

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ЦУРКАН МАРІЯ ВАЛЕНТИНІВНА

УДК: 378.147.016:811.161.2] - 054.6

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИЧНА СИСТЕМА НАВЧАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

Подано на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

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

_____ М. В. Цуркан

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка

Караман Станіслав Олександрович

Бердянськ – 2020

АНОТАЦІЯ

Цуркан М. В. Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). – Київський університет імені Бориса Грінченка, МОН України. Київ, 2020.

Теоретико-методологічними засадами дослідження слугували філософські концепції, вчення та ідеї мислителів доби Античності, філософів-схоластиків, положення нової логіки і логіко-філософські позиції дослідників зарубіжжя, праці сучасних українських філософів. Визначальними складниками формування гуманістичного світогляду майбутніх фахівців медичної галузі визначено загальнофілософські принципи гуманізації, гуманітаризації і демократизації освітнього процесу. Враховано, що гуманітаризована освіта – це основний засіб глобальної гуманізації суспільства, метою якого є розвиток особистості, здатної креативно мислити, самовдосконалюватися, визначати стратегію ведення професійної діяльності; спроможної адаптуватися до умов життя; особистості, що має сформований світогляд, сповідує загальнолюдські морально-етичні цінності.

Аналіз і синтез історії розвитку методики навчання української мови як іноземної уможливили висновок, що на етапі свого становлення вищезазначена навчальна дисципліна перебувала в «силовому полі» методики навчання іноземних мов, водночас упродовж останніх років спостерігається тенденція до унормування й систематизації власної терміносистеми та укладення лексичних мінімумів української мови відповідно до різних спеціальностей іноземних студентів.

У процесі дослідження встановлено, що соціалізація та адаптація іноземних студентів в українському освітньо-культурному просторі – це складний процес, що протікає стихійно в контексті щоденного побуту іноземця і контролюється закладом вищої освіти через створення організаційно-методичної системи, яка охоплює адміністративно-організаційну, виховну

роботу з іноземними студентами; організацію інтенсивного опанування української мови як ключового інструменту комунікації, без якої взагалі неможливі соціалізація й адаптація студента-іноземця.

У процесі студіювання, аналізу й синтезу наукових праць із психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики дійшли висновку, що навчання української мови як іноземної можливе лише за умов розвитку мислення суб'єктів освітнього процесу, їхньої уваги, пам'яті, емоційної сфери студента-іноземця, основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), потреб, навчальних інтересів, мотивів, рефлексії, вміння бачити факти, порівнювати їх, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати, обґрунтовувати власну позицію.

Опрацювання спеціальних наукових праць з обраної проблеми дозволило обґрунтовано описати теоретико-методологічні засади методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти, складниками якої визначено 1) сучасні підходи (особистісно орієнтований, професійно орієнтований, системний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, словоцентричний, контекстний, жанровий); 2) принципи (свідомості, візуалізації, міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму, апроксимації, врахування рідної мови (мови-посередника), міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, деонтологізації); 3) методи (прямий метод, свідомо-зіставний, тезаурусний, змішаного навчання, тренінгових вправ, навчальної дискусії, метод «розумовий штурм», кейс-метод, метод ділової гри, інтерактивні методи навчання, комунікативний, граматико-перекладний метод, сугестивний, аудіолінгвальний); 4) технології (структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, діалогові, інформаційно-комунікаційні), використовувані на заняттях в оптимальних комбінаціях з урахуванням мети, завдань, особливостей мовного матеріалу задля формування у студентів-іноземців практичних умінь і навичок як невід'ємних складників українськомовної професійно-

комунікативної компетентності. Обґрунтовано, що ефективність розробленої системи вправ і завдань у процесі навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти залежить від якості опанування фонетичної системи української мови, лексичних і граматичних засобів мови, розуміння лексичного значення слова, вміння співвідносити його з явищами дійсності, визначати його функції, сприймати та доречно вживати в конкретному життєвому контексті.

Установлено, що формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності вимагає від студентів-іноземців здатності вдосконалювати навички спілкуватися українською мовою на основі запропонованої системи вправ і завдань, зокрема: підготовчих (пропедевтичних), вступних (мотиваційних, пізнавальних), пробних (попереджувальних, пояснювальних), тренувальних (за зразком, інструкцією, завданням), творчих (реконструктивних, конструктивних), контрольних вправ, аналізу текстів різних типів і стилів мовлення; конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами, узагальнювальними таблицями); редагування чужого й власного мовлення. Формувальний етап педагогічного експерименту дав змогу з'ясувати, що рівень сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності порівняно вище в іноземних студентів-медиків, які навчалися в експериментальній групі за розробленою методичною системою навчання української мови як іноземної. Доведено, що розроблена методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти ефективна та перспективна.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше в українській лінгводидактиці *обґрунтовано* теоретико-методологічні засади методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти; *досліджено* генезу становлення методики навчання української мови як іноземної у лінгводидактичному дискурсі; *з'ясовано* змістові характеристики базових понять дослідження: «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність студента-

іноземця медичного закладу вищої освіти», «професійна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі», «професійна мовленнєва компетентність майбутнього лікаря», «система», «методична система навчання», «українська мова як іноземна», *уточнено* змістове наповнення понять: «українськомовна професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти», «методична система навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти»; *створено* науково обґрунтовану систему комунікативно орієнтованих завдань і вправ для формування й удосконалення українськомовної професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів; *описано* сучасні підходи, принципи, методи та технології навчання української мови як іноземної й *обґрунтовано* їх реалізацію в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти; *схарактеризовано* дидактичний потенціал пропонованих вправ і завдань у методичній системі навчання української мови як іноземної; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти; *розроблено й експериментально перевірено* ефективність методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти; *подальшого розвитку* набули теоретико-методологічні підходи до організації та змісту дослідницько-пошукової діяльності студентів-іноземців; продуктивні технології навчання майбутніх фахівців медичної галузі; розроблення та впровадження професійно орієнтованих електронних підручників в освітній процес медичних закладів вищої освіти.

Практичне значення проведеного дослідження. Основні положення й висновки дисертації, розроблена методична система, навчальні посібники, електронні програмні засоби, дидактичний матеріал професійного спрямування, тести можуть бути використані в освітньому процесі медичних закладів вищої освіти під час навчання української мови як іноземної майбутніх лікарів;

служувати орієнтиром у створенні електронних підручників і посібників для студентів-іноземців.

Ключові слова: українська мова як іноземна, соціалізація й адаптація студента-іноземця в українському соціумі, українськомовна професійно-комунікативна компетентність майбутнього лікаря, методична система навчання української мови як іноземної.

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора:

Монографія

1. Цуркан М. Теоретичні основи методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти : монографія. Чернівці, 2020. 412 с.

Національний (міжкафедральний підручник)

2. Українська мова як іноземна для англomовних студентів-медиків : у 2 кн. Кн. 2. Основи професійного мовлення: підруч. з електрон. аудіодод. / С. М. Луцак, А. В. Ільків, О. І. Криницька, М. В. Цуркан та ін.; за ред. С. М. Луцак. Київ : Медицина, 2019. 456 с. + Аудіододаток.

Публікації в наукових фахових виданнях України

3. Цуркан М. Методичні аспекти використання інтерактивного методу дискусії на заняттях із української мови як іноземної у вищій медичній школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Вип. 56. С. 44–49.

4. Цуркан М. Особливості культурологічного підходу до навчання української мови як іноземної у вищій медичній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2018. № 9 (83). С. 347–359.

5. Цуркан М. Базові поняття методичної системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна.* 2019. Вип. 34. С. 243–252.

6. Цуркан М. Критеріальний підхід до визначення рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. Вип. 4 (129). С. 102–108.

7. Цуркан М. Методика викладання української мови як іноземної на синхронному зрізі ХХІ століття: тенденції розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2019. № 1 (97). С. 97–102.

8. Цуркан М. Мова як засіб соціалізації студента-іноземця в медичних закладах вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 4 (187). С. 67–73. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/10720>.

9. Цуркан М. Мовно-семантичні явища полісемії, синонімії, антонімії, паронімії та омонімії у процесі опанування іноземними студентами української медичної терміносистеми. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2019. Вип. 7 (13). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-7\(13\)](https://doi.org/10.33296/2707-0255-7(13)).

10. Цуркан М. Модель методичної студентів-медиків у закладах вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2019. № 2. С. 125–132.

11. Цуркан М. Особливості реалізації жанрового підходу до навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2019. № 2 (18). С. 274–282.

12. Цуркан М. Професійно-комунікативна компетентність іноземного студента-медика. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 386–397.

13. Цуркан М. Роль мови у процесах гуманізації, гуманітаризації та демократизації вищої медичної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 4 (67). С. 235–241.

14. Цуркан М. Текст як продукт лінгводидактики у процесі викладання української мови як іноземної у вищій медичній школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. № 3. С. 93–98.
15. Цуркан М. Формування професійної мовленнєвої компетентності іноземних студентів-медиків на заняттях з української мови. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. № 3 (60). С. 51–56.
16. Цуркан М. Criteria, indicators and levels of formation of secondary lingual and speech personality of a foreign medical student. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2019. № 2 (38). С. 100–109.
17. Цуркан М. Інтерактивні методи навчання української мови як іноземної студентів-медиків. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1 (100). С. 141–150.
18. Цуркан М. Методологічні підходи до навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1 (28). С. 106–117.
19. Цуркан М. Методологія навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Досвід. Пошуки*. 2020. № 36. С. 149–163.
20. Цуркан М. Основні принципи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27. Т. 5. С. 193–204.

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав

21. Tsurkan M. Ukrainian language as foreign in Bukovynian State Medical University: the problems of studying. *Educational Researcher*. 2017. Iss. 9 (2), Vol. 46: American Educational Research Association. P. 879–886.

22. Tsurkan M. Strategy of Nationally Oriented Study of Ukrainian Language as Foreign: Applied Aspect. *Science and Education Studies. Stanford University Press*. 2018. No.1 (29), Vol. 8. P. 400–408.

23. Tsurkan M. Methodology of conduction of a professional dialogue questioning in Ukrainian language as foreign on ea thigher medical school. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology* (Budapest). 2019. VII (86), Iss. 209. P. 58–62.

24. Tsurkan M. Ukrainian as a foreign language: stages of discipline formation. *Scientific Journal «Virtus»*(Canada). 2020. Iss. 42. P.103–106.

Тези, матеріали конференцій

25. Цуркан М. Центри україністики у світі.contemporary issues in philological sciences: experience of scholars and educationalists of poland and ukraine: international research and practice conference, lublin, 28--9 april, 2017. lublin: lublin science and technology park s.a., 2017. P. 123–124.

26. Цуркан М. Використання методу проєктів у процесі навчання української мови як іноземної. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми інновації та сучасні технології* : зб. матеріалів навч.-метод. конф. Чернівці, 2018. С. 407–408.

27..Цуркан М. Дискусія як метод навчання на заняттях із української мови як іноземної. *Актуальні проблеми суспільно-гуманітарних наук та історії медицини* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Чернівці, 2018. С. 199 – 200.

28. Цуркан М. Підготовка англomовних студентів-медиків до ведення професійного діалогу на заняттях із української мови як іноземної. *Мова і соціум: етнокультурний аспект* : матеріали VII Міжнар. наук. інтернет-конф. молодих учених, 18–9 жовт. Бердянськ, 2018. С. 99–101.

29. Цуркан М. Адаптація студентів-іноземних громадян в Україні. *Матеріали 100-ї підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького персоналу*

вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет». Чернівці : Медуніверситет, 2019. С. 478–479.

30. Цуркан М. Особливості формування вторинної мовної та мовленнєвої особистості іноземного студента-медика. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи. Міждисциплінарні перспективи* : зб. матеріалів V міжнар. наук.-практ. конф. Баку ; Банська Бистриця ; Ужгород ; Херсон : Посвіт, 2019. Т. 5. С. 293–297.

31. Цуркан М. Психолінгвістичні чинники викладання української мови як іноземної у вищій медичній школі. *The 9th International conference «Science and society»*. Hamilton, Canada. 2019. P. 1144–1150.

32. Цуркан М. Філософський аспект навчання української мови як іноземної. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти* : зб. наук. пр. (за матеріалами XIX Міжнар. наук.-практ. конф., Канада; Сербія; Азербайджан; Польща; Україна, 30-31 груд. 2019 р.). Монреаль : СРМ «ASF», 2019. С. 62–64.

33. Цуркан М. Формування мовленнєвого етикету іноземного студента-медика в контексті міжкультурної комунікації. *Дослідження різних напрямів розвитку філологічних наук в Україні та ЕС* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., Румунія, Бая-Маре, 20–21 верес. 2019 р. Бая-Маре, 2019. С. 169–172.

34. Цуркан М. Шляхи формування мовленнєвого етикету професійного спілкування іноземного студента-медика. *International Journal of Education and Science*. 2019. Vol. 2, № 2. P. 37.

35. Цуркан М. Ментальна карта як інтерактивний метод навчання української мови як іноземної студентів-медиків. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології*: матеріали навч.-метод. конф. Чернівці, 2020. С. 242–243.

36. Цуркан М. Самостійна робота іноземних студентів-медиків під час вивчення української мови. *Матеріали 101-ї підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького персоналу вищого державного навчального*

закладу України «Буковинський державний медичний університет». Чернівці, 2020. С. 423–425.

37. Цуркан М. Сторітеллінг у навчанні української мови як іноземної. *Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі* : зб. наук. праць учасників міжнар. наук.-практ. конф. 17–18 квіт. 2020 р. Одеса : Південна фундація педагогіки, 2020. Ч. 2. С. 82–84.

38. Цуркан М. Українська мова як іноземна в медичних закладах вищої освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., 23–24 квіт. 2020 р. Суми, 2020. С. 179–182.

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації

39. Цуркан М. Методологічні основи української мови як іноземної. *Literary Imagination*. 2017. Iss. 3 (2), Vol. 19. P. 796–804.

40. Цуркан М. Нетрадиційні форми і методи навчання мови у вищій школі. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини* : спіл. укр.-рум. наук. журн. (Чернівці : БДМУ ; Сучава). 2017. № 4 (16). С. 167–170.

41. Цуркан М. Сфери побутування української мови як іноземної. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини* : спіл. укр.-рум. наук. журн. (Чернівці : БДМУ ; Сучава). 2017. № 3 (15). С. 39–47.

42. Цуркан М. Особливості використання комунікативного методу вивчення української мови як іноземної у вищому медичному навчальному закладі. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини* : спіл. укр.-рум. наук. журн. (Чернівці : БДМУ ; Сучава). 2018. № 1 (17). С. 62–65.

43. Цуркан М. Проблеми засвоєння іноземними студентами української медичної термінології. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини* : спіл. укр.-рум. наук. журн. (Чернівці : БДМУ ; Сучава). 2018. № 3 (19). С. 106–109.

ABSTRACT

Tsurkan M. V. The methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language to students of medical institutions of higher education. – Qualifying research work as a manuscript. Thesis for a degree Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 - theory and methods of teaching (the Ukrainian language). - Borys Grinchenko Kyiv University, Ministry of Education and Science of Ukraine. - Kyiv, 2020.

Philosophical conceptions, doctrines and ideas of the thinkers of the antiquity, scholastic philosophers, statements and assumptions of the new logic and logical-and-philosophical attitudes of foreign scholars and concepts of modern Ukrainian philosophers are determined as theoretical-and-methodological foundations of the study. General philosophical principles of humanization, humanitarization and democratization of the educational process are specified as constitutive components for forming a humanistic outlook of future specialists in the medical field. It is taken into consideration that humanitized education is deemed to be the major instrument for global humanization of a society which aims at the development of an individual capable of creative thinking, self-improvement, defining the strategy of professional activities, adapting to the living environment and comprehending universal moral and ethical values.

The analysis and synthesis of the history of development of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language enabled conclusive findings that, at the stage of its formation, the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language was in the “force field” of the methodology of teaching foreign languages, meanwhile, over the recent years, a tendency towards standardization and systematization of native terminological system and compiling basic dictionaries of the Ukrainian language in accordance with various specialties of foreign students is observed.

In the course of the study, it is ascertained that socialization and adaptation of foreign students into Ukrainian educational-and-cultural space is a complex process which occurs in an unplanned and unregulated manner as a part of everyday routine of a foreigner and is supervised by the institution of higher education by way of

forming the organizational-and-methodological system comprising administrative-and-organizational and teaching-and-educational activities for foreign students; provision of intensive acquisition of the Ukrainian language as a key instrument of communication, without which socialization and adaptation would be impossible.

In the process of reviewing, analysing and synthesizing research papers on psychology, psycholinguistics, linguistics, pedagogy and linguodidactics, it was made possible to reach the conclusion that teaching Ukrainian as a foreign language could be implemented due to the development of mental abilities of the subjects of the educational process, their attention, memory, emotional sphere of a foreign student, main types of speech activities (speaking, listening, reading and writing), needs and necessities, learning interests, motivation, reflection, the ability to understand facts, to compare, analyse, synthesize, generalize and abstract them, and argue one's own position.

Analysis and synthesis of relevant scientific sources on the selected the issue under research theoretical and methodological foundations of the methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language to students of medical institutions of higher education are substantiated and the components thereof are defined, notably contemporary approaches (student-centered, professionally-oriented, system approach, communicative and activity oriented, competency-based, socio-cultural, word-centered, context-based and genre-based); principles (awareness, visualization, intercultural interaction, individualization and differentiation, intensification, concentrism, approximation, consideration of the native language (mediating language), interdisciplinary links, communicative orientation, the leading role of training exercises, text-centeredness, dialogization and deontologization); methods (direct method, awareness-and-comparative, thesaurus, blended learning, training exercises, educational discussion, brainstorming method, case method, business game method, interactive teaching method, communicative, grammar-translation method, suggestive and audio-lingual methods); technologies (structural-and-logical, integration, gaming, training, dialogue, and information and communication) applied in class in optimum combination with due regard for the aim, tasks and peculiarities

of the language material for the development of practical skills as integral parts of Ukrainian professional-and-communicative competence in foreign students. It is substantiated that, in the process of teaching Ukrainian as a foreign language to students of medical institutions of higher education, the efficiency of the elaborated system of exercises and tasks depends on the grade of mastering the phonetic system of the Ukrainian language, lexical and grammatical linguistic means, apprehension of the lexical meaning of a word, the ability to correlate it with the real world phenomena, the skill to define its function, to interpret it correctly and to use it appropriately in a particular context.

It is established that the formation of the Ukrainian professional-and-communicative competence envisages the ability to improve the skills of communication in the Ukrainian language on the basis of the presented system of exercises and tasks, notably, preparatory (propaedeutic), introductory (motivational and informative), trial (advance and explanatory), training (on the pattern, instruction, task), creative (re-constructional and constructional), tests, analysis of texts of various types and styles; building of different language units (on models, patterns and summarizing tables); modifying other people's and one's own speech. *The formative stage of the pedagogical experiment enabled ascertaining that the level of formation of Ukrainian professional-and-communicative competence is relatively higher with foreign medical students, who studied in the experimental group according to the elaborated methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language. It is argued that the elaborated methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language is deemed to be efficient and advanced.*

The scientific novelty of the findings of the research lies in the fact that, in Ukrainian linguodidactics, newly the theoretical-and-methodological foundations of the methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language to students of medical institutions of higher education *are substantiated*; the genesis of the formation of the methodology of teaching Ukrainian as a foreign language within the context of the linguodidactic discourse is *reviewed*; the content characteristics of the basic notions of the research are *defined*, notably “communicative competence”,

“communicative competence of a foreign student of medical institutions of higher education”, “professional competence”, “professional and communicative competence of a future specialist in the medical field”, “professional speech competence of a future doctor”, “system”, “methodological system of teaching”, “Ukrainian as a foreign language” and the substantive content of the notions “Ukrainian professional and communicative competence of foreign students of a medical institution of higher education” is *elaborated*; scientifically valid system of communicatively-oriented tasks and exercises for the formation and improvement of Ukrainian professional-and-communicative competence of foreign students *is developed*; the state-of-the-art approaches, principles, methods and teaching techniques of teaching Ukrainian as a foreign language *are described* and their implementation into the educational process at the medical institution of higher education *is substantiated*; the didactic potential of the presented exercises and tasks *is designated*; the criteria, rates and levels of the development of Ukrainian professional and communicative competence of foreign students of medical institutions of higher education *are defined*; the efficiency of the methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language to students of medical institutions of higher education *is developed and experimentally verified*; theoretical-and-methodological approaches to the management of foreign students’ research activities and the content thereof; efficient technologies for training future specialists in the medical field; compilation and introduction of professionally-oriented digital textbooks in the educational process of medical institutions of higher education *are further developed*.

Practical implications of the study. The substantive provisions and findings of the dissertation, the elaborated methodological system, training manuals, digital software, professionally oriented didactic material and tests could be used in the educational process of medical institutions of higher education in the course of teaching Ukrainian as a foreign language to future doctors; serve as a guideline for compiling electronic textbooks and manuals for foreign students.

Keywords: *Ukrainian as a foreign language, socialization and adaptation of a foreign student in the Ukrainian society, Ukrainian professional and communicative competence of a future doctor, methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language.*

**The substantive provisions of the dissertation are reported
in the following publications**

Monograph

1. Tsurkan, M. *Teoretychni osnovy metodychnoi systemy navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi studentiv medychnykh zakladiv vyshchoi osvity: monohrafiia* [Theoretical foundations of the methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language to students of medical institutions of higher education: monograph]. Chernivtsi, 2020. 412 p.

National (interdepartmental textbook)

2. Lutsak, S. M., Ilkiv, A. V., Krynytska, O. I., Tsurkan, M. V. *Ukrainska mova yak inozemna dlia anhlomovnykh studentiv-medykiv: u 2 kn. Kn. 2 Osnovy profesiinoho movlennia (z elektoron. audiododat.)* [Ukrainian as a foreign language for English-speaking medical students: in two books. Book 2 Fundamentals of professional speech (with audio supplement)]. Kyiv: *Medytsyna*, 2019. 456 p.

Articles published in Ukrainian professional scientific issues:

3. Tsurkan, M. *Metodychni aspekty vykorystannia interaktyvnoho metodu dyskusii na zaniattiakh iz ukrainskoi movy yak inozemnoi u vyshchii medychnii shkoli* [Methodological aspects of using an interactive discussion method at the lessons of Ukrainian as a foreign language in higher medical school]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhologhiia*, 2018. Issue 56. P. 44–49.

4. Tsurkan, M. *Osoblyvosti kulturolohichnogo pidkhodu do navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi u vyshchii medychnii shkoli* [Peculiarities of the cultural

approach to teaching Ukrainian as a foreign language in higher medical school]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2018. No 9 (83). P. 347–359.

