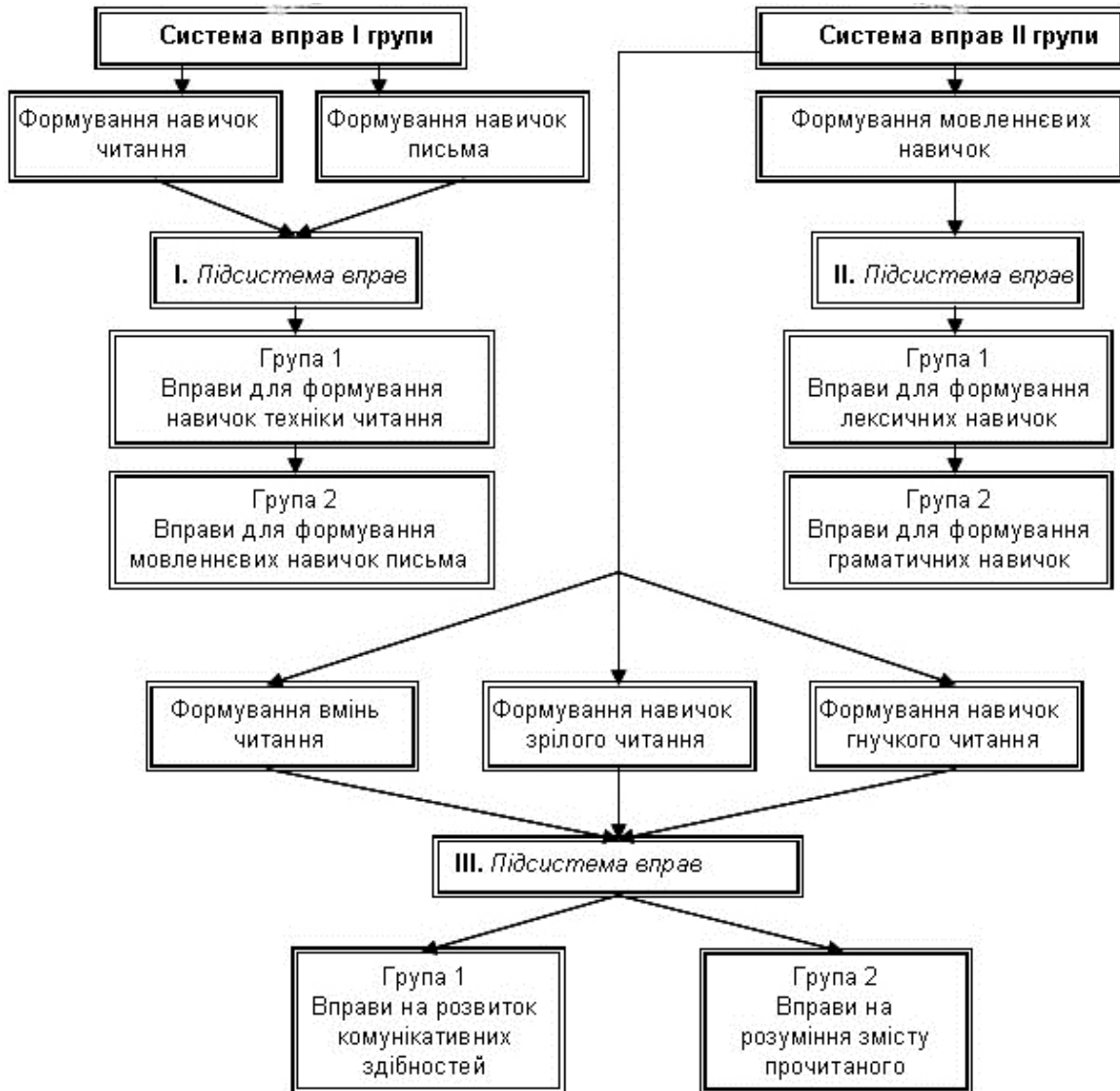
Відповідно до розробленої системи вправ, спрямованої на досягнення розуміння тексту та формування комунікативної компетентності іноземних студентів, ми враховували такі чинники: по-перше, професійну орієнтованість вправ і завдань, по-друге, обґрунтовану методику формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь іноземних студентів (зразки системи вправ подані в Додатку 3).

Систему вправ для навчання іноземних студентів вивчального читання поділено на дві групи:

- до першої – зараховуємо формування навичок читання та формування навичок письма (I. Підсистема вправ), у підсистемі якої виділяємо дві групи вправ: 1) навички техніки читання; 2) мовленнєві навички письма;

- друга – охоплює формування мовленнєвих навичок (II. Підсистема вправ), до яких належать групи вправ, головне призначення яких полягає у формуванні граматичних і лексичних навичок; формування вмінь читання, навичок зрілого і гнучкого читання та групи вправ, які розвивають комунікативні здібності та забезпечують розуміння змісту прочитаного (III. Підсистема вправ) (рис. 3.2.).

### Система вправ для навчання вивчального читання



**Рис. 3.2.** Вправи для навчання іноземних студентів вивчального читання.

Під час побудови системи вправ для іноземних студентів ЗВО ми враховували: 1) взаємодію мовленнєвих вправ рецептивного та репродуктивного характеру, їх кількість та послідовність виконання; 2) взаємовплив продуктивних (говоріння та письмо) і рецептивних (аудіювання та читання) видів МД; 3) типи вправ, їх структуру та функції; 4) узагальнені граматичні конструкції для розкриття змісту наукового тексту (Додаток В 3).

До системи вправ зараховуємо такі завдання:

- самостійне виконання практичних завдань;
- цілеспрямоване повторення розумової дії для підвищення рівня знань і професійної компетентності;

- форми організації та методи контролю за якістю навчання іноземних студентів;
- засвоєння, повторення, закріплення знань, навичок і вмінь;
- коригування освітнього процесу.

Запропонована нами система вправ, побудована на основі текстів за фахом і спрямована на відпрацювання таких умінь: отримувати основну та додаткову інформацію для розширення та поглиблення знань із навчального матеріалу; обирати певний вид читання залежно від мети отримання інформації (ознайомлювальне, вивчальне, пошукове, переглядове); володіти необхідними навичками наукового оброблення тексту (конспект, тези, анотація, реферат, резюме).

У системі вправ для навчання читання текстів зі спеціальності іноземних студентів приділяємо увагу таким вправам:

- прочитайте текст; випишіть ключові слова; визначте їх зв'язок із темою та основною думкою тексту (щоб зробити лексичний розбір тексту, треба знайти в тексті ключові слова/ словосполучення, уточнити їх значення шляхом використання різних способів семантизації); прочитайте ключові слова; назвіть тему та основну думку тексту за цими ключовими словами;

- поділіть текст на смислові частини, доберіть назви до кожної з них; скажіть, чи відповідають смислові частини назві тексту;

- перевірте, чи правильно ви зрозуміли текст: закінчіть речення, спираючись на інформацію, подану в тексті; для цього виконуємо такі дії: закриваємо аркушем паперу праву сторону (частина 2) і, прочитавши інформацію лівої сторони (частина 1), дописуємо речення; перевірте правильність ваших відповідей за текстом;

- прочитайте швидко весь текст, не звертаючи уваги на незнайомі слова, щоб отримати загальне уявлення про зміст тексту; виберіть речення, у якому міститься основна думка всього тексту.

- доберіть до поданих слів синоніми (антоніми добираються в тому разі, коли конкретне контекстуальне значення слова можна визначити через значення

слова-антоніма), виділіть синонімічний ряд, з'ясуйте, у чому полягає відмінність між словами-синонімами;

- відшукайте незнайоме слово у словнику, перевірте та запишіть найбільш доречне визначення у свій термінологічний словник (якщо слово багатозначне, між його значеннями (не обов'язково всіма відразу) існує смисловий зв'язок (вибір найбільш доречного значення може бути зроблений на підставі контексту, в якому знаходиться це слово).

Наведемо приклади спеціально розробленої системи завдань із навчання читання, урахувавши особливості автентичного матеріалу, який можна використовувати для розвитку рецептивних і продуктивних умінь іноземних студентів на поглибленому етапі навчання.

- Ознайомлення з текстом починаємо з тлумачення понять, відповіді на запитання, вивчення загальної структури навчального тексту (вступ, основна та заключна частини) і наукового тексту (вступна, дослідна, підсумкова частини), будови схеми взаємозв'язку компонентів наукового тексту, прогнозування змісту тексту за заголовком.

- Визначення теми тексту та розкриття основних способів її реалізації, встановлення значенневих зв'язків між комунікативними завданнями і комунікативними блоками, добір і вживання лексичних засобів мови, використання різних способів розкриття теми.

- З'ясування головної думки тексту. Встановлення логічних зв'язків між заголовком тексту, темою, головною думкою і змістом.

- Компресія наукового тексту у вигляді положень-тез. Поділ тексту на мікротеми (кожна теза висвітлює окрему мікротему), визначення смислових зв'язків між ними, виклад суті ідеї, самостійної думки кожної тези, виділення значущої інформації та скорочення несуттєвої інформації за рахунок зайвих вступних слів, загальних і другорядних формулювань.

- Групування смислових елементів, об'єднання окремих елементів тексту в смислові теми, узаємозв'язок основних смислових тем у вигляді опорних схем.

- Визначення типу тексту (розповідь, опис, міркування) за його істотними ознаками. Встановлення логічних відношень послідовності (оповідання), зв'язку з темою (опис) і закономірних зв'язків (міркування).

- Розгортання текстової інформації з використанням опорної схеми. Усне та письмове продукування власного самостійного висловлювання (вміння висловлювати й аргументувати свою думку, створювати аналогічні тексти), що розкривають зміст навчального тексту [94, с. 110–111].

Система вправ застосовується на кожному етапі підготовки іноземних студентів у ЗВО згідно з конкретними цілями навчання, типовими і робочими навчальними планами та спрямована на розвиток комунікативної компетентності у процесі навчання текстів за фахом. Реалізація окреслених вище практичних завдань здійснена при створенні підручників з мови навчання [95; 104].

Питання типології вправ, їх структури та функцій на сьогодні залишається однією із центральних проблем діагностики якості навчання іноземних студентів ЗВО України. В основу діагностики якості навчання іноземних студентів покладено систему тестового контролю, що охоплює всі ключові етапи освітнього процесу з УМІ/РМІ. Не будемо заглиблюватися в детальний розгляд цього питання, обмежимося розглядом тестів як форми контролю навчальних досягнень іноземних студентів. Зауважимо тільки, що критерії типології вправ розроблені М. Ільїним, який вважає, що критерієм для типології вправ є лінгвістичне членування мова-мовлення. Відповідно до цього членування, всі вправи поділяються на дві великі групи (або на два типи): мовні вправи і мовленнєві вправи. Відповідно до цієї типології встановлюється вивчення і запам'ятовування явищ мовного ладу за допомогою мовних вправ з подальшим використанням у мовленнєвих (комунікативних) вправах. Таким чином, система вправ та її підсистеми повністю спираються на акт мовлення й адекватно відображають шлях його становлення в процесі навчання. Передусім система вправ – це сукупність підсистем, побудованих для зв'язності актів мовлення, що підлягають оволодінню відповідно до цілей і змісту навчання [39, с. 128].



У методиці викладання УМІ/РМІ при перевірці розуміння тексту та для закріплення набутих знань, умінь і навичок часто використовується тест (англ. test – випробування) як найбільш оптимальний за формою і часом проведення метод контролю. Тестові завдання мають відповідати низці вимог: чітко визначену форму, зміст, рівень складності; високу валідність і надійність; охопити основні теми навчальної дисципліни. За допомогою тематичного тестового контролю вивчається рівень розуміння й усвідомлення фактичного змісту тексту, урізноманітнюються заняття.

У теорії й практиці тестування виокремлюють різні види тестів за цільовими, функціональними, смисловими й формальними ознаками. Основними формами тестових завдань (рекомендованими НМЦ МОН України) та принципами їх побудови є:

*закриті тестові завдання* (множинний вибір правильної відповіді з кількох запропонованих варіантів; альтернативний вибір; установлення відповідності; установлення правильної послідовності);

*відкриті тестові завдання* (розгорнута, повна відповідь на питання; завдання на доповнення абзаців/речень у тексті).

Тестові завдання закритого типу на кожне питання передбачають готові варіанти відповідей, з яких необхідно обрати один або кілька правильних. Тестові завдання відкритого типу полягають у тому, що в них не пропонується перелік відповідей, потрібно на кожне запитання запропонувати свою відповідь. Тестові завдання відкритого типу передбачають вичерпну або коротку відповідь на запитання. Усі типи тестових завдань використовуються в розроблених нами підручниках і навчальних посібниках. Наведемо кілька прикладів тестових завдань, розроблених нами спеціально для іноземних студентів, які навчаються українською/російською мовою у фармацевтичних ЗВО.

- *Завдання з вибором однієї правильної відповіді з кількох варіантів.*

Зробіть правильний вибір. Які із цих речень можуть бути продовженням тексту? Виберіть із поданих речень ті, що передають основну думку тексту. Позначте, як називається... .

До кожного завдання пропоновано 4 або 5 варіантів відповіді, з яких лише один правильний, а решта – дистрактори. Завдання вважається виконаним правильно, якщо позначено правильний варіант відповіді. Завдання виконане неправильно, якщо:

- а) позначено неправильну відповідь;
- б) позначено два або більше варіантів відповіді;
- в) відповідь не позначено взагалі.

- *Завдання на встановлення відповідності.*

Установіть відповідність між поняттями та їхніми визначеннями. Установіть відповідність між назвою ... та ... .

Доберіть заголовки до тексту з поданих варіантів. Установіть відповідність між переліком понять і їх характеристиками.

Кожне завдання складається зі спільного запитання та чотирьох завдань, позначених цифрами (ліворуч) і буквами (праворуч). Кількість елементів у правій колонці повинно бути більше числа елементів у лівій колонці. Завдання нумерують (від 1 до 4), а відповіді позначають буквами (від А до Є).

Завдання вважається виконаним, якщо співвіднесеність матеріалу двох колонок встановлено правильно та до кожного пункту, позначеного буквою, вказаний один правильний варіант відповіді, позначений цифрою і записаний до таблиці бланка відповідей. Тобто, порівнюючи матеріал лівої та правої колонок, потрібно утворити правильні логічні пари, встановити відповідність інформації, позначеної цифрами та буквами.

- *Завдання на встановлення відповідної послідовності.*

Установіть хронологічну послідовність подій. Установіть логічну послідовність ... . Розташуйте в потрібній послідовності ... . Установіть правильну послідовність проведення ... .

Завдання складається з інструкції та поданої інформації, яку потрібно розташувати в правильній послідовності. Зліва ставимо цифри, що вказують на порядок дій, подій, операцій тощо. Мінімальна кількість елементів у завданнях повинна бути не менше п'яти.

Завдання вважається виконаним правильно, якщо встановлено абсолютно правильний порядок у потрібній послідовності.

- *Завдання з альтернативними відповідями.*

У завданнях альтернативного типу питання формулюються у формі твердження, оскільки відповідь передбачає згоду або незгоду, вибір із двох варіантів: «так – ні», «правильно – неправильно». У завданнях із двома відповідями друга відповідь протилежна першій.

- *Завдання з розгорнутою чи стислою відповіддю.*

Сформулюйте тезу, висновки, наведіть переконливі аргументи для підтвердження думки. Доповніть твердження; допишіть слово, словосполучення, речення, визначення, формулу тощо.

У завданнях відкритої форми відсутні варіанти відповіді, пропонуємо доповнити абзаци/речення в тексті, створити власне аргументоване висловлення на дискусійну тему з розгорнутою чи стислою відповіддю. Перевіряються вміння створювати власні висловлювання, формулювати думки.

Результати та систематичне виконання розглянутих вище тестових завдань стимулюють активність і увагу іноземних студентів, підвищують ефективність вивчення української/російської мови, дають змогу викладачеві оперативно вносити необхідні корективи, регулювати процес навчання, попереджувати повторення помилок та вживати заходи для їх усунення.

Тестування є досить перспективним напрямом сучасного освітнього процесу як форма контролю та оцінювання знань іноземних студентів у процесі навчання української (російської мови), важливим інструментом забезпечення об'єктивності та якості засвоєння іноземними студентами навчального матеріалу, виділення недостатньо засвоєних розділів навчальної програми, які потребують повторного опрацювання. До переваг тестового контролю зараховуємо можливість студента самостійно проконтролювати свої знання під час вивчення навчального матеріалу. Ефективність контролю залежить від об'єктивної оцінки знань при мінімальних витратах часу. Об'єктивність і повнота оцінки дають можливість викладачеві прийняти правильне рішення

стосовно подальшого вивчення нового матеріалу або необхідності повторного розгляду пройденого матеріалу.

Підводячи підсумки зазначимо, що система вправ, орієнтована на удосконалення комунікативно-мовленнєвих навичок і розвиток читацьких умінь, є важливим засобом формування комунікативної компетентності іноземних студентів. Комунікативно орієнтовані завдання спрямовані на подолання граматичних та лексичних труднощів; розвиток навичок усного мовлення; уміння сприймати, розуміти, осмислювати та засвоювати тексти за фахом; виділяти та розуміти структурно-сміслові частини навчального тексту; виокремлювати смислові опори, тему й головну думку тексту; згортати інформацію; складати різні види планів, конспектів, тез до навчального тексту; установлювати логічну послідовність викладу; репродукувати основний зміст прочитаного

Ефективність запропонованої системи вправ підтверджено результатами проведеного експерименту, спрямованого на формування в іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з професійно орієнтованими текстами. Використання запропонованої системи вправ у процесі навчання УМІ/РМІ дало змогу визначити рівень володіння іноземними студентами навчальною та фаховою лексикою, мовленнєвими конструкціями, здатність використовувати мовні засоби у відповідності з нормами мови, за якими будуються мовні конструкції та повідомлення за фахом, метою та ситуацією спілкування.

### **Висновки до 3 розділу**

Аналіз лінгвометодичних джерел, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, урахування напрацювань видатних вітчизняних і зарубіжних фахівців наукової галузі дав змогу визначити провідні принципи навчання, основні лінгводидактичні підходи до формування комунікативної компетентності іноземних студентів під час вивчення УМІ/РМІ, створити систему

комунікативно орієнтованих завдань і вправ, спрямованих на навчання видів МД, зокрема вивчального читання.

1. Системний підхід вважаємо універсальним інструментом методології наукового пізнання, важливим методологічним засобом, який сприяє адекватному розумінню сутності досліджуваних проблем, досягненню визначеної мети та розв'язання поставленого завдання з максимальною ефективністю та мінімальними витратами. Системний підхід розглядаємо в поєднанні окремих закономірно розташованих, взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів і частин, зумовлених структурою внутрішніх і зовнішніх зв'язків з іншими компонентами системи, в основу якої покладено вивчення об'єктів як єдиного цілого у відповідності до конкретних етапів (стадій) дослідження.

2. Доведено, що застосування компетентнісного підходу в системі вищої освіти сприяє забезпеченню ефективності процесу навчання, який в освітньому процесі реалізує декілька функцій, спрямованих на формування компетентної особистості: підвищення рівня мотивації; застосування набутих знань та досвіду на практиці; виявлення здобутків та успіхів іноземних студентів; забезпечення досягнення кінцевого результату; здатність діяти в різних проблемних ситуаціях; організувати і контролювати свою навчальну діяльність; застосовувати навички й досвід успішних дій у майбутній сфері діяльності.

3. У формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичного профілю важливе значення має комунікативно-когнітивний підхід. Принципи когнітивно-комунікативного підходу до навчання УМІ/РМІ, передбачають: навчання мови у процесі МД, стимулювання пізнавальної активності, урахування індивідуальних особливостей, вивчення мови на текстовій основі. З'ясовано, що організація процесу навчання мови, як української, так і російської, значною мірою пов'язана з комунікативною інтеракцією, яка є можливою за умови реалізації комунікативного і когнітивного підходів.

4. Визначено можливості застосування когнітивно-комунікативного підходу до навчання професійно орієнтованих текстів, які розглядаються як: 1) єдність

комунікації і пізнавальної діяльності; 2) основний засіб навчання мови; 3) посередник між учасниками спілкування; 4) важливий компонент комунікації; 5) основне джерело інформації. Сутність когнітивно-комунікативного підходу до навчання УМІ/РМІ визначаємо як складну мовленнєву діяльність, основною метою якої є готовність оперативно приймати самостійні рішення в професійних ситуаціях, нести відповідальність за їх утілення, успішно й ефективно знаходити і зреалізовувати отриманий досвід у професійних цілях.

5. Невід'ємною складовою загальної професійної компетентності фахівця вважаємо комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення УМІ/РМІ у ЗВО, що полягає в комунікативній взаємодії викладача зі студентом як суб'єкта власної навчально-професійної діяльності й об'єкта пізнавальної діяльності, створює умови для успішної освітньої діяльності та забезпечує професійний ріст особистості майбутнього фахівця.

6. З'ясовано, що текстоцентричний підхід до формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних сприяє формуванню та вдосконаленню навичок професійного мовлення насамперед як засобу спілкування й як засобу розв'язання та реалізації професійних завдань. Важливим у процесі оволодіння професією є тексти за фахом, що слугують формуванню й активізації мовленнєвої компетентності як в усній так і в письмовій формі, оскільки МД завжди передбачає вихід на текст як результат цієї діяльності.

7. Визначено сутнісні властивості та співвідношення ключових понять «текст» і «дискурс» на засадах текстоцентричного підходу до навчання іноземних студентів наукового дискурсу. У цьому зв'язку текст розглядаємо як комунікативну систему МД, у якій виявляється мовна свідомість і мовна компетентність, що реалізується через комунікативну мету тексту. Дискурс розуміємо як когнітивний процес, пов'язаний із сукупністю мовленнєвих дій, реалізованих комунікантами в контексті певної соціальної ситуації.

8. Мовленнєву діяльність розглядаємо як психологічні закономірності мовленнєвих дій, спрямованих на сприймання, розуміння та реалізацію мовлення

в усній чи писемній формі. Усна і писемна форми мовлення тісно пов'язані одна з одною, з психічною діяльністю особистості, з розвитком її емоційного інтелекту та мовленнєвої компетентності. Під мовленнєвою компетентністю розуміємо сформованість таких компонентів: знання мовного матеріалу; рецептивні лексичні й граматичні навички; уміння вільно користуватися мовою в конкретних ситуаціях; уміння застосовувати мовленнєві знання в процесі сприйняття та розуміння тексту; грамотне і правильне використання засобів мови.

9. До основних принципів комунікативного методу зараховуємо: принцип системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів. Принципи навчання тісно між собою пов'язані, утворюють єдину систему, покликану забезпечити досягнення поставлених цілей навчання, його ефективність. Узаємодія дидактичних принципів, їх роль у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів має суттєве значення для освітнього процесу. Уважаємо, що навчання української/російської мови, успішна побудова оптимальної системи навчання знаходиться в прямій залежності від реалізації в освітньому процесі основних дидактичних, лінгвістичних, психологічних і власне методичних принципів.

10. На нашу думку, у навчанні іноземних студентів доцільно використовувати комунікативний, ігровий інтерактивний, сугестивний, свідомо-практичний методи, прийоми та засоби навчання, поєднувати традиційні та інноваційні навчальні технології. Класифікація методів за певними критеріями є ефективним інструментом управління процесом навчання, позаяк усі методи взаємопов'язані та доповнюють один одного, характеризуючи зміст педагогічного спілкування, узаємодію викладача та студента.

11. Особливу увагу приділено послідовному розвитку, активізації, відпрацюванню та закріпленню навичок та умінь, необхідних для побудови

усних і письмових зв'язних висловлювань в навчально-професійній сфері, навчанню анотування та реферування наукових текстів, відтворенню змісту первинного тексту в стислому письмовому викладі, веденню дискусії наукового спрямування, виробленню та вдосконаленню таких навичок, як читання літератури за фахом, логічний виклад змісту прочитаного, а також володіння усним мовленням на належному рівні.

### Список використаних джерел

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
2. Арутюнов А.Р., Чоботарев П.Г., Мурзуков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка: книга для преподавателя : 3-е изд., стер. М. : Рус. яз., 1988. 289 с.
3. Бабанський Ю.К. Методи обучения в современной общеобразовательной школе. М. : Просвещение, 1985. 208 с.
4. Бакум З.П. Текстцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2008. Випуск 47. С. 91–94.
5. Бакум З.П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. 338 с.
6. Бакум З. П. Українська мова як іноземна : лінгводидактичні проблеми. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. Кривий Ріг, 2010. Вип. 5. С. 226–232.
7. Баранников А.В. Содержание общего образования : компетентностный подход. М. : ГУ ВШЭ, 2002. 51 с.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / сост. С.Г. Бочаров; примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. М. : Искусство, 1986. 445 с.
9. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.



10. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М. : Просвещение, 1965. 227 с.
11. Бессонова Л.Е. Коммуникативные аспекты политического дискурса. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Филологические науки*. Симферополь, 2004. Т. 16, № 1. С. 22–27.
12. Бігич О.Б. Методика формування іншомовної компетенції в аудіюванні. *Іноземні мови*. Київ, 2012. № 2. С. 19–30.
13. Бірюк Л.Я. Концептуальні засади формування комунікативної компетентності з російської мови майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Глухів, 2013. Вип. 22. С. 19–23.
14. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 271 с.
15. Блумфилд Л. Язык / пер. с англ. Е.С. Кубряковой, В.П. Мурат. Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1999. 606 с.
16. Богданов В.В. Текст и текстовое сообщение. СПб. : Изд-во Санкт-Петерб. гос. ун-та, 1993. 68 с.
17. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 8–14.
18. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. Москва, 1997. № 4. С. 11–17.
19. Бочарова Т.В. Чтение как один из основных аспектов работы с текстом на занятиях по иностранному языку в вузе. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. М. : Педагогика, 2010. № 1. Т. 2. С. 54–58.
20. Вашуленко М. Українська мова і мовлення в початковій школі : методичний посібник. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
21. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

22. Галус О.М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі. *Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Серія : Педагогічні та психологічні науки* : зб. наук. праць. Хмельницький : НАДПСУ, 2010. № 54. Вип. 8. С. 49–52.

23. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. М. : АРКТИ-Глосса, 2000. 165 с.

24. Ганзен В. А. Системные описания в психологии: изд. испр. и доп. Л. : ЛГУ, 1984. 176 с.

25. Гойхман О.Я., Надеина Т.М. Речевая коммуникация : учебник / под ред. проф. О.Я. Гойхмана. М. : ИНФРА-М, 2009. 272 с.

26. Головань М. С. Компетенція і компетентність : досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. Київ : Педагогічна преса, 2008. № 3. С. 23–30.

27. Гиг Дж. ван. Прикладная общая теория систем : в 2 кн. : пер. с англ. / под ред. Б.Г.Сушкова, В.С. Тюхнина. М. : Изд-во «Мир», 1981. Кн. 1. 336 с.

28. Горошкіна О. М. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Освіта та педагогічна наука*. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2012. № 2 (151). С. 5–10.

29. Горошкіна О. М. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної. *Studia Ukrainica posnaniensia Zeszyt V : Copyright by Instytut Filologii Rosyjskiej UAM*. Poznań, 2017. Vol. V. Pp. 37–44.

30. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 38 с.

31. Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информативно-целевой подход). Смысловое восприятие речевого сообщения. М. : Наука, 1976. С. 48–57.

32. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
33. Дроздова І.П. Система вправ із розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. Тернопіль, 2012. № 1. С. 72–78.
34. Заблоцька О.С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. Житомир, 2008. № 40. С. 63–68.
35. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речево́й деятельности. М. : Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с.
36. Загвязинский В. И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений : 3-е изд., испр. М. : Изд. центр «Академия», 2006. 208 с.
37. Иванова Е.О. Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования. *Право и образование*. М. : Изд.-во Совр. гуманитар. ун-та. 2007. № 10. С. 36–44.
38. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста. *Русский язык за рубежом*. М., 1995. № 2/3. С. 89–94.
39. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / под ред. В.С. Цетлин. М. : Педагогика, 1975. 152 с.
40. Каданер О.В., Нестеренко К.В. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов неязыковых вузов. *Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків. нац. мед. ун-т., 24 квітня 2013 р.)*. Харків, 2013. Вип. 7. С. 78–84.
41. Кайдалова Л.Г. Професійна компетентність та імідж сучасного викладача. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2009. № 1. С. 72–74.

42. Карасик В.И. О категориях дискурса. *Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты* : сб. науч. тр. Волгоград : Перемена, 1998. С. 185–197.
43. Карасик В.И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 477 с.
44. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. : Изд-во МГУ, 1986. 176 с.
45. Кожина М.Н. Дискурсивный анализ и функциональная стилистика с речеведческих позиций. *Текст – Дискурс – Стыль* : сб. науч. тр. Санкт-Петерб. гос. ун-т экономики и финансов. СПб., 2004. С. 9–33.
46. Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу. *Системний підхід до наукової діяльності вищого навчального закладу. Серія : Педагогічні науки* : наук-метод. рекомендації. Львів : Сполом, 2011. Вип. 3. 30 с.
47. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
48. Кубрякова Е.С. Коммуникативная лингвистика и новые задачи теории словообразования. *Проблемы коммуникативной лингвистики* : сб. науч. тр. М. : МГПИИЯ им. М. Тореца, 1982. Вып. 186. С. 118–122.
49. Кудикіна Н. В. До проблеми збагачення методів наукового дослідження в галузі професійно-технічної освіти – конференційний метод. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка. Серія : Педагогічні науки*. Глухів, 2012. Вип. 20. С. 5–8.
50. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы систематического педагогического исследования* / под ред. Н.В. Кузьминой : 2-е изд. М. : Народное образование, 2002. С. 7–52.
51. Кучеренко А.А. Теоретичні основи системи формування політичної культури офіцерського складу ДПСУ. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка* / гол. ред. Г. Терещук. Тернопіль, 2011. № 4. С. 75–80.

52. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
53. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус, 1980. 334 с.
54. Лагута Т.М. Про діалог як форму прояву мовленнєвої діяльності студента. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. Вип. 2. С. 204–207.
55. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии*. Москва, 2004. № 5. С. 3–12.
56. Леонтьев А.А. К определению речевой ситуации. *Общая методика обучения иностранным языкам* : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М. : Рус. яз., 1991. С. 3, 4–8; 161–162.
57. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М. : Сов. энциклопедия, 1990. 685 с.
58. Львов М.Ф. Словарь-справочник по методике русского языка. М. : Просвещение, 1988. 240 с.
59. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підруч. для студентів вищ. навч. закл. / Бігич О.Б. та ін.; під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої : 2-ге вид. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
60. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навчальний посібник / за ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. Київ : Вища школа, 2003. 323 с.
61. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. Структура научного текста и обучение монологической речи. М. : Рус. яз., 1981. 141 с.
62. Милевская Т.В. О понятии «дискурс» в русле коммуникативного подхода. *Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах* : Коммуникация–2002 «Communication Across Differences»: материалы Межд. науч.-практ. конф. Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2002. Ч.1. С. 188–190.

63. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. Воронеж : НПО «МОДЭК», 2002. 400 с.
64. Михайловская Г. А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография. Киев : Изд. центр ОАО УкрНИИПСК, 1999. 208 с.
65. Михайловская Г.А. Языковая ситуация требует новых исходных положений. *Русская словесность в школах Украины*. Київ : Педагогічна преса, 2011. № 2. С. 5–7.
66. Москальская О.И. Грамматика текста : учебное пособие по грамматике немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков. М. : Высшая школа, 1981. 183 с.
67. Пальчевський С.С. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Каравела, 2007. 576 с.
68. Паршак К.Д. Текст як об'єкт лінгвістичного дослідження. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 10 : Проблеми граматики і лексикології української мови*. Київ, 2014. Вип. 11. С. 196–199.
69. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М. : Рус. яз., 1989. 277 с.
70. Пассов Е.И. Требования к упражнениям для обучения говорению. *Иностранные языки в школе*. М. : Просвещение, 2014. № 6. С. 69–76.
71. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М. : Просвещение, 1985. 207 с.
72. Пелепейченко Л.М., Іщенко С.О. Педагогічні умови формування комунікативної компетенції військового лідера. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. Вип. 21. С. 110–116.
73. Пентиліук М.І. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія : Філологія*. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. Вип. 50. С. 123–130.

74. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
75. Пентилюк М. І. Текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики* : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. С. 96–108.
76. Пентилюк М. І., Караман С. О., Галетова А. Г. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для вищих закладів освіти. Київ : Ленвіт, 2000. 184 с.
77. Петровский А.В., Китайгородская Г.А. К некоторым вопросам активизации учебной деятельности. *Методы интенсивного обучения иностранным языкам* : сб. науч. трудов. М. : МГПИИЯ им.М.Тореза, 1979. Вып. 5. С. 77–88.
78. Поліна В.С. Нові методичні підходи до викладання іноземної мови в умовах навчального комплексу неперервної освіти. *Педагогіка і психологія*. Київ : Педагогічна ПРЕСА, 2004. № 4. С. 36–46.
79. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 412 с.
80. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете. *Иностранные языки на неспециальных факультетах* : межвуз. сб. Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. С. 3–6.
81. Руберт И.Б. Текст и дискурс : к определению понятий. *Текст и дискурс. Проблемы экономического дискурса* : сб. науч. ст. СПб. : Изд-во СПб гос. ун-та экономики и финансов, 2001. С. 23–37.
82. Сахарчук Л.І. Діалог як базова одиниця мовлення. *Проблеми семантики слова, речення та тексту*. Київ, 2001. Вип. 6. С. 184–187.
83. Серажим К. С. Текст як комунікаційне вираження дискурсу. *Вісник Запорізького державного університету. Філологічні науки* / гол. ред. Толок В.О. : зб. наук. статей. Запоріжжя : ЗДУ, 2001. № 1. С. 109–115.
84. Сидоров Е.В. Основы системной концепции текста : автореф. дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.19. / Воен. Краснознам. ин-т. М. : 1986. 41 с.

85. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмій. *Іноземні мови*. Київ, 1999. № 3. С. 3–8.
86. Словник української мови : в 11 тт. / за ред. І.К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2. 550 с.
87. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / за ред. М.І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
88. Станкевич Н.В. Види мовленнєвої діяльності в аспекті лінгводидактики. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. праць. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2007. Вип. 2. С. 40–47.
89. Стативка В.И. К вопросу о соотношении некоторых методологически важных дидактических и лингводидактических понятий. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології* / голов. ред. А.А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. № 6 (40). С. 429–439.
90. Субота Л.А. Формування комунікативної компетенції студентів медико-фармацевтичного профілю у процесі вивчального читання текстів за фахом. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : Константа, 2006. Вип. 10. С. 265–272.
91. Субота Л.А. Науковий дискурс як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. Вип. 20. С. 178–187.
92. Субота Л.А. Дискурс научного текста как продукт коммуникации в процессе обучения иностранных студентов. *Функционализм как основа лингвистических исследований : материалы XII Междунар. конф. по функциональной лингвистике (Ялта, 3–7 октября 2005 г.)*. Ялта, 2005. С. 324–327.
93. Субота Л.А. Текст в системе обучения научному дискурсу иностранных студентов медико-фармацевтических вузов. *Русская филология. Вестник*



*Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды* : сб. науч. трудов. Харьков, 2006. № 1/2. С. 76–79.

94. Субота Л.А. Особенности обучения научному стилю речи иностранных студентов нефилологических вузов. *Загальні питання філології* : зб. наук. праць. Дніпропетровськ : Наука і освіта, 2004. Т. II. С. 108–112.

95. Субота Л.А. Русский язык : учебник для иностр. студ. высших учеб. заведений Украины в 2-х частях. Харьков : Майдан, 2009. Ч. II. 344 с.

96. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на 2 курсі технічного вузу : посібник. Київ : Вища школа, 1993. 167 с.

97. Тархан Л.З. Теоретичні і методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів педагогів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. Київ, 2008. 40 с.

98. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : материалы ко второму заседанию методологического семинара. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.

99. Тимонина С.В. Формирование умений устной монологической речи у иностранных учащихся в учебно-профессиональной сфере : естественно-научный профиль, этап предвузовской подготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. / СПб гос. ун-т. СПб., 2011. 251 с.

100. Тураева З.Я. Лингвистика текста (Текст : структура и семантика) : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1986. 127 с.

101. Уайзер Г.М., Климентенко А.Д. Развитие устной речи на английском языке : V–VIII классы. М. : Просвещение, 1965. 145 с.

102. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання / за ред. В.І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

103. Холл А.Д., Фейджин Р.Е. Определение понятия системы. *Исследования по общей теории систем* / общ. ред. В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин. М. : Прогресс, 1969. С. 252–286.

104. Хрестоматия по русскому языку для студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения вузов медико-фармацевтического профиля : учеб. пособие для студ. вузов : 2-е изд. перераб. и доп. / Н.Н. Филянина и др. Харьков : Золотые страницы, 2017. 320 с.

105. Черноватий Л.М. Система вправ і завдань для навчання абзацно-фразового усного послідовного перекладу. *Нова філологія* : зб. наук. праць. Запоріжжя : ЗНУ, 2017. № 71. с. 147–154

106. Чистякова А.Б. Методика обучения иностранных студентов языку в вузе : Виды речевой деятельности. Харьков : ООО «Эдэна», 2009. 159 с.

107. Чистякова А.Б. Система вправ при навчанні іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. №12. С. 208–214.

108. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М. : Просвещение, 1986. 223 с.

109. Швець Г.Д. Структура навчальної текстотеки з української мови як іноземної. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Філологічна* : зб. наук. праць. Острог, 2013. Вип. 40. С. 257–261.

110. Швець Г.Д. Принцип текстоцентризму в навчанні української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2015. Випуск 11. С. 142–150.

111. Штерн І.Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики : енциклопед. словник для фахівців теоретич. гуманіт. дисциплін та гуманіт. інформатики. Київ : АртЕк, 1998. 336 с.

112. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку : к вопросу о теоретическом обосновании. *Иностранные языки в школе*. М., 2003. № 2. С. 4–11.

113. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе : общие вопросы методики. Серия : учебное пособие для студентов филологических факультетов вузов : изд. 3-е испр. и доп. М. : Академия, 2002. 160 с.

114. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для вузов. М. : Высшая школа, 2003. 334 с.
115. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактические основы : учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М. : ВК, 2012. 335 с.
116. Яремчук Н.С. Система роботи з удосконалення навичок говоріння в учнів 5–6 класів на уроках української мови : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2009. 245 с.
117. Bertalanffy L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York : G. Braziller, 1968. 289 p.
118. Fitts Paul Morris, Posner Michael I. Human Performance Belmont, Calif. : Brooks / Cole Pub. Co. Basic concepts in psychology series, 1967. 162 p.

## РОЗДІЛ IV

### ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Закон України від 01.07.2014 №1556-VII «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки надали закладам вищої освіти автономії – самостійність, незалежність і відповідальність у прийнятті рішень стосовно визначення й розроблення змісту освіти, забезпечення якості освітніх послуг, створення навчальних (освітніх) програм з підготовки фахівців. Освітня програма визначає зміст освіти, систему знань, навичок і вмінь іноземних студентів, навчальне навантаження, що базується на Європейській системі накопичення і взаємозаліку кредитів European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) з урахуванням вимог до фахівця та згідно з Проектом Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).

Зміст освіти відображено в навчальних планах; програмах; підручниках; навчальних посібниках; методичних матеріалах до практичних, контрольних робіт; організації самостійної роботи іноземних студентів; паперових та електронних варіантах тестів для змістових і підсумкових контролів, що разом сприяють досягненню запланованих нормативних і додаткових результатів навчання.

#### **4.1. Комунікативний компонент у науково-методичному забезпеченні освітнього процесу з української і російської мови як іноземної**

Сучасний стан навчання української/російської мови у ЗВО характеризується значними позитивними змінами в системі мовної освіти. У процесі формування комунікативної компетентності відбувається раціональне поєднання аспектів мовної, комунікативної та фахової підготовки. Розроблення та реалізація стратегії мовної освіти в сучасній Україні потребує свого нагального

розв'язання, а його теоретичне обґрунтування, у першу чергу, з позицій проведення державою ефективної мовної політики до підготовки іноземних студентів – оперативного здійснення.

Метою освітніх програм є розвиток компетентностей, зважаючи на це розглядаються основні чинники, що забезпечують якість освіти в Україні. До них відносять: затребуваність програми, її характеристику, результати та зміст навчання, методи, систему оцінювання, забезпечення та підвищення якості освіти [32, с. 20].

На офіційному сайті Міністерства освіти і науки України викладено проект Державного стандарту з української мови як іноземної з метою уніфікувати систему вимог до володіння українською мовою іноземних громадян. Освітній процес у фармацевтичних ЗВО охоплює систему навчально-методичного забезпечення. Система вимог до володіння українською/російською мовою складається з чіткого переліку комунікативних умінь і навичок на кожному рівні (від А1 до С2), відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (англ. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – CEFR) за всіма видами МД (слухання, читання, письмо, говоріння). Результати навчальних досягнень, яких мають досягти іноземні студенти, визначено для кожного рівня володіння мовою. Згідно із зазначеними рекомендаціями, іноземні студенти фармацевтичних спеціальностей мають володіти відповідним рівнем комунікативної компетентності для подальшого застосування у професійній фармацевтичній діяльності. Проблема якості підготовки іноземних студентів фармацевтичного профілю стає все більш актуальною у зв'язку зі зростаючими вимогами до рівня їхньої підготовки, що передбачає володіння граматичними нормами мови, адекватне користування мовленням як засобом усної та писемної комунікації в ситуаціях професійно-комунікативного спілкування.

Документ розроблено з метою єдиного підходу до створення нових навчальних програм, сучасних підручників з української мови як іноземної. Укладачами проекту Державного стандарту з української мови як іноземної є:

Львівський національний університет ім. Івана Франка, ГО «Центр україністики», Український католицький університет, Національний університет «Львівська політехніка», Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка».

Робота з укладання типових програм розпочиналася з дисципліни «Російська мова як іноземна», із залученням наукових працівників відповідних кафедр Запорізького державного медичного університету, Харківського національного медичного університету, Харківського національного фармацевтичного університету, Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, які мають чимало напрацювань у цій сфері. З 2014 року кафедра мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету стала опорною з навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна».

На основі типової освітньо-професійної програми розроблено робочі програми навчальної дисципліни «Українська/російська мова як іноземна», робочі програми та календарні плани, вибираються форми і методи проведення навчальних занять, їх обсяг, форми і засоби поточного та підсумкового контролю за семестрами, різнобічні теоретико-методологічні підходи, спрямовані на набуття іноземними студентами знань, умінь та навичок. Реалізація освітньо-професійної програми підготовки іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, її зміст, послідовність і організаційні форми вивчення навчальної дисципліни здійснюється з урахуванням наявної навчально-матеріальної бази і специфіки подання навчального матеріалу УМІ/РМІ.

Загальна мета навчання української/російської мови іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей в умовах мовного середовища є комплексною та містить *мовну* (знання фонетики, орфографії, граматики, лексики), *загальнонаукову* (професійна компетентність), *практичну* (опанування комунікативної компетентності на достатньому рівні), *пізнавальну* (лінгвокраїнознавча компетентність) та *виховну* (оволодіння культурою спілкування).

Згідно освітнього стандарту, головними чинниками організації мовної підготовки є навчальні програми з української/російської мови як іноземної, затверджені та рекомендовані Міністерством освіти і науки України. Програми розроблено відповідно до запитів сучасного суспільства та комунікативних потреб іноземних студентів, які здобувають вищу освіту у фармацевтичних ЗВО. Зміст навчання розкривається через систему засобів навчання з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, оптимізації розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів у різних видах МД та професійного спілкування.

Необхідність оптимізації освітнього процесу під час вивчення дисципліни «Українська/російська мова для іноземних студентів ЗВО» вимагає співвіднесення існуючих програм з мови навчання із типовими програмами з мовної освіти, які знаходяться в тісній взаємодії із завданнями підготовки фахівців для зарубіжних країн. Становище ускладнюється тим, що навчальні плани, програми ЗВО фармацевтичного профілю є різноманітними. На практиці кожен ЗВО пропонує власний підхід до розподілу годин на вивчення гуманітарних дисциплін, який не завжди є об'єктивним та обґрунтованим. Ми погоджуємося із міркуваннями науковців, які узагальнюючи досвід європейських ЗВО, вважають, що цікавим та перспективним може бути узгодження програми базової мовної підготовки до вимог міжнародних стандартів кваліфікації володіння мовою (СІЕР – міжнародний центр педагогічних досліджень), що дасть нагоду іноземним студентам під час навчання отримати міжнародний сертифікат із володіння мовою.

Загальна мета навчання УМІ/РМІ іноземних студентів фармацевтичного профілю в умовах мовного середовища є комплексною, містить практичну (комунікативну), освітню та виховну мету, що знаходяться в тісній взаємодії з завданнями підготовки фахівців для зарубіжних країн. Комунікативна мета навчання є провідною, здійснюється шляхом формування у студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь в читанні, аудіюванні, говорінні та письмі,

забезпечуючи: а) оволодіння спеціальністю; б) спілкування в мовному середовищі (навчально-професійне, повсякденно-побутове і культурне).

Навчання УМІ/РМІ іноземних студентів у ЗВО спрямовано на досягнення наступних цілей: розвиток іншомовної комунікативної компетентності в сукупності її складових – мовної, мовленнєвої, читацької, соціокультурної і навчально-пізнавальної, що знаходяться в тісній взаємодії з завданнями підготовки кваліфікованих фахівців для зарубіжних країн:

- мовна компетентність – розвиток комунікативних умінь в основних видах МД – говорінні, аудіюванні, читанні, письмі;

- мовленнєва компетентність – засвоєння різноманітних граматичних форм практичного оволодіння мовою навчання в процесі комунікації (згідно з темами, сферами і ситуаціями спілкування); знання властивостей мови та мовлення; способи викладу та висловлення думки;

- читацька компетентність – володіння стратегіями читання, комплексом читацьких знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень, що дають змогу іноземним студентам орієнтуватися в тексті за фахом, свідомо здійснювати пошук необхідної інформації у відповідності з комунікативним і навчально-пізнавальними завданнями;

- соціокультурна компетентність – долучення іноземних студентів до культури, традицій і реалій України, розвиток умінь користуватися мовою як засобом спілкування, пізнання і соціальної адаптації в країні, мова якої вивчається; толерантного ставлення до іншої культури.

- навчально-пізнавальна компетентність – подальший розвиток комунікативних і фахових умінь; ознайомлення з доступними способами і прийомами самостійного вивчення мови з використанням інформаційно-комунікативних технологій.

Під час вивчення дисципліни іноземні студенти набувають навички і вміння використовувати основні граматичні моделі в побудові письмових текстів; вміння аналізувати тексти з погляду їх граматичної структури і вживання тих чи інших граматичних форм.



Метою викладання навчальної дисципліни «Українська/російська мова» є формування в іноземних студентів здатності практичного використання необхідних мовленнєвих умінь у всіх видах МД для отримання знань із загальноосвітніх і спеціальних дисциплін. Головна мета навчальної дисципліни полягає у формуванні цілісної системи знань про мову навчання, збагаченні словникового запасу, опануванні професійної лексики з огляду на майбутню фахову діяльність, розвитку усного й писемного мовлення, необхідні для освоєння професійно-орієнтованих дисциплін, удосконаленні вмінь та навичок у всіх видах МД, забезпеченні ефективного спілкування і практичного використання відповідних мовленнєвих умінь у навчально-професійній та соціально-культурній сферах. Дисципліна «Українська/російська мова як іноземна» забезпечує подальше формування, розвиток і вдосконалення в іноземних студентів комунікативної компетентності в різних сферах спілкування та досягнення рівня володіння мовою (B 2).

Відповідно до поставленої мети виділимо такі завдання:

- сформувати в іноземних студентів прагнення оволодіти мовними засобами реалізації усного та писемного мовлення;
- виробити навички роботи з текстом за фахом;
- оволодіти знаннями фахової лексики та вміннями використовувати загальноповсякденну і спеціальну лексику для виконання навчальних і професійно орієнтованих завдань;
- навчити правильно обирати варіанти граматичних моделей, спираючись на комунікативну спрямованість навчання;
- прищепити навички вільного використання граматичних форм, синтаксичних конструкцій в усній і письмовій мові.

Освітні та виховні цілі можуть бути реалізовані лише за умови досягнення іноземними студентами певного рівня володіння українською/російською мовою з урахуванням взаємопов'язаного навчання видів МД, а також етапів навчання, профілю навчання, рівня навчальних досягнень. Обов'язковою вимогою реалізації завдань мовної освіти іноземних студентів є дотримання

лінгводидактичних принципів (системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів) формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Мовний матеріал на заняттях уводиться з урахуванням особливостей наукового тексту як основної одиниці навчання української/російської мови іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на поглибленому та завершальному етапах навчання.

Вихідним рівнем, з якого починається навчання української/російської мови на поглибленому етапі навчання, приймається рівень, який відповідає кінцевим вимогам Програми з української/російської мови для іноземних студентів, які навчаються на підготовчому факультеті. Відповідно до Типової програми з нормативної навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» для підготовчих факультетів/відділень ЗВО України (кафедра мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету) і робочої навчальної програми з дисципліни «Українська/російська мова» для іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей I–IV курсів (кафедра гуманітарних наук, кафедра українознавства та латинської мови Національного фармацевтичного університету), що базуються на Загальноосвітніх стандартах з української/російської мови як іноземної, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти та рівнів сформованості мовно-комунікативної компетентності іноземних студентів з основних видів МД є формування в іноземних студентів комунікативної компетентності. У цих програмах ураховано цілі і завдання, визначені пізнавальними, професійними та комунікативними потребами іноземних студентів у побутовій, навчально-професійній, навчально-науковій і соціально-культурній сферах, що сприятимуть становленню мовної особистості майбутнього фахівця.

Програми укладено відповідно до освітньо-професійної програми підготовки іноземних студентів галузі «Охорона здоров'я», затверджені ЦМК з ВМО МОЗ

України у 2016 р. Навчальна дисципліна «Українська/російська мова як іноземна» належить до циклу гуманітарної підготовки. Навчальні програми відповідають міжнародним кваліфікаційним рівням володіння мовою; забезпечують стандартизовану базу для розробки робочих програм кредитних модулів для кожного окремого компоненту процесу навчання; відповідають професійним потребам студентів та запитів сучасного суспільства. Розроблені типові, робочі навчальні програми та календарні плани укладено з урахуванням цілей і повного висвітлення змісту дисципліни з метою здійснення всебічної підготовки компетентних фахівців для фармацевтичної галузі відповідно до запитів зарубіжних країн.

Навчальна дисципліна «Українська/російська мова як іноземна» є обов'язковою для вивчення на поглибленому та завершальному етапах навчання (I-IV курс) і спрямована на вивчення навчального предмету як системи знань про мову й мовлення, вироблення комунікативних умінь і навичок. Обсяг і зміст дисципліни на кожному курсі визначаються робочими навчальними програмами, які складені викладачами мовних кафедр та затверджені на засіданні вченої ради відповідних ЗВО.

Робоча навчальна програма містить:

- опис, мету і завдання курсу;
- структуру навчальної дисципліни – назви змістових модулів і тем і розписані за датами календарні плани практичних занять;
- загальний обсяг навчального навантаження, компетентності та очікувані результати навчання здобувачів освіти;
- зміст, тривалість і логічну послідовність вивчення навчального курсу;
- контрольні заходи, завдання та план самостійної роботи іноземних студентів;
- методи і форми поточного, змістового та підсумкового контролів успішності навчання;
- критерії оцінювання якості навчальних досягнень іноземних студентів;
- схему нарахування та розподіл балів;

- перелік методичного забезпечення дисципліни;
- рекомендовану основну та допоміжну літературу, інформаційні ресурси в мережі Інтернет.

Основними завданнями навчальної дисципліни «Українська/російська мова як іноземна» є: забезпечення вільного володіння мовою навчання з дотриманням мовних норм, практичного користування мовою в реальному навчально-професійному та міжкультурному спілкуванні, розвиток аналітичного мислення, формування вмінь та навичок, необхідних для занять на профільних кафедрах; формування та вдосконалення навичок самоосвіти.

З огляду на зазначене, актуалізується робота з розроблення гнучких моделей навчання, створюються нові навчально-методичні програми, зокрема, програми з наукового стилю мовлення для іноземних студентів I–II курсів, елективного навчального курсу «Науковий стиль мовлення» для іноземних студентів III–IV курсів, підручники, навчальні посібники, методичні розробки та методичні рекомендації адресовані іноземним студентам [44, с. 3–4]. У розробці програми використовувалися досягнення методики викладання іноземних мов, УМІ/РМІ й української/російської мови як нерідної. У кожному конкретному випадку програма курсу коригується з урахуванням особливостей спеціальності (спеціалізації) іноземних студентів, пов'язаною їхньою майбутньою фаховою діяльністю. Весь курс навчання УМІ/РМІ має визначену тематичну спрямованість. У зв'язку із цим актуальність розроблення спеціального курсу та створення нових навчальних посібників із наукового стилю мовлення для іноземних студентів видається нам досить перспективним.

Кінцева мета навчання диференціюється у вигляді конкретних поетапних завдань, що розв'язуються частково чи повністю впродовж усього терміну навчання: протягом року, семестру, конкретної навчальної дисципліни (модуля), окремого заняття. Комунікативні цілі і завдання для кожного з видів МД визначаються в аспекті тісного взаємозв'язку її видів (говоріння, аудіювання, письма та читання). Так, до основних завдань навчальної дисципліни «Українська/російська мова як іноземна» зараховуємо:

- організація навчальної діяльності, її методичне забезпечення, своєчасне внесення змін і доповнень до робочих навчальних програм;
- розвиток логічного мислення, вироблення навичок практичного застосування набутих знань і вмінь;
- реалізація системного, компетентнісного, комунікативного, когнітивно-комунікативного, комунікативно-діяльнісного, та текстоцентричного підходів до навчання української/російської мови;
- володіння вміннями й навичками вільно користуватися мовою як засобом вербальної та невербальної комунікації;
- упровадження сучасних технологій навчання та інноваційних методів проведення практичних занять;
- засвоєння студентами необхідних знань з фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін.

Сучасні освітні програми побудовані за принципом сіллабусів. Навчально-методична програма «Сіллабус» (від лат. syllabus – перелік) застосовується і як один із засобів організації самостійної роботи іноземних студентів, що містить опис практичного заняття, мету і завдання, короткий зміст модулів, теми курсу, тривалість кожного заняття, завдання для самостійної роботи, час консультацій, вимоги до здобувачів вищої освіти, критерії оцінки і список рекомендованої та додаткової літератури. Практичні заняття, поточні, змістовні та підсумкові контрольні заходи укладено згідно з датою, часом і місцем проведення, що дає змогу максимально оптимізувати освітній процес. Сіллабуси розміщуються на веб-сайті кафедри на початку кожного семестру, знаходяться у вільному доступі, слугують для вдосконалення спільної діяльності викладача і студента, дають змогу самостійно вивчити будь-який матеріал з української/російської мови та значно підвищити рівень освоєння курсу за рахунок доступності.

Навчальні програми покладено в основу моделі організації навчання іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в українських ЗВО залежно від їх комунікативних потреб (рис. 4.1.).

### Науково-методичне забезпечення



**Рис. 4.1.** Комплекс науково-методичного забезпечення з дисципліни «Українська/російська мова для іноземних студентів спеціальності «Фармація»

Зазначимо, що освітній процес у фармацевтичних ЗВО I–IV рівнів акредитації, підпорядковані МОЗ України, відбувається в контексті глобальних освітніх перетворень, що зумовлено високотехнологічними процесами інноваційного розвитку, і потребує докорінних змін інформаційно-методичного супроводу та комплексу науково-методичного забезпечення.

Отже, зміст освіти визначається навчальними програмами, конкретизується в підручниках, навчальних посібниках, методичних указівках, аудіовізуальних електронних засобах навчання, становлять підґрунтя методики викладання української/російської мови як іноземної. Разом із цим важливого значення набувають завдання створення сучасних підручників, навчальних посібників для іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

#### **4.1.1. Підручники з української і російської мови як засіб формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей**

Викладання української/російської мови іноземним студентам в Україні має чимало невирішених проблем, серед яких найсуттєвішими вважаємо такі:

- підручники як найважливіший засіб оптимізації та вдосконалення освітнього процесу не відповідають актуальній на сьогодні комунікативній меті навчання, адже однією із важливих цілей підручника є логічність, цілісність, комунікативна спрямованість і, насамперед, забезпечення комунікативних потреб іноземних студентів;

- невідповідність потребам навчання іноземних студентів кількості та якості підручників;

- недостатній обсяг навчальних годин, відведених вивченню української/російської мови у ЗВО;

- відсутність обов'язкового державного тестування з мови навчання під час вступу іноземних студентів на перший курс.

Розв'язання цих проблем убачається у створенні підручника, що відповідав би навчальним вимогам і сприяв би підвищенню рівня знань іноземних студентів. Вивченням проблеми розроблення та створення підручників нового покоління для іноземних студентів займалися українські вчені-практики: В. Вінницька, Е. Вітковська, А. Дем'янюк, С. Дерба, Л. Дідківська, Т. Крисенко, Т. Кудіна, Н. Лисенко, Л. Паламар, О. Палінська, В. Петрушова, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова, В. Чумак та ін. Автори зазначають, що формування комунікативної компетентності забезпечується комунікативною спрямованістю підручника, є одним з основних джерел обов'язкової для засвоєння іноземними студентами інформації, необхідної для навчання та майбутньої професійної діяльності.