5. Tsurkan, M. *Bazovi poniattia metodychnoi systemy navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Basic notions of the methodological system of teaching Ukrainian as a foreign language in medical institutions of higher education]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seria: Pedahohichna*. 2019. Issue 34. P. 243–252.

6. Tsurkan, M. *Kryterialnyi pidkhid do vyznachennia rivniv sformovanosti profesiino-komunikatyvnoi kompetentnosti inozemnoho studenta-medyka* [Criteria based method to the definition of levels of formation of professional-and-communicative competence of a foreign medical student]. *Visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. 2019. Issue 4 (129). P. 102–108.

7. Tsurkan, M. *Metodyka vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi na synkhronnomu zrizi XXI stolittia: tendentsii rozvytku* [Methodology of teaching Ukrainian as a foreign language at the synchronous time sample of the 21st century: the tendency of the development]. *Nova pedahohichna dumka*. 2019. No 1(97). P. 97–102.

8. Tsurkan, M. *Mova yak zasib sotsializatsii studenta-inozemtsia v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Language as a means of socialization of foreign students in medical institutions of higher education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha*. 2019. No 4(187). P. 67–73. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/10720>.

9. Tsurkan, M. *Movno-semantychni yavyshcha polisemii, sinonimii, antonimii, paronimii ta omonimii u protsesi opanuvannia inozemnymy studentamy ukrainskoi medychnoi terminosystemy* [Linguistic and semantic phenomena of polysemy, synonymy, antonymy, paronymy and homonymy in the course of acquisition of Ukrainian medical system of terms by foreign medical students]. *Adaptyvne upravlinnia: teoriia i praktyka. Seria: Pedahohika*. 2019. Issue 7(13). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-7\(13\)](https://doi.org/10.33296/2707-0255-7(13)).

10. Tsurkan, M. *Model metodychnoi studentiv-medykiv u zakladakh vyshchoi osvity* [The model of methodological preparation of students in higher education institutions]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika*. 2019. No 2. P. 125–132.
11. Tsurkan, M. *Osoblyvosti realizatsii zhanrovoho pidkhodu do navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v medychnomu zakladi vyshchoi osvity* [The peculiarities of the implementation of the genre-based approach to teaching Ukrainian as a foreign language in medical institutions of higher education]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia "Pedahohika i psykholohiia". Pedahohichni nauky*. 2019. No 2(18). P. 274–282.
12. Tsurkan, M. *Profesiino-komunikatyvna kompetentnist inozemnoho studenta-medyka* [The professional and communicative competence of a foreign medical student]. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriiia: Pedahohichni nauky*. 2019. Issue 3. P. 386–397.
13. Tsurkan, M. *Rol movy u protsesakh humanizatsii, humanitaryzatsii ta demokratyzatsii vyshchoi medychnoi osvity* [The place of a language in the processes of humanization, humanitarization and democratization of higher medical education]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky*. 2019. No 4(67). P. 235–241.
14. Tsurkan, M. *Tekst yak produkt linhvodydaktyky u protsesi vykladannia ukrainskoi movy yak inozemnoi u vyshchii medychnii shkoli* [The text as a linguodidactic product in the process of teaching Ukrainian language as a foreign language in higher medical school]. *Visnyk Cherkaskoho natsionalnoho universytetu imeni Bohdana Khmelnytskoho. Seriiia "Pedahohichni nauky"*. 2019. No 3. P. 93–98.
15. Tsurkan, M. *Formuvannia profesiinoi movlennievoi kompetentnosti inozemnykh studentiv-medykiv na zaniattiakh z ukrainskoi movy* [The development of the professional speech competence at the Ukrainian language classes]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Seriiia: Pedahohichni nauky*. 2019. Issue 3(60). P. 51–56.

16. Tsurkan, M. Criteria, indicators and levels of formation of secondary lingual and speech personality of a foreign medical student. *Porivnialno-pedahohichni studii*. 2019. No 2(38). P. 100–109.

17. Tsurkan, M. *Interaktyvni metody navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi studentiv-medykiv* [Interactive methods of teaching Ukrainian as a foreign language to medical students]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. Pedahohichni nauky*. 2020. Issue 1(100). P. 141–150.

18. Tsurkan, M. *Metodolohichni pidkhody do navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v zakladakh vyshchoi medychnoi osvity* [Methodological approaches to teaching Ukrainian as a foreign language at institutions of higher medical education]. *Osvitlohichni dyskurs*. 2020, No 1(28). P. 106–117.

19. Tsurkan, M. *Metodolohiia navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Methodology of teaching Ukrainian as a foreign language at medical institutions of higher education]. *Vykladannia mov u vyshchykh navchalnykh zakladakh osvity na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv'iazky. Dosvid. Poshuky*. 2020. No 36. P. 149–163.

20. Tsurkan, M. *Osnovni pryntsypy navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Basic principles of teaching Ukrainian as a foreign language in medical institutions of higher education] *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2020. Issue 27, Vol. 5. P. 193–204.

Articles published in foreign research periodicals

21. Tsurkan, M. Ukrainian language as foreign in Bukovynian State Medical University: the problems of studying. *Educational Researcher*. 2017. Iss. 9 (2), Vol. 46: American Educational Research Association. P. 879–886.

22. Tsurkan, M. Strategy of Nationally Oriented Study of Ukrainian Language as Foreign: Applied Aspect. *Science and Education Studies*. Stanford University Press. 2018. No.1 (29), Vol. 8. P. 400–408.

23. Tsurkan, M. Methodology of conduction of a professional dialogue-questioning in Ukrainian language as foreign one at higher medical school. *Science*

and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology (Budapest). 2019. VII (86), Iss. 209. P. 58–62.

24. Tsurkan, M. Ukrainian as a foreign language: stages of discipline formation. *Scientific Journal "Virtus"* (Canada). 2020. Iss. 42. P. 103–106.

Theses and proceedings of conferences

25. Tsurkan, M. *Tsentry ukrainistyky u sviti* [Centres of Ukrainian Studies in the world]. Contemporary issues in philological sciences: experience of scholars and educationalists of Poland and Ukraine: International research and practice conference, Lublin, 28–29 April, 2017. Lublin : Lublin Science and Technology Park S.A., 2017. P. 123–124.

26. Tsurkan, M. *Vykorystannia metodu proektiv u protsesi navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Implementation of the project-based method in the process of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi ta farmatsevychnoi osvity: dosvid, problemy innovatsii ta suchasni tekhnolohii* : zb. materialiv navch.-metod.konf. Chernivtsi, 2018. P. 407–408.

27. Tsurkan, M. *Dyskusiiia yak metod navchannia na zaniattiakh iz ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Discussion as a method of teaching at the lessons of Ukrainian as a foreign language]. *Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi ta farmatsevychnoi osvity: dosvid, problemy innovatsii ta suchasni tekhnolohii* : zb. materialiv navch.-metod.konf. Chernivtsi, 2018. P. 199–200.

28. Tsurkan, M. *Pidhotovka anhlovnykh studentiv-medykiv do vedennia profesiinoho dialohu na zaniattiakh iz ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Preparation of English-speaking medical students for professional dialogues at the lessons of Ukrainian as a foreign lesson]. *Mova i sotsium: etnokulturnyi aspekt* : materialy VII Mizhnar. nauk. internet-konf. molodykh uchenykh, 18–19 zhovt. 2018. Berdiansk, 2018. P. 99–101.

29. Tsurkan, M. *Adaptatsiia studentiv-inozemnykh hromadian v Ukraini* [Adaptation of students, citizens of foreign countries, in Ukraine]. *Materialy 100-i pidsumkovoї naukovoї konferentsii profesorsko-vykladatskoho personalu vyshchoho*

derzhavnoho navchalnoho zakladu Ukrainy "Bukovynskyi derzhavnyi medychnyi universytet". Chernivtsi : Meduniversytet, 2019. P. 478–479.

30. Tsurkan, M. *Osoblyvosti formuvannia vtorynnoi movnoi ta movlennievoi osobystosti inozemnoho studenta-medyka* [The peculiarities of the development of secondary language and speech individual of a foreign medical student]. *Fundamentalni ta prykladni doslidzhennia: suchasni naukovo-praktychni rishennia i pidkhody. Mizhdystsyplinarni perspektyvy* : zb. materialiv V mizhnar. nauk.-prakt. konf. Baku ; Banska Bystrytsia ; Uzhhorod ; Kherson : *Posvit*, 2019. Vol. 5. P. 293–297.

31. Tsurkan, M. *Osoblyvosti formuvannia vtorynnoi movnoi ta movlennievoi osobystosti inozemnoho studenta-medyka* [Psycholinguistic factors of teaching Ukrainian as a foreign language in higher medical school]. *The 9th International conference "Science and society". Hamilton, Canada. 2019. P. 1144–1150.*

32. Tsurkan, M. *Filosofskyi aspekt navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Philosophical aspect of teaching Ukrainian as a foreign language]. *Relihiia, relihiinist, filozofia ta humanitarytyka v suchasnomu informatsiinomu prostori: natsionalnyi ta internatsionalnyi aspekty*: zb. nauk. pr. (za materialamy KhIKh Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Kanada; Serbiia; Azerbaidzhan; Polshcha; Ukraina, 30-31 hrud. 2019 r.). Monreal : *CPM "ASF"*, 2019. P. 62–64.

33. Tsurkan, M. *Formuvannia movlennievoho etyketu inozemnoho studenta-medyka v konteksti mizhkulturnoi komunikatsii* [The formation of speech etiquette of a foreign medical student in the context of intercultural communication]. *Doslidzhennia riznykh napriamiv rozvytku filolohichnykh nauk v Ukraini ta ES* : zb. tez Mizhnar. nauk.-prakt. konf., Rumuniia, Baia-Mare, 20–21 veres. 2019. Baia-Mare, 2019. P. 169–172.

34. Tsurkan, M. *Shliakhy formuvannia movlennievoho etyketu profesiinoho spilkuvannia inozemnoho studenta-medyka* [The ways for forming speech etiquette of professional communication of a foreign medical student]. *International Journal of Education and Science*. 2019. Vol. 2, No 2. P. 37.

35. Tsurkan, M. *Mentalna karta yak interaktyvnyi metod navchannia ukrainskoi movy yak inozemnoi studentiv-medykiv* [Mental map as an interactive method of teaching Ukrainian as a foreign language to medical students]. *Aktualni pytannia vyshchoi medychnoi ta farmatsevtychnoi osvity: dosvid, problemy, innovatsii ta suchasni tekhnolohii: materialy navch.-metod. konf. Chernivtsi, 2020. P. 242–243.*

36. Tsurkan, M. *Samostiina robota inozemnykh studentiv-medykiv pid chas vyvchennia ukrainskoi movy* [Self-guided work of foreign medical students in the course of the Ukrainian language acquisition]. *Materialy 101-i pidsumkovoï naukovoï konferentsii profesorsko-vykladatskoho personalu vyshchoho derzhavnoho navchalnoho zakladu Ukrainy “Bukovynskyi derzhavnyi medychnyi universytet”*. Chernivtsi, 2020. P. 423–425.

37. Tsurkan, M. *Storitellinh u navchanni ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Story telling in teaching Ukrainian as a foreign language] . *Pedahohika i psykholohiia: napriamky ta tendentsii rozvytku v Ukraini ta sviti: zb. nauk. robit uchasnykiv mizhnar. nauk.-prakt. konf. 17–18 kvit. 2020 r. Odesa : Pivdenna fundatsiia pedahohiky, 2020. Part. 2. P. 82–84.*

38. Tsurkan, M. *Ukrainska mova yak inozemna v medychnykh zakladakh vyshchoi osvity* [Ukrainian as a foreign language in medical institutions of higher education]. *Innovatsiinyi rozvytok vyshchoi osvity: hlobalnyi, yevropeiskyi ta natsionalnyi vymiry zmin: materialy VI Mizhnar. nauk.-prakt. konf. 23–24 kvit. 2020 r. Sumy, 2020. P. 179–182.*

Works additionally representing research results of the dissertation

39. Tsurkan, M. *Metodolohichni osnovy ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Methodological foundations of Ukrainian as a foreign language]. *Literary Imagination*. 2017. Iss. 3 (2), Vol. 19. P. 796–804.

40. Tsurkan, M. *Netradytsiini formy i metody navchannia movy u vyshchii shkoli* [Innovative forms and methods of teaching languages in higher school]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny: spil. ukr.-rum. nauk. zhurn. Chernivtsi : BDMU; 2017. No 4(16). P. 167–170.*

41. Tsurkan, M. *Sfery pobutuvannia ukrainskoi movy yak inozemnoi* [Areas of usage of Ukrainian as a foreign language]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny: spil. ukr.-rum. nauk. zhurn.* (Chernivtsi : BDMU; Suchava), 2017. No 3(15). P. 39–47.

42. Tsurkan, M. *Osoblyvosti vykorystannia komunikatyvnoho metodu vyvchennia ukrainskoi movy yak inozemnoi u vyshchomu medychnomu navchalnomu zakladi* [The peculiarities of using the communicative method of teaching Ukrainian as a foreign language in higher medical institution]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny: spil. ukr.-rum. nauk. zhurn.* (Chernivtsi : BDMU; Suchava), 2018. No 1(17). P. 62–65.

43. Tsurkan, M. *Problemy zasvoiennia inozemnyimi studentamy ukrainskoi medychnoi terminolohii* [The issues of acquisition of Ukrainian medical terminology by foreign students]. *Aktualni pytannia suspilnykh nauk ta istorii medytsyny: spil. ukr.-rum. nauk. zhurn.* (Chernivtsi : BDMU; Suchava). 2018. No 3(19). P. 106–109.

ЗМІСТ

ВСТУП	277
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	41
1.1. Філософське підґрунтя навчання української мови як іноземної.....	41
1.2. Принципи гуманізації, гуманітаризації і демократизації як складники формування гуманістичного світогляду майбутніх лікарів	55
1.3. Генеза проблеми навчання української мови як іноземної в лінгводидактичному дискурсі.....	68
1.4. Характеристика базових понять дослідження	85
Висновки до розділу I.....	113
Список використаної літератури	116
РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ Й ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ	Ошибка!
2.1. Психологічні чинники соціалізації та адаптування студентів- іноземців у соціокультурному й освітньому просторі.....	Ошибка! Закладка не опреде...
2.2. Психологічні основи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти	Ошибка! Закладка не определена.
2.3. Особливості формування вторинної мовної і мовленнєвої особистості студента-іноземця медичного закладу вищої освіти.....	Ошибка! Закладка не определена
2.4. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів- іноземців медичних закладів вищої освіти в процесі опанування ними української медичної терміносистеми	Ошибка! Закладка не определена.
Висновки до розділу II	204
Список використаної літератури	206

РОЗДІЛ III. МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 220

3.1. Сучасні підходи до навчання української мови як іноземної	220
3.2. Принципи навчання української мови як іноземної	220
3.3. Лінгводидактичний потенціал методів навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.....	267
3.4. Технології навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти.....	289
Висновки до розділу III	308
Список використаної літератури	309

РОЗДІЛ IV. УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 325

4.1. Розвиток діалогічного мовлення студентів-іноземців в контексті професійно-мовленнєвого навчання	325
4.2. Характеристика різновидів вправ і завдань у методичній системі навчання української мови як іноземної.....	339
4.3. Методичні аспекти комунікативної організації тексту як продукту мовленнєвої діяльності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти	369
4.4. Критеріальні показники рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти	380
Висновки до розділу IV	390
Список використаної літератури	393

РОЗДІЛ V. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ..... 404

5.1. Зміст, мета й завдання експериментального навчання.....	404
--	-----

	26
5.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту.....	416
5.3 Результати експериментального навчання	462
Висновки до розділу V	483
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	486
Додатки.....	494

ВСТУП

Динамічні глобалізаційні та інтеграційні процеси, оновлення соціальної, суспільно-політичної, інформаційно-технологічної сфер суспільства, інтеграція України в європейський і світовий освітній простір, реформування системи вищої освіти, адаптування її до європейських норм і світових освітніх стандартів, орієнтування на інтеркультурну освіту, розширення меж академічної мобільності об'єктивно зумовлюють визначення пріоритетів у розвитку нового напрямку сучасної лінгводидактики – навчання української мови як іноземної різногалузевих фахівців, медичної зокрема, здатних застосовувати здобуті знання, вміння й навички, набутий досвід, виявляти професіоналізм у різних виробничих ситуаціях.

У законодавчих і нормативних документах – Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державному стандарті вищої освіти, Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти: вивчення, викладання та оцінювання (The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, CEFR або CEF) – окреслено найважливіші завдання, із-поміж яких виокремлено інтеграцію національної системи освіти в міжнародний освітній простір; розроблення комплексу засобів для побудови парадигми міжнаціональної комунікації студентів-іноземців в українському соціумі шляхом залучення українського студентства як дієвого партнера-посередника в соціалізації іноземного студента.

Проблема навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти викликає потребу розроблення методичної системи навчання, переосмислення дидактичних підходів, принципів, методів, прийомів, форм, засобів і технологій навчання, переорієнтування зі знаннєвої парадигми навчання на компетентнісну, практикоорієнтовану, що передбачає врахування особливостей міжкультурної комунікації, фахових умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, досвіду у формуванні професійного українського

мовлення. Ефективність навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти, професійного зростання студента-іноземця значною мірою залежить від його емоційно-психологічного задоволення освітнім процесом, своєчасного адаптуванням та соціалізації у вітчизняному освітньому й національно-культурному просторі. Надважливим завданням української вищої освіти, зокрема медичної як найбільш популярної серед іноземних студентів, є модернізація освітнього процесу не тільки в сегменті формування професійної українськомовної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, а й у напрямі створення продуктивного освітнього середовища.

Сучасні здобутки в царині лінгвістичних теорій, когнітивної лінгвістики (А. Баранов, Г. Барабанова, І. Бехта, А. Вежбицька, Т. А. ван Дейк, Ю. Караулов, В. Касевич, Т. Космеда, М. Кочерган, Дж. Лакофф, Р. Лангакер, А. Мартинюк, В. Маслова, В. Петров, А. Приходько, О. Селіванова, Ч. Філлмор, І. Шевченко, І. Штерн та ін.); прагматичної лінгвістики (Н. Арутюнова, Ф. Бацевич, Л. Безугла, В. Богданов, П. Гріс, М. Йоханссон, М. Китайгородська, Ч. Морріс, С. Петкова, Г. Почепцов та ін.); комунікативної лінгвістики (Л. Безугла, І. Бехта, В. Борботько, Г. Браун, В. Бурбело, С. Вострова, О. Галапчук, О. Ільченко, А. Ішмуратов, М. Йоргенсен, О. Кучерява, М. Макаров, С. Мішланова, Л. Павлюк, В. Петров, Дж. Поттер, Ю. Прохоров, Ю. Степанов, Д. Теннен, М. Уезерел, Л. Філіпс, Ю. Хабермас, Р. Ходж, Д. Шиффрін, Г. Яворська та ін.) вочевидь актуалізують проблему розроблення системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти з урахуванням сучасних запитів і потреб суспільства в мобільних, конкурентоспроможних фахівцях.

У царині лінгводидактики вищої школи останнього двадцятиріччя опубліковано значну кількість наукових праць, присвячених проблемі формування мовної та концептуальної картин світу, визначенню актуальних завдань теорії і практики навчання української мови як іноземної (О. Антонів, З. Бакум, А. Бронська, К. Гейченко, Г. Іванишин, С. Костюк, І. Кочан, Т. Кудіна, Д. Мазурик, М. Мацюк, Н. Ніколаєва, В. Ніколаєнко, Л. Паламар,

О. Пальчикова, Ж. Рагіна, Н. Станкевич, Л.Субота, О. Тростинська, О. Туркевич, Н. Ушакова, О. Федорова, М. Цуркан, Г. Швець, А. Щербакова та ін.). Етапи розвитку методики української мови як іноземної досліджено в педагогічних розвідках лінгводидактів (Н. Захлюпаної, О. Палінської, І. Кочан, О. Туркевич, Г. Яворської та ін.).

Проблеми професійної українськомовної комунікативної компетентності, обґрунтування теоретичних положень, пошук нових підходів, принципів, методів, форм організації освітнього процесу в закладах загальної середньої та вищої освіти висвітлено в працях З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб, Т. Грубої, С. Карамана, О. Копусь, О. Кулик, І. Кучеренко, О. Кучерук, О. Любашенко, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчука, Н. Остапенко, Е. Палихати, А. Попович, Т. Симоненко, І. Хом'яка та ін. Аналіз і синтез наукових джерел та спеціальних студій з окремих сегментів обраної проблеми дав змогу з'ясувати напрями дослідницьких пошуків сучасних українських лінгводидактів, зокрема: З. Бакум (методика навчання фонетики української мови в гімназії); Н. Голуб (методика навчання риторики у вищій школі); О. Горошкіна (лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю); М. Греб (методика навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів); С. Караман (зміст і технологія навчання української мови в гімназії); О. Копусь (формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів); О. Кучерук (система методів навчання української мови в основній школі); С. Омельчук (навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу); О. Кулик (мовленнєвий розвиток учнів основної школи); Т. Груба (формування мовної особистості учня старшої школи); Л. Овсієнко (навчання лінгвістики тексту студентів-філологів на засадах компетентнісного підходу); А. Попович (методика навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти); І. Нагрибельна (самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови); В. Дороз (крос-культурне

навчання учнів-білінгвів української мови); А. Дем'янюк (розвиток навичок наукового мовлення); Т. Симоненко (формування професійної мовнокомунікативної компетентності студентів філологічних факультетів); С. Шехавцова (педагогічний супровід професійної підготовки іноземних студентів); Л. Субота (комунікативний підхід до навчання наукового дискурсу іноземних студентів); Г. Швець (навчання української мови іноземних студентів гуманітарних спеціальностей).

У визначенні концептуальних засад методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти враховано необхідність розв'язання низки суперечностей між

- об'єктивною необхідністю приведення у відповідність вимог до підготовки іноземних студентів у контексті інтеграції України у світове співтовариство, співпраці українськомовної та іншомовної спільнот у різних сферах діяльності, зокрема медичній, та відсутністю обґрунтованих теоретико-методологічних засад навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти;
- потребою в оновленні змісту навчально-методичного супроводу української мови як іноземної для студентів медичних закладів вищої освіти та недостатньою розробленістю змістового складника української мови як іноземної з оптимальним урахуванням особливостей медичного фаху в чинному навчально-методичному забезпеченні;
- наявністю здобутків сучасної педагогічної науки, освітньої практики закладів вищої освіти, посиленням рейтингової позиції української школи професійно орієнтованої лінгводидактики у світовому освітньому просторі та відсутністю стандартизованих вимог до оцінювання рівня сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів шляхом сертифікування їх задля подальшого працевлаштування в медичних закладах освіти чи охорони здоров'я.