Підручники, що вийшли друком останнім часом (2017 – 2018 рр.), в основному призначені для навчання іноземних студентів української мови від

початкового рівня А1 до рівня В1 з метою подальшого навчання у ЗВО України (Д. Мазурик, О. Волкова, Н. Ворона, Є. Голованенко, Н. Лисенко); проведення самостійної роботи з морфології сучасної української мови, адресовані чужоземним студентам підготовчого відділення медичного профілю (Р. Жангазінова, С. Кусяк). Окремо відзначимо «Практикум з української мови як іноземної: навчальний посібник для студентів III – IV курсів», «Українська мова для іноземців. Практикум» – навчальні посібники, орієнтовані на досягнення комунікативно-професійної компетентності іноземних студентів, достатньої для осмисленого опрацювання прочитаної інформації, запам'ятовування нових слів, висловлювань, граматичних закономірностей побудови української мови (Л. Назаревич, Н. Гавдида).

Огляд підручників і посібників для іноземних студентів, аналіз проблем методики викладання української мови як іноземної та мовознавчі розвідки здійснено І. Кочан [30, с. 17–18]. Йдеться про систематизацію методичних праць, підручників та посібників з української мови як іноземної, яка останнім часом набуває особливої ваги й останнім часом починає інтенсивно розвиватися і вдосконалюватися, що зумовлено як зовнішніми, так і внутрішніми причинами. Такими причинами науковець вважає: зміни в системі освітньої державної політики (надання українській мові державного статусу) та перспективи розвитку нової освітньої системи (розширення сфери вживання української мови в структурі освітньої політики) [там само, с. 17].

Підручник є основою МД, продуктом й інструментом комунікації, практичною (комунікативною) метою та засобом навчання [48, с. 23–24]. Навчання української/російської мови іноземних студентів містить цілий комплекс проблем, що розв'язуються залежно від навчальної ситуації на кожному занятті або в більш віддаленій перспективі. Наукова література відрізняється своєю інформативною спрямованістю, відбиває основні підходи до принципів відбору та структурування змісту навчального матеріалу в підручниках і навчальних посібниках.



Розроблення та створення підручника, навчального посібника передбачає формування змісту навчання, його наукову сутність, систематичність, систему вправ і завдань, комунікативну спрямованість і структурну організацію наукового тексту, що зумовлено націленістю на вироблення мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів продукувати діалогічні та монологічні висловлювання, використовувати мову в навчально-професійній і соціально-культурній сферах.

Однак потрібно розуміти, що підручник залишається тим важелем, інструментом, опорою викладача, за допомогою якого можна прискорити подальший професійний розвиток особистості студента. Тому одне з найважливіших завдань викладача полягає в тому, щоб «передати» підручник у руки студентів кожної конкретної групи, пояснити його механізм, навчити самостійно знаходити в підручнику відповіді на запитання, що виникають під час навчання, визначати цільову спрямованість кожного завдання, правильно читати коментарі тощо. У результаті здійснюється якісне перетворення співвідношення «викладач → підручник → студент» у співвідношення «студент → підручник». Таке співвідношення характерне як для самостійного вивчення мови, так і для освітнього процесу, що проходить під керівництвом викладача. Увесь матеріал підручника повинен бути доступний для самостійного засвоєння студентом, звичайно, за наявності творчої ініціативи та пізнавальної мотивації з боку викладача [20, с. 43].

Інтерпретуючи вимоги до підручника, що впливають із характеристики сучасної освітньої парадигми, Н. Ушакова зазначає, що «згідно з комунікативним принципом та принципом професійної спрямованості навчального матеріалу, сучасний підручник є одним з основних навчальних засобів, що спрямований на вивчення мови спеціальності іноземних студентів у немовному ЗВО. Підручник, зазвичай, відповідає низці вимог, ґрунтується на засадах певної методичної концепції, основні положення якої відображають актуальні сфери спілкування, комунікативні потреби студентів відповідно до майбутньої професії та змісту навчальної програми; необхідні наукові факти,

особистісну орієнтованість й комунікативну спрямованість навчання російської мови» [59, 195–196].

На думку М. Вятютнеєва, підручник має реалізувати програму комунікативної компетенції, яку вчений пропонує розглядати як методично, психологічно й лінгвістично узгоджену єдність усіх компонентів, що утворюють ситуації спілкування:

- соціальні та комунікативні ролі;
- місце, де проходить спілкування;
- теми та плани їх розкриття, опис видів активності учасників спілкування з обраної теми;
- функції мови й інтенції;
- загальні семантико-граматичні поняття, потенційно необхідні для всіх тем і ситуацій спілкування;
- тематико-специфічні поняття;
- обов'язкові та факультативні граматичні, лексичні, фонетичні мінімуми [14, с. 77]. Об'єднані автором поняття є взаємозумовленими та взаємодіючими компонентами.

Призначення підручника з української/російської мови як мови навчання полягає у виконанні ним ролі засобу навчання та забезпеченні реалізації освітніх, інформаційних, мотиваційних, прагматичних, контролюючих, систематизуючих, трансформуючих та розвивальних функцій. Провідні функції підручника вчені пов'язують із дидактичними принципами науковості, доступності, системності, послідовності, перспективності та наочності (О. Біляєв, Н. Бондаренко, Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Гудзик, Л. Мацько, Л. Паламар, В. Плахотник, Л. Скуратівський, О. Хорошковська, Г. Шелехова). Учені зазначають, що підручник є:

- основним дидактичним засобом реалізації навчальної програми;
- формує мотивацію до вивчення мови;
- реалізує на мовному матеріалі ключову компетентність уміння вчитися;

- формує продуктивні способи свідомого оперування мовними знаннями (мовленнєву компетентність);

- виховує мовну особистість [7, с. 51].

За спостереженнями Л. Паламар, в основу підручників з української мови як іноземної покладено:

- опис української мови для іноземців з урахуванням особливостей мови студентів;

- комунікативні мінімуми для різних контингентів, що неможливі без психологічних і соціолінгвістичних досліджень;

- лінгвокраїнознавчий мінімум, необхідний для спілкування в Україні;

- застосування найсучасніших методів навчання іноземних студентів [38, с. 41].

Аналіз наукових джерел з теорії підручника дає змогу виділити такі його основні аспекти:

- моделювання всіх елементів системи навчання у взаємозв'язку;

- навчальний матеріал підручника (зміст) – основний засіб досягнення мети в освітньому процесі;

- створення мотивації у навчанні;

- індивідуалізація навчання;

- вивчення й застосування найсучасніших методів навчання мови [там само].

Виходячи зі сказаного вище та спираючись на досягнення провідних методистів, Н. Ушакова пропонує такі складники підручника:

- мовна (лексика, граматики, мовленнєві зразки);

- прагматично-етична (правила поведінки та спілкування в мовному середовищі);

- культурно-естетична (інформація не тільки про культуру країни, в якій студент отримує вищу освіту, а й відомості, що становлять для нього професійний інтерес) [59, с. 196].

Логічним видається виділення Є. Голобородько у системі структурних елементів підручника параграфів і тем при презентації лінгвістичного матеріалу,

уроки аудіювання, читання, говоріння, письма. Разом з цим, на думку вченої, організація навчального матеріалу в підручнику має виконувати не тільки інформаційно-службову функцію, а й мотиваційну, організаційно-процесуальну, комунікативну і контрольну [16]. Цілком погоджуючись із думкою вченої, підкреслимо: у підручниках підрозділи, теми чітко структуровані відповідно до робочої програми, їх кількість визначає автор/колектив авторів самостійно, що дає змогу систематизувати визначений обсяг навчального матеріалу й узагальнити структуру процесу засвоєння знань іноземними студентами.

Особливу увагу приділяють створенню навчальних матеріалів, що забезпечують реалістичне, мотивоване використання мови та розвивають професійно спрямовані комунікативні навички майбутніх фахівців. З моменту проголошення незалежності України позитивною тенденцією методики викладання УМІ/РМІ є написання та видання досить великої кількості підручників із української та російської мови як іноземної. Однак зауважуємо, що співвідношення українських і російських підручників на сьогодні однаково залишається на користь російських.

Недостатньо вирішеною залишається проблема добору, організації текстового матеріалу та тематичного наповнення змісту підручника. Дотепер немає єдиної загальноприйнятої теорії підручника й оптимального набору об'єктивних законів і правил, які можна було б застосовувати у практиці навчання [60, с. 5].

Насправді створення змістовного підручника є важливим кроком до розв'язання проблеми навчання. Ефективність підручника з мови навчання визначається його змістом, процесом навчання та результатами МД. Між тим, на сьогодні в Україні немає підручників з української мови як іноземної, які б повною мірою відповідали комунікативним потребам іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей і потребам практичного використання мови як у загальнонавчальній сфері, так і у сфері професійній. На часі актуальною залишається проблема із забезпечення освітнього процесу посібниками та підручниками з мови навчання для іноземних студентів фармацевтичних ЗВО

України. Особливо гостро постає питання щодо кількості та якості виданих підручників.

Відзначимо, що рівень підготовки іноземних студентів стає своєрідною візитною карткою ЗВО, сприяє її популярності, є міжнародним визнанням ЗВО України. Якості освіти у ЗВО приділяється особлива увага, але, зрозуміло, вона насамперед, залежить від рівня володіння іноземними студентами українською/російською мовою. Оскільки в останні роки спостерігається тенденція збільшення кількості іноземних студентів, які навчаються в Україні, виникає потреба у створенні пізнавальних змістовних підручників, навчальних посібників, спрямованих на підкріплення та посилення мотивації до навчання. Варто підкреслити, що підручник як підґрунтя методичного забезпечення навчальної дисципліни передбачає виклад матеріалу українською або російською мовою як іноземною з урахуванням особливостей мови та рівня підготовки іноземних студентів на кожному конкретному етапі навчання.

З огляду на зазначене, актуалізується робота з розробки гнучких моделей навчання, створюються нові навчально-методичні матеріали для іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей. Спільними зусиллями викладачів української/російської мови та викладачів загальнонаукових дисциплін розробляються та створюються підручники, посібники з наукового стилю, що мають допомогти студентам в опануванні основних тем курсу.

Принагідно зауважимо, що тексти підручників та посібників за фахом для іноземних студентів є оригінальними (неадаптованими), а також не забезпечені спеціальними вправами, які б сприяли подоланню мовних труднощів і засвоєнню термінологічної лексики. Володіння мовними нормами без розуміння формальних, структурних і граматичних особливостей мовлення не дає змоги студенту вільно й достатньо швидко орієнтуватися в тексті, досягнути та переробити необхідну інформацію з прочитаного, позаяк для цього необхідне розуміння логічної послідовності, зв'язності, структурної цілісності, комунікативної спрямованості, всієї мовної системи в оволодінні спеціалізованими текстами.

Зважаючи на це, науковці, викладачі-практики вітчизняних ЗВО залучаються до авторських колективів із розроблення підручників і посібників, що можуть використовуватися для навчання УМІ/РМІ іноземних студентів. Тематика текстів передбачається на весь курс навчання УМІ/РМІ, пов'язана з вузловими питаннями обраної спеціальності й обговорюється з викладачами профільних кафедр. А це, своєю чергою, сприяє тому, що студент починає розглядати українську/російську мову як засіб навчання й отримання спеціальності.

Підручники успішно використовуються в освітньому процесі фармацевтичних ЗВО України, є продуктом єдності колективної та індивідуальної творчості, результатом конструктивного пошуку й базуються зазвичай на практичному досвіді авторів.

У контексті нашого дослідження важливими були наукові розробки українських і зарубіжних лінгводидактів з питань створення підручників української мови (М. Вашуленко, Л. Паламар, М. Пентилюк, Н. Ушакова та ін.), української мови як іноземної (Р. Жангазінова, С. Кусяк), української мови для іноземних студентів (В. Винник, О. Волкова, Н. Ворона, Н. Гавдида, О. Гайда, Є. Голованенко, І. Драч, В. Зевако, Р. Кривко, Т. Лагута, Н. Лисенко, Д. Мазурик, Л. Назаревич, Є. Світлична, Л. Селіверстова, М. Тишковець, А. Чистякова), української мови за професійним спрямуванням (Г. Козаченко, Т. Симоненко), сучасного підручника української мови як освітньо-розвивального середовища (О.Горошкіна), української мови для російськомовних іноземних студентів (О. Тростинська), російської мови як іноземної (Т. Крисенко, О. Палінська, М. Парецька, О. Петрушова, Г. Славтіч, Л. Субота, О. Туркевич, І. Черненко, О. Шестак), російської мови для англомовних іноземних студентів (Ю. Овсієнко, Л. Субота, Т. Суханова), а також електронний підручник «Успіх+» А 1 (Б. Белобородов, М. Бохер, Д. Букін, О. Глазунова, Г.Малишев, А. Орлова, Т. Попова). Положення та висновки цих наукових розробок мають важливе значення і для створення підручників з української/російської мови для іноземних студентів фармацевтичного профілю.

У результаті спостережень, узагальнень і висновків, зроблених унаслідок аналізу відповідної наукової літератури та чинних підручників української і російської мови, а також на підставі попереднього практичного та наукового досвіду колективом кафедри гуманітарних наук Національного фармацевтичного університету були створені підручники, навчальні посібники для іноземних студентів I–IV курсів, що здобувають освіти російською й англійською мовами, схвалені Міністерством освіти і науки України та рекомендовані для використання у ЗВО України [1; 44; 45; 49; 50; 51; 63].

У концепції підручників сформульовано мету та завдання навчального курсу, теоретико-методичний підхід до його змісту та структури, дидактичні принципи, на базі яких створено методичний апарат підручника. Авторська концепція підручників ґрунтується на основі практичної (активної) діяльності, теоретико-методологічних підходів до формування компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності й орієнтовані на вироблення здатності іноземних студентів застосовувати здобуті знання, навички, вміння в різних ситуаціях міжкультурного спілкування, спрямованості особистості до подальшого саморозвитку та самоосвіти.

Концепція передбачає побудову підручника згідно з метою, методами, умовами і формами навчання, майбутньою спеціальністю, навчальним матеріалом, наявністю мовного середовища, підходами до навчання української/російської мови в іншомовній аудиторії. Як найважливіший засіб навчання підручник покликаний допомогти іноземним студентам поєднати теоретичні знання і практичні навички в опануванні основних тем курсу, використовувати мовні засоби в різних ситуаціях спілкування відповідно до мети та змісту комунікації. Навчальна функція підручника полягає в тому, що робота з ним розвиває вміння та навички, необхідні для практичного оволодіння мовою в межах програми відповідно до завдань ЗВО, для яких цей підручник видається. У підручнику як і в освітньому процесі моделюється реальна комунікація, визначаються її основні особливості, а також комунікативні, професійні, освітні потреби й інтереси іноземних студентів, які здобувають вищу

освіту в Україні. Значна увага приділяється системі вправ, завдань і запитань, що спрямовують студента на пошук нової інформації, формулювання власних думок і висновків, зацікавлення та заохочення до самостійної роботи. «Зрозуміло, що кожна вправа спрямована на досягнення певної конкретної мети, але система вправ повинна здійснювати комплексне використання потенціалу мовних, умовно-мовленнєвих і мовленнєвих вправ для підготовки навчання в умовах природної комунікації за допомогою комунікативних вправ» [60, с. 161–162].

Система вправ і завдань є важливим компонентом підручника, їх використання передбачає перехід від опанування навчальної комунікації до реального процесу спілкування. Головним є те, що в основу навчального курсу з української/російської мови покладено конкретний мінімум граматичних явищ, що слугуватиме розвитку усіх чотирьох видів МД. За таких умов той, хто вчить мову, стає активним діячем, а не пасивним спостерігачем. Ось чому найпопулярнішими підручниками з української/російської мови є ті, автори яких є прихильниками комунікативно-діяльнісного підходу до навчання. Важливо зауважити, що всі дібрані мовні явища розглядаються в контексті МД, яка для кожного іноземного студента є основою саморозвитку і самостійного навчання. Отже, мовні та мовленнєві поняття формуються як елементи цілісної сукупності, а не окремо. Це пов'язано з тим, що основне завдання викладача – підготувати студента, який володіє вміннями комунікативно, доцільно вживати мовні засоби у різних сферах і видах МД не лише під час навчання в аудиторії, а й у позааудиторний час [там само, с. 42–43].

Однак практична реалізація комунікативної спрямованості в підручниках пов'язана з необхідністю продемонструвати граматичний аспект мови. Як зазначає М. Вятютнев, володіння мовою як засобом спілкування обов'язково включає знання граматики. «Тільки поєднання граматичного (орієнтованого на засоби вираження, на інвентар мовних одиниць і правил їх функціонування для побудови граматично правильних речень) і комунікативного (орієнтованого на використання мови як засобу спілкування) принципів відбору і розташування



навчального матеріалу дає змогу наблизити його до реалізації практичних цілей навчання, а також до реально існуючих і потенційно можливих комунікативних потреб студентів» [14, с. 31].

Традиційно підручник з української/російської мови для іноземних студентів містить такі структурні компоненти: мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісний, контроль-результативний, структурний (текстовий, позатекстовий).

Підручник повинен відповідати низці вимог:

- доступність навчального змісту;
- відповідність навчальним програмам;
- системність і послідовність викладу навчального матеріалу;
- ступінь практичного застосування засвоєних знань;
- наявність апарату організації засвоєння;
- наочність, співвідношення тексту й ілюстративного матеріалу;
- розвиток інтересів й індивідуальних здібностей іноземних студентів;
- міжпредметні зв'язки.

Підручник з російської мови для іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей першого курсу зорієнтований на комунікативну спрямованість у формуванні мовленнєво-комунікативних умінь і навичок у навчально-професійній та соціально-культурній сферах. У підручнику визначено основні мовні засоби наукового стилю, систему завдань із узаємопов'язаного навчання видів МД і текстового матеріалу із навчально-професійної та соціально-культурної сфери для здійснення вивчального, ознайомлювального, пошукового та переглядового читання.

Зміст підручника представлено граматичними засобами зв'язку, що характеризуються типовими узагальненими значеннями (кваліфікація суб'єкта, характеристика суб'єкта, вживання видів дієслова, простого речення тощо) та сукупністю конструкцій для з'ясування семантико-синтаксичної організації речення. Граматичний матеріал підручника передбачає змістове оформлення власного висловлювання, формування активних навичок і вмінь вільного

продукування усного та писемного мовлення в різних ситуаціях навчально-професійної діяльності іноземних студентів.

Підручник для першого курсу складається із чотирьох розділів і 6–7 занять до кожного розділу, що тісно пов'язані з вивченням програмних питань граматики на основі навчальних текстів за фахом іноземних студентів. Кількість занять розділу залежить від характеру граматичних тем, що вивчаються, сформованості комунікативної компетентності, цільових настанов з підготовки іноземних студентів на поглибленому етапі навчання. Навчальний матеріал підручника структурований за темами двох модулів відповідно до робочої програми навчальної дисципліни «Російська мова» спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація», освітньої програми «Фармація» (5.0 денна форма навчання) для іноземних студентів I курсу, які навчаються російською мовою.

Теоретичні питання граматики та їх практичне застосування представлені у вигляді коментарів, написаних зрозумілою для студентів мовою, усі теми занять супроводжується достатньою кількістю завдань, що полегшує засвоєння навчальної інформації. Коментар покликаний допомогти викладачеві зорієнтуватися в різноманітному граматичному матеріалі.

Послідовність подання навчального матеріалу визначається специфікою формування мовленнєвої компетентності студентів: спочатку сприймається інформація та засоби її вираження через рецептивні види МД, а потім за допомогою повідомлень передається в різних ситуаціях з використанням вивчених мовних засобів у говорінні та письмі. Ураховується також те, що одні види МД в реальних умовах найтіснішим чином пов'язані з іншими, тобто в підручнику реалізується концепція комплексного взаємопов'язаного навчання всіх видів МД.

Основний текстовий матеріал для навчання видів МД укладено на основі автентичних текстів навчальних підручників і посібників з біології, анатомії, фізіології, хімії, математики, біофізики, мікробіології, патофізіології, неорганічної хімії, рекомендованих нормативною програмою для вивчення цих

дисциплін. а також пізнавальних текстів: «Видатні українські вчені», «З історії фармації», «Лікарські рослини», «У світі науки, техніки та культури».

В основі кожного заняття лежить чітке визначення цілей і завдань навчання, формування мовних навичок і умінь, уведення граматичного матеріалу та його пояснення, вправи на вживання мови в мовленнєвій діяльності. Після кожної граматичної теми пропонуються завдання як мовного, так і мовленнєвого характеру, побудовані за принципом підвищення складності. Кожна тема має логічну структуру, поділяється на дві частини (I, II), які містять граматичний і текстовий матеріал. У I частині вводяться та відпрацьовуються лексиксичні та граматичні норми мови, а в II частині – формуються відповідні мовні навички та мовленнєві вміння, спрямовані на їх практичне застосування у процесі спілкування.

У додатках до підручника представлено тексти для самостійної роботи з навчально-професійної сфери (завдання, позначені зірочкою (\*), можна перевірити за ключами), спрямовані на постійне самовдосконалення та самоконтроль [49, с. 355–359]. Лексичні значення фармацевтичної термінології з'ясовуються у тлумачному словнику, розташовані в алфавітному порядку [там само, с. 359–403]. Тексти для додаткового читання складені на матеріалі профільних дисциплін першого курсу: фізики, хімії, математики й покликані розширити, поглибити знання іноземних студентів із фахових дисциплін.

Підручник із російської мови для іноземних студентів другого курсу містить відомості про синтаксичну систему російської мови з формальних і функціональних позицій. Має два розділи, об'єднані спільною темою «Синтаксична система російської мови». Кожен розділ містить десять занять, що складаються з теоретичної частини, текстів фахового спрямування та умовно-мовленнєвих вправ рецептивного і репродуктивного характеру. У першому розділі розглядаються основні типи синтаксичних відношень у структурі простого речення. Другий розділ присвячено розгляду типів синтаксичних відношень у структурі складного речення. Аналізуються головні аспекти функціонування простого та складного речень. Розділи містять комунікативні

завдання з усіх видів МД, що спрямовані на забезпечення якісного застосування мови в різних сферах життєдіяльності: визначення теми висловлювання; формулювання основної думки; створення й організація висловлювання відповідно до мети спілкування; застосування фактів і доказів для розкриття теми й обґрунтування власної думки; уміння добирати тип і стиль мовлення залежно від мети та ситуації спілкування; удосконалення мовлення.

Особливу увагу приділено послідовному розвитку, активізації, відпрацюванню та закріпленню навичок та умінь, необхідних для побудови усних і письмових зв'язних висловлювань в навчально-професійній сфері, навчанню анотування та реферування наукових текстів, відтворенню змісту первинного тексту в стислому письмовому викладі, веденню дискусії наукового спрямування, виробленню та вдосконаленню таких навичок, як читання літератури за фахом, логічний виклад змісту прочитаного, а також володіння усним мовленням на належному рівні.

Послідовність подання навчального матеріалу визначається специфікою формування мовленнєвої компетентності студентів: спочатку сприймається інформація та засоби її вираження через рецептивні види МД, а потім за допомогою повідомлень передається в різних ситуаціях з використанням вивчених мовних засобів у говорінні та письмі. Ураховується також те, що одні види МД в реальних умовах найтіснішим чином пов'язані з іншими, тобто в підручнику реалізується концепція комплексного взаємопов'язаного навчання всіх видів МД.

У підручнику представлено 20 текстів, дібраних на підставі навчальної програми і побудовані на матеріалі підручників з органічної хімії, аналітичної хімії, фізичної та колоїдної хімії, мікробіології, патологічної фізіології, фармацевтичної ботаніки, що складають основу фахової підготовки іноземних студентів у ЗВО. Тексти різні як за тематикою, так і за ступенем складності (для кожного тексту вказується, на який рівень, і на яку граматичну та лексичну тему він орієнтований). Заняття закінчуються короткою біографією видатних учених сучасності, які зробили значний внесок у розвиток світової та української науки

(«Видатні вчені сучасності»); або невеликими статтями, у яких зібрані цікаві та незвичайні факти («Це цікаво ...»).

Вивчення кожної теми забезпечується вправами (за зразком, варіативні, тренувальні та ін.), на складання власних діалогів, тестові завдання, розташовані в порядку зростаючої складності. Діалоги, граматичні завдання та вправи різного рівня складності, робота з автентичним текстом сприяють формуванню комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей і розвитку усного й писемного мовлення, що складає основу забезпечення успішного навчання і подальшої професійної діяльності. Розглянуто граматичну будову синтаксичних одиниць, їх значення та функції в мові. Теоретичні коментарі використовуються для пояснення мовних явищ, загальної комунікативної функції синтаксису.

У кожному занятті визначено мету та завдання, спрямовані на формування граматичних і мовленнєвих навичок і вмінь, подаються чіткі та зрозумілі пояснення граматичних явищ і правил, а також система вправ для навчання кожного виду МД. Побудова підручника, логічна послідовність викладу навчального матеріалу та змога перевірити результати навчання за ключами передбачають можливість самостійної роботи іноземних студентів із вивчення окремих тем, а також і всього курсу.

Послідовність й обсяг виконання завдань можуть бути такими, як запропоновані в підручнику, а можуть бути дещо змінені на розсуд викладача відповідно до мети заняття, методичних настанов або об'єктивних умов навчання в тій чи іншій студентській групі. Підручник необхідний і викладачеві, і студентам. Викладач на підставі підручника планує освітній процес, адже в підручнику вже подано ретельно відібраний, систематично викладений важливий і корисний матеріал за розділами, темами, параграфами тощо. Саме тому методисти вважають підручник інформаційною моделлю навчання, у якому відображено особливості організації освітнього процесу. Щодо студентів, то для них підручник є одним з основних джерел знань, ефективний засіб підвищення

професійної компетентності, необхідних знань з предмета навчання, шлях до самовдосконалення.

Проте, насамперед, викладач є організатором і керівником пізнавальної діяльності студентів, сприяє навчанню, допомагаючи студенту орієнтуватись у сфері наукової інформації. Робота з підручником здійснюється в умовах спільної комунікативної діяльності викладача та студентів. Однак навчальні завдання можуть бути виконані із завершенням розділу тільки в тому випадку, якщо опрацьовано або враховано весь передбачений у ньому матеріал.

Беззаперечно, ті знання, уміння й навички, які студент отримує під час навчання, завдячують живому й безпосередньому спілкуванню з викладачем. Спільна діяльність, узаємодія викладача і студентів пов'язана з підручником, у якому втілюються важливі компоненти змісту освіти та який сприяє забезпеченню більш раціональній організації освітнього процесу. Викладач пропонує вправи та завдання, розміщені в підручнику, відповідно до мети заняття й об'єктивних умов навчання. Під час процесу навчання з'ясовується роль і місце підручника відповідно до завдань і змісту на кожному з етапів заняття. Особливого значення набуває професійна майстерність викладача, його вміння раціонально організувати процес навчання.

У межах освітнього процесу викладач ЗВО виконує певні функції: організаторську, трансформаційну; орієнтувально-регулятивну, мобілізуючу [19, с. 170]. Досить часто викладач самостійно забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, вносить корективи до змісту і визначає особистісно значущі для студентів цілі освітнього процесу.

Кожна тема підручника завершується системою вправ і завдань, що допомагають кращому закріпленню навчального матеріалу та встановленню якості засвоєння знань іноземних студентів на занятті. Загалом основний матеріал підручника використовується для пояснення нового матеріалу та його закріплення під час проведення аудиторних навчальних занять під керівництвом викладача. Уважаємо, що ефективність освітнього процесу, якість підготовки фахівців у ЗВО багато в чому залежить від педагогічної майстерності викладача,

який може обирати із запропонованого матеріалу підручника текст, завдання та вправи для самостійного опрацювання студентів, при цьому розвиваються навички самостійної роботи, вміння працювати з книгою, першоджерелами.

За нашими спостереженнями, підручник має успішно здійснювати свою основну функцію – служити важливим засобом організації продуктивної взаємодії викладача та студентів, уміти проектувати та моделювати педагогічний процес, реалізуючи відповідно до специфіки української/російської мови як навчального предмета такі функції: освітню, інформативну, мотиваційну, прагматичну й функцію контролю.

Концепція оформлення підручника розробляється відповідно до його будови, що складається з внутрішньої та зовнішньої структур. Внутрішня структура відтворює найсуттєвіші системні зв'язки, які виступають як базовий принцип вибору загальної стратегії навчання, побудова ієрархії цілей і завдань, що дають змогу забезпечити системний характер процесу навчання та значно підвищити його ефективність. Зовнішня структура позначає важливі компоненти підручника: рубрикація, поділ на частини, розділи, параграфи, заняття, додатки, список літератури. Підручник є матеріальним носієм предметного змісту, до якого входять і процесуальні аспекти навчання.

Водночас зауважимо, що підручники для іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей з навчанням українською мовою можуть створюватися на підґрунті розробленої та апробованої методики РМІ. Таким чином, сучасний підручник є результатом індивідуальної чи колективної творчої діяльності, засобом підвищення активної пізнавальної діяльності студентів із метою оволодіння науковими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для формування наукового світогляду та конкретної фахової діяльності.

Для реалізації системи навчання української/російської мови як іноземної в підручниках нами систематизовано вимоги до сучасного підручника, конкретизовано його структуру (текстова, позатекстова); функції (освітня, інформативна, мотиваційна, прагматична, систематизуюча, пізнавальна й функція контролю); дидактичні принципи (науковості, доступності,

систематичності, послідовності, перспективності, наочності); основні компоненти (мотиваційно-цільовий, змістовий, діяльнісний, контролювальний, результативний); структурний компонент (складне синтаксичне ціле), що забезпечило чітку систему роботи з текстами за фахом іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Важливими компонентами сучасних засобів навчання є розроблення електронних підручників українською/російською мовою для іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей із залученням новітніх технологій. На підставі аналізу науково-методичних джерел виявлено, що розробка та впровадження в освітній процес інноваційних освітніх технологій, створення перспективних концептуальних моделей і стратегій навчання УМІ/РМІ орієнтовані на професійну сферу, оптимізацію та вдосконалення знань іноземних студентів медичних і фармацевтичних закладів вищої освіти. Прийоми використання інформаційних технологій у процесі викладання УМІ/РМІ розглянемо більш детально в наступному розділі.

#### **4.1.2. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі вивчення мови навчання**

Пріоритетним напрямом реформування освітньої системи в сучасному ЗВО є інтенсифікація та оптимізація освітнього процесу. Під інтенсифікацією навчання ми розуміємо принцип навчання, який забезпечує підвищення продуктивності навчальної діяльності іноземних студентів, зменшення аудиторних годин і збільшення годин на самостійну роботу. Інтенсифікація процесу навчання спрямована на підвищення якості освітніх послуг, ефективність управління освітнім процесом, удосконалення професійної підготовки фахівців фармацевтичних спеціальностей, упровадження інтерактивних технологій навчання на заняттях з української/російської мови. Застосування інформаційних технологій дає змогу суттєво оптимізувати процес



навчання УМІ/РМІ, створює умови для реалізації індивідуального підходу до навчання, забезпечує поточний, рубіжний, підсумковий контролю та раціональну організацію освітнього процесу.

Основне завдання інформатизації освіти – посилене проникнення інформаційно-комунікаційних технологій (далі ІКТ) у сферу освіти з метою активізувати освітній процес, поліпшити якість навчання на всіх рівнях вищої освіти, поглибити й закріпити теоретичні знання, практичні вміння та навички використання сучасних ІКТ. У наш час застосування інформаційних технологій і новітніх засобів навчання у ЗВО значно впливає на результативність освітнього процесу, якість освіти. Під інформатизацією освіти розуміємо використання інноваційних комунікаційних технологій, орієнтованих на формування фахової компетентності в підготовці іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, спрямованої на підвищення ефективності процесу навчання на заняттях з української/російської мови та проведення регулярного контролю якості знань студентів. Інформатизація освіти створює сприятливі умови для реалізації індивідуальної, а також групової навчальної діяльності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Зважаючи на це, інформатизація системи освіти передусім передбачає проникнення ІКТ в освітній процес і, як зазначає В. Биков, уможливорює виникнення необхідних передумов для найістотнішого оновлення змістово-цільових та технологічних напрямів навчання, що виявляються в суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів, засобів навчання і на цій основі формування нетрадиційних педагогічних технологій, що базуються на використанні комп'ютерів [4, с. 14–15].

Комп'ютеризація освіти, упровадження сучасних комп'ютерних технологій, нових ефективних форм і методів навчання створюють умови для продуктивного засвоєння навчального матеріалу, є невід'ємною і важливою частиною інформатизації, яка «передбачає широке та ефективне впровадження і застосування ІКТ при здійсненні навчально-виховної, наукової та управлінської функцій, що притаманні освітній галузі» [5, с. 141].

Найбільш важливі концептуальні положення застосування нових інформаційних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього спеціаліста узагальнено в працях Є. Бондаревської, І. Кузнецової, Г. Селевка, В. Химинця, М. Яіцького, Ю. Ігнатова, Є. Шляхто та ін. У наукових дослідженнях розкрито проблеми моніторингу навчальної діяльності, дано оцінку ефективності застосування інформаційних технологій в освіті, теоретично обґрунтовано питання ефективного використання засобів ІКТ у підготовці професійно компетентного фахівця ЗВО.

Зауважимо, що, виходячи із сучасних поглядів на широке застосування ІКТ у закладі вищої освіти, прагненням сьогодення є інформатизація освітнього процесу – створення інформаційного освітнього середовища як самостійної системи, спрямованої на розвиток творчої активності майбутнього спеціаліста із застосуванням інформаційних технологій. За «Великим тлумачним словником сучасної української мови», «інформаційна технологія – сукупність інформаційних процесів із використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук інформації, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування» [8, с. 403].

Водночас більшість учених пов'язують поняття «інформаційні технології» з опрацюванням різноманітної інформації (В. Глушков), з підготовкою та передаванням інформації (Г. Власова, В. Лутовинова, Л. Титова), з методами, засобами, прийомами, що використовуються для реалізації та забезпечення інформаційних процесів (М. Жалдак), з автоматизацією інформаційних процесів і технологій у різних сферах людської діяльності (Т. Коваль), з підвищенням ефективності системи освіти (О. Романишина), з інноваціями у викладанні УМІ (Л. Роман), з інтерактивними методами навчання української мови (О. Гриджук). Інформаційні мультимедійні технології, як інновація у викладанні УМІ/РМІ, порівняно з традиційними формами викладання, виконують такі важливі функції: підвищують мотивацію студентів до вивчення мови навчання, поліпшують якість засвоєння матеріалу, розвивають пізнавальну активність студента, коригують умови керування увагою студентів під час роботи з

аудіовізуальними засобами навчання, стимулюють самостійність студента у вивченні, пошуку, знаходженні та обробленні інформації, що, своєю чергою, пришвидшує процес навчання [42, с. 16–17]. Узагальнюючи сказане, зазначаємо, що «інформаційні технології» – це технології, що так чи так реалізують інформаційні процеси: збирання, накопичення, опрацювання, зберігання, розповсюдження, відображення і використання інформації споживачем для досягнення поставленої мети. Зважаючи на специфіку навчання УМІ/РМІ, орієнтованого на підготовку іноземних студентів до навчання у фармацевтичних ЗВО, а також використання сучасних мультимедійних технологій у процесі навчання, під інформаційними технологіями розуміємо сукупність програмно-технічних засобів і методів, що забезпечують отримання, збереження і передачу інформації з подальшим раціональним її використанням [52, с. 366].

Використання інформаційних технологій на заняттях з української/російської мови значно посилює мотивацію іноземних студентів до навчання, диференціюючи цей процес з урахуванням індивідуальних особливостей, здібностей і потреб кожного конкретного студента. З огляду на це, цікавим для нашого дослідження є впровадження і використання ІКТ навчального призначення для поліпшення якості процесу викладання УМІ/РМІ, що спрямовані на формування здатності студентів на основі текстів за фахом здійснювати навчально-професійну діяльність, на забезпечення оптимізації процесу навчання, проведення контролів, спрямованих на оперативне виявлення якості засвоєння знань, навичок і вмінь на всіх етапах процесу навчання, розвиток в іноземних студентів самостійності та ініціативи.

Водночас зауважимо, що ефективність навчальної діяльності залежить від поєднання традиційних, інтенсивних методів і засобів навчання із сучасними ІКТ, зокрема, комп'ютерними технологіями та Інтернетом. Термін «нова інформаційна технологія навчання» виник саме з появою й поширенням комп'ютерів та їх активним упровадженням до освітнього процесу [53, с. 157].

Дослідники пропонують уживати цей термін у більш вузькому значенні – «інформаційні технології», де в основу технологічного процесу навчання

покладено отримання й перетворення інформації, при цьому наголошується, що використання технічних засобів навчання або комп'ютерів – це виявлення принципів і розробка прийомів оптимізації, інтенсифікації освітнього процесу шляхом аналізу чинників, що підвищують освітню ефективність. Мається на увазі, що основу технологічного процесу навчання становить сукупність засобів, прийомів, механізмів, інструментів, які служать для накопичення, перероблення та розповсюдження навчальної інформації [11, с. 94].

Деяко іншої думки дотримуються науковці, котрі вважають, що найбільш вдалим терміном для технологій навчання з використанням комп'ютера, є термін «комп'ютерна технологія» [46, с. 114]. Погоджуємося з думкою вчених, що підготовка фахівця, який вільно орієнтується у світовому інформаційному просторі, має знання та навички пошуку, оброблення та зберігання інформації, використовуючи сучасні комп'ютерні технології, є першочерговим завданням вищої освіти нового типу.

Цю думку підтверджують дослідження вчених: комп'ютерні технології «розвивають ідеї програмованого навчання, відкривають зовсім нові, ще не досліджені технологічні варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій» [21, с. 146].

Насправді, навчання з використанням комп'ютерних технологій стало останнім часом невід'ємною частиною освітнього процесу, а інтерес до цієї галузі методики постійно зростає, що й зумовило актуальність та необхідність широкого застосування сучасних інформаційних технологій у процесі формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей. Також зауважмо, що науковий і практичний інтерес до досліджуваної теми виник передусім у зв'язку зі значущістю і недостатньою науковою розробленістю методики використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання у формуванні комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей під час вивчення УМІ/РМІ. Необхідність застосування комп'ютерних технологій в освітньому процесі, на нашу думку, є найбільш очевидною, оскільки

використання їх підвищує ефективність навчання української/російської мови іноземних студентів, дає змогу урізноманітнювати методи викладання, модифікувати та коригувати освітній процес, здійснювати диференційований підхід, ураховуючи індивідуальні особливості іноземних студентів, рівень мовної підготовки, проводити систематичний контроль й об'єктивне оцінювання знань, визначати рівень володіння УМІ/РМІ [52, с. 366–367].

Проникнення сучасних інформаційних технологій в освітнє середовище посилює інтелектуальні можливості іноземних студентів, сприяє підвищенню якості, ефективності, інтенсифікації навчання та спрямоване на реалізацію принципів гуманізації навчання в процесі підготовки майбутніх фахівців. Застосування комп'ютерних технологій у навчанні української/російської мови іноземних студентів здійснюється за допомогою наочних методів навчання: демонстрації, ілюстрації, відео тощо (відомо, що аудіовізуальні матеріали краще сприймаються і легше запам'ятовуються) – і для самоосвіти (у процесі опанування професійних компетенцій розвивається здатність іноземного студента застосовувати знання, вміння та навички з метою пошуку, опрацювання й використання інформації для розв'язання навчальних і професійних завдань, що, своєю чергою, пришвидшує процес навчання.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей передбачає насамперед інтеграцію всіх видів навчальної діяльності та підготовку суб'єктів освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства.

За спостереженнями Л. Роман, студент під час вивчення іноземної мови запам'ятовує 20 відсотків відеоінформації, 30 відсотків аудіоінформації. Якщо ж поєднати те, що студенти бачать, чують і роблять, то продуктивність запам'ятовування становитиме 80 відсотків. Окрім того, використання мультимедійних технологій під час навчання іноземної мови дає змогу повніше розкрити творчий потенціал кожного студента зокрема [42, с. 14]. Це пояснюється тим, що мультимедіа дають можливість об'єднати в комп'ютерній системі різні види та форми подання інформації, аудіо-і відеофайли за

допомогою сучасних технічних і програмних засобів зв'язку, даючи змогу споживачеві працювати з інформацією на рівні пересічного користувача без спеціальних знань.

Уміння працювати з великим обсягом інформації є тим показником, за яким визначається рівень освіченості іноземного студента. Звичайно, успішне опанування навичок роботи на комп'ютері багато в чому залежить від безпосередньої участі викладача. Саме викладач може зробити процес вивчення української/російської мови насиченим, високоефективним і цікавим, побудувати методику роботи з кожним конкретним студентом за тією чи іншою комп'ютерною програмою. Крім того, новий матеріал при комп'ютерному навчанні засвоюється набагато краще і повніше, ніж при традиційному навчанні. Поєднання традиційного заняття з комп'ютерним навчанням дає змогу викладачеві продумувати різні види вправ: тренувальні, творчі та контрольні. Усі студенти отримують комплексне контрольне завдання та методичні вказівки до його виконання, представлені в інформаційному листі.

Контрольні завдання як електронний вид контролю на I–III курсах використовуються в практиці викладання УМІ/РМІ разом із традиційними формами контролю за всіма видами МД, що проводяться як на початку навчання дисципліни (контроль залишкових знань іноземних студентів), так і протягом усього навчального року (контроль змістових і підсумкових модулів).

У процесі навчання застосовуємо чотири види контролю: поточний, тематичний, змістовий, підсумковий. Відповідно до них виділяємо такі види тестування: поточне, тематичне, змістове та підсумкове. Кожне із згаданих видів тестування реалізується за допомогою спеціально розроблених тестів.

*Поточний* тестовий контроль здійснюється у процесі вивчення кожної теми (перевіряється володіння студентами окремими мовленнєвими навичками та вміннями); *тематичний* тестовий контроль – після завершення роботи над окремою темою (перевіряється рівень володіння студентами навичками та вміннями в межах теми, що вивчалася); *змістовий* тестовий контроль – наприкінці семестру (перевіряються об'єктивні та точні результати навчальних

досягнень студентів); *підсумковий* тестовий контроль – по завершенню навчання на окремому курсі (перевіряється рівень навчальних досягнень іноземних студентів за період навчання на певному курсі).

Кожний із видів контролю виконує певні функції, і залежно від його виду та чи інша функція має особливе значення і є домінантною. Тестовий контроль дає змогу долучати до вправ не тільки граматичні, але й смислові завдання, розраховані на розвиток творчого потенціалу студента. Вагомою перевагою комп'ютерного контролю є застосування різних тестових завдань:

- тести з одиночним вибором (завдання з вибором однієї правильної відповіді: пропонується чотири можливі варіанти відповідей, з яких правильною є лише одна);

- тести з множинним вибором (завдання за принципом підбору правильних та доречних відповідей: дається кілька готових відповідей, що мають правдоподібний зміст, але тільки одна з них є найбільш правильною);

- тести відповідності (завдання на встановлення відповідності: потрібно встановити відповідність між правою та лівою колонками, використовуючи правильну комбінацію цифр і букв);

- тести на встановлення послідовності (завдання на встановлення правильної послідовності: перевіряється порядок дій, хронологічна послідовність подій, знання визначень).

Досвід практичної роботи доводить, що планомірне здійснення контролю в комп'ютерному класі унеможлиблює складання тестів іншою особою та забезпечує об'єктивність результатів тестування й, передусім, виключає суб'єктивний чинник під час оцінювання знань. Разом із цим, комп'ютерний контроль дає змогу значно заощадити аудиторний час, оцінити засвоєння навчального матеріалу з дисципліни (у нашому випадку – українська/російська мова), виявляє практичний рівень знань, умінь і навичок у засвоєнні студентами навчального матеріалу, допускає гнучке варіювання пропонованих студентам завдань, підвищує надійність оцінки знань студентів, допомагає диференціювати підхід до навчання студентів відповідно до рівня їх підготовки. Проте ці

переваги залежать не тільки від якості самого тесту, але й від інноваційних технологій тестування (табл. 4.1.).

**Таблиця 4.1.**

<b>Переваги та недоліки комп'ютерного тестового контролю</b>	
<b>Переваги</b>	<b>Недоліки</b>
– створення наочного й образного уявлення інформації;	– потребує значних витрат часу, зусиль, необхідних для виготовлення та розроблення науково обґрунтованих тестів;
– забезпечення індивідуалізації та диференціації процесу навчання за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів;	– тестові завдання не завжди можуть виявити досягнення або недоліки в навчанні іноземного студента;
– стимулювання когнітивних аспектів навчання, згідно з якими студент є активним учасником процесу навчання, а не об'єктом навчальної діяльності викладача;	– некоректний розподіл кількості питань за темами впливає на об'єктивну оцінку знань;
– упровадження та використання інформаційних освітніх технологій сприяють підвищенню активності, самостійності студентів;	– імовірність угадування студентами правильних відповідей, списування;
– використання комп'ютера для контролю й оцінювання знань позитивно впливає на психологічний стан студента, оцінка й інтерпретація показників не залежать від суб'єктивних чинників;	– вірогідність помилкової оцінки;
– створює сприятливу атмосферу, психологічну комфортність під час проведення тесту, значно зменшує мовний бар'єр;	– недостатній рівень підготовленості викладачів ЗВО до роботи з комп'ютерними технологіями;
– дає можливість перевірити значний обсяг вивченого матеріалу за порівняно короткий проміжок часу, здійснити педагогічні виміри одночасно значної кількості іноземних студентів;	– нераціональне використання новітніх інформаційних технологій в освітньому процесі;
– дає змогу оптимально і більш-менш об'єктивно, надійно та валідно визначити навчальні досягнення іноземних студентів.	– неможливість розвивати усну або писемну мову, контролювати творчу діяльність іноземних студентів.

Отже, тестовий метод контролю навчальних досягнень іноземних студентів разом із безсумнівними перевагами має цілу низку недоліків.

Утім, як стверджують фахівці, жоден тест не є абсолютно надійним: на стійкість тестових показників можуть впливати різні чинники – недостатня кількість тестових завдань, їхня нерізноманітність, обмежений час для виконання тесту, нерозуміння студентами інструкції або питань тесту,



випадковість правильних відповідей тощо [31, с. 23]. Незважаючи на всі недоліки тестового контролю, тестова перевірка рівня засвоєння знань має низку переваг порівняно з традиційними формами і методами, дає змогу використовувати зворотний зв'язок, визначати результати навчальних досягнень іноземних студентів, виявити причини допущених помилок, проаналізувати досягнуті результати та внести відповідні корективи. Адже тестування як багатофункціональний метод контролю дає можливість викладачеві виявити прогалини у знаннях іноземних студентів, скоригувати курс навчання із урахуванням впровадження компетентнісного підходу та інтерактивних методик викладання.

До вищезазначеного додамо: комп'ютерний тестовий контроль дає змогу співвіднести якість знань і вмінь кожного студента згідно з навчальними дисциплінами та вимогами освітнього стандарту, закладеними в тестових завданнях, при цьому тестування є все ж таки більш перспективним методом оцінки знань студентів, відкриває перед студентами та викладачами нові можливості для подальшого вдосконалення, але, як показує практика викладання УМІ/РМІ у ЗВО, повністю замінити інші форми контролю не може.

У контексті нашого дослідження цікавить насамперед комп'ютерний контроль рецептивних видів МД. Контроль складається з двох частин, варіанти завдань мають три рівні складності. У першій частині тестовий матеріал організовано та розподілено за тематичним принципом (тематичні тексти супроводжуються дотекстовими і післятекстовими завданнями, спрямованими на розвиток навичок усного та писемного мовлення): загальна тематика, професійна тематика, граматичний матеріал. У другій частині наведено тестові завдання змішаного типу, що створює для студентів деякі труднощі, але в той же час дає змогу оцінити набутий індивідуальний досвід в опануванні української/російської мови на початковому та поглибленому етапах навчання. Тести змішаного типу є найбільш ефективними способами контролю навчальних досягнень іноземних студентів. Тести цього типу поєднують завдання різного

рівня складності та містять альтернативні відповіді до завдань з можливістю викласти власну думку.

Контроль виконання завдань першого рівня складається з основи та чотирьох варіантів відповіді, з яких лише один правильний. Отже, потрібно відповісти на запитання «правильно – неправильно», обравши один із чотирьох запропонованих варіантів.

Тести другого рівня складності використовують для перевірки розуміння тексту. Студенту пропонується визначити, на які запитання можна відповісти «так», а на які – «ні», на яке запитання в тексті є відповідь, а на які запитання відповіді немає, обрати твердження, що відповідає змісту тексту, або обрати судження, яке не відповідає змісту тексту (завдання мають чотири варіанти відповідей: а); б); в); г), де лише одна відповідь правильна).

До третього рівня належать завдання підвищеної складності, що потребують творчого підходу під час розв'язання завдань, у яких необхідно викласти власні переконання, дати аргументовані відповіді на поставлені запитання, підтвердити думку, викладену в тексті, з'ясувати погляди співрозмовника і т. ін. [54, с. 123–124].

Метою тестових завдань є визначення рівня навчальних досягнень іноземних студентів за певний відрізок часу. У разі успішного складання завдань першого рівня, студент автоматично допускається до виконання завдань другого рівня. Студент може самостійно розподіляти час для виконання кожного тестового завдання. Якщо в студента після виконання завдань першого та другого рівнів залишився час, він може виконати завдання підвищеної складності для збільшення свого рейтингу. Після виконання завдання студент отримує повідомлення про результати виконання, він може подивитися правильну відповідь, коментар і теоретичний матеріал з кожного питання. Усі відповіді оцінюються і заносяться до персональних даних студента, де фіксується дата, години, кількість загального часу, витраченого на виконання контролю, відповіді на запитання. Після завершення тестування на моніторі комп'ютера з'являються

результати контролю й отримані при тестуванні оцінки, показано співвідношення правильних і неправильних відповідей у відсотках.

Комп'ютерне тестування успішності дає можливість реалізувати основні загальнометодичні принципи контролю навчання: науковості; індивідуального характеру перевірки й оцінки знань; системності та послідовності проведення контролю; тематичності; диференційованої оцінки успішності; однакових вимог викладачів до студентів; урахування індивідуальних особливостей іноземних студентів. Загальнометодичні принципи, особливості застосування сучасних інноваційних освітніх технологій у формуванні, закріпленні й удосконаленні знань, умінь і навичок дали змогу створити систему тестових завдань, укладених на базі професійно орієнтованого тексту з метою оцінки навчальних досягнень іноземних студентів з української/російської мови.

Метою такої системи тестових завдань є використання різних стратегій і тактик для отримання наукової інформації в процесі читання текстів за фахом. Обсяг професійно орієнтованих текстів становить приблизно 500–550 слів (поглиблений етап навчання) і 750–800 слів (завершальний етап навчання). Комплексний тест для контролю компетентностей іноземних студентів, визначення рівня володіння лексичними або граматичними навичками, вміннями читати, слухати, говорити, писати складається з 26 текстів, укомплектованих 13 типовими завданнями та інструкцією до виконання тестів. Після виконання кожного завдання система фіксує початок і час завершення читання, оптимальний темп – від 120 до 150 слів на хвилину.

В основу комп'ютерного тестування покладено методичні прийоми, що реалізуються в процесі виконання запропонованої системи завдань. Відповіді виставляються у відповідному полі на екрані монітора.

У завданнях № 1–8 (*Зробіть правильний вибір: пропонуються чотири можливі варіанти відповідей, з яких правильною є лише одна*) – перевіряється вміння працювати з джерелами інформації, здатність студентів вилучати найбільш суттєву інформацію з тексту. Завдання вважається виконаним, якщо вибрано та позначено одну правильну відповідь.

**Завдання № 9** (*Зробіть правильний вибір: пропонуються п'ять варіантів відповідей, серед яких лише два є правильними*) – використовується для перевірки знань, умінь вирізняти схожі поняття, терміни, виділяти головне. Завдання вважається виконаним, якщо вибрано та позначено два правильних варіантів відповіді.

**Завдання № 10** (*Чи є в тексті відповідь на запитання: пропонуються сім варіантів відповідей, серед яких лише три є правильними*) – орієнтоване на досягнення максимально повного й точного розуміння студентами основного змісту тексту. Завдання вважається виконаним, якщо позначено три правильні відповіді з повною або частковою відповіддю на запитання.

**Завдання № 11** (*Чи є в тексті твердження, що уточнює та доповнює текст?*) – перевіряє здатність іноземних студентів у процесі сприйняття, розуміння, інтерпретації тексту представляти розгортання його основної концепції у вигляді структурно-логічної схеми; уміння знаходити відоме та нове в тексті. Завдання вважається виконаним, якщо позначено одне правильне твердження, яке уточнює текст і доповнює його новою інформацією.

**Завдання № 12** (*Оберіть правильний варіант формулювання висновку до тексту*) – перевіряє вміння критично аналізувати отриману інформацію; продукувати власні висновки та умовиводи, що згодом будуть корисні під час складання резюме. Завдання вважається виконаним, якщо обрано один варіант умовиводів, що найбільше підходить.

**Завдання № 13** (*Оберіть із запропонованих резюме те, що максимально відповідає основному змісту тексту*) – використовується для оцінки глибини знань і рівня поняттєво-аналітичного мислення; спрямоване на перевірку здатності сприймати основну смислову інформацію (на рівні глобального (загального) розуміння і детального (повного) розуміння); розвиває вміння диференціювати основні факти та другорядну інформацію; оцінює навички складання резюме тексту. Завдання вважається виконаним, якщо обрано один правильний варіант резюме.

Оцінюванню підлягають: виконання тесту за шкалою оцінювання ECTS; результати виконання всіх завдань у запропонованих тестах; систематизація та розподіл завдань за рівнем складності; кількість балів, яку набрав кожний студент.

Отже, за всі правильні відповіді до завдань, використаних у тестах для встановлення загального та повного розуміння прочитаного тексту за фахом іноземними студентами, можна отримати загальну кількість балів – 13. При цьому використовуємо шкалу оцінювання ECTS, що є загальноживаною для оцінки якості студентських досягнень. Щодо критеріїв оцінки при обробленні результатів тестування, найбільш прийнятною в цьому разі буде співвідношення правильних відповідей до кількості завдань тесту, які оцінюються за п'ятибальною шкалою:

100–90% — 13–12 балів — «5»

89–75% — 11–10 балів — «4»

74–50% — 9–7 балів — «3»

49–0% — 6–0 балів — «2».

Результатом тестування є відсоток правильних відповідей.

Також варто відзначити, що матеріали цього тестового контролю успішно пройшли апробацію в Національному фармацевтичному університеті на практичних заняттях з російської мови під час проведення заліків та іспитів іноземних студентів I–III курсів. Зауважимо, що в ході апробації вдосконалювалися форми, типи й види тестових завдань, приділялося значну увагу розробленню нового програмного забезпечення для комп'ютерного тестування успішності навчання іноземних студентів, проводилися контрольні діагностичні зрізи, здійснювався аналіз результатів тестування й опрацювання тестових помилок. Зараз ці тести використовуються для самостійної підготовки студентів до письмового іспиту, на якому контролюється здатність тестованих читати та розуміти наукові тексти професійного спрямування з подальшою інтерпретацією змісту.

Наявність комп'ютерного класу на мовних кафедрах ЗВО дає змогу викладачеві абсолютно по-новому організувати передавання, перероблення та

відтворення навчального матеріалу в системі навчання «викладач → інформаційні технології → студент». За допомогою відповідного апаратного та програмного забезпечення здійснюється оптимальне функціонування зворотного зв'язку, застосування наочності під час навчання УМІ/РМІ, проведення найбільш об'єктивного та всебічного оцінювання виконаних тестових завдань кожним студентом.

Подання навчального матеріалу з метою його засвоєння орієнтоване на поєднання групової та індивідуально орієнтованої підготовки іноземних студентів. Застосування в освітньому процесі інтерактивних технологій дає змогу направити інтелектуальний потенціал студентів на позитивний розвиток їхньої творчої ініціативи, дає змогу проводити нестандартні заняття на високому методичному рівні.

Упровадження в освітній процес сучасних інформаційних технологій дало змогу збільшити обсяг самостійної роботи іноземних студентів під час навчання УМІ/РМІ у ЗВО. Активно ведеться робота з упровадження та використання інноваційних методів навчання в освітньому процесі та в науково-дослідницькій діяльності іноземних студентів. Ще зовсім недавно в ході організації та проведенні занять викладач витрачав багато часу на його підготовку, пошук і систематизацію матеріалу, на визначення рівня знань, умінь і навичок іноземних студентів, щоб заняття було змістовним, пізнавальним і корисним для них. Немає сумніву, що використання ІКТ забезпечує ефективність педагогічної діяльності та є найбільш потужним мотиваційним чинником успішного навчання. Принагідно зазначаємо, що використання комп'ютерних технологій в освітній діяльності, вміння користуватися новітніми інформаційними технологіями впливає на розвиток педагогічної майстерності та фахової компетентності викладача УМІ/РМІ, є невід'ємними показниками його професіоналізму, результативності навчання з якісними показниками навчальних досягнень іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

Із вищезазначеного можна зробити такі висновки:

- інноваційні технології викладання УМІ/РМІ в поєднанні з традиційними й інноваційними методами навчання сприяють підвищенню ефективності навчання української/російської мови іноземних студентів;

- застосування комп'ютерного контролю на заняттях з української/російської мови економить час викладача та значною мірою інтенсифікує освітній процес;

- дає змогу індивідуалізувати та диференціювати підхід до навчання згідно з відповідним рівнем підготовки іноземних студентів;

- визначає знання студентів за кількісними й якісними показниками;

- підвищує надійність й об'єктивність оцінок.

Правильне, вміле опанування та використання комп'ютерних технологій у процесі навчання стимулює студентів до систематичної самостійної роботи з метою досягнення кращих результатів, буде сприяти вихованню всебічно розвиненої індивідуальності, удосконаленню здібностей, пізнавальних інтересів, формуванню цілісної особистості.

Використання нових інформаційних технологій під час викладання української/російської мови визначається багатьма чинниками, а саме:

- дає змогу створити оптимальну модель навчання;

- дає можливість викладачам ЗВО поліпшити навчально-методичне забезпечення;

- відкриває великі можливості для створення та використання навчальних комп'ютерних програм, електронних підручників.

Без сумніву, саме електронні навчальні посібники та підручники є перспективним напрямом подальших методичних розробок, значущість яких буде збільшуватися.

Звернемо увагу, що комп'ютерні технології навчання належать до сучасних педагогічних технологій вищої освіти, які уможливають творчий підхід до організації та управління освітнім процесом підготовки сучасного фахівця. Разом з тим, вважаємо, що крім комп'ютерного тестування успішності іноземних студентів, доцільним залишається застосування традиційних форм і методів перевірки знань.

Застосування комп'ютерних технологій у навчанні іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей передбачає насамперед інтеграцію всіх видів навчальної діяльності та підготовку суб'єктів освітнього процесу до життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства. Використання комп'ютерних технологій у навчанні української/російської мови іноземних студентів здійснюється за допомогою наочних методів навчання: демонстрації, ілюстрації, відео та ін. Відомо, що аудіовізуальні матеріали краще сприймаються і легше запам'ятовуються. Упровадження в освітній процес інтерактивних технологій дає змогу направити інтелектуальний потенціал студентів на позитивний розвиток їхньої творчої ініціативи, проводити нестандартні заняття на високому методичному рівні. Інноваційні технології викладання УМІ/РМІ у поєднанні з традиційними й інноваційними методами навчання сприяють підвищенню ефективності навчання української/російської мови іноземних студентів.

Використання комп'ютерних технологій, їхнє ефективне впровадження в поєднанні з традиційними засобами здатне оптимізувати освітній процес у ЗВО, забезпечити ефективність освітнього процесу, диференційований та індивідуальний підходи в освітньому процесі, активізацію пізнавальної діяльності і формування в іноземних студентів позитивної мотивації, інтересу до навчання, підвищити роль самоосвіти, спрямованої на успішне оволодіння майбутнім фахом; розширити світогляд суб'єктів навчання у зв'язку з неперервним розвитком суспільства.

Рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів, технології критеріїв, показників, рейтингової системи оцінювання навчальної успішності іноземних студентів з дисципліни «Українська/російська мова як іноземна» розглянемо в наступному підрозділі.



## **4.2. Критерії, показники та рівні сформованості комунікативної компетентності за рейтинговою системою контролю й оцінювання навчальних досягнень іноземних студентів**

Підвищенню ефективності освітнього процесу сприяє раціональна організація занять, дієвість методів і методичних прийомів, форми викладу навчального матеріалу, застосування сучасних технічних засобів та інформаційних технологій для досягнення поставлених навчальних цілей.

При визначенні критеріїв оцінювання рівня сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей на основі автентичних текстів за фахом та експериментальної перевірки її ефективності, ми спиралися на дослідження науковців, які займалися розробкою критеріїв оцінювання іншомовних навичок і вмінь в усному та писемному мовленні: Л. Бондар, В. Беспалько, Н. Бориско, В. Бухбіндер, С. Вавіліна, Н. Гальскова, Н. Гез, Н. Горлова, О. Панченко, О. Петрашук, Н. Складенко, О. Тарнопольський, Н. Топтигіна та ін. Розглянувши підходи вчених до оцінювання навичок та вмінь, ми адаптували виділені критерії до методики формування комунікативної компетентності іноземних студентів на основі текстів за фахом.

До основних завдань системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей зараховуємо:

1) розвиток комунікативної компетентності та професійного становлення іноземного студента на різних рівнях володіння УМІ/РМІ;

2) використання автентичних текстів як засобу формування комунікативної компетентності в іноземних студентів ЗВО;

3) створення сприятливого підґрунтя для розвитку комунікативних умінь і навичок;

3) забезпечення пізнавальної активності та особистої зацікавленості іноземних студентів у підвищенні результативності навчання.

Необхідність підвищення результативності навчання на заняттях з УМІ/РМІ передбачає проведення діагностики сформованості професійно орієнтованої комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, визначення її критеріїв та рівнів.

Критерії (від лат. *critērium* – засіб для судження, переконання, мірило) за «Великим тлумачним словником української мови» трактується як «засіб судження, підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [8, с. 465]. Ученими (Б. Алексеєнко, В. Беспалько В. Вергасов, П. Гальперін, К. Кіктева, І. Підласий, Л. Фарисенкова, Р. Чубук та інші) встановлено різні критерії сформованості умінь навчально-пізнавальної діяльності студентів. Серед загальних вимог до критеріїв дослідники виокремлюють такі: об'єктивність; ефективність; спрямованість критерію; надійність і висока достовірність [9, с. 35–36]. Оцінка здійснюється за допомогою певної системи показників, що якісно та кількісно характеризують навчальні досягнення, їхній стан у динаміці. Найбільш удалим, на нашу думку, є визначення критерію, надане Р. Чубуком: «критерій – це набір ознак та властивостей явища, об'єкта, предмета, які дають змогу судити про його стан, рівень розвитку та функціонування. Поняття «критерій» за сутністю більш ширше, ніж показник, тому можлива ситуація, коли за одним критерієм існує ціла система показників. Разом із тим, критерій і показник тісно взаємопов'язані: науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір системи показників, а якість показника залежить від того, наскільки він повно і об'єктивно характеризує прийнятий критерій [64, с. 255]. На нашу думку, наведені критерії мають дещо узагальнені рівні; для об'єктивного визначення системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей їх необхідно систематизувати. Під критеріями будемо розуміти певні ознаки й обставини, що дають змогу об'єктивно оцінити особисті навчальні досягнення кожного студента і за рівнем їхніх знань підсумувати результати навчання.

Розглядаючи комунікацію як один із головних різновидів діяльності, відповідно до виділених компонентів, виокремлюємо основні критерії оцінювання сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю: *мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-комунікативний, когнітивно-пізнавальний, поведінково-регулятивний*. У результаті аналізу наукових джерел, у яких розкриваються вимоги до професійної підготовки іноземних студентів, їх знань, умінь і навичок, а також урахування сформованості комунікативної компетентності, нами визначено основні показники зазначених критеріїв.

До *мотиваційно-ціннісного* критерію зараховуємо: ціннісні орієнтації особистості; інтерес до обраного фаху; здатність приймати обґрунтовані рішення, розподіляти свої потреби, мотиви, цілі та співвідносити їх з реальною ситуацією. Основними критеріями сформованості комунікативної компетентності є такі вміння та навички, якими повинні оволодіти іноземні студенти під час навчання: дотримання загальноприйнятих правил і норм реалізації мовної системи; прагнення до реалізації та розвитку власних можливостей, здібностей, особистих якостей; набуття суб'єктивного досвіду спілкування шляхом рефлексії, самопізнання, самовизначення; свідомий вибір майбутнього фаху; рівень задоволеності і бажання вдосконалювати свою компетентність у галузі своєї професії.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначає особистісні показники іноземних студентів з позиції оцінювання навчальних досягнень у ЗВО: потреба в успіху, прагнення до самоствердження; наявність позитивної мотивації до обраного фаху; потяг до розумової праці, готовність до самоосвіти.

Методи діагностування: навчально-творчі завдання, обговорення проблеми та розгорнута аргументація своєї позиції; моделювання комунікативних ситуацій; анкетування, опитування, бесіда.

*Діяльнісно-комунікативний* критерій містить комплекс комунікативних знань, умінь, навичок, що забезпечують потребу і можливість постійного самовдосконалення, раціональної організації навчальної діяльності, ставлення

особистості до себе як суб'єкта навчання в процесі свого професійного становлення та росту. Цей критерій характеризує здатність застосовувати набуті знання, необхідні для виконання завдань професійної діяльності та спрямований на оцінку сформованості комунікативних умінь іноземних студентів, володіння основними прийомами розв'язання проблемних ситуацій, на здійснення яких потрібні фахові знання, практичні уміння і навички.

Діяльнісно-комунікативний критерій характеризується такими показниками: розуміти й розпізнавати повідомлення під час комунікації з представниками інших культур; уміти застосовувати комунікативні вміння в мовленнєвій практиці відповідно до мети висловлювання та умов спілкування; володіти здатністю до активної взаємодії в різних сферах діяльності; ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчальній діяльності; виявляти готовність до встановлення комунікативних зв'язків задля досягнення визначених цілей.

Методи діагностування: тестові завдання, модульні контрольні та самостійні роботи, практичні заняття, експертне оцінювання.

*Когнітивно-пізнавальний* критерій дає змогу оцінити стійкість, системність і глибину засвоєних знань, необхідних для ефективного виконання поставлених завдань, наявність компетенцій, здобутих під час навчання у ЗВО та практичній діяльності; визначити рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів; відобразити обсяг і рівень засвоєння фахових знань, умінь і навичок іноземного студента (знання сутності, змісту майбутньої професійної діяльності, володіння фармацевтичною термінологією, розуміння основних базових понять з обраного виду діяльності, рівень розвитку ключових компетентностей у процесі самостійної пізнавальної діяльності).

З огляду на зазначене, когнітивно-пізнавальний критерій містить такі головні показники: рівень сформованості професійно важливих навичок і умінь; використання набутих знань у практичній діяльності; готовність до особистісного самовдосконалення та професійного зростання; здатність до

пізнавальної діяльності; прагнення до активного засвоєння знань, свідомого ставлення до майбутнього фаху.

Показники оцінювалися за допомогою методів діагностування: анкетування, спостереження, бесіди, тестування, експертна оцінка.

*Поведінково-регулятивний* критерій дає можливість здійснити діагностику сформованості етичної компетентності іноземних студентів, умінь і навичок, що забезпечують моральні правила поведінки під час професійної підготовки; комунікабельність; протидіяти негативним впливам; обирати правильну та раціональну поведінкову тактику, стратегію подолання складних ситуацій; розвивати комунікативну компетентність, здатність до свідомої саморегуляції поведінки, самостійно оцінювати результати власної діяльності та нести за них відповідальність.

Показниками поведінково-регулятивного критерію визначено: уміння толерантно сприймати поведінку учасників комунікативної взаємодії; адекватно оцінювати власні здібності, можливості, рівень комунікативної компетентності; здатність протидіяти негативним впливам; сформованість професійно-моральних якостей майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Методи діагностування: ігрове моделювання, наочність, інтерактивність, дискусія, проблемна ситуація.

Визначені критерії сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів безпосередньо співвідносяться з мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, комунікативним і поведінковим компонентами та дають змогу: з'ясувати рівень комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей; оцінити рівень сформованості ключових компетентностей за допомогою комплексу критеріїв і показників; підвищити мотивацію студентів до вивчення української/російської мови.

Успішність формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей значною мірою залежить від оцінки її рівнів. Методи діагностики дають змогу виявити, виміряти і оцінити результати навчання, визначити динаміку рівнів сформованості комунікативної

компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, визначити стратегічні напрями навчання, перевірити їхню ефективність. На основі визначених критеріїв оцінювання з'ясуємо рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів у конкретних показниках.

Науковці вирізняють різні рівні сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців і пропонують їх визначати як професійно обмежений, початковий професійний, середній професійний, високий професійний. Градація рівнів розглядається як процес фіксації зміни ознаки, який здійснюється у двох напрямках: наростання чи зменшення, і як фіксація результату цього процесу [28, с. 189–190]. Л. Фарисенкова детально аналізує структуру комунікативної компетентності за чотирима рівнями: *стартовий, базовий, ядерний, оптимальний*. Для характеристики рівнів комунікативної компетентності іноземців, які вивчають російську мову, дослідниця пропонує: «детально описати мовленнєву діяльність, визначити її структуру та закріпити результати МД іноземних студентів (у формі діалогу, монологу, дискурсу чи тексту); застосовувати рівневий підхід до моделювання мовленнєвої компетенції іноземних студентів» [62, с. 20].

У межах нашого дослідження рівень позначається як ступінь досягнення результату навчання. Відповідно до визначених критеріїв та їх показників окреслено рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичного профілю за кожним критерієм. Зауважимо, що заклади вищої освіти застосовують шкалу оцінювання системи ECTS, яку створено для відображення різних систем оцінювання, що існують у країнах-членах ЄС. Згідно з визначеними критеріями, на підставі власних спостережень та з метою моніторингового дослідження щодо сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів ми виокремили п'ять рівнів: *найвищий, вищий, середній, достатній, низький*. На нашу думку, такий поділ є доцільним, оскільки він передбачає встановлення співвідношення між найвищим і низьким рівнями, а проміжними показниками цих критеріїв є вищий, середній та достатній рівні. Головним показником ефективності порівняльного аналізу є

виявлення рівня розвитку професійно орієнтованої комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичної галузі. З цього виходить, що компетентність іноземного студента на різних рівнях володіння українською/російською мовою може характеризуватись різними рівнями сформованості, критеріями та показниками їх відношень.

Оцінювання рівнів володіння комунікативною компетентністю іноземних студентів проводилося за встановленими критеріями і показниками на основі текстів за фахом.

*Найвищий* рівень характеризується вміннями й навичками визначати сутність теми, змісту й основної думки тексту; виділяти головне; обґрунтовано відповідати на запитання; логічно і переконливо аргументувати свої погляди; самостійно робити висновки; правильно висловлювати свої думки; коректувати власне мовлення в процесі говоріння; застосовувати вивчений матеріал на практиці.

*Вищого* рівня досягають студенти, які володіють уміннями відтворювати й аналізувати науковий текст; самостійно і безпомилково відповідати на запитання; вільно конструювати власне висловлювання, використовуючи загальнонаукову та науково-професійну термінологію; обґрунтовувати своє ставлення до тексту; доводити власну думку, висловлюючи переконливі аргументи.

*Середній* рівень свідчить, що студенти правильно розуміють суть питання; уміють адекватно коментувати і висловлювати свою думку; здатні створювати власні наукові тексти, але відчують невеликі труднощі під час складання діалогічних чи монологічних висловлювань; визначення основної думки тексту є дещо поверховим; відповіді на запитання до тексту є недостатньо повними; не завжди можуть пояснити значення використаних термінів.

*Достатній* рівень передбачає загальне сприйняття змісту без достатнього розуміння; незначні погрішності та неточності при побудові висловлювань; короткі та неповні відповіді на запитання до тексту; мовлення характеризується порушенням зв'язку слів у реченнях; недостатність належних знань для

відтворення основного змісту прочитаного; аргументація та формулювання своєї думки можуть бути нечіткими та непеконливими.

*Низький* рівень умінь і навичок виявляють студенти, які не зовсім правильно розуміють загальний зміст, не вміють виділяти головне; не готові узагальнювати отриману інформацію на підставі власних умовиводів; не можуть грамотно формулювати думки, відстоювати свої міркування, продукувати та сприймати мовленнєві висловлювання; не мають належних знань для відтворення фактичного змісту прочитаного, сталих навичок конструювання власних висловлювань.

В основу виділення рівнів розуміння професійно орієнтованих текстів покладено:

- повне, точне розуміння основного змісту та деталей тексту;
- досить повне й точне розуміння основного змісту тексту із частковим розумінням деталей;
- розуміння загального змісту тексту з неточним розумінням окремих деталей;
- повне нерозуміння тексту [47, с. 168].

У дослідженнях М. Микулинської зміст тексту за фахом містить два аспекти: *лексичний* і *логічний*. Згідно з поданими аспектами дослідниця виділяє такі рівні розуміння тексту:

I рівень – розуміння лексичного змісту орієнтованого на лексичні ознаки речення, зокрема на лексичні значення слів, із яких складається зміст речення;

II рівень – розуміння логічного змісту речення, що містить відносно закінчену думку;

III рівень – розуміння основного змісту речення;

IV рівень – розуміння логічного смислу речення;

V рівень – розуміння додаткового смислового відтінку речення (оціночного, емоційного, спонукального та ін.) [34, с. 55].

Відповідно до встановлених рівнів, критеріїв і показників, процес формування комунікативної компетентності, на нашу думку, можна конкретизувати та поділити на чотири етапи: *елементарний*, *допоміжний*,



*грунтовний і професійний*. Залежно від рівнів комунікативної компетентності формуються навички й уміння студентів у тих чи інших комунікативних актах і ситуаціях. Кожній комунікативній ситуації відповідають найбільш типові, розповсюджені частотні мовні засоби, зумовлені відповідним етапом навчання іноземних студентів.

Уважаємо, що розвинені мовленнєві навички виступають показником культури особистості та фахової майстерності, формування комунікативної компетентності та мовленнєвих здібностей розглядається нами як закономірний органічний процес професійної підготовки особистості студента загалом.

Професійно орієнтоване навчання української/російської мови як іноземної – це формування у студентів комунікативної, мовленнєвої, компетентнісної, дискурсивної, термінологічної та читацької компетентностей, коли студент готовий використовувати українську/російську мову як знаряддя мовленнєвої і текстової діяльності.

Значущими для професійно орієнтованого навчання є наявність узагальнених умінь і навичок, що забезпечують адекватне використання граматичних явищ в мовленнєвій діяльності, осмислене сприймання наукових текстів; розуміння діалогічного і монологічного мовлення; перероблення та виклад інформації в письмовій формі відповідно до комунікативної настанови.

У викладанні УМІ/РМІ враховуємо рейтингову систему оцінювання набутих знань, умінь і навичок іноземних студентів виражену в умовних одиницях (балах), набраних студентом при вивченні кожного модуля. Сума набраних балів визначає рейтинг успішності іноземного студента. У кінцевому результаті навчальна діяльність має не просто дати іноземному студенту певну суму знань, умінь чи навичок, а сформувати відповідний рівень компетентності.

Відповідно до рівнів навчальних досягнень і визначених критеріїв, що слугують нормами оцінок і регулюють переведення балів в оцінку за шкалою 1–100 балів, розробляються належні показники. Кожне завдання оцінюється у співвідношенні: кількість допущених помилок до загальної кількості правильних

відповідей у відсотковому відношенні/ оцінка за п'ятибальною шкалою (табл. 4.2.).

Таблиця 4.2.

<b>Рейтингова система контролю якості навчальних досягнень іноземних студентів</b>				
<b>Кількість балів</b>	<b>Оцінка ECTS</b>	<b>Оцінка за національною шкалою</b>	<b>Рівень</b>	<b>Відсоток допущених помилок</b>
90-100	<b>A</b> –відмінно	5	найвищий	1-10%
82-89	<b>B</b> –дуже добре	4	вищий	11-18%
74-81	<b>C</b> –добре	4	середній	19-26%
64-73	<b>D</b> –задовільно	3	достатній	27-36%
60-63	<b>E</b> –достатньо	3		37-40%
35-59	<b>FX</b> –недостатньо	2	низький	41-65%
1-34	<b>F</b> –повторне навчання	2		66-100%

Рейтингова система контролю якості навчальних досягнень іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у ЗВО детермінується за передбаченими нормами оцінювання щодо кількості та змісту допущених помилок і недоліків в усних відповідях і письмових роботах

Рейтингова система контролю спрямована на перевірку засвоєння практичного матеріалу, а також оцінки рівня навчальних досягнень іноземних студентів за критеріями, що встановлюють відповідність між вимогами до якості навчальних досягнень, та показником оцінки за національною шкалою оцінювання та оцінкою ECTS.

Зазначимо, що у модульному навчанні оцінюється в балах кожне завдання за видами МД, встановлюється його рейтинг і термін виконання, що теж оцінюється відповідною кількістю балів. Установлення відповідності між реальним результатом навчання і нормою передбачено підсумковим оцінюванням, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу взагалі, і досягнень іноземних студентів зокрема. Спеціально розроблені завдання, спрямовані на розвиток комунікативної, мовної, мовленнєвої та читацької компетентностей, обсяг яких відповідає сучасним державним вимогам, а зміст – змістовим лініям програми з УМІ/РМІ для фармацевтичних ЗВО (табл. 4.3.).

Таблиця 4.3.

<b>Рейтингова система оцінювання з дисципліни «Українська (російська) мова для іноземних студентів 1 курсу (спеціальність «Фармація»)</b>						
<b>Модуль 1 (18 занять)</b>						
<b>Рейтингова оцінка</b>	<b>Бали</b>	<b>Обов'язкові бали</b>	<b>Поточні контролю змістових модулів</b>	<b>Обов'язкові бали за модуль</b>	<b>Підсумковий модульний контроль</b>	<b>Всього</b>
«5»	2,7–3	41 – 45	13,5 – 15	54 – 60	36– 40	<b>90 – 100</b>
«4+»	2,5–2,6	37 – 40	12,3 – 13,4	49 – 53	33 – 35	<b>82 – 89</b>
«4»	2,2–2,4	33 – 36	11,1 – 12,2	45 – 48	30– 32	<b>74 – 81</b>
«3+»	1,9–2,1	29 – 32	9,6 – 11	38 – 44	26 – 29	<b>64 – 73</b>
«3»	1,8	27 – 28	9 – 9,5	36 – 37	24– 25	<b>60– 63</b>
«2»	1,1–1,7	16 – 26	5,3 – 8,9	21 – 35	14– 23	<b>35 – 59</b>
«1»	0 – 1	0 – 15	0 – 5,2	0 – 20	0– 13	<b>0– 34</b>
<b>Всього:</b>	<b>15 балів</b>	<b>30 балів</b>	<b>15 балів</b>	<b>60 балів</b>	<b>40 балів</b>	
<b>Поточні контролю змістових модулів.</b>						
<b>Максимальна кількість балів – 7,5</b>						
<b>Рейтингова оцінка</b>	<b>Бали</b>					
	<b>Граматика</b>	<b>Читання</b>	<b>Аудіювання</b>	<b>Всього</b>		
<b>A</b> — відмінно	2,3–2,5	2,3–2,5	2,3–2,5	<b>6,8 – 7,5</b>		
<b>B</b> — дуже добре	2,1–2,2	2,1–2,2	2,1–2,2	<b>6,2 – 6,7</b>		
<b>C</b> — добре	1,9–2	1,9–2	1,9–2	<b>5,6 – 6,1</b>		
<b>D</b> — задовільно	1,6–1,8	1,6–1,8	1,6–1,8	<b>4,8 – 5,5</b>		
<b>E</b> — достатньо	1,5	1,5	1,5	<b>4,5 – 4,7</b>		
<b>FX</b> — недостатньо	0,9–1,4	0,9–1,4	0,9–1,4	<b>2,6 – 4,4</b>		
<b>F</b> — повторний курс	0–0,8	0–0,8	0–0,8	<b>0 – 2,5</b>		
<b>Підсумковий модульний контроль</b>						
<b>Максимальна кількість балів – 40</b>						
<b>Рейтингова оцінка</b>	<b>Бали</b>					
	<b>Граматика</b>	<b>Читання</b>	<b>Говоріння</b>	<b>Всього</b>		
<b>A</b> — відмінно	13– 14	11 – 12	13– 14	<b>36– 40</b>		
<b>B</b> — дуже добре	11 – 12	10	11 – 12	<b>33 – 35</b>		
<b>C</b> — добре	10	9	10	<b>30– 32</b>		
<b>D</b> — задовільно	9	8	9	<b>26 – 29</b>		
<b>E</b> — достатньо	8	7	8	<b>24– 25</b>		
<b>FX</b> — недостатньо	5– 7	4– 6	5– 7	<b>14– 23</b>		
<b>F</b> — повторний курс	0 – 4	0 – 3	0 – 4	<b>0– 13</b>		

Обсяг допущених помилок і недоліків у цифровому еквіваленті становив такі межі: «недостатній» – 66–100%, «низький» – 41–65%, «достатній» – 37–40%,

«задовільний» – 27–36%, «середній» – 19–26%, «вищий» – 11–18%, «найвищий» – 1–10%. Отже, рейтинговий контроль – це контроль і оцінка якості знань і умінь з урахуванням систематичності, валідності, об'єктивності, доступності, що сприяє підвищенню ефективності й результативності освітнього процесу загалом.

Рейтингова система оцінювання є ефективним засобом заохочення до навчально-пізнавальної діяльності, дає можливість іноземним студентам постійно контролювати свій рівень підготовки, виявляти недоліки, вносити своєчасні корективи, заповнити прогалини в знаннях, що заважають процесу засвоєння навчального матеріалу. Рейтинг, у поєднанні з об'єктивними методами контролю є більш критичним і більш ретельним, дає змогу значно ефективніше реалізувати основні функції: встановити надійність і валідність результатів виміру; виявити прогалини в знаннях іноземних студентів; узагальнити результати контролю з метою подальшої корекції освітнього процесу; підвищити мотивацію до навчання, відповідальність і зацікавленість в результатах своєї діяльності. Це означає, що результат контролю спрямований як на діяльність студентів, так і на діяльність викладача. Навчальні досягнення іноземних студентів оцінювалися в межах кожної компетентності за визначеними рівнями.

Розглянемо рейтингову систему контролю та оцінки якості навчальних досягнень з граматики і лексики іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей 1 курсу та перевіримо володіння різними видами МД.

- **Грамматика і лексика:**

*відмінно* – 12 завдань виконано повністю; усі відповіді вірні; немає порушень у використанні лексики, правильне використання лексичних одиниць і граматичних структур; відмінне виконання лише з незначними неточностями; під час виконання практичних завдань допускається одна помилка; теоретичні знання з граматики відтворено в повному обсязі;

*дуже добре* – завдання виконані повністю, але з певною кількістю незначних помилок, що не порушують акту комунікації; невелика наявність несуттєвих

помилки у використанні лексики; при виконанні практичних завдань допускаються одна граматична та одна лексична помилки;

*добре* – під час виконання практичних завдань допускається дві граматичні та дві лексичні помилки, які не впливають суттєво на кінцеві результати; правильне використання вивчених граматичних структур у відповідності до комунікативного завдання;

*задовільно* – під час виконання практичних завдань допускається три граматичні та три лексичні помилки, що значно змінюють кінцевий результат;

*достатньо* – під час виконання практичних завдань допускається чотири граматичні та три лексичні помилки, завдання виконані зі значною кількістю недоліків; базові знання з граматики відтворено частково; порушення у використанні лексики досить суттєві;

*недостатньо* – завдання виконані з граматичними та лексичними помилками (п'ять і більше); деякі фрагменти правильні; наявна велика кількість суттєвих помилок; контроль не зараховано, однак з можливістю повторного складання;

*повторний курс* – завдання не виконано; контроль не зараховано, можливість обов'язкового навчання на повторному курсі.

#### • Читання:

*відмінно* – незнайомий текст прочитано із належною швидкістю; усі 13 тестових завдань виконано правильно; відповіді на запитання повні, логічні, обґрунтовані; рівень глибинного розуміння основного змісту; тема тексту повністю розкрита;

*дуже добре* – незнайомий текст прочитано із належною швидкістю; тестові завдання виконано з двома помилками; у відповідях на запитання відтворено значну частину інформації; рівень осмисленого розуміння змісту; основні питання теми тексту розкрито;

*добре* – незнайомий текст прочитано досить швидко; тестові завдання виконано з трьома помилками; у відповідях на запитання інформацію тексту відтворено; загальний рівень розуміння основного змісту; основні питання теми тексту розкрито;

*задовільно* – незнайомий текст прочитано повільно; допущено чотири помилки під час виконання тестових завдань; завдання виконано частково, без достатнього розуміння; досягнуто розуміння основної суті питань з даної теми;

*достатньо* — незнайомий текст прочитано повільно; допущено п'ять – шість помилок при виконанні тестових завдань; завдання виконані без достатнього розуміння; відповіді на запитання неточні; досягнуто часткове розуміння суті питань з теми;

*недостатньо* – незнайомий текст прочитано дуже повільно; допущено сім і більше помилок під час виконання тестових завдань; завдання виконано на рівні елементарного відтворення окремих фактів; відсутнє розуміння основної суті запитань; тема тексту не розкрито;

*повторний курс* – незнайомий текст прочитано; завдання виконано на рівні елементарного розпізнавання і фрагментального відтворення тексту окремими словами чи реченнями з постійною допомогою викладача, відсутнє розуміння суті запитань; тема тексту не розкрито.

• **Говоріння:**

*відмінно* – основні питання розкрито повністю, орієнтування в темі без ускладнень, повні відповіді на додаткові запитання, якість відповідей свідчить про вільне володіння матеріалом з навчальної дисципліни та з додатковими джерелами;

*дуже добре* – розкрито основні питання, відповіді на додаткові запитання не повні, якість відповідей свідчить про добре володіння матеріалом з навчальної дисципліни, систематичне ознайомлення з додатковими джерелами;

*добре* – правильне розуміння сутності питання, добре володіння практичним матеріалом, основний зміст розкрито не повністю, ознайомлення з додатковими джерелами не систематизовано;

*задовільно* – загальне володіння поняттєвим апаратом, основні питання розглянуто в цілому, якість відповідей виявляє задовільне володіння навчальним матеріалом, поверхове ознайомлення з додатковими джерелами;

*достатньо* – поверхове орієнтування в поняттєвому апараті, розкриття основних питань відбувається із суттєвими помилками, відповіді на основні питання не обґрунтовано, займають багато часу на підготовку;

*недостатньо* – допущено принципові помилки у використанні понятійного апарату, неправильне розуміння сутності основних питань, недостатнє знання навчального матеріалу;

*повторний курс* – окремі розділи навчальної дисципліни не засвоєно, відсутнє будь-яке розуміння навчального матеріалу.

• **Аудіювання:**

*відмінно* – глибоке розуміння змісту аудіотексту при його одноразованому пред'явленні (відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок – 1% – 10%);

*дуже добре* – повне розуміння змісту аудіотексту при його одноразованому пред'явленні (вище середнього рівня з кількома помилками – 11%–18%);

*добре* – розуміння головної інформації аудіотексту при його одноразованому пред'явленні (в загальному правильне виконання з певною кількістю суттєвих помилок – 19%–26 %);

*задовільно* – буквальне розуміння змісту аудіотексту при його повторному пред'явленні (непогано, але зі значною кількістю недоліків – 27%–36% помилок);

*достатньо* – загальне розуміння інформації аудіотексту при його повторному пред'явленні (виконання задовольняє мінімальним критеріям – 37%–40% помилок);

*недостатньо* – дискретне розуміння аудіотексту при його повторному пред'явленні та в уповільненому темпі (рекомендовано повторний курс навчання – 66%–100% помилок).

• **Письмо:**

*відмінно* – комунікативне завдання виконано, дотримано основних правил оформлення тексту, дуже незначна кількість орфографічних і лексико-граматичних помилок, правильне і послідовне використання різних засобів

передачі логічного зв'язку між окремими частинами тексту, практично немає помилок, дотримується правильний порядок слів.

*дуже добре* – комунікативне завдання виконано, дотримано основних правил оформлення тексту, знання великого запасу лексики і його успішне використання з урахуванням норм мови навчання, під час використання більш складних конструкцій допущено невелику кількість помилок, що не порушують акту комунікації;

*добре* – комунікативне завдання виконано, інформацію в письмовому вигляді подано відповідно до комунікативних завдань і власного ставлення до проблеми, думки викладено в основному логічно, наявні лексико-граматичні похибки, що не ускладнюють розуміння тексту;

*достатньо* – комунікативне завдання в основному виконано, думки не завжди викладено послідовно, наявні помилки у використанні засобів передачі логічного зв'язку між окремими частинами тексту, граматичні помилки при використанні вивчених граматичних структур і лексичних одиниць перешкоджають розумінню тексту;

*недостатньо* – комунікативне завдання не виконано, відсутня логіка в побудові висловлювання, у передачі логічного зв'язку між частинами тексту, наявність лексичних помилок, бідність словникового запасу для висловлювання думки, граматичних правил не дотримано, допущені помилки ускладнюють розуміння тексту.

Прогнозування результатів рейтингової системи оцінювання спонукає до позитивних змін у системі оцінювання навчальних досягнень іноземних студентів.

Кількість балів, що може отримати студент за модуль, може бути різною і встановлюватися навчальною частиною для кожного модуля – не більше 40 балів, виділених на підсумковий контроль. Підсумкова оцінка з дисципліни не може перевищувати 100 балів. До кожного контролю визначено обов'язкові результати навчання: вимоги до знань, умінь і навичок іноземних студентів у різних видах МД (табл. 4.4).



Таблиця 4.4.

## Критерії оцінювання навчальних досягнень іноземних студентів

Оцінка за національною шкалою		Критерії
«5»	відмінно (90–100 балів)	Ставимо студенту, який виявив глибокі, усесторонні знання по темі. Допускається 1% – 10% помилок.
«4+»	дуже добре (82–89 балів)	Ставимо студенту, який в повному обсязі виконав завдання, але допустив 11% – 18% помилок.
«4»	добре (74–81 балів)	Ставиться студенту, який у повному обсязі виконав завдання, але допустив 19% – 26 % помилок.
«3+»	задовільно (64–73 балів)	Ставимо студенту, який виконав завдання не в повному обсязі та допустив 27% – 36% помилок.
«3»	достатньо (60–63 балів)	Ставимо студенту, який виконав завдання не в повному обсязі та допустив 37% – 40% помилок.
«2»	незадовільно (35–59балів)	Ставимо студенту, який не виконав більше половини завдань або допустив 41% – 65% помилок.
«1»	повторний курс (1–34балів)	Ставимо студенту, який не виконав більше половини завдань або допустив 66% – 100% помилок.

Позитивний принцип оцінювання спрямований на особисті навчальні досягнення іноземного студента, а не на його попередні невдачі. Загальновідомо, що від оцінки успіхів безпосередньо залежить мотивація іноземних студентів до навчальної діяльності. Отже, мета контролю – дати можливість іноземним студентам відчувати свій успіх у навчанні, усвідомити свої сильні та слабкі сторони, навчити прийомів самооцінки та самовдосконалення.

Сучасна компетентнісна освіта зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлення, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на формування комунікативної та мовленнєвої компетентності, розвиток читацьких умінь іноземних студентів у процесі навчання української і російської мови. Використання запропонованої рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень дало змогу визначити якість навчальних досягнень іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей 1 курсу з граматики і лексики та перевірити володіння різними видами МД на матеріалі тексту за фахом як найефективнішого засобу

формування професійно спрямованої комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей.

Виділені й обґрунтовані нами критерії та показники дають змогу визначити рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО, сприяють виявленню професійно важливих якостей особистості, зумовлених відповідною мотивацією, системою потреб, адекватною самооцінкою, професійною самосвідомістю.

Універсальним методом, що використовуємо у таких випадках, є моделювання процесу створення та дослідження моделі для фіксування існуючого рівня знань про досліджуваний об'єкт, шляхи поетапного впровадження в освітній процес моделі системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

На різних етапах експерименту враховувалась діагностика досягнень і рівень сформованості комунікативної компетентності, на основі яких здійснювався моніторинг, визначалися критерії та показники за рейтинговою системою контролю та оцінки якості навчальних досягнень іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

#### **4.3. Стан сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів: констатувальний етап експерименту**

Мета констатувального етапу навчання – здійснення діагностики наявного стану сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю.

На *констатувальному етапі* навчання (2012–2014 рр.) визначено такі завдання:

- здійснення ґрунтового науково-теоретичного аналізу досліджуваної проблеми;

- проведення комплексної перевірки початкових знань і діагностування рівнів сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей у іноземних студентів ЗВО;

- визначення мети і завдань педагогічного експерименту, методів дослідження;

- аналіз результатів констатувального етапу навчання педагогічного експерименту;

- розроблення експериментальної методики системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО.

Для перевірки та фіксації вихідного (початкового) рівня підготовки іноземних студентів проведено початкові зрізи, основна мета яких – перевірити вихідний рівень засвоєння отриманих знань, передбачених програмою підготовчого відділення для іноземних громадян, визначити рівень підготовки, сформованість навчальних досягнень і готовність іноземних студентів до виконання пізнавально-навчальної діяльності у ЗВО. З метою оцінювання якісного рівня сформованості ключових предметних компетентностей іноземних студентів, вимірювання здійснювалися за трьома напрямками: комунікативною, мовленнєвою та читацькою компетентностями. Принагідно зазначимо, що разом із науковою категорією «читацька компетентність» використовуємо синонім «читацькі вміння».

Оцінювання вихідного рівня засвоєння отриманих знань іноземних студентів здійснювалося на початку навчального року та проводилося в поєднанні традиційних форм перевірки (тестування на паперових носіях) з інноваційними методами (застосування комп'ютерного тестування) згідно з вимогами державних освітніх стандартів ЗВО України. За вихідний рівень досліджуваного процесу на констатувальному етапі експерименту приймаємо знання, уміння та навички іноземних студентів I курсу ЗВО.

На основі визначених й описаних критеріїв (мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-комунікативний, когнітивно-пізнавальний, поведінково-регулятивний) було розроблено комплексні завдання для оцінювання початкових

знань і визначення рівнів сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей, які іноземні студенти виконували під час початкового зрізу з дисципліни «Українська/російська мова».

Комплекс завдань розроблено на основі тесту, що складається із п'яти субтестів: письма, граматики і лексики, аудіювання, читання та говоріння. Усі різновиди субтестів максимально уніфіковано для того, щоб усунути суб'єктивність в оцінці знань. Система об'єктивного і незалежного контролю дали змогу визначити рівень володіння українською/російською мовою протягом часу, відведеного на його виконання за навчальними програмами підготовчих відділень для іноземних громадян.

Для виконання початкового зрізу було запропоновано спеціально розроблену для цього систему тестових завдань з метою перевірки рівня сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів у граматиці, лексиці й у всіх видах МД (Додаток К).

Виконання запропонованих завдань дало змогу оцінити початковий рівень засвоєних знань іноземних студентів за оціночною шкалою, побудованою за принципом урахування навчальних досягнень іноземних студентів. Результати початкового зрізу наведено в таблиці(табл. 4.5.).

Таблиця 4.5.

## Рівні сформованості початкових знань іноземних студентів

Субтести	Рівні	Дисципліна			
		Українська мова навчання		Російська мова навчання	
		Абс.	%	Абс.	%
Граматика. Лексика	найвищий	13	5,1	17	5,73
	вищий	32	12,5	34	11,4
	середній	70	27,3	104	34,9
	достатній	118	46,1	115	38,6
	низький	23	9	28	9,4
Читання	найвищий	11	4,3	16	5,4
	вищий	16	6,3	23	7,7
	середній	88	34,3	99	33,2
	достатній	120	46,9	136	45,7
	низький	21	8,2	24	8

## Продовження Таблиці 4.5.

Аудіювання	найвищий	1	0,4	2	0,7
	вищий	11	4,3	5	5
	середній	79	30,9	93	31,2
	достатній	84	32,8	95	31,9
	низький	81	31,6	93	31,2
Письмо	найвищий	3	1,2	5	1,7
	вищий	12	4,7	19	6,45
	середній	90	35,1	105	35,2
	достатній	105	41	115	38,6
	низький	46	18	54	18,1
Говоріння	найвищий	3	1,2	5	1,7
	вищий	11	4,3	14	4,7
	середній	80	31,2	92	30,9
	достатній	93	36,3	104	34,9
	низький	69	27	83	27,9

За результатами виконаних завдань встановлено, що із 256 іноземних студентів, які навчаються українською мовою, «відмінно» отримали 5,1% студентів (13), «добре» – 12,5% (32), «задовільно» – 27,3% (70), «достатньо» – 46,1% (118); «незадовільно» – 9% (23). Результати іноземних студентів (298), які навчаються російською мовою, такі: «відмінно» одержали 5,7% студентів (17), «добре» – 11,4% (34), «задовільно» – 34,9% (104), «достатньо» – 38,% (115); «незадовільно» – 9,4% (28).

Після результатів початкового зрізу (оцінювання рівня початкових знань) за стратегією рандомізації, іноземні студенти були розподілені на *експериментальну* (ЕГ) і *контрольну* (КГ) групи у випадковому порядку, оскільки вихідний рівень їхньої підготовки з мови навчання був приблизно однаковим.

До КГ ввійшли 128 студентів (українська мова навчання) і 149 студентів (російська мова навчання), у яких професійна підготовка здійснювалася традиційно, згідно з типовими програмними вимогами.

Загальна кількість студентів ЕГ, які працювали в експериментальному режимі, була така ж (табл. 4.6., табл. 4.7.).

**Таблиця 4.6.**

**Рівні сформованості початкових знань іноземних студентів  
(українська мова навчання)**

Субтести	Рівні	Група			
		Експериментальна (ЕГ)		Контрольна (КГ)	
		Абс.	%	Абс.	%
Грамматика. Лексика	найвищий	6	4,7	7	5,4
	вищий	16	12,5	16	12,5
	середній	36	28	34	26,6
	достатній	58	45,4	60	46,9
	низький	12	9,4	11	8,6
Читання	найвищий	6	4,7	5	3,9
	вищий	8	6,3	8	6,3
	середній	43	33,5	45	35,2
	достатній	61	47,7	59	46,1
	низький	10	7,8	11	8,5
Аудіювання	найвищий	0	0	1	0,8
	вищий	7	5,5	4	3,1
	середній	38	29,7	41	32
	достатній	41	32	44	33,6
	низький	42	32,8	39	30,5
Письмо	найвищий	2	1,6	1	0,8
	вищий	6	4,7	7	5,5
	середній	46	35,9	44	34,4
	достатній	50	39	54	42,2
	низький	24	18,8	22	17,1
Говоріння	найвищий	2	1,6	1	0,8
	вищий	5	3,9	6	4,7
	середній	43	33,6	37	28,9
	достатній	45	35,1	48	37,5
	низький	33	25,8	36	28,1

Результати успішності іноземних студентів у ЕГ і КГ, що навчаються українською мовою, розподілилися таким чином:

ЕГ – 3 студенти отримали «відмінно» (2,3%), «добре» – 9 (7%), «задовільно» – 41 (32%), «достатньо» – 51 (39,9%), «незадовільно» – 22 (18,8%).

КГ – «відмінно» – 3 студентів (2,3%), «добре» – 8 (6,3%), «задовільно» – 40 (31,2%), «достатньо» – 53 (41,4%), «незадовільно» – 24 (18,8%).

Таблиця 4.7.

**Рівні сформованості початкових знань іноземних студентів  
(російська мова навчання)**

Субтести	Рівні	Група			
		Експериментальні (ЕГ)		Контрольні (КГ)	
		Абс.	%	Абс.	%
Граматика. Лексика	найвищий	8	5,4	9	6
	вищий	17	11,4	17	11,4
	середній	50	33,6	54	36,3
	достатній	59	39,6	56	37,6
	низький	15	10	13	8,7
Читання	найвищий	9	6	7	4,7
	вищий	11	7,4	12	8,1
	середній	48	32,2	51	34,2
	достатній	69	46,3	67	44,9
	низький	12	8,1	12	8,1
Аудіювання	найвищий	0	0	2	1,3
	вищий	9	6,1	6	4
	середній	47	31,5	46	30,9
	достатній	46	30,9	49	32,9
	низький	47	31,5	46	30,9
Письмо	найвищий	3	2	2	1,3
	вищий	9	6,1	10	6,7
	середній	54	36,2	51	34,2
	достатній	56	37,6	59	39,6
	низький	27	18,1	27	18,2
Говоріння	найвищий	3	2	2	1,3
	вищий	6	4	8	5,4
	середній	49	32,9	43	28,9
	достатній	48	32,2	56	37,5
	низький	43	28,9	40	26,9

Отримані результати в іноземних студентів ЕГ і КГ, які навчаються російською мовою, такі:

ЕГ – 5 студентів отримали «відмінно» (3,3%), «добре» – 10 (6,7%), «задовільно» – 49 (32,9%), «достатньо» – 56 (37,6%), «незадовільно» – 29 (19,5%).

КГ – «відмінно» – 4 студентів (2,7%), «добре» – 11 (7,4%), «задовільно» – 49 (32,9%), «достатньо» – 57 (38,3%), «незадовільно» – 28 (18,7%).

За результатами узагальнених даних початкового зрізу стає очевидним, що в іноземних студентів як ЕГ, так і КГ спостерігається приблизно однаковий рівень сформованості початкових знань. Однак, навіть за наявності невеликої різниці між ними виникає потреба в перевірці достовірності отриманих даних.

Для зіставлення двох емпіричних розподілів однієї і тієї ж ознаки, перевірки відсутності статистичних відмінностей між експериментальною і контрольною вибірками було використано критерій Пірсона ( $\chi^2$ ) [17, с. 101]. На основі частотних розподілів обчислюємо спостережуване значення статистики  $\chi^2_{\text{Емп}}$  за формулою:

$$\chi^2_{\text{Емп}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}},$$

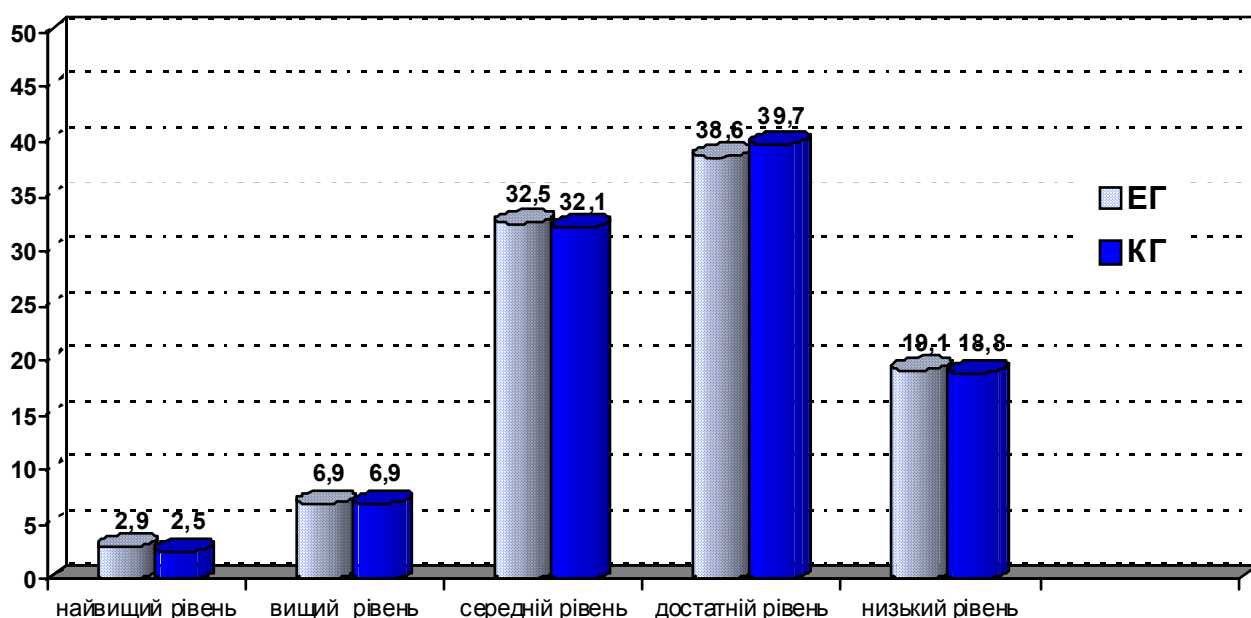
де  $n_1$  і  $n_2$  – обсяги вибірок,  $O_{1i}$  – число об'єктів першої вибірки, які потрапили в  $i$ -ту категорію (КГ);  $O_{2i}$  – число об'єктів другої вибірки, які потрапили в  $i$ -ту категорію (ЕГ);  $i = 1, 2, 3, 4, 5$ , що відповідає найвищому, вищому, середньому, достатньому і низькому рівням.

Доцільність використання цього критерію полягає у висуванні так званої нульової гіпотези  $H_0$ , за якою невідповідність між законами розподілу показників рівнів сформованості початкових знань ЕГ і КГ абсолютно випадкова. Р-значення (p-value) є найменшим значенням рівня значущості, за якого нульова гіпотеза може бути відхилена для цієї вибірки [27, с. 90]. Відмінності між двома розподілами можуть уважатися достовірними, якщо  $\chi^2_{\text{Емп}}$  досягає або перевищує  $\chi^2_{0,05}$  і тим більш достовірними, якщо  $\chi^2_{\text{Емп}}$  досягає або перевищує  $\chi^2_{0,01}$ . [6]. Використовуючи метод дослідження р-значення, доходимо висновку, що за рівнем академічної успішності студенти ЕГ і КГ, які навчаються українською мовою, не відрізняються ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,19$ ,  $p > 0,056$ ), так само як і студенти ЕГ і КГ, що навчаються російською мовою ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,515$ ,  $p > 0,05$ ). Отже, відповідно до правила прийняття рішень для критерію  $X_2$  отриманий результат не дає достатніх умов для відхилення нульової гіпотези, тобто результати проведеного початкового зрізу іноземних студентів вказують,



що рівень сформованості вихідних знань у контрольних та експериментальних групах однаковий.

Узагальнений аналіз результатів початкового зрізу з граматики, читання, аудіювання, говоріння та письма дав змогу визначити, що середній показник успішності результатів вимірювання рівня початкових знань іноземних студентів ЕГ і КГ знаходиться в одному проміжку показника якості, та характеризується в більшості випадків середнім (32,3%) і достатнім (39,2%) рівнем комунікативної компетентності, найвищий рівень виявили 2,7 % іноземних студентів, вищий – 6,9%, низький – 19% (рис. 4.2).



**Рис. 4.2.** Узагальнені результати вимірювання рівня початкових знань іноземних студентів

Відмінностей між контрольною та експериментальною групами за рівнем володіння граматикою та лексикою ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 1,246$ ,  $p > 0,05$ ), здатностей до читання ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,406$ ,  $p > 0,05$ ), аудіювання ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 1,116$ ,  $p > 0,05$ ), письма ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,634$ ,  $p > 0,05$ ) та говоріння ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 2,091$ ,  $p > 0,05$ ) встановлено не було, що дало змогу впровадити формувальний експеримент з подальшим порівнянням комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЕГ і КГ.

Із метою визначення рівня сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів під час проведення експерименту було проведено три діагностувальні зрізи:

- початковий (для виявлення рівня сформованості ключових компетентностей безпосередньо до експерименту);
- підсумковий (під час проведення формувального експерименту);
- контрольний (з метою визначення рівня сформованості ключових компетентностей після експерименту).

Завданнями констатувального етапу визначено:

- розроблення діагностувальних завдань, спрямованих на дослідження стану сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей у студентів експериментальної та контрольної груп;
- вимірювання показників початкового рівня комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей в іноземних студентів I курсу;
- дослідження стану сформованості компонентів комунікативної компетентності іноземних студентів за результатами початкового зрізу.

Результати початкового зрізу показали невідповідність рівня сформованості комунікативної, мовленнєвої компетентності, читацьких умінь іноземних студентів ЕГ і КГ вимогам чинної програми з української/російської мови, оскільки основна частина іноземних студентів перебувала на середньому, достатньому і низькому рівні володіння мовою. Особливо іноземні студенти відчували значні труднощі в говорінні й аудіюванні.

Для визначення рівня комунікативної компетентності ми розробили анкету-опитувальник мотивів і потреб іноземних студентів ЗВО освіти у вивченні української/російської мови (Додаток М). За підсумками анкетування окреслено коло питань, пов'язаних з удосконаленням системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів, основні напрями підвищення ефективності освітнього процесу. Під час дослідження ми з'ясували, що іноземні студенти I курсу мають недостатні знання в усіх видах МД. Це пов'язано передусім із різним рівнем довузівської підготовки іноземних студентів, низьким ступенем

володіння нормами наукового мовлення, недостатньою вмотивованістю до вивчення української/російської мови та до навчально-пізнавальної діяльності в цілому. Зазначені чинники ускладнюють процес формування комунікативної компетентності іноземних студентів, є причинами труднощів у засвоєнні нових знань з обраної спеціальності.

За результатами початкового зрізу визначено основні причини недостатнього рівня якості навчальних досягнень іноземних студентів, окреслено шляхи їх подолання, встановлено допущені типові помилки з української/російської мови.

Означені результати дали уявлення про вихідний рівень готовності іноземних студентів до навчальної діяльності, підтвердили необхідність розроблення методики системи формування комунікативної компетентності й стали основою для визначення його змісту та структури, основних видів навчальної діяльності у ЗВО (табл. 4.8.).

Таблиця 4.8.

**Результати початкового рівня сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЗВО**

Українська мова навчання					
Ключові компетентності	Рівні	Групи			
		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Комунікативна компетентність	найвищий	10	7,8	8	6,3
	вищий	18	14,1	19	14,8
	середній	49	38,2	47	36,7
	достатній	43	33,6	44	34,4
	низький	8	6,3	10	7,8
Мовленнєва компетентність	найвищий	9	7	9	7
	вищий	24	18,8	23	18
	середній	51	39,8	49	38,3
	достатній	34	26,6	36	28,1
	низький	10	7,8	11	8,6
Читацька компетентність	найвищий	10	7,8	8	6,3
	вищий	25	19,5	27	21,1
	середній	48	37,5	50	39
	достатній	39	30,5	35	27,3
	низький	6	4,7	8	6,3

Продовження Таблиці 4.8.

Російська мова навчання					
Ключові компетентності	Рівні	Групи			
		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Комунікативна компетентність	найвищий	9	6	9	6
	вищий	27	18,1	29	19,5
	середній	52	34,9	50	33,6
	достатній	51	34,3	52	34,9
	низький	10	6,7	9	6
Мовленнєва компетентність	найвищий	10	6,7	9	6
	вищий	27	18,1	30	20,2
	середній	53	35,6	51	34,2
	достатній	52	34,9	51	34,2
	низький	7	4,7	8	5,4
Читацька компетентність	найвищий	11	7,3	7	4,7
	вищий	25	16,8	34	22,8
	середній	50	33,6	48	32,2
	достатній	49	32,9	44	29,5
	низький	14	9,4	16	10,8

Під час констатувального етапу педагогічного експерименту та за результатами анкетування виявлено такі проблеми: іноземні студенти відчують труднощі в навчанні; недостатній рівень знань і практичних навичок володіння мовою як в усній, так і в письмовій формі; брак часу, відведений на виконання завдання, пов'язаний із мовними труднощами; не завжди вміють логічно та послідовно викладати власну думку, аргументовано доводити власні погляди, будувати висловлювання щодо комунікативного наміру; відсутність мотиваційного стимулу до навчання.

Констатувальний етап навчання дав змогу експериментальним шляхом здійснити педагогічний контроль навчальної успішності іноземних студентів, зробити припущення, що подальше дослідження буде успішним за умови чіткої організації процесу навчання та виконання всіх вимог, визначених навчальним планом та робочою програмою.

## Висновки до IV розділу

1. Аналіз лінгвістичної, психолінгвістичної та методичної літератури, опрацювання типової навчальної програми з української мови, чинної навчальної програми з російської мови для іноземних студентів фармацевтичного профілю ЗВО України III–IV рівнів акредитації, аналіз підручників і навчальних посібників, огляд наукових досліджень з лінгводидактики, узагальнення досвіду викладачів української/російської мови дав змогу зробити висновок, що проблема формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання УМІ/РМІ дуже актуальна, потребує глибокого наукового дослідження. Перспективним убачаємо створення навчально-методичного комплексу дисципліни «Українська мова як іноземна» для іноземних студентів фармацевтичного профілю. Між тим, на сьогодні в Україні немає підручників з української/російської мови як іноземної, які б повною мірою відповідали комунікативним потребам іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей і потребам практичного використання мови як у загальнонавчальній сфері, так і у сфері професійній. Навчальна функція підручника полягає в тому, що робота з ним розвиває вміння та навички, необхідні для практичного оволодіння мовою в межах програми відповідно до завдань ЗВО, для яких цей підручник видається.

2. У дослідженні мову навчання ми розглядаємо як засіб формування комунікативної компетентності іноземного студента. Головними чинниками організації мовної підготовки іноземних студентів є освітній стандарт, система навчальних програм з УМІ/РМІ та система засобів навчання: підручники, навчальні посібники, інтерактивні технології, мультимедійні навчальні програми, що є важливими складовими підготовки майбутніх фахівців для зарубіжних країн.

3. Підручник з української/російської мови для іноземних студентів є засобом формування як предметних, так і ключових компетентностей. Його методичний апарат створюється з урахуванням комунікативної наповненості змісту, принципів комунікативної спрямованості навчання, теоретико-методологічних

підходів до формування в іноземних студентів іншомовної комунікативної компетентності є провідним компонентом навчально-методичного забезпечення.

До основних дидактичних функцій підручника зараховуємо: освітню, інформативну, мотивувальну, прагматичну, контролювальну, систематизувальну, трансформувальну та розвивальну. Навчальна функція підручника полягає в тому, що робота з ним розвиває вміння та навички, необхідні для практичного оволодіння мовою відповідно до мети та завдань, визначених Типовою навчальною програмою з української/російської мови для іноземних студентів основних факультетів нефілологічного профілю ЗВО України III–IV рівнів акредитації.