Окреслені науково-практичні потреби в розв'язанні виявлених суперечностей, актуальність, недостатня розробленість досліджуваної проблеми в українській лінгводидактиці в аспекті формування в студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти *українськомовної професійно-комунікативної компетентності* зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Методична системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри української мови та славістики Бердянського державного педагогічного університету в межах науково-дослідної теми «Мовні одиниці та методика їх вивчення в загальноосвітніх навчальних закладах» (№ 0116U008836). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» (протокол № 2 від 27 вересня 2018 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології Національної академії педагогічних наук України (протокол № 5 від 27 листопада 2018 р.).

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й експериментальній перевірці методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.

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

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади дослідження на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури; розкрити й уточнити змістове наповнення базових понять.

2. Дослідити генезу проблеми становлення методики навчання української мови як іноземної у лінгводидактичному дискурсі.

3. Схарактеризувати психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні та лінгводидактичні засади методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.

4. Проаналізувати сучасні підходи, принципи, методи та технології навчання української мови як іноземної й обґрунтувати шляхи їх реалізації в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти.

5. Розкрити дидактичний потенціал вправ і завдань у методичній системі навчання української мови як іноземної.

6. Визначити критерії, показники та рівні сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти.

7. Розробити методичну систему навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти й експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – підходи, принципи, форми, методи, технології навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.

Концепція дослідження. Потреба в розробленні методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти зумовлена активним розвитком міжнародної співпраці України на ринку освітніх послуг, зокрема в сегменті підготовки фахівців медичної галузі; необхідністю обґрунтування особливостей реалізації розробленої методичної системи в освітньому процесі, спрямованої на формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів як визначальної передумови їх успішної професійної діяльності.

Українськомовна професійно-комунікативна компетентність студента-іноземця медичного закладу вищої освіти є ключовою в професійно орієнтованому змістовому складнику методичної системи навчання української мови як іноземної, психолого-педагогічними та лінгводидактичними засадами формування якої є: врахування типологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу різної етнічної належності, віросповідань, культури,

звичаїв, традицій; спрямованість змістового складника української мови як іноземної на професійний контекст; забезпечення сприятливих умов для адаптування й соціалізації в українському соціумі студентів-іноземців; підвищення рівня мотивації до якісного опанування української мови.

Опрацювання, теоретичних та прикладних аспектів обраної проблеми дало змогу сформулювати *провідну ідею концепції дослідження*: методична система навчання української мови як іноземної – це цілеспрямований процес, визначальною характеристикою якого є взаємозв'язок, взаємодія, взаємозумовленість структурних складників (мети, завдань, змісту, підходів, принципів, форм, методів, засобів, технологій навчання); інтегрованість з іншими методичними системами медичного закладу вищої освіти, що сприяють формуванню українськомовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Концепція, провідна ідея та основні положення дослідження сконцентровані в *загальній гіпотезі*, що ґрунтується на припущенні про залежність ефективності методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти від рівня теоретичного й методичного забезпечення, моделювання змісту, підходів, принципів, форм, методів, продуктивних технологій для формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових*, які ґрунтуються на припущенні, що методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти буде ефективною за умови:

– комплексної реалізації сучасних підходів до навчання (особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, системного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, текстоцентричного); *принципів навчання* (свідомості, візуалізації, міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму, апроксимації, врахування рідної мови (мови-посередника),

міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, деонтологізації);

– застосування продуктивних методів навчання (прямого методу, свідомо-зіставного, тезаурусного, змішаного навчання, тренінгових вправ, навчальної дискусії, методу «розумовий штурм», кейс-методу, методу ділової гри, інтерактивних методів, комунікативного, граматико-перекладного, сугестивного, аудіолінгвального) та впровадження технологій навчання (структурно-логічних, інтеграційних, ігрових, тренінгових, діалогових, інформаційно-комунікаційних);

– системного й цілеспрямованого використання на заняттях української мови як іноземної професійно-термінологічної лексики у словосполученні, реченні, тексті, а також у зв'язному діалогічному та монологічному мовленні.

Методологічну основу дослідження становлять філософські положення про детермінованість мови і мислення, про єдність мови й мовлення та основні положення гуманістичної психології й педагогіки, когнітивної психології, комунікативної лінгвістики, психолінгвістики, теорії тексту. Дослідження ґрунтується на концептуальних засадах комунікативного методу навчання іноземних мов, ідеях інноваційного розвитку освіти; пріоритетних принципах міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму, апроксимації, врахування рідної мови (мови-посередника), міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, професійно-комунікативної спрямованості навчання; врахування індивідуальних особливостей студентів; інтегрування сучасних підходів до навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти; Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання й оцінювання.

Теоретичною основою слугували різноаспектні дослідження в галузі філософії про сутність і природу мови, її взаємозв'язки з мисленням, мовленням,

буттям, життєвим досвідом людини, соціумом, комунікацією (П. Абеляр, К.-О. Апель, Аристотель, Л. Вітгенштейн, М. Хайдеггер, Ж. Дерріда, Ж. Ф. Ліотар, Дж. Локк, У. Оккам, Дж. Остін, Платон, О. Потебня, Б. Рассел, Ж.-П. Сартр, Дж. Сьорль, Г. Сковорода, Д. Скотт, Г. Фреге, П.-М. Фуко, Ю. Хабермас, Д. Юм й ін.); лінгвістики (Ф. Бацевич, Н. Валгіна, М. Вінтонів, І. Вихованець, І. Гальперін, К. Городенська, А. Загнітко, Т. Космеда, І. Кочан, В. Лукін, В. Маслова, Т. Радзієвська, В. Русанівський, О. Селіванова, К. Серажим, Г. Солганик, О. Стишов, Л. Щерба й ін.); психології і психолінгвістики (Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня, Г. Костюк, О. М. Леонтьєв, О. О. Леонтьєв, О. Лурія, С. Рубінштейн й ін.); теорією мовленнєвої діяльності (Л. Блумфілд, І. де Бодуен де Куртене, В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Ю. Пассов, Ф. де Соссюр, Л. Щерба й ін.), педагогіки (А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Данилов, В. Загв'язинський, В. Краєвський, І. Лернер, М. Махмутов, О. Пометун, Л. Пироженко, М. Скаткін, А. Хуторський й ін.); лінгводидактики з проблем удосконалення змісту мовної освіти на основі різних підходів, принципів, методів, технологій навчання (З. Бакум, О. Біляєв, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Н. Гавриш, О. Караман, С. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, І. Кучеренко, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворської ін.). Узято до уваги лінгводидактичні ідеї, віддзеркалені в монографіях, докторських і кандидатських дисертаціях О. Авраменко, З. Бакум, І. Волкової, Г. Іванишин, С. Костук, М. Кушнірова, Н. Московчук, С. Омельчука, О. Пальчикової, Ж. Рагріної, Л. Суботи, О. Тарнопольського, що безпосередньо або опосередковано стосуються досліджуваної проблеми.

Для досягнення мети й виконання поставлених завдань застосовано такі **методи дослідження:**

– *теоретичні:* аналіз та синтез філософської, лінгвістичної, психологічної, педагогічної, лінгводидактичної літератури для з'ясування стану проблеми та вироблення концептуальних положень дослідження, формування базового понятійно-термінологічного апарату; систематизація та узагальнення

наукових досягнень у галузі психології та теорії діяльності, лінгводидактики навчання української мови як іноземної; опис підходів до навчання, принципів, методів, технологій навчання української мови як іноземної;

– *емпіричні*: вивчення й узагальнення сучасного педагогічного досвіду, анкетування, бесіди з викладачами, тестування; пряме й опосередковане спостереження за освітнім процесом; аналіз самостійних робіт студентів-іноземців; педагогічні експерименти (констатувальний, формувальний і контрольний), які проводились для визначення результативності розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти та перевірки її ефективності;

– *статистичні*: кількісний і якісний аналіз результатів дослідницького матеріалу; математично-статистичне оброблення результатів експериментального навчання для отримання достовірних даних щодо його ефективності; порівняльна характеристика результатів проведеного експериментального дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що вперше в українській лінгводидактиці *обґрунтовано* теоретико-методологічні засади методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти; *досліджено* генезу становлення методики навчання української мови як іноземної у лінгводидактичному дискурсі; *з'ясовано* змістові характеристики базових понять дослідження: «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність студента-іноземця медичного закладу вищої освіти», «професійна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі», «професійна мовленнєва компетентність майбутнього лікаря», «система», «методична система навчання», «українська мова як іноземна» та *уточнено* змістове наповнення понять «українськомовна професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти», «методична системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти»; *створено* науково обґрунтовану систему

комунікативно орієнтованих завдань і вправ для формування й удосконалення українськомовної професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів; *описано* сучасні підходи, принципи, методи та технології навчання української мови як іноземної й *обґрунтовано* їх реалізацію в освітньому процесі медичного закладу вищої освіти; *схарактеризовано* дидактичний потенціал пропонуванних вправ і завдань у методичній системі навчання української мови як іноземної; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти; *розроблено* методичну систему навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти й *експериментально перевірено* її ефективність; *подальшого розвитку* набули теоретико-методологічні підходи до організації та змісту дослідницько-пошукової діяльності студентів-іноземців; продуктивні технології навчання майбутніх фахівців медичної галузі; розроблення та впровадження професійно орієнтованих електронних підручників в освітній процес медичних закладів вищої освіти.

Практичне значення проведеного дослідження. Основні положення й висновки дисертації, розроблена методична система, навчальні посібники, електронні програмні засоби, дидактичний матеріал професійного спрямування, тести можуть бути використані в освітньому процесі медичних закладів вищої освіти під час навчання української мови як іноземної майбутніх лікарів; слугувати орієнтиром у створенні електронних підручників і посібників для студентів-іноземців.

Достовірність результатів дослідження забезпечено науково-методичним обґрунтуванням вихідних положень з урахуванням сучасних досягнень філософської, психологічної, психолінгвістичної, лінгвістичної, педагогічної й лінгводидактичної науки; ефективним використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що відповідають предметові, меті й завданням дослідження; широким упровадженням розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної в медичних

зкладах вищої освіти України; позитивними результатами експериментально-дослідного навчання; апробацією дослідження на міжнародних, усеукраїнських, регіональних наукових і науково-практичних конференціях, освітніх форумах, семінарах та круглих столах.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (акт про впровадження від 03. 06. 2020 р.), Івано-Франківського національного медичного університету (акт про впровадження від 06.05.2020 р.), Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (акт про впровадження від 20.05.2020 р.), Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова (акт про впровадження від 23.03.2020 р.), Запорізького державного медичного університету (акт про впровадження від 21. 05. 2020 р.), Сумського державного університету (акт про впровадження від 16.04.2020 р.).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено в доповідях і виступах на *міжнародних наукових і науково-практичних конференціях*: «Мова і соціум: етнокультурний аспект» (м. Бердянськ, 18–19 жовтня 2018 р.); «Актуальні проблеми суспільно-гуманітарних наук та історії медицини» (м. Чернівці, 11–12 жовтня 2018 р.); «Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми інновації та сучасні технології: матеріали навчально-методичної конференції» (м. Чернівці, 18 квітня 2018 р.); «Дослідження різних напрямів розвитку філологічних наук в Україні та ЕС» (Румунія, м. Бая-Маре 20–21 вересня 2019 р.); «Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation» / Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця (Латвія, м. Рига, 6–10 червня, 2019 р.); «Science and society» / Наука та суспільство» (Канада, м. Гамільтон, 1 лютого 2019 р.); «Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти» (Канада – Сербія – Азербайджан – Польща – Україна, 30–31 грудня 2019 р.); «Фундаментальні та прикладні

дослідження: сучасні науково-практичні рішення та підходи, міждисциплінарні перспективи (Баку – Банська Бистриця – Ужгород – Херсон, 25 жовтня 2019 р.); «Science and Education a New Dimension» / Освіта і наука: новий вибір (м. Будапешт, Угорщина, 27 жовтня 2019 р.); «Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі» (м. Одеса, 17–18 квітня 2020 р.); «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (м. Суми, 23–24 квітня 2020 р.); 101-ша підсумкова наукова конференція професорсько-викладацького персоналу вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (м. Чернівці, 10, 12, 17 лютого 2020 р.); «Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук в Україні та країнах ЄС» (м. Люблін, Республіка Польща 25–26 вересня 2020 р.).

Публікації. Основний зміст дисертації викладено у 44 наукових публікаціях, із них 1 монографія, 1 національний (міжкафедральний) підручник з електронним аудіододатком (у співавторстві); 23 статті у наукових журналах і збірниках наукових праць, зокрема: 18 – у наукових фахових виданнях України, 5 – у наукових періодичних виданнях інших держав; 14 публікацій апробаційного характеру у збірниках конференцій, науково-методичних журналах України, 5 публікацій додатково відображають наукові результати дисертації.

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. У національному (міжкафедральному) підручнику «Українська мова як іноземна для англomовних студентів-медиків: підручник з електронним аудіододатком: у 2 книгах. Книга 2. Основи професійного мовлення», де згідно зі Стандартизованими вимогами до рівнів володіння українською мовою як іноземною з метою підготовки фахівців за напрямками 222 «Медицина», 221 «Стоматологія», 226 «Фармація», а також відповідно до сучасної концепції викладання української мови як іноземної подано лексичний і граматичний матеріал, спрямований на формування комплексу компетентностей, умінь і навичок мовленнєвої взаємодії студента-медика в

усній і письмовій формах з огляду на мотиви, цілі та соціальні норми комунікативної поведінки в різних сферах і ситуаціях професійно орієнтованого мовлення (під час проходження практики в лікувальних закладах).

Зокрема, нами підготовлено матеріали до таких розділів підручника, як «У терапевтичному відділенні», «У травматологічному і хірургічному відділеннях», «У дерматологічному диспансері», «У психоневрологічному диспансері», «У інфекційному відділенні».

Результати захищеної у 2015 році дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук зі спеціальності 10.02.01 – «українська мова» з теми «Засоби стилізації розмовності у прозі письменників Буковини початку ХХІ століття» (ДК № 830157) у тексті докторської дисертації не використано.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 620 найменувань, із них – 44 іноземні. Повний обсяг дисертації становить 512 сторінок (із них 397 сторінок основного тексту). Робота містить 27 таблиць, 4 рисунки.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

У розділі окреслено філософське підґрунтя навчання української мови як іноземної, висвітлено філософські принципи гуманізації, гуманітаризації та демократизації як складники формування гуманістичного світогляду майбутніх фахівців медичної галузі. Проаналізовано та уточнено зміст базових понять дослідження: «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «професійна компетентність», «професійно-комунікативна компетентність іноземного студента-медика», «система», «методична система навчання», «модель навчання», «українська мова як іноземна». Досліджено генезу проблеми навчання української як іноземної в лінгводидактичному дискурсі.

1.1. Філософське підґрунтя навчання української мови як іноземної

Аналіз спеціальної літератури в ретроспективі дав змогу з'ясувати, що впродовж останнього двадцятиріччя помітно активізувався інтерес дослідників до філософських аспектів освіти. Увага науковців (О. Александрова, В. Андрущенко, В. Біблер, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін, М. Романенко та ін.) до філософсько-освітньої проблематики зумовлена переходом сучасного суспільства від постіндустріального до інформаційного, необхідністю глибокого осмислення сутності людини, перегляду системи нових педагогічних парадигм, здатних забезпечити високу ефективність освітнього процесу, вивчення потенційних можливостей суб'єкта навчальної діяльності. Провідну роль у розробленні методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти відведено філософії. Тому виникла об'єктивна потреба у визначенні філософських засад навчання української мови як іноземної, з урахуванням загальнолюдських цінностей і гуманістичних орієнтирів у всіх сферах життєдіяльності людини.

Опанування студентами медичних закладів вищої освіти української мови як іноземної має наскрізний характер, що виявляється в тісному зв'язку з логікою, психолінгвістикою, лінгвістикою, зокрема: фонетикою, орфоepією, графікою, орфографією (диференціація звукової й графічної «оболонок» похідних слів), морфемікою, лексикологією (лексичне значення слова усвідомлюється у процесі спілкування), морфологією (будь-яке слово має частиномовну належність, морфологічні ознаки, відповідні граматичні категорії та граматичні значення), синтаксисом (особливості побудови речень в українській мові, взаємозв'язку граматичних структур, синтаксичних конструкцій, засобів синтаксичного зв'язку між предикативними частинами та синтаксичних відношень між ними, трансформацій синтаксичних сполук в одне слово, розгортання самостійного слова у синтаксичну структуру); значенням похідних слів, словотвірних перифраз, підґрунтям для яких є синтаксична конструкція; творенням похідних слів і синтаксичних конструкцій з урахуванням ситуації висловлення; значенням слів, утворених морфолого-синтаксичним способом; стилістикою (надання словам і висловленням певного стилістичного забарвлення), теорією текстотворення (роль форм слів як засобів зв'язності на «поверхні» тексту).

Окрім усвідомленого засвоєння мовної теорії, осмислення міжрівневого характеру відповідних процесів та явищ, студенти мають набути вмінь декодувати / кодувати інформацію з опертям на контекст і словотвірні норми, послуговуватися ними (нормами) у власній мовленнєвій діяльності відповідно до комунікативної ситуації. Подвійна природа мовних норм: з одного боку, – це норми кодифікованої сучасної української літературної мови, із другого – ті, яким властива динамічність у процесі перебігу комунікації, тобто мовленнєві. Тому навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти має бути скероване не лише на засвоєння мовної теорії, а й на формування відповідних умінь і навичок, забезпечення мовленнєвого розвитку особистості, що дає змогу правильно, з опертям на здобуті знання, тлумачити зміст чужого висловлення та формувати власну програму

мовленнєвих дій із використанням як активних, так і неактивних способів вираження задля успішної комунікації в подальшій професійній діяльності.

Аналіз окресленої проблеми здійснено в процесі опрацювання концепцій зарубіжних та українських філософів, лінгвофілософів, лінгвістів, психолінгвістів, психологів, педагогів, лінгводидактів. Студіювання спеціальної літератури дало змогу з'ясувати, що інтерес до слова як визначальної одиниці мови, до проблемних питань розуміння, тлумачення й інтерпретації його в мовленні супроводжував усю історію розвитку філософської думки, що стосується 1) пізнання (причинно-наслідкові зв'язки), мотивів поведінки людини в різних ситуаціях; 2) комунікації (повідомлення, спілкування, теорія розуміння).

Оскільки провідна роль у розробленні методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти належить філософії, виникла необхідність визначення філософських засад навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти, побудованої на загальнолюдських цінностях та гуманістичних орієнтирах усіх сфер діяльності майбутніх лікарів. У процесі аналізу й синтезу ідей, зреалізованих у концепціях, положеннях від часів далекої минувшини до сьогодення, зокрема: філософських концепцій Платона, Аристотеля, П. Абеляра; концепцій філософів схоластики В. Оккама та Д. Скотта; учень, теорій філософів Дж. Локка, В. Оккама; концепцій І. Канта, В. фон Гумбольдта, М. Хайдеггера; положень нової логіки Г. Фреге; логіко-філософських позицій Б. Рассела; праць німецького філософа К.-О. Апеля, французького філософа Ж.-Ф. Ліотара, англійського логіка й філософа Дж. Остіна, філософа-аналітика Дж. Сьорля; філософської концепції М. Фуко, концепції Ж. Дерріди; концепції українського філософа Г. Сковороди; учень видатного лінгвіста й філософа О. Потебні; концепцій сучасних філософів В. Андрущенка, Г. Балл, Б. Гершунського, В. Кременя, В. Лутая, В. Огнев'юка, С. Подмазіна, П. Сауха; наукових студій європейського філософа С. Гессена та інших мислителів, з'ясовано, що

загалом учені-філософи акцентують увагу на обмежених можливостях людини вповні досягнути глибинну природу й унікальну суть мови.

У дослідженні враховано, що, за філософською концепцією Платона, яку викладено в діалозі «Кратил», речі виникають самі собою безвідносно до своєї сутності [135, с. 617]; людина, яка називає річ, відтворює образ імені, властивий кожній речі, з огляду на її суть, а не зовнішні властивості [там само, с. 621]; ім'я зображує дійсність, як і картина [там само, с. 669]; будь-яке зображення вимагає своїх засобів [там само, с. 662], тобто матеріального втілення. Відтак Платонові належить розроблення двох концепцій: перша – ім'я лише вказує на річ (є її знаком); друга – ім'я позначає суть означуваної ним речі.

У роботі взято до уваги твердження Аристотеля, що матеріальним втіленням мови є звукові знаки: буква – неподільний звук; склад, зв'язка і член – незначущі звуки; ім'я, дієслово – звуки складні значущі; іменні й дієслівні категорії – звуки складні значущі; висловлення – звуки складні, значущі і такі, частини яких самі собою значущі; висловлення єдине, але має два смисли: позначення чогось одного і сукупності множин [6, с. 667–668]. Аристотель був глибоко переконаний, що «над мовленням необхідно ретельно трудитися в частинах, позбавлених дій і не визначних ні за характером, ні за думками; і навпаки, занадто блискуче мовлення затуляє собою й характери, й думки» [там само, с. 675–676]. Філософська концепція Аристотеля ґрунтується на такому положенні: «будь-який звуковий знак є довільним, однак забезпечує успішне мовлення лише за уважного ставлення мовця до його вибору» [там само, с. 675–676].

Осмилено в нових соціокультурних умовах філософську ідею П. Абеляра, який уважав, що вимовлене слово не виступає поза свідомістю мовця і слухача, а виявляє себе у сфері пізнання, відтворюючи певний концептуальний світ співрозмовників. «Коли ми говоримо, що вимовлене щось означає, то ми не хочемо, щоб це було зрозуміло так, начебто ми надаємо тому, чого не існує, певної форми, яку ми називаємо значенням, але, радше, розуміння, що ґрунтується на мовленому, ми сприймаємо як концепт

(conceptus) в душі слухача» [1, с. 250]. На думку мислителя, ... «мовлення є значущим, оскільки воно означає лише одне з того, з чого «схвачуються» поняття» [там само]. Аналіз праць філософа-схоласта дав змогу з'ясувати, що поняття «концепт» філософ-схоласт розумів як зв'язок предметів (речей) та висловлень про них, а також як тлумачення (усвідомлення, схоплення, відтворення й ін.) смислів слів, які можуть мати безліч значень, як мовцем, так і слухачем, тобто, на думку П. Абеляра, будь-яке вимовлене слово є концептом [1, с. 250].