4. Створено узагальнену модель підручника для іноземних студентів, у якій систематизовано вимоги до сучасного підручника, визначено функціональне призначення її структурних компонентів, дидактичні принципи, засоби реалізації з використанням модульного принципу структурування змісту, систему завдань, професійно орієнтовані тексти для самостійної роботи, контрольні матеріали для забезпечення чіткої системи роботи з текстами за фахом іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

5. Послідовність подання навчального матеріалу визначається специфікою формування мовленнєвої компетентності студентів: спочатку сприймається інформація та засоби її вираження через рецептивні види МД, а потім за допомогою повідомлень передається в різних ситуаціях з використанням вивчених мовних засобів у говорінні та письмі. Ураховується також те, що одні види МД в реальних умовах найтіснішим чином пов'язані з іншими, тобто в підручнику реалізується концепція комплексного взаємопов'язаного навчання всіх видів МД

6. З огляду на специфіку навчання УМІ/РМІ, орієнтованого на підготовку іноземних студентів до навчання у фармацевтичних ЗВО, а також використання сучасних мультимедійних технологій у процесі навчання, під інформаційними технологіями розуміємо сукупність програмно-технічних засобів і методів, що забезпечують отримання, збереження і передачу інформації з подальшим

раціональним її використанням. Загальнометодичні принципи, особливості застосування сучасних інноваційних освітніх технологій у формуванні, закріпленні й удосконаленні знань, умінь і навичок дали змогу створити систему тестових завдань, складених на базі професійно орієнтованого тексту з метою забезпечення об'єктивного оцінювання рівня навчальних досягнень іноземних студентів.

7. Визначено основні переваги використання комп'ютерних і хмарних технологій у процесі навчання. З'ясовано, що використання ІКТ забезпечує ефективність педагогічної діяльності та є найбільш потужним мотиваційним чинником успішного навчання іноземних студентів. Уміння користуватися новітніми інформаційними технологіями впливає на розвиток педагогічної майстерності та фахової компетентності викладача УМІ/РМІ, потребує оновлення змісту освіти, підходів і методів, організаційних форм у підготовці майбутніх фахівців, відкриває можливості для підвищення якості освіти й ефективності освітнього процесу у ЗВО.

8. Опрацювання результатів констатувального етапу експериментально-дослідного навчання дало змогу обґрунтувати та розробити продуктивну методичку системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей ЗВО, розкрити сутність методів і прийомів навчання, підтвердити гіпотезу дослідження, забезпечити доказову базу для об'єктивної оцінки та її ефективності.

9. Відповідно до визначених критеріїв розроблено норми оцінок для кожного виду МД у співвідношенні: кількість допущених помилок до загальної кількості правильних відповідей у відсотковому відношенні / оцінка за п'ятибальною шкалою. Під критеріями розуміємо певні ознаки й обставини, що дають змогу об'єктивно оцінити особисті навчальні досягнення кожного студента і за рівнем їхніх знань підсумувати результати навчання. Урахування мотиваційного, діяльнісного, когнітивного, комунікативного та поведінкового компонентів допомогло визначити основні комунікативні вміння і навички, що мають опанувати іноземні студенти, виокремити критерії, показники й рівні

сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей у всіх видах МД на матеріалі професійно орієнтованих текстів, що були використані під час проведення педагогічного експерименту.

Розроблена рейтингова система оцінювання навчальних досягнень і показники сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української/російської мови відповідають кредитно-модульній системі організації освітнього процесу у ЗВО та були застосовані на всіх етапах педагогічного експерименту.

### Список використаних джерел

1. Аргунова Г.В., Субота Л.А. Пособие для иностранных студентов 1 курса : изучающее чтение на материале текстов по неорганической химии. Харьков : Золотые страницы, 2006. 231 с.

2. Субота Л.А., Аргунова Г.В. Применение компьютерных технологий в обучении русскому языку иностранных студентов. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия : Филология. Социальные коммуникации*. Симферополь, 2010. Т. 23 (62). № 2. С. 365–369.

3. Бакум З.П. Українська мова як іноземна : лінгводидактичні проблеми. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету Філологічні студії*. Кривий Ріг, 2010. Вип. 5. С. 226–232.

4. Биков В.Ю. Проблеми і цілі інформатизації освіти України. *Освіта в інформаційному суспільстві : до 25 річниці шкільної інформатики : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 13–14 травня 2010 р.)* / редкол. : В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, В.Ю. Биков та ін. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. С. 13–19.

5. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атака, 2008. 684 с.

6. Большев Л. Н., Смирнов Н. В. Таблицы математической статистики. М. : Наука. Гл. ред. физ.-мат. лит-ры, 1983. 416 с.



7. Вашуленко М. С. Авторська концепція підручників з української мови нового покоління для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. Київ : Педагогічна думка, 2012. Вип. 12. С. 50–56.
8. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
9. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе : учебное пособие. Київ : Вышш. шк., 1985. 176 с.
10. Винник В. М., Гайда О. М., Драч І. Д. Українська мова для іноземних студентів : посібник. Тернопіль : ТДМУ, 2013. 288 с.
11. Власенко К.В. Теоретичні й методичні аспекти навчання вищої математики з використанням інформаційних технологій в інженерній машинобудівній школі : монографія. Донецьк : Ноулідж, 2011. 410 с.
12. Власова Г.В., Лутовинова В.І., Титова Л.І. Аналітико-синтетична переробка інформації : навч. посіб. Київ : ДАККіМ, 2006. 290 с.
13. Волкова О., Ворона Н., Голованенко Є. Українська мова для студентів-іноземців : початковий рівень. Суми : Університетська книга, 2017. 256 с.
14. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М. : Рус. яз., 1984. 144 с.
15. Глушков, В.М. Основы безбумажной информатики. М. : Наука, 1987. 552 с.
16. Голобородько Е.П. Концептуальные основы изучения русского языка в школах Украины. *Русский язык и литература : Проблемы изучения и преподавания в Украине* : сб. науч. тр. Киев, 2005. С. 13–25.
17. Грабарь М. И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. М. : Педагогика, 1977. 136 с.
18. Гридчук О.Є. Інтерактивні методи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (37), Issue : 75, 2015. P. 38–41.

19. Гринько В.О. Особливості педагогічної діяльності викладача вищої школи у сучасну епоху. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки* : зб. наук. праць. 2012, № 17. С. 166–173 с.
20. Добровольская В. В. Функции преподавателя и стадии процесса обучения. *Русский язык за рубежом*. 1986. №4. С. 42–46.
21. Довгопол И.И., Ивкова Т.А. Современные образовательные технологии. Симферополь : Ната, 2006. 336 с.
22. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання*. 2011. №. 11. С. 3–15.
23. Жангазінова Р., Кусяк С.. Українська мова як іноземна. Львів : ЛНМУ ім. Данила Галицького, 2017. Ч. I. *Фонетика*. 24 с.
24. Жангазінова Р., Кусяк С.. Українська мова як іноземна. Львів : ЛНМУ ім. Данила Галицького, 2017. Ч. II. *Морфологія*. 118 с.
25. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
26. Зевако В. Тишковець М. Новий посібник з української мови для іноземних студентів медичних вищих навчальних закладів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка. 2014. Вип. 9. С. 85–93. 27.
27. Зінкевич Т. Лісовська В., Стасюк В. Застосування величини  $P$  – значення  $P$  – value при перевірці статистичних гіпотез. Ринок цінних паперів України. 2012. № 1–2. С. 89–94.
28. Киктева К. С. Межкультурная коммуникативная компетенция как цель иноязычной подготовки будущих юристов в вузе. *Вестник Московского университета. Серія : Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2009. № 3. С. 185–191.

29. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. Київ : Вид. центр НЛУ, 2009. 380 с.
30. Кочан І. М. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2012. Вип. 7. С. 17–23.
31. Лагута Т.М. Науковий стиль української мови : види тестових завдань для іноземців. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів : Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка. 2010. Вип. 5. С. 22–28.
32. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. Київ : Педагогічна ПРЕСА, 2009. № 2. С. 14–27.
33. Мазурик Д. Українська мова для іноземців : Крок за кроком. Харків : Фоліо, 2017. 288 с.
34. Микулинская М. Я. Уровни понимания предложения и их диагностика. *Вопросы психологии*. 1983. № 4. С. 54–62.
35. Назаревич Л. Т., Гавдида Н. І. Українська мова для іноземців : Практикум. Тернопіль : ФОП Паляниця В. А., 2017. 188 с.
36. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. *Вища школа*. 2013. № 2. С. 86–106.
37. Овсиенко Ю.Г. Русский язык для начинающих : учебник для говорящих на английском языке. М.: Рус. Яз. Курсы, 2012. 472 с.
38. Паламар Л.М. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. пр. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка. 2008. Вип. 3. С. 40–47.
39. Палінська О., Туркевич О. Українська мова як іноземна : книга для студента. Крок-1 (рівень А1–А2). Львів : Артос, 2010. 104 с.

40. Палінська О. Українська мова як іноземна : книга для студента. Крок-2 (рівень В 1). Львів : Дон Боско, 2014. 160 с.
41. Пентилюк М.І. Принципи побудови нових підручників. *Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* Херсон, 2016. С. 81–86.
42. Роман Л.А. Мультимедійні технології як інновація у викладанні української мови як іноземної у вищій школі. *Найновите научні постиження: матеріали за 10-а междунар. научн.-практич. конф.* Софія, 2014. Т. 19 : Педагогически науки. С. 13–17.
43. Романишина О.Я. Педагогічні умови формування професійної ідентичності майбутніх учителів з використанням інформаційних технологій. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць.* Херсон : ХНТУ, 2015. Вип. 1 (12). Т.2. С.97–100.
44. Русский язык : учеб. пособие для иностр. студентов 3–4 курсов медико-фармацевт. профиля / Н.Н. Филянина и др. Харьков : НФаУ, 2011. 424 с.
45. Русский язык : учебное пособие / Т.В. Крысенко и др. Харьков : Золотые страницы, 2016. 240 с.
46. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 256 с.
47. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. М. : Просвещение, 1966. 423 с.
48. Субота Л.А. Формування дискурсивної компетенції іноземних студентів у навчанні іншомовному професійно орієнтованому спілкуванню. *Розвиток філологічних наук : європейські практики та національні перспективи : матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (Одеса, 23–24 жовтня 2015 р.).* Одеса : Південноукр. орг. «Центр філологічних досліджень», 2015. С. 20–24.
49. Субота Л.А. Русский язык : учебник для иностр. студ. высших учеб. заведений Украины в 2-х частях. Харьков : Майдан, 2007. Ч. I. 408 с.
50. Субота Л.А. Русский язык : учебник для иностр. студ. высших учеб. заведений Украины в 2-х частях. Харьков : Майдан, 2009. Ч. II. 344 с.

51. Субота Л.А. Русский язык для иностранных студентов III курса, обучающихся на английском языке в высших учебных заведениях Украины. Харьков : Майдан, 2011. 179 с.

52. Субота Л.А. Аргунова Г.В. Применение компьютерных технологий в обучении русскому языку иностранных студентов. *Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия : Филология. Социальные коммуникации* : сб. науч. трудов. Симферополь, 2010. Т. 23 (62). № 2. С. 365–369.

53. Субота Л.А. Використання інноваційних технологій для навчання іноземних студентів термінологічної лексики. *Лексико-грамматические инновации в современных славянских языках (Днепр, 6–7 апреля 2017) : материалы VII Межд. науч. конф.* Днепр : Акцент ПП, 2017. С. 156–158.

54. Субота Л.А. Компьютерные технологии в обучении русскому языку иностранных студентов. *Сучасні стратегії мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів : матеріали Міжн. наук.-практ. конф.* Запоріжжя, 2008. С. 122–124.

55. Суханова, Т. Е. Русский язык как иностранный : учеб. пособие для студ.-иностранцев 1 курса. Харьков : Золотые страницы, 2011. 304 с.

56. Тростинська О.М. Російська мова для російськомовних іноземних студентів. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. 126 с.

57. Українська мова для іноземців : навч. посібник / Н.О. Лисенко та ін. Київ : Центр навч. літ-ри, 2017. 240 с.

58. Українська мова для іноземців : підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів / А.Б. Чистякова та ін. Харків : Вид-во «ІНДУСТРІЯ», 2008. 384 с.

59. Ушакова Н.І. Реалізація когнітивного аспекту підручника з мови навчання для іноземних студентів у міжкультурній парадигмі. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: наукові дослідження, досвід, пошуки* : зб. наук. праць. Харків : Константа, 2008, №12. С. 193–198.

60. Ушакова Н. И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы : Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины : монография. Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. 236 с.

61. Ушакова Н.І, Дубічинський В.В., Тростинська О.М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мови у вищих навчальних закладах освіти*. Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. Вип. 19. С. 136–146.

62. Фарисенкова Л. В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. М. : Гуманитарий, 2000. 268 с.

63. Хрестоматия по русскому языку для студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения вузов медико-фармацевтического профиля : учеб. пособие для студентов вузов : 2-е изд. перераб. и доп. / Н.Н. Филянина и др. Харьков : Золотые страницы, 2017. 320 с.

64. Чубук Р. В. Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія і педагогіка : зб. наук. праць. Острог, 2008. Вип. 11. С. 253–263.

## РОЗДІЛ V

### **ОРГАНІЗАЦІЯ, ПЕРЕБІГ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ ПЕРЕВІРКИ ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

Своєрідність сучасного стану системи освіти та змісту навчання іноземних студентів української/російської мови полягає в модернізації освітніх програм в умовах приєднання України до європейської освітньої системи. Сутність мовної підготовки у ЗВО України визначається реформуванням сучасної системи освіти, спрямованої на вдосконалення комунікативної компетентності іноземних студентів, згідно державної Концепції мовної освіти і міжнародних рівнів володіння мовою, Загальноосвітнього стандарту з української мови як іноземної, примірної програми навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань «Охорона здоров'я» спеціальності 226 «Фармація, промислова фармація», укладеної на основі Стандартів вищої медичної та фармацевтичної освіти України та, за дорученням ЦМК з ВМО МОЗ України (лист від 03.03.2017 № 23-01-9/64). Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України про затвердження Змін, внесених до постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. за № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 1 лютого 2017 р. № 53 до переліку напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ЗВО за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями мовою навчання для іноземних студентів може бути українська, російська, англійська чи інша іноземна мова.

У цьому розділі дисертаційної роботи представлено експериментально-дослідне навчання за розробленою методикою, програмою дослідного навчання, методичним супроводом; апробацію педагогічного експерименту (формувального, контрольного); моніторинг ефективності сконструйованої

моделі системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних ЗВО.

### **5.1. Зміст і структура експерименту за розробленою методикою**

У процесі планування, організації та проведення педагогічного експерименту ми спиралися на теоретичні засади експериментальних досліджень у педагогіці, визначені у працях З. Бакум, С. Гончаренка, О. Горошкіної, П. Гурвича, П. Дмитренка, М. Ляховицького, А. Нікітіної, О. Панченко, В. Сидоренка, Е. Штульмана, на основі яких встановлено базові поняття методики формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української/російської мови.

Педагогічний експеримент спрямований на розроблення обґрунтованої системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних ЗВО, перевірку правильності робочої гіпотези, інтеграції теоретико-методологічних підходів з урахуванням принципів, застосуванням технологій, методів, форм, засобів навчання, запропонованої системи вправ і завдань, які скеровані на оволодіння практичними вміннями, що в сукупності забезпечує готовність майбутніх фахівців фармацевтичної галузі до продуктивної навчальної діяльності.

Основою експериментально-дослідного навчання стали:

1) розроблені робочі програми з української/російської мови для іноземних студентів, які навчаються за спеціальністю «Фармація»;

2) створені методичні рекомендації для іноземних студентів й інструкції для викладачів ЗВО до проведення практичних занять в експериментальних групах [1, 6, 11; 12; 13; 14; 16];

3) удосконалення змісту навчання УМІ/РМІ з урахуванням системного, компетентнісного, когнітивно-комунікативного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного підходів, розрахованих на навчання фахівців фармацевтичних спеціальностей у ЗВО;



4) упровадження системи вправ і завдань, що забезпечують розвиток мовленнєвої, читацької та комунікативної компетентностей іноземних студентів.

Апробація запропонованої системи формування комунікативної компетентності була направлена на активізацію навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів для того, щоб підвищити ефективність навчання та якість підготовки фахівців, забезпечити формування готовності та здатності особистості до здійснення професійної діяльності.

Необхідність підвищення якості підготовки фахівців для зарубіжних країн і, зокрема, удосконалення професійної підготовки іноземних студентів фармацевтичної галузі відповідно до вимог сучасного етапу розвитку освіти, сприяє переходу до особистісно-зорієнтованого навчання у ЗВО. На думку сучасних українських науковців, методика формування комунікативної компетентності в іноземних студентів на практичних заняттях з УМІ/РМІ посідає чільне місце в освітній програмі ЗВО, оскільки його стратегічним завданням є фахова підготовка здобувачів вищої освіти (З. Бакум, Н. Голуб, З. Гирич, О. Горошкіна, О. Гриджук, С. Караман, О. Копусь, І. Кухарчук, Л. Мамчур, С. Мартиненко, Л. Мацько, Г. Межжеріна, Л. Паламар, О. Панченко, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Семенов та ін.). Дослідження вчених спрямовані на пошук ефективних засобів та методів щодо вдосконалення різноманітних аспектів підготовки майбутніх спеціалістів до фахової діяльності, організації навчальної діяльності студентів з урахуванням вимог майбутньої професії. У цих умовах на перший план висувається необхідність розробки та побудови моделі системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів, важливість практичного використання ефективних методів моделювання. Питання моделювання процесу формування комунікативної компетентності іноземних студентів потребує системного підходу: побудови моделі процесу професійної підготовки фахівця, відтворення найбільш суттєвих ознак навчальної діяльності. Оскільки метод моделювання удосконалюється в науковій практиці на основі поняття «модель», то, перш за все, надамо загальну характеристику саме цього поняття.

У науковій літературі термін «модель» (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) є достатньо широко вживаним. На основі вивчення праць провідних вітчизняних і зарубіжних учених уточнимо поняття «модель», наведемо характеристику методологічних підходів до тлумачення означеного поняття й узагальнимо підходи науковців до його тлумачення. Так, В. Штоф під моделлю розуміє «таку уявну чи реально втілювану систему, яка відображає й відтворює об'єкт дослідження та здатна дати нове знання про об'єкт-оригінал» [17, с. 19]. Метод дослідження (чи навчання) передбачає створення штучних або природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу. При цьому, аналізуючи можливості ідеальних (мисленнєвих) моделей, визначаються головні їхні функції – описова, конструктивна і евристична [9, с. 46–47]. На думку В. Краєвського і В. Полонського, модель являє собою «подальший результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту» [4, с. 268].

Функція моделі покликана додати процесу пошуку системний характер, концептуально відображати і відбивати найважливіші риси і властивості оригіналу для якого поставлене завдання є актуальним. Таким чином, фрагмент системи управління розбивається по вертикалі на множину підсистем, які призначені для розв'язання однієї задачі. Завдання можуть відрізнятися, мати відмінні властивості в межах однієї і тієї ж системи, при цьому відбувається процес перетворення однієї моделі системи в іншу модель тієї ж системи. Усі моделі призначені для успішного розв'язання визначеного завдання. «Будь-яка модель будується на задумі про можливу будову оригіналу і є його аналогом у функційному плані» [10, с. 160].

Погодимося з думкою про те, що будь-яка модель містить суттєве, наділяючи об'єкт лише деякими його властивостями. З процесом створення моделей і роботою з ними пов'язані етапи моделювання. Теорія моделей і моделювання в системі формування комунікативної компетентності іноземних студентів розглядається як відображення певної системи, процесу чи ситуації, що визначає мету, методи дослідження, призначення моделі та її цінність. Основний зміст

моделювання полягає в тому, щоб за результатами дослідів з моделями, пов'язаними з досліджуванним об'єктом, переміщати результати, одержані у ході вивчення моделей, на оригінал [8, с. 43]. У структурі моделювання можна виділити: завдання моделювання; створення моделі; експеримент; оцінку результатів.

Сенс «моделювання» полягає в дослідженні умовних або уявних об'єктів, утілених у деякий мисленнєвий або знаковий образ. В. Томашевський визначає моделювання як спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей [15, с. 15]. Приєднаємось до думки, що моделювання у навчанні української/російської мови іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей слугує методом наукового дослідження, засобом навчання, який відтворює характеристики одного об'єкта, заміняє його на інший і використовується для створення та дослідження моделей, діагностики, прогнозування, практичного застосування результатів.

Моделювання визначаємо як важливий й ефективний метод наукових досліджень, як метод теоретичного і практичного пізнання, що складається з точного опису системи; процесу розроблення, дослідження та застосування моделей з метою підвищення ефективності освітнього процесу, навчально-пізнавальної діяльності, оцінки знань, навичок і вмінь, професійно орієнтованої комунікативної компетентності іноземних студентів у ЗВО України. Важлива перевага методів моделювання в тому, що вони дають можливість охопити систему цілісно.

Лінгводидактичну модель визначаємо як певну систему, методичну структуру, що містить провідні загальнодидактичні принципи, на яких ґрунтується доцільний вибір методів, підходів, технологій, традиційних і інноваційних форм, способів і засобів навчання, спрямованих на реалізацію мети й завдань навчання дисципліни «Українська/російська мова як іноземна».

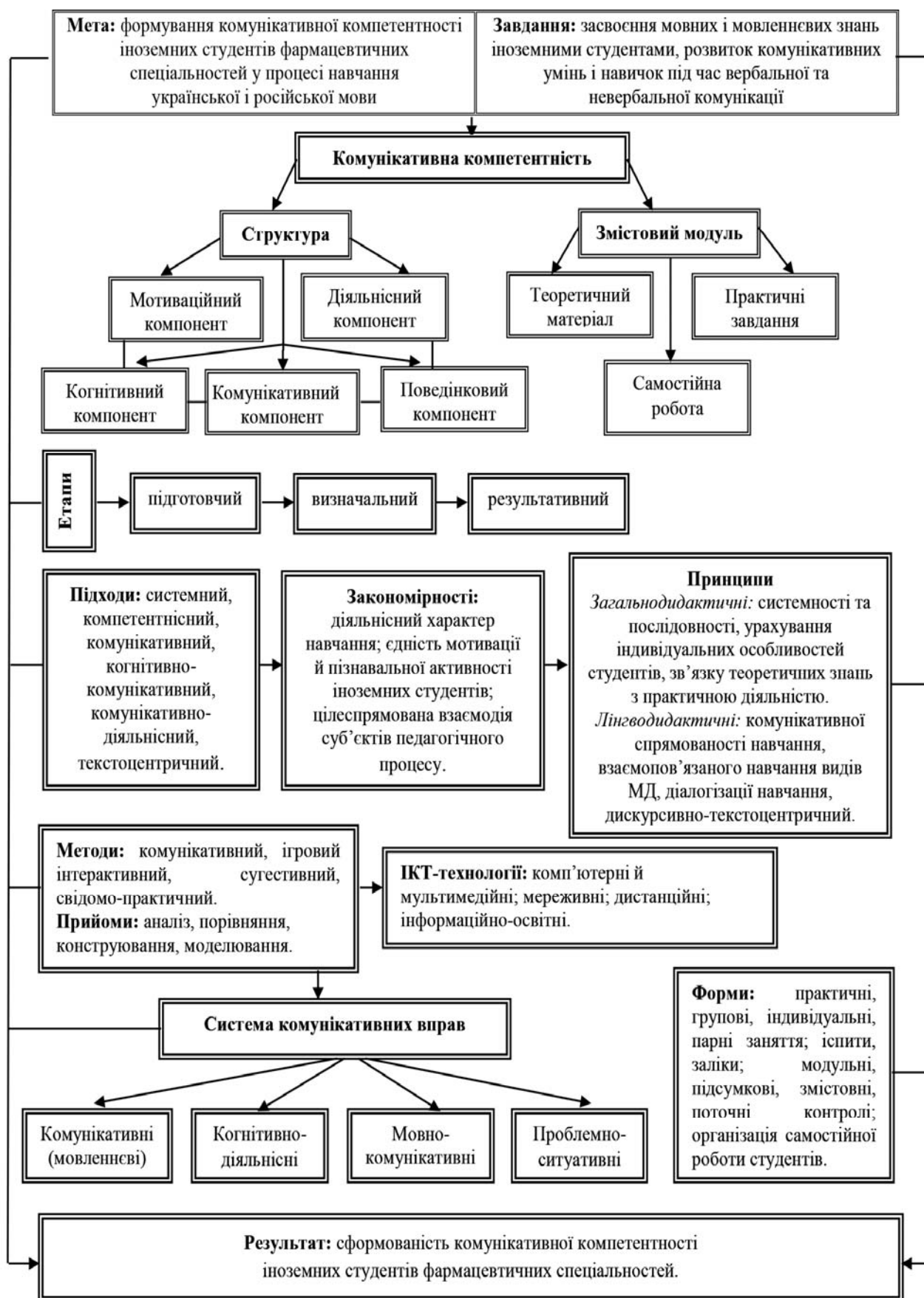
Завданнями моделі системи формування комунікативної компетентності визначено: забезпечення умов для розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української і російської мови;

формування потреби іноземних студентів як майбутніх фахівців фармацевтичної галузі до професійного й особистісного самовдосконалення та саморозвитку; обґрунтування створеної моделі; питання породження тексту (текстотворення) у процесі вивчення текстів за фахом. Навички текстотворення сприймаються як професійно важлива характеристика індивіда, важливим показником сформованості й зрілості мовної особистості [2, с. 74.].

Модель системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі експериментально-дослідного навчання було впроваджено та реалізовано у ЗВО України з метою досягнення основної мети, розв'язання завдань дослідження, перевірки висунутої гіпотези.

Усього дослідженням було охоплено 482 іноземні студенти із 11 ЗВО України та 72 іноземні студенти із Національного фармацевтичного університету. Вибірка представлена вищими закладами освіти Харкова (190 студентів, 34,1%), Національним фармацевтичним університетом (72 студенти, 12,9%), Запорізьким державним медичним університетом (36 студентів, 6,5%), Івано-Франківським національним медичним університетом (64 студенти, 11,5%), Київським національним лінгвістичним університетом (48 студентів, 8,6%), Львівським національним медичним університетом імені Данила Галицького (66 студентів, 11,9%), Українською медичною стоматологічною академією (38 студентів, 6,8%), Хмельницьким національним університетом (42 студенти, 7,6%). Із них 256 студентів, що навчаються українською мовою (46,5%) та 298 студентів, що навчаються російською мовою (53,5%). Загалом в експериментальному дослідженні було задіяно 554 іноземні студенти.

Система формування комунікативної компетентності фахівців фармацевтичної галузі у ЗВО побудована на засадах системного підходу, що передбачає дослідження комунікативної компетентності як цілісної системи, компоненти якої визначені її внутрішніми особливостями і зв'язками (Рис. 5.1.).



**Рис. 5.1.** Модель системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО

Для реалізації розробленої моделі системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей укладено програму дослідного навчання; запропоновано удосконалити робочі навчальні програми; доповнити модулі дисципліни «Українська/російська мова» спеціально розробленою системою вправ, спрямованою на розширення, поглиблення та закріплення вивченого матеріалу; проаналізовано основні напрями розвитку та використання сучасних освітніх інформаційних технологій для підвищення ефективності й якості навчання.

До експериментальних методів навчання української/російської мови як іноземної зараховуємо активні методи навчання і комунікативні методи навчання. Активні методи навчання передбачають самостійну й активну мовну діяльність з переважанням усних форм спілкування з опорою на засоби наочності у процесі навчання, зорові та слухові образи як способи семантизації слів і словосполучень. Основне завдання комунікативного методу – організувати процес навчання української/російської мови наближеного до реального спілкування, що реалізується в таких методах навчання як комунікативний, ігровий інтерактивний, сугестивний, свідомо-практичний із застосуванням різних форм організації навчання: фронтальні, групові, індивідуальні, робота в парах; самостійна робота студентів; іспити, заліки; модульні, підсумкові, змістовні, поточні контролю.

У межах нашої роботи використовувалися методи педагогічних досліджень на всіх етапах навчання іноземних студентів. До них належать:

- аналіз теоретичних джерел;
- вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду;
- створення, впровадження та використання інноваційних технологій в освітньому процесі;
- спостереження, бесіди, анкетування й аналіз навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів;

- застосування статистичних, табличних і графічних методів оброблення результатів дослідження.

Зазначимо, що для отримання достовірних даних експерименту дотримувалися таких вимог:

- природні умови проведення експерименту;
- високий професійний рівень викладачів;
- узаємозв'язане навчання видів МД;
- етапність і послідовність навчання наукового тексту з урахуванням його контекстуальних особливостей;
- відбір двох однакових груп за вхідним рівнем знань, умінь, навичок; за нейтральними та контрольними характеристиками.

Завдання експериментальної роботи впливали із загальної мети та перевірки припущення (гіпотези) щодо ефективності формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання різних видів МД. Метою експериментального дослідження було створити науково обгрунтовану методику формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання української/російської мови й експериментально підтвердити її ефективність на практиці.

Для досягнення поставленої мети визначено такі основні завдання експериментального дослідження:

- визначити мету, пріоритетні завдання, зміст, педагогічні умови і методи навчання системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів у процесі навчання дисципліни «Українська/російська мова як іноземна»;
- дослідити стан сформованості комунікативної компетентності в іноземних студентів 1-го курсу в різних видах МД на констатувальному етапі та проаналізувати виявлені типові помилки під час проходження експериментального навчання;

- підготувати й експериментально апробувати модель системи формування комунікативної компетентностей у процесі вивчення української/російської мови;

- розробити дослідні критерії вимірювання навчальних досягнень та експериментальним шляхом перевірити рівень сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів на поглибленому і завершальному етапах навчання;

- створити систему мовленнєвих вправ і завдань для формування комунікативної компетентності іноземних студентів у говорінні та читанні, перевірити ефективність запропонованої методики;

- коригувати та вдосконалити методичні рекомендації щодо організації роботи з іноземними студентами фармацевтичних спеціальностей;

- упровадити розроблену модель системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів у освітній процес та обґрунтувати її ефективність.

Із метою розв'язання першочергових завдань дослідження розроблено експериментальну методику навчання української/російської мови на поглибленому етапі підготовки іноземних студентів. Підґрунтям формування комунікативної компетентності слугували праці зарубіжних (Дж. Андерсен, Ч. Брамфіт, В. Літлвуд, Д. Маклелланд, Л. Петровська, Дж. Равен, М. Сміт, Е. Шорт, А. Хуторський) і вітчизняних лінгводидактів (З. Бакум, Ф. Бацевич, Н. Гез, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, І. Дроздова, О. Любашенко, Л. Мацько, С. Ніколаєва, Л. Паламар, О. Пальчикова, О. Панченко, М. Пентилюк, Т. Симоненко, А. Чистякова).

Експериментальне навчання здійснювалося на основі професійно орієнтованих текстів. Важливою складовою комунікативної компетентності вважаємо мовленнєву та читацьку компетентності, орієнтовані на вербальні та невербальні засоби передачі інформації, на збагачення читацького досвіду особистості, її ціннісних орієнтацій, настановлень, інтересів, спрямованих на розвиток уміння сприймати й осмислювати навчальний текст. У поняття



«текстова компетентність» уходить широкий спектр знань, умінь, навичок, здібностей, пов'язаних із написанням, сприйняттям, розумінням, інтерпретацією, проголошенням текстів різних за жанровою і стилістичною приналежністю, а також готовність застосовувати набуті знання на практиці [7, с. 159]. Комунікативна компетентність зумовлює смислове читання, збагачує та поглиблює розуміння професійно орієнтованого тексту, що й було апробовано під час проведення педагогічного експерименту.

Разом з тим, вивчення УМІ/РМІ вимагає ретельного добору та коригування підходів, принципів, методів навчання задля досягнення основної мети – формування комунікативної компетентності у всіх видах мовленнєвої діяльності, що забезпечить іноземним студентам можливість отримати поглиблені знання та здобути спеціальність.

У межах нашого дослідження виокремлено комунікативну, мовленнєву, читацьку компетентності як такі, що найбільш сприяють розвитку важливих комунікативних навичок, виробленню вмій застосовувати здобуті знання в практичній діяльності.

Означені компетентності спонукають до формування нового бачення методики формування комунікативної компетентності, що враховує такі компоненти: *мотиваційний* (усвідомлення пізнавальних потреб, мотивів і сенсів навчання, прагнення до оволодіння знаннями, вміннями, навичками для досягнення позитивного результату в навчальній та майбутній професійній діяльності); *діяльнісний* (взаємодія особистості з навколишнім світом і самосвідомістю, мета діяльності, що орієнтує зусилля студентів на розв'язування проблемних і пізнавальних завдань, особливості міжособистісних стосунків;), *комунікативний* (формування, розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь у читанні, аудіюванні, говорінні й письмі, необхідних іноземним студентам для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері); *когнітивний* (педагогічні умови виконання різних за рівнем складності комунікативних завдань під час навчання української/російської мови, розвиток як комунікативних, так і когнітивних компонентів навчання, розширення кругозору

й інтересів студентів, застосування набутих знань, умінь і навичок у навчальній та професійній діяльності); *поведінковий* (толерантне ставлення до представників інших культур, цілеспрямована організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії на занятті, моделювання комунікативних ситуацій, практичне застосування отриманих знань і комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії).

Експериментальна методика навчання ґрунтується на комплексному застосуванні системного, комунікативного, компетентнісного, когнітивно-комунікаційного, комунікативно-діяльнісного, текстоцентричного підходів, їх практичній реалізації в процесі формування комунікативної компетентності іноземних студентів. Окреслені підходи відповідають основним вимогам педагогічного процесу, сприяють формуванню комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО, забезпечують узаємозалежність і взаємозумовленість між компонентами процесу навчання.

У пропонованому експериментальному навчанні враховано дидактичну мету (формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей; сутність мотиваційного, діяльнісного, комунікативного, когнітивного, поведінкового компонентів комунікативної компетентності); принципи (системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів), методи (комунікативний, ігровий інтерактивний: «хто швидше», «правильно–неправильно», «так–ні», «відгадай», «найди помилку», «поясни» та ін., сугестивний, свідомо-практичний); технології, форми й засоби навчання (інтерактивні технології, системне використання групової навчальної діяльності, створення дискусійних, проблемних ситуацій, дидактичний матеріал, наочність та ін.); критерії (мотиваційно-ціннісний, діялісно-комунікативний, когнітивно-пізнавальний, поведінково-регулятивний); рівні сформованості комунікативної компетентності (найвищий, вищий, середній, достатній, низький); етапи

експерименту, прогнозування результатів експериментально-дослідного навчання – готовність іноземних студентів фармацевтичних ЗВО до комунікативної взаємодії у професійній діяльності.

Експериментальне навчання узгоджується із завданням освітнього процесу – досягнення належного рівня сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів. З цією метою в процесі навчання української/російської мови іноземних студентів фармацевтичних ЗВО впродовж 2012–2018 навчальних років було організовано та проведено педагогічний експеримент, що складався з трьох етапів.

*Перший етап – підготовчий* (2012–2014 рр.), під час якого було опрацьовано наукову літературу (філософську, педагогічну, психологічну, лінгводидактичну), присвячену розв'язанню проблеми дослідження; розроблено методичні рекомендації та спроектовано модель, на основі якої створено методичну систему формування комунікативної компетентності іноземних студентів у ЗВО; здійснено констатувальний етап експерименту (проведено початкові зрізи для виявлення рівня сформованості навчальних досягнень іноземних студентів до експерименту, анкетування, тестування, опитування студентів і викладачів щодо навчання української/російської мови, окреслено коло питань, пов'язаних з удосконаленням системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у ЗВО), виокремлено етапи експериментально-дослідного навчання з формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей.

*Другий етап – визначальний* (2014–2016 рр.), на якому доопрацьовано чинні програми й навчально-методичні матеріали з елективного спецкурсу «Науковий стиль мовлення»; виокремлено критерії, показники й рівні, на основі яких було визначено стан сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів під час опанування української/російської мови на поглибленому етапі навчання; здійснено діагностувальні зрізи під час проведення формувального педагогічного

експерименту (з метою впровадження й апробації в освітній процес ЗВО України розробленої методики) та підсумкові (для визначення рівня сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей після експерименту). Визначальний етап полягав у виокремленні критеріїв, показників та рівнів, на основі яких було визначено стан сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів під час опанування української (російської) мови на поглибленому етапі навчання; апробуванні й упровадженні в освітній процес ЗВО України запропонованої методики.

*Третій етап – результативний (2016–2018 рр.),* під час якого було систематизовано й узагальнено результати експериментально-дослідного навчання іноземних студентів; здійснено контрольний етап експерименту (проведено частотний аналіз розподілу за критерієм Хі-квадрат Пірсона, зроблено кількісний і якісний аналіз результатів формувального етапу педагогічного експерименту; перевірено й доведено ефективність запропонованої системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів та її реалізації; сформульовано висновки дослідження; окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

Експериментально-дослідне навчання здійснювалося за авторською методикою системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей під час навчання української (російської мови). Таким чином, у процесі проведення експериментально-дослідного навчання:

- оцінено рівень володіння українською/російською мовою іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у ЗВО;
- визначено рівень сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей;
- упроваджено сучасні технології на практичних заняттях з мови навчання;

- здійснено контрольні діагностичні зрізи з метою порівняння аналізу результатів експериментального дослідження та перевірки достовірності основної гіпотези дослідження.

Отже, ефективне формування комунікативної компетентності можливе за умови взаємодії всіх її складників (підходи, принципи, методи, критерії, показники, рівні), розробленні дієвої методики формування комунікативної компетентності іноземних студентів, реалізації програми формувального етапу дослідження, використання сучасних методів з метою підвищення якості освітнього процесу.

## **5.2. Практична реалізація експериментального навчання на формувальному етапі дослідження**

Основою для розроблення експериментальної методики системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів майбутніх фахівців фармацевтичних спеціальностей стали результати опитування (анкетування), порівняльний аналіз результатів змістового та підсумкового модульного контролів, перевірка ефективності розробленої експериментальної методики, орієнтованої на формування комунікативної компетентності іноземних студентів на поглибленому етапі навчання УМІ/РМІ; упровадження системи завдань і вправ, у яких значущими є принципи, методи, прийоми, засоби навчання, спрямовані на формування здатності особистості аналізувати й застосовувати наявні знання (мовні, комунікативні, мовленнєві, читацькі), необхідні для досягнення позитивних результатів комунікаційного процесу.

Мета експерименту на формувальному етапі полягала у практичній реалізації системи формування комунікативної компетентності, доведенні ефективності впливу розробленої методики на підвищення рівня комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів у процесі навчання УМІ/РМІ.

**Формувальний етап експерименту** (2014/2016 рр.) проходив у такій послідовності:

- апробовувалася й експериментально перевірялася результативність створеної моделі системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами мови у різних сферах і видах МД;
- отримані експериментальні дані опрацьовувалися й аналізувалися;
- здійснювалося теоретичне узагальнення, аналіз і систематизація отриманих результатів формувального експерименту;
- формулювалися й обґрунтовувалися висновки.

Формувальний експеримент під час дослідження будувався на підставі аналізу наукових праць із питань розроблення підходів, визначення компетентностей та системи вправ до навчання української/російської мови (З. Бакум, І. Бех, І. Дроздова, І. Зимня, С. Ніколаєва, Л. Паламар, М. Пентилюк, С. Караман, А. Хуторський, А. Чистякова); спроектованої моделі системи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю з використанням новітніх методик викладання УМІ/РМІ, застосуванням інтерактивних методів навчання.

Аналіз методичних напрацювань наукової спільноти, вивчення освітніх програм, форм навчання, нормативних документів із методики навчання УМІ/РМІ дали змогу виокремити найбільш ефективні та дієві підходи (системний, компетентнісний, комунікативний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний, текстоцентричний), які змогли б систематизувати освітній процес у ЗВО.

Досягненню результативності сприяли принципи (системності та послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів) і методи (комунікативний, ігровий інтерактивний, сугестивний, свідомо-практичний) навчання іноземних студентів у межах пропонованого дослідження.

Формувальний експеримент складався із чотирьох логічно взаємопов'язаних стадій:

- моніторингове оцінювання якості навчальних досягнень іноземних студентів з різних видів МД в аспекті навчання УМІ/РМІ;
- формування навичок і вмінь, необхідних для наукового (аналітико-синтетичного) оброблення наукової інформації;
- продукування власного вторинного тексту;
- експериментальна перевірка ефективності системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів.

Проведення формувального етапу дослідження передбачало реалізацію методики дослідження на двох експериментальних стадіях:

- *діагностувальної;*
- *експериментальної.*

Діагностувальна стадія покликана допомогти іноземним студентам зрозуміти реальний рівень мовних знань, комунікативних, мовленнєвих, читацьких умінь, виробити навички самоаналізу, самооцінювання, позитивної мотивації до навчання, сформувати цілісне уявлення про мету і завдання навчальної дисципліни «Українська і російська мова як іноземна».

Для оцінювання та порівняння результатів формувального експерименту ми скористалися критеріями та рівнями сформованості комунікативної компетентності, розробленими під час констатувального експерименту. На основі виділених критеріїв і показників визначено рівні сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей (див. підрозділ 4.2). Важливим є розподіл балів для встановлення оцінок за шкалою оцінювання ECTS, що є загальнозживаною для оцінки якості студентських досягнень у фармацевтичних ЗВО. Ефективність процесу оцінювання залежить від відповідності кількості балів ЗВО до шкали оцінювання ECTS.

Іноземні студенти ЗВО брали участь у паралельному педагогічному експерименті. Паралельний експеримент характеризується тим, що у ньому одночасно беруть участь дві групи з однаковим складом і подібними характеристиками. При цьому характеристики КГ залишалися постійними

протягом усього періоду експерименту, а ЕГ – змінювалися. Доказовою базою гіпотези експерименту слугували анкетування, опитування; тести; експеримент і метод спостереження, за якого одночасно порівнювалися характеристики двох груп.

Усі викладачі, які працювали зі студентами ЕГ отримали інструктивно-методичні рекомендації щодо організації експериментально-дослідного навчання, мету й завдання проведення експерименту, розроблений комплекс вправ на основі навчальних текстів за фахом (Додаток 3).

Головна мета методичних рекомендацій – допомогти викладачеві структурувати основні етапи заняття, домінуювальні види діяльності, форми організації роботи, види вправ для досягнення поставлених освітніх цілей. Матеріал методичних рекомендацій побудовано на використанні простих, складних речень і складних синтаксичних конструкцій наукового стилю мови. Завдання складено таким чином, щоб за його допомогою можна перевірити формування комунікативної компетентності іноземних студентів у різних видах МД. Послідовність і обсяг виконання завдань можуть бути дещо змінені відповідно до методичних установок.

Запропоновані іноземним студентам комплексні завдання дали можливість простежити динаміку рівня сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних ЗВО. З цією метою було проведено діагностичний зріз, контроль, перевірка й оцінювання навчальних досягнень іноземних студентів.

За результатами проведених діагностичних зрізів виявлено, що іноземні студенти мають великі труднощі у практичному володінні лексичними й стилістичними засобами мови, не вміють послідовно й логічно викладати свої думки, не розуміють значення спеціальних термінів, не встигають конспектувати лекції. Як наслідок цього, частина студентів відчувають значні труднощі під час опанування предметами, що пов'язано з низьким рівнем мовленнєвої підготовки і специфікою професійного мовлення, а це своєю чергою сильно впливає на ефективність результату процесу навчання.



Проведене діагностичне дослідження дало змогу виокремити показники та рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів, які навчаються українською/російською мовою (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

<b>Результати проведених діагностичних зрізів (навичок письма, читання, аудіювання, говоріння)</b>				
<b>Рівні</b>	<b>Українська мова навчання</b>		<b>Російська мова навчання</b>	
	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>
<b>Найвищий</b> 100–90 слів за хвилину	4,7%;	6,2%;	4,7%	4%
	Завдання виконані повністю; усі відповіді правильні; немає порушень у використанні лексики; швидке і точне сприймання усного мовлення; темп читання найвищий; володіють уміннями відтворювати й аналізувати науковий текст; самостійно і безпомилково відповідати на запитання; вільно конструювати власне висловлювання; розуміння відбувається одночасно із сприйняттям тексту.			
<b>Вищий</b> 89–70 слів за хвилину	8,6%;	7,8%;	8%	8,7%
	Завдання виконані з певною кількістю незначних помилок; темп читання вищий, ніж у більшості студентів, осмислене розуміння змісту; правильна відповідь на поставлені запитання; повні, насичені розгорнуті висловлювання; основні питання розкриті.			
<b>Середній</b> 69–60 слів за хвилину	25%;	25,8%;	24,8%	31,6%
	Допущено декілька граматичних та лексичних помилок, які не впливають суттєво на кінцеві результати; темп читання такий, як і в більшості студентів, завдання виконані частково, увага спрямована на процес читання, а не на розуміння прочитаного; розкрито основну суть питань.			
<b>Достатній</b> 59–40 слів за хвилину	36%;	33,6%;	36,3%	30,2%
	Завдання виконані задовільно, базові знання з граматики відтворено частково; порушення у використанні лексики досить значні; темп читання повільний; відповіді на запитання неточні, не завжди правильні; розуміння фактичного змісту тексту – часткове;			
<b>Низький</b> 39 слів за хвилину	25,7%.	26,6%;	26,2%	25,5%
	Завдання виконані за мінімальними критеріями; деякі фрагменти вірні; наявна велика кількість суттєвих помилок; темп читання суттєво нижчий від нормативного; відбувається забування прочитаного, елементарне відтворення окремих фактів; розуміння змісту повідомлення відсутнє.			

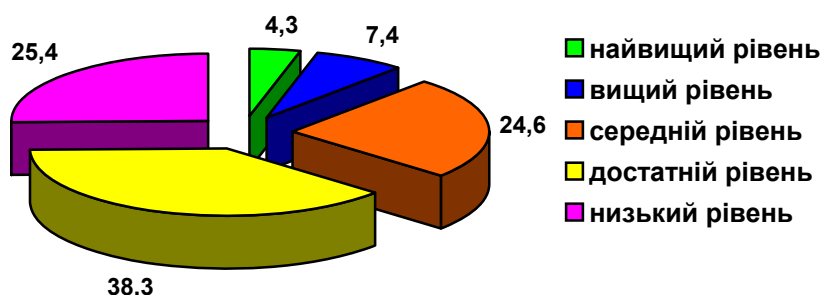
Аналіз результатів проведеного моніторингово дослідження дав достатньо повну інформацію для об'єктивних висновків щодо рівня підготовки іноземних студентів ЗВО, виявив початковий рівень умінь і навичок іншомовного

спілкування в читанні, аудіюванні, говорінні та письмі, а отже і про ефективність застосованих методів навчання. Водночас зауважимо, що показники успішності КГ й ЕГ майже не відрізнялися.

Результати діагностичного зрізу, аналіз рівня сформованості в іноземних студентів комунікативної компетентності, навичок техніки читання та розуміння прочитаного дав можливість виявити типові помилки, яких припустилися студенти під час читання незнайомих неадаптованих текстів:

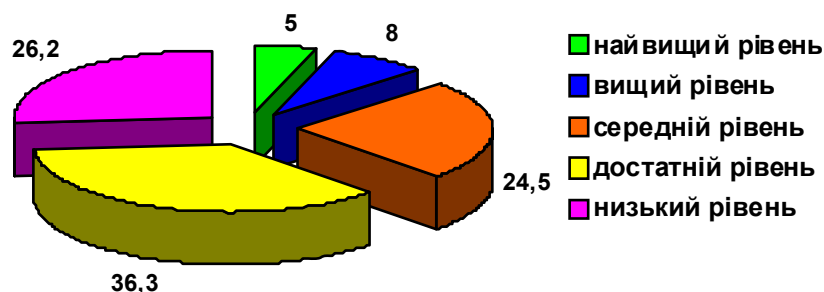
- порушення норм літературної вимови: наявність повторів, перекручування слів, переставляння складів, пропуски букв;
- неправильні логічні наголоси, недоречні в смисловому відношенні паузи;
- невиразне, монотонне, технічно недосконале читання;
- читання по складах без дотримання інтонації кінця речення;
- заповнення пауз певними словами або звуками;
- порушення темпу, зниження швидкості наприкінці читання.

Аналіз рівня сформованості в іноземних студентів комунікативної компетентності, навичок техніки читання, осмислення та розуміння прочитаного дав можливість з'ясувати, що найвищий рівень повноти розуміння тексту після одного прочитання показали 11 студентів (4,3%); вищий рівень продемонстрували 19 студентів (7,4%); середній – 63 студенти (24,6%); достатній – 98 студентів (38,3%); низький – 65 студентів (25,4%) – українська мова навчання (рис. 5.2.).



**Рис. 5.2.** Рівні сформованості комунікативної компетентності, навичок техніки читання, осмислення та розуміння прочитаного (українська мова навчання)

Найвищий рівень повноти розуміння тексту після одного прочитання показали 15 студентів (5%); вищий рівень продемонстрували 24 студенти (8%); середній – 73 студенти (24,5%); достатній – 108 студентів (36,3%); низький – 78 студентів (26,2%) – російська мова навчання (рис. 5.3.).



**Рис. 5.3.** Рівні сформованості комунікативної компетентності, навичок техніки читання, осмислення та розуміння прочитаного (російська мова навчання)

Правильність і свідомість читання взаємопов'язані та взаємозалежні, адже студенту легше зрозуміти зміст тексту, якщо він читає без помилок. Безпомилкове читання сприяє досягненню розуміння та засвоєння змісту прочитаного. Низький рівень сформованості навичок читання впливає значною мірою на смислове сприйняття тексту, на усвідомлення прочитаного і, як наслідок, на успішність іноземних студентів у цілому. Особливо насторожує той факт, що в більшості іноземних студентів мовленнєві вміння недостатньо сформовані, відсутні навички самостійної роботи зі спеціальною літературою, у результаті студенти неспроможні в процесі читання зрозуміти зміст тексту. Оцінювання читання з повним розумінням тексту проводилося на рівні значення та на рівні смислу.

Зважаючи на те, що іноземні студенти (38,3%) практично не володіють необхідними навичками читання на достатньому рівні, як це передбачено навчальною програмою, зміст експериментального навчання був модифікований відповідно до висновків, зроблених на підставі результатів діагностичного зрізу.

Таким чином, аналіз діагностувального зрізу дав змогу виявити недоліки в знаннях іноземних студентів, указати на помилки, з'ясувати причину їх

виникнення, накреслити шляхи усунення найбільш типових помилок, поліпшити результати навчальних досягнень студентів, удосконалити зміст навчання в цілому, а також внести відповідні корективи в хід формувального етапу експерименту.

Робота на експериментальній стадії формувального експерименту проводилася згідно з навчальними програмами профільних дисциплін I–III курсів і була спрямована на формування в іноземних студентів комунікативної, мовленнєвої компетентностей, читацьких вмінь, необхідних для аналітичного опрацювання наукових текстів. Головні завдання експериментальної стадії полягали в тому, щоб апробувати авторське програмно-методичне забезпечення, впровадити комплексну систему вправ для формування та вдосконалення комунікативної компетентності іноземних студентів у практику викладання УМІ/РМІ, перевірити ефективність розробленої методики експериментального навчання, спрямованого на різні види МД, формування комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів фармацевтичних ЗВО. З цією метою на різних етапах роботи використовувалися методичні прийоми, форми організації навчальної роботи з іноземними студентами: індивідуальна, групова, робота в парах.

Визначені підходи, принципи, методи і прийоми слугували підґрунтям для розроблення навчальних експериментальних завдань, що містять: лексико-граматичні вправи; систему вправ до автентичних текстів за фахом іноземних студентів (Додаток 3).

Основна увага в експериментально-дослідному навчанні приділялася граматичним формам, синтаксичним конструкціям та структурі речення в письмовому та усному тексті. Система вправ з формування комунікативної компетентності іноземних студентів (див. підрозділ 3.4.3.) містить мовленнєві вправи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок у різних видах МД: читання, аудіювання, письма, говоріння; формування вмінь логічної побудови наукового висловлювання в усній і письмовій формі.

Мета навчальних експериментальних завдань – допомогти викладачеві раціонально структурувати заняття з УМІ/РМІ для досягнення поставлених педагогічних цілей. Комунікативні цілі і завдання для кожного з видів

мовленнєвої діяльності пред'являються студентам в навчально-професійній сфері. У зв'язку з тим, що навчально-професійна сфера є домінують сферою навчання, лексико-граматичні вправи представлені в основному конструкціями наукового стилю мовлення, у яких структурно-сміслова єдність характеризується типовим, узагальненим значенням (кваліфікація суб'єкта, характеристика суб'єкта, вживання видів дієслова, побудова простого речення тощо) і сукупністю структур (конструкцій) для вираження цього значення. Запропоновані навчальні експериментальні завдання спрямовані на використання засвоєного лексико-граматичного матеріалу в мовленні, залучення іноземних студентів до процесу спілкування, тобто до процесу практичного користування мовою в різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі.

Вибір методів навчання з метою оптимізації й ефективності засвоєння граматичного матеріалу, поетапного формування та вдосконалення граматичної компетентності, розширення обсягу знань іноземних студентів є важливою складовою освітнього процесу. Навчальні експериментальні завдання систематизовано за темами в необхідному обсязі, які визначаються важливістю і частотою використання граматичних структур у різних видах професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності.

Лексико-граматичні вправи експериментального навчання, за якими можна перевірити знання граматичного матеріалу на прикладі теми «Співвідношення частини і цілого» і вживання числівників у професійному мовленні наведені в Додатку В.4 (коментар до граматичного матеріалу див. Додаток В.5). Означені вправи покликані допомогти іноземним студентам в опануванні мови спеціальності, основних граматичних і мовленнєвих понять, формуванні граматичної компетентності, набуття навичок професійно орієнтованого мовлення. Засвоєння фахової термінологічної лексики у процесі багаторазового повторення створює базу для подальшого запам'ятовування, побудови власного усного і писемного зв'язного мовлення та задоволення навчальних потреб іноземних студентів у фаховому спілкуванні. Експериментальні завдання

активізують навчально-пізнавальну діяльність, підвищують якість підготовки іноземних студентів та ефективність педагогічної праці.

Систему вправ до автентичних текстів за фахом було запропоновано для вироблення навичок і вмінь аналітичного опрацювання різних джерел професійно орієнтованої інформації. Студентам пропонувалися такі завдання: визначати тему та головну думку окремих абзаців і тексту загалом; виокремлювати основну та другорядну інформацію з тексту; адекватно сприймати основну інформацію тексту; досягати максимально повного й точного розуміння інформації тексту; виділяти в тексті наукові поняття й систематизувати їх; вибудовувати логічну схему основної концепції тексту; робити висновки на підставі отриманої інформації; виділяти смислові частини і визначати зв'язки між ними; членувати речення на «відоме» (тему) та «нове» (рему); аналізувати наявну інформацію, сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Приклади системи вправ до автентичних текстів за фахом іноземних студентів (див. Додаток В.6).

При проведенні експериментальних вправ ураховуються принципи відбору автентичних текстів, системність і послідовність введення текстового матеріалу. У навчальних експериментальних завданнях було приділено особливу увагу формуванню комунікативної компетентності іноземних студентів, умінню працювати з оригінальними текстами за фахом, смисловими конструкціями, різноманітними інформаційними джерелами з метою їх подальшого практичного застосування.

Реалізація системи вправ під час експериментального навчання сприяла формуванню вищого рівня комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЕГ. Крім того, система вправ служить і системою контролю для визначення рівня сформованості навичок і вмінь різних видів читання іноземних студентів фармацевтичного профілю.

Із метою перевірки ефективності методики експериментального навчання, розробленої на основі авторської програми навчання УМІ/РМІ, її вплив на розвиток комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних

студентів, було організовано, підготовлено та проведено підсумкові зрізи в ЕГ, що дали можливість оцінити ефективність запропонованої методики, внести необхідні зміни і доповнення у зміст підготовки іноземних студентів ЗВО (Додаток В.7). У КГ перевірявся рівень успішності іноземних студентів за традиційною методикою.

Для визначення рівня сформованості навичок і вмінь вивчального читання студентам ЕГ і КГ пропонувалося один раз прочитати текст (без використання словника) та виконати тестові завдання впродовж установленого часового проміжку (45–50 хв). Загальний обсяг текстів для іноземних студентів 1-го курсу становить 550–600 слів; для 2-го курсу – 650–700 слів; для 3-го курсу – 750–800 слів. Сума тестових балів розраховується залежно від результатів виконання тесту. Правильна відповідь на кожне з 13 запитань оцінювалась у співвідношенні: правильний вибір відповідей у відсотковому відношенні / кількість завдань, на які дано правильну відповідь / оцінка за п'ятибальною шкалою (табл. 5.2.).

Таблиця 5.2.