Продуктивними для дослідження стали положення філософів схоластики (В. Оккам та Д. Скотт) про важливість логіки для мови, користь якої, на їхнє переконання, подвійна: з одного боку, логіка дає можливість розмежовувати істинні й хибні висловлення, з іншого – навчає способів ведення дискусії. Оскільки всі аргументи складаються з висловлень, а висловлення – з термінів (слів), і ті, й ті В. Оккам поділяв на ментальні (поняття), вимовлені (слова) і письмові (записані слова). Поняття (conceptus) у пропонованій філософом-схоластиком схемі є природними знаками, тому що однакові в усіх людей і народів, а слова (усні чи письмові) – довільно встановлені знаки, а тому різні в усіх народів. «Слова потрібні для висловлення понять, які самі собою висловлені бути не можуть, при цьому слова ніби підпорядковуються поняттям за допомогою знаків» [125, с. 16–17]. Згідно з Д. Скоттом, «у кожному предметі (речі) можна побачити інформаційні аналоги відповідних сутностей, тобто смисли. Будь-який предмет пізнання є для людини полем смислів, пізнаючи які, вона переходить з одного рівня на інший, актуалізуючи те, що на попередньому рівні було недоступне. Кожний новий рівень містить нові типи об'єктів-смислів, пробуджує нові типи актуалізації. Однак на вищому рівні реальності філософ визнає обмежені можливості людського розуму» [18, с. 373].

У процесі розроблення теоретичних засад методичної системи навчання української мови як іноземної взято до уваги філософське інтерпретування природи знаків представником емпіризму й лібералізму у філософії Дж. Локком, по-перше, «як знаків, необхідних для спілкування [104, с. 461];

по-друге, «як чуттєвих знаків ідей тієї людини, яка ними користується [там само, с. 462]; по-третє, ...«розум користується знаками для розуміння речей або передачі своїх знань іншим» [104, с. 324].

Перевіреною освітньою практикою вважаємо й твердження філософа, що «у кожній людині слова означають ті ідеї, які в неї є і які вона хотіла б висловити ними [там само, с. 463]; люди часто ототожнюють слова з ідеями «в умі» інших людей [там само, с. 463]; слова означають реальні дії [там само, с. 464]; слова від частого вживання легко викликають ідеї [там само, с. 464]; слова часто вживають без значень [там само, с. 465]; значення слів цілком довільне [там само, с. 465]. Слабкою позицією вчення Дж. Локка вважаємо розуміння ним співвідношення між словом і втіленням ідей конкретної людини. Порушену проблему знаходимо й в працях послідовника ідей Дж. Локка Д. Юма, який відстоював позиції, що думка (ідея) віддзеркалюється у слові через відчуття.

Прийнятною для нашого дослідження ідея шотландського філософа про глибинне розуміння суті слова. Для розуміння основних положень концепції науковець наголошує, що, якими б блискучими не були фарби поезії, вона «ніколи не зобразить природу так, щоб ми сприйняли опис за справжній пейзаж. Найживіша думка поступається найслабшому відчуттю» [199]. Політ думки, хоча й безкрайній, у реаліях обмежений відчуттями й досвідом людини. Хоча філософи-схоласти поділяли думки одне одного, проте Дж. Локк відстоював позицію, що «значеннями слів є ідеї» [104, с. 465], тоді як Д. Юм вважав, що «ідеї ґрунтуються на чуттєвому досвіді людини» [199].

Вагома для дослідження ідея І. Канта: ... «мова є найкращим засобом розуміння не лише інших, а й самого себе, адже мислити – означає говорити з самим собою внутрішньо (через репродуктивну уяву) чути себе самого» [73, с. 430]. Щоправда, як стверджує філософ, «зрозуміти інших складніше: буває так, що люди, які говорять однією мовою, не можуть зрозуміти інших через те, що мають різні поняття про одні й ті ж предмети (явища, процеси), а виявляється це тоді, коли кожний починає діяти згідно з власним переконанням про

сутність поняття» [там само]. Взято до уваги концепцію В. фон Гумбольдта, яка ґрунтується на тому, що «в нерозривному взаємозв'язку перебувають: природна мова й мислення (вимовлене слово – втілення думки, написане – втілення звука» [49, с. 404]); «різниця між мовами – це дещо більше, ніж знакові відмінності: слова і форми слів утворюють поняття, які насправді різні за світосприйняттям» [там само, с. 370]; характер мови й характер народу (мова віддзеркалює колективний досвід народу [там само, с. 379]; мова та діяльність (мова є продуктом діяльності (energia))» [49, с. 70].

У роботі враховано концепцію Г. Фреге, згідно з якою «специфічно не пристосована мова передавати об'єктивні уявлення людини про світ, уявлення суб'єктивні, різні в кожного, відтак існує безліч уявлень, пов'язаних з одним і тим самим смислом, існує безліч поглядів на одне й те ж явище, безліч мов, безліч культур, традицій» [181, с. 26]. Г. Фреге вперше розмежував знак, значення, смисл і уявлення: «знак – слово, словосполучення або графічний символ; кожний знак має значення (об'єкт, словесно зафіксований у свідомості людини) і смисл (думка, що міститься у слові, оформлена різними способами); якщо людина розуміє смисл висловлення, то це не означає, що вона розуміє значення кожного слова; інколи слова, що мають одне й те ж значення, у висловленні набувають зовсім іншого смислу» [181, с. 26].

Суголосна з дослідженням логіко-філософська позиція Б. Рассела, який стверджував, що «мова вводить нас в оману за допомогою словника і синтаксису; ми повинні бути обережними, якщо не хочемо, щоб наша логіка вела нас до хибної метафізики [150, с. 25]; існує не одне відношення значень між словами і тим, що вони позначають, а безліч, і всі вони мають різні логічні типи; мова не може зберегти розмежування типів між відношеннями та їхніми термінами [там само, с. 27].

Особливий інтерес у контексті дослідження становлять праці дослідників феноменології (мова є віддзеркаленням і засобом формування світосприймання людини), якими доведено, що філософська концепція М. Хайдеггера ґрунтується на взаємозв'язку мови й мовлення, в яких і

концентрується сутність буття людини. М. Хайдеггер у філософській концепції акцентує увагу на тому, що екзистенційно-онтологічним фундаментом мови є мовлення [183, с. 188]; мовлення є артикуляцією розуміння [там само]; розуміння буття-в-світі виявляє себе як мовлення [там само]; значуще ціле розуміння бере слово [там само]; до значень приростають слова [там само]. За М. Хайдеггером, «слухання мови є передумовою для говоріння, інакше останнє буде безглуздом; не менш важливе й мовчання, яке артикулює розуміння і є підґрунтям уміння слухати. За своєю суттю мовчання, слухання й говоріння є процесами позначення буття» [183, с. 188].

Згідно з ученням німецького ученого-філософа К.-О. Апеля, інтерсуб'єктивне спілкування буде успішнішим, якщо учасники знатимуть правила та діятимуть у їх межах, тобто матимуть приблизно однаковий рівень знань для здійснення повноцінної комунікації, оскільки «мова за природою інтерсуб'єктивна, колективно-феноменологічна» [5, с. 129]. Основою концепції французького філософа Ж.-Ф. Ліотара є твердження, що «говорити означає боротися – в сенсі грати; мовні акти засвідчують спільне протиборство (агоністику). Це зовсім не означає, що грають тільки для того, щоб виграти. ... Безперервне вигадкування зворотів, слів, смислів дарує велику радість, а на рівні мови – це те, що розвиває мову» [102, с. 32].

Відповідно до концепції англійського логіка й філософа Дж. Остіна, «мова має діяльнісну природу, за якої основною одиницею комунікації виступає не висловлення, а мовленнєвий акт, що має три рівні – локуція, іллокуція й перлокуція». Дж. Остін не подає дефініції цих понять, наводить лише приклади: «Дія (А), чи Локуція: Він сказав мені: «Стріляй в неї!»...; Дія (В), чи Іллокуція: Він наполіг на тому (чи порадив, наказав тощо), щоб я застрелив її...; Дія (С.а), чи Перлокуція: Він переконав мене застрелити її...; Дія (С.б), чи Перлокуція: Він змусив мене (досягнув того, що...) застрелити її» [128, с. 89]. З опертям на приклади читач має зрозуміти, що локутивний акт – вербально оформлене висловлення; іллокутивний – цілеспрямованість висловлення; перлокутивний – досягнення певного результату.

Ідеї Дж. Остіна продовжив розвивати філософ-аналітик Дж. Сьорль, який зазначив, що Дж. Остін «пропонує свої категорії певною мірою гіпотетично, радше як основу для подальших обговорень...». Ці категорії є прекрасним відправним пунктом для обговорення, але вказана таксономія має бути серйозно переглянута, оскільки в деяких моментах вона недосконала» [158, с. 177–178]. Зокрема, Дж. Сьорл класифікував іллокутивні акти, їхні лінгвістично значущі параметри та виокремив поняття непрямого мовленнєвого акту, смисл якого визначається з опертям на підтекст. Локутивний акт – вербально оформлене висловлення; іллокутивний – цілеспрямованість висловлення; перлокутивний – досягнення певного результату [158, с. 177–178].

Філософські концепції Дж. Остіна та Дж. Сьорля полягають в тому, що мова координує процеси породження мовлення й цілепокладання; мовленнєві акти можуть бути успішними й неуспішними, прямими й непрямими, тоді як філософська концепція М. Фуко передбачає тлумачення зв'язків висловлення й мови, значення висловлень та послідовності їх, висловлення й дискурсу тощо. М. Фуко розглядає дискурс як особливий вид спілкування; спосіб світобачення, розуміння дійсності, що характеризується несвідомим віддзеркаленням передумов і настанов, зумовлених попереднім життєвим і соціальним досвідом людини; оболонку і межі висловлення, яке, своєю чергою, визначає як «атом дискурсу» [182, с. 161]; точку, в якій перетинається мова й панівна ідеологія, що децентрує суб'єкта, носія мови. Отже, ключова у філософській концепції М. Фуко позиція, що мова є засобом функціонування суспільно-владних відносин між людьми.

У навчанні української мови як іноземної в сучасних умовах заслуговує на увагу концепція Ж. Дерріди щодо розрізнення індивідуальних авторських намірів, утілених у тексті за допомогою знаків, які відсилають нас до інших знаків і текстів, тобто, в підсумку, пізнання життя й світу є «суцільним текстом». Зокрема, французький філософ зауважує: «Ми пропонуємо або присвоюємо знаки, виробляємо знаки. Знак, отже, є відкладеною,

відтермінованою присутністю. ...; рух знаків відкладає момент зустрічі з власне річчю, момент, коли ми можемо цю річ взяти в руки ... або якимось іншим способом отримати відчуття справжності. Структура знаків в її класичній інтерпретації необхідна мовцеві для того, щоб визначити ... процес означення (signification) як *différance*, в цьому випадку, у формі часових орієнтирів. У класичному тлумаченні знак (який відтерміновує присутність) може бути зрозумілий тільки на основі присутності (яка його й відкладає) і тільки завдяки цій відтермінованій присутності (що є в конкретному випадку істинним об'єктом сприйняття)» [53, с. 134]. Філософська концепція Ж. Дерріди ґрунтується на тому, що знаки не мають значення, вони постійно трансформуються під впливом нових конфігурацій умов їхнього сприйняття / вживання з опертям на досвід і відчуття людини.

Значний науковий і практичний інтерес для дослідження становлять ідеї концепції українського філософа Г. Сковороди, що ґрунтуються на теорії взаємозв'язку мови з мисленням: «думка рухає болото твого язика, і вона ото й говорить ним, але не болото. Це так, як молоток годинника на башті б'є: виходить із нутра годинникової машини побуджувальна сила, якою приводиться в рух нечутливий молоток» [163, с. 193]. Філософ також розмежовує зовнішню і внутрішню форми слова, на його думку, «словесний (мовний) знак має матеріальну природу, однак значення його є нематеріальним, духовним, мінливим, як «малюнок у фарбах своїх» [162, с. 142].

В основу дослідження покладено вчення видатного лінгвіста й філософа О. Потебні, що мова «кожного разу знову створюється в думці, оживає в мовленні й розумінні, відповідно цілком переходить у суб'єкт» [143, с. 30]; «людина завжди видозмінює слова у вживанні, а не винаходить їх; ... кожне покоління змінює мову, якщо не в словах і формах, то в їхньому вживанні» [там само, с. 31]. О. Потебня виокремлює в слові три найважливіші елементи: «зовнішню форму слова (єдність звукової та словесної форми); внутрішню (образ або сукупність образів) і значення (ідею, думку, що виводиться з

конкретної смислової ситуації, мовного оточення, в якому опиняється слово)» [143, с. 229]. Лінгвофілософська концепція науковця базується на твердженні: «мова – це інструмент мислення і пізнання світу; пізнання – це творча діяльність, що організовує думку; думка виявляється в мові (слові); значення слова мінливе, кожна людина вкладає в нього неповторний зміст» [там само, с. 31].

Останнім часом актуалізувався інтерес дослідників до освітології та філософії освіти. Важливі праці вчених, де освіта постає предметом філософського осмислення. Саме тому сучасні вчені-філософи дедалі більшу уваги приділяють обґрунтуванню й розробленню антропоорієнтованої педагогічної парадигми (В. Андрущенко, Г. Балл, Б.Гершунський, В. Кремень, В. Лутай, В. Огнев'юк, С. Подмазін, П. Саух та ін.). Увага науковців до філософсько-освітньої проблематики зумовлена переходом сучасного суспільства від постіндустріального до інформаційного, необхідністю глибокого осмислення сутності людини, перегляду системи нових педагогічних парадигм, здатних забезпечити високу ефективність навчально-виховного процесу, вивчення потенційних можливостей суб'єкта навчальної діяльності самостійно здобувати знання. «Освіта і наука посідають ключове місце в системі інноваційного розвитку, адже упослідженість цих двох складників конкурентоспроможності справляє гальмівний вплив на всі інші: інноваційний потенціал країни неможливий без розвитку людського капіталу, здорового, добре освіченого і кваліфікованого персоналу, здатного працювати на основі нових технологій» [122, с. 8].

Одним із фундаторів філософії освіти в Україні вважають В. Лутая, який визначив співвідношення філософії та освіти, здійснивши концептуалізацію загальної теорії філософії освіти. Дослідник переконливо доводить, що особливо помітна й продуктивна взаємодія педагогіки й філософії на перехідних етапах розвитку суспільства.

Аналіз праць сучасних філософів дає змогу констатувати, що виняткової актуальності в українському суспільстві набуває твердження філософів:

“людина – міра всіх речей”. Адже сьогодні відчувається гостра потреба у національно свідомих, високогуманних, інтелектуально розвинених конкурентоспроможних фахівцях, затребуваних на ринку освітніх послуг [4; 71; 91; 122; 137; 152].

За твердженням В. Огнев'юка, «людина була і залишається найбільш привабливим та пріоритетним об'єктом наукових досліджень. Важливо, щоб кожна людина опанувала вміння визначати роль різноманітних об'єктивних та суб'єктивних факторів на шляху свого становлення» [123, с. 3–4].

Неспростовні, на нашу думку, оцінні судження В. Кременя: «Сучасний стан людського буття в його духовних вимірах фіксує стадію його переходу від локально-стабільного до інтегративного рівня. Це той «гострий» період суспільної історії, коли відбувається зміна духовно-культурної свідомості цивілізації, що зумовлює необхідність переорієнтації освіти на нові виміри духовності людини. У зв'язку з цим починаються трансформації освіти в напрямі нових утворень, які актуалізують запити часу.

Зважаючи на зміни, які відбулися у світі, в соціумі, в державі, потрібно орієнтувати освіту і виховання на їх «вимір людиною», тобто на людиноцентризм. З цієї позиції завдання освіти – характеризувати буття людини в її особистісній унікальності, що концентрує увагу освітньої діяльності в її педагогічній поліфонії на розвиток творчих потенцій людини, які ґрунтуються на розумі, знанні, мудрості, «душевному відчутті», «пізнанні серцем» [91, с. 26]. Як слушно зауважує В. Кремень, «саме тому найпріоритетнішими сферами в ХХІ столітті стають наука, як сфера, що продукує нові знання, та освіта, як сфера, що олюднює знання і, насамперед, забезпечує індивідуальний розвиток людини» [92, с. 234]. Викладене філософом кредо сучасної «освіти людиноцентризму» слугує підґрунтям у розробленні теоретичних засад навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти.

Однією з пріоритетних функцій філософії освіти, на думку С. Подмазіна, є філософське осмислення проблеми становлення світогляду

особистості в процесі навчання й виховання, аспекту нової парадигми, що ґрунтується на засадах сучасних наукових відомостей про потреби особистості зокрема й суспільства загалом, особливості їхньої взаємодії; потенціал, мету й завдання освіти в «її особистісногенетичному й соціогенетичному аспектах» [138]; «знання про суб'єкт навчання, його запити й потреби, потенціал, психологічні характеристики; його особистісні якості та ін.» [138].

Джерелом розвитку особистості, як наголошує С. Подмазін, «є не суспільство само по собі, а інтенційно притаманна кожній особистості потреба в розвитку, що реалізується в процесі взаємодії з іншими особистостями, і лише посередництвом взаємодії з ними особистість взаємодіє із суспільством» [138, с. 7]. Дослідник запропонував нову – інтегративну – концепцію особистості, згідно з якою «ключовим питанням на сьогодні є переосмислення феномена особистості» [там само, с. 8]. Викладені позиції сучасних філософів вважаємо перспективними для розроблення теоретико-прикладних аспектів методичної системи навчання української мови як іноземної майбутніх фахівців медичної галузі.

Науковому осмисленню досліджуваної проблеми сприяли студії європейського філософа С. Гессена, який одне з пріоритетних завдань освіти вбачав у «залученні людини до культурних цінностей, науки, мистецтва» [35, с. 39]. Філософські й педагогічні ідеї С. Гессена переорієнтують викладача на зміну його функцій як модератора освітнього процесу, одна з яких полягає не в трансляванні новому поколінню готового культурного змісту, а в тому, щоб «сповістити йому рух, продовжуючи який, воно могло б виробити власний зміст культури» [35, с. 369]. У дослідженні взято до уваги, як продуктивну, дидактичну концепцію С. Гессена, яка ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, що передбачає актуалізацію особистісного потенціалу суб'єкта освітнього процесу й розроблення цілісної, водночас диференційованої системи освіти та максимально можливе врахування запитів, інтересів, потреб кожного індивіда. Як бачимо, підвалини

полікультурної освіти, толерантного ставлення до інших закладено філософом ще в минулому столітті.

Виокремлені ідеї важливі для розроблення методичної системи навчання української мови як іноземної майбутніх фахівців медичної галузі. Вочевидь у сучасних умовах навчання української мови як іноземної набуває дещо іншого розуміння, проте врахування здобутків філософської та педагогічної спадщини забезпечує адекватне розуміння сучасного освітнього процесу й прогнозування майбутнього.

Переконалива, на наш погляд, прогностична думка В. Огнев'юка про потенціал включення України в контекст глобальної світової освіти: «Інтернаціоналізація освіти і науково-дослідних інститутів України дозволить теперішньому і майбутньому поколінням українців сформуванати глобальний світогляд і зробить вагомий внесок у «дипломатію знань», оскільки в особах випускників з числа іноземних студентів, що повертаються до своїх країн, Україна отримує прихильників, які можуть допомогти в залученні іноземних партнерів» [122, с. 16–17]. Міжнародне партнерство дає потужний імпульс для розвитку освітніх інституцій, підвищує конкурентоспроможність української вищої освіти на внутрішньому і зовнішньому ринках освітніх послуг, а також сприяє збагаченню й оптимізації теоретико-прикладних аспектів навчання української мови як іноземної.

Отже, у процесі аналізу й синтезу ідей, зреалізованих у концепціях, положеннях від часів далекої минувшини й до сьогодення (зокрема, філософських концепцій Платона, Аристотеля, П. Абеляра; концепцій філософів-схоластики В. Оккама та Д. Скотта, учень теорій філософів Дж. Локка, В. Оккама; концепцій І. Канта, В. фон Гумбольдта, М. Хайдеггера; положень нової логіки Г. Фреге, логіко-філософських позицій Б. Рассела; учень німецького філософа К.-О. Апеля, французького філософа Ж.-Ф. Ліотара, англійського логіка й філософа Дж. Остіна, філософа-аналітика Дж. Сьорля; філософській концепції М. Фуко, концепції Ж. Дерріди; концепції українського філософа Г. Сковороди; вчень видатного лінгвіста й філософа

О. Потебні; концепцій сучасних філософів В. Андрущенка, Г. Балла, Б. Гершунського, В. Кременя, В. Лутая, В. Огнев'юка, С. Подмазіна, П. Сауха; наукових студій європейського філософа С. Гессена та інших мислителів) ми дійшли висновку, що загалом учені-філософи на різних часових відтинках акцентують увагу на певних можливостях людини вповні досягнути глибинну природу й унікальну суть мови, сприйманні й тлумаченні того чи того слова, думки, ідеї відповідно до висловлення.

Грунтовне осмислення здобутків філософії, зокрема лінгвофілософських концепцій у контексті навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти, дало змогу з'ясувати, що студент-іноземець здатний засвоювати лише ті знання, які набувають для нього смислового значення: слово як лексична одиниця мови має певне значення (стійка система узагальнень, однакова для всіх носіїв однієї мови); є фундаментом засвоєння загальнолюдського досвіду; слово як одиниця мовлення має певний смисл (індивідуальне значення для мовця, слухача, автора, читача, що виявляється в певному контексті, ситуації й залежить від особистого досвіду; усвідомлення їх (значення й смислу) залежить від мисленнєво-мовленнєвої активності.

Методологічними засадами методичної системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти визначено філософські положення, що безпосередньо стосуються сутності людини, її взаємозв'язків із мисленням, мовленням, буттям, життєвим досвідом людини, соціумом, комунікацією, культурою, мистецтвом і відіграють важливу роль у формуванні гармонійної особистості майбутнього фахівця, здатного успішно виконувати професійні обов'язки лікаря, вірного клятві Гіппократа.

1.2. Принципи гуманізації, гуманітаризації і демократизації як складники формування гуманістичного світогляду майбутніх лікарів

Актуальною проблемою сучасного суспільства є його дегуманізація, яка постала через домінування в людській свідомості прагматичних та егоїстичних інтересів, надмірне пропагування цінностей матеріальної

культури, щоденне розширення індустріального технократизму й ринкового утилітаризму. Саме тому стратегічне завдання освіти третього тисячоліття – формування спеціаліста як творчої особистості, основними якостями якої мають бути високий професіоналізм і гуманістичний світогляд.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що «метою освіти є гармонійний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [65]. На реалізацію прописаних норм закону спрямовані й положення Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), основними принципами якої є *«гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи; гуманітаризація освіти, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення; відкритість системи освіти, що пов'язана з її орієнтованістю на цілісний неподільний світ, його глобальні проблеми, усвідомленням пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими і класовими, інтеграцією у світові освітні структури; демократизація освіти, що передбачає ... утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів та ін.»* [52]. У нормативних документах вектори вищої освіти і науки України спрямовані на формування гармонійної особистості, конкурентоспроможного фахівця будь-якої галузі, медичної зокрема.

У процесі опрацювання й аналізу спеціальної літератури виокремлено пріоритетні завдання гуманізації, гуманітаризації та демократизації медичної освіти, досліджено процеси гуманізації, гуманітаризації та демократизації у

медичних закладах вищої освіти, визначено роль мови як гуманітарного засобу становлення гуманної особистості медика.

Проблеми гуманізації, гуманітаризації та демократизації освіти стали предметом студіювання як зарубіжних, так й українських науковців. На думку канадського дослідника А. Росса, сутність і мета гуманітарної освіти полягають у тому, щоб звільнити мислення людини, подарувати їй «радість спілкування» [209, с. 96]. За твердженням німецького діяча-гуманіста А. Ейнштейна, не можна перевантажувати основи наук лише кількістю фактів і залізної логіки для засвоєння студентами. Учений закликав до того, щоб, де тільки можливо, навчання перетворювати на переживання, по суті, закладаючи підвалини для розвитку емоційного інтелекту майбутнього фахівця [198]. Тобто метою будь-якої навчальної діяльності має бути не тільки реалізація програм і планів, а й упровадження «стандартів людинотворення».

Розглядаючи принципи гуманізації і гуманітаризації, українські вчені (С. Гончаренко, Ю. Мальований) підкреслюють «стратегічне значення їх для розвитку не лише освіти, а й усього суспільства, що, на жаль, ще не до кінця усвідомили і сприйняли педагоги та громадськість» [43, с.17]. Реалізацію гуманітарного принципу в медичній освіті аналізує Г. Шаповал, зазначаючи, що саме цей аспект відображає парадигму гуманітарних проблем професійної діяльності лікаря, до яких належать: взаємовідносини з пацієнтами, членами їх сімей, колегами, питання медичного права та медичної етики, обмін провідним професійним досвідом [192, с. 109]. Пріоритетна роль у розробленні методологічних засад нової гуманістичної парадигми освіти належить філософії, у якій чільне місце відведено загальнолюдським цінностям, що вочевидь актуалізує необхідність гуманізації всіх сфер діяльності людини, освітньої зокрема.

Аналіз і синтез філософських праць дають змогу констатувати, що прикметною ознакою сучасної освіти є «яскраво виражений прагматичний характер», при цьому «спостерігається розрив між освітою і культурою, що

значною мірою актуалізує потребу органічної єдності освіти і культури, а відтак її гуманітаризацію, тобто введення освіти в культурний контекст епохи» [153, с.42–43].

Розглядаючи педагогіку як прикладну філософію, С. Гессен убачав її завдання у формуванні професійного мислення фахівця, його здатності продуктивно розв'язувати протиріччя освітнього процесу, умінь спрямовувати навчальний матеріал на формування ціннісних орієнтацій суб'єкта освітнього процесу. Екстраполюючи думки філософа в лінгводидактичний контекст, зазначимо, що важливо ознайомлювати студентів з алгоритмами навчальної діяльності, побудовою індивідуальних траєкторій української мови як іноземної. Тільки навчившись свідомо осмислювати здобуті знання, усвідомлено застосовувати їх, студент-іноземець зможе бути успішним у подальшій професійній діяльності [35, с. 305].

Проектуючи дидактичну концепцію С. Гессена у професійний контекст майбутнього лікаря, зауважимо, що з-поміж усіх дисциплін, які викладаються в медичному закладі вищої освіти, особлива роль відводиться українській мові як іноземній, що формує мовну особистість студента-іноземця. Пізнавальна цінність української мови як іноземної дуже висока. Саме через мову осмислюються загальнолюдські цінності, виховується свідомо особистість, відбувається інтелектуальний розвиток, розвивається мислення, почуття любові до мови, яка вивчається. Особливого значення набуває спілкування мовою, яку опановує студент-іноземець. Невипадково К. Ушинський назвав мову могутнім і великим педагогом, що «не тільки навчає багато чого, а й навчає напрочуд легко, якимсь неосяжно полегшеним методом» [177, с. 205].

Опрацювання наукових студій (З. Бакум, А. Богуш, М. Греб, Н. Голуб, Ж. Горіної, О. Горошкіної, В. Дороз, І. Дроздової, С. Карамана, О. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко, С. Омельчука, М. Пентилюк, О. Семенов, В. Сидоренко, Л. Суботи, Г. Швець, С. Яворської та ін.) дає змогу встановити, що належний обсяг знань у сучасному розумінні – це сукупність фундаментальних знань, усвідомлення необхідності й уміння навчатися

протягом усього періоду фахової діяльності; професійні вміння, стійкі практичні навички, сформовані ціннісні орієнтації фахівця, що є складниками професійної компетентності майбутнього лікаря.

Модернізація сучасної освітньої системи в Україні, приведення її у відповідність до європейських стандартів, розроблення у вишах нових навчальних планів і програм зумовлені переходом від парадигми навчання до парадигми освіти. У цьому контексті актуалізується значущість методично правильної організації навчання української мови як іноземної. На нашу думку, це потребує кардинальних змін в організації освітнього процесу, що має будуватися з урахуванням викликів сучасного соціуму, тобто сприяти формуванню в студентів умінь навчатися, здатності до саморозвитку, творчого застосування здобутих знань, а також ознайомленню зі способами адаптування до професійної діяльності в сучасних умовах. Гострою проблемою нинішнього суспільства є його дегуманізація, спричинена домінуванням у людській свідомості прагматичних та егоїстичних інтересів, надмірним пропагуванням цінностей матеріальної культури, дедалі більшим розширенням індустріального технократизму й ринкового утилітаризму. Саме тому стратегічне завдання освіти третього тисячоліття – формування спеціаліста як творчої особистості, основними якостями якої мають бути високий професіоналізм і гуманістичний світогляд.

Дослідження з проблем гуманізації та гуманітаризації як пріоритетних процесів удосконалення сучасної освітньої парадигми засвідчило наявність у них аспекту дуалізму природничого та гуманітарного знання, відповідних типів мислення й світоглядів. Саме тому в системі професійної підготовки спеціалістів будь-якої галузі варто зважати на так звану «опозицію технократичної й гуманітарної культур, технократичного й духовного мислення, що має безпосереднє відношення до процесів гуманізації та гуманітаризації в освіті» [136, с. 145]. Описані технократичні перетворення спостережено і в системі вищої освіти, у тому числі медичної, оскільки інноваційні методики викладання спеціальних і загальних навчальних

дисциплін часто ґрунтуються на активному впровадженні інтерактивних технологій, що не завжди гуманітарно спрямовані.

Актуальний напрям діяльності українських медичних закладів вищої освіти – професійна підготовка студентів-іноземних громадян, які є представниками різних національностей, етносів, віросповідань тощо. Тому одне з чільних місць в освітньому процесі відведено проблемам гуманізації, гуманітаризації та демократизації, оскільки, як зазначає С. Гончаренко, «лише широка гуманітаризована освіта може повністю розкрити перед кожним ту істину, що в кожного народу є щось добре, чим він завдячує іншим народам, а отже, всьому людству, частиною якого він є. Перед людиною гуманітаризована освіта розкриває, нарешті, і ту істину, що є і певна загальнолюдська солідарність, і що люди різних національностей можуть не лише знати одну й ту саму істину і визнавати одну й ту саму справедливість, а й поєднувати свої зусилля для здійснення в житті блага, яке однаково розуміють» [42, с. 81]. Як переконує практика, навчання студентів у міжетнічних групах, окрім загальновідомих труднощів (релігійна або національна нетерпимість, фізіологічні особливості вимови українських звуків), має й переваги. Адже саме в процесі щоденного спілкування представники різних національностей і рас мають змогу якнайкраще пізнати чужу культуру, особливості іншої ментальності та релігії, зрозуміти зміст основних принципів життєдіяльності.

Вивчення концептуальних засад процесів гуманізації, гуманітаризації та демократизації зумовлює з'ясування змісту таких лінгвістично-філософських категорій, як «гуманізм», «гуманізація», «гуманний», «гуманітарний», «гуманітаризація», «демократія», «демократизація».

Уперше поняття «гуманізм» (від лат. «*humanus*» – «людський», «людяний») використав німецький педагог Ф. Нітхаммер у 1808 році. У різних наукових розвідках зазначено, що *гуманізм* – це «система світоглядних орієнтацій, центром яких є людина, її самість, високе призначення та право на вільну самореалізацію. Гуманізм визнає вивільнення можливостей людини, її

благо критерієм оцінки соціальних інститутів, а людяність – нормою стосунків між індивідами, етнічними й соціальними групами, державами. У вузькому розумінні гуманізм – культурний рух доби Відродження, представники якого вбачали свій життєвий та історико-культурний ідеал в античній спадщині, утверджували новий світогляд, що характеризувався вірою в людину та її можливості; сприйняттям природи, з одного боку, як об'єкта естетичної насолоди, а з другого – використання її в практичних цілях» [42, с. 76]; «прогресивний рух епохи Відродження, спрямований на утвердження моральних прав людини на земне щастя, чуттєві радощі та вільний вияв її прагнень і бажань; ставлення до людини, пройняте турботою про її благо, повагою до її гідності; людяність» [42, с. 77]. Відповідно потрактовано лексеми *гуманізація* як «поширення та утвердження гуманістичних принципів у будь-якій сфері суспільного життя» і *гуманний* як «людяний у своїх ділах і ставленні до інших людей» [42, с. 76]. Аналіз змісту понять «гуманізм», «гуманізація», «гуманний» дає змогу зробити висновок, що пріоритетними складниками гуманізації освіти є загальнолюдські цінності, з-поміж яких – життя, здоров'я та гідність людини, а також свобода і право на самоствердження, самовизначення і самореалізацію, незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної та соціальної належності.

Термін *гуманітарний* означає той, «який належить до суспільних наук, що вивчають людину та її культуру», і використовується «стосовно до людського суспільства, до людини як до члена суспільства, до її прав і обов'язків»; *гуманітаризація* – «впровадження в що-небудь, посилення в чому-небудь гуманітарних засад» [42, с. 77]. З огляду на словникові визначення зазначених вище понять, до суспільно-гуманітарних наук відносимо мову, літературу, історію, біоетику, мистецтво, культурологію, філософію, професійну етику, деонтологію, педагогіку, релігієзнавство, риторику, психологію, психолінгвістику, соціологію та інші, метою яких є вивчення внутрішнього світу людини, формування її як особистості, що спрямована на подальше самостворення та самопізнання і здатна самотійно

приймати рішення, визначати шляхи розв'язання проблем, прогнозувати перспективні дії щодо виконання поставлених перед нею завдань.

Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти XXI століття тісно пов'язані з дотриманням принципу демократизації навчально-виховного процесу, який передбачає визнання права кожної людини на обстоювання власної життєвої та професійної позиції, вибір стратегії і тактики ведення обраної діяльності тощо. У науковій літературі поняття *демократизація* виводять від лексеми *демократія*, яку описано як «форму управління, політичний лад, за якого верховна влада належить народові» та «форму, принцип керівництва яким-небудь колективом, за якого забезпечується активність і широка участь цього колективу в здійсненні всіх заходів»; демократизацію тут означено як «запровадження демократичних принципів перебудови держави, організацій і т. ін. на демократичних засадах» [195, с. 372]. У педагогічних розвідках демократизацію освіти пояснено як «принцип реформування освіти в Україні на демократичних засадах, який передбачає децентралізацію, регіоналізацію в управлінні освітою, автономізацію навчально-виховних закладів у вирішенні основних питань діяльності, поширення альтернативних (приватних) навчально-виховних закладів, перехід до державно-громадської системи управління освітою (участь батьків, громадськості, церкви), співробітництво учитель – учень, викладач – студент у навчально-виховному процесі» [42, с. 85]. Досвід переконує, що у процесі демократизації навчання потрібно змінити ставлення викладача до студента, а саме: педагог повинен бачити в студентові партнера, розуміти його потреби та інтереси, упроваджувати індивідуальні методики навчання. На думку Л. Шелюк, демократизація навчання – це впровадження демократичних засад в обопільній діяльності, яка докорінно змінює стосунки між суб'єктами освітнього процесу, тобто змінює традиційну систему «суб'єкт-об'єктних» відносин на «суб'єкт-суб'єктні». За умови сформованості «суб'єкт-об'єктних» відносин у навчанні викладачеві відводиться роль активної діяльній одиниці цього процесу, а студентові – роль пасивного

«споживача» знань. В умовах сформованості «суб'єкт-суб'єктних» відносин студент постає замовником знань з усіма притаманними йому індивідуальними запитами й потребами. «Суб'єкт-суб'єктні» відносини сприяють підвищенню значущості і відповідальності студента за здобуття знань, умінь і навичок, тобто ставлять його у більш активну позицію; сприяють усвідомленню кожним студентом себе як особистості, своєї соціальної ролі, свого місця в освітньому процесі, своїх функціональних обов'язків [195, с. 374]. Саме «суб'єктно-суб'єктна» співпраця сприяє реалізації тріадного підходу до реформування системи вищої освіти, зокрема медичної, адже гуманно-гуманітарне демократичне навчання – основа Болонської системи, відповідно до якої надаються освітні послуги в українських закладах вищої освіти.

Важливим складником демократичної освіти є академічна свобода, яка полягає у гарантованій державою можливості членів академічної спільноти (науковців, викладачів, аспірантів, студентів) вільно обирати зміст, форми і методи своєї академічної діяльності. Н. Маслова зазначає, що «академічні свободи викладача – це міри можливої поведінки фахівця згідно зі своїм розумінням професійних завдань і місії даної професії, що реалізуються викладачем у закладі чи установі, яка здійснює освітню діяльність, або в межах індивідуальної педагогічної діяльності, які регулюються конституційним, трудовим, освітнім законодавством, а також міжнародно-правовими нормами і принципами» [109, с. 648].

Уперше студентська академічна свобода згадана в 1967 році Американською асоціацією викладачів університетів у Спільній заяві про права і свободи студентів. Сьогодні академічні свободи є найважливішою передумовою реалізації гуманістичної освітньої парадигми, що надає студентам свободу вибору в процесі професійної підготовки. Як справедливо зазначає В. Шрам, «розкриваючись у ціннісному й стимулюючому ставленні учня до власної освіти, її рівня та якості, академічні свободи сприяють формуванню у них вмінь самостійно робити вибір, бачити кінцевий результат

цього вибору, визначати його значення для професійної діяльності і нести за нього відповідальність» [196, с. 122].

З позиції В. Огнев'юка, «сучасна система освіти покликана формувати у молоді відчуття межі між демократією й анархією, між особистою свободою і правилами громадянського життя; на розумінні цінності людської свободи мають ґрунтуватися етичні основи виховної системи. Серцевину цієї системи можуть становити такі ціннісні принципи: 1) людина є основою, початком і кінцем суспільства; 2) повага до особи гарантується її повагою до інших людей; 3) розв'язання конфліктів відбувається на основі збереження життя і гідності суперника; 4) гарантія прав людини ґрунтується на участі кожного у визначенні цих прав; 5) дотримання прав можливе лише за умови демократизму на всіх рівнях суспільства. Наведені ціннісні принципи не можуть бути вичерпними, вони є лише першоосновою, яка буде вдосконалюватися й розширюватися з розвитком демократичних засад освітнього процесу» [122, с. 34–35].

Помітною ознакою демократизації освіти є розширення форм навчання (денна, заочна, дистанційна, індивідуальний графік, home-schooling, е-кабінети, е-курси, е-лекції, е-консультації професорів, е-магістратура та ін.), що, на відміну від стандартної освіти, забезпечує варіативність освітнього процесу. Як показують спостереження, сьогодні у медичних закладах вищої освіти активно реалізують принцип демократизації освіти шляхом удосконалення методики навчання як спеціальних, так і суспільно-гуманітарних навчальних дисциплін, що ґрунтується на партнерських засадах, а також через дотримання академічної свободи викладачів і студентів та урізноманітнення форм навчання.

Проблема гуманізації особливо актуальна в процесі підготовки медичних працівників, зокрема й іноземних громадян, що приїхали в Україну здобути професію лікаря. Гуманізація навчального процесу, учасниками якого є українські та іноземні студенти, що представляють різні етноси, нації, культури, віросповідання, – одна з пріоритетних передумов досягнення та

реалізації навчальної-виховної мети кожного медичного закладу вищої освіти. На думку Г. Васяновича, умовами гуманізації освіти є професійна спрямованість викладання гуманітарних предметів; наявність свободи в процесі навчання й учіння; зміна доктрини підготовки викладача; створення соціально-культурного й освітнього середовища; змістова перебудова гуманітарної освіти; послідовність викладання освітнього курсу; справжня освіта в цілому має бути гуманітарною [24, с. 280–283]. У контексті підготовки медичних фахівців В. Звягіна слушно зазначає, що використання в навчанні суспільно-гуманітарних дисциплін прийомів філософської, культурологічної, креативної, соціологічної рефлексії, урахування професійних особливостей студентів-медиків орієнтує їх на ідеальні цінності у свідомості для продукування моральних норм поведінки, відводячи головну роль у життєдіяльності духовним цінностям [66, с. 134].

Основою гуманітарних дисциплін є загальнолюдські духовні та моральні цінності, що не лише пов'язані із зовнішніми потребами особистості, а й ґрунтуються на глибокому усвідомленні сенсу існування людини, розумінні взаємозв'язку минулого, теперішнього та майбутнього життя, бажанні самореалізуватися та самоствердитися і, звичайно, прагненні бути корисним для суспільства загалом і кожної людини зокрема.

Професія лікаря – одна з найбільш складних і соціально значущих професій, у змісті якої органічно поєднано моральні принципи, етичні норми, спеціальні знання, культуру лікувальної діяльності, які передбачають гуманне ставлення до пацієнта та його родичів. Самобутні й надважливі складники професії лікаря віддзеркалює і «Клятва Гіппократа», засновника наукової медицини, в якій визначено професійний обов'язок лікаря: «Чесно й непорочно провадитиму своє життя й творитиму своє мистецтво... Клянуся ...У який би дім я не зайшов, я ввійду туди для користі хворого, вільний від усього зловмисного...» («Клятва Гіппократа»). Як бачимо, особливості спеціальності лікаря, окреслені Гіппократом, побудовані на принципах гуманізму. Саме тому концептуальні засади медицини, що їх визначив Гіппократ, здобули визнання в

багатьох країнах світу й упродовж століть є основою медичної етики (Етика Персіваля, 1703; Кодекс Американської Медичної Асоціації, 1848; Женевська декларація, 1948; Присяга лікаря Радянського Союзу, 1971, Клятва лікаря України, 1991, тощо).

Однією з навчальних дисциплін, що сприяє формуванню гуманної особистості лікаря, гуманітаризації та демократизації медичної освіти, є українська мова як іноземна, досконале володіння якою забезпечує взаєморозуміння лікаря та пацієнта в процесі спілкування, а кожне влучно сказане слово спеціаліста часто стає дієвим засобом лікування людини.

Незаперечною вважаємо думку Л. Пиріг про живе слово медика, яке завжди матиме вагомий вплив і ніколи не втратить своєї сили, незважаючи на роботизацію і технічний розвиток суспільства [134, с. 256].

Гіппократ зазначав, що такі особистісні якості, як привітність, ввічливість, чуйність, мають супроводжувати лікаря в його професійній діяльності, оскільки строгість створюватиме перешкоди в спілкуванні між лікарем і пацієнтом [36]. Тому підґрунтям ефективної організації комунікативної діяльності лікаря є гуманізм, толерантність, співчуття і любов до пацієнта, відповідальність перед ним і його рідними, вміння вислухати і підтримати, заспокоїти й допомогти. Особливо важливу функцію слова в комунікативній взаємодії «лікар – пацієнт» спостерігаємо в ситуації, коли лікар-іноземний громадянин проходить медичну практику в українських лікувальних установах. Адже, окрім спеціальних знань, він повинен засвоїти особливості мовних, культурних, ментальних, релігійних постулатів іншого народу і вправно, доречно, коректно, гуманно вибудувати стосунки з пацієнтом.

Складність вищезазначеного спілкування полягає в тому, що представники («лікар – пацієнт») різних етносів із певним побоюванням сприймають один одного, оскільки заздалегідь налаштовані на виникнення ймовірного непорозуміння через невміння подолати мовний та психологічний бар'єри. І саме в такій ситуації основну контактну-встановлювальну функцію

покладено на лікаря, який, незважаючи на прогнозований комунікативно-професійний акт, бере до уваги можливі непередбачувані дії та рефлексії пацієнта. Успіх ведення описаного діалогу залежить від того, наскільки майбутній фахівець сприйняв, засвоїв та усвідомив зміст суспільно-гуманітарних дисциплін, що ввійшли до складу навчальних планів медичного закладу вищої освіти.

Гуманне ставлення лікаря до пацієнта – домінанта професійної діяльності медика, яку необхідно розвивати шляхом гуманітаризації та демократизації освітнього процесу загалом і спеціальних, гуманітарних та суспільних дисциплін зокрема, оскільки основним завданням сучасної освіти, у тому числі медичної, є формування гуманістичного світогляду особистості, її професійної майстерності, «виховання рефлексивно-мисленнєвої культури як форми організації свідомості професіонала» [101, с. 21]. Вважаємо, що пріоритетним завданням гуманізації, гуманітаризації та демократизації медичної освіти має бути формування вмотивованого ставлення лікаря до пацієнта як до найвищої цінності та усвідомлення майбутнім лікарем того, що збереження здоров'я і життя людини – найважливіший професійний обов'язок усіх працівників охорони здоров'я.

Отже, визначальними складниками формування гуманістичного світогляду майбутніх фахівців медичної галузі є загальнофілософські принципи гуманізації, гуманітаризації і демократизації освітнього процесу, позаяк гуманітаризована освіта – це основний засіб глобальної гуманізації суспільства, метою якого є розвиток особистості, здатної креативно мислити, самовдосконалюватися, визначати стратегію ведення професійної діяльності; спроможної адаптовуватися до умов життя, такої, яка має сформований світогляд, усвідомлює загальнолюдські морально-етичні цінності.