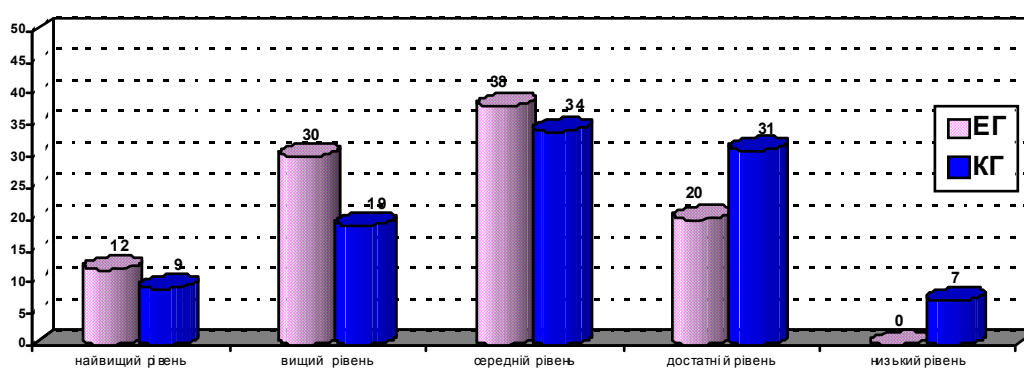
### Оцінювання результатів навчання вивчального читання

<b>Українська мова навчання</b>				
<b>Оцінка</b>	<b>ЕГ</b>	<b>КГ</b>	<b>Бали</b>	<b>%</b>
<b>Відмінно</b>	16	12	13–12	100–90
<b>Добре</b>	51	35	11–10	89–75
<b>Задовільно</b>	37	46	9–7	74–50
<b>Незадовільно</b>	24	35	6–0	49–0
<b>Російська мова навчання</b>				
<b>Відмінно</b>	23	14	13–12	100–90
<b>Добре</b>	57	42	11–10	89–75
<b>Задовільно</b>	43	54	9–7	74–50
<b>Незадовільно</b>	26	39	6–0	49–0

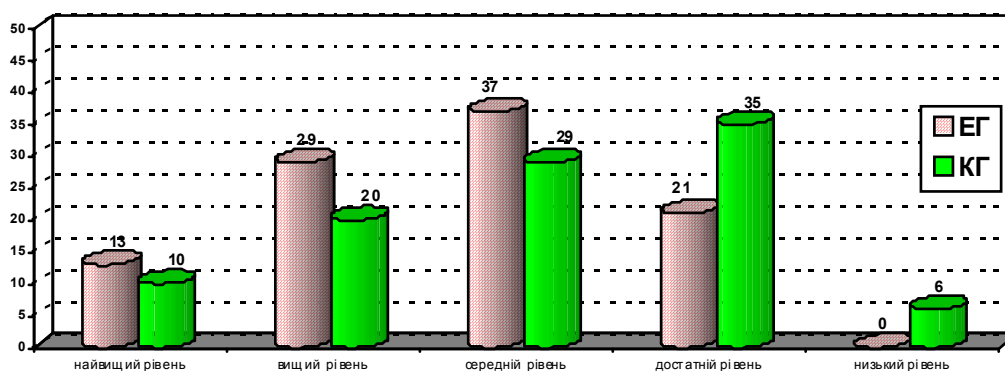
Засобами контролю є спеціально підготовлений комплекс завдань, що пройшов попереднє випробування на перевірку рівня сформованості в іноземних студентів комунікативної компетентності, читацьких навичок і вмінь, що, своєю чергою, дало можливість оцінити результати тестування за заздалегідь

установленими критеріями: володіння технікою читання; якість розуміння змісту професійно орієнтованого тексту; аналітичне опрацювання інформації наукового тексту. Завдання складаються з інструкції щодо їх розв'язання, мовного і мовленнєвого матеріалу, що вивчається на кожному курсі.

Тривалість виконання тестового завдання залежить від мети й рівня володіння студентами певними навичками і вміннями, необхідними для адекватного сприйняття письмового друкованого тексту. Завдання спрямоване на контроль повноти розуміння тексту та передбачає перевірку таких умінь: ігнорувати незнайомі слова, що не перешкоджають розумінню основного змісту; виділяти в тексті (абзаци) головну інформацію; узагальнювати, синтезувати окремі факти в смислові групи; співвідносити отримані факти. Дані підсумкового зрізу, проведеного за результатами моніторингово дослідження щодо рівня сформованості навичок читання, аудіювання, говоріння та письма представлені на рис. 5.4. (українська мова навчання) і на рис. 5.5. (російська мова навчання).



**Рис. 5.4.** Рівень сформованості навичок читання, аудіювання, говоріння та письма за результатами підсумкових зрізів EG і KG (українська мова)



**Рис. 5.5.** Рівень сформованості навичок читання, аудіювання, говоріння та письма за результатами підсумкових зрізів EG і KG (російська мова)



Якісні дані, на основі яких зроблено висновки про рівні сформованості в іноземних студентів комунікативної компетентності в усіх видах МД після експериментального навчання характеризуються статистичними відмінностями ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 38.606, p < 0,00001$ ).

***Експериментальні групи:***

- не має жодного студента з низьким рівнем підготовленості (0%)
- достатнім рівнем володіють 57 студентів (20,6%)
- на середньому рівні діагностовано 104 студенти, що становить 37,5%;
- вищий рівень був притаманний 82 студентам (29,6%);
- найвищий рівень продемонстрували 34 студенти (12,3%).

***Контрольні групи:***

- найвищий рівень властивий 19 студентам (9,4%);
- вищий рівень зафіксовано у 54 студентів (19,5%);
- на середньому рівні перебувало 88 студентів (31,7%);
- на достатньому рівні визначено 91 студент (32,9%)
- на низькому рівні залишилося 18 студентів (6,5%).

Результати підсумкових зрізів спрямовані на дослідження рівня сформованості комунікативної компетентності ЕГ та КГ у всіх видах МД, проведених наприкінці педагогічного експерименту, підтвердили ефективність експериментально-дослідного навчання іноземних студентів ЗВО України. Кількісні та якісні показники рівнів сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів ЕГ виявилися вищими, ніж у студентів КГ. Зауважмо, вищий рівень сформованості комунікативної компетентності у порівнянні з констатувальним експериментом виявили й студенти КГ, однак ці поліпшення були значно нижчими, ніж в ЕГ.

Моніторинг рівня сформованості комунікативної, мовленнєвої компетентностей, читацьких навичок проводився в кінці кожного семестру, дав змогу об'єктивно відстежити перебіг експерименту та підтвердити, що ефективність розробленої системи формування означених компетентностей у ЗВО залежить від системності їхнього впровадження, взаємозумовленості зі

спеціальними дисциплінами; вміння іноземних студентів оцінювати результативність навчання; аналізувати помилки; своєчасно вносити необхідні корективи; зіставити результати та простежити за динамікою змін; окреслити подальші напрями підвищення якості освітнього процесу. Регулярне спостереження за результатами моніторингу, за діяльністю студентів ЕГ і КГ; фіксація отриманих даних, вчасне визначення наявних прогалин у знаннях, внесення коректив та прогнозування навчальних досягнень позитивно вплинули на успішність іноземних студентів ЗВО.

У процесі експерименту вдосконалювалася процедура тестування, тестові завдання; технологія тестування, прогнозування та класифікація помилок. Досягнення відповідного рівня сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальності розглядаємо як вищий щабель оволодіння майбутнім фахівцем ключовими компонентами, що є складниками комунікативної компетентності (мотиваційний, діяльнісний, комунікативний, когнітивний, поведінковий). Ураховуючи той факт, що рівень сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей у кожного студента різний, ми вважали за потрібне ретельніше підходити до відбору професійно орієнтованих текстів, шукати концептуальні підходи до організації процесу навчання, шляхи вдосконалення мовленнєвих навичок, які б дали змогу іноземним студентам використовувати здобуті знання в подальшому навчанні та професійній діяльності.

### **5.3. Інтерпретування результатів експериментально-дослідного навчання**

Експериментальна перевірка ефективності формування комунікативної компетентності іноземних студентів здійснювалася на поглибленому та завершальному етапах навчання (рівень В2) за розробленою нами програмою елективного спецкурсу «Науковий стиль мовлення». Перевірка достовірності гіпотези ефективності реалізації концепції навчання іноземних студентів системи формування комунікативної компетентності в процесі вивчення

української/російської мови реалізувалася шляхом зіставлення результатів навчальної діяльності КГ й ЕГ до експерименту та після нього.

На *контрольному етапі* експерименту (2016–2018 рр.):

- проведено порівняльно-зіставний аналіз результатів дослідження;
- узагальнено й проаналізовано результати дослідного навчання;
- визначено динаміку змін показників за результатами формувального експерименту;
- перевірено ефективність сконструйованої дидактичної моделі формування комунікативної компетентності іноземних студентів;
- застосовано такі методи дослідження: порівняння груп за критерієм Хі-квадрат Пірсона; статистичними критеріями; аналіз і математична обробка експериментальних даних; узагальнення; візуально-графічні методи; рейтингове оцінювання;
- сформульовано висновки, окреслено перспективи подальших досліджень.

Контрольний експеримент покликаний визначити наявність змін у рівні знань, умінь та навичок іноземних студентів за матеріалами експериментально-дослідного навчання, яке було проведене за допомогою контрольних зрізів після завершення формувального експерименту з метою перевірки ефективності запропонованої методичної системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО. Для оцінювання достовірності отриманих результатів слугували критерії та рівні сформованості комунікативної компетентності, які були розроблені під час констатувального експерименту.

Проведення контрольного зрізу здійснено на основі розробленої системи вправ, що складалася із завдань, спрямованих на перевірку: комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей.

Аналіз результатів контрольного зрізу дав можливість порівняти показники рівнів сформованості ключових компетентностей іноземних студентів ЕК і КГ (табл. 5.3.).

Таблиця 5.3.

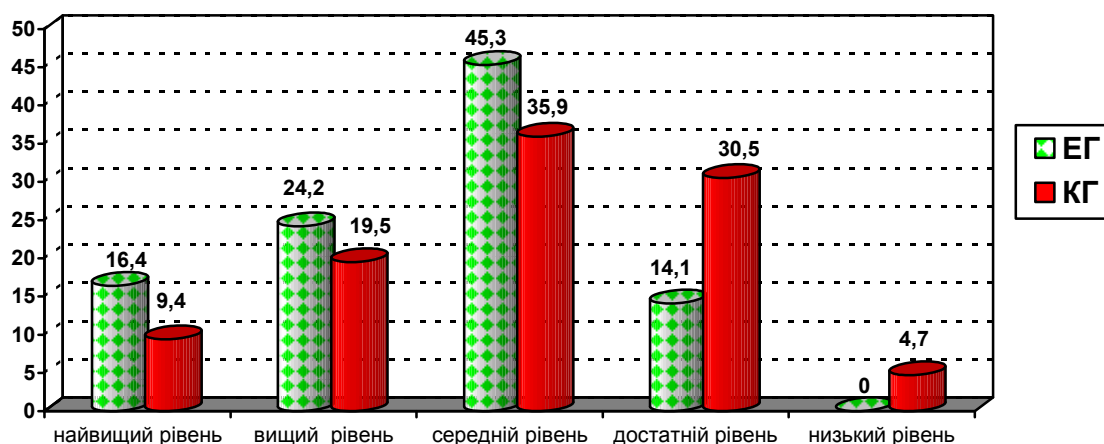
**Показники рівнів сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей в іноземних студентів ЗВО**

Українська мова навчання					
Ключові компетентності	Рівні	Групи			
		ЕГ		КГ	
		Абс.	%	Абс.	%
Комунікативна компетентність	найвищий	21	16,4	12	9,4
	вищий	31	24,2	25	19,5
	середній	58	45,3	46	35,9
	достатній	18	14,1	39	30,5
	низький	0	0	6	4,7
Мовленнєва компетентність	найвищий	26	20,3	14	10,9
	вищий	33	25,8	27	21,1
	середній	49	38,3	43	33,6
	достатній	20	15,6	37	28,9
	низький	0	0	7	5,5
Читацька компетентність	найвищий	23	17,9	12	9,4
	вищий	42	32,8	28	21,9
	середній	49	38,3	42	32,8
	достатній	14	11	36	28,1
	низький	0	0	10	7,8
Російська мова навчання					
Комунікативна компетентність	найвищий	26	17,8	15	10,1
	вищий	45	29,9	34	22,8
	середній	54	36,2	48	32,2
	достатній	24	16,1	44	29,5
	низький	0	0	8	5,4
Мовленнєва компетентність	найвищий	23	15,4	14	9,4
	вищий	44	29,5	36	24,2
	середній	57	38,1	50	33,5
	достатній	25	17	43	28,9
	низький	0	0	6	4,0
Читацька компетентність	найвищий	25	16,8	13	8,7
	вищий	42	28,2	38	25,5
	середній	56	37,6	47	31,5
	достатній	26	17,4	42	28,2
	низький	0	0	9	6,1

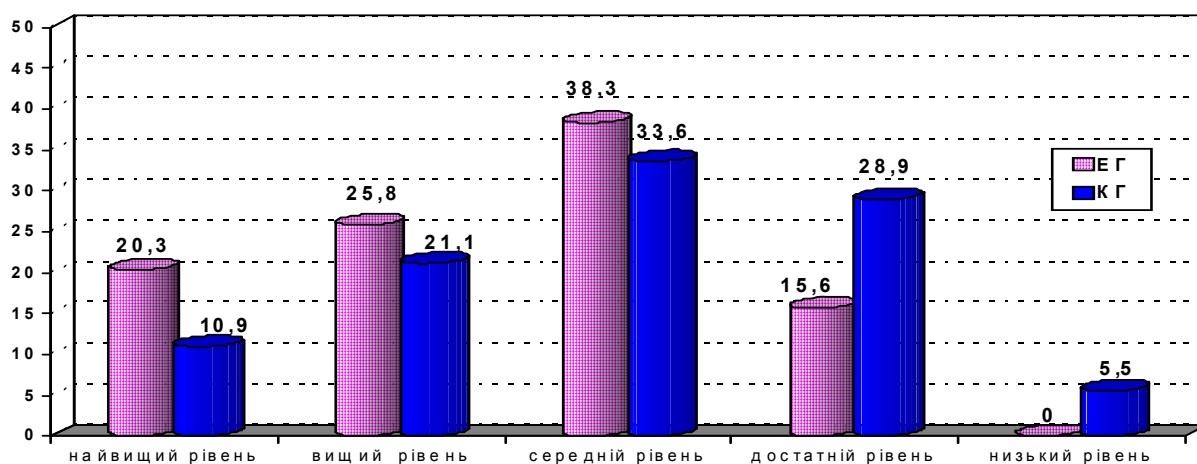
Із метою визначення динаміки рівня сформованості комунікативної, мовленнєвої компетентності та читацьких умінь було проведено математичне оброблення результатів констатувального і контрольного зрізів методом порівняльного аналізу [5, с. 467]. Середні показники якості навчальних досягнень іноземних студентів вираховувалися за формулою:  $P$  середнє (%) =  $P1 + Pn / n$ , де  $P1 + Pn$  – показники найвищого, вищого, середнього, достатнього,

низького рівнів сформованості відповідної компетентності,  $n$  – кількість компонентів. Узагальнені середні показники рівнів сформованості комунікативної, мовленнєвої компетентності та читацьких умінь вираховувалися середнім значенням вибірки, яке визначають як суму цих значень, поділену на їхню кількість. Серед отриманих значень будуть від'ємні і додатні, які в сумі даватимуть 0, тобто, це означає, що сума додатних відхилень від середнього значення дорівнює сумі від'ємних відхилень, а середня є рівнодійною сформованості складників [3, с. 101].

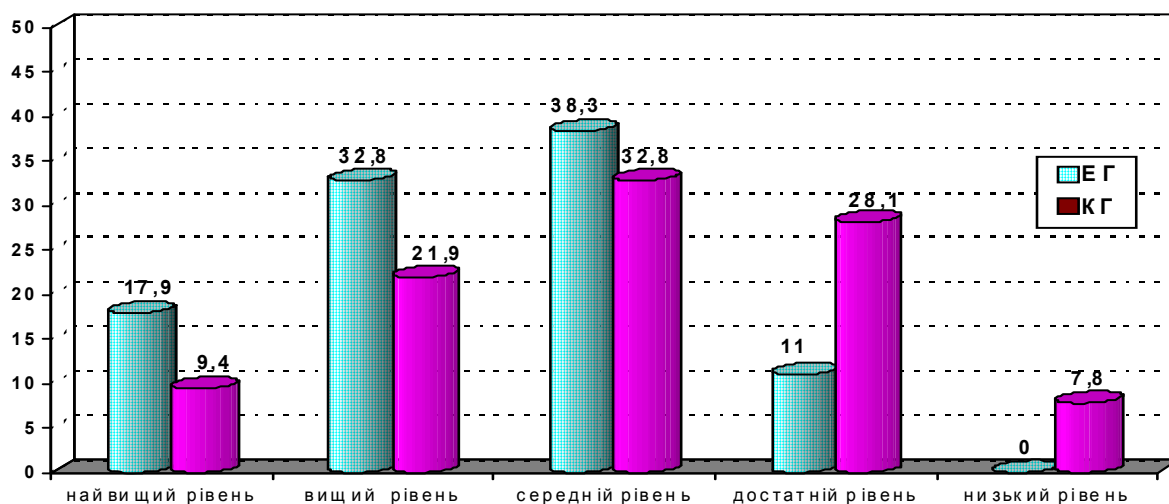
Якісні дані, на основі яких зроблено висновки про рівні сформованості в іноземних студентів ЗВО комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей після експериментального навчання подано на рис. 5.6, рис. 5.7, рис. 5.8, рис. 5.9, рис. 5.10, рис. 5.11.



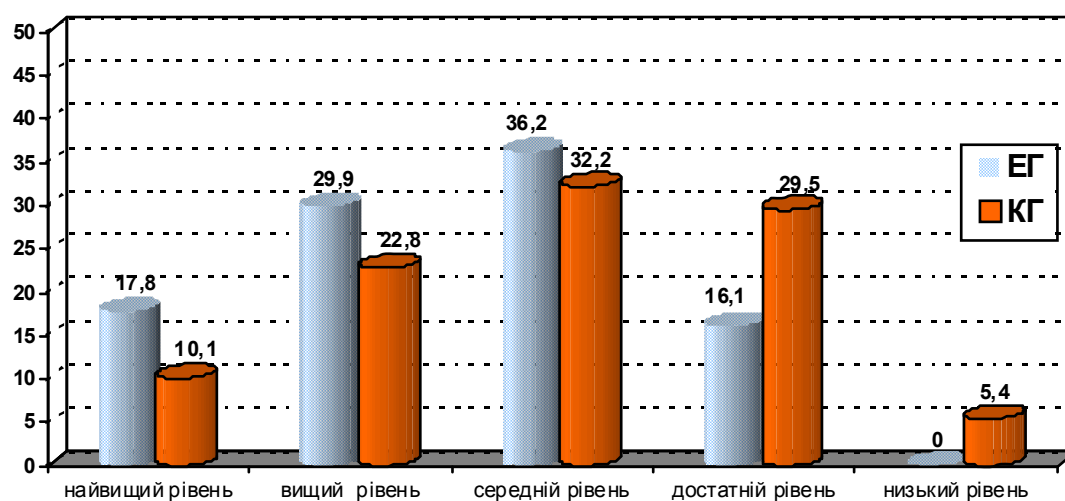
**Рис. 5.6.** Рівень сформованості в іноземних студентів комунікативної компетентності після експериментального навчання (%) (українська мова навчання).



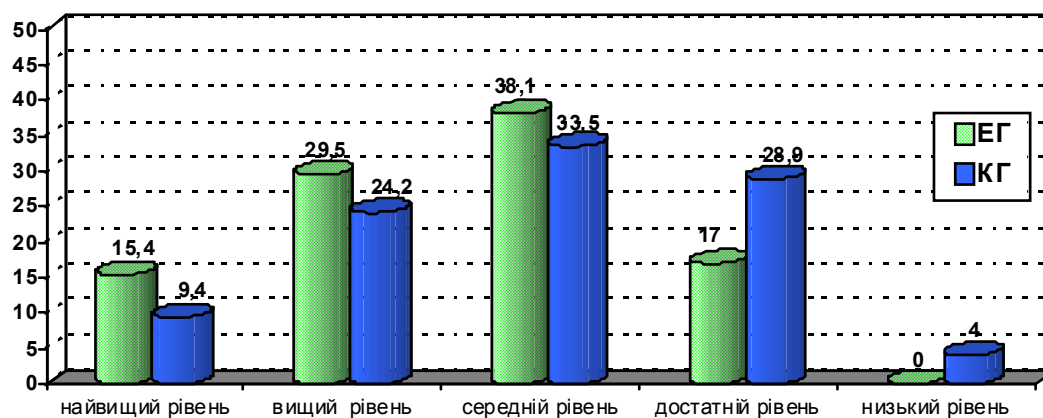
**Рис. 5.7.** Рівень сформованості в іноземних студентів мовленнєвої компетентності після експериментального навчання (%) (українська мова навчання).



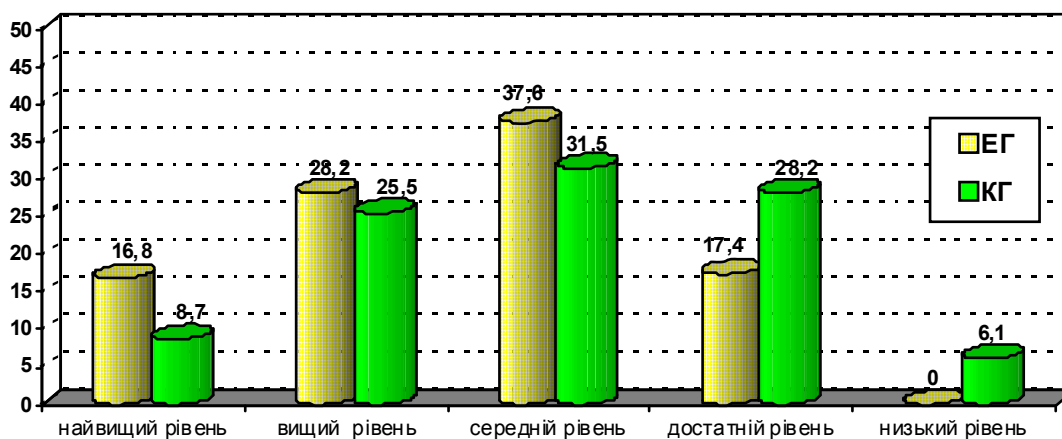
**Рис. 5.8.** Рівень сформованості в іноземних студентів читацької компетентності після експериментального навчання (%) (українська мова навчання).



**Рис. 5.9.** Рівень сформованості в іноземних студентів комунікативної компетентності після експериментального навчання (%) (російська мова навчання).



**Рис. 5.10.** Рівень сформованості в іноземних студентів мовленнєвої компетентності після експериментального навчання (%) (російська мова навчання).



**Рис. 5.11.** Рівень сформованості в іноземних студентів читацької компетентності після експериментального навчання (%) (російська мова навчання).

Одержані результати експериментального навчання засвідчили, що найвищий рівень комунікативної компетентності продемонстрували 16,4% студенти EG та 9,4% студент KG, вищий рівень – 24,2% студенти EG та 19,5% студентів KG, середній – 45,3% студенти EG та 35,9% студенти KG (*українська мова навчання*). Найвищий рівень комунікативної компетентності виявили 17,8% студентів EG та 10,1% студентів KG, вищий рівень – 29,9% студентів EG та 22,8% студентів KG, середній – 36,2% студенти EG та 32,2% студентів KG (*російська мова навчання*). Показано статистично значну перевагу за рівнем розвитку комунікативної компетентності студентів EG порівняно зі студентами KG ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 12,212$ ,  $p < 0,01$ ) – навчання українською мовою. Для студентів EG, які навчаються російською мовою, перевищення рівня комунікативної компетентності також є досить значними ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 10,180$ ,  $p < 0,01$ ).

Найвищий рівень мовленнєвої компетентності підтвердили 20,3% студенти EG та 10,9% студентів KG, вищий рівень – 25,8% студентів EG та 21,1% студент KG, середній – 38,3% студенти EG та 33,6 % студентів KG (*українська мова навчання*). Найвищий рівень мовленнєвої компетентності показали 15,4% студенти EG та 9,4% студенти KG, вищий рівень – 29,5% студентів EG та 24,2% студенти KG, середній – 38,4% студент EG та 33,5% студентів KG (*російська мова навчання*). За результатами контрольного зрізу показників мовленнєвої компетентності також можна відзначити, що відбулося зростання рівня

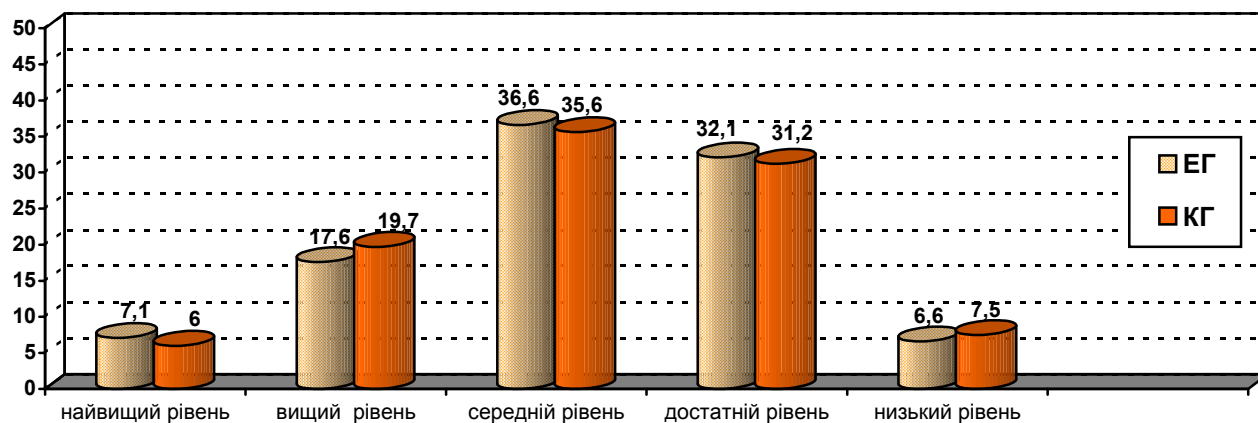
іноземних студентів ЕГ у порівнянні з КГ ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 9,998$ ,  $p < 0,01$  для студентів з українською мовою навчанням і  $\chi^2_{\text{Емп}} = 20,754$ ,  $p < 0,0001$  для студентів з російською мовою навчанням).

Найвищий рівень читацької компетентності показали 17,9% студентів ЕГ та 9,4% студенти КГ, вищий рівень – 32,8% студентів ЕГ та 21,9% студентів КГ, середній – 38,3% студенти ЕГ та 32,8% студентів КГ (*українська мова навчання*). Найвищий рівень читацької компетентності продемонстрували 16,8% студентів ЕГ та 8,7% студентів КГ, вищий рівень – 28,2% студенти ЕГ та 25,5% студентів КГ, середній – 37,8% студентів ЕГ та 31,5% студентів КГ (*російська мова навчання*). За показниками читацької компетентності відбулося значне зростання її показників у студентів ЕГ з навчанням українською ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 53,868$ ,  $p < 0,000001$ ) і російською ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 20,884$ ,  $p < 0,001$ ) мовою порівняно з КГ.

Отже, формувальний експеримент мав більш виражений вплив на зростання показників мовленнєвої компетентності іноземних студентів, що навчаються російською мовою, а на зростання показників читацької компетентності – в іноземних студентів, що навчаються українською мовою.

Результати порівняльного аналізу рівнів сформованості досліджуваних показників дали змогу сформулювати такі основні висновки:

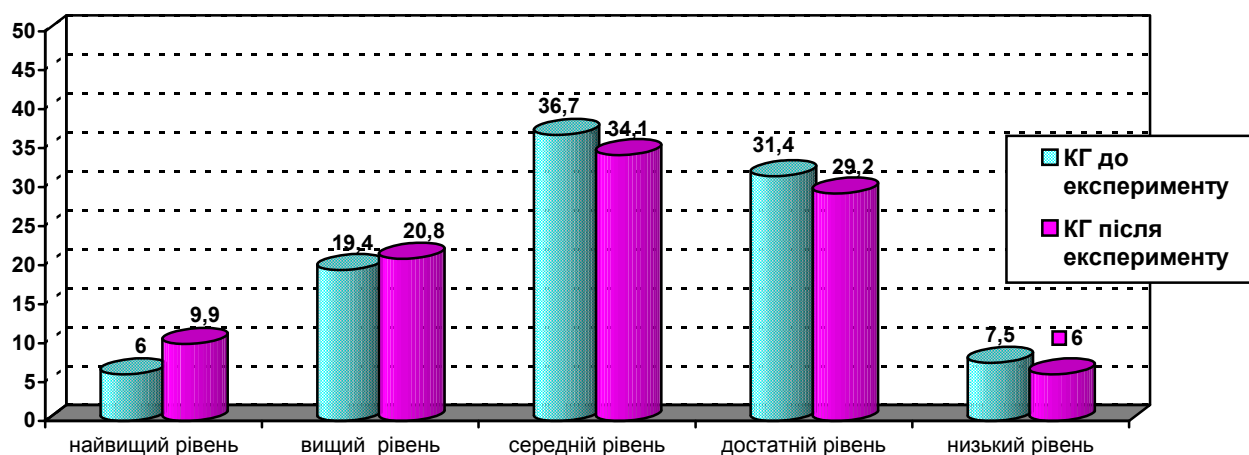
1) рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей до проведення експерименту в КГ та ЕГ суттєво не відрізнялися (рис. 5.12.);



**Рис. 5.12.** Рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЕГ і КГ до експерименту.

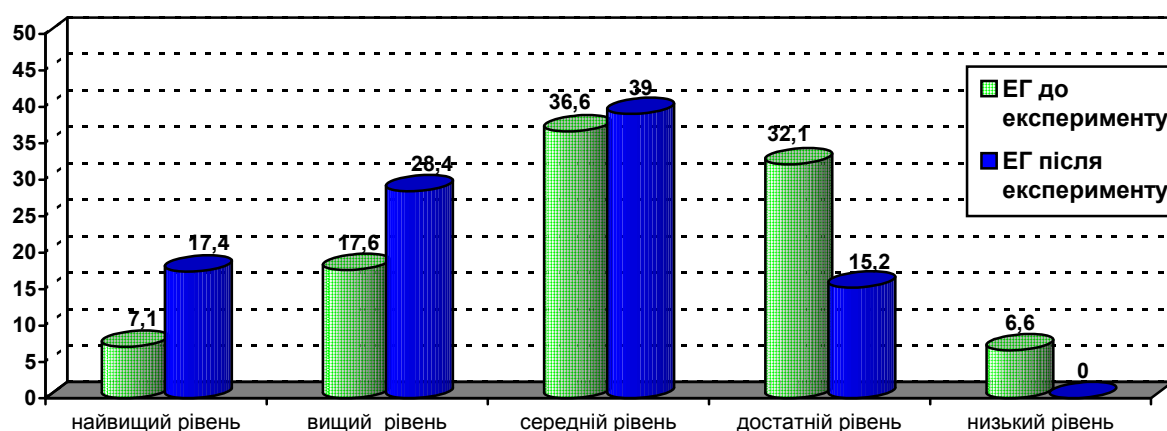


2) оскільки основною метою проведеного експерименту було перевірити ефективність розробленої методики системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів, то доцільним є виявлення різниці в показниках для ЕГ і КГ. У КГ респонденти після проведення експерименту поліпшили свої результати, але вони не були такими суттєвими (рис. 5.13.);



**Рис. 5.13.** Рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів КГ до і після експерименту

3) рівні сформованості комунікативної компетентності, досліджуваних читацьких умінь і мовленнєвої компетентності іноземних студентів в ЕГ після проведення експерименту змінилися суттєво – не знайшлося жодного респондента, який би мав низький рівень, а кількість студентів з найвищим та високим рівнем значно зросла (рис. 5.14.).



**Рис. 5.14.** Рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЕГ до і після експерименту.

Порівняння емпіричних значень  $\chi^2$ -критерію за кожним із компонентів досліджуваних компетентностей з критичним значенням дає змогу зробити висновок, що всі емпіричні значення більші за критичне. Згідно з правилом прийняття рішення для критерію  $\chi^2$  отриманий результат дає достатні підстави для прийняття нульової гіпотези. Іншими словами, розподіли студентів двох порівнюваних груп за рівнями сформованості усіх компонентів (діяльнісний, когнітивний, мотиваційний, комунікативно-мовленнєвий, поведінковий) досліджуваних компетентностей (комунікативна, мовленнєва, читацька) суттєво різняться між собою (табл. 5.4., табл. 5.5.).

Таблиця 5.4.

**Узагальнені показники вимірювання рівнів розвитку комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЗВО (українська мова навчання)**

Ключові компетентності	Рівні									
	Найвищий (%)		Вищий (%)		Середній (%)		Достатній (%)		Низький (%)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<b>Комунікативна компетентність</b>	16,4	9,4	24,2	19,5	45,3	35,9	14,1	30,5	0	4,7
<b>Мовленнєва компетентність</b>	20,3	10,9	25,8	21,1	38,3	33,6	15,6	28,9	0	5,5
<b>Читацька компетентність</b>	17,9	9,4	32,8	23,7	38,3	32,8	11	28,1	0	7,8
<b>Середній показник</b>	18,2	9,4	27,6	19,5	40,6	35,9	13,6	30,5	0	4,7

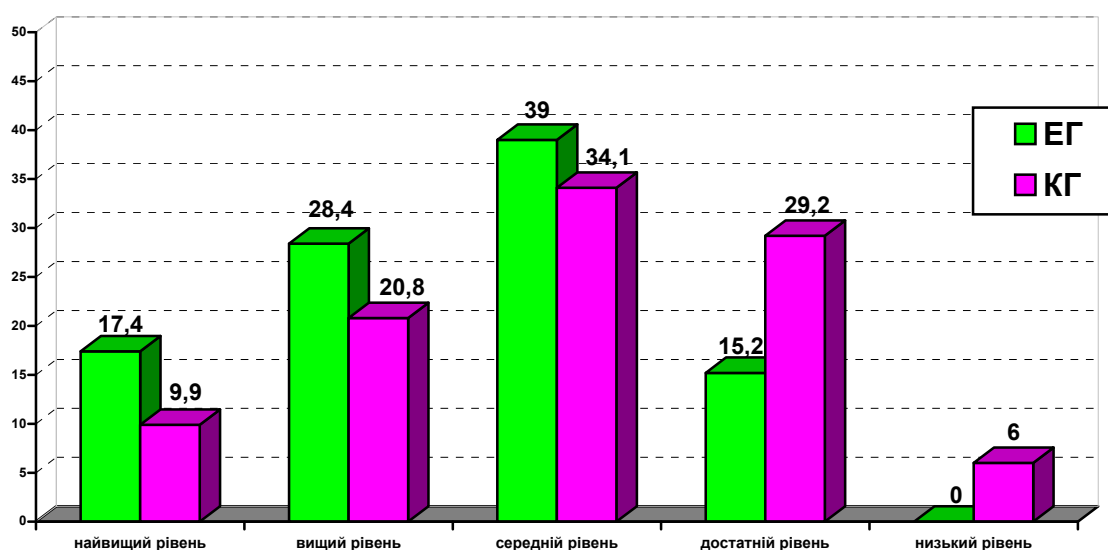
Таблиця 5.5.

**Узагальнені показники вимірювання рівнів розвитку комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЗВО (російська мова навчання)**

Ключові компетентності	Рівні									
	Найвищий (%)		Вищий (%)		Середній (%)		Достатній (%)		Низький (%)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
<b>Комунікативна компетентність</b>	17,8	10,1	29,9	22,8	36,2	32,2	16,1	29,5	0	5,4
<b>Мовленнєва компетентність</b>	15,4	9,4	29,5	24,2	38,1	33,5	7,0	28,9	0	4,0
<b>Читацька компетентність</b>	16,8	8,7	28,2	25,5	37,6	31,5	17,4	28,2	0	6,1
<b>Середній показник</b>	16,6	9,9	29,2	20,8	37,4	34,1	16,8	29,2	0	6,0

Порівняльний аналіз експериментально-дослідного навчання засвідчив результативність розробленої моделі та методики системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО, дав змогу визначити узагальнені показники рівнів сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей у процесі навчання української/російської мови.

Статистичну інформацію узагальнених показників, що характеризують результати вимірювання рівнів сформованості комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів подаємо в діаграмі (рис. 5.14.).



**Рис. 5.14.** Результати узагальнених показників.

Із метою визначення динаміки рівня навчальних досягнень іноземних студентів було проведено математичне оброблення результатів констатувального і контрольного зрізів методом порівняльного аналізу. Зіставлення даних EG і KG за результатами контрольних зрізів порівняно з результатами підсумкового зрізу констатувального етапу експерименту та проведеної навчально-дослідної роботи показало, що рівень сформованості в учнів комунікативної компетентності у процесі експериментального навчання істотно підвищився й свідчить про суттєві переваги показників EG, порівняно з KG. Завдяки проведеній експериментальній роботі в іноземних студентів EG сформувалася верхня межа вищого і найвищого рівнів сформованості комунікативної компетентності та читацьких умінь, на відміну від студентів KG, де навчання відбувалося в природних умовах. Отже, в EG порівняно з

результатами констатувального зрізу рівень сформованості в іноземних студентів комунікативної компетентності у процесі експериментального навчання істотно підвищився, що дало можливість довести ефективність запровадження запропонованої методики.

Порівняльну картину формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЕК і КГ до і після експериментального навчання української/російської мови покажемо у вигляді таблиці 5.6.

**Таблиця 5.6.**

**Показники динаміки рівнів сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів ЗВО**

Етапи		Рівні (в %)				
		Найвищий	Вищий	Середній	Достатній	Низький
Констатувальний	ЕГ	7,1	17,6	36,6	32,1	6,6
	КГ	6,0	19,4	35,7	31,4	7,5
Формувальний	ЕГ	17,4	28,4	39,0	15,2	0
	КГ	9,9	20,8	34,1	29,2	6,0
Різниця	ЕГ	10,3	10,8	2,4	16,9	6,6
	КГ	3,9	1,4	1,6	2,2	1,5

До впровадження формувального експерименту статистично значущих відмінностей між КГ та ЕГ не було ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 0,254$ ,  $p > 0,05$ ). Отже, студенти КГ та ЕГ на початку формувального експерименту характеризувалися подібним розподілом за рівнем комунікативної компетентності.

Після впровадження формувального експерименту студенти ЕГ почали виявляти вищу комунікативну компетентність у порівнянні зі студентами КГ ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 20,575$ ,  $p < 0,0001$ ). Позитивна динаміка показників комунікативної компетентності у студентів ЕГ підтвердилася відмінностями у розподілу за рівнями компетентності до та після впровадження формувального експерименту ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 169,386$ ,  $p < 0,0000001$ ). Однак, у розподілі студентів КГ за рівнями компетентності до та після впровадження також відбулись зміни ( $\chi^2_{\text{Емп}} = 62,376$ ,  $p < 0,0001$ ), що можна пояснити впливом додаткових експериментальних змінних (природні умови навчання, плин часу, залученість іноземних студентів до

інтера́кції з носіями російської і української мови тощо) на розвиток комунікативної компетентності.

Характерно, що іноземні студенти ЕК порівняно з іноземними студентами КГ досягли значно вищих показників. Порівнюючи отримані дані з показниками констатувального експерименту спостерігаємо, що в ЕГ відбулося зростання найвищого рівня засвоєння знань на 10,3%; зростання вищого рівня – на 10,8%; кількість студентів середнього рівня зменшилася на 2,4%, а достатнього на 16,9%, тобто 112 студентів поліпшили свій рівень навчальних досягнень, немає незадовільних результатів. При використанні експериментальної методики навчання прогрес більш очевидний.

Варто відзначити, що у КГ, де застосовувалася традиційна методика навчання, також спостерігалися позитивні зміни. Це пояснюється тим, що у процесі навчання іноземні студенти опановують знання і досягають певних успіхів у навчальній діяльності, однак незважаючи на певні дієві зрушення, їх величина була не такою очевидною. Так на фоні збільшення кількості студентів із найвищим рівнем сформованості комунікативної компетентності (на 3,9%) також поліпшилися показники вищого рівня (на 1,4%), кількість студентів середнього рівня сформованості збільшилася на 1,6% за рахунок тих студентів, які підвищили рівень своїх знань і перейшли з достатнього рівня на середній (2,2%), і зменшилася кількість студентів, що мали низький рівень сформованості (на 1,5%). Після завершення експериментального навчання 25 студентів поліпшили свій рівень навчальних досягнень, проте 4 студенти (1,5%) так і залишилися на низькому рівні.

Результати, отримані під час контрольного експерименту, підтвердили дієвість розробленої системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів, ефективність проведеної навчально-дослідної роботи і показали якісні та кількісні поліпшення показників успішності іноземних студентів ЕГ порівняно з КГ. Рівень сформованості комунікативної компетентності та, пов'язаних із ними вмінь, іноземних студентів ЕГ випереджає відповідний рівень іноземних

студентів КГ, який суттєво зріс порівняно з початковим рівнем, й у відсотковому відношенні КГ значно відстають від аналогічних показників ЕГ.

Отже, педагогічний експеримент підтвердив ефективність розробленої лінгводидактичної моделі формування комунікативної компетентності, що є комплексом традиційних та інноваційних методів, прийомів, форм і засобів навчання, який сприяє підвищенню рівня навчальних досягнень іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей з української/російської мови. Отримані результати дають можливість стверджувати, що саме створення та використання авторської педагогічної системи, експериментальне обґрунтування доцільності застосування запропонованого дослідного навчання позитивно вплинули на ефективність формування в іноземних студентів комунікативної компетентності, яка сприятиме забезпеченню психологічної готовності до майбутньої фахової діяльності.

### **Висновки до V розділу**

1. Розроблено модель системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української/російської мови, визначено й обґрунтовано її зміст, основні компоненти, мету, завдання, концепцію поетапного формування рецептивних і продуктивних навичок та вмінь, необхідних для підвищення ефективності освітнього процесу, навчально-пізнавальної діяльності, оцінки знань, комунікативної компетентності іноземних студентів у ЗВО України. Важлива перевага методів моделювання в тому, що вони дають можливість охопити систему цілісно: як певну систему, методичну структуру, що містить провідні загальнодидактичні принципи, на яких ґрунтується доцільний вибір методів, підходів, технологій, традиційних і інноваційних форм, способів і засобів навчання, спрямованих на реалізацію мети й завдань навчання дисципліни «Українська/російська мова як іноземна».

2. З'ясування сутності понятійно-категоріального апарату дослідження сприяло уточненню базового поняття: «комунікативна компетентність іноземних

студентів фармацевтичних спеціальностей» у проекції навчання української/російської мови – визначено як здатність особистості, майбутнього спеціаліста фармацевтичної сфери успішно користуватися мовою залежно від конкретної ситуації або в процесі спеціально організованого навчання.

3. Моніторинг рівня сформованості комунікативної, мовленнєвої компетентності, читацьких умінь дав змогу об'єктивно відстежити перебіг експерименту; вміння іноземних студентів ефективно оцінювати та аналізувати власну комунікативну компетентність; результативність навчання; своєчасно вносити необхідні корективи; аналізувати помилки; зіставити результати та простежити за динамікою змін; окреслити подальші напрями підвищення якості освітнього процесу.

4. Рекомендації щодо змісту, форм організації та методів викладання УМІ/РМІ скеровані на усунення недоліків, виявлених на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

5. Організація формувального етапу експерименту передбачала застосування спеціально розробленої лінгводидактичної моделі системи формування комунікативної компетентності, мета якої – розвиток мовної особистості майбутніх фахівців фармацевтичного профілю. Саме на основі формування високого рівня комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей відбувається становлення мовної особистості, який здобуває вищу освіту українською/російською мовою у фармацевтичних ЗВО.

6. Результати формувального експерименту засвідчили позитивні зміни у всіх показниках результативності розробленої методичної системи формування комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентностей іноземних студентів ЗВО з використанням сучасних освітніх інформаційних технологій для підвищення продуктивності та якості навчання.

7. Підведення підсумків контрольного експерименту, підтвердили ефективність розробленої системи формування комунікативної, мовленнєвої та читацької компетентності іноземних студентів і дієвість означених педагогічних

умов, показали якісні та кількісні поліпшення показників успішності іноземних студентів ЕГ порівняно з КГ.

### Список використаних джерел

1. Азарова Л. С., Горчинська Л. В. Методичні вказівки до практичних занять з української мови для іноземних студентів 4 курсу. Вінниця : ВНТУ, 2010. 47 с.
2. Голуб Н. Б. Особливості текстотворчої діяльності учнів 5-7 класів в умовах компетентнісного навчання української мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова Серія : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Київ, 2013. Вип. 20. С. 72–76. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchpru\\_016\\_2013\\_20\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchpru_016_2013_20_19) (дата звернення 22.05.2017).
3. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях : непараметрические методы. М. : Педагогика, 1977. 136 с.
4. Краевский В.В., Полонский В.М. Методология для педагога : теория и практика. Волгоград : Перемена, 2001. 324 с.
5. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. / Херсон. держ. ун-т. Херсон, 2015. 562 с.
6. Методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Тестові завдання. Частина І / уклад. А.С. Стадній. Вінниця : ВНТУ, 2014. 45 с.
7. Ніколаєнко В. В. Організація текстової діяльності студентів-іноземців у процесі навчання мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики*. Київ, 2013. Вип. 20. С. 158–163.
8. Остапенко Н.М. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгводидактики вищої школи). *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 41–47.



9. Паламарчук В.Ф. Техне інтелектус : технологія інтелектуальної діяльності учнів. Суми : ВВП "Мрія-1" АТД, 1999. 140 с.
10. Пентилюк М.І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного профілю. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна*. Острог, 2013. Вип. 40. С. 160–165.
11. Субота Л. А. Русский язык: методические рекомендации к практическим занятиям для иностранных студентов. Харьков : Майдан, 2017. 68 с.
12. Субота Л. А. Методические рекомендации по дисциплине «Русский язык» для самостоятельной работы иностранных студентов III–IV курсов. Харьков : НФаУ, 2017. 56 с.
13. Субота Л. А. Русский язык : методические указания к практическим занятиям для преподавателей. Харьков : НФаУ, 2017. 62 с.
14. Субота Л. А. Методические рекомендации для иностранных студентов III и IV курсов по подготовке к итоговому модульному контролю дисциплины «Русский язык». Харьков : НФаУ, 2017. 34 с.
15. Томашевський В.М. Моделювання систем. Київ : Видавнича група ВНУ, 2005. 352 с.
16. Українська мова для фармацевтів. Методичні розробки для студентів II-го курсу англomовного відділення / уклад. Чикайло І.В. Львів, 2003.
17. Штофф В. А. Моделирование и философия. Москва-Ленинград : Наука, 1966. 301 с.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У висновках узагальнено теоретичні й практичні результати дослідження:

1. Обґрунтовано положення філософських праць про мовленнєву діяльність як дидактичну мету навчання, філософське вчення про мову як засіб спілкування, роль практики в теорії пізнання як творчого процесу відбиття реальної дійсності, виокремлено основні чинники, що впливають на формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання УМІ/РМІ. З'ясовано методологічні засади формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей, пов'язані з необхідністю розв'язання конкретних педагогічних завдань і наявністю таких педагогічних умов: організованої активної взаємодії між викладачем і студентами; упровадження інноваційних освітніх технологій; урахування стійкої позитивної мотивації; прагнення до постійного оновлення знань, професійних умінь і навичок для їх практичного застосування

2. Визначення мотиваційного, діяльнісного, когнітивного, комунікативного й поведінкового компонентів дало змогу схарактеризувати сутнісні характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження «комунікативна компетентність іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей», «система» і «системний підхід», обґрунтувати доцільність диференційованого використання понять «компетенція» і «компетентність» у проекції навчання іноземних студентів УМІ/РМІ.

Зміст поняття «комунікативна компетентність» потрактовано як здатність іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей користуватися мовою відповідно до конкретної ситуації або в спеціально змодельованих умовах, наближених до реальних. Компетенцію схарактеризовано як сукупність сформованих знань, умінь, навичок, цінностей, здібностей, потенційних можливостей іноземних студентів у виконанні встановлених завдань і досягненні поставленої мети. Компетентність сформульовано як цілісну якість особистості, яка володіє відповідною компетенцією, уміє результативно діяти, приймати

рішення і нести відповідальність за їх реалізацію, застосовувати набуті знання й навички у навчальній чи фаховій діяльності.

Систему розглянуто як стійку єдність елементів і зв'язків їх, що утворюють цілісність, взаємодіють між собою і спрямовані на отримання результату. Системний підхід інтерпретовано як поєднання окремих закономірно розташованих, взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів і частин, зумовлених структурою внутрішніх і зовнішніх зв'язків з іншими компонентами системи, в основу якої покладено вивчення об'єктів як єдиного цілого відповідно до конкретних етапів дослідження.

До основних принципів системного підходу зараховуємо такі: системності (системне засвоєння знань); цілісності (цілісне утворення певної системи); зв'язності, структурності (зв'язки, відношення між елементами системи, властивості структури); професійної спрямованості навчання (активне володіння здобутими знаннями). Значущими для реалізації системи формування комунікативної компетентності іноземних студентів визнано системний, компетентнісний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний і текстоцентричний підходи, які є засадничими у створенні лінгвометодичних концепцій мовної освіти.

3. Визначено суттєві особливості методів, принципів і засобів навчання УМІ/РМІ, реалізацію їх в освітньому процесі. Відповідно до характеру пізнавальної діяльності іноземних студентів у процесі навчання УМІ/РМІ виділено комунікативний, ігровий інтерактивний, сугестивний і свідомо-практичний методи навчання. Сутність комунікативного методу полягає в тому, що весь процес засвоєння мови відбувається в умовах природного процесу спілкування цією мовою. Використання ігрових інтерактивних методів у навчанні іноземних студентів УМІ/РМІ дає можливість розв'язати одразу кілька завдань: розвиває комунікативні й розумові здібності, допомагає встановленню психологічного контакту між суб'єктами процесу, забезпечує згуртованість групи, розвиває вміння працювати в команді, прислухатися до думки кожного. До особливостей сугестивного методу зараховуємо:

стимулювання психологічного стану іноземних студентів, підтримання взаємної поваги, впровадження психологічних ігор-вправ в освітній процес. Реалізація свідомо-практичного методу в процесі навчання УМІ/РМІ дає можливість систематично використовувати групові форми організації освітньої діяльності іноземних студентів; застосовувати пізнавальні завдання; створювати дискусійні, проблемні ситуації. Використання методів, прийомів і засобів навчання, поєднання традиційних і інноваційних навчальних технологій у навчанні іноземних студентів є ефективним інструментом управління процесом навчання, позаяк усі методи взаємопов'язані й доповнюють один одного, характеризуючи зміст педагогічного спілкування, взаємодію викладача і студента

Засадничими визначено основні принципи комунікативного методу: принцип системності й послідовності, комунікативної спрямованості навчання, взаємопов'язаності видів МД, діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний, зв'язку теоретичних знань з практичною діяльністю, врахування індивідуальних особливостей студентів. Доведено, що навчання УМІ/РМІ, успішна побудова оптимальної системи навчання перебуває в прямій залежності від реалізації в освітньому процесі основних дидактичних, лінгвістичних, психологічних і власне методичних принципів.

4. Висвітлено психологічні та психолінгвістичні чинники формування комунікативної компетентності, що ґрунтуються на комунікативних вміннях, сформованих на основі мовленнєвих знань, умінь і навичок учасників комунікації. Виокремлено основні психолінгвістичні чинники формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей – організація висловлювання, породження індивідуального мовлення, сприймання й реалізація комунікативного акту. Встановлено, що комунікативні вміння пов'язані з вміннями сприймати, відтворювати і створювати усні й письмові повідомлення.

5. Виокремлено й схарактеризовано критерії: мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-комунікативний, когнітивно-пізнавальний, поведінково-

регулятивний; визначено основні показники зазначених критеріїв; рівні сформованості комунікативної, мовленнєвої й читацької компетентностей у всіх видах МД на матеріалі професійно орієнтованих текстів, що були використані під час проведення педагогічного експерименту. Розроблено педагогічні тести, спрямовані на визначення рівня навчальних досягнень іноземних студентів за рейтинговою системою оцінювання.

6. Створено науково обґрунтовану систему комунікативно орієнтованих завдань і вправ для формування і вдосконалення комунікативної компетентності іноземних студентів. Система вправ спрямована на оволодіння студентами знаннями й навичками в основних видах МД, які реалізуються як у писемній, так і в усній формах. З огляду на тісний зв'язок мови і мовлення, навчальна діяльність іноземних студентів організовувалася таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування мовою, що вивчається. Авторська система вправ враховувала комунікативні потреби студентів відповідно до майбутньої професії й змісту навчальної програми.

Запропоновано узагальнену класифікацію дискурсивних маркерів, призначених для забезпечення композиційної зв'язності наукового тексту, підвищення ефективності процесу комунікації, полегшення сприйняття тексту, привернення уваги адресата, забезпечення засвоєння оптимального сприймання навчального тексту. Доведено, що успішне оволодіння дискурсивними маркерами в процесі читання спеціальних текстів, дає можливість іноземним студентам реалізувати свої комунікативні здібності як у текстовій, так і МД.

Аргументовано авторське бачення структури й змісту сучасного підручника з російської і української мови для іноземних студентів I–II курсів, що навчаються у фармацевтичних ЗВО України. Підручник, залишаючись основним дидактичним засобом навчання у ЗВО, реалізує відповідно до специфіки УМІ/РМІ як навчального предмета такі чотири функції: інформативну, мотивувальну, прагматичну й функцію контролю, що охоплює систему знань у

конкретній предметній галузі й визначає види діяльності, призначені програмою для обов'язкового засвоєння.

7. Перевіряння ефективності системи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичного профілю здійснено відповідно до мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-комунікативного, когнітивно-пізнавального, поведінково-регулятивного критеріїв з показниками їх і рівнями (найвищий, вищий, середній, достатній, низький).

Результати здійсненого порівняння іноземних студентів ЕГ і студентів КГ дали змогу констатувати, що в ЕГ відносна кількість іноземних студентів найвищого і вищого рівнів на кінець дослідного навчання збільшилася на 21,2% (на 5,3% у КГ), а кількість іноземних студентів із середнім, достатнім і низьким рівнем зменшилася на 19,3% (у КГ на 5,3%). Статистичні показники експериментально-дослідного навчання за критерієм Хі-квадрат Пірсона вможливили прийняти гіпотезу про наявність істотних відмінностей між показниками ЕГ і КГ, що зумовлено застосованою системою формування комунікативної компетентності іноземних студентів ЕГ і КГ. Отримані результати дослідження підтвердили ефективність розробленої системи й доводять доцільність подальшого впровадження її в освітній процес.

Перспективу майбутнього наукового пошуку вбачаємо в поглибленому вивченні міжнародного наукового досвіду щодо застосування інноваційних методів, методичних прийомів, нових технологій і засобів комунікативно-мовленнєвого розвитку іноземних фахівців; створення й впровадження сучасних електронних підручників з УМІ/РМІ в освітній процес.

## Додаток А

**Реферат як один з етапів науково-дослідницької роботи, його модель і структура. Основні правила оформлення реферату.**

**Мета:** опанування наукового писемного мовлення, знайомлення з композицією та структурою реферату, з'ясування ступеня оволодіння знаннями за обраною тематикою, розвиток основних практичних умінь наукової роботи.

### **Коментар**

Реферат – це композиційно організований, узагальнений виклад змісту первинного тексту. Реферат відображає головну інформацію, що міститься в першоджерелі, нові відомості, суттєві дані. У процесі підготовки до написання реферату перевіряється рівень засвоєння студентами знань, умінь і навичок. Реферування привчає студента працювати самостійно з науковою літературою, зосереджувати увагу на розкритті важливих питань, орієнтуватися в змісті, вибираючи необхідну інформацію. Реферат має бути інформативним, відрізнятися повнотою викладу, об'єктивно передавати зміст первинного тексту, коректно оцінювати матеріал, що міститься в першоджерелі.

Реферат може бути репродуктивним – відтворює зміст первинного тексту, і продуктивним – містить усвідомлене сприйняття і творче осмислення реферованого джерела. До репродуктивних рефератів належать *реферат-конспект* і *реферат-резюме*. Реферат-конспект містить усі основні положення тексту, відтворює в узагальненому вигляді головну інформацію, методи і результати дослідження, доцільність використання отриманих результатів. У рефераті-резюме наводяться тільки ті положення, що тісно пов'язані з темою тексту.

У *продуктивних рефератах* виділяють *реферат-довідку* і *реферат-огляд*. Реферат-огляд містить аналіз кількох первинних текстів, подає різні точки зору щодо конкретного питання. У рефераті-довідці аналізують інформацію, наведену в першоджерелах і подають об'єктивну оцінку висвітлюваної проблеми.

І репродуктивні, і продуктивні реферати мають постійну структуру: бібліографічний опис, власне реферативний текст, довідковий апарат. Композиція реферату містить послідовне розташування основних складових частин. У *вступі* дається загальна характеристика тексту: обґрунтовують вибір теми, її актуальність та практичне значення. Можуть повідомлятися вихідні дані першоджерела, відомості про автора. *Основна частина* присвячена опису основного змісту, розкриттю теми, проблемам, що досліджуються в роботі. У *завершальній частині* роботи висвітлюються конкретні результати та висновки референта.

**Вступ.** При написанні вступної частини реферату використовуються такі вирази: *У статті, вміщеній (опублікованій в ...) в журналі «...» № ... за ... рік, розглядаються питання (проблеми, погляди, шляхи, методи); Автор статті – відомий вчений ...; Стаття називається (під заголовком) ... .*

Тема статті, її загальна характеристика. *На початку статті автор обґрунтовує актуальність теми ...; Статтю присвячено актуальній*

темі(питанням, проблемі) ...; Основна тема статті відповідає вимогам сьогодення ...; Автор порушує питання про те, що ...; Питання, які розглянуто в статті, мають важливе значення для ....