Термінологічні концепти «гуманізація освіти» і «гуманітаризація освіти» взаємопов'язані та взаємозалежні, оскільки спрямовані на досягнення єдиної мети – формування особистості спеціаліста: гуманізація визначає

теоретичні та методологічні шляхи підготовки фахівця, гуманітаризація забезпечує реалізацію окреслених ідей цього процесу.

Гуманізація, гуманітаризація і демократизація медичної вищої освіти передбачають дотримання вимог кожного із принципів, на яких ґрунтується рівноправна співпраця викладача і студента як ефективний спосіб досягнення основної освітньої мети – становлення творчої та гармонійної особистості майбутнього лікаря та формування в нього вміння надати своєчасну якісну допомогу пацієнтові.

1.3. Генеза проблеми навчання української мови як іноземної в лінгводидактичному дискурсі

Методика навчання української мови як іноземної є порівняно новим і недостатньо розробленим напрямом української лінгводидактики, інтенсивний розвиток якого розпочався зі здобуттям Україною незалежності та закріпленням за українською мовою статусу державної, що значно розширило її потенційні можливості в освітньому світовому просторі. Методика навчання мови як теоретична дисципліна містить два основні складники: перший ґрунтується на здобутках психології, педагогіки, лінгвістики, психолінгвістики, логіки, лінгводидактики; другий віддзеркалює різновекторні напрацювання практиків у царині навчання мови.

Вивчення стану розробленості методики навчання української мови в різних освітніх закладах дає змогу констатувати, що сучасна українська лінгводидактика досягла значних успіхів у розробленні як теоретичного, так і практичного аспектів навчання мови в усіх структурних підрозділах системи національної освіти: дошкілля – початкова школа – основна школа – старша школа – заклади вищої освіти. У процесі дослідження встановлено, що теоретичний складник методики навчання української мови як іноземної й донині залишається недостатньо розробленим, тоді як практичний складник багатовекторно зреалізовано в змісті навчальних посібників і підручників авторських колективів, окремих авторів у різні періоди її розвитку.

За історіографічними студіями львівської дослідниці І. Кочан, першим підручником із української мови як іноземної доцільно вважати закордонне видання Еви Хонор «Українська мова: самостійне навчання для початківців», видрукуване в 1946 році. Невдовзі статус навчальних здобули книги Г. Луцького та Я. Рудницького (1949 р.); Е. Шклянки (1949 р.), Ю. Стецишина (1951 р.) [88, с. 18]. У процесі аналізу й синтезу спеціальної літератури з означеної проблеми з'ясовано, що започаткований у кінці першої половини ХХ століття лінгводидактичний напрям підручникотворення з української мови як іноземної через несприятливі соціально-політичні умови не знайшов свого продовження. Лише в перші роки функціонування суверенної України проблема навчання української як іноземної стала предметом наукових зацікавлень дослідників і практиків.

Коллективне осмислення й окреслення актуальних проблем методики навчання української мови як іноземної набрало нового змісту на Міжнародній науково-методичній конференції (м. Ялта, 1993 рік), основною метою якої став пошук ефективних напрямів розвитку винятково важливого сегмента сучасної української лінгводидактики. Учасники конференції визначили перспективи розвитку методики навчання української мови як іноземної на основі інтеграції знань різних напрямів лінгвістики – комунікативної лінгвістики, лінгвістичної парадигми, психолінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності, етнолінгвістики та лінгвокраїнознавства, об'єднаних єдиною антропоцентричною парадигмою [156, с. 14]. Мовознавець О. Сербенська у доповіді окреслила діапазон проблематики на межі лінгвістики і дидактики [там само, с. 15]. Щоправда, обговорення надважливої проблеми виявилось малопродуктивним через відсутність серед учасників конференції представників наукової спільноти українських лінгводидактів. У подальшому традицію проведення конференцій з означеної проблематики продовжили лінгвістичні наукові осередки Харківського національного медичного університету («Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів»), Львівського національного університету

імені І. Франка та інші заклади вищої освіти, проте знову без залучення науковців у галузі методики навчання мови. Як показала практика, впродовж першого десятиліття ХХІ століття пошук ефективних шляхів розроблення теоретичних засад навчання української мови як іноземної не увінчався очікуваним результатом. Наукові ініціативи українських лінгвістів без залучення до складу розробників методології навчання української як іноземної фахівців з числа лінгводидактів залишалися лише задекларованими в матеріалах конференцій і не знайшли свого розвитку в спеціальних студіях, методиках.

Конструктивною в цьому контексті вважаємо критичну позицію С. Палінської щодо відсутності в Україні централізованої науково-дослідної установи, яка вивчала б і розробляла принципи навчання української мови як іноземної. Тому теоретичні напрацювання з цієї теми, а також прикладні навчально-методичні розробки (підручники, посібники з української мови як іноземної) зазвичай мають фрагментарний і спорадичний характер [130, с. 105].

Упродовж двох десятиліть ХХІ століття ринок освітніх послуг стає чимраз привабливішим для іноземних студентів, що водночас стимулює пошук нових ефективних форм і напрямів навчання української мови як іноземної у закладах вищої освіти України. Оскільки в Україні компактно проживають представники різних національних меншин (білоруси, болгари, гагаузи, греки, євреї, кримські татари, молдовани, поляки, росіяни, румуни, словаки, угорці та інші), які до здобуття Україною незалежності в школах не вивчали українську мову, а сучасні умови вступу до закладів вищої освіти України їм ж громадян передбачають належний рівень володіння державною (українською) мовою, а відтак і відповідної мовної підготовки всіх випускників шкіл із мовами нацменшин, які проживають і навчаються в Україні. Це вочевидь актуалізує проблему розроблення методика навчання української мови в закладі загальної середньої освіти з урахуванням ступеня спорідненості з мовою нацменшин.

У процесі опрацювання спеціальної літератури констатовано наявність у різних країнах наукових осередків з вивчення української мови та культури. Так, із середини минулого століття такі осередки діють у Національному інституті східних мов у Франції, Варшавському університеті, Бухарестському університеті, Будапештському університеті імені Лоранда Етвеша, Софійському університеті імені Климента Охридського, Українському вільному університеті в Мюнхені, Берлінському університеті імені Гумбольдта, Афінському університеті та інші. У США центри українознавства функціонують при Іллінойському, Пенсільванському, Колумбійському університетах. Проте найпотужнішим центром українських студій став Гарвардський університет, у структурі якого у 1973 р. у Кембриджі створено Український науковий інститут (УНІГУ) із кафедрами історії (1968 р.), літератури і мовознавства (1973 р.) задля організації та підтримки українознавчих науково-дослідних проєктів, підготовки наукових праць, видання джерел і навчальних посібників з історії України, української мови та літератури. 2017 року в одному з найстаріших закладів Туреччини, Стамбульському університеті на кафедрі слов'янських мов відкрито нову спеціальність – «українська мова та література». Про розповсюдженість української мови у світі свідчать статистичні дані, оприлюднені Радою Європи 26 вересня 2018 року з нагоди Європейського дня мов, відповідно до яких українська мова за чисельністю мовців посіла 8-ме місце з-поміж інших європейських мов із кількістю носіїв 45 мільйонів комунікантів.

У цьому контексті методика навчання української мови як іноземної має перспективи здобути статус дієвого інструменту популяризації української мови у світовому співтоваристві фахівців-представників різних галузей завдяки активізації досліджень з проблеми оптимізації процесу вивчення української мови інокомунікантом. Пошук продуктивних шляхів навчання української мови як іноземної, передусім, спонукає до ґрунтовного аналізу попередніх напрацювань як базису для побудови нових дидактичних концепцій.

Етапи розвитку методики навчання української мови як іноземної досліджено в педагогічних розвідках (О. Антонів, З. Бакум, А. Богуш, А. Бронська, К. Гейченко, О. Горошкіна, Н. Захлюпана, Г. Іванишин, С. Костюк, І. Кочан, Т. Кудіна, Д. Мазурик, М. Мацюк, Н. Ніколаєва, В. Ніколаєнко, Л. Паламар, О. Палінська, О. Пальчикова, Ж. Рагіна, Н. Станкевич, Л. Субота, О. Тростинська, О. Туркевич, Н. Ушакова, О. Федорова, Г. Швець, А. Щербакова, С. Яворська та ін.). На думку О. Туркевич, становленню та розвитку методики навчання української мови як іноземної передували такі умовно виокремлені періоди: 1) функціонування методики навчання іноземних мов у науковому полі педагогіки; 2) виокремлення методики навчання іноземної мови в самостійну лінгводидактичну науку; 3) розвиток методики навчання російської мови як іноземної; 4) становлення і розвиток методики навчання української мови як іноземної [170, с. 139].

За науковими висновками О. Туркевич та С. Яворської, витоки становлення й розвитку методики навчання української мови для іноземних студентів сягають 70-х років минулого століття. Як слушно зазначає О. Туркевич, «розвиток самої методики навчання української мови як іноземної залежав як від зовнішніх чинників – суспільно-політичних умов, так і від внутрішніх, зокрема – теоретичних досягнень педагогічної науки, у межах якої виокремилася методика, синтез методики і лінгвістики, який започаткував етап формування змісту методики навчання мови, розвитку поглядів лінгводидактів на різноманітні методичні питання, що і сприяло становленню методики як самостійної науки» [171, с. 139].

Згідно з Г. Швець, витоки методики навчання української мови як іноземної беруть початок за кордоном, де навчання відбувається завдяки мові-посереднику. Тому означена методика національно орієнтована; водночас прикметною ознакою методики навчання української мови іноземних громадян в Україні є універсальність, оскільки мова-посередник переважно не використовується та не прив'язується до рідної мови інокомуніканта.

Дослідниця становлення й розвиток методики навчання української мови як іноземної окреслює 90-ми роками ХХ століття й виокремлює три періоди: 1) початок 90-х років ХХ ст. (перші спроби комплексного теоретичного осмислення напрямів розвитку молодшої гілки лінгвометодичних досліджень); 2) друга половина 1990-х – початок 2000-х років (закладення підвалин розвитку методики навчання української мови як іноземної); 3) останнє десятиліття (активний науковий пошук дослідників із методики навчання української як іноземної в різних напрямках: організація та методичне забезпечення процесу навчання; навчання фонетики, лексики й граматики української мови; навчання видів мовленнєвої діяльності; роль тексту в навчанні мови як іноземної; лінгвокраїнознавчий аспект у курсі української мови як іноземної тощо) [193, с. 367–368].

Вивчення й узагальнення теоретичних напрацювань із досліджуваної проблеми дало змогу констатувати, що на початковому етапі науковці, хоч і розглянули різні етапи становлення й розвитку методики навчання української мови як іноземної, проте й донині в лінгводидактиці не проаналізовано сучасні здобутки в конкретних галузях знань, відповідно, не обґрунтовано теоретичні засади навчання української мови як іноземної, не розроблено методичну систему з урахуванням специфіки конкретного фаху й не визначено тенденції та перспективи подальшого розвитку методики навчання української мови як іноземної, яка корелюється безпосередньо із загальною стратегією розвитку мовної освіти в Україні, основні принципи якої визначаються Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CEFR). У процесі вивчення нормативної бази навчання української мови як іноземної встановлено, що в 2011 році вчені (Н. Ушакова, В. Дубічинський, О. Тростинська) розробили «Концепцію мовної підготовки іноземців у закладах вищої освіти України», розпочавши в такий спосіб процес стандартизації вимог до навчання української мови як іноземної відповідно до загальноприйнятих рівнів володіння мовою. Новим імпульсом на шляху стандартизації вимог до рівнів володіння українською як іноземною стало

прийняття на державному рівні кількох нормативно-правових актів: наказу МОН України від 18.08.2016 року № 997, який регламентує обов'язковість вивчення державної мови іноземними студентами й аспірантами; а також Закону України «Про освіту» від 5.09.2017 року, стаття 7 («Мова освіти») якого передбачає викладання навчальних дисциплін іноземною мовою для іноземних громадян, обов'язкове вивчення такими студентами державної мови як окремої навчальної дисципліни; схвалення Колегією МОН України «Стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною», які визначають основним завданням навчання іноземної мови формування в студентів комунікативної компетенції, умінь і навичок мовленнєвої взаємодії в усній і писемній формах відповідно до мотивів, цілей і соціальних норм комунікативної поведінки в різних сферах і ситуаціях.

Як зазначає укладач стандартизованих вимог до рівнів володіння українською мовою як іноземною О. Синчак [27], «єдиний Державний стандарт уніфікує систему оцінювання за рівнями володіння українською мовою і в Україні, і за її межами». Науковець визначив чіткий перелік комунікативних умінь і навичок на кожному рівні (від А1 до С2) за всіма видами мовленнєвої діяльності (слухання, читання, письмо, говоріння), які детально прописано відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій із мовної освіти [63]. Крім того, укладач підкреслює, що сьогодні лише дві мови в Європі не мають сертифікаційного іспиту – українська і білоруська, тоді як «державний стандарт разом із сертифікаційним іспитом на знання мови є одним із інструментів європейської мовної політики, спрямованої на збереження, зміцнення і популяризацію мов» [27].

У результаті аналізу етапів становлення й розвитку методики навчання української мови як іноземної визначено тенденцію до стандартизації вимог щодо рівнів володіння українською мовою, концептуалізацію принципів і підходів до навчання української мови як іноземної, що супроводжується підтримкою на державному рівні та є важливим здобутком сучасної методики навчання української мови як іноземної.

Наступним логічним і довгоочікуваним кроком від державних структур має стати створення відповідної інституції, яка зможе проводити сертифікацію, здійснювати методичне забезпечення та супровід у процесі складання міжнародного іспиту з української мови, а також координувати роботу всіх наукових інституцій. На нагальній необхідності створення такої інституції, за прикладом Британської Ради або Інституту Гете, неодноразово наголошували не лише українські дослідники проблеми, а й педагоги діаспори.

Оскільки ефективність навчання визначається певними факторами, пов'язаними з умовами соціального та психологічного характеру, то в сучасній педагогічній науці загалом задля оптимізації освітнього процесу спостерігається тенденція до зближення чи комбінації методів, які відповідали б конкретним цілям і умовам навчання. Виняткової ваги в цьому контексті набувають надбання з лінгвістики, психології, педагогіки, з розвитку технологій навчання і комп'ютеризації освітнього процесу.

I. Кочан ретроспективно систематизувала методичні праці, навчальну літературу з української мови як іноземної, що виходили в Україні та за її межами. Окреслила дискусійні питання з проблеми становлення й подальшого розвитку методики навчання української мови як іноземної, ґрунтовно проаналізувала видані в Україні та за кордоном на різних часових відтинках підручники та навчальні посібники для суб'єктів освітнього процесу, зазначила здобутки науковців в досліджуваній царині в українській лінгводидактиці й виокремила спектр назрілих проблем, зокрема:

- розроблення методологічних засад навчання української мови як іноземної за напрямками підготовки фахівців у закладах вищої освіти України;
- недостатня кількість підручників з української мови як іноземної, що відповідають сучасним вимогам, а також розраховані для майбутніх різногалузевих фахівців;

- нагальна потреба у розробленні та впровадженні в освітній процес закладів вищої освіти електронних підручників, сучасних програмних засобів, інноваційних технологій навчання [88].

Упродовж останніх років з-поміж наукових досліджень із методики навчання української мови як іноземної спостережено тенденцію до інтегрування знань із галузей міжкультурної комунікації та психолінгвістики. С. Костюк у дисертації «Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови» міжкультурну комунікацію студентів-іноземців визначає як «процес комунікативної взаємодії між представниками різних національностей, супроводжуваний обміном лінгвосціокультурною інформацією, результатом якого є моральне, ціннісне, знанняве взаємозбагачення кожного з учасників спілкування» [86, с. 268]. Задля розвитку компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців дослідниця пропонує застосовувати такі підходи: екстралінгвістичний, системний, комунікативний, функційний, діяльнісний, індивідуальний, особистісний, комплексний, компетентнісний, культурологічний.

Цілісну систему, спрямовану на формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі, розроблено в докторській дисертації Л. Суботи «Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мов», в якій ретроспективно викладено теоретичні аспекти формування комунікативної компетентності іноземних студентів у наукових студіях українських і зарубіжних учених; здійснено теоретико-методологічний аналіз сучасної освітньої парадигми та виокремлено основні чинники, що впливають на формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мов [168].

Продуктивним видається підхід дослідниці до врахування психологічних особливостей формування комунікативної компетентності

іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей та прогнозування й розв'язання проблем мовленнєвої поведінки, факторів, які ускладнюють сприйняття та розуміння мовленнєвого повідомлення українською (російською) мовою. Запропоновано раціональну систему комунікативно орієнтованих завдань, вправ для навчання зрілого читання текстів за фахом, вироблення навичок і вмінь продукувати власне усне й писемне висловлення. У праці експериментально підтверджено ефективність розробленої методики формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української (російської) мови, побудованої на основі інтеграції системного, компетентнісного, когнітивно-комунікативного, комунікативно-діяльнісного та текстоцентричного підходів [там само].

Аналіз змісту підручників, посібників з української мови як іноземної, а також низки теоретичних викладів, опублікованих упродовж останнього десятиліття, засвідчує тенденцію до домінування компетентнісного, культурологічного та комунікативно-діяльнісного підходів у навчанні дисципліни.

Компетентнісний підхід у навчанні української мови як іноземної спрямований на формування й розвиток ключових компетентностей особистості студента-іноземця, унаслідок чого досягається сформованість загальної компетентності фахівця. На думку Т. Сергієнко, «безперечною перевагою компетентнісного підходу до навчання над іншими (екстралінгвістичним, системним, комунікативним, функційним, діяльнісним, індивідуальним, особистісним) підходами, є те, що компетентнісний підхід гармонізує освітні цілі та життєві, зокрема й професійні, потреби» [157, с. 161]. Основні шляхи реалізації компетентнісного підходу до навчання української мови як іноземної розглянуто в працях Л. Васецької, Г. Іванишин, О. Іванців, Н. Литвиненко, М. Лісового, Л. Манюк, Л. Овсієнко, І. Туровської, І. Черних, Я. Юкала та інших учених-педагогів. Домінантою компетентнісного підходу до навчання української мови як іноземної є

формування комунікативної компетентності як результату навчання професійно орієнтованого мовлення, а її кінцевою метою – «практичне й усвідомлене володіння вміннями усного і писемного, вербального й невербального професійно-ділового спілкування з урахуванням норм сучасної української літературної мови, здійснення взаємообміну набутим досвідом, досягнення взаєморозуміння між партнерами» [168, с. 267].

Оскільки вивчення української мови для іноземних студентів нефілологічних спеціальностей не самоціль, а необхідний інструмент професійного навчання, закономірно, що сьогодні дослідники проблеми комунікативно-діяльнісного підходу визначають його одним з основних. Саме тому впродовж останніх років опубліковано чималу кількість праць (О. Антонів, З. Бакум, А. Бронська, К. Гейченко, Г. Іванишин, С. Костюк, І. Кочан, Т. Кудіна, Д. Мазурик, М. Мацюк, Н. Ніколаєва, В. Ніколаєнко, Л. Паламар, О. Пальчикова, Ж. Горіна, Н. Станкевич, Л. Субота, О. Тростинська, О. Туркевич, Н. Ушакова, О. Федорова, Г. Швець, А. Щербакова та ін.). щодо специфіки викладання української мови в технічних (М. Опанасюк, В. Корженко), медичних (О. Федорова, Г. Іванишин, О. Яцишина), економічних (В. Ніколаєнко) та мистецьких (Т. Касьяненко) ЗВО України. На думку сучасних українських дослідників, комунікативно-діяльнісний підхід найбільш продуктивний для розвитку мовленнєвої діяльності, оскільки ґрунтується на зануренні інокомуніканта в певну змодельовану ситуацію. Як слушно зауважує Н. Ушакова, суть комунікативно-діяльнісного підходу полягає в тому, що «в центрі освітнього процесу знаходиться той, хто навчається, а система навчання передбачає максимальне врахування його індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей. Об'єктом навчання є мовленнєва діяльність в усіх її видах» [175, с. 1].

У межах культурологічного підходу О. Пальчикова виокремила крос-культурний підхід, що став предметом її кандидатського дослідження. На думку дисертантки, крос-культурний підхід – це «стратегічний напрям, що

охоплює всі компоненти навчання української мови як іноземної (цілі, завдання, зміст, методи, прийоми, систему контролю), спрямовані на формування крос-культурної компетентності через зіставлення нетотожних елементів мовної та культурної систем задля подолання непорозумінь, бар'єрів чи конфліктів спілкування між представниками культурних спільнот, які проживають на різних територіях» [131, с. 13–14]. Поняття «крос-культурна компетентність» О. Пальчикова розглядає як «здатність суб'єкта навчання застосовувати мовні, мовленнєві, лінгвокраїнознавчі, соціокультурні знання рідної та інших культур, послуговуватися вербальними і невербальними засобами відповідно до комунікативної ситуації, толерантно ставитися до розбіжностей, що виникають у процесі спілкування» [131, с. 14]. У контексті крос-культурного підходу дослідниця порушує проблему навчання української мови іноземних студентів на основі зіставлення національних мовних картин світу. Практичну реалізацію крос-культурного підходу висвітлено в навчальному посібнику для вивчення української мови на рівні B1 – «Калейдоскоп культур» (м. Кривий Ріг, 2014 р.).

Сучасні українські дослідники й практики правомірно підкреслюють важливість формування країнознавчої та лінгвокультурологічної компетенції у студентів-іноземців, що передбачає вивчення мови як національно-культурного джерела українського етносу. Упродовж останніх десятиліть підготовлено й видано низку навчальних посібників краєзнавчого характеру, як-от: В. Лебович, І. Осипова «Доброго дня, Україно!» (м. Будапешт, 2006 р.); М. Джура «Вивчаймо українську мову!» (2007 р.); Л. Антонів, О. Туркевич «Мій Львів» (2013 р.); С. Дерба «Знайомство з Україною» (2012 р.); І. Ключковська «Мандрівка Україною: навчальний посібник з української мови як іноземної (рівень B2)» (2012 р.); Г. Швець «Знайомтеся: Київ» (2011 р.) тощо. Українознавчу концепцію як тематичний вектор обрали автори комплексних підручників, зокрема О. Палінська, О. Туркевич «Крок-1» (м. Львів, 2011 р.), «Крок-2» (2014 р.); О. Палінська, О. Качала «Автостопом по

Україні. Українська мова як іноземна. Рівень С1» (2014 р.); М. Бурак «Яблуко: підручник із української мови як іноземної» (м. Львів; 2014, 2017 рр.).

Проблема розроблення й упровадження технологій навчання української мови як іноземної протягом останніх двох десятиліть почасти стає предметом наукових обговорень у спільноті педагогів, лінгводидактів та викладачів-практиків. Пошуки ефективних комунікаційних технологій і комп'ютеризація освітнього процесу набувають виняткової актуальності для методики навчання української мови як іноземної. Шляхи розв'язання проблем інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу під час мовної підготовки студентів-іноземців, висвітлено В. Бадер. На його думку, така оптимізація полягає «у створенні і впровадженні різноманітних педагогічних програмних засобів: мультимедійних навчальних програм, електронних словників, довідників, навчальних й автентичних матеріалів Інтернету тощо. Успішна інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у систему мовної підготовки студентів-іноземців дає змогу інтенсифікувати освітній процес, зорієнтувати їх на майбутню спеціальність, ефективно розвивати всі чотири види мовленнєвої діяльності» [8, с. 105]. Оскільки одним з ефективних засобів навчання та організації самостійної роботи студента міг би стати електронний підручник, то принципи його укладання і створення лінгводидактичної моделі є нагальним питанням сьогодення, бо, як констатує дослідниця, «комп'ютеризоване навчання української мови практично відсутнє, недостатньо розроблені теоретичні основи створення електронних підручників, технології їх використання» [8, с. 106]. Електронний підручник характеризується багатогранними можливостями щодо формування професійно-мовленнєвої компетентності студентів-іноземців, він може надати студентові швидкий доступ до аудіо- та відеофайлів, що водночас сприяє вдосконаленню аудіолінгвальних навичок.

Аналіз і синтез історії розвитку методики навчання української мови як іноземної уможливили висновок, що на етапі свого становлення методика навчання української мови як іноземної перебувала в «силовому полі»

методики навчання іноземних мов і методики викладання російської мови як іноземної. Проте останнім часом спостерігається тенденція до унормування й систематизації власної терміносистеми та укладення лексичних мінімумів української мови відповідно до різних спеціальностей іноземних студентів. Наприклад, Л. Паламар уклала комунікативні мінімуми, зокрема лінгвокраїнознавчий і країнознавчий, для різних категорій іноземців, необхідні для формування соціокультурної компетентності студента-іноземця; педагоги О. Туркевич, І. Кочан, А. Бронська та Г. Онкович класифікували та окреслили зміст ключових понять терміносистеми методики викладання української мови як іноземної, при цьому А. Бронська уклала термінологічний мінімум, описавши 643 терміноодиниці. Л. Паламар диференціювала та визначила зміст понять «методика навчання української мови як іноземної» і «методика викладання української мови як спорідненої». О. Туркевич у дослідженні, присвяченому становленню терміносистеми впродовж 90-х років ХХ століття, розмежувала поняття «методика викладання української мови як іноземної» і «лінгводидактика», трактуючи перше як самостійну педагогічну науку, що досліджує теоретичні й практичні закономірності процесу викладання української мови як іноземної в різних умовах [170, с. 231], тоді як під терміном «лінгводидактика» пропонує розуміти інтегративну науку, що досліджує теорію навчання мови (рідної та іноземної) [170, с. 232]. Доцільно зауважити, що значну кількість термінів методики викладання української мови як іноземної О. Туркевич виокремила на основі посібників і підручників із цієї дисципліни (ілюстрований словник, мінімум синтаксичних структур, елементарний рівень спілкування, мовні ситуації тощо), що ілюструє двовекторність впливу науково-методичних праць на формування термінології, бо «якщо спершу існувала закономірність, що наукова інформація впливає на становлення терміносистеми науки, то наступним етапом стане зворотний процес – уніфіковані методичні терміни сприятимуть точності фахової мови методики навчання української мови як іноземної, а

отже, більшій науковості практики творення не лише підручників із української мови як іноземної, а й інших наукових праць» [172, с. 235].

Прикладні аспекти навчання української мови як іноземної висвітлено в підручниках та навчальних посібниках для іноземних студентів лінгвістами та лінгводидактами (В. Вінницька, Е. Вітковська, А. Дем'янюк, С. Дерба, Л. Дідківська, А. Ільків, Т. Крисенко, Т. Кудіна, Н. Лисенко, Н. Литвиненко, С. Луцак, Л. Паламар, О. Палінська, В. Петрушова, Л. Субота, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова, В. Чумак, Г. Швець та ін.), у яких розглянуто тематичні блоки професійного спрямування відповідно до кількості годин, відведених для практичних занять, із виокремленням підтем, системи вправ і завдань як для аудиторної, так і для самостійної роботи. Комплекс лексико-граматичних вправ у підручниках і навчальних посібниках передбачає формування в майбутніх фахівців тієї чи іншої галузі (технічна, юридична, гуманітарна, спортивна, фармацевтична, морська, медична і т. ін.) комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної, фахово орієнтованої компетентності й вироблення умінь ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного, фахового спілкування.

Дидактичною інновацією вважаємо комплексні підручники з української мови як іноземної О. Палінської та О. Туркевич «Крок 1», «Крок 2», видані у Львові відповідно в 2011 р. та 2017 р., що розраховані окремо для студентів та викладачів. Вони розроблені за трьома принципами: комунікативним, когнітивним, спіралеподібним, зміст яких репрезентовано за рівнями А; В; С.

Підручники з української мови як іноземної, видані впродовж 2017 – 2018 рр. (автори: О. Волкова, Н. Ворона, Є. Голованенко, Н. Лисенко, Д. Мазурик), мають метою навчання іноземних студентів із передбачуваними початковим рівнем А1 та рівнем В1 задля підготовки до подальшого навчання у закладах вищої освіти України. Р. Жангазінова, С. Кусяк підготували навчальний посібник для самостійної роботи з морфології сучасної

української мови, адресований слухачам-іноземцям підготовчого відділення медичного профілю. Н. Гавдида, Л. Назаревич видали навчальні посібники «Практикум з української мови як іноземної для студентів III – IV курсів» та «Українська мова для іноземців. Практикум», змістова спрямованість яких підпорядкована дидактичній меті – формування комунікативно-професійної компетентності студентів-іноземців. В. Луценко презентувала навчальний посібник «Українська мова для іноземних студентів», у якому представлені всі види мовленнєвої діяльності студентів до вивчення української мови як іноземної, спрямовані на розвиток мовленнєвої поведінки, необхідної для ефективного навчання в українських вишах, спілкування в академічному й повсякденному житті.

Новим етапом у справі підручникотворення з української як іноземної стало видання національного (міжкафедрального) підручника у двох книгах «Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків» за редакцією професора Луцак С. (Івано-Франківськ, 2019). У виданні враховано стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною для підготовки фахівців за напрямками: «Медицина», «Стоматологія», «Фармація». У першій книзі «Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків» (Соціокультурна комунікація) вміщено комплекс лексико-граматичних вправ для формування практичних усномовленневих і письмових компетентностей у сфері повсякденної соціокультурної та навчальної комунікації. Подано завдання для опанування базового словника активної лексики, а також формування вмінь виконувати комунікативні завдання в межах запропонованої тематики. Авторському колективу, як засвідчила апробація навчального двокнижжя в медичних закладах вищої освіти України, вдалося зреалізувати продуктивну дидактичну модель, що відповідає логіці освітнього процесу, та врахувати особливості первинного етапу адаптування студентів-іноземців у сучасному українському соціумі. У другій книзі «Українська мова як іноземна для англомовних студентів-медиків» (Основи професійного мовлення) подано комплекс лексико-граматичних вправ,

спрямований на формування практичних умінь і навичок усного і писемного мовлення у царині професійної діяльності лікаря, опанування базового словника медичних термінів, уміння вести професійний діалог із пацієнтом, дискутувати на загальнонаукові та власне медичні теми. Дидактична домінанта другої навчальної книжки – комунікативний підхід і професійно орієнтоване наповнення змістового складника, дотримання принципу системності в підготовці завдань з усіх видів мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, аудіювання, письмо), принципу адаптації навчальних матеріалів до комунікативних потреб студентів-медиків. Винятково важливим складником обох навчальних книжок є електронний аудіододаток, що сприяє підвищенню якості самоосвітньої діяльності студента-іноземця.

Огляд підручників і посібників для іноземних студентів, аналіз проблем методики викладання української мови як іноземної та мовознавчі розвідки здійснено І. Кочан [88, с. 17–18]. Ідеться про систематизацію методичних праць, підручників та посібників з української мови як іноземної, яка останнім часом набуває особливої ваги, 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) [88, с. 17].

Отже, аналіз наукових праць з методики навчання української мови як іноземної засвідчив, що в сучасній науковій парадигмі з'явилася тенденція до зближення та поєднання методів навчання залежно від мети, конкретних цілей і умов навчання. Конфігурація таких методів навчання інтегрує знання й найновіші розробки з лінгвістики, психології, педагогіки та комп'ютеризації освітнього процесу. У процесі дослідження виявлено збільшення питомої ваги лінгводидактичних розробок із проблем формування професійно орієнтованого мовлення студента-іноземця, країнознавчої та лінгвокультурологічної компетенції на основі занурення в соціокультурний

простір носіїв мови. Основними тенденціями в розвитку змісту методики навчання української мови як іноземної є стандартизація вимог щодо рівнів володіння українською мовою; концептуалізація принципів і підходів до навчання української мови як іноземної; інтегрування знань із галузей міжкультурної комунікації та психолінгвістики; тенденція домінування компетентнісного, культурологічного та комунікативно-діяльнісного підходів у викладанні дисципліни; комп'ютеризація освітнього процесу (створення електронних підручників, лексичних мінімумів); унормування і систематизація терміносистеми.

1.4. Характеристика базових понять дослідження

Аналіз, уточнення і розроблення поняттєво-термінологічного апарату є складником теоретичного осмислення будь-якої висвітлюваної проблеми. Чітко виписаний термінологічний апарат дає змогу уникнути багатозначності використовуваних понять, визначити предмет і об'єкт дослідження, ореслити стратегію наукового пошуку. Логіка дослідницького пошуку з обраної проблеми зумовила аналіз та уточнення базових понять роботи: «компетенція», «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність студента-іноземця медичного закладу вищої освіти», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі», «професійна мовленнєва компетентність майбутнього лікаря», «професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти», «система», «модель навчання», «методична система навчання», «українська мова як іноземна».

Зміст базових понять дисертаційної роботи схарактеризовано шляхом узагальнення теоретичних здобутків українських і зарубіжних дослідників, законодавчих документів, лексикографічних джерел. У процесі аналізу спеціальної літератури встановлено, що в педагогічній науці диференційовано зміст понять «компетентність» і «компетенція».

У сучасному педагогічному дискурсі поняття «компетентність» і «компетенція» визначено як ключові, оскільки вони об'єднують складники, зокрема, інтелектуальний і сукупність відповідних освітніх навичок. Щоправда, дискусії щодо диференціації означених термінів тривають донині.

Розрізнення змістових характеристик термінологічних понять «компетенція» і «компетентність» простежуємо в науковій настанові А. Богуш, що терміном «компетенція» доцільно послуговуватися там, де йдеться про навчання і виховання, а дефініцію «компетентність» використовувати на позначення комплексної характеристики особистості, яка вибирає в себе результати попереднього психічного розвитку [19, с. 55–56].

І. Зимня ототожнює ці поняття й стверджує, що компетенція/компетентність є результатом освіти, тобто сукупністю, передусім, її мотиваційно-ціннісних і когнітивних складових [68, с. 4]. За І. Зимньою, поняття «компетенція» – це деякі внутрішні, потенційні, психологічні новоутворення (знання, програми, алгоритми дій, цінності та відносини), які потім виявляються у компетентностях людини як актуальні й діяльнісні прояви, тобто компетентності – це подальші особистісний і поведінковий прояви компетенцій; «... поняття «компетенція» більше тяжіє до поняттєвого поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що», тому важливе місце у формуванні методичного плюралізму доцільно відводити як усвідомленим, так і неусвідомленим процесуальним знанням [69, с. 17–18].

У дослідженні спираємося на диференціацію понять «компетенція» і «компетентність», здійснену О. Сисоевою, яка вважає, що зміст поняття «компетенція» доцільно розглядати як визначену норму стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами й використовується для формування вимог до результатів навчання. Зміст поняття «компетентність» тлумачить, по-перше, як інтегровану особистісну якість (її капітал), яка формується на етапі навчання, остаточно сформовується і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до виконання професійних завдань; по-друге, «компетентність» розглядає як

оцінну характеристику особи, яка також є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти [160, с. 17–18].

У Методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти Департаменту вищої освіти зміст поняття «компетентність» схарактеризовано як «...динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (Закон України «Про вищу освіту», 2014) [65, с. 17–18].

В «Енциклопедії освіти» зміст поняття «компетенція» українська дослідниця Н. Бібік тлумачить як «відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимога) до освітньої підготовки учня/студента, необхідну для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат». У цій розвідці зміст поняття «компетентність» схарактеризовано і як результат набуття компетенцій, що, на відміну від них, включає особистісну характеристику й ставлення до предмета діяльності) [60, с. 17–18]. Змістове наповнення поняття «компетентність» у «Словнику іншомовних слів» потлумачено як належний, відповідний (від лат. *competentia*) й означає поінформованість, обізнаність, авторитетність [164, с. 17–18].

В. Кремень характеризує поняття «компетенція» як філософський термін, тобто як простір соціально-професійного впливу, визначений посадою, соціальним статусом, службовим функціоналом спеціаліста [91].

І. Агапов поняття «компетентність» тлумачить як психологічну категорію, яка трансформувалась у педагогічне новоутворення для подолання недоліків сучасної освіти з позицій прагматичних намірів господарів ринку освітніх послуг на забезпечення ефективної професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Науковець стверджує, що означене

поняття асоціюється з успішною поведінкою людини в нестандартних ситуаціях, що передбачають виконання недовизначених завдань, оброблення та аналіз суперечливої інформації, управління динамічними і складноінтегрованими процесами, а також неформалізовану взаємодію з партнерами [2, с. 72–73].

У спеціальних педагогічних студіях упродовж тривалого часу науковці зміст поняття «компетенція» розглядали в співвідношенні з поняттям «знання», стверджуючи, що знання задають зміст компетенції, виступають інтегратором компетентності, а компетентність є формою інструменталізації знань, формою буття знань [161]. У сучасних педагогічних працях поняття «компетентність» потлумачено багатоаспектно, в контексті реалій сьогодення.

Так, О. Пометун визначає його як результативно-діяльнісну характеристику освіти, як рівень діяльності, необхідний і достатній для досягнення спрогнозованого результату [139, с. 51].

О. Овчарук зміст поняття «компетентність людини» розглядає як спеціально структуровану сукупність знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. На її думку, утілюючись у вміннях і навичках, компетенції дають змогу обирати й використовувати найбільш ефективні в певній освітній чи професійній ситуації методи і прийоми [121, с. 2].

З позиції А. Маркової, поняття «компетентність – це “індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії; здатність та уміння людини виконувати певні трудові функції» [108, с. 31]. Е. Зеер зміст поняття «компетентність» тлумачить «як сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-практичній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності» [67].

І. Зязюн поняття «компетентність» розглядає у соціально-педагогічному контексті й характеризує як «екзистенціональну властивість людини, продукт її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти; як властивість індивіда, що існує в різних формах; як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності,

захоплення), як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма у вияву здібностей тощо» [71, с. 17].

О. Савченко компетентність тлумачить «як інтегровану здатність особистості, набуту у процесі навчання» [151, с. 53]. На думку А. Хуторського, компетенція – це певна відчужена, наперед задана вимога до освітньої підготовки людини, а компетентність – уже сформована його особистісна характеристика [185]. М. Головань розкриває зміст розгляданого поняття комплексно: 1) володіння компетенцією, що виявляється в ефективній діяльності та включає особисте ставлення до предмета і продукту діяльності; 2) інтегративне утворення особистості, що інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності» [38, с. 17–18].

Сучасні українські лінгводидакти віддають перевагу аналізу змістового наповнення й характеристиці функціональних ознак поняття «компетентність». За М. Пентилюк, компетентність – це «високий рівень кваліфікації особистості; здатність ефективно і творчо застосовувати знання у міжособистісних стосунках, виявляти індивідуальні вміння й навички» [132, с. 56]. Н. Голуб обґрунтовує, що компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції, а компетенцію варто розглядати як очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність людини виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу [40, с. 54]. С. Караман, аналізуючи поняття «компетентність» як категорію освітньої галузі, розглядає його з урахуванням визначеної освітньо-професійної характеристики фахівця, який здобув за період навчання у закладі вищої освіти відповідний кваліфікаційний рівень, володіє належним обсягом знань з фаху, сформованими практичними вміннями, навичками, досвідом, позитивними особистісними якостями, ціннісними настановами, які сприяють реалізації прагнень і стимулюють готовність його

успішно реалізовувати професійні завдання» [74, с. 54]. Л. Овсієнко зміст поняття «компетентність» тлумачить як результат навчальної діяльності особистості, здатність реалізовувати набуті знання, уміння й навички в практичній діяльності та різних життєвих ситуаціях. Тобто це особистісна характеристика фахівця, який володіє низкою відповідних компетенцій [120, с. 4]. Загалом українські та зарубіжні вчені (З. Бакум, Н. Бібік, А. Богущ, Ж. Бутенко, Ю. Варданян, Л. Гейхман, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, О. Кучеренко, В. Краєвський, М. Пентиліук, С. Омельчук, Т. Симоненко, Л. Субота, Д. Хаймс, І. Хом'як, Г. Швець та ін.) вважають компетенцію складником компетентності. Запропоновані вченими визначення змісту понять «компетенція» і «компетентність» не суперечать одне одному, а взаємодоповнюють різновекторні контексти освітнього процесу.

У дослідженні зміст поняття «компетентність» тлумачимо як інтегровану якість (властивість) або комплексну характеристику особистості, що поєднує в собі бажання, готовність і здатність здійснювати діяльність (досягати поставленої мети, розв'язувати проблеми, виконувати завдання, аналізувати ситуацію, приймати рішення, контролювати як власні, так і чужі дії, кваліфіковано та креативно реалізовувати потенціал тощо) у певній професійній сфері на основі попередньо набутих компетенцій. Зміст поняття «компетенція» розуміємо як сукупність знань, умінь і навичок, ставлень, ціннісних орієнтацій, уявлень, набутий досвід, що формуються в процесі навчання та застосовуються в медичній сфері діяльності.

Логіка нашого дослідження зумовила обґрунтування поняття «комунікативна компетентність». У науковому дискурсі утрадиційнена думка, що комунікативна компетентність є невід'ємним складником структури змісту мовної освіти і передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та вміннями застосовувати відповідні знання у практичній діяльності. Сучасна дослідниця проблеми навчання української та російської як іноземної мови Л. Субота суттєво розширює діапазон розуміння комунікативної компетентності майбутнього фахівця: «...однією з ключових компетентностей

фахівця будь-якої галузі є комунікативна компетентність, що передбачає володіння державною мовою, а також здатність спілкуватися насамперед рідною мовою, відтак обов'язково державною мовою, а потім іншими іноземними мовами» [168, с. 277].

Формування комунікативної компетентності студентів різних спеціальностей описано в працях психологів і психолінгводидактів (С. Васильєв, Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонтьєв, В. Михайличенко та ін.); мовознавців (Ф. Бацевич, І. Гальперін, Т. Єщенко, С. Єрмоленко, І. Кочан, М. Крупа, Л. Мацько, В. Олексенко, М. Плющ, Л. Руденко, Л. Синельникова та ін.); лінгводидактів (З. Бакум, А. Богуш, Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, І. Дроздова, Т. Донченко, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Пентиліук, А. Попович, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, В. Статівка, Г. Шелехова, Г. Швець, І. Хом'як та ін.), в яких обґрунтовано теоретичні засади формування комунікативної компетентності суб'єктів освітнього процесу.

У процесі дослідження з'ясовано, що поняття «комунікативна компетентність» у лінгвістичному і педагогічному дискурсах потлумачено різноаспектно, з урахуванням мети, місця, адресата спілкування. Так, розробник комунікативної лінгвістики Ф. Бацевич зміст поняття «комунікативна компетентність» розглядає як сукупність знань про спілкування в різних обставинах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, вмінь їх ефективного застосування в конкретному спілкуванні в ролі адресата й адресанта [12, с. 124]. М. Халлідей вважає комунікативну компетентність функціональною основою використання мови відповідно до певних функцій, таких як *інструментальна* (для висловлювання своїх 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 передавання інформації) [204, с. 145].

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». Загалом, саме якості та властивості особистості забезпечують успішність формування комунікативної компетентності, яка залежить від змін, що відбуваються в суспільстві, та пов'язаної із 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, вміє виділити стратегічні питання, налагодити взаєморозуміння і взаємодію з громадськістю, конкретною соціальною групою, окремими людьми, тобто володіє високою культурою комунікативної діяльності [там само, с. 60].

Ю. Ємельянов зміст поняття «комунікативна компетентність» характеризує як засновану на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, вільно володіти вербальними і невербальними засобами спілкування. Дослідник наголошує на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню. Зміст поняття «комунікативна компетентність» науковець характеризує і як уміння людини організовувати так званий міжособистісний простір у процесі ініціативного й активного спілкування з людьми. Ю. Ємельянов підкреслює, що комунікативна компетентність завжди набувається в соціальному контексті [59, с. 89].

М. Пентилюк поняття «комунікативна компетентність» тлумачить як знання мовної системи й володіння мовним матеріалом (мовленням), в яких

передбачено дотримання соціальних норм спілкування, правил мовленнєвої поведінки, а також наявність знань, умінь й навичок, необхідних для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам і ситуаціям спілкування [132, с. 230].

Неспростовне, перевірене життєвою й освітньою практикою твердження С. Карамана, що фахівець будь-якої галузі має володіти мистецтвом комунікації, тобто мати належну комунікативну компетентність як надважливу особистісну якість кваліфікованого спеціаліста, який опанував професійні знання, оволодів практичними навичками й уміннями; ініціативний, готовий до співпраці на засадах рівноправного партнерства; нестандартно мислить, коректний у спілкуванні, ефективно використовує опрацьовану інформацію в професійній комунікації [76, с. 59].

На думку Г. Шелехової, «комунікативна компетентність передбачає вміння взаємодіяти з людьми й подіями, працювати в групі, презентувати себе засобами мовленнєвої комунікації; вона виражається в умінні самостійно вступати в контакт з будь-яким типом співрозмовника, ураховуючи його особливості; підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил спілкування; слухати співрозмовника, виявляючи повагу до чужої думки; висловлювати, аргументувати і в культурній формі обстоювати власні погляди, стимулювати співрозмовника до продовження спілкування; грамотно розв'язувати конфлікти у спілкуванні; оцінювати успішність ситуації спілкування» [194, с. 59].