Проблема статті. У статті йдеться (говориться, йде мова) ... (про що?), розглядається ... (що?), дається оцінка ... (чого?, чому?), аналіз (чого?), виклад (чого?); Сутність проблеми зводиться ... (до чого?), полягає (у чому?), визначається (чим?); Автор зупиняється на таких проблемах (торкається таких проблем, ставить (висвітлює такі проблеми), як ... .

Композиція статті. Розглянута стаття складається з двох (трьох) частин; Роботу поділено на розділи, підрозділи; Статтю поділено на ... частини; Стаття починається (із чого?); Стаття закінчується (чим?) ...;°

Опис основної частини статті. В основній частині викладається ... (що?), наводиться аргументація ... (на користь чого? проти чого?); Автор справедливо (слушно) зазначає (аргументовано доводить), ...; Автор доводить (спростовує) справедливість твердження...; Автор дає визначення (порівняльну характеристику, узагальнення, науковий огляд, аналіз (чого?); Автор описує (характеризує, наводить) факти (своє бачення проблеми, свою думку) ... .

Наявність ілюстративного матеріалу. Ілюстративний матеріал (креслення, рисунки, таблиці, діаграми, графіки) підтверджують (унаочнюють) наукову аргументацію автора ...; На підтвердження своїх думок автор наводить діаграми, графіки, таблиці ...; Автор наводить (посилається на) приклад (и) (факти, цифри, дані), що ілюструють його положення ...; У статті наведено, дано ... .

Висновки автора. Автор доходить висновку (робить висновок), що ..., (підводить нас до висновку...); У кінці статті підбито підсумки ... (чого?); На закінчення автор підсумовує (підбиває підсумки, стверджує), що ...; На завершення говориться, що ... (про що); Сутність вищевикладеного зводиться до (такого) ....

Адресат. Статтю призначено (може бути цікавою, корисною) для спеціалістів у галузі ...; Стаття розрахована на широке коло читачів ...; Статтю адресовано ... .

**Завдання 1.** За заголовком статті «Ген життя і смерті» сформулюйте її тему. Перевірте себе за ключем (Додаток А.1).

**Завдання 2.** Прочитайте перший розділ статті «Ген життя і смерті». Визначте його мікротеми, пов'язані з комунікативним завданням (КЗ) розділу. Перевірте себе за ключем (Додаток А.1).

### **Розділ 1 (вступ)**

Подібність між поведінкою клітин ембріона, що нормально розвивається, і раковими клітинами давно цікавили біологів. Ті й інші клітини розмножуються діленням, це безперервний процес, проте в здорових «дорослих клітин» поділ регулюється природним чином. І ембріональні, і ракові клітини не спеціалізовані, не виконують на відміну від нормальних клітин певні функції. Їхнє головне заняття – розмноження. Тому цілком слушним стало припущення, що такі схожі явища викликаються однаковими причинами, а саме – одними й тими ж генами, які в одному випадку нормально діють на організм, а в іншому



завдають йому шкоду. Відомо, що більша частина генів клітин знаходиться в репресованому (неактивному) стані, однак за певних умов можуть активуватися й викликати пухлинний ріст. Чи не впливають ці ж самі гени на ріст ембріона? Група французьких дослідників встановила правомірність такого припущення принаймні для гена "тус" (мік), що складається із початкових літер назви ракового захворювання кісткового мозку. Саме цей ген і спричинює захворювання, якщо включається невчасно.

**Завдання 3.** У першому розділі виділіть речення, що вказує на проблему статті. Перевірте себе за ключем (Додаток А.1).

**Завдання 4.** Прочитайте другий розділ статті. Визначте мікротеми, які беруть участь у розширенні комунікативного завдання. Перевірте себе за ключем (Додаток А 1).

### **Розділ 2 (основна частина)**

На сьогодні відомо близько 40 онкогенів. Онкогени знаходяться в близькій спорідненості з нормальними генами клітин. У нормальному геномі (генному наборі) людини знаходять нуклеотидні послідовності, які є майже точними копіями вірусних онкогенів. Ріст пухлини викликають онкогени, що локалізуються в тій ділянці, де розташовані гени, які контролюють ріст і диференціацію клітин і під впливом певних умов можуть викликати рак. Ці гени були названі клітинними онкогенами, або протоонкогенами. Вони є звичайними компонентами клітинного геному й абсолютно необхідні для життєдіяльності клітини, особливо в період ембріонального розвитку, при якому відбувається інтенсивне розмноження клітин. Уважають, що при незначних пошкодженнях нормальна функція клітинних онкогенів як стимуляторів росту може зберігатися, але, повторно потрапивши в клітину, поводяться безконтрольно та припиняють підкорятися контролювальним впливам із боку клітини. Нормальний керований процес росту й дозрівання втрачається й замінюється нескінченним потоком клітинних поділів, при якому клітини не встигають диференціюватися, тобто дозріти до стану, коли вони здатні виконувати властиві їм спеціалізовані фізіологічні функції. Гени росту починають функціонувати як гени ракові.

Варто розрізняти власне клітинні та вірусні (що вносяться вірусом у клітину) онкогени. Продукти вірусних онкогенів є аналогами продуктів протоонкогенів, тобто власних білків клітин, що беруть участь у регуляції клітинного поділу. Однак є деякі, хоча й невеликі відмінності – незначні зміни в будові їх ДНК, які можуть статися внаслідок спонтанних мутацій або під впливом будь-якого канцерогенного агента: алкоголю, тютюну, радіації. Саме ці відмінності і роблять продукти вірусних онкогенів власне онкогенними для клітини.

Уважають, що вірусні онкогени виникли ще до появи людини на Землі, випадково захопивши з геному тварин нуклеотидні послідовності, які в подальшому через випадкові мутації перетворилися в онкогени, хоча до цього нормально функціонували в клітинах тварини. Після невеликої зміни цей онкоген, внесений вірусом у клітину, може викликати рак.

**Завдання 5.** Визначте проблему другого розділу. Виділіть і запишіть дану й нову інформацію. Перевірте себе за ключем (Додаток А.1).

**Завдання 6.** Виділіть у другому розділі ті абзаци, які несуть основне смислове й інформаційне навантаження. Запишіть основну інформацію у вигляді тез. Перевірте себе за ключем (Додаток А.1).

**Завдання 7.** Прочитайте третій розділ статті. Виділіть і запишіть головну тезу розділу. Перевірте себе за ключем (Додаток А.1).

### **Розділ 3 (заключна частина)**

Ген «тус» був знайдений у форелі, курки, жаби, миші й людини. Про його давнє походження свідчить те, що він є в риб – найдавніших водних хребетних. А біохімічна схожість цього гена у форелі і в людини показує, що він мало змінився в ході еволюції. Така стабільність – ознака того, що цей ген здійснює важливу функцію в житті організму. Оскільки нормальне функціонування організму забезпечується одночасною роботою значної кількості взаємозв'язаних генів, мутації навіть в одному з них можуть зумовлювати різноманітні наслідки.

Таким чином, доведено, що ген «тус» у період ембріонального розвитку виконує важливу роль на користь життя, а також може виступати в ролі вбивці, адже перенесення таких генів в інші, здорові клітини викликає їхнє перетворення (трансформацію). Отже, клітинні онкогени (трансформувальні гени) – це протоонкогени, які набули здатності трансформувати клітину, тобто перетворювати її в пухлину.

(За матеріалами французького журналу "Scienceetvie"// Наука і життя. 1987. № 8. С. 154).

**Завдання 8.** У третьому розділі знайдіть і запишіть речення, в якому сформульовано висновок статті. Перевірте себе за ключем (Додаток А.1).

**Завдання 9.** Познайомтеся з прикладом реферату, складеного за статтею «Ген життя і смерті». Зверніть увагу на те, що реферат має певну композиційну структуру, складений з уживанням відповідних клішованих виразів. При написанні реферату використовуйте прочитані матеріали і зроблені записи.

### **Реферат**

Ген життя і смерті // Наука і життя. 1987. № 8. С. 154.

Головною темою статті є ген життя і смерті, відомий під назвою "тус" (мик). У статті розглянуто питання: чому в одному випадку ген виконує свою нормальну функцію, а в іншому – діє на шкоду організму. Статтю присвячено причинам і ризикам виникнення злякисних пухлинних процесів в організмі. Автор торкається проблеми, пов'язаної з впливом гена "тус" на організм, регулярним і довгостроковим пошкодженням клітин.

Автор зауважує, що в нормальному геномі (генному наборі) людини знаходять нуклеотидні послідовності, що є майже точними копіями вірусних онкогенів. Ріст пухлини викликають онкогени, що локалізуються в тій ділянці, де розташовані гени, які контролюють ріст і диференціацію клітин і під впливом певних умов можуть викликати рак. Ці гени були названі клітинними онкогенами, або протоонкогенами. Автор підкреслює, що ці гени є звичайними компонентами клітинного геному й абсолютно необхідні для життєдіяльності клітини.

Автор доводить справедливість твердження про те, що при незначних пошкодженнях нормальна функція клітинних онкогенів як стимуляторів росту може зберігатися, але вони, повторно потрапивши в клітину, поведуться безконтрольно та припиняють підкорятися контролювальним впливам із боку клітини. При цьому автор зазначає, що нормальний керований процес росту й дозрівання втрачається й замінюється нескінченним потоком клітинних поділів, при якому клітини не встигають диференціюватися, тобто дозріти до стану, коли вони здатні виконувати властиві їм спеціалізовані фізіологічні функції. Гени росту починають функціонувати як гени ракові.

Водночас у статті наголошується на тому, що слід розрізняти власне клітинні та вірусні (що вносяться вірусом у клітину) онкогени. Продукти вірусних онкогенів є аналогами продуктів протоонкогенів, тобто власних білків клітин, що беруть участь у регуляції клітинного поділу. Однак автор визнає, що можуть існувати невеликі відмінності – незначні зміни в будові їхньої ДНК, які можуть статися внаслідок спонтанних мутацій або під впливом будь-якого канцерогенного агента: алкоголю, тютюну, радіації. Саме ці відмінності і роблять продукти вірусних онкогенів власне онкогенними для клітини.

Автор науково обґрунтовує виникнення вірусних генів. Автор уважає, що гени «тус» мало змінилися в ході еволюції, однак випадкові мутації перетворили їх в онкогени, хоча до цього вони нормально функціонували в клітинах тварини. Після невеликої зміни цей онкоген, внесений вірусом у клітину, може викликати рак.

Автор доходить висновку, що ген «тус» у період ембріонального розвитку відіграє важливу роль на користь життя, а також може виступати в ролі вбивці, адже перенесення таких генів в інші, здорові клітини викликає їхню трансформацію.

### Реферат

Ген жизни и смерти // Наука и жизнь. 1987. № 8. С. 154.

Темой статьи является ген жизни и смерти, известный под названием “**mys**” (мик), который выполняет только функцию размножения и присутствует во всех клетках. В статье автор останавливается на вопросе, почему в одном случае ген исполняет свою нормальную роль, а в другом – действует во вред организму.

Автор отмечает, что существует особый класс генов, которые в неактивной форме присутствуют во всех клетках, а в определенных условиях могут активизироваться и вызывать появление опухоли.

Далее в статье анализируются так называемые онкогены, содержащиеся в различных вирусах и способные вызвать рак при переходе из вируса в клетку. В нормальном геноме (генном наборе) человека и многих животных находят нуклеиновые последовательности, почти идентичные онкогенам. Но этого минимального отличия достаточно, чтобы они не были смертельными. Эти так называемые протоонкогены, не только приводят к раку, но и напротив, принимают участие в нормальной работе организма, особенно в период развития эмбриона, когда клетки интенсивно размножаются. Когда же строительство нового организма завершено, протоонкогены «замедляют ход» и теперь довольствуются тем, что обеспечивают периодическое обновление клеток,

которое происходит раз в два года. Но получается, что по той или иной причине протоонкогены перестают подчиняться контролю, тормозящему их деятельность. Они становятся онкогенами, и начинается характерное для ракового заболевания анархическое деление клеток.

Автор указывает, что онкогены часто отличаются от протоонкогенов очень небольшим изменением в строении ДНК, которое может произойти вследствие самопроизвольной мутации или под воздействием какого-либо канцерогенного агента – алкоголя, табака, радиации. Онкоген может быть также введен в организм вирусом.

При этом автор отмечает, что ген «**тус**» мало изменился в ходе эволюции, а такая стабильность – признак того, что этот ген осуществляет важную функцию в жизни организма.

Автор приходит к выводу, что ген «**тус**» в период эмбрионального развития играет важную роль в пользу жизни, и он же может выступать в роли убийцы, если снова включится в работу уже взрослого, сформированного организма.

### Додаток А.1.

**Ключі** до заняття за темою: *«Реферат як один з етапів науково-дослідницької роботи, його модель і структура. Основні правила оформлення реферату».*

**Завдання 1.** *Тема:* Генетичний матеріал (геном) клітин організму людини.

**Завдання 2.** *Розділ 1.* КЗ – довести, що захворювання викликають одні й ті ж гени, які в одному випадку нормально діють на організм, а в іншому – завдають йому шкоду.

*Мікротеми:*

1. Подібність між поведінкою клітин ембріона, що нормально розвивається і раковими клітинами (МК–1).

2. Більша частина генів клітин за певних умов може викликати пухлинний ріст, переходячи з неактивного стану в активний (МК–2).

3. Установлено правомірність впливу гена "тус" на ріст ембріона.

**Завдання 3.** *Розділ 1.* Одні й ті ж гени в одному випадку функціонують нормально, а в іншому – діють на шкоду організму.

**Завдання 4.** *Розділ 2.* КЗ – розглянути вплив онкогенів на розвиток ембріона.

*Мікротеми:*

1. Подібність між поведінкою клітин ембріона, що нормально розвивається, і раковими клітинами (МК–1).

2. Ріст пухлини викликають онкогени, що локалізуються в тій ділянці, де розташовані гени, які контролюють ріст і диференціацію клітин (МК–2).

3. Клітинні онкогени, або протоонкогени, є звичайними компонентами клітинного геному й абсолютно необхідні для життєдіяльності клітини, особливо в період ембрионального розвитку (МК–3).

4. Вірусні онкогени виникли до появи людини на Землі в результаті випадкової мутації (МК–4).

**Завдання 5.** *Розділ 2.* Спонтанні мутації або вплив будь-якого канцерогенного агента здатні викликати рак.

*Дане:* У нормальному генному наборі людини та багатьох тварин знаходяться нуклеотидні послідовності, майже ідентичні вірусним онкогенам.

*Нове:* Клітинні онкогени, або протоонкогени, необхідні для життєдіяльності клітини, однак при незначних пошкодженнях нормальна функція клітинних онкогенів як стимуляторів росту може зберігатися, але, повторно потрапивши в клітину, поведуться безконтрольно та припиняють підкорятися контролювальним впливам із боку клітини.

**Завдання 6.** *Тези абзаців:*

1. Онкогени знаходяться в близькій спорідненості з нормальними генами клітин. Протоонкогени припиняють підкорятися контролю, який гальмує їхню діяльність, і стають онкогенами.

2. Онкогени відрізняються від протоонкогенів невеликою зміною в будові їхньої ДНК, що відбувається внаслідок мимовільної мутації або під впливом алкоголю, тютюну, радіації.

3. Після невеликої зміни онкоген, занесений вірусом у клітину, може викликати рак.

**Завдання 7.** *Головна теза:*

Ген «тус» у період ембріонального розвитку відіграє важливу роль на користь життя, а також може виступати в ролі вбивці, адже перенесення таких генів в інші, здорові клітини викликає їхнє перетворення (трансформацію).

**Завдання 8.** Клітинні онкогени (трансформувальні гени) – це протоонкогени, які набули здатності трансформувати клітину, перетворюючи її в пухлину.

## Додаток Б

### І. Тексти для аудіювання.

#### Провізор

**Мета:** формування слухових навичок і розвитку вмінь аудіювання в іноземних студентів на заняттях з української мови.

**Завдання 1.** Слухайте текст. Намагайтеся здогадатися значення незнайомих чи незрозумілих слів із контексту. Запишіть визначення наукових понять.

Провізор – це фахівець із вищою фармацевтичною освітою, який досконально розбирається в лікарських препаратах, їх застосуванні, компонентах, що входять до їхнього складу, та дозуваннях. Провізор має право займатися виготовленням ліків як в аптечних, так і заводських умовах.

На сьогодні в обов'язки сучасного провізора входить не приготування препаратів, а відпуск готових лікарських засобів і надання консультації відвідувачам із питань попередження й профілактики захворювання та зміцнення стану здоров'я.

Завдання провізора – разом із лікарем боротися за здоров'я людей шляхом найбільш повного, ефективного, економічно обґрунтованого лікарського забезпечення амбулаторних і стаціонарних хворих. Загальновідомо, що дія ліків набагато ефективніша при доброму, щирому слові та чуйному ставленні до пацієнта.

Слово «провізор» походить від латинського слова «provisor» і той, що задалегідь піклується про що-небудь, а «provis» означає попередній. Провізор повинен любити свій фах, адже турбота про людей – головне у професії фармацевта. Вчасне забезпечення потрібними ліками прискорює повернення до активної праці, приносить хворому та його близьким радість.

Завдання фармацевта – зробити все можливе для забезпечення пацієнта лікарськими засобами, призначеними лікарем, допомогти дібрати необхідний препарат. Авторитет фармацевта зміцнює віру хворого в цілющу силу ліків, допомагаючи тим самим лікарям успішно лікувати хворих. Відпускаючи ліки в аптеці, фармацевт контролює призначення лікаря, допомагає пацієнтові дібрати необхідний препарат, інформує про побічну дію, правила прийому, дози та зберігання ліків. За відсутності в аптеці потрібного лікарського препарату, фармацевт повинен зробити рівноцінну заміну і, в разі необхідності, з'ясувати склад медикаментів із лікарем по телефону.

Люди, які присвятили себе професії провізора, повинні пам'ятати, що вони мають справу зі здоров'ям і життям людини.

**Завдання 2.** Доберіть заголовок до прослуханого тексту (зверніть увагу на те, що заголовок тексту зазвичай виражається іменником у формі називного відмінка). Запишіть правильний, як на вашу думку, варіант заголовка.

**Завдання 3.** Назвіть речення, в якому виражена основна думка тексту.

**Завдання 4.** При повторному прослуховуванні дайте розгорнуті відповіді на запитання до змісту тексту.

1. Хто такий провізор? 2. Що означає слово «провізор»? 3. Чим займається провізор? 4. Які головні завдання фармацевта? 5. Що зобов'язаний робити фармацевт? 6. Який алгоритм дій провізора в разі відсутності в аптеці потрібного препарату? 7. Що повинен пам'ятати фармацевт?

**Зверніть увагу!** Висловити й довести власні погляди можна за допомогою таких конструкцій, серед яких є і вставні: *я знаю ...; я вважаю ...; мені здається, що...; на мою думку, ...; на моє переконання, ...; по-моєму, ...; я так вважаю, тому що ...; на мій погляд, ...; до того ж, ...*

**Завдання 5.** Висловіть своє ставлення до інформації тексту, використовуючи вставні конструкції, дайте відповідь на запитання:

- які професійні вміння ви вважаєте найважливішими для провізора;
- яку інформацію з тексту ви могли б використати для відповіді;
- які основні якості та здібності повинен, на ваш погляд, мати провізор?

**Завдання 6.** Прокоментуйте викладені в тексті факти:

1. Провізор надає консультації відвідувачам із питань попередження й профілактики захворювань та зміцнення стану здоров'я.
2. Відпускаючи ліки з аптеки, фармацевт контролює призначення лікаря. Чи погоджуєтесь Ви із цим твердженням? Аргументуйте свою відповідь.

## Додаток Б.1

### II. Завдання

**Завдання 1.** Слухайте мікротекст і записуйте інформацію, в якій ідеться про білки.

#### Хімічний склад цитоплазми

Хімічну основу цитоплазми складають білки, вуглеводи, жироподібні речовини – ліпіди та неорганічні речовини. Елементарний хімічний аналіз цитоплазми показав, що вона складається з вуглецю, азоту, кисню, сірки, фосфору, хлору, натрію і т. ін. У живій цитоплазмі всі ці елементи утворюють складні органічні сполуки.

Основну частину цитоплазми складають прості та складні білки. З них в основному і складаються цитоплазма і ядро. Білки становлять приблизно 70% сухої ваги цитоплазми. Прості білки, або протеїни, містять вуглець, водень, кисень і азот. Вуглеводи складаються з вуглецю, водню і кисню і є поживними матеріалами клітини. Жири є запасними поживними матеріалами клітини. До складу жирів входять вуглець, водень, кисень.

У більш складних білках міститься невелика кількість сірки і фосфору. Іноді трапляються і метали. Складні білки, або протеїди, мають велике значення в житті живих організмів. Складні білки формуються з білків і небілкової частини. Молекула білка надзвичайно складна і утворюється зі значної кількості атомів.

**Завдання 2.** Дайте письмову відповідь на запитання, використовуючи дієслова і словосполучення дієслівного типу.

1. Що складає хімічну основу цитоплазми? 2. Що утворює складні органічні сполуки в живій цитоплазмі? 3. Що складає основну частину цитоплазми. 4. Який відсоток сухої ваги цитоплазми становлять білки? 4. Що входить до складу

простих білків? 5. Що міститься в складних білках у невеликій кількості? 6. Із чого складається молекула білка?

**Завдання 3.** Використовуючи інформацію мікротексту, закінчіть речення.

1. Білки, вуглеводи, жироподібні речовини та неорганічні речовини складають ... . 2. Білки становлять приблизно ... . 3. Цитоплазма і ядро в основному складаються з .... 4. Прості білки містять .... 5. У більш складних білках міститься ... . 6. Молекула білка складна й утворюється з .... .

**Завдання 4.** Розкажіть про значення і функції білків у життєдіяльності цитоплазми, про склад білків та їх різновиди, використовуючи дієслова *складати*, *містити*, *міститися*, *складатися* і словосполучення *припадати на частку*.

**Завдання 5.** Перепишіть речення, вставляючи замість крапок дієслова, що підходять за змістом: *складати*, *припадати*, *міститися*, *входити* – в потрібній формі.

1. У тілі здорової дорослої людини ... близько 56% води. Приблизно 70–80% маси тіла людини ... на частку води. 2. Основну кількісну частину цитоплазми ... білки. 3. У більш складних білках ... невелика кількість сірки і фосфору. 4. У тілі медузи вода ... 95% загальної ваги. 5. До складу людського організму ... різноманітні мінеральні речовини. 6. Маса кисню становить 23,1% від загальної маси повітря.

**Завдання 6.** Прочитайте і запишіть речення, поставивши слова та словосполучення, що в дужках, у відповідній формі.

1. Білки складають ... (основна кількісна частина цитоплазми). 2. 60% ... (маса) живої клітини припадає на частку ... (білки). 3. Невелика кількість сірки і фосфору міститься ... (складні білки). 4. Вміст води в більшості ... (живі організми) становить 60–70%. 5. На частку ... (кров) припадає приблизно 7–8% від ... (загальна маса тіла). 6. Білки, жири і вуглеводи становлять підґрунтя ... (правильне харчування).

**Завдання 7.** Прочитайте речення. Замініть дієслово *містити* дієсловом *міститися*.

1. Цитоплазма живої клітини містить 60% білків. 2. Тіло медузи містить 95% води. 3. Зараз атмосфера містить близько 0,03 % вуглекислого газу і приблизно 21% кисню. 4. Земна кора містить 90% кремнію, кисню, алюмінію, заліза, кальцію. 5. Прості білки містять вуглець, водень, кисень і азот. 6. Цитоплазма містить велику кількість води з розчиненими в ній солями та органічні речовини.

**Завдання 8.** Прочитайте і запишіть речення, вставляючи замість крапок потрібні за змістом дієслова.

1. Живі організми ... майже всі відомі в природі хімічні елементи. 2. Залізо ... до складу багатьох біомолекул, а також гемоглобіну. 2. Кістка ... із кісткової тканини. 3. На кісткову тканину ... більша частина маси кістки. 4. Приблизно 1–1,5% маси рослинної клітини ... мінеральні солі, у тому числі солі калію, натрію і кальцію. 5. 60% цитоплазми ... на частку білків. 6. Алюміній належить до легких металів, його питома вага ... 2,7 г/см<sup>3</sup>.

**Завдання 9.** Прочитайте речення. Замініть словосполучення *входить до складу* можливими синонімічними конструкціями.



1. Сірка входить до складу багатьох амінокислот. 2. Залізо у вигляді сполук входить до складу рослинних і тваринних організмів. 3. Холестерин входить до складу оболонки та інших частин клітин і тканин організму. 4. 0,1% глюкози входить до складу крові. 5. До складу крові входить 40–45% клітин і 55–60% плазми.

**Завдання 10.** Замініть речення синонімічними (див. Зразок).

**Зразок:** Молекула води  $\text{H}_2\text{O}$  складається з двох атомів водню та одного атома кисню. До складу молекули води входять два атоми водню й один атом кисню.

1. Молекула азотної кислоти  $\text{HNO}_3$  складається з одного атома водню, одного атома азоту і трьох атомів кисню. 2. Молекула оксиду алюмінію  $\text{Al}_2\text{O}_3$  складається з двох атомів алюмінію і трьох атомів кисню. 3. Молекула хлорного заліза  $\text{FeCl}_3$  складається з одного атома заліза і трьох атомів хлору. 4. Молекула оксиду міді  $\text{CuO}$  складається з одного атома міді й одного атома кисню.

**Завдання 11.** Дайте відповідь на питання, використовуючи словосполучення, наведені праворуч.

1. Із чого складається молекула хлористого натрію $\text{NaCl}$ ?	один атом натрію, один атом хлору
2. Із чого складається молекула соляної кислоти $\text{HCl}$ ?	один атом водню, один атом хлору
3. Із чого складається молекула вуглекислого газу $\text{CO}_2$ ?	один атом вуглецю, два атоми кисню
4. Із чого складається молекула фосфорного ангідриду $\text{P}_2\text{O}_5$ ?	два атоми фосфору, п'ять атомів кисню

## Додаток В

### І. Тексти для вивчального читання.

#### Дещо з хімії

**Мета:** формування вміння максимально повно розуміти та запам'ятовувати інформацію з тексту, її критично осмислювати; вироблення вміння самостійно долати труднощі мовного характеру.

#### *Зверніть увагу!*

У кожному реченні слова об'єднуються в групи. Слова в групах пов'язані інтонацією і смислом. Ці групи слів є інтонаційним цілим, яке називається синтагмою (мінімальною інтонаційною одиницею мовлення). Наприклад, у реченні «Хімія — це наука про речовини, їх перетворення і явища, які супроводжують ці перетворення» є 5 синтагм: Хімія — це наука / про речовини, / їх перетворення і явища / які супроводжують / ці перетворення. Синтагми відділяються невеликими паузами, після кожної синтагми рівень висоти тону підвищується, потім поступово спадає. Найбільше зниження тону позначається крапкою (кінець речення).

**Завдання 1.** Прочитайте текст, дотримуючись правильної інтонації. Знайдіть у ньому визначення хімії, характеристику молекул і атомів, основні положення молекулярної теорії.

**Завдання 2.** Простежте, як розвивається тема тексту. Виділіть підтеми та запишіть їх у потрібній послідовності, склавши в такий спосіб простий називний план тексту.

#### Дещо з хімії

Хімія – це наука про речовини, їх властивості та перетворення. Усе, що нас оточує складається із речовин. Залежно від зовнішніх умов речовини можуть перебувати в газоподібному, рідкому або твердому стані. Усі вони мають певний склад, будову, властивості та можуть зазнавати хімічних перетворень. У природі хімічні перетворення відбуваються самовільно. Предметом хімії є хімічні елементи та їх сполуки, а також закономірності перебігу хімічних реакцій. Теоретичним підґрунтям хімії є атомно-молекулярне вчення. Усі речовини складаються з молекул. Молекулами є найменші частинки речовини, що зберігають її хімічні властивості. Молекули весь час рухаються. Вони відділені одна від одної проміжками.

Підтвердженням реального існування молекул служать такі фізичні явища, як дифузія газів, затвердіння рідин і багато інших. Явище дифузії доводить, що молекули рухаються. Наочним підтвердженням молекулярної будови речовин є фотографування великих молекул.

Атоми – найменша частинка речовини, яка ніколи не руйнується під час хімічних реакцій. Молекули складаються з атомів, які з'єднані між собою хімічними зв'язками в певній послідовності й певним чином зорієнтовані в просторі. Кожен окремих вид атомів із певним зарядом ядра називається хімічним елементом. Атоми перебувають у безперервному хаотичному русі. Вони є матеріальними носіями хімічної форми руху матерії. Однією з форм руху атомів є хімічні реакції. Підтвердженням реального існування атомів служать

хімічні перетворення речовин. Хімічні елементи позначають символами (знаками). Хімічний знак елемента – це тип атомів з однаковим зарядом атомних ядер (тобто однаковою кількістю протонів у ядрі атома). Атом складається з ядра, що має позитивний електричний заряд, і негативно заряджених електронів, що утворюють його електронні оболонки. Майже вся маса атома зосереджена в ядрі. Маса ядра атома хімічного елемента може бути різною, залежно від кількості нейтронів у ньому.

**Завдання 3.** Перевірте, чи правильно ви зрозуміли текст. Спираючись на зміст прочитаного, доповніть або закінчіть речення.

1. Молекули відділені одна від одної ... .
2. Теоретичним підґрунтям хімії є ... .
3. Явище дифузії доводить, що ... .
4. Під час хімічних реакцій ... ніколи не руйнуються.
5. Хімічні елементи позначають ...
6. Хімічним елементом називається ... .
7. Маса ядра атома хімічного елемента залежить від ... .

**Завдання 4.** Прочитайте наведені визначення хімії та скажіть, яке з них є найбільш повним і точним?

#### Що таке хімія?

а) Хімія – це наука про речовини та їх перетворення.

б) Хімія – це наука, що вивчає склад і будову речовин, залежність властивостей речовин від їхньої будови, умови і шляхи перетворення одних речовин в інші.

в) Хімія – це наука, яка займається вивченням не тільки складу й будови речовини, але і явищ, при яких з одних речовин утворюються інші речовини.

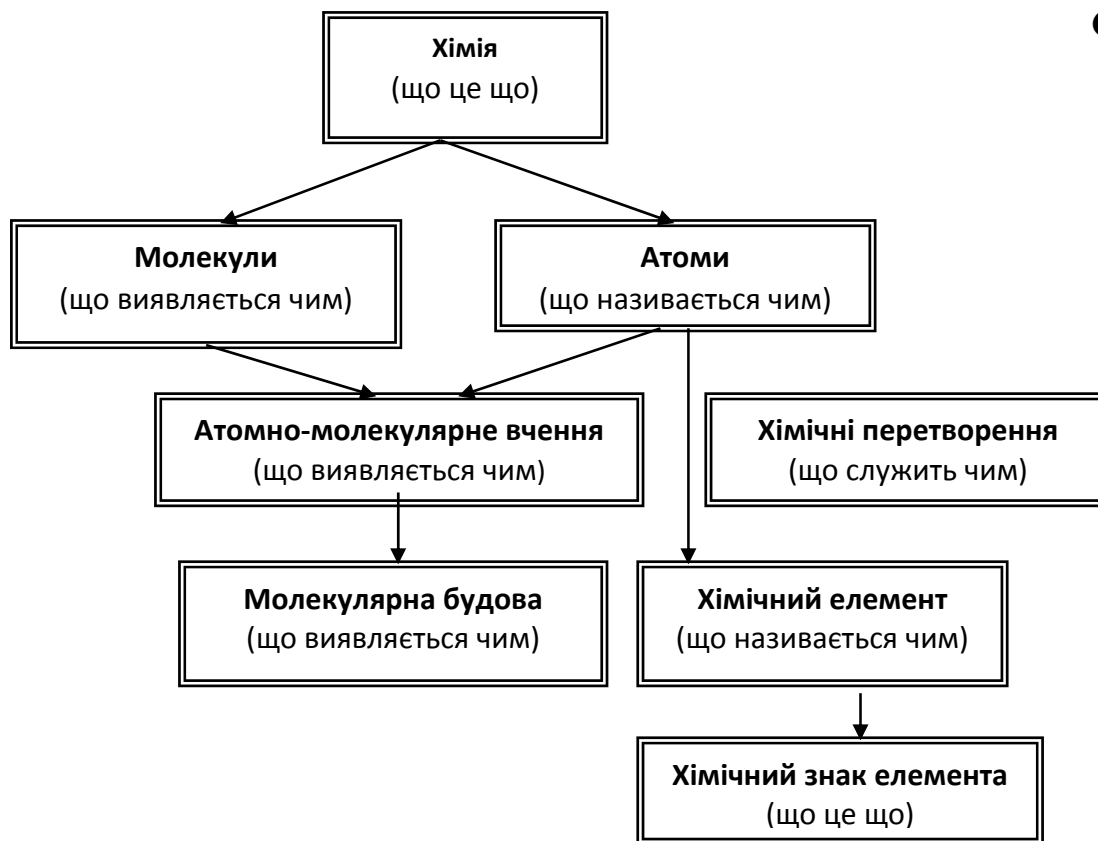
**Завдання 5.** Спираючись на текст, дайте визначення таким поняттям: «хімія», «молекула», «атом», наведіть основні положення молекулярної теорії. Якими конструкціями виражені ці визначення?

**Завдання 6.** Оберіть твердження, яке не відповідає змісту тексту.

1. Усі речовини складаються з молекул.
2. Частинки речовини (молекули або атоми) перебувають у безперервному русі.
3. Між складовими частинками речовини діють сили взаємного притягання й відштовхування.
4. Молекули складаються з атомів.
5. Молекули не змінюються під час фізичних явищ і руйнуються під час хімічних.
6. Атоми зберігаються під час хімічних процесів. При цьому відбувається їхнє перегрупування, що приводить до утворення нових речовин.
7. Різноманіття речовин зумовлене можливістю атомів з'єднуватися по-різному й утворювати різні молекули.

**Завдання 7.** Перекажіть текст, користуючись складеним планом та поданою нижче схемою.

Схема В.1



## II. Граматика: Значення кваліфікації суб'єкта.

### Характеристика предмета(явища, поняття).

**Завдання 1.** Прочитайте речення. Відредагуйте їх, уживаючи дієслово-зв'язку *являти собою*.

1. Натрій – легкий сріблясто-білий метал. 2. Залізний купорос – це кристал зеленого кольору. 3. Хлористий натрій – безбарвна кристалічна речовина. 4. Фтор – отруйний світло-зелений газ. 5. Сірководень – безбарвний газ із неприємним запахом. 6. Кисень – безбарвний газ, без смаку і запаху.

**Завдання 2.** Перепишіть речення, використовуючи дієслово-зв'язку *бути*.

1. Алмаз – найтвердіша з усіх природних речовин. 2. Алюміній – хороший провідник електричного поля. 3. Хромосоми – носії спадкових задатків організму. 4. Цитоплазма і ядро – основні частини будь-якої клітини. 5. Клімат – важливий чинник розвитку біологічних і біохімічних процесів. 6. Вільний азот – основна складова частина повітря.

**Завдання 3.** Визначте відношення між поняттями, указуючи вужче (видове) і ширше (родове) поняття. Трансформуйте речення, уживаючи дієслова-зв'язки *бути, становити*.

1. Хімія – наука про речовини, їх перетворення і явища. 2. Найменші частинки речовини, що зберігають її властивості, – молекули. 3. Атомно-молекулярне вчення – теоретичне підґрунтя хімії. 4. Атоми – найменші частинки, на які можуть розпадатися молекули. 5. Хімічні реакції – одна з форм руху атомів.

**Завдання 4.** Побудуйте речення, використовуючи дієслово-зв'язку *служити*.

1. Вапняки – вихідний матеріал для отримання вапна і цементу. 2. Кварц – сировина для виготовлення скла. 3. Графіт – матеріал для виготовлення електродів. 4. Природний газ – основна сировина для отримання водню. 5. Етиловий спирт – вихідний продукт для отримання йодоформу. 6. Вугілля – основа для отримання низки цінних хімічних сполук. 7. Перекис водню – дезінфікуючий засіб.

**Завдання 5.** Перепишіть речення, вставляючи такі граматичні конструкції: *що являє собою що; що є чим; що служить чим*.

1. У вільному стані йод – тверда кристалічна речовина темно-сірого кольору, з різким запахом. 2. Срібло – основний матеріал для виготовлення ювелірних та побутових виробів, монет, лабораторного посуду. 3. Срібло – малоактивний метал. 4. Вода – прозора рідина без кольору і запаху. 5. Азот – складова частина всіх білкових тіл. 6. Бром – основа для отримання бромистої кислоти. 7. З'ясування зв'язку між будовою і властивостями речовини – одне із завдань хімії.

**Завдання 6.** Прочитайте речення. Дайте визначення предметів і явищ, використовуючи для цього наведену інформацію, а також граматичні конструкції: *що – (це) що; що є чим; що являє собою що; що називається чим; що служить чим*. Укажіть можливі варіанти.

1. Гіпотеза. Наукове припущення. 2. Барометр. Прилад для вимірювання атмосферного тиску. 3. Озонатор. Трубка, по якій зовні і всередині проходить дріт. 4. Грунт. Середовище існування величезного числа бактерій. 5. Механічний рух. Найпростіший вид руху матерії. 6. Рослинна їжа. Джерело фосфору для людини і тварин.

**Завдання 7.** Поставте питання до виділених слів.

1. Вуглець є *головним будівельним матеріалом рослин*. 2. *Глюкоза* являє собою кристалічну речовину, солодку на смак. 3. Для багатьох речовин вода є *хорошим розчинником*. 4. *Довгастий мозок* є продовженням спинного мозку. 5. У хімічній промисловості нафта *служить матеріалом* для отримання інших речовин. 6. *Клітина* є основною структурною одиницею всіх рослинних і тваринних організмів. 7. Основним методом дослідження у фізиці *служить дослід*.

## Додаток В.2

### I. Текст для вивчального читання.

#### Будова молекули білка.

**Мета:** Формування навичок вилучати необхідну інформацію з навчальних текстів; уміння запам'ятовувати зміст для найбільш повного його відтворення, обговорення, подальшого використання; уміння самостійно долати труднощі в розумінні наукового тексту.

**Завдання 1.** Прочитайте текст. Виділіть основну інформацію тексту й запишіть її.

Білки – найбільш складні з усіх відомих нам хімічних речовин. До складу організмів входить колосальна кількість різних білків. Їхні молекули складаються із сотень і навіть тисяч атомів і мають гігантські розміри, тому такі молекули прийнято називати макромолекулами. Але, незважаючи на величезне різноманіття білків, фактично всі молекули мають однорідну будову. Головною структурною частиною всіх білків є амінокислоти. Найпростіша амінокислота – гліцерин або глікокол. У природі є лише 20 амінокислот, які можуть входити до складу білка. Амінокислоти, що входять до складу білка, містять дві функціональні групи з протилежними хімічними властивостями – аміногрупу з основними та карбоксильну – з кислотними, які пов'язані з органічним радикалом (R). Ці дві групи, знаходячись в одній молекулі, взаємодіють між собою. Амінокислоти виявляють подвійну хімічну функцію: основну та кислотну, тобто вони є амфотерними органічними сполуками.

Завдяки амфотерності амінокислоти здатні з'єднуватися одна з одною, утворюючи зв'язок між карбоксильною групою й аміногрупою. Утворена сполука називається пептидом. У результаті сполучення двох амінокислот утворюється дипептид, трьох – трипептид, а багатьох – поліпептид. Поліпептиди є складовою частиною білкової молекули.

За сучасними уявленнями залишки амінокислот у молекулі білка з'єднуються між собою пептидними зв'язками, утворюючи довгі поліпептидні ланцюги.

Білки є структурною та функціональною основою будь-якого живого організму, що доводить єдність походження всього органічного світу, оскільки з їх діяльністю пов'язане саме існування живої матерії. Амінокислоти мають важливе значення в обміні азотовмісних сполук у живих організмах. Із них утворюються необхідні для життєдіяльності речовини: білки, пептиди, ферменти, гормони тощо.

**Завдання 2.** Перевірте, чи правильно ви зрозуміли текст. Спираючись на зміст прочитаного тексту, доповніть або закінчіть речення.

1. Молекули білка складаються з ... .
2. Головна структурна частина всіх білків – ... .
3. До найпростіших амінокислот належать ... .
4. Амінокислоти, що входять до складу білка, містять ... .
5. Завдяки амфотерності амінокислоти здатні ... .
6. Поліпептиди є складовою частиною ... .
7. Амінокислоти відіграють важливу роль у ... .

**Завдання 3.** Дайте відповіді на запитання до тексту.

1. Яка хімічна речовина має найскладнішу будову?
2. Як називаються величезні молекули білка?
3. Чому молекули білка мають гігантські розміри?
4. Які функціональні групи містять амінокислоти?
5. Що являють собою поліпептиди?
6. Чим визначаються амфотерні властивості амінокислот?
6. Що таке пептидний зв'язок?
7. Які властивості амінокислот допомагають утворювати пептидні зв'язки?
8. Скільки амінокислот може входити до складу білків?
9. Яка кількість білків входить до складу організму?
10. Що є головною структурною частиною всіх білків?
11. Яке значення відіграють амінокислоти в живих організмах?

**Завдання 4.** Визначте, чи відповідають подані твердження основному змісту тексту.

Основні твердження:

- Білки належать до найбільш складних з усіх відомих хімічних речовин.
- Молекули білків складаються із сотень і тисяч атомів і мають гігантські розміри.
- Молекули білків мають неоднорідну будову.
- Амінокислоти є головною структурною частиною всіх білків.
- Карбоксильні й амінні групи, що містяться в амінокислотах, визначають їх амфотерні властивості.
- Пептидні зв'язки – це зв'язки між карбоксильною групою та аміногрупою.
- Дипептид – це з'єднання амінокислот одна з одною.
- Поліпептиди є складовою частиною білкової молекули.
- Білки складають структурну і функціональну основу будь-якого живого організму.

**Зверніть увагу!**

Тема тексту відображена в його назві, текст поділений на смислові теми (частини), розкриття смислової теми відбувається через більш дрібні смислові утворення – підтеми та субпідтеми (мікротеми). Найбільш складним є виділення в тексті фрагментів, завершених за змістом. Уміння виділяти головне у фрагменті тексту передують формуванню вміння складати план тексту.

**Завдання 5. а)** Прочитайте називний план до тексту «Будова молекули білка»:

1. Будова і розміри молекул білка.
2. Карбоксильні й амінні групи.
3. Амфотерність амінокислот.
4. Пептидні зв'язки.
5. Склад білкової молекули.
6. Різноманітність білків у природі.

**б)** На основі готового простого називного плану складіть і запишіть складний план за такою схемою:

Тема: Будова молекули білка (див. Зразок)

I. Вступ.

II. Основна частина.

Підтема 1:

а) субпідтема 1

б) субпідтема 2

Підтема 2:

а) субпідтема 1

б) субпідтема 2 ...

в) субпідтема 3

III. Висновок

**Зразок:**

I. Білки – складні хімічні речовини.

II. Будова і розміри молекул білка:

а) макромолекули;

б) найпростіші амінокислоти;

в) подвійна хімічна функція амінокислот ... .

**Завдання 6.** Перекажіть текст за складеним планом.

**II. Граматика.** Значення класифікації складу, будови предмета й віднесення предмета до класу.

**Коментар.**

Значення класифікації складу, будови предмета й віднесення предмета до класу здійснюється за допомогою конструкцій: що поділяється (*ділиться, підрозділяється, розподіляється, роз'єднується, розбивається, може бути розбите*) на що; що складається із чого; що містить у собі (*включає в себе, уміщує*); що має у своєму складі (*містить як складову, має своїм складником*) що (кого); що належить до чого.

**2.1.** Щодо характеристики складу, будови в анатомії, біології часто вживаються дієслова *розрізняти і різнитися*. Особливо для характеристики будови органів, клітин, тканин і т. ін. Ці дієслова вживаються в значенні *різнитися за чим*.

що (Н.в.)	розрізняється розрізняють	де, у чому (М.в.) за чим (О.в.)
-----------	------------------------------	------------------------------------

**Наприклад:** Величезна різноманітність речовин *розрізняється* за складом і будовою. Механізми реакцій, структура речовин у неорганічній та органічній хімії *розрізняються*. Поняття «проста речовина» і «хімічний елемент» *розрізняють* за фізичними та хімічними властивостями.

Значення класифікації складу здійснюється за допомогою дієслів *розділятися, поділятися, розбиватися, розпадатися, ділитися*. Ці дієслова вживаються в значенні «роз'єднуватися на частини», «здійснювати поділ цілого на частини».

що (Н.в.)	розділяється поділяється розбивається розпадається ділиться може бути поділено	на що (З.в.)
-----------	---	--------------

**Наприклад:** Усі організми *розділяються* на два класи – аутотрофи та гетеротрофи. За фізичними властивостями елементи *поділяються* на метали і металоїди. У другому варіанті періодичної системи Д.І. Менделєєва періоди *розбиваються* на ряди, а групи – на підгрупи (головну і побічну). При фізичних явищах молекули зберігаються, а при хімічних перетвореннях – *розпадаються* на атоми або групи атомів. Жирні кислоти *діляться* на дві групи: насичені і ненасичені. Усі гени, залежно від участі в онтогенезі, *можуть бути поділені* на онкогени і антионкогени.



що (Н.в.)	поділяють розділяють розбивають	на що (З.в.)
-----------	---------------------------------------	--------------

**Наприклад:** Прості речовини *поділяють* на чисті речовини і суміші. Суміші речовин *розділяють* на однорідні й неоднорідні. При підвищенні температури швидкість руху молекул збільшується, вони наштовхуються одна на одну і *розбиваються* на йони й електрони.

Зважаючи на те, що класифікація предметів має свої певні ознаки, граматичні конструкції можуть доповнюватися додатками та обставинами.

що поділяється на що	за чим залежно від чого?
----------------------	-----------------------------

**Наприклад:** За основними фізичними властивостями та складом повітря атмосфера поділяється на гомосферу і гетеросферу.

**Зверніть увагу!**

**За чим:** за складом, за будовою, за структурою, за формою, за зовнішнім виглядом, за зовнішніми ознаками, за властивостями (твердістю, активністю та ін.); за наявністю чогось, за належністю до чого-небудь, за кількістю чого, за фізичним станом тощо.

**Залежно від чого:** залежно від складу, будови, структури, форми, зовнішнього вигляду, зовнішніх ознак, властивостей, наявності чого-небудь, належності до чого-небудь, кількості чого-небудь, від фізичного стану і т. ін.

**Наприклад:** За властивостями та складом усі речовини поділяються на прості та складні. – За чим (за якою ознакою) всі речовини поділяються на прості та складні? Залежно від властивостей і складу всі речовини поділяються на прості та складні. – Залежно від чого всі речовини поділяються на прості та складні?

**2.2.** Характеристика будови, складу предмета може здійснюватися:

1) від цілого до частини:

що	складається утворене	із чого
	включає в себе містить у собі має у своєму складі має своєю складовою (основною) частиною являє собою	

**Наприклад:** Молекула білка *складається* з поліпептидів.

⇓  
(ціле)

⇓  
(складові частини)

– Із чого складається молекула білка?

Молекула білка *містить у собі* сотні й навіть тисячі атомів.

– Що містить у собі молекула білка?

Складні речовини *утворені* з атомів різних хімічних елементів.

– Із чого утворені складні речовини?

Найважливіші класи складних неорганічних сполук *містять* оксиди, основи, кислоти та солі.

– Що включають в себе найважливіші класи складних неорганічних сполук? Яловичина *містить* у собі близько 25% тваринного повноцінного білка.

– Що містить у собі яловичина?

Амінокислота *має* у своєму складі дві амініні і дві карбоксильні групи.

– Що має у своєму складі амінокислота?

Протеїн (Protein) *являє собою* очищений білок.

– Що являє собою протеїн?

Під час характеристики складу, будови предмета часто можливий неправильний порядок слів у реченні, особливо в конструкціях із дієсловами та словосполученнями: *входить до складу, утворювати, складати, становити, бути складовою частиною*.

**Наприклад:** Амінокислоти є *головною складовою частиною* молекули білка. *Головною складовою частиною* молекули білка є амінокислоти.

**2.3.** Якщо предмет (явище) належить до певного класу, використовуються такі конструкції:

що	належить	до чого
----	----------	---------

**Наприклад:** Сірка *належить* до VI групи періодичної системи.

– До чого належить сірка?

Конструкція показує належність предмета до групи, до безлічі, до цілого. Конструкція може ускладнюватися введенням слів — показників класу.

**Наприклад:** Сірка *належить до елементів* VI групи періодичної системи.

що	є	одним із
----	---	----------

**Наприклад:** Сірка *є* одним з елементів, без яких життя рослин неможливе.

– Чим є сірка?

Ця конструкція може бути замінена першою.

**Наприклад:** Сірка *належить до* хімічних елементів, без яких життя рослин неможливе.

– До чого належить сірка?

що	входить	куди (у що)
----	---------	-------------

**Наприклад:** Кефір *входить* у список найкорисніших у світі продуктів.

— Куди (у що) *входить* кефір?

що і що	утворюють складають об'єднуються	що (З.в.) у що (З.в.)
---------	--	--------------------------

**Наприклад:** Хлор, фтор, бром і йод *утворюють* групу галогенів.

– Що утворює групу галогенів?

Молочні, м'ясні та рослинні продукти *складають* основу раціону людей усіх вікових груп.

– Що *складають* молочні, м'ясні та рослинні продукти?

Органи анатомічно і функціонально *об'єднуються* в системи органів.

– Як об'єднуються органи?

Ці конструкції використовуються в тому випадку, коли перелічуються всі або багато складових, що належать до класу або групи. Зазвичай, уживаються зі словами: *група, клас, загін, система, основа* та ін.

**Завдання 1.** Прочитайте речення. Замініть виділені слова дієсловами *поділяти* і *розрізняти*.

1. Залежно від складу всі речовини *ділять* на дві основні групи: речовини прості та складні.

2. Хімічні елементи *розділяють* на 2 групи: метали і неметали (металоїди).

3. Складні речовини *розбиваються* на великі класи.

4. Складні речовини *включають у себе* оксиди, основи, кислоти, солі.

5. Серед окислів *виділяють* оксиди основні та оксиди кислотні.

**Завдання 2.** Закінчіть речення, використовуючи словоформи та словосполучення: *залежно від чого, за якими властивостями*.

**Зразок:** Усі речовини поділяються на дві основні групи ... (властивості та склад). – Усі речовини залежно від властивостей і складу поділяються на дві основні групи.

1. Хлор, бром, йод і фтор об'єднуються в групу галогенів ... (хімічні властивості). 2. (Фізичний стан) ... речовини поділяються на тверді, рідкі та газоподібні. 3. (Хімічні властивості) ... оксиди поділяються на кислотні, основні та амфотерні. 5. (Фізичні і хімічні властивості) ... елементи можна поділити на метали і металоїди.

**Завдання 3.** До виділених дієслів доберіть синоніми.

1. Хлористий натрій *міститься* в усіх тканинах нашого організму. 2. У морській воді *є* сполуки йоду, але в дуже малій кількості. 3. Атмосфера Землі *утворена* із суміші газів, водяної пари і твердих часточок. 4. Клітина одноклітинних тварин *містить* одне або кілька ядер. 5. На Місяці *є* корисні копалини. 6. Калій *знаходиться* в природі у зв'язаному стані. 7. Крім води, *існують* й інші розчинники – медичний спирт, бензин.

**Завдання 4.** Складіть речення, використовуючи подані в дужках дієслова та сполучення слів. Зробіть необхідні зміни в реченні.

1. Молекула білка складається із сотень і навіть тисяч атомів (*складати*). 2. Організм містить незліченну кількість білків (*входити до складу*). 3. Білки мають у своєму складі амінокислоти (*бути складовою частиною*). 4. Молекули білків складаються з одного або кількох поліпептидних ланцюгів (*утворити*). 5. Білкова молекула має у своєму складі поліпептиди (*входити до складу*). 6. Білкова молекула складається з одного або кількох поліпептидних зв'язків (*представляти*). 7. Молекула білка містить у собі лише 20 амінокислот (*складати*). 8. Білки тварин, рослин, бактерій утворені єдиним набором амінокислот (*утворити*).

**Завдання 5.** Прочитайте речення. Замість крапок вставте дієслова *складатися, складати* або словосполучення *входити до складу* в потрібній формі.

1. Клітина ... з трьох головних структурних компонентів – оболонки, цитоплазми і ядра. Цитоплазма і ядро ... протоплазми. Клітинна оболонка, цитоплазма та ядро ... всі головні структурні компоненти клітини.

2. Колосальна кількість різних білків ... до складу організмів. Молекули білків ... із сотень і навіть тисяч атомів. Макромолекули ... відносно великі молекули з високою молекулярною масою.

3. Усі клітинні форми життя на землі ... з прокариотів (без'ядерні) і еукаріотів (ядерні). Прокаріоти та еукаріоти ... усіх клітинних форм життя на землі. Прокаріоти та еукаріоти ... усі клітинні форми життя на землі.

4. Найпростішу амінокислоту ... гліцерин або глікокол. Найпростіша амінокислота ... із гліцерину або глікоколу. Гліцерин або глікокол ... найпростіших амінокислот.

**Завдання 6.** Складіть речення, використовуючи слова з дужок і дієслова *складатися, складати, утворити* або сполучення слів *входити до складу, включати в себе, мати у своєму складі, бути складниковою частиною*.

1. Складні речовини (атоми різних хімічних елементів). 2. Нейтрон (ядро атома). 3. Усі речовини ... (дрібні частинки – молекули та атоми). 4. Ядро (білки, ліпіди). 5. Ядро клітини (оболонка, сітчастий остов, каріоплазма, хроматин, ядерний сік, ядерця). 6. Ядро ... (одне або кілька ядерець). 7. Ядерна оболонка ... (зовнішня і внутрішня мембрани).

**Завдання 7.** Прочитайте назву заголовків. Спробуйте здогадатися, про що буде йти мова в цих мікротекстах?

**Завдання 8.** Прочитайте тексти. Знайдіть конструкції, за допомогою яких можна класифікувати склад, показати будову предмета і віднести предмет до класу.

### Класифікація речовин

Усі речовини, які є предметом вивчення хімії, поділяють на суміші та чисті речовини. Суміші складаються з кількох речовин. Залежно від складу всі речовини поділяються на дві основні групи: речовини прості і складні.

Складні речовини, або хімічні сполуки, утворюються з атомів різних елементів. Складні хімічні речовини поділяються на органічні і неорганічні. Складні речовини можуть складатися з атомів, молекул або йонів. Найважливіші класи складних неорганічних сполук включають у себе оксиди, основи, кислоти та солі.

Багато хімічних елементів утворюють кілька простих речовин. Прості речовини складаються з атомів одного хімічного елемента. Прості речовини в неорганічній хімії поділяються на метали, неметали, благородні гази.

### Сірка

Сірка належить до VI групи елементів періодичної таблиці. Природна сірка складається із чотирьох стабільних ізотопів. Сірка є складовою частиною багатьох мінералів, які можуть бути розбиті на дві великі групи: сірчистих і сірчаноокислих сполук. Сполуки сірки зазвичай наявні у вулканічних газах і водах деяких мінеральних джерел. Сірка входить до складу амінокислот, білків

та інших складних органічних сполук. Вона є одним з елементів підгрупи селену, з двома електронами на зовнішньому шарі. За своїм вмістом у земній корі (0,03%) сірка належить до числа досить поширених елементів. Сірка є одним з елементів, без яких неможливий ріст і розвиток рослин.

**Завдання 9.** Запишіть головні положення, що узагальнюють зміст мікротекстів, у вигляді тез.

**Завдання 10.** Перегляньте тексти «Класифікація речовин» і «Сірка» ще раз. Поставте питання до текстів й запишіть їх.

### Додаток В.3

#### Граматичні конструкції

Характеристика предмета (явищ), визначення понять	
Граматичні конструкції з дієслівними зв'язками	Грамматические конструкции с глагольными связками
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Що є що, що – це що;</li> <li>– що (кого) називають як (чим);</li> <li>– що називається як (чим);</li> <li>– що служить чим;</li> <li>– що вивчає що;</li> <li>– що тісно пов'язано із чим.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Что есть что; что – это что;</li> <li>– что (кого) называют как (чем);</li> <li>– что называется как (чем);</li> <li>– что служит чем;</li> <li>– что изучает что;</li> <li>– что тесно связано с чем.</li> </ul>
Процес спостереження, дослідження, формулювання висновку	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Хто вивчає (вивчив), досліджує (досліджував), відкриває (відкрив), виявляє (виявив), створює (створив), винаходить (винайшов) що.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Кто изучает (изучил), исследует (исследовал), открывает (открыл), обнаруживает (обнаружил), создает (создал), изобретает (изобрел) что.</li> </ul>
Характеристика предмета за складом, за будовою і належністю до класу	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Що розрізняють (відрізняється, поділяється, підрозділяється, розбивається, може бути розбите) на що;</li> <li>– що складається із чого, що включає (містить), має у своєму складі (має своєю складовою (основною) частиною) що (кого);</li> <li>– що входить до складу чого;</li> <li>– що відноситься (належить) до чого;</li> <li>– що складається із чого, що міститься в чому;</li> <li>– що є складовою частиною чого;</li> <li>– що є одним із чого.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Что делится (различается, разделяется, подразделяется, разбивается, может быть разбито) на что;</li> <li>– что включает в себя (содержит (в себе), имеет в своем составе (имеет своей составной (основной) частью) что (кого);</li> <li>– что входит в состав чего;</li> <li>– что относится (принадлежит) к чему;</li> <li>– что состоит из чего, что содержится в чем;</li> <li>– что является составной частью чего;</li> <li>– что является одним из чего.</li> </ul>
Характеристика процесу з'єднання, поділу	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Що виділяється (виділилося що), поглинається (поглинулося) при чому;</li> <li>– що розчиняється (розчинилося) у чому, хто, що розчиняє (розчинив) що, у чому;</li> <li>– що розкладається (розіклалося) на що, у ході чого; розкладання чого, у ході чого;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Что выделяется (выделилось что), поглощается (поглотилось) при чем;</li> <li>– что растворяется (растворилось) в чем, кто, что растворяет (растворил) что, в чем;</li> <li>– что разлагается (разложилось) на что, при чем; разложение чего, при чем;</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>– що розщеплює (розщепило), розщеплюється (розщепилося) на що, до чого;</li> <li>– що ділиться на що, що поділяють на що;</li> <li>– що і що об'єднуються в що;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– что расщепляет (расщепило), расщепляется (расщепилось) на что, до чего;</li> <li>– что делится на что, что разделяют на что;</li> <li>– что и что объединяются во что;</li> </ul>
<b>Характеристика предмета за властивостями</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>–Що має що;</li> <li>–що не має чого</li> <li>–що представляє собою що;</li> <li>–що володіє чим (якою властивістю);</li> <li>–що характеризується чим;</li> <li>–що відрізняється чим (якою здатністю);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Что имеет что;</li> <li>– что не имеет чего;</li> <li>– что представляет собой что;</li> <li>– что обладает чем (каким свойством);</li> <li>– что характеризуется чем;</li> <li>– что отличается чем (какой способностью)</li> </ul>
<b>Характеристика предмета за однаковими ознаками</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Що і що рівні (між собою) (за властивостями), однакові (за складом), ідентичні (за видом) за чим, у чому;</li> <li>–що як і що;</li> <li>–що так само, як і що;</li> <li>–що подібно чому;</li> <li>–що аналогічно чому;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Что и что равны (между собой) (по свойствам), одинаковы (по составу), идентичны (по виду) по чему, в чем;</li> <li>– что как и что;</li> <li>– что так же, как и что;</li> <li>– что подобно чему;</li> <li>– что аналогично чему;</li> </ul>
<b>Характеристика предмета за відмінними ознаками</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Що і що протилежні, розрізняються, розрізняють за чим, в чому, чим;</li> <li>– що відмінне від чого;</li> <li>– що відрізняється від чого за чим, чим;</li> <li>–що і що відрізняється один від одного;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Что и что противоположны, различаются, различают по чему, в чем, чем;</li> <li>– что отлично от чего;</li> <li>– что отличается от чего по чему, чем;</li> <li>– что и что отличается друг от друга;</li> </ul>
<b>Характеристика кількісного складу предмета, співвідношення частини і цілого</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>–що становить скільки процентів чого;</li> <li>–що входить до групи (до складу) чого;</li> <li>–яка кількість чого входить до складу чого;</li> <li>–яка кількість або скільки чого міститься в чому;</li> <li>–що містить скільки чого;</li> <li>–що становить яку частину чого (скільки);</li> <li>–яка кількість (яка частина) чого припадає на долю чого;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– что составляет сколько процентов чего;</li> <li>– что входит в группу (в состав) чего;</li> <li>– какое количество чего входит в состав чего;</li> <li>– какое количество или сколько чего содержится в чем;</li> <li>– что содержит какое количество чего;</li> <li>– что составляет какую часть чего (какое количество);</li> <li>– какое количество (какая часть) чего приходится на долю чего та ін.</li> </ul>

## Додаток В.4

Приклади лексико-граматичних вправ експериментального навчання з тем «Співвідношення частини і цілого» та «Вживання числівників у професійному мовленні».

**Завдання 1.** Слухайте мікротекст «Хімічний склад цитоплазми» і запишіть інформацію, в якій йдеться про білки.

Елементарний хімічний аналіз цитоплазми показав, що вона складається з вуглецю, азоту, кисню, сірки, фосфору, хлору, натрію і т. д. У живій цитоплазмі всі ці елементи утворюють складні органічні сполуки. Основні сполуки – білки, жири і вуглеводи.

Основну частину цитоплазми складають білки. З них в основному і складаються цитоплазма і ядро. На частку білків припадає 60% складу живої клітини. Прості білки містять вуглець, водень, кисень і азот. У більш складних білках міститься невелика кількість сірки і фосфору. Іноді зустрічаються і метали. Молекула білка надзвичайно складна і складається з дуже великого числа атомів.

Велике значення в житті клітин мають білки-протеїди, що являють собою з'єднання, утворені фосфорною кислотою, вуглеводами, жирами і т.д.

Вуглеводи містять вуглець, водень і кисень, є складовою частиною клітин усіх живих організмів. Жири належать до запасних поживних речовин клітини.

Кількісно вода займає перше місце серед неорганічних частин клітини. У тілі медуз вода становить 95%, в організмі шовковичного хробака 72–82%, в тілі людини 70–80%. Великий уміст води має в собі цитоплазма. Важливим компонентом цитоплазми є білкова суміш в колоїдному стані в поєднанні з нуклеїновими кислотами, жирами та вуглеводами.

**Завдання 2.** Дайте письмові відповіді на запитання, вживаючи дієслова і словосполучення дієслівного типу.

1. Які хімічні елементи входять до складу цитоплазми? 2. З чого складаються прості білки? 3. Який відсоток живої клітини припадає на долю білків? 4. Що містять складні білки? 5. Вуглеводи що це таке і які вони? 6. Скільки відсотків води в організмі людини?

**Завдання 3.** Закінчіть речення, використовуючи інформацію мікротексту про білки.

1. Білки складають ... . 2. На частку білків припадає .... 3. Цитоплазма і ядро в основному складаються з .... 4. Прості білки містять .... 5. У більш складних білках міститься .... 6. Молекула білка складається з ... . 7. Велике значення в житті клітин мають ... .

**Завдання 4.** Розкажіть про значення і роль білків в життєдіяльності цитоплазми, склад та різновиди білків, використовуючи дієслова *складати*, *складатися*, *містити*, *міститися* і словосполучення *припадати на долю*.

**Завдання 5.** Прочитайте речення. Замість крапок вставте підходящі за змістом дієслова: *складати*, *припадати*, *міститися*, *входити*.

1. 70–80% складу тіла людини ... на частку води. 2. Основну кількісну частину цитоплазми ... білки. 3. У більш складних білках ... деяку кількість сірки і

фосфору. 4. У тілі медузи вода ... 95% загальної ваги. 5. До складу людського організму ... різноманітні мінеральні речовини.

**Завдання 6.** Прочитайте речення. Словосполучення, г'ядані в дужках, вживайте у відповідній формі.

1. Білки складають ... (основна кількісна частина). 2. 60% ... (склад) живої клітини припадає на частку ... (білки). 3. Деяка кількість сірки і фосфору міститься ... (складні білки). 4. Зміст води в клітинах складає ... (більше 2/3 маси клітини). 5. 10% складу тіла людини припадає на частку ... (водень). 6. Основну частину клітини становить ... (цитоплазма).

**Завдання 7.** Прочитайте речення. Замініть дієслово *містити* на дієслово *міститися*.

1. Цитоплазма живої клітини містить 60% білків. 2. Тіло медузи містить 95% води. 3. Організм шовковичного хробака містить 72–82% води. 4. Земна кора містить 90% кремнію, кисню, алюмінію, заліза, кальцію. 5. Прості білки містять вуглець, водень, кисень і азот.

**Завдання 8.** Прочитайте речення. Поставте замість крапок відповідне за змістом дієслово.

1. 1–3% органічних речовин ... до складу кістки. 2. Кістка ... 50% води. 3. У кістки ... 15% жиру. 4. Кісткова тканина ... більшу частину маси кістки. 5. 60% цитоплазми ... на частку білків. 6. Алюміній відноситься до легких металів, його питома вага ... 2,7 г / см<sup>3</sup>.

**Завдання 9.** Прочитайте речення. Замініть словосполучення *входить до складу* можливими синонімічними конструкціями.

1. Сірка входить до складу багатьох амінокислот. 2. Залізо у вигляді різних сполук входить до складу рослинних і тваринних організмів. 3. Холестерин входить до складу оболонки й інших частин клітин і тканин організму. 4. 0,1% глюкози входить до складу крові. 5. До складу крові входить 40–45% клітин і 55–60% плазми.

**Завдання 10.** Складіть речення. Еживайте в якості предиката дієслово *складатися* або *містити*.

**Зразок:** Кам'яне вугілля; 1–2% азоту. – Кам'яне вугілля містить 1–2% азоту. Періодична система; 7 періодів. – Періодична система складається з 7 періодів.

1. Земна кора; кремній. 2. Шостий період; 32 елемента. 3. Соляна кислота; 40% хлористого водню. 4. Калій; 3 ізотопи з атомними вагами 36, 38, 40. 5. Земна атмосфера на 78%; вільний азот.

**Завдання 11.** Замініть за зразком подані речення на синонімічні.

**Зразок:** Молекула води H<sub>2</sub>O складається з двох атомів водню і одного атома кисню. До складу молекули води входять два атоми водню і один атом кисню.

1. Молекула азотної кислоти HNO<sub>3</sub> складається з одного атома водню, одного атома азоту і трьох атомів кисню. 2. Молекула окису алюмінію Al<sub>2</sub>O<sub>3</sub> складається з двох атомів алюмінію і трьох атомів кисню. 3. Молекула хлорного заліза FeCl<sub>3</sub> складається з одного атома заліза і трьох атомів хлору. 4. Молекула окису міді CuO складається з одного атома міді і одного атома кисню.

**Завдання 12.** Дайте відповідь на запитання, використовуючи словосполучення в дужках.



1. Із чого складається молекула хлористого натрію NaCl? (один атом водню, один атом хлору). 2. Із чого складається молекула соляної кислоти HCl? (один атом натрію, один атом хлору). 3. Із чого складається молекула вуглекислого газу CO<sub>2</sub>? (один атом вуглецю, два атома кисню). 4. Із чого складається молекула фосфорного ангідриду P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>? (два атома фосфору, п'ять атомів кисню).

## Додаток В.5

**Коментар.** Склад і кількісна характеристика предмета, співвідношення частини і цілого передається за допомогою конструкцій з дієсловами *входити до складу, містити, міститися, складати, складатися, уміщувати, припадати*.

2.1. Кількісний склад предмета визначають такі конструкції:

1) *Яка кількість (Н.в.) чого (Р.в.) входить до складу чого (Р.в.).*

**Наприклад:** 60% біла входить до складу клітин живих організмів.

2) *Яка кількість або скільки (Н.в.) чого (Р.в.) міститься у (в) чому (М.в.).*

**Наприклад:** 60% білка міститься в клітинах живих організмів.

3) *Що (Н.в.) містить скільки (З.в.) чого (Р.в.).*

**Наприклад:** Клітини живих організмів містять 60% білка.

4) *Що (Н.в.) становить скільки (яку частину) чого (Р.в.).*

**Наприклад:** Білок становить 60% (більшу частину) маси клітин живих організмів.

5) *Яка кількість (яка частина) чого (Р.в.) припадає на частку чого (Р.в.).*

**Наприклад:** На частку білків припадає 17 % загальної маси дорослої людини.

Узаємозаміна таких конструкцій можлива, якщо в них указані відсотки або частини.

**Наприклад:** Білки складаються з вуглецю, водню, кисню, азоту та сірки. У м'язах, легенях, нирках на частку білків припадає 70–80 % сухої маси. Жири становлять до 20 % маси людини. До складу маси тіла людини входить 7–8 % загальної кількості крові.

2.2. Для позначення кількісного співвідношення частини та цілого використовуються такі конструкції:

1) *Що (Н.в.) складається з чого (Р.в.).*

(Ціле) (частина).

**Наприклад:** Молекула води складається із двох атомів водню та одного атома кисню (обов'язково перераховуються всі компоненти).

2) *Що (Н.в.) містить що (З.в.).*

(Ціле) (частина).

**Наприклад:** Морська вода містить розчинні солі.

3) *До складу чого (Р.в.) входить що (Н.в.).*

(Ціле) (частина).

**Наприклад:** До складу повітря входить азот.

4) *Що (Н.в.) входить до складу чого (Р.в.).*

(Частина) (ціле).

**Наприклад:** Вуглець, йод, сірка, мідь, цинк та інші мікроелементи *входять* до складу нашого організму.

5) У чому (М.в.) міститься що (Н.в.).

(Ціле) (частина).

**Наприклад:** В організмі людини містяться білки, жири, вуглеводи, вода й різні мінеральні солі.

6) Що (Н.в.) міститься у(в) чому (М.в.).

(Частина) (ціле).

**Наприклад:** Калій міститься у фруктах, овочах, горіхах, крупах і сухофруктах.

**2.3.** Конструкції, що використовуються для вираження кількості шляхом зіставлення частини і цілого або двох предметів:

1. Кількісна характеристика предмета:

1) Що (Н.в.) дорівнює чому (Д.в.).

**Наприклад:** Сума чисел дорівнює 6. – Чому дорівнює сума чисел?

Добуток чисел 2 і 3 дорівнює 6. – Чому дорівнює добуток чисел?

2) Що (Н.в.) має які розміри (вагу, висоту, довжину, обсяг, площу, радіус та інші параметри, які можна виміряти).

**Наприклад:** Тіло має масу 70 кг. – Яку масу має тіло?

Деякі мікроорганізми (наприклад, бактерії) мають *розміри* до 0,001 мм. – Які розміри мають бактерії?

2. Позначення точної кількості:

1) Що (Н.в.) (розмір чого) досягає чого (Р.в.) (скільки).

**Наприклад:** Товщина стінок досягає 25 сантиметрів.

2) Що (Н.в.) (розмір чого) доходить до чого (Р.в.) або кількість.

**Наприклад:** У крові дорослих людей кількість лімфоцитів доходить до 30%.

3. Визначення приблизної кількісної характеристики в межах вимірювання.

1) Розмір чого доходить до чого (як указівку на межу, границю).

**Наприклад:** Розмір більшості клітин доходить до 10–100 км.

2) Що досягає в довжину (висоту, ширину, глибину) скільки.

Ці конструкції синонімічні, часто містять слова, що вказують на приблизне вимірювання: *приблизно, близько, більше, менше, в межах + Р.в.; від + Р.в. — до + Р.в.*

**Наприклад:** Гігантські акули досягають в довжину 14, а іноді близько 20 метрів.

## Додаток В.6

Подамо приклади системи вправ до автентичних текстів за фахом іноземних студентів. *Мета:* Розвиток навичок читання, смислової здогадки, формування вмінь створювати власні висловлювання за запитаннями та опорними словами.

**Завдання 1.** Читайте текст «Таблиця Менделєєва в організмі людини» за абзацами.

1. До складу організму людини входять найрізноманітніші мінеральні речовини, майже вся таблиця Менделєєва. Всього в організмі дорослої людини міститься приблизно 3,5 кілограма мінеральних речовин; вони становлять до 5% загальної ваги тіла. Основна функція мінеральних речовин – регуляція багатьох процесів, що проходять в організмі, в тому числі й обмінних реакцій.

2. Мінеральні речовини поділяють на макро- і мікроелементи залежно від їхньої кількості в організмі. До мікроелементів належать калій, фосфор, натрій, кальцій, магній та інші речовини. Їхній уміст вимірюється відсотками, десятими частками відсотка від загальної ваги тіла. Мікроелементи містяться в продуктах харчування, питній воді і, відповідно, в тканинах людини в дуже малих кількостях (менше 0,01 г/кг). Мікроелементи є життєво важливими харчовими речовинами. До них належать залізо (Fe), йод (I), цинк (Zn), марганець (Mn), мідь (Cu), кобальт (Co), молібден (Mo), селен (Se), хром (Cr), нікель (Ni), фтор (F), олово (Sn), кремній (Si), ванадій (V). Мікроелементи беруть участь майже в усіх біологічних процесах.

3. Найбільше людина споживає з їжею хлорид натрію – кухонну сіль. Здоровій людині потрібно не більше 10–15 грамів солі в день. Якщо врахувати, що 3–5 грамів її міститься в сирих харчових продуктах, 3–5 грамів додається в їжу під час приготування, 3–5 грамів входить до складу хліба, що з'їдається за весь день, а це означає, що на досоловання страв за столом повинно йти не більше 1–2 грамів, тобто приблизно 1/5 чайної ложки.

4. Потреба організму в калії щодня становить від 2 до 4 грамів на добу. Найбільш доступне і найпоширеніше джерело калію – картопля. Багато його в чорній і червоній смородині, вишнях, сливах, винограді, волоських горіхах.

5. Фосфор уходить до складу білків, є складовим елементом кісткової тканини. Міститься в усіх продуктах рослинного походження, молоці, м'ясі, рибі.

6. Кальцій насамперед необхідний для побудови і зміцнення кісткової системи організму людини. Кальцію дорослій людині досить отримати з їжею всього 0,5 грамів в день. Пояснюється це тим, що майже весь кальцій зосереджений у кістках, а скелет дорослої людини вже сформований. Багаті на кальцій молочні та кисломолочні продукти, бобові культури, капуста, житній хліб, яєчні жовтки, морепродукти, риба різних сортів.

7. Магній є макроелементом, необхідним для правильного функціонування клітин. Нестача магнію в організмі призводить до відкладення кальцію в артеріях, вимивання кальцію з кісток. Магній забезпечує баланс кальцію в організмі. Він є основною складовою частиною хлорофілу, тому входить до більшості продуктів рослинного походження. Добова потреба в магнії складає 0,3–0,5 грама. Багаті на магній хліб, гречана і вівсяна каші, квасоля, горох.

8. Мікроелементів є багато, але найбільш важливими вважаються залізо та йод. Для них установлені щодобові дози. Наприклад, щодня в організм має надходити близько 1,5–2 грами заліза. Незважаючи на те, що в організмі людини заліза знаходиться зовсім невелика кількість, саме воно допомагає у виробленні гемоглобіну, який насичує киснем всі тканини й органи. Близько 70 % від усієї кількості заліза йде на насичення гемоглобіну, решта розподілені по організму.

Нестача заліза порушує процес утворення гемоглобіну, погіршує окислювальні процеси в тканинах, знижує діяльність шлунково-кишкового тракту. У разі нестачі заліза рекомендується більше вживати продукти, багаті на залізо: печінка з яловичини, чорна ікра, гречана крупа,

9. В організмі людини міститься 25 мг йоду. Це досить невелика кількість, але значення цього елемента дуже важливе. Справа в тому, що значна частина йоду знаходиться в щитовидній залозі, яка відіграє провідну роль в організмі, регулюючи обмін речовин. Добова потреба в йоді становить всього 0,2 міліграма. Якщо людині не вистачає йоду, слід уживати багаті на йод морську капусту й морську рибу. Йод додають у кухонну сіль у тих місцях, де в ґрунті та воді мало йоду.

**Завдання 2.** Випишіть із 1 абзацу слова та словосполучення, які, на вашу думку, мають найбільше смислове навантаження. Знайдіть речення, яке передає основну інформацію. Усно відтворіть зміст цього абзацу.

**Завдання 3.** 1. Швидко прочитайте абзац 2. Назвіть мінеральні речовини, що належать до макроелементів і мікроелементів.

**Завдання 4.** Використовуючи конструкції зі значенням кількісної характеристики предмета, дайте відповідь на запитання за змістом абзацу 3:

1. Що являє собою кухонна сіль?

2. Скільки солі необхідно вживати для повного задоволення добової потреби людини?

3. Як раціонально розподілити добову потребу в солі, що входить до складу харчових продуктів?

4. Яке практичне значення має кухонна сіль?

**Завдання 5.** Перегляньте абзаци 4 і 5. Скільки калію повинно надходити в організм дорослої людини за добу? Назвіть продукти, в яких містяться калій і фосфор.

**Завдання 6.** Перевірте, чи правильно ви зрозуміли абзац 6. Завершіть речення:

1. Насамперед кальцій потрібний для ... .

2. З їжею доросла людина може отримати близько ... .

3. Увесь кальцій, що знаходиться в організмі людини, зосереджений ... .

4. До продуктів із найбільшим вмістом кальцію належать ... .

**Завдання 7.** У абзаці 7 знайдіть ключові слова, які можуть бути використані під час його переказу. У поданих реченнях визначте «відоме» та «нове».

**Завдання 8.** Перегляньте абзац 8. Розкажіть про роль та значення заліза в організмі людини. Допишіть речення, використовуючи інформацію абзацу.

1. ... найбільш важливими вважаються ...

2. ... має надходити близько ... .

3. ... допомагає у виробленні ... .

4. ... від всієї кількості заліза йде на насичення ..., решта розподілені ...

5. ... порушує процес утворення ..., погіршує ... у тканинах, знижує діяльність ... .

6. ... рекомендується більше вживати продукти, багаті на залізо ... .

**Завдання 9.** Дайте відповідь на запитання до абзацу 9:

1. Чи необхідний організму людини йод. У якій кількості?
2. Як впливає нестача йоду на організм людини?
3. У яких продуктах харчування міститься йод?

**Завдання 10.** Використовуючи матеріали тексту, дайте відповіді на запитання:

1. Яка кількість мінеральних речовин знаходиться в організмі дорослої людини?
2. На які групи поділяють усі відомі мінеральні речовини? Від чого залежить цей поділ?
3. У яких продуктах міститься калій?
4. У яких продуктах міститься багато фосфору?
5. Чому дорослій людині достатньо всього 0,5 грама кальцію в день?
6. Які продукти містять у своєму складі магній?
7. До чого призводить нестача заліза в організмі?

**Завдання 11.** Як ви вважаєте, чому текст називається «Таблиця Менделєєва в організмі людини»? Обґрунтуйте свою відповідь.

### Додаток В.7

1. Расскажите, в каком случае употребляется конструкция *что представляет собой что*

2. Письменно выполните следующие грамматические задания:

**Задание 1.** Вместо точек вставьте глагольные связки *являются* или *представляют собой*. Поставьте слова из скобок в правильную форму. Запишите вопрос к каждой полученной фразе.

1. Кожа ... (наружный покров тела человека) 2. Она ... (орган выделения)  
3. Пищеварительный аппарат ... (длинная трубка, ширина которой в разных участках неодинакова) 4. Он ... (центральная часть пищеварительной системы).

**Задание 2.** Опишите вещество по приведённым данным. При построении предложений используйте глагольные связки *являются*, *представляют собой*, *служит*.

Азотная кислота ( $\text{HNO}_3$ ): 1) бесцветная жидкость с резким запахом; 2) сильный окислитель; 3) сырьё для производства азотных удобрений.

**Задание 3.** Дайте определение научной дисциплине и явлению, используя конструкцию *что называется чем*.

1. Физика – это наука о формах движения. 2. Анатомия – это наука, которая изучает общую форму и строение организмов животных и растений. 3. Теплопроводность – свойство тел проводить тепло.

**Задание 4.** Измените предложения, используя глагол *называется* или *являются*.

1. Механика – составная часть физики. 2. Инерция – свойство тел сохранять скорость. 3. Хлор – очень активный химический элемент.

**Задание 5.** Составьте предложения из данных слов и словосочетаний, употребляя глаголы-связки *иметь* или *обладать* в правильной форме.

1. Золото; большая прочность. 2. Почти все металлы; хорошая проводимость электричества и тепла. 3. Атом водорода; малый радиус.

**Задание 6.** Ответьте на вопросы, используя информацию, данную в скобках.

1. В каком состоянии встречается в природе самородная сера? (свободное состояние)

2. Какое из соединений водорода является самым распространённым? (вода)

3. В каком виде встречаются в природе калий, натрий и алюминий? (различные соединения)

**Задание 7.** Составьте предложения о строении предметов, используя данные конструкции: *входить в состав чего; состоять из чего; содержать что; содержаться в чём.*

1. Кровь: тромбоциты; лейкоциты; эритроциты. 2. Верхняя конечность: плечо; предплечье; кисть. 3. Молекула фосгена: один атом кислорода; один атом углерода; два атома хлора. 4. Сердце человека: четыре камеры.

**Задание 8.** Дайте характеристику каким-нибудь известным вам веществам. Покажите, что данное вещество (предмет) является одним из ряда подобных, однотипных предметов. Используйте конструкции: *принадлежать к чему; относиться к чему; входить в группу чего; являться одним из чего.*

**Задание 9.** Прочитайте текст «Клеточное строение». Составьте и запишите вопросы к каждой фразе текста.

Различают три основные формы, в которых может находиться живое: доклеточную, неклеточную и клеточную. Клеточное строение имеют животные и растительные организмы. Их делят на одноклеточные и многоклеточные организмы. Многоклеточный организм представляет собой единую сложную систему различных клеток. По форме различают клетки шаровидные, овальные, кубические, призматические, нитчатые и т.п. Клетки разделяют на группы по величине, а также в зависимости от функции, которую они выполняют в организме.

**Задание 10.** Назовите материал, из которого сделан предмет, используя согласованное и несогласованное определение (дайте два определения, где это возможно).

**Образец:** Проволоки соединены между собой тонкой спиралью (*платина*). – Проволоки соединены между собой тонкой *платиновой спиралью* (*спиралью из платины*).

1. В данном приборе анод сделан в виде стержня (*графит*), а катод – в виде сетки (*железо*). 2. На этой фабрике производят красивую посуду (*фарфор*). 3. Для опыта берут два шарика (*свинца*) разной величины. 4. Чтобы не замёрзнуть зимой, надо купить шапку (*мех*) и шарф (*шерсть*). 5. В каждой стране есть традиционная посуда (*глина*).

**Задание 11.** Используя простой компаратив (простую форму сравнительной степени прилагательного), сравните названные предметы, понятия, явления.

1. Органические ресурсы суши – органические ресурсы океана – (богатый – бедный). 2. Скорость света – скорость звука (большой – маленький). 3. Климат Украины – климат Северной Африки (холодный – тёплый). 4. Калий – алюминий (мягкий – твёрдый). 5. Мой друг – я (высокий – низкий).

**Задание 12.** Закончите предложения и употребите нужный вид глагола, чтобы показать следующее:

**а)** что два действия протекают одновременно:

1. Мы гуляем по парку и ... . 2. Когда я прощался с родителями, ....

**б)** одно действие произошло после другого:

1. Когда начался дождь, ... . 2. Я купил цветы и ....

**в)** пока протекало одно действие, другое завершилось:

1. Когда я сдавал экзамен, ....

**Задание 13.** Вместо точек поставьте глагол нужного вида в императиве.

1. Ты очень медленно идёшь. Смотри, не (опаздывать – опоздать). 2. Всегда (помогать – помочь) своим родителям. 3. Друзья, (звонить – позвонить) нам как можно чаще! 4. Регулярно (заниматься – заняться) спортом. Это поможет вам сохранить здоровье. 5. Не (наливать – налить) воду в серную кислоту. Это опасно.

**Задание 14.** Вместо точек поставьте нужные по смыслу глаголы: *начать(ся)* – *начинать(ся)*, *заканчивать(ся)* – *закончить(ся)*, в той форме, которой требует контекст.

1. Экзамены ... через неделю. 2. Мы ... подготовку к экзаменам два дня назад. 3. Метро ... работу в 6 часов утра. 4. Он подумал и ... свой рассказ. 5. Лекция ... пять минут назад.

**Задание 15.** Используя слова для справок,

**а)** назовите действия, которые производят с твёрдым телом, если его нужно поместить:

1. так, чтобы тело находилось целиком в жидкости;

2. резким движением, заставляя тело падать.

**б)** назовите действия, которые можно производить с жидкими телами, если их нужно поместить:

1. в сосуд, в котором уже есть жидкость, но в недостаточном количестве;

2. с помощью насоса.

**в)** назовите действия, которые можно произвести с сыпучими телами, если их нужно поместить:

1. в сосуд, в котором уже есть такие тела, но их мало.

Слова для справок: *досыпать*, *долить*, *накачать*, *погрузить*, *бросить*.

**Задание 16.** Дополните предложения нужными по смыслу глаголами в форме императива.

1. ... в вазу воды и ... в неё цветы. 2. ..., пожалуйста, это письмо в почтовый ящик. 3. ... книгу на место. 4. Не ... мне чай, я только что поужинал. 5. Не ... деньги в карман, ... их в сумку.

**Задание 17.** Вместо точек поставьте глаголы движения с приставками *при-*, *под-*, *до-*, *в-(во-)*, *за-*, *по-* в нужной форме.

1. Перед отъездом друг ... ко мне выпить чашечку кофе (*идти*).
2. Он устал и с трудом ... до берега (*плыть*).
3. Не уходи без меня гулять, я... за тобой, и мы ... вместе (*идти*).
4. Сегодня вечером ко мне в гости ... друзья (*идти*).
5. Мальчик взял мяч и ... из дома во двор (*бежать*).

**Задание 18.** Напишите сочинение-миниатюру об одной из своих поездок, употребляя известные вам глаголы с различными приставками.

### Додаток В.8

#### Теми і питання до підсумкового контролю 1 курсу

1. Выражение квалификации и характеристики лица, предмета, явления. Употребление конструкций: *что является чем; что представляет собой что; что служит чем; что называется чем; что носит название чего; что имеет что; что обладает чем; что обладает способностью + инфинитив.*

2. Существительные со значением свойства (при глаголе *обладать*): *прочность, твёрдость, упругость, эластичность, хрупкость, чувствительность, стойкость, устойчивость, электропроводность, теплопроводность, гибкость, преимущества, достоинства, качества.*

3. Обозначение наличия предмета в научном стиле речи. Употребление конструкций: *что существует/ встречается/ имеется/ распространено где – в каком виде/ в виде чего/ в каком состоянии.*

4. Способы выражения соотношения части и целого. Употребление конструкций: *что составляет какую часть чего; на долю чего приходится какая часть чего; на что приходится какая часть чего.*

5. Способы выражения состава вещества и предмета. Употребление конструкций: а) при характеристике полного состава вещества – *состоять из чего*; б) при характеристике частичного состава вещества – *что содержится в чём; что содержит что; что входит в состав чего.*

6. Основные способы выражения квалификации предметов. Употребление конструкций: *что делится на что; что разлагается на что; что распадается на что* и т. д.



7. Употребление конструкций, которые используются для того, чтобы показать, что предмет является одним из ряда подобных, однотипных предметов: *принадлежать к чему; относиться к чему; входить в группу чего; являться одним из чего.*

8. Прочитать текст, выделить основные положения текста и воспроизвести подробно его содержание на основе смысловых или визуальных опор (план, чертёж, схема, рисунок).

*Требования.* Текст для изучающего чтения из учебно-профессиональной сферы, связанный по содержанию с общеобразовательными дисциплинами. Объём: 600-650 слов. Чтение про себя, без словаря. Объём высказывания 40-60% объёма прочитанного текста.

*Контролируется* понимание прочитанного, знание изученного языкового материала, соответствие заданной степени свёрнутости – умение кратко или полно передать содержание прочитанного в соответствии с языковыми нормами).

9. Прослушать звучащий текст и составить план текста (или ответить письменно на вопросы по его содержанию).

*Требования.* Текст для аудирования из учебно-профессиональной сферы, связанный по содержанию с общеобразовательными дисциплинами. Объём: 450–500 слов. Предъявляется один раз. План составляется после прослушивания текста (абзаца, фрагмента).

*Контролируется* понимание прослушанного (достаточный уровень понимания – 50–60% воспринятой информации), умение воспринимать информацию в заданном темпе, умение выделить основную информацию текста, умение оформить письменное высказывание в виде планов разного типа.

10. Принять участие в диалоге-расспросе на предложенную тему.

*Требования.* Контролируется адекватность теме, умение правильно использовать соответствующие типы ответных реплик, реплик-стимулов, соответствующие нормам русского языка.

## Додаток Д

**Тема: «Передача общей информации научного текста. Смысловый анализ текста».**

**Цель:** Изучение общей структуры отрывка научного текста (абзаца). Определение темы, коммуникативной задачи и микротем в процессе смыслового анализа отрывка, их схематическое отражение. Нахождение данного и нового. Наблюдение за семантической и синтаксической связностью научного текста.

**Задание 1.** Прочитайте отрывок из текста «Организм как единое целое». Обратите внимание на то, что главная идея, тема сообщения предъясвляется в самом начале изложения, после чего она развивается и подкрепляется различными положениями.

*Организм представляет собой единую систему. В сложном организме клетки и межклеточное вещество образуют ткани, из тканей построены органы, органы объединены в системы. Все клетки, ткани, органы и системы органов тесно связаны друг с другом и взаимно друг на друга влияют. В основе жизнедеятельности живого организма лежит обмен веществ, включающий в себя процессы ассимиляции и диссимиляции.*

**Комментарий.** Тема как особый экстралингвистический фактор, содержательное ядро текста организует вокруг себя все сообщения и определяет структуру текста. Рассмотрим структуру первого отрывка. В первом предложении сразу задана тема отрывка текста: «*Организм как система*». Она связана с названием текста «Организм как единое целое» и формулируется в описательном плане, о чем свидетельствует конструкция *что* представляет собой *что*. Предложение построено по схеме  $S \rightarrow P \rightarrow O$ , где *S*—имя существительное (организм).

**Задание 2.** Прочитайте второе предложение отрывка. Определите повторяющиеся компоненты – знаменательные слова. Обратите внимание на то, что повторение семантически значущих слов является характерной чертой научных текстов и рассматривается как существенный признак их семантико-синтаксической связности.

В сложном организме клетки и межклеточное вещество образуют *ткани*, из *тканей* построены *органы*, *органы* объединены в системы.

**Задание 3.** Постройте схему взаимосвязи компонентов, входящих в структуру сложного организма по предложению задания.

**Задание 4.** Назовите опорные слова и словосочетания, с помощью которых осуществляется семантическая связность 1 и 2 предложения отрывка текста (см. Задание 1) на лексическом уровне.

**Комментарий.** Во втором предложении отрывка текста распространяется информация по теме и дается определение структуры единой взаимосвязанной системы в ее компонентах с помощью конструкции *что образует что*. Сюжет повествования сначала развивается от общего к частному (например: *В сложном организме клетки и межклеточное вещество образуют ткани*). Далее – от

частного к общему (например: *Из тканей построены органы, органы объединены в системы*). В данном предложении наблюдается *нанизывание*, повторение знаменательных слов. Нанизывание обеспечивает семантическую связность текста в соответствии с логикой развития темы. Семантическая связность научного текста проявляется, прежде всего, на лексическом уровне использованием одинаковых или семантически родственных элементов, что создает лексические повторы или синонимические варианты в словах-заменителях.

**Задание 5.** Прочитайте третье предложение отрывка текста.

а) Обратите внимание на дальнейшее развитие темы. С помощью какой синтаксической связи (сочинительной, подчинительной) развивается тема в предложении?

*Все клетки, ткани, органы и системы органов тесно связаны друг с другом и взаимно друг на друга влияют.*

б) Как дополняется информация второго предложения третьим? (см. Задание 1) В каком направлении развивается сюжет повествования (от общего к частному или наоборот)?

в) Как развивается информация по теме в третьем предложении отрывка? Найдите предикаты, развивающие информацию по теме. Чем они выражены? Определите функцию наречий при предикатах.

**Комментарий.** Синтаксическая связь в предложении осуществляется с помощью союзов (сочинительных, подчинительных), соотносительных слов или интонаций. Сюжет повествования *текста-описания* обычно развивается от частного к общему. Каждое последующее предложение текста присоединяется к предыдущему, являясь новым звеном в повествовании, чем поддерживается цельность, связность отдельных самостоятельных предложений в едином контексте. *Цепочный характер связей элементов информации* является отличительным признаком научной речи.

**Задание 6.** Прочитайте четвертое предложение отрывка текста.

а) Определите данное и новое в структуре фразы.

*В основе жизнедеятельности живого организма лежит обмен веществ, включающий в себя процессы ассимиляции и диссимиляции.*

б) С помощью какого знаменательного словосочетания это предложение присоединяется к предыдущим, сохраняя логику развития темы (см. Задание 1).

в) Как дается описание жизнедеятельности живого организма во взаимовлиянии его компонентов?

г) Какими физиологическими процессами характеризуется этот феномен?

**Комментарий.** Любой текст, как мы уже говорили, имеет определенную тему (*T*). Однако ее можно рассматривать по-разному в зависимости от задачи общения, которую ставит автор. Текст развивается в зависимости от *коммуникативной задачи (КЗ)*. Коммуникативная задача – это задача, цель, которую ставит автор перед читателем и для решения которой создается текст. Предложение, в котором ставится коммуникативная задача, обычно находится в начале текста. Если в тексте рассматривается, *из каких частей состоит предмет*, то его коммуникативная задача – *показать строение, структуру*

*предмета.* При наличии информации о роли, назначении предмета, выполняемых процессах – *описание функций предмета.* Иногда коммуникативная задача не отражена в конкретном предложении, но подразумевается.

Чтобы определить коммуникативную задачу текста, следует выполнить алгоритм:

- 1) определить предмет описания;
- 2) выявить особенности его характеристики;
- 3) сделать вывод о коммуникативной задаче.

**Задание 7.** Прочитайте еще раз полностью отрывок текста «Организм как единое целое». Определите его тему и коммуникативную задачу (см. Задание 1).

**Комментарий.** Тексты о строении предмета, его структуре, составе, функции типичны для медицинской литературы и характерны для описания. В текстах типа описания используются преимущественно грамматические конструкции для выражения квалификации, состава, функции предмета.

**Задание 8.** Прочитайте предложения, выражающие **а)** квалификацию;

**б)** назначение; **в)** характеристику; **г)** состав; **д)** функцию. Обратите внимание на выделенные конструкции при выражении описания.

<b>а)</b> квалификация	<i>Организм представляет собой единую систему. Органический мир целостен.</i>
<b>б)</b> назначение	<i>В сложном организме клетки и межклеточное вещество образуют ткани. Органический мир составляет систему взаимосвязанных частей.</i>
<b>в)</b> характеристика	<i>Жизнь характеризуется диалектическим единством противоположностей.</i>
<b>г)</b> состав	<i>Органический мир состоит из единиц организмов, или особей. Живой организм состоит из органов, тканей, клеток. Каждая клетка состоит из органоидов.</i>
<b>д)</b> функция	<i>Каждый из органов действует как часть целого. Каждая клетка функционирует как единое целое. Наследственная информация осуществляется генами.</i>

**Комментарий.** Общая тема имеет в своем составе части (*микротемы*), объединенные по смыслу и раскрывающие с разных сторон коммуникативную задачу текста. В тексте могут быть 2 или более микротем. Каждая из них может состоять из одного и более предложений. В микротемах о строении, структуре предмета *рассматриваются части предмета.* В микротемах о функции предметов *дается характеристика того, для чего служат эти предметы, что они выполняют.*

**Задание 9.** Прочитайте отрывок еще раз и определите микротемы текста (см. **Задание 1**). Рассмотрите схему о взаимосвязи темы первого отрывка текста (*T*), коммуникативной задачи (*KЗ*) и микротем (*MT-1, MT-2, MT-3...*)

Схема Д.1



*Тема текста* – организм как одна система. Его *коммуникативные задачи*: КЗ-1 – описание структуры и КЗ-2 – описание функций сложного организма в процессе жизнедеятельности. *Микротемы*, связанные с определением структуры: МТ-1 – клетка и межклеточное вещество; МТ-2 – ткани; МТ-3 – органы; МТ-4 – системы органов. *Микротемы*, связанные с определением функций: МТ-1 – процесс ассимиляции; МТ-2 – процесс диссимиляции.

**Задание 10.** Прочитайте второй отрывок текста «Дискретность и целостность живого». а) Определите тему отрывка. Найдите синонимы для слова —*темы*.

Жизнь характеризуется диалектическим единством противоположностей: она одновременно целостна и дискретна. Органический мир целостен, существование одних организмов зависит от других. Органический мир целостен, так как составляет систему взаимосвязанных частей, и в то же время дискретен. Он состоит из единиц – организмов, или особей. Каждый живой организм дискретен, так как состоит из органов, тканей, клеток, но вместе с тем каждый из органов, обладая определенной автономностью, действует как часть целого. Каждая клетка состоит из органоидов, но функционирует как единое целое. Наследственная информация осуществляется генами, но ни один из генов вне всей совокупности не определяет развитие признаков. Жизнь связана с молекулами белков и нуклеиновых кислот, но только их единство, целостная система обуславливает существование живого.

б) Определите коммуникативную задачу в соответствии с последовательностью алгоритма.

**Задание 11.** Для связи слов в сложном предложении в письменном научном тексте используется как сочинительная, так и подчинительная синтаксическая связь. Выпишите в две колонки из второго отрывка (см. Задание 10):

а) сложные предложения с сочинительной и подчинительной связью;

б) подчеркните союзы или интонационные знаки, обеспечивающие названные типы связей.

**Задание 12.** Обратите внимание на колонку предложений с подчинительной связью (см. Задание 11). Выделите среди них предложения с противительной связью. Определите и подчеркните союз, обеспечивающий подобный тип синтаксической связи. Как вы думаете, являются ли выделенные вами предложения примером диалектического единства противоположностей?

**Задание 13.** Найдите во второй колонке (см. Задание 11) предложения, доказывающие, что:

- органический мир целостен;
- каждый живой организм дискретен.

Еще раз обратите внимание на средства союзной связи, подчеркните их в этих предложениях-доказательствах.

**Задание 14.** Докажите на примерах из первой (см. Задание 1) и второй прочитанной части текстов, что в научном стиле речи структура предложений часто осложняется употреблением причастных и деепричастных оборотов. Назовите синтаксические функции, выполняемые данными оборотами в предложении.

**Задание 15.** Прочитайте части текстов. Покажите на примерах, что в основе научного текста лежит предикативность и минимальность, лексически обеспечиваемая краткими формами причастий и прилагательных в функции предиката (Р).

а) Организм представляет собой единую систему. В сложном организме клетки и межклеточное вещество образуют ткани, из тканей построены органы, органы объединены в системы. Все клетки, ткани, органы и системы органов тесно связаны друг с другом и взаимно друг на друга влияют. В основе жизнедеятельности живого организма лежит обмен веществ, включающий в себя процессы ассимиляции и диссимиляции.

а) Жизнь характеризуется диалектическим единством противоположностей: одновременно целостна и дискретна. Органический мир целостен, существование одних организмов зависит от других. Органический мир целостен, так как составляет систему взаимосвязанных частей, и в то же время дискретен. Он состоит из единиц – организмов, или особей. Каждый живой организм дискретен, так как состоит из органов, тканей, клеток, но вместе с тем каждый из органов, обладая определенной автономностью, действует как часть целого. Каждая клетка состоит из органоидов, но функционирует как единое целое. Наследственная информация осуществляется генами, но ни один из генов вне всей совокупности не определяет развитие признаков. Жизнь связана с молекулами белков и нуклеиновых кислот, но только их единство, целостная система обуславливает существование живого.

а) Все органические вещества в отличие от неорганических обязательно содержат в своем составе углерод, водород и часто кислород. Первые органические лекарственные вещества, с которыми познакомился человек, были выделены из растительных и животных организмов или продуктов их

жизнедеятельности. Каждый растительный или животный организм представляет собой своеобразную химическую лабораторию, в которой протекает множество различных сложных реакций.

**Задание 16.** Определите тему и коммуникативную задачу части третьей части В (см. Задание 15).

**Задание 17.** Докажите, что название третьей части текста связано с его темой.

**Задание 18.** Выделите микротемы в третьей части текста в связи с рассмотрением состава, содержания темы. Составьте схему взаимосвязи темы текста о составе предмета, его коммуникативной задаче и микротем.

**Комментарий.** Развитие мысли в тексте осуществляется от какой-либо известной информации к неизвестной. К элементам развития мысли и связности текста относятся *данная и новая* информация. *Данная информация* – это информация, от которой начинается развитие мысли. Она имеется в предложении, передающем коммуникативную задачу текста. *Данное текста* передается словом или словосочетанием, которое наиболее точно отражает коммуникативную задачу. *Новое текста* называется неизвестная, новая информация текста, которую необходимо узнать. Если *данная информация* текста обычно имеет обобщенное значение, характеризуется в общих чертах, то *новая* раскрывает, конкретизирует данное, влияет на развитие смысла в тексте.

**Задание 19.** Определите *данное* и *новое* в третьей части в соответствии с его названием.

**Задание 20.** Прочитайте второе и третье сложные предложения третьей части В (см. Задание 15). Выделите синтаксические средства связи и определите функцию данных союзов или союзных слов в предложениях.

**Комментарий.** Теперь вы знаете, что в научном тексте имеется своя структура подачи материала. В первом предложении, как правило, содержится *тема текста*, реже она может находиться в других частях текста – середине или конце первого абзаца. Каждый текст, помимо темы, имеет *коммуникативную задачу*, неразрывно связанную с названием текста. Коммуникативная задача содержит в себе также понятие о *данной* информации. *Новое* в тексте обычно включает абзац.

## Додаток Ж

### I. Выражение отрицания.

#### Подтемы:

1.1. Выражение полного и частичного отрицания в простом предложении.

1.2. Выражение усиленного отрицания в простом предложении конструкциями с отрицательными местоимениями и наречиями.

1.3. Правописание частицы **ни** в отрицательных предложениях.

### II. Развитие микробиологии.

**Задачи темы:** Изучающее чтение текста «Развитие микробиологии». Определение типа текста по его существенным признакам (текст-повествование). Разделение текста на смысловые части. Формулировка темы смысловых частей и абзацев. Выделение в смысловых частях опорные слова и основную мысль. Составление тезисного плана. Воспроизведение текста. Подготовка сообщения по теме текста.

#### Комментарий

1.1. Отрицание в русском языке может быть полным и частичным.

**Полное отрицание** достигается постановкой частицы **не** перед предикатом (**не + Р**) или словом **нет**. *Например: Люди не понимали биологической природы микробов до сравнительно недавнего времени; При аллергическом, стерильном воспалении микробов нет.* Слово **нет** употребляется в роли предиката в безличных предложениях для обозначения отсутствия лица, предмета или явления:

В случае полного отрицания частица **не** ставится перед предикатом предложения, а отрицательное слово **нет** – перед всем предложением. *Например: Нет, в кислой среде гибнут почти все вредные микробы.*

В прошедшем времени для обозначения отсутствия предмета употребляется глагол **быть** в прошедшем времени в форме среднего рода с частицей **не** (**не было**). *Например: Случаев заболеваний не было. Высокой температуры у меня не было.*

В будущем времени употребляется глагол **быть** в форме 3-го лица единственного числа будущего времени с частицей **не** (**не будет**). *Например: Не будет, голода, бедности, не будет болезней.*

Частица **не** перед другими членами предложения выражает **частичное** отрицание. Такие предложения в целом обозначают утверждение, отрицательным становится только та часть предложения, перед которой стоит частица **не**. *Например: Готовые антитела применяются не в случаях атаки микроорганизмов на организм человека, а... Готовые антитела применяются в случаях атаки на организм человека не микроорганизмов, а... Готовые антитела применяются в случаях атаки микроорганизмов не на организм человека, а... Готовые антитела применяются в случаях атаки микроорганизмов на организм не человека, а...*

Отрицаемое понятие обычно ставится в конце предложения, в устной речи порядок слов может быть другим, но отрицаемая часть при этом выделяется



интонацией. **Например:** *Иммунные клетки атаковали не только микроорганизмы. Микроорганизмы атаковали не иммунные клетки.*

### **Обратите внимание**

Только отрицание, которое стоим перед предикатом, делает все высказывание отрицательным, отрицание же, стоящее при другом каком-либо члене предложения, показывает общий утвердительный смысл высказывания.

**1.2.** Для усиления отрицания и утверждения используется частица **ни**, которая вносит дополнительно **усилительный** оттенок значения.

**Например:** В аудитории **ни** души.

### **Запомните!**

**Не** — отрицательная частица, **ни** — усилительная. В нескольких наречиях частица **ни** имеет отрицательное значение: *ничуть, нисколько, нимало.*

*Усиление отрицания* в простом предложении выражается с помощью отрицательных местоимений или наречий с частицей *ни*, конструкций *ни разу, ни один*, частицей *нипри* однородных членах предложения.

Отрицательные местоимения или наречия с частицей *ни*: *никто, ничто, никакой, нигде, никак, никуда* и др. **Например:** На сегодняшний день не существует *никаких* принципиально новых классов антибиотиков.

*Ни разу.* **Например:** За всё это время мы *ни разу* не наблюдали серьезных побочных и аллергических реакций. Конструкция *ни разу* употребляется с глаголом: не видел *ни разу*; не слышал *ни разу*; *ни разу* не был, *ни разу* не обсуждали, не выигрывал *ни разу* и т.п. **Например:** За все время болезни я *ни разу* не пропустил консультацию врача.

*Ни один.* **Например:** В то же время роста микроорганизмов не было получено **ни в одном** случае. Конструкция *ни один* употребляется с существительным (в том же роде и падеже): не было **ни одного** студента (употребляется в *Р. п.* как и существительное *студент*); не посетил **ни одной** лекции (употребляется в *Р. п.* как и существительное *лекция*).

Частица **ни** при однородных членах предложения. **Например:** *Без бифидобактерий, лактобактерий и кишечной палочки не может быть ни нормального пищеварения, ни стойкого иммунитета, ни хорошего самочувствия.*

**1.3.** В отрицательных предложениях частица **ни** пишется отдельно в следующих случаях:

При усилении отрицания, выраженного предикатом с частицей **не**. **Например:** *Реакция по очистке воздуха от вредных примесей не прекращается ни на минуту.* В таких случаях частица **ни** может быть заменена союзом **и**. **Например:** *Ни одного микроба не обнаружили. – И одного микроба не обнаружили.* (Смысл остается один и тот же).

При повторении в отрицательных предложениях частица **ни** приобретает значение союза. **Например:** *Нет ни брожения, ни гниения.* Частицу **ни** можно заменить союзом **и**. **Например:** *Нет ни грязи, ни микробов, ни бактерий. – И грязи, и микробов, и бактерий нет.*

Частица **ни** в местоимениях и наречиях отделена предлогом: *ни к кому, ни о чем*. **Например:** *Ни при каких обстоятельствах не стоит заниматься самолечением.*

**Обратите внимание**

**Не раз** – значит *много*, **ни разу** – отрицание (т.е. *никогда*);

**не один** – *много* (не меньше, чем два), **ни одного** – полное отрицание;

**немало** – *много*, **нимало ... не** — *нисколько*.

**Задание 1.** Прочитайте предложения. Составьте вопрос к предикатам и ответьте на них отрицательно (см. образец).

**Образец:** *Естественный, направленный против конкретных вирусов и бактерий иммунитет существует. – Существует ли естественный, направленный против конкретных вирусов и бактерий иммунитет? – Естественного, направленного против конкретных вирусов и бактерий иммунитета не существует.*

1. В космосе обнаружили жизнеспособные живые организмы. 2. Кишечная палочка может стать возбудителем серьезных заболеваний. 3. Учёные обнаружили на глубине 2000 метров целые колонии жизнеспособных микробов. 4. Железо благоприятствует развитию многих болезнетворных микробов. 5. В подводном грязевом вулкане живут неизвестные микробы. 6. Микробы и бактерии были раньше в пустом корневом канале зуба.

**Задание 2.** Прочитайте вопросы. Ответьте на них отрицательно, с помощью отрицательного слова **нет** (см. образец).

**Образец:** *Есть микробы в экстрактах из пораженных листьев? – Нет микробов в экстрактах из пораженных листьев.*

1. Есть принципиальное различие в способах передачи наследственной информации? 2. Есть микроорганизмы в космосе? 3. Есть абсолютно все инфекции теперь? 4. Есть полная победа над всеми микробами? 5. Есть генетическая информация между организмами разных поколений? 6. Есть результаты воздействий внешней среды на наследственность?

**Задание 3.** Прочитайте вопросы. Ответьте на них отрицательно, используя частичное или полное отрицание. Обращайте внимание на выделенные слова и словосочетания (см. образец).

**Образец:** *Вирусы растут на искусственных питательных средах? – Нет, вирусы не растут на искусственных питательных средах. Вирусы растут на искусственных питательных средах? – Нет, не вирусы растут на искусственных питательных средах. Вирусы растут на искусственных питательных средах? – Нет, вирусы растут не на искусственных питательных средах.*

**1.** 1. Действие вирусов рассматривают как следствие хронической вирусной инфекции? 2. Действие вирусов рассматривают как следствие хронической вирусной инфекции? 3. Действие *вирусов* рассматривают как следствие хронической вирусной инфекции? 4. Действие вирусов рассматривают как следствие хронической вирусной инфекции? 5. Действие вирусов рассматривают как следствие хронической вирусной инфекции?

**2.** 1. Вирусы содержат ДНК в качестве генетического материала? 2. Вирусы содержат ДНК в качестве генетического материала? 3. Вирусы содержат ДНК в

качестве генетического материала? 4. Вирусы содержат ДНК в качестве генетического материала?

3. 1. Вирусы могут размножаться только внутри живой клетки? 2. Вирусы могут размножаться только внутри живой клетки? 3. Вирусы могут размножаться только внутри живой клетки? 4. Вирусы могут размножаться только внутри живой клетки?

**Задание 4.** Письменно ответьте на вопросы, используя частичное отрицание и слово нет (см. образец).

**Образец:** Новая методика поможет восстановить зрение сегодня? – Нет, новая методика поможет восстановить зрение не сегодня.

1. Температура во время реакции будет увеличиваться? 2. Произошло падение давления? 3. Во время реакции жидкость испарилась? 4. Готовая к применению жидкость должна использоваться при температуре 20°C? 5. При парообразовании вся жидкость может превратиться в пар? 6. При кипячении хлор успевает полностью испариться?

**Задание 5.** Ответьте на вопросы отрицательно, употребляя отрицательные наречия и местоимения с частицей **ни** для усиления отрицания (см. образец).

**Образец:** Белки могут быть генетическим материалом? – Белки никогда не могут быть генетическим материалом.

1. Вирусы когда-нибудь рассматривались как мобильные наборы генетической информации? 2. Какие белки входят в состав неживой материи? 3. Что ты знаешь о микроорганизмах? 4. Видят ли микробы друг друга? 5. Когда вирусы могут содержать в качестве генетического материала обе нуклеиновые кислоты сразу? 6. Чем вредят "закристаллизованные" микробы? 7. Как микробы размножаются в воздухе?

**Задание 6.** Ответьте на вопросы отрицательно. В ответах употребите конструкцию **ни один** для усиления отрицания, поставив ее в нужную форму (см. образец).

**Образец:** Сохраняются ли микробы при кипячении? – При кипячении ни один микроб не сохраняется.

1. Есть у космонавтов инфекционные заболевания? 2. Вы знаете какие-нибудь формы жизни за пределами Земли? 3. Сколько живых существ пострадало в процессе эксперимента? 4. Могут исчезать биологические существа Земли бесследно? 5. У скольких пациентов наблюдалось обострение болезни после операции. 6. Живые существа могут жить в абсолютно сухом пространстве?

**Задание 7.** Ответьте на вопросы отрицательно, употребляя конструкцию **ни разу** для усиления отрицания.

1. Как часто вы болели в этом году? 2. Пандемия гриппа наблюдалась в этом году в Украине? 3. Сколько раз за всё это время вы обращались к врачу. 4. Побочные эффекты появлялись у пациентов? 5. У вас возникали сомнения в его диагнозе? 6. Ты был у него в больнице?

**Задание 8.** Прочитайте предложения. Утвердительные предложения трансформируйте в отрицательные, употребляя отрицательную частицу **не** и

частицу **ни** для усиления отрицания. Пользуйтесь словами для справок (см. образец).

**Образец:** Слова, мысли, намерения в этом мире пропадают бесследно. – *Ни одно слово, ни одна мысль, ни одно намерение в этом мире не пропадают бесследно.* 1. Я использую таблетки и уколы. 2. При термофильной температуре биологическое существо может выжить. 3. Существующие методы по замещению дефектной ткани или органа являются достаточно эффективными. 4. Неживая материя содержит в себе белки и нуклеиновые кислоты. 5. Бактерии-сапрофиты из этой группы оказывают влияние на здоровье человека – положительное и отрицательное. 6. Пневмонии достоверно отличались по характеру и по локализации, и по объему. 7. В этом году аптека получила витамин В12.

**Слова для справок:** *никогда, ни один, ни ...ни, никакой, ни разу.*

**Задание 9.** Прочитайте предложения. Вставьте вместо точек конструкции для усиления отрицания **ни один, ни разу** в соответствующей форме. При необходимости используйте слова для справок.

1. В течение двух первых суток ... из новорожденных бактерий не умирает.
2. Флеминг ... не упомянул о пенициллине ... из своих 27 статей или лекций.
3. За эти годы ... не наблюдались какие-либо побочные эффекты от лекарств.
4. ... отдельно взятая бактерия не может приобрести иммунитет – форма молекулы определяется генами и обычно не меняется в течение жизни организма.
5. За это время от пациентов ... не было жалоб на терапевта поликлиники.

**Слова для справок:** *ни одного; ни одна; ни одной; ни в одной; ни разу.*

**Задание 10.** Прочитайте предложения. Слова, данные в скобках, употребите в нужной форме.

1. Микробиология изучает закономерности жизни и развития (*мельчайшие организмы*).
2. Голландский ученый А. Левенгук изобрел двояковыпуклые линзы с (*увеличение в 160 раз*).
3. Открытие А. Левенгука послужило началом (*морфологический период*) в истории микробиологии.
4. И.И. Мечников разработал (*фагоцитарная теория иммунитета*).
5. Плазмиды не разрушают бактерии, а наделяют их (*дополнительные важные биологические свойства*).
6. Использование бактерий, вирусов, плазмид в качестве объектов (*молекулярно-генетические и молекулярно-биологические исследования*) привело к более (*глубокое понимание*) фундаментальных процессов.

## Додаток Ж.1

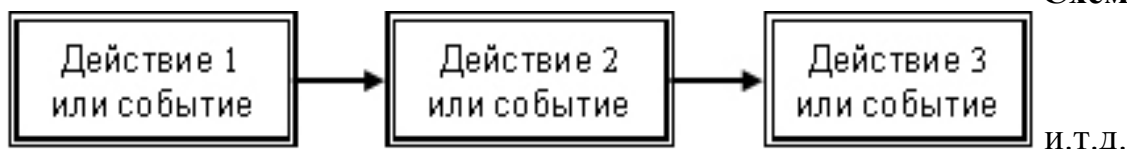
### II. Текст для изучающего чтения.

#### **Обратите внимание**

Повествование — смысловой тип текста, в котором перечисляются действия или события во временной последовательности (говорится о следующих друг за другом действиях или событиях).

Структуру текста-повествования можно представить в виде схемы

## Схема Ж.1



**Задание 11.** Прочитайте текст-повествование. Разделите его на смысловые части. Назовите, в каких частях говорится о следующих друг за другом действиях или событиях.

### Развитие микробиологии.

Микробиология (от *micro* – малый, *bios* – жизнь, *logos* – учение) – наука, которая изучает закономерности жизни и развития мельчайших организмов: бактерии, микоплазмы, актиномицеты, дрожжи, микроскопические грибы и водоросли. Их систематику, морфологию, физиологию, биохимию, наследственность и изменчивость, распространение и роль в природе и жизни человека, практическое значение. Еще в VI веке до н. э. Гиппократ высказывал, что причиной заразных болезней являются невидимые живые существа.

Впервые увидел и описал микробы голландский ученый А. Левенгук (1632–1723), который изобрел двояковыпуклые линзы с увеличением в 160 раз. Он первый подметил, как кровь движется в капиллярах. В свои самодельные лупы ученый разглядывал все – дождевую воду, мясо, глаз мухи. Каково же было его удивление, когда в зубном налете, в капле воды и многих других жидкостях он увидел множество живых организмов. Он описал их как «живых зверьков». Открытие А. Левенгука вызвало живейший интерес у многих ученых и послужило началом *морфологического периода* в истории микробиологии.

Середина XIX века явилась поворотным этапом в развитии микробиологии. Со второй половины XIX века начинается *физиологический период* развития микробиологии. В этот период она обогатилась новыми данными из физики, химии и биологии. Самым гениальным ученым XIX века по праву был признан француз Луи Пастер (1822–1895). Он впервые доказал, что брожение это – не химический процесс, а биологический, и есть результат жизнедеятельности дрожжевых грибов. Также Л. Пастер доказал, что некоторые микроорганизмы могут жить и размножаться без кислорода. Научные открытия Л. Пастера показали роль микроорганизмов в возникновении инфекции. Этот период характеризуется становлением и развитием микробиологии и иммунологии как самостоятельной единой естественнонаучной дисциплины, имеющей свои объекты и оригинальные методы их исследования.

Развитие иммунологии в конце 19 – начале 20 вв. связано с именами двух известных учёных – И.И. Мечникова (1845–1916) и П. Эрлиха (1854–1915). И.И. Мечников разработал фагоцитарную теорию иммунитета, заложил основы клеточной иммунологии. П. Эрлих создал гуморальную теорию иммунитета, объяснявшую механизмы защиты с помощью антител. За эти открытия им была присуждена Нобелевская премия.

Д.И. Ивановский (1864–1920) был первым ученым, который доказал вирусную природу инфекционных болезней. Он пришел к выводу, что

инфекционную болезнь вызывает агент, который не растет на питательных средах и проходит через фильтры.

В 1929 г. А.Флеминг открыл пенициллин, и началась новая эра – *эра антибиотиков*. Оказалось, что у многих бактерий, устойчивых к антибиотикам и иным химиопрепаратам, существует два генома – хромосомный и плазмидный. Изучение плазмид привело к выводу о том, что они представляют собой еще более простые организмы, чем вирусы, и в отличие от последних не разрушают бактерии, а наделяют их дополнительными важными биологическими свойствами. Открытие плазмид и изучение их свойств расширили и углубили представления о формах существования жизни и путях ее эволюции.

Новый этап развития микробиологии, иммунологии и вирусологии начался во второй половине XX века в связи с рождением молекулярной генетики и молекулярной биологии. Микробиология и иммунология вступили в *молекулярно-генетический этап* развития. В 1944 г. в опытах по трансформации пневмококков впервые было доказано, что носителем генов является ДНК. Использование бактерий, вирусов, а затем и плазмид в качестве объектов молекулярно-генетических и молекулярно-биологических исследований привело к более глубокому пониманию фундаментальных процессов, лежащих в основе жизни.

Развитие современной микробиологии основывается на исследованиях, проводимых на популяционном, клеточном, органоидном и молекулярном уровнях. Для исследования морфологии и цитологии микроорганизмов разработаны новые виды микроскопической техники. Был изобретён метод капиллярной микроскопии, позволивший открыть новый, ранее не доступный для наблюдения мир микроорганизмов, обладающих своеобразной морфологией и физиологией. Этот этап характеризуется расцветом молекулярной биологии. Расшифрованы, клонированы, синтезированы отдельные гены человека, животных, растений и бактерий, получены генно-инженерным способом сложные биологически активные соединения, используемые в медицине и народном хозяйстве.

Дальнейшее развитие микробиологии тесно связано с успехами молекулярной биологии и генетики. Эти разделы поднимают науку на более высокий и современный уровень. (584 сл.)

**Задание 12.** Проверьте, правильно ли вы поняли текст. Закончите предложения в соответствии с содержанием текста.

1. Микробиология изучает...
2. Причиной заразных болезней являются ...
3. Брожение это – не химический процесс, а...
4. И.И. Мечников разработал основы ...
5. П. Эрлих создал ...
6. Д.И. Ивановский доказал ...
7. А.Флеминг открыл ...
8. Носителем генов является ...
9. Дальнейшее развитие микробиологии тесно связано ...

**Задание 13.** Из каждой смысловой части текста выпишите предложения, содержащие главную мысль (тезисы), и дополнительную (доказательства) и запишите их в виде тезисов.

**Задание 14.** Сформулируйте тему каждой смысловой части с опорой на ключевые слова и фразы, выражающие их основную мысль.

**Задание 15.** Сформулируйте тему первого абзаца. Скажите, какова его роль в тексте и как он связан с другими абзацами текста.

**Задание 16.** Назовите основную тему 2-го, 3-го, 4-го, 5-го и 6-го абзацев. Скажите, как они связаны между собой.

**Задание 17.** Прочитайте фрагмент текста.

а) Назовите предложения, в которых для передачи основной информации используется форма простого доказательства.

Как общая микробиология, так и её специальные разделы развиваются очень быстро. Существуют три основных причины такого развития. Во-первых, благодаря успехам физики, химии и техники микробиология получила большое число новых методов исследования. Во-вторых, начиная с 40-х гг. XX в. резко возросло практическое применение микроорганизмов. В-третьих, микроорганизмы стали использовать для решения важнейших биологических проблем, таких, как наследственность и изменчивость, биосинтез органических соединений, регуляция обмена веществ и др.

б) Перескажите содержание данного фрагмента. Начните с предложения: Существуют три основных причины быстрого развития микробиологии, *во-первых, ... во-вторых, ... в-третьих, ...*

**Задание 18.** Перескажите текст «Развитие микробиологии». Используйте тезисный план, ваши записи и форму простого доказательства.

**Задание 19.** Подготовьте сообщение на тему «Главные направления развития современной микробиологии». При необходимости, используйте опоры и информацию из прочитанных текстов.

### **III. Текст для ознакомительного чтения.**

#### Это интересно

В Древнем Риме считали, что лимон ядовит. Этот целебный плод зачислили в список смертоносных и употребляли как средство против моли.

В Южной Америке есть удивительное растение селлагинелла. Как только наступает период засухи, это растение «вытягивает» из земли свои корешки и сворачивается в маленький клубочек. Когда клубочек, попадает на место, где достаточно влаги, он выпускает корешки и вновь превращается в растение, привязанное к земле, но если влаги нет опять, селлагинелла снова начинает путешествовать.

По количеству минеральных веществ грибы сходны с фруктами, а по содержанию фосфора приближаются к рыбам.

Самое высокое травянистое растение – банан. Его высота – 10–15 метров. Листья его напоминают широкие и длинные полотнища. Сложное соцветие банана достигает в длину двух и более метров. На таком «колосе» созревают 250–300 плодов.

### Додаток 3

#### Система вправ для роботи з автентичними текстами за фахом Дотекстові завдання.

• *Завдання, спрямовані на зняття труднощів лексичного та граматичного характеру:*

**Завдання 1.** Прочитайте терміни та термінологічні сполучення, з'ясуйте значення незнайомих термінів за словником.

**Завдання 2.** Визначте, від яких слів і за допомогою чого утворені слова ... . Складіть із ними словосполучення.

**Завдання 3.** До поданих іменників доберіть прикметники. Запишіть утворені словосполучення.

**Завдання 4.** Утворіть коротку форму прикметників чоловічого роду від таких повних прикметників ... .

**Завдання 5.** Визначте, від яких дієслів утворюються слова ... . Доберіть до них синоніми.

**Завдання 6.** Назвіть дієслова, від яких утворені віддієслівні іменники.

**Завдання 7.** Від поданих дієслів утворіть віддієслівні іменники для позначення дії, події.

**Завдання 8.** Замініть виділені словосполучення одним дієсловом у відповідній формі, прочитайте отримані речення.

**Завдання 9.** Складіть словосполучення з поданими дієсловами, добираючи з дужок потрібний за змістом іменник.

**Завдання 10.** Доберіть до поданих слів антоніми.

**Завдання 11.** Поставте слова, що в дужках, у потрібній за змістом формі.

**Завдання 12.** Утворіть від поданих дієслів іменники та складіть із ними речення.

**Завдання 13.** Визначте вид запропонованих дієслів і доберіть до цих дієслів видову пару.

**Завдання 14.** Назвіть складні слова. Поясніть, від яких слів їх утворено.

**Завдання 15.** Запишіть подані пари слів і розберіть їх за будовою, визначте, від яких слів вони утворені.

**Завдання 16.** Поставте питання до виділених слів та словосполучень, запишіть їх.

**Завдання 17.** Скажіть, якого значення надають префікси виділеним словам.

**Завдання 18.** Прочитайте слова, знайдіть зайве слово, поясніть свій вибір.

**Завдання 19.** Скажіть, яке дієслово, що підходить за змістом, можна використати в наведених реченнях.

**Завдання 20.** Зіставте номери частин речень, поданих у правій і лівій колонках, запишіть утворені речення.

**Завдання 21.** Доберіть до слів із першої групи спільнокореневі слова з другої групи.

**Завдання 22.** Знайдіть у тексті спільнокореневі слова, позначте в них основу, визначте до яких частин мови вони належать, поясніть їх значення, спираючись на текст.



**Завдання 23.** Доберіть спільнокореневі слова до слів ... . Поясніть значення таких словосполучень ... .

**Завдання 24.** Знайдіть слова зі спільним суфіксом, визначте їх основу, установіть значення, що надають словам ці суфікси.

**Завдання 25.** Оберіть із тексту слова зі спільним коренем, доберіть до них синоніми.

**Завдання 26.** Прочитайте речення, поставте числівники в потрібному відмінку.

**Завдання 27.** Дайте визначення ..., використовуючи відомі граматичні конструкції.

**Завдання 28.** Доберіть до поданих речень синонімічні конструкції.

**Завдання 29.** Прості речення трансформуйте у складні, використовуючи різні типи складних речень.

**Завдання 30.** Трансформуйте одне складне речення у два простих.

**Завдання 31.** Прочитайте фрагмент тексту та знайдіть речення, у якому дається опис ..., характеристика ..., оцінка... .

- *Завдання на розвиток мовної здогадки:*

**Завдання 1.** Прочитайте заголовок і скажіть, про що йтиметься в цьому тексті?

**Завдання 2.** За першими реченнями абзаців окресліть питання, що будуть розглядатися в тексті.

**Завдання 3.** Якщо йдеться про ..., які питання можуть обговорюватись у тексті?

**Завдання 4.** Прочитайте текст і знайдіть у ньому речення, у якому сформульовано тему.

**Завдання 5.** Спрогнозуйте зміст тексту за заголовком і першим реченням абзацу.

**Завдання 6.** Прочитайте назву тексту, назвіть основну проблему, порушену в тексті. Наскільки назва відображає проблематику тексту?

**Завдання 7.** Запропонуйте свій варіант заголовка тексту.

**Завдання 8.** Здогадайтесь про значення незнайомих слів за допомогою контексту.

**Завдання 9.** Прочитайте початок речення, знайдіть його продовження в тексті.

**Завдання 10.** Заповніть пропуски в реченнях, використовуючи відповідні слова для довідок.

**Завдання 11.** Оберіть фрази в лівій колонці, що можуть співвідноситися за змістом із фразами з правої колонки.

### **Текстові завдання.**

- *Завдання, спрямовані на виділення й розуміння структурно-сміслових частин у навчальному тексті:*

**Завдання 1.** Прочитайте текст, визначте його структурні компоненти: вступну, основну та заключну частини. Скажіть, чи правильно визначені межі вступної частини тексту; якщо ні, виправте помилку. Перевірте, чи правильно позначено кінець основної частини тексту. Якщо ні, запропонуйте свій варіант.

**Завдання 2.** Знайдіть у тексті ті частини, які відповідають початку, основній частині, закінченню.

**Завдання 3.** Прочитайте текст. Назвіть підтеми основної теми. Укажіть смислові частини, у яких розвиваються підтеми.

**Завдання 4.** Прочитайте текст, поділіть його на смислові частини згідно із запропонованим планом.

**Завдання 5.** Серед поданих речень оберіть ті, що найповніше відображають... .

**Завдання 6.** Визначте структурно-смислове членування тексту, його мікротеми та смислові зв'язки між ними.

**Завдання 7.** Розділіть текст на логіко-смислові частини. Знайдіть у тексті слова, які вказують на перехід від однієї закінченої думки до іншої.

**Завдання 8.** Визначте, чи є зв'язок між смисловими частинами та якими засобами він виражений.

**Завдання 9.** Проаналізуйте будову тексту, виділіть його логічні частини, поділіть на абзаци.

**Завдання 10.** Перегляньте текст ще раз. Чи збігається смислова частина з абзацом, чи до неї входять кілька абзаців?

**Завдання 11.** Поясніть, чи можна смислові частини тексту з'єднати в цілісний логіко-смисловий блок, використовуючи вибрані вами речення.

**Завдання 12.** Визначте, чи є після кожної смислової частини заключне речення.

**Завдання 13.** Випишіть речення з кожного абзацу, що несуть основну інформацію (інформаційні центри тексту).

**Завдання 14.** Складіть запитання до кожного виділеного вами інформаційного центру, запишіть їх.

**Завдання 15.** Доведіть, що кожному інформативному центру відповідає одне запитання, а кожне наступне пов'язане з попереднім.

- *Завдання на виділення смислових опор, теми й головної думки в тексті:*

**Завдання 1.** Випишіть речення, що передають головну думку з кожної смислової частини.

**Завдання 2.** Прочитайте текст, выпишіть ключові слова та словосполучення.

**Завдання 3.** Знайдіть у тексті слова та словосполучення, які, на вашу думку, є ключовими.

**Завдання 4.** Прогляньте ключові слова та словосполучення й визначте тему тексту.

**Завдання 5.** Розташуйте основні факти тексту в такому порядку, щоб ключові слова були пов'язані за змістом.

**Завдання 6.** Підкресліть у тексті слова та словосполучення, які можна виділити як ключові й використовувати під час передання основної інформації тексту.

**Завдання 7.** Знайдіть у кожному абзаці тексту речення, що містить основну інформацію.

**Завдання 8.** Прочитайте абзаци (1-й, 2-й...), сформулюйте їх головну думку.

**Завдання 9.** Знайдіть абзац, який містить головну думку всього тексту.

**Завдання 10.** Прочитайте другий абзац тексту та знайдіть речення, які продовжують думку першого абзацу.

**Завдання 11.** Знайдіть у тексті абзац, що характеризує... .

**Завдання 12.** Укажіть абзац, у якому втілено головну думку всього тексту ...

**Завдання 13.** Знайдіть у тексті речення, де висловлюється думка, що ... .

**Завдання 14.** Під час читання виписуйте головні думки з кожної частини тексту.

**Завдання 15.** Зазначте в тексті факти, на підставі яких автор робить висновки до тексту.

• *Завдання на згортання інформації, складання різних видів планів, конспектів, тез до навчального тексту:*

**Завдання 1.** Доберіть заголовки до кожної смислової частини (називний план тексту).

**Завдання 2.** Складіть запитання до смислових частин тексту й запишіть їх (питальний план тексту).

**Завдання 3.** Перевірте, чи пов'язане кожне наступне запитання з попереднім.

**Завдання 4.** Запишіть запитання до інформації, в якій викладено суть проблеми, і розмістіть їх за тим порядком, що відповідає логіці змісту.

**Завдання 5.** Виписіть у стислому вигляді найбільш істотну інформацію з кожної смислової частини тексту й оформіть її як тези (тезисний план).

**Завдання 6.** Знайдіть у тексті речення, що формулюють основні положення цього тексту.

**Завдання 7.** Сформулюйте й запишіть основні положення тексту у вигляді тез.

**Завдання 8.** Складіть до тексту запитання, відповіді на які можуть бути планом переказу тексту.

**Завдання 9.** Визначте в тексті мікротеми, стисло сформулюйте їх, складіть план тексту.

**Завдання 10.** Зіставте зміст тексту з готовим планом, скажіть, які пункти плану не відповідають змісту тексту.

**Завдання 11.** Поставте до кожного абзацу одне основне питання. Запишіть запитання у вигляді плану.

**Завдання 12.** Трансформуйте питальні речення в називні, за простим планом побудуйте складний план.

**Завдання 13.** Виділіть у першій частині тексту слова, які можна проминути без шкоди для розуміння змісту. Прочитайте речення, пропускаючи виділені слова. Визначте, чи зберігся зміст першої частини.

**Завдання 14.** Виділіть у кожній смисловій частині речення, що передають основну інформацію, і пропускайте речення з надлишковою інформацією.

**Завдання 15.** Скоротіть мікротексти за рахунок інформації, яка конкретизує зміст.

**Завдання 16.** Скоротіть речення за рахунок допоміжних та уточнювальних слів.

**Завдання 17.** Використовуючи різні прийоми скорочення обсягу тексту, передайте основну інформацію прочитаного.

- *Завдання, спрямовані на розвиток навичок усного мовлення:*

**Завдання 1.** Знайдіть у кожній смисловій частині тексту відповідь на запитання: «Про що тут ідеться?».

**Завдання 2.** Розподіліть факти, що містяться в тексті, за ступенем важливості, обґрунтуйте свою думку.

**Завдання 3.** Назвіть інформацію з тексту, яку ви вважаєте особливо вагомою, обґрунтуйте своє рішення.

**Завдання 4.** Прочитайте смислову частину тексту. Дайте відповідь на такі запитання ...

**Завдання 5.** Прочитайте текст і дайте відповіді на запитання щодо основного змісту тексту.

**Завдання 6.** Дайте відповідь на запитання до тексту.

**Завдання 7.** Підготуйтеся до аргументованої відповіді на запитання.

**Завдання 8.** Підготуйтеся до усної відповіді на зазначені питання із використанням засвоєного текстового навчального матеріалу.

**Завдання 9.** Підготуйтеся до усної відповіді за складним чи тезисним планом.

**Завдання 10.** Передайте зміст прочитаного тексту, використовуючи подані слова та словосполучення.

**Завдання 11.** Перекажіть зміст тексту відповідно до складеного плану.

**Завдання 12.** Підготуйте повідомлення на одну із запропонованих тем, використовуючи додаткові джерела інформації.

**Завдання 13.** Підготуйте повідомлення, використовуючи конспект тексту, тези та складний план.

**Завдання 14.** Підготуйте розгорнуте монологічне висловлювання за темою тексту з використанням додаткових джерел інформації.

### **Післятекстові завдання.**

- *Завдання на встановлення логічної послідовності викладу та перевірку розуміння тексту:*

**Завдання 1.** Розташуйте речення в такій логічній послідовності, щоб вийшов зв'язний текст. У дужках позначте порядок послідовності речень.

**Завдання 2.** Продивіться план і розташуйте пункти плану в такій послідовності, як це необхідно за змістом тексту.

**Завдання 3.** Прочитайте текст і визначте, чи відповідає складений план змісту тексту, знайдіть у ньому ті частини, які не мають стосунку до запропонованого плану.

**Завдання 4.** Визначте логічну послідовність у розташуванні пунктів плану до тексту.

**Завдання 5.** Прочитайте абзаци та сформулюйте головну думку кожного з абзаців.

**Завдання 6.** Згрупуйте абзаци відповідно до основної думки тексту.

**Завдання 7.** На підставі прочитаного тексту, дайте визначення таким поняттям ...

**Завдання 8.** Прочитайте твердження, оберіть лише ті, які повністю відповідають змісту тексту.

**Завдання 9.** Прочитайте твердження, визначте, чи відповідають вони змісту викладених у тексті фактів.

**Завдання 10.** Прочитайте твердження. Визначте, чи міститься там додаткова інформація, яка може бути корисною для вас.

**Завдання 11.** Продивіться план і доберіть до кожного пункту плану речення з тексту, що розкривають його зміст.

**Завдання 12.** Використовуючи інформацію тексту, дайте відповіді на запитання.

**Завдання 13.** Знайдіть у тексті відповіді на запитання. Сформулюйте їх і запишіть своїми словами або словами автора.

**Завдання 14.** Дайте розгорнуті відповіді на запитання, використовуючи інформацію тексту.

**Завдання 15.** *Робота в парах.* По черзі ставте один одному запитання за змістом тексту та відповідайте на них.

**Завдання 16.** Спираючись на основну інформацію тексту, перекажіть його зміст, відповівши на такі запитання ...

**Завдання 17.** Використовуючи зміст прочитаного тексту, закінчіть речення.

**Завдання 18.** Продовжіть речення, користуючись інформацією тексту.

**Завдання 19.** Скажіть, чи трапляються в тексті елементи опису ... і яка їх роль.

**Завдання 20.** Прочитайте поданий нижче питальний план тексту. Відшукайте інформацію в тексті, пов'язану з кожним пунктом цього плану.

**Завдання 21.** Напишіть використовуючи складний план, конспект тексту.

**Завдання 22.** Перевірте, чи ви правильно зрозуміли текст. Закінчіть речення згідно зі змістом тексту, використовуючи запропоновані варіанти.

**Завдання 23.** Скоротіть першу частину тексту за рахунок несуттєвої інформації, яку можна опустити без шкоди для розуміння змісту.

**Завдання 24.** Перекажіть детально зміст першої частини тексту, використовуючи скорочений варіант.

**Завдання 25.** Перекажіть близько до тексту ту частину, в якій ідеться про ...

**Завдання 26.** Сформулюйте та запишіть тези тексту, використовуючи вписані вами речення з кожної смислової частини та відповіді на запитання.

**Завдання 27.** Перекажіть текст, використовуючи дібрані ключові слова.

**Завдання 28.** Перекажіть текст, керуючись складеним тезисним планом.

**Завдання 29.** Сформулюйте основні положення тексту, що викладені у висновках.

**Завдання 30.** Прокоментуйте основну проблему, окреслену автором тексту.

• *Завдання, спрямовані на репродукування основного змісту прочитаного тексту:*

**Завдання 1.** Висловіть своє ставлення до порушеної автором проблеми.

**Завдання 2.** Спираючись на отриману інформацію, назвіть проблеми, які висвітлені в цьому тексті.

**Завдання 3.** Передайте основний зміст тексту у вигляді схеми або таблиці.

**Завдання 4.** Передайте стисло, в узагальненому вигляді найсуттєвішу інформацію.

**Завдання 5.** На основі логічної схеми розгортання тексту перекажіть зміст прочитаного.

**Завдання 6.** Використовуючи факти з тексту та додаткові інформаційні матеріали, розкажіть про ... .

**Завдання 7.** Складіть стислий переказ основного змісту тексту своїми словами.

**Завдання 8.** Виділіть головну інформацію й передайте її зміст своїми словами.

**Завдання 9.** Перегляньте текст, знайдіть речення, що характеризують ... .

**Завдання 10.** Визначте ключові слова та словосполучення, за якими можна переказати текст.

**Завдання 11.** За складеним планом стисло перекажіть основний зміст прочитаного своїми словами.

## Додаток К

### СУБТЕСТ 1. АУДІЮВАННЯ.

#### *Констатувальний етап*

#### 1 частина.

#### **Текст «Как были открыты витамины»**

Наверное, сейчас трудно найти человека, который совсем не имеет представление о витаминах. Каждый из нас знает, что витамины необходимы живому организму; не получая их, организм перестаёт нормально развиваться и в конце концов погибает.

Но о существовании витаминов и их огромной роли в жизнедеятельности организма люди узнали совсем недавно.

В конце 19 века учёные делили все питательные вещества на три группы: белки, жиры, углеводы. Кроме того, считалось, что организму необходимы соли и вода. Ничего не зная о существовании витаминов, учёные считали, что овощи и фрукты, являющиеся одним из главных носителей витаминов, не играют большой роли в питании.

Считая белки, жиры и углеводы единственно необходимыми составными частями пищи, врачи не могли найти причину многих болезней, вызванных отсутствием витаминов.

В 1880 году русский врач Н.И. Лунин, проводя опыт с белыми мышами, обнаружил, что живому организму кроме жиров, белков, углеводов, солей и воды необходимы особые вещества, о которых наука в то время ничего не знала.

Взяв две группы мышей, Лунин давал одной группе обычное молоко, а другой – смесь, состоящую из химически чистых составных частей молока. Через некоторое время животные второй группы погибли, а первой – остались здоровы.

В результате этого опыта Н.И.Лунин пришёл к выводу, что пища должна содержать кроме жиров, белков, углеводов, солей и воды специальные вещества, недостаток которых оказывает вредное влияние на нормальную жизнедеятельность организма.

В 1890 году другой русский исследователь К.А. Сосин повторил эти опыты, но уже с другой пищей, и полностью подтвердил выводы Лунина. Однако и после этого открытие Лунина не сразу получило всеобщее признание.

Блестящим подтверждением правильности вывода Лунина явилось установление причины болезни «бери-бери», которая была особенно широко распространена в Японии и Индонезии.

В 1893 году молодой голландский врач Эйкман, приехав на остров Ява, где в то время была распространена страшная болезнь «бери-бери», пытался найти средства борьбы против неё. Болезнью «бери-бери» болели многие люди в Китае, Японии, в некоторых странах Южной Америки и в Африке, – везде, где население питалось рисом. Испытав много средств против этой болезни, Эйкман так и не смог добиться положительного результата. Помогли неожиданно куры.

Однажды, проходя через двор, Эйкман обратил внимание на странные движения кур: идя, они вдруг останавливались и резко поворачивали головы.

Длительное время наблюдая за больными «бери-бери», доктор прекрасно изучил признаки этой болезни и смог обнаружить их у птиц. Обнаружив у кур болезнь «бери-бери», Эйкман предположил, что должна существовать связь между этой болезнью и пищей, которой питались куры. Оказалось, что куры питались остатками больничных обедов, которые были приготовлены из риса, очищенного от оболочки. Проведя опыты, учёный установил, что болезнь можно вылечить, прибавив в пищу немного отрубей (оболочки рисовых зёрен).

Эйкман сообщил о своих наблюдениях и выводах, но никто не обратил на них внимание. В то время считалось, что «бери-бери» – инфекционная болезнь. Это был «век бактериологии», и учёные искали неизвестную бациллу, которая, по их мнению, вызывает эту болезнь. Точка зрения Эйкмана, считавшего, что причиной «бери-бери» является отсутствие в пище какой-то составной части, содержащейся в оболочке риса, казалось им ошибочной и даже смешной.

В 1911 году работа Эйкмана случайно попала в руки молодого польского исследователя Казимира Функа, который решил проверить выводы голландского учёного. Он провёл следующий опыт: взяв двенадцать голубей, он шести из них давал очищенный рис, а остальным – неочищенный.

Первые шесть голубей заболели «бери-бери», остальные остались здоровыми. Но и первых Функ быстро вылечил, давая им небольшое количество отрубей. Учёный исследовал и описал это интересное явление и назвал вещество, отсутствие которого вызывает такую тяжёлую болезнь, витамином.

Слово «витамин» происходит от двух слов: «вита», что по-латыни значит «жизнь», и «амин» – химический термин. Функ доказал присутствие в этом витамине аминогруппы. Аминогруппа – это одновалентная группа  $\text{NH}_2$ , характерная для некоторых классов органических соединений.

Это было большим открытием: оказалось, что человеку необходимы не только калории, но и витамины, небольшого количества которых достаточно для поддержания нормальной жизнедеятельности организма. Отсутствие витаминов вызывает тяжёлые болезни, для которых существует общее название – авитаминоз.

Функ доказал, что организму требуется очень небольшое количество витаминов, но оно является обязательным. Голубям, болевшим «бери-бери», давали только по 0,001 г вещества, полученного из рисовой оболочки, но этого было достаточно, чтобы спасти голубей от смерти.

После этого открытия у учёных возникло предположение, что есть и другие витамины кроме витамина, который защищает человека и животных от «бери-бери».

Существует много болезней, представляющих загадку для медиков. Возможно, что часть этих болезней вызвана недостатком или отсутствием каких-либо витаминов. Начав серьёзно заниматься проблемой витаминов, учёные постепенно узнавали всё больше об их природе. Физиолог Степп определил её таким образом:

«Витамины являются органическими соединениями, которые должны в небольших количествах, но непрерывно вводиться в организм, так как запасов



витаминов в организме не образуется. Они необходимы для сохранения и размножения клеточной ткани и нормальной функции органов...» (742 слова)

## 2 часть.

### Тестові завдання до тексту «Как были открыты витамины»

Закончите фразы в соответствии с прослушанным текстом. Выберите правильный вариант и обозначьте его.

1. В конце 19 века учёные делили все питательные вещества на три группы: ...

- А) протеины, липиды, ферменты;
- Б) вода, соль, витамины;
- В) сахар, белки, жиры;
- Г) белки, жиры и углеводы.

2. Болезнью «бери-бери» болели люди в тех странах, где население питалось...

- А) рыбой;
- Б) рисом;
- В) мясом;
- Г) кукурузой.

3. Найти причину болезни «бери-бери» помогли...

- А) куры;
- Б) обезьяны;
- В) мыши;
- Г) голуби.

4. Болезнь «бери-бери» можно вылечить, прибавив в пищу немного ...

- А) молока;
- Б) воды;
- В) отрубей;
- Г) риса.

5. Отруби представляют собой...

- А) вид овощей;
- Б) специальное лекарство против болезней;
- В) жидкость с добавлением сиропа;
- Г) оболочки рисовых зёрен.

6. Слово «витамин» впервые употребил...

- А) Сосин;
- Б) Функ;
- В) Луниг;
- Г) Эйкман.

7. Причиной авитаминоза является...

- А) отсутствие витаминов;
- Б) избыток витаминов;
- В) калорийная пища;
- Г) употребление в пищу большого количества железа.

8. Функ доказал, что организму человека требуется...

- А) большое количество витаминов;
- Б) 0,001г витаминов в день;
- В) очень небольшое количество витаминов;
- Г) 1 апельсин каждые сутки.

9. Витамины необходимы...

- А) для сохранения мышечной массы человека;
- Б) для накопления питательных веществ человеком;
- В) чтобы у человека поддерживалась нормальная  $t^0$ ;
- Г) для сохранения и размножения клеточной ткани и нормальной функции органов.

10. Витамины являются...

10. Витамины являются...

- А) неорганическими веществами, способными поддерживать жизнедеятельность организма человека;
- Б) органическими соединениями, которые должны в небольших количествах, но непрерывно вводиться в организм;
- В) аминокислотами, которые защищают организм человека от внешней инфекции;
- Г) простейшими соединениями, сохраняющими клеточную ткань и нормальные функции разных органов.

## СУБТЕСТ 2. ЧИТАНИЯ

### 1 часть.

#### Текст «Клетка»

*Задание. Прочитайте текст.*

Подобно другим организмам, тело человека имеет клеточное строение. Клетки находятся в межклеточном веществе, обеспечивающем их механическую прочность, питание и дыхание.

Клетки разнообразны по размерам, форме, функциям, но все они имеют некоторые общие черты строения. Основные части любой клетки – цитоплазма и ядро.

В ядре расположены нитевидные образования – хромосомы, которые являются носителями наследственных задатков организма, передающихся от родителей потомству.

Клетка покрыта мембраной, состоящей из нескольких слоев молекул и обеспечивающей избирательную проницаемость веществ. Цитоплазма представляет собой полужидкую внутреннюю среду клетки. В ней расположены мельчайшие структуры – органоиды. К органоидам клетки относятся: эндоплазматическая сеть, рибосомы, лизосомы, комплекс Гольджи, клеточный центр, мембрана. Органоиды, подобно органам тела, выполняют функции, обеспечивая жизнедеятельность клетки. Например, в органоиде, называемом

рибосомой, образуются белки, в митохондриях вырабатываются вещества, служащие источником энергии.

В состав клеток входят разные химические соединения. Вода и соли относятся к неорганическим соединениям. Больше всего в клетках воды. Она необходима для всех жизненных процессов. Вода – хороший растворитель. В водном растворе происходит химическое взаимодействие различных веществ. Находящиеся в растворённом состоянии питательные вещества из межклеточного вещества проникают в клетку через мембрану. Вода также способствует удалению из клетки веществ, которые образуются в результате протекающих в ней реакций.

Соли содержатся в цитоплазме и ядре клеток в малых концентрациях, но их роль в жизни клетки очень велика. Наиболее важны для процессов жизнедеятельности клетки соли: К, Na, Са, Mg.

Главная роль в осуществлении функций клетки принадлежит органическим соединениям. Среди них наибольшее значение имеют белки, жиры, углеводы и нуклеиновые кислоты.

Белки – это основные и наиболее сложные вещества любой живой клетки. Без белков нет жизни. Это строительный материал организма. Некоторые белки ускоряют химические реакции, выполняя роль катализаторов. Такие белки называют ферментами. Жиры и углеводы имеют менее сложное строение. Они служат источниками энергии для процессов жизнедеятельности организма.

Нуклеиновые кислоты образуются в клеточном ядре. Входя в состав хромосом, нуклеиновые кислоты участвуют в хранении и передаче наследственных свойств клетки. Нуклеиновые кислоты обеспечивают образование белков.

Основным жизненным свойством клетки является обмен веществ. Из межклеточного вещества в клетки постоянно поступают питательные вещества и кислород, выделяются продукты распада. Вещества, поступившие в клетку, участвуют в процессах биосинтеза. Биосинтез – это образование белков, жиров, углеводов и их соединений из более простых веществ.

Одновременно с биосинтезом в клетках происходит распад органических соединений. В результате распада образуются вещества более простого строения. Процессы биосинтеза и распада составляют обмен веществ, который сопровождается превращением энергии.

Живые клетки способны реагировать на физические и химические изменения окружающей их среды. Это свойство клеток называют возбудимостью.

Обмен веществ, биосинтез и распад органических соединений, рост, размножение, возбудимость – основные жизненные свойства клетки.

(404 слова)

## 2 часть.

### Тестові завдання до тексту «Клетка»

**Задание.** Проверьте, правильно ли вы поняли текст. Закончите предложения в соответствии с содержанием текста (можно пользоваться текстом). Выберите правильный вариант из данных ниже. Запишите его индекс № п/п, а, б, в, г.

1. *В ядре расположены...*

- а) ядрышки;
- б) органоиды;
- в) хромосомы, которые являются носителями наследственных задатков организма;
- г) продукты обмена веществ клетки.

2. *Клетка покрыта...*

- а) оболочкой;
- б) мембраной;
- в) кожей;
- г) тканью.

3. *Цитоплазма представляет собой...*

- а) жидкость;
- б) растворитель;
- в) полужидкую среду;
- г) среду для органоидов.

4. *К органоидам клетки относятся...*

- а) клеточный центр, митохондрии;
- б) рибосомы;
- в) комплекс Гольджи, мембана;
- г) эндоплазматическая сеть, рибосомы, митохондрии, лизосомы, комплекс Гольджи, клеточный центр, мембана.

5. *В состав клетки входят...*

- а) неорганические соединения;
- б) разные химические соединения;
- в) соли и вода;
- г) цитоплазма и ядро.

6. *Белки ускоряют...*

- а) образование новых клеток;
- б) процесс обмена;
- в) жизнедеятельность организма;
- г) химические реакции.

7. *Жиры и углеводы служат...*

- а) катализаторами энергетических процессов;
- б) источниками энергии процессов жизнедеятельности организмов;
- в) строительными компонентами клетки;
- г) основой при аккумуляции энергии.

8. *Нуклеиновые кислоты обеспечивают...*

- а) хранение и передачу наследственных свойств клетки;
- б) генеративную функцию в клеточном ядре;

- в) формирование наследственной информации хромосом;
- г) образование белков.

9. *Процессы биосинтеза и распада составляют...*

- а) энергетический обмен;
- б) образование и разрушение органических соединений;
- в) обмен веществ;
- г) основные жизненные свойства клетки.

### СУБТЕСТ 3. ГРАМАТИКА.

#### 1 частьна.

1. *Определите нужный вариант окончания прилагательных в следующих словосочетаниях:*

- |                              |        |
|------------------------------|--------|
| а) насыщенн... раствор       | 1. -ой |
| б) велик... учёный           | 2. -ий |
| в) тесн... связь             | 3. -ый |
| г) сегодняш... урок          | 4. -яя |
| д) трудн... задание          | 5. -ая |
| е) питательн... вещество     | 6. -ее |
| ж) кровеносн... сосуды       | 7. -ое |
| з) дыхательн... система      | 8. -ие |
| и) свеж... результат         | 9. -ые |
| к) хорош... питание          |        |
| л) растительн... клетки      |        |
| м) патологическ... изменения |        |
| н) химическ... реакции       |        |

2. *Поставьте объект в нужном падеже.*

**Я видел...**

- |                  |  |
|------------------|--|
| а) сестра        | 1. -е  |
| б) преподаватель | 2. -а  |
| в) город         | 3. -я  |
| г) брат          | 4. -у  |
| д) Мария         | 5. -ю  |
| е) море          | 6. <input checked="" type="checkbox"/> (без окончания) |

3. *Составьте глагольные словосочетания, употребив нужные предлоги и соответствующий падеж объекта.*

- а) работать – строительство метрополитена;
- б) работать – студенческая поликлиника;
- в) приехать – строительство метрополитена;
- г) ходить – студенческая поликлиника;
- д) познакомиться – харьковские заводы и фабрики;
- е) приехать – харьковские заводы и фабрики;
- ж) получить благодарность – хорошая работа.

№	Вопрос	Предлог	Окончание объекта
1.	Куда?	На	-ие, -ы, -и
2.	Куда?	На	-о, -а
3.	Куда?	В	-ую, -у
4.	Где?	В	-ой, -е
5.	Где?	На	-е, -а
6.	За что?	За	-ую, -у
7.	С чем?	С	-ими, -ами, -ами

4. *Используйте в предложении необходимые предлоги и окончания.*

- а) Больной должен идти ... (врач).
- б) Я получил письмо ... (Киев).
- в) Метро строят ... (земля).
- г) Мы долго ходили ... (город).
- д) Я зашёл в библиотеку ... (книга).
- е) Врачи борются ... (опасные болезни).
- ж) Вода кипит ... (температура  $t = 100^0$  С).
- з) Экзамены будут ... (неделя).

№	Вопрос	Предлог	Окончание объекта
1.	С чем?	С	-ыми, -ями
2.	Откуда?	Из	-а
3.	К кому?	К	-у
4.	Где?	По	-у
5.	При каком условии?	При	-е
6.	Где?	Под	-ей
7.	За чем?	За	-ой
8.	Когда?	Через	-ю

5. *Употребите вместо точек необходимые глаголы движения, согласовав их с зависимым существительным.*

- а) Я стою на дороге, которая (*водить-вести*) в деревню, и смотрю.
- б) По дороге (*ехать-ездить*) машина.
- в) Она (*везти-возить*) хлеб.
- г) Эта машина каждый день (*везти-возить*) сюда хлеб.
- д) А вот (*идти-ходить*) женщина.
- е) Она (*вести-водить*) за руку маленькую девочку.
- ж) Наверное, девочка учится в школе, потому что она (*нести-носить*) в руках портфель.
- з) Здесь часто (*лететь-летать*) самолёты, потому что недалеко находится аэродром.

1. -ит ↑↓

3. -ют ↑↓

5. -ит ↑

2. -ёт ↑

4. -ет ↑

6. *Закончите сложное предложение со словом «который». Найдите нужный вариант в колонке справа. Запишите его индекс.*

- 1) В нашей группе учится студентка, ...  
 которая... а) мы попросили конспект  
 у которой... б) все знают  
 которую... в) я учился в школе  
 с которой... г) приехала из Марокко  
 о которой... д) рассказывают много интересного

- 2) Мой друг живёт в доме, который ...  
 около которого ... а) часто гуляют с детьми  
 к которому ... б) растёт большое дерево  
 рядом с которым ... в) недавно переехал  
 в который ... г) много этажей  
 в котором ... д) находится недалеко  
 е) подъехал красный автомобиль

- 3) Мы говорим о книге, которая ... а) прочитали об этом учёном  
 в которой ... б) видели в библиотеке  
 которую ... в) нас заинтересовала

7. Закончите фразу, поставив причастный оборот и зависимое слово в нужном падеже.

#### I.

- 1) Обрати внимание ... И. человек, идущий нам навстречу  
 2) Я знаком ... Р. человека, идущего нам навстречу  
 3) Вы не знаете ... ? Д. человеку, идущему нам навстречу  
 4) Мой друг поздоровался ... В.(на) человека, идущего нам навстречу  
 5) Он сказал: «Здравствуйтесь» ... Т. (с) человеком, идущим нам навстречу  
 П. (о) человеке, идущем нам навстречу

#### II.

- 1) Вчера я был ... И. врач, работающий в нашей поликлинике  
 2) Я ходил на приём ... Р. (у) врача, работающего в нашей поликлинике  
 3) Мы встретили ... Д. (к) врачу, работающему в нашей поликлинике  
 3) Мне надо посоветоваться В. врача, работающего в нашей поликлинике  
 Т.(с) врачом, работающим в нашей поликлинике  
 П.(о) враче, работающем в нашей поликлинике

### 2частина

#### (научный стиль речи)

1. Трансформируйте глагольные словосочетания в именные.

**Образец:** Изучить строение вещества – изучение строения вещества.

Вода превращается в лёд; изменяется агрегатное состояние вещества; белки, жиры и углеводы расщепляются; выделяется углекислый газ; выполнять определённую функцию; растения и животные дышат; ферменты участвуют.

2. Преобразуйте данные словосочетания, замените полные формы прилагательных краткими.

**Образец:** Ядовитое вещество – вещество ядовито.

Интересный эксперимент; разнообразный состав; хрупкий металл; резкий запах; инертный газ; активное вещество.

3. *Замените пассивную конструкцию активной.*

1. Клетка покрыта мембраной.

2. Теорема доказана учёным.

3. Многие элементы были описаны Д.И. Менделеевым задолго до их открытия.

4. *Замените активную конструкцию пассивной.*

1. Д.И. Менделеев создал периодическую систему элементов.

2. Закон всемирного тяготения открыл английский учёный Исаак Ньютон.

3. В этой лаборатории проводят интересные опыты.

#### СУБТЕСТ 4. ТЕХНИКА ЧИТАНИЯ

1. *Прочитайте текст вслух. Следите за скоростью чтения и правильной интонацией* (Преподаватель фиксирует скорость чтения).

В природе все простые вещества делятся на металлы и неметаллы. Все металлы обладают физическими и химическими свойствами.

В свободном состоянии железо, медь, алюминий, серебро, золото и другие металлы – это пластичные, твёрдые и непрозрачные вещества. И только ртуть является жидким металлом. Ртуть используют как катализатор при получении многих органических соединений, а также для изготовления термометров.

По своим свойствам все металлы не одинаковы. В определённых условиях все металлы плавятся. Также металлы обладают способностью проводить электрический ток и теплоту. Металлы реагируют с неметаллами и получают разные продукты: с кислородом – оксиды металлов; с серой – сульфиды металлов, с фосфором – фосфиты металлов; с углём – карбиды металлов.

(100 слов)

#### Задания к тексту

1. Прочитайте текст ещё раз.

2. Составьте и запишите вопросный план к тексту.

3. Расскажите текст с опорой на план.



## Додаток К.1

## Бланк відповідей на завдання до Субтестів

## Субтест 1. Текст «Как были открыты витамины» (Аудирование)

Номер вопроса	А	Б	В	Г	Номер вопроса	А	Б	В	Г
1					6				
2					7				
3					8				
4					9				
5					10				

## Субтест 2. Текст «Клетка» (Чтение)

Номер вопроса	А	Б	В	Г	Номер вопроса	А	Б	В	Г
1.					6				
2					7				
3					8				
4					9				
5					10				

## Субтест 3. Грамматические тесты

1	2	3	4	5	6	7
а	а	а	а	а	<b>1)</b> 1.	<b>1)</b> 1.
б	б	б	б	б	2.	2.
в	в	в	в	в	3.	3.
г	г	г	г	г	4.	4.
д	д	д	д	д	5.	5.
е	е	е	е	е	<b>2)</b> 1.	<b>2)</b> 1.
ж		ж	ж	ж	2.	2.
з			з	з	3.	3.
и				и	4.	4.
к					5.	
л					6.	<b>3)</b> 1.
м					<b>3)</b> 1.	2.
н					2.	3.
					3.	4.

### Бланк відповідей студентів 1 курсу

Дата заповнення \_\_\_\_\_

Ф.І. студента \_\_\_\_\_

Група \_\_\_\_\_

Назва закладу вищої освіти \_\_\_\_\_

Мова навчання \_\_\_\_\_

Країна \_\_\_\_\_ Під

готовчий факультет \_\_\_\_\_

### АРКУШ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТА № \_\_\_\_\_

Прізвище , ініціали студента	Номер групи студента/ курс	Оцінка			Дата	Підпис викладача
		за національною шкалою	кількість балів	ECTS		

## Додаток Л

### Формувальний етап

#### Грамаіічний контроль за темами:

- 1) Вираження кваліфікації лица, предмета, явлення.
- 2) Обозначення наявності предмета в науічній стилі речі.
- 3) Характеристика складу речовини.
- 4) Вираження співвідношення частини і цілого, складу речовини предмета.
- 5) Способи вираження класифікації предметів.

**Задання 1.** Замість точок вставте *являться* ілі *представляють собою*.  
Запишіть питання до кожної фрази.

**Задання 2.** Опишіть речовину за наведеними даними. При побудові речень використовуйте дієслівні зв'язки *являться*, *представляють собою*, *служити*.

**Задання 3.** Дайте визначення науічної дисципліни і явленню, використовуючи конструкцію *що називається чим*.

**Задання 4.** Змініть речення, використовуючи дієслово *називатися* ілі *являться*.

**Задання 5.** Складіть речення з даних слів і словосполучень, використовуючи дієслівні зв'язки *мати* ілі *мати*.

**Задання 6.** Відповідь на питання, використовуючи інформацію, дану в дужках.

**Задання 7.** На основі схем складіть речення про побудову предметів. Використовуйте дані моделі речень: *входити в склад чого*; *складатися з чого*; *содержать что*; *содержаться в чём*.

**Задання 8.** Дайте характеристику будь-яким-небудь відомим вам речовинам. Покажіть, що дана речовина (предмет) є одним з ряду подібних, однотипних предметів. Використовуйте конструкції: *принадлежать к чему*; *относиться к чему*; *входити в групу чого*; *являться одним из чого*.

**Задання 9.** Прочитайте текст «...». Складіть і запишіть питання до кожної фрази тексту.

#### *Контрольний етап*

Грамаіічний контроль за темами:

- 1) Обозначення ознаки предмета;
- 2) Використання форм дієслова;
- 3) Обозначення місця знаходження і переміщення об'єкта;
- 4) Порівняння значень дієслів руху з різними префіксами.

**Задання 1.** Охарактеризуйте три відомі вам речовини (...) за кольором, запахом, смаком.

**Задання 2.** Назвіть матеріал, з якого зроблено предмет, використовуючи узгоджене і незгоджене визначення (дайте два визначення, де це можливо).

**Задання 3.** Використовуючи просту порівняльну форму (просту форму порівняльної ступеня прикметного), порівняйте названі предмети, поняття, явлення.

**Задание 4.** Закончите предложения и употребите нужный вид глагола, чтобы показать:

- а) что два действия протекают одновременно:
- б) одно действие произошло после другого:
- в) пока протекало одно действие, другое завершилось:

**Задание 5.** Вместо точек поставьте глагол нужного вида в императиве.

**Задание 6.** Вместо точек поставьте нужные по смыслу глаголы: *начать(ся)* – *начинать(ся)*, *заканчивать(ся)* – *закончить(ся)*, согласно контексту.

**Задание 7.** Используя слова для справок,

а) назовите действия, которые производят с твёрдым телом, если его нужно поместить:

- 1) так, чтобы тело находилось целиком в жидкости –
- 2) внутрь чего-либо, причём тело будет двигаться сверху вниз –
- 3) резким движением, заставляя тело падать –

б) назовите действия, которые можно производить с жидкими телами, если их нужно поместить:

- 1) в сосуд, в котором уже есть жидкость, но в недостаточном количестве –
- 2) с помощью пипетки –
- 3) с помощью насоса –

в) назовите действия, которые можно произвести с сыпучими телами, если их нужно поместить:

- 1) в сосуд, в котором уже есть такие тела, но их мало –
- 2) в колбу с узким горлом, в узкую пробирку, в узкую трубку –

**Слова для справок:** *накачать, опустить, досыпать, погрузить, накапать, долить, всыпать, бросить.*

**Задание 8.** Дополните предложения нужными по смыслу глаголами в форме императива.

**Задание 9.** Вместо точек поставьте глаголы движения с приставками *при-*, *под-*, *до-*, *в-(во-)*, *за-*, *по-* в нужной форме.

**Задание 10.** Напишите сочинение-миниатюру об одной из своих поездок, употребляя известные вам глаголы с различными приставками.

## Аудіювання

### I. Тексти для аудіювання.

**Мета:** формування слухових навичок і розвитку вмінь аудіювання в іноземних студентів на заняттях з української мови.

**Завдання 1.** Слухайте текст. Намагайтесь здогадатися значення незнайомих чи незрозумілих слів із контексту. Запишіть визначення наукових понять.

**Завдання 2.** Доберіть заголовок до прослуханого тексту (зверніть увагу на те, що заголовок тексту зазвичай виражається іменником у формі називного відмінка). Запишіть правильний, як на вашу думку, варіант заголовка.

**Завдання 3.** Назвіть речення, в якому міститься основна думка тексту.

**Завдання 4.** При повторному прослуховуванні дайте розгорнуті відповіді на запитання до змісту тексту.

**Зверніть увагу!** Висловити й довести власні погляди можна за допомогою таких конструкцій, серед яких є і вставні: *я знаю ...; я вважаю ...; мені здається, що...; на мою думку, ...; на моє переконання, ...; по-моєму, ...; я так вважаю, тому що ...; на мій погляд, ...; до того ж, ...*

**Завдання 5.** Висловіть своє ставлення до інформації тексту, використовуючи вставні конструкції, дайте відповідь на запитання:

**Завдання 6.** Використовуючи інформацію мікротексту, допишіть речення.

**Завдання 7.** Прокоментуйте викладені в тексті факти:

Чи погоджуєтесь Ви із цим твердженням? Аргументуйте свою відповідь.

## Читання

### I. Тексти для читання.

**Мета:** Розвиток навичок читання, смислової здогадки, формування вмінь створювати власні висловлювання за питаннями та опорними словами.

**Завдання 1.** Читайте текст ... за абзацами. Виділіть підтеми та запишіть їх у потрібній послідовності, склавши в такий спосіб простий називний план тексту.

**Завдання 2.** Випишіть із першого абзацу слова та словосполучення, які, на вашу думку, мають найбільше смислове навантаження. Знайдіть речення, яке передає основну інформацію. Усно відтворіть зміст цього абзацу.

**Завдання 3.** Швидко прочитайте другий абзац. Назвіть ...

**Завдання 4.** Використовуючи конструкції зі значенням кількісної характеристики предмета, дайте відповідь на запитання за змістом третього абзацу:

**Завдання 5.** Перегляньте четвертий та п'ятий абзаци. Дайте відповідь на запитання за змістом цього абзацу.

**Завдання 6.** Перевірте, чи правильно ви зрозуміли шостий абзац. Завершіть речення:

**Завдання 7.** У сьомому абзаці знайдіть ключові слова, які можуть бути використані під час його переказу.

**Завдання 8.** Перегляньте восьмий абзац. Розкажіть про роль та значення .... Допишіть речення, використовуючи інформацію абзацу.

**Завдання 9.** Дайте відповідь на запитання до дев'ятого абзацу:

**Завдання 10.** Використовуючи матеріали тексту, дайте відповіді на запитання:

**Завдання 11.** Як ви вважаєте, чому текст називається «...»? Обґрунтуйте свою відповідь.

### II. Тексты для чтения.

**Задание 1.** Прочитайте текст. Разделите его на смысловые части. Назовите, в каких частях говорится о следующих друг за другом действиях или событиях.

**Задание 2.** Проверьте, правильно ли вы поняли текст. Закончите предложения в соответствии с содержанием текста.

**Задание 3.** Из каждой смысловой части текста выпишите предложения, содержащие главную мысль (тезисы), и дополнительную (доказательства) и запишите их в виде тезисов.

**Задание 4.** Сформулируйте тему каждой смысловой части с опорой на ключевые слова и фразы, выражающие их основную мысль.

**Задание 5.** Сформулируйте тему первого абзаца. Скажите, какова его роль в тексте и как он связан с другими абзацами текста.

**Задание 6.** Назовите основную тему 2-го, 3-го, 4-го, 5-го и 6-го абзацев. Скажите, как они связаны между собой.

**Задание 7.** Прочитайте фрагмент текста.

**а)** Назовите предложения, в которых для передачи основной информации используется форма простого доказательства.

**б)** Перескажите содержание данного фрагмента. Начните с предложения: Существуют ..., *во-первых*, ... *во-вторых*, ... *в-третьих*, ... .

**Задание 8.** Перескажите текст. Используйте тезисный план, ваши записи и форму простого доказательства.

**Задание 9.** Подготовьте сообщение на тему «...». При необходимости, используйте опоры и информацию из прочитанных текстов.

## Додаток М

### Анкета

#### для іноземних студентів ЗВО 1 курсу

1. Вкажіть Ваше прізвище, ім'я, курс, групу (відповідь за бажанням)
2. З якої країни Ви приїхали?(відповідь за бажанням)
3. Ваша стать:
  - а) чоловіча;
  - б) жіноча.
4. Ваш вік:
  - а) 17-22 роки
  - б) 23-27 років;
  - в) понад 27 років.
5. Чому Ви вибрали саме цю спеціальність? Хто вам її порадив?
  - а) батьки;
  - б) друзі;
  - в) сам вибрав.
6. Вам подобається вчитися в Україні?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) не визначився.
7. Ви могли б рекомендувати своїм друзям, знайомим здобувати освіту в Україні?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) не знаю.
8. Чи важко Вам вчитися на першому курсі?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) не знаю.
9. Який аспект вивчення мови для Вас найважчий?
  - а) граматики;
  - б) читання;
  - в) аудіювання;
  - г) письмо;
  - д) говоріння.
10. Яку оцінку Ви розраховуєте отримати з української/російської мови?
  - а) відмінно;
  - б) добре;
  - в) задовільно;
  - г) незадовільно.
11. Вам цікаво вчитися?
  - а) так;
  - б) ні;
  - в) не знаю.

12. Скільки часу Ви витрачаєте на підготовку до занять з української/російської мови?

- а) більше 2 годин;
- б) 1 годину;
- в) 30 хвилин;
- г) менше 10 хвилин.

13. Які проблеми, на Вашу думку, ускладнюють Ваше навчання?

- а) особиста неорганізованість;
- б) рівень довузівської підготовки;
- в) недостатнє забезпечення навчально-методичною літературою (підручники, навчальні посібники, методичні вказівки);
- г) незручний розклад;
- д) відсутність інтересу до навчання.

14. Укажіть, як часто Ви відвідуєте заняття?

- а) постійно відвідую всі заняття;
- б) заняття відвідую нерегулярно;
- в) часто пропускаю заняття.

15. Чи використовуються на заняттях комп'ютерне та мультимедійне обладнання?

- а) так;
- б) ні;
- в) не в повному обсязі;
- г) взагалі не використовується.

16. Як часто ви спілкуєтесь українською/російською мовою?

- а) часто;
- б) не часто;
- в) тільки на занятті.

17. Що для вас найважче у вивченні української/російської мови?

- а) граматики;
- б) читання;
- в) аудіювання;
- г) говоріння.

*У перші дні проводимо анкетування, співбесіду, а також тестування з метою визначення навчальних труднощів іноземних студентів, їх готовності до подальшого навчання, залежності рівнів засвоєння знань навчального предмета від рівня знання української/російської мови.*