Л. Субота термінологічне поняття «комунікативна компетентність» розглядає як якісну характеристику особистості, спеціаліста професійної сфери, яка є необхідною умовою плідного засвоєння отриманих знань, практичних умінь і навичок, що сприяє формуванню найбільш важливих умінь, потрібних для виконання майбутньої професійної діяльності [168, с. 59].

Розробляючи теоретичні засади формування комунікативної компетентності у студентів-іноземців фармацевтичної галузі, Л. Субота

тлумачить поняття «комунікативна компетентність» як уміння користуватися мовою в конкретній ситуації або в процесі спеціально організованого навчання. У структурі комунікативної компетентності науковцем виділено такі підструктури: 1) мовленнєву (уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями); 2) читацьку (результат читацьких досягнень іноземних студентів, наявність сформованих читацьких навичок) і 3) власне комунікативну (уміння вільно послуговуватись здобутими знаннями на практиці й у майбутній фаховій діяльності [там само, с. 59]).

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 із визначеними навчальною програмою вимогами. Знання, уміння і навички, на її переконання, залежать від набору ключових компетенцій, притаманних різним сферам, серед яких виділяється комунікативна [33, с. 82].

Л. Пиріг зміст поняття «комунікативна компетентність» тлумачить як сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах та з різними комунікантами, а також як уміння їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата. Сформованість цієї якості у майбутніх лікарів передбачає володіння мовленнєвими уміннями й навичками, необхідними для спілкування, сукупність знань про норми й правила ведення комунікації [134, с.182].

Дослідниця Л. Васильєва вводить у науковий обіг поняття «комунікативна компетентність лікаря», яке тлумачить як інтегральну якість особистості (сукупність когнітивних, емоційних і поведінкових особливостей), що базується на вмінні продуктивно спілкуватися з пацієнтами та іншими учасниками лікувально-профілактичного процесу, уникаючи

конфліктних ситуацій, вміння будувати конструктивні відносини. Крім того, зміст поняття «комунікативна компетентність лікаря» включає в себе володіння певною культурою спілкування, поведінки [23, с.172–173].

Забезпечити належний рівень професійної українськомовної комунікативної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти можна за умови створення оптимальних умов для мовленнєвого розвитку – одного з чинників формування компетентного мовця, який вправно володіє українською мовою як іноземною, точно, грамотно, просто і зрозуміло висловлює думки – вміє, зокрема, вправно послуговуватися в мовленні одиницями мовної системи, дотримуватися нормативного мовлення, оперувати словотвірними моделями, ідентифікувати, декодувати, кодувати зміст текстової інформації за характерними поняттєвими ознаками тощо. Свідоме, цілеспрямоване, майстерне послуговування мовно-виражальними засобами кожного з рівнів мовної системи робить мовлення правильним, точним, виразним, граматично різноманітним.

У роботі задля обґрунтування змісту поняття «комунікативна компетентність іноземного студента-медика» враховано важливі змістові складники досліджуваного поняття, які ґрунтуються на взаємодії трьох мовних систем, а саме: рідної мови, англійської та української, що й дало змогу дійти висновку: зміст поняття «формування комунікативної компетентності іноземного лікаря» – складне, багаторівневе лінгвістично-психологічно-соціальне явище, яке, на відміну від процесу формування комунікативної компетентності українського студента, потребує не лише фахових (спеціальних) знань, а й створення та впровадження методичної системи навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти. У Програмі з української мови як іноземної (Київ, 2017 р.) відповідно до Стандартів вищої освіти України, навчального плану та освітньо-професійної програми вищої освіти підготовки фахівців, зміст комунікативної компетентності проаналізовано за такими показниками (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Зміст комунікативної компетентності

Компетентність	Знання	Уміння	Комунікація	Автономія та відповідальність
Комунікативна компетентність	Знання вербальних і невербальних засобів і способів висловлення думок, почуттів у різних сферах спілкування відповідно до ситуацій і тем спілкування, мовленнєвих актів, інтенційних програм, типів комунікативної організації дискурсу тощо	Уміння доцільно використовувати засоби мови в практиці живого спілкування, виправдано добирати вербальні та невербальні засоби для виконання тих чи інших комунікативних завдань у різних сферах і ситуаціях спілкування	Здатність встановлювати і підтримувати контакт зі співрозмовником, змінювати мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації	Досвід особистої відповідальності за власну комунікативну поведінку; вимогливість до власного мовлення та культури спілкування

Передумовою формування комунікативної компетентності студента-іноземця є його адаптація в українськомовному середовищі, вивчення української мови, культури, історії, побуту, національних звичаїв і традицій українців. Розглядаючи проблеми навчання української мови як іноземної, З. Бакум наголошує на необхідності формування спільних уявлень про світ у соціально-психологічному та культурному вимірах. Для ефективного вивчення мови необхідно аналізувати поняттєву модель нації з урахуванням її культури, орієнтації на загальнолюдські цінності, розвиток крос-культурного світогляду, створення умов для усвідомлення індивідуальності, специфічності рідної мови та мови, яку вивчають [10, с. 227–228].

Аналіз спеціальної літератури дав змогу з'ясувати, що паралельно із тлумаченням змісту поняття «комунікативна компетентність іноземного студента-медика», в педагогічній літературі зміст поняття «професійна компетентність» розглядали вітчизняні (Н. Бібік, Я. Кодлюк, О. Овчарук та ін.) й зарубіжні (О. Бобієнко, Е. Зеєр, Ф. Кіргуєва та ін.) науковці. Разом із тим

огляд публікацій показує, що чіткого визначення структури поняття «професійна компетентність майбутніх медичних фахівців» досі немає.

С. Сисоєва зміст поняття «професійна компетентність» характеризує як усвідомлення особистісних потягів до діяльності, потреб та інтересів; прагнення і ціннісні орієнтації; мотиви діяльності; уявлення про свої соціальні ролі; самооцінку особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; регулювання свого професійного становлення. Професійна компетентність фахівця є інтегративною властивістю особистості, що визначає здатність фахівця здійснювати професійну діяльність на найвищому рівні [161].

Колективом науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України запропоновано таке визначення: професійна компетентність – це базова характеристика діяльності фахівця, яка включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти, і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності й критичність мислення [83].

На думку В. Погрібної, формування професійної комунікативної компетентності включає

- глибокі професійні знання і оволодіння понятійно-категоріальним апаратом певної професійної сфери та відповідною системою термінів;
- вміння професійне використання мовних стилів і жанрів відповідно до місця, часу, обставин, статусно-рольових характеристик партнера (партнерів);
- знання етикетних мовних формул і вміння ними користуватися у професійному спілкуванні;
- вміння знаходити, вибирати, сприймати, аналізувати та використовувати інформацію профільного спрямування;
- володіння інтерактивним спілкуванням, характерною ознакою якого є необхідність миттєвої відповідної реакції на повідомлення або інформацію, що знаходиться в контексті попередніх повідомлень;

- володіння основами риторичних знань і вмінь;
- уміння оцінювати комунікативну ситуацію швидко і на високому професійному рівні приймати рішення та планувати комунікативні дії [136, с. 202].

А. Варданян зазначає, що робота лікаря передбачає чималу кількість міжособистісних контактів. Від його професійно-мовленнєвої компетентності залежить ефективність та успішність спілкування з пацієнтами, рідними, колегами. Комунікативна взаємодія допомагає вдалому вирішенню питань учасниками комунікації, сприяє досягненню цілей лікування і взаєморозумінню між лікарем і хворим [21, с. 78].

Фахівець медичної галузі має бути освіченим, конкурентно спроможним, мобільним, самостійним у прийнятті рішень, відповідальним за результати своєї діяльності, гармонійно розвиненим, володіти науковим стилем мислення, уявленнями про природничо-наукову картину світу, розвивати критичне мислення, усвідомлювати свою подальшу діяльність в умовах високотехнологічного суспільства в гармонії з навколишнім середовищем, засвоювати методи наукового пізнання й формування наукового світогляду. Медичні працівники повинні також усвідомлювати покладену на них відповідальність, бути доброзичливими, уважними до хворого, привітними і стриманими. Важливі зацікавленість медичного фахівця своєю професією, любов до неї, терпіння й цілеспрямованість, поєднання рішучості з обачністю [149, с. 35–36; 82, с. 58].

Формування професійно-комунікативної компетентності студента-іноземця медичного закладу вищої освіти, крім описаних вище вимог і якостей, відбувається через подолання низки бар'єрів, серед яких – мовний і психологічний, що спостережено у спілкуванні не лише з викладачами, а й з пацієнтами та їхніми родичами. Нерідко у процесі професійної комунікації між студентом-іноземцем і українським адресатом непорозуміння виникають через індивідуально-психологічні особливості адресанта, які залежать від його расової, етнічної, релігійної та гендерної належності.

Українське суспільство, світова спільнота загалом висувають до фахівців медичної галузі високі вимоги щодо рівня професійних вмінь і навичок, здатності до постійного навчання та вдосконалення. І це закономірно, адже саме від лікаря часто залежить життя й здоров'я людини. Формування професійної компетентності, складовими якої є різні компетенції (мовна, мовленнєва, комунікативна, соціокультурна та інші), у процесі становлення майбутнього лікаря потребує міждисциплінарного обґрунтування інтегрованої моделі, удосконалення змісту, форм і методів навчання, створення сприятливих психолого-педагогічних умов практичної навчальної діяльності. Для іноземних студентів вивчення української мови як іноземної сприяє їх «входженню» в українське суспільство, відіграє важливу роль у формуванні професійної компетентності майбутнього лікаря.

Сучасна міжнародна спільнота вимагає від лікаря не лише відповідного рівня теоретичних знань і практичних навичок, а й здатності ефективно діяти в критичних ситуаціях, приймати оперативні рішення; діяти оперативно, тобто комунікувати, дискутувати, обстоювати свою позицію. Цілком логічно, що в «Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» передбачено, що іноземні студенти закладів вищої освіти нефілологічного профілю повинні оволодіти загальнонавчальною і професійно орієнтованою іноземною мовою.

Одним із пріоритетних напрямів методики викладання української мови як іноземної медичних закладів вищої освіти є підвищення якості навчання *іноземних студентів-медиків*, зокрема їхньої готовності до професійного спілкування з метою надання медичної допомоги. Питання професійної компетентності фахівців різних спеціальностей вивчали К. Балабанова, Н. Бідюк, В. Борисенко, Л. Дідух, Ю. Дробязко, О. Каверіна, О. Коваленко, О. Ковтун, О. Краєвська, Г. Онкович, О. Семенов, Н. Тоцька, Н. Формановська, С. Хаджирадєва та ін. Проблему оптимізації навчання професійного мовлення іноземних студентів-медиків досліджено у працях Е. Арцишевської, Є. Божович, Г. Загричук, І. Зимньої, Л. Зоріної, Г. Іванишин,

М. Кабардової, Г. Крицької, І. Крицького, С. Ожегова та інших учених-педагогів. Так, у публікаціях Г. Іванишин, Ж. Рагіної, О. Сербенської, Т. Сергієнко запропоновано лінгводидактичну модель навчання діалогічного мовлення іноземців у медичному закладі вищої освіти, описано педагогічні умови формування професійної компетентності: «комунікативно-мовленнєве спрямування навчання української мови як іноземної; позитивна мотивація комунікативно-мовленнєвої діяльності іноземних студентів; інформаційно-методичний супровід навчання професійно орієнтованого українського діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей» [72; 149; 156; 157].

Поділяємо думку вчених (Г. Крицька, І. Крицький, Г. Загричук) про доцільність виокремлення трьох факторів, що впливають на процес формування професійних компетентностей: соціальні, психологічні й організаційно-педагогічні [93, с. 58]. Якщо на соціальні й психологічні фактори вплив викладача мінімальний, то організаційно-педагогічні суттєво залежать від викладача і як особистості, і як професіонала, а також від особливостей організації освітнього процесу в медичному вищому закладі. У цьому контексті варто зазначити, що процес навчання в українських медичних закладах вищої освіти за своєю суттю білінгвальний: більшість англомовних студентів-іноземців опановують професію англійською мовою, однак «побутування» в українському соціокультурному середовищі, вивчення клінічних дисциплін на базі лікувальних медичних закладів відбувається шляхом вивчення української мови як іноземної. На думку М. Кушнірова, саме в процесі білінгвального навчання відбувається формування «особистості, відкритої до взаємодії з навколишнім світом, іноземна мова у процесі такого навчання є не лише засобом комунікації, але й інструментом пізнання світу, здобуття фахових знань і вмінь, досягнення високого рівня мовної та мовленнєвої компетенції» [99, с. 58].

Сьогодні особливу увагу науковців звернено на проблему формування професіоналізму фахівців медичного профілю (Доник, 2009), професійно

значущі, комунікативні якості майбутніх лікарів (Кубіцький, 2019), формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів (Варданян, 2017), методику навчання професійного російського мовлення студентів-іноземців вищого медичного закладу (Васецька, 2005), формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах (Лісовий, 2006), підготовку майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування (Рагіна, 2017), розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови (Костюк, 2018), формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу (Щербакова, 2015) та ін.

Як відомо, професія лікаря належить до особливого типу в системі «людина–людина», тому фаховий рівень спеціаліста-медика залежить від рівня його комунікативної компетентності, формування якої відбувається, насамперед, на заняттях із української мови як іноземної. Уміння спілкуватися з пацієнтом – запорука бажаного результату в процесі лікування. Адже комунікування у цьому випадку допомагає лікареві отримати необхідну інформацію, а саме: зібрати анамнез, з'ясувати стан здоров'я пацієнта, підтримати та заспокоїти його, зняти напругу і хвилювання, подолати тривогу і страх, а також сформулювати рекомендації та вказівки, дати поради родичам тощо. Усі зазначені дії лікаря, зокрема іноземного медика, є складниками його комунікативної компетентності, яка, поряд із професійною компетентністю, забезпечує надання якісної медичної допомоги пацієнтові. Професійний рівень як іноземного, так й українського лікаря залежить від рівня сформованості його професійно-комунікативної компетентності, що поєднує в собі професійні та комунікативні компетенції й компетентності.

Сучасні українські науковці під поняттям «професійна компетентність майбутнього лікаря» розуміють «теоретичну і практичну підготовленість студента на основі особистих і професійно важливих якостей; стан сформованості професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій,

культури мовлення, стилю спілкування, аналітичних, прогностичних, проєктувальних здібностей, необхідних для виконання діяльності лікаря», а процес формування цієї компетентності у медичному закладі вищої освіти розглядають «як процес оволодіння стійкими, інтегрованими, системними знаннями з природничо-гуманітарних, фундаментальних і клінічних дисциплін; уміння застосовувати їх у нових, нестандартних ситуаціях; розвиток особистісно важливих якостей і професійно важливих властивостей, що забезпечить особистісне становлення майбутнього лікаря» [94, с. 46].

У науковому обігу професійна мовленнєва компетентність утратилася як обов'язковий складник професійної компетентності майбутнього лікаря, адже пов'язана із формуванням ціннісних орієнтацій, культури мовлення і стилю спілкування, а отже, відіграє ключову роль у становленні професійної особистості лікаря. Це стимулює вчених до створення нових ефективних технологій та методик формування мовленнєвої компетентності іноземця.

У роботі з'ясовано особливості формування професійної мовленнєвої та комунікативної компетентностей студента-іноземця на заняттях з української мови в процесі опанування української медичної термінології.

Під час навчання української мови як іноземної формується мовна, мовленнєва і комунікативна компетентності, що забезпечують уміння ефективно використовувати українську мову в різних ситуаціях соціального, навчально-академічного та фахового спілкування, однак пріоритетною вважаємо саме комунікативну компетентність. Тому запропонована методична система навчання української мови як іноземної спрямована на формування практичних умінь і навичок усного та писемного мовлення у сфері професійної діяльності лікаря, опанування базового словника медичних термінів, уміння вести професійний діалог із пацієнтом, дискутувати на загальнонаукові й медичні теми. Якщо мовна професійна компетентність передбачає оволодіння нормами та правилами літературної мови, то

мовленнєва професійна компетентність є системою вмінь і навичок застосування цих знань про мовні закони у процесі фахового спілкування.

У структурі професійно-комунікативної компетентності студента-іноземця пропонуємо виокремлювати такі чотири компоненти: інформаційні (іноземний студент може здійснювати пошук, збір і передавання інформації українською мовою), аналітичні (іноземець набуває здатності класифікувати мовленнєвий потік, виокремлювати ключові слова, систематизувати й узагальнювати мовний матеріал, прогнозувати мовленнєві реакції співрозмовника); комунікативні (здатність студента до комунікативної інтеракції), соціальні (реалізація соціальних ролей студента-іноземця на рівні «студент – викладач», «студент-медик – пацієнт»). Професійна мовленнєва компетентність є обов'язковим складником професійної комунікативної компетентності майбутнього лікаря, оскільки пов'язана із формуванням ціннісних орієнтацій, культури мовлення і стилю спілкування, а отже, відіграє ключову роль у становленні професійної особистості лікаря.

Аналіз спеціальної літератури та спостереження лікарів-практиків дають змогу враховувати цінну інформацію для формування змісту завдань з української мови як іноземної, шукаючи разом зі студентами-іноземцями шляхи уникнення комунікативних невдач, подолання психологічних бар'єрів, страхів, зумовлених самотніми, полярними традиціями, етикетом, культурою, звичаями, релігією, ціннісними орієнтаціями пацієнтів та іноземних студентів-майбутніх лікарів, які проходять практику. Наведемо приклади: «Студент із країн Південного Сходу та Східної Азії нерідко відмовляється спілкуватися та обстежувати дівчинку підліткового віку, яка й одягнута нескромно, на його погляд, і поводить себе зухвало, оголюючи тіло для обстеження (перкусії та аускультатії і т. ін.). Студенти з Індії та африканських країн часто бояться насильства, ксенофобських настроїв від інших студентів, хворих та їх батьків у палаті під час фізикального обстеження тощо. Нерідко мають місце сварки та суперечності в межах різних

культур, як-от: між вихідцями з Туркменістану, Казахстану та африканських країн» [169; 171].

Задля формування стійкої та професійно-комунікативної компетентності іноземного студента медичного закладу вищої освіти доцільно інформувати його про основи законодавства України у сфері освіти, ознайомити з його правами та обов'язками як студента медичного закладу вищої освіти відповідно до Положення або Статуту навчального закладу, Кодексом честі медичного працівника. Саме роз'яснювальна робота попередить виникнення конфліктів і непорозумінь між студентами-медиками як представниками чужих культур і українськими пацієнтами, які інколи демонструють низький рівень загальної культури та упередженість щодо іноземця, зокрема іноземного студента або лікаря.

У дослідженні зміст поняття «професійно-комунікативна компетентність студента-іноземця медичного закладу вищої освіти» потлумачено як складну багаторівневу лінгводидактичну категорію, що інтегрує в собі знання вербальних і невербальних мовних засобів, уміння та навички доречно використовувати їх у процесі комунікації з метою встановлення мовного контакту зі співрозмовником, подолання комунікативного бар'єра, що забезпечує адаптацію фахівця в соціумі, його особистісне та професійне зростання, можливість планувати, сприймати, оцінювати, регулювати та коригувати процес спілкування; є показником сформованості системи професійних знань, комунікативних умінь і навичок, ціннісних орієнтацій, загальної гуманітарної культури, врахування ментальнісних характеристик у взаємодії «пацієнт – лікар», інтегральних показників культури мовлення, необхідних для якісної професійної діяльності майбутніх фахівців медичної галузі. Професійний рівень як іноземного, так й українського лікаря залежить від рівня сформованості його професійно-комунікативної компетентності, яка поєднує в собі професійні та комунікативні компетенції й компетентності.

Структурними складниками професійно-комунікативної компетентності студента-іноземця медичного закладу вищої освіти є *професійні знання* (знання з медичних дисциплін, збір анамнезу, розпізнавання захворювання й встановлення діагнозу, призначення лікування тощо), *самостійний та творчий склад мислення* (навички аналізувати процес, ефективність і кінцевий результат лікування; уміння не лише оцінити досягнення у своїй роботі, але й побачити причини невдач), *комунікативні уміння* (володіння загальнонавчальною та професійною лексикою, правильний і доречний добір мовних засобів, логічна і послідовна побудова висловлювання, відповідна дикція, вміння слухати, оформлення медичних документів: довідок, протоколу операції, історії хвороби або реферату тощо), *моральні цінності* (толерантність, тактовність, інтелігентність, терпіння, чуйність, співпереживання, ввічливість, привітність, доброзичливість тощо).

Одним з актуальних напрямів сучасної медичної вищої освіти є навчання української мови, зокрема української мови як іноземної. Варто зазначити, що проблеми навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти розглянуто лише в окремих наукових дослідженнях (О. Антонів, З. Бакум, А. Бронська, К. Гейченко, Г. Іванишин, С. Костюк, І. Кочан, Т. Кудіна, Д. Мазурик, М. Мацюк, Н. Ніколаєва, В. Ніколаєнко, Л. Паламар, О. Пальчикова, Ж. Рагіна, Н. Станкевич, О. Тростинська, О. Туркевич, Н. Ушакова, О. Федорова, Г. Швець, А. Щербакова та ін.). Тому сьогодні постала потреба розробити методичну систему навчання української мови для іноземних студентів-медиків у медичних закладах вищої освіти, оскільки більшість іноземних громадян здобуває в українських закладах вищої освіти саме професію лікаря.

Методика викладання української мови як іноземної є досить новою науковою, навчальною та практичною дисципліною, основна мета якої – навчання української мови як засобу не тільки адаптації, а й здобуття фахових знань. О. Горошкіна зазначає, що «...університетська методика викладання мовознавчих дисциплін менше розроблена, ніж шкільна, до того ж

недостатньо досліджений характер реалізації законів навчання в різних умовах вищої школи, до цього часу актуальною залишається проблема визначення закономірностей, принципів, форм, методів, засобів навчання, а також змісту й структури курсу методики викладання лінгвістичних дисциплін» [45, с. 119]. Дослідниця наголошує на активізації «розроблення методики навчання української мови як іноземної, мета якої – формування комунікативної компетентності іноземних студентів» [46, с. 38].

Логіка розроблення поняттєвого апарату дослідження зумовила обґрунтування змісту термінів методичної системи навчання української мови як іноземної: «система», «методична система навчання», «модель навчання», «українська мова як іноземна». Вивчення спеціальної літератури у ретроспективі дало змогу з'ясувати, що ідея системності зародилася ще в античному світі (Платон, Аристотель, Евклід), пізніше її досліджували Б. Спіноза і Т. Лейбніц. Представники німецької класичної філософії Кант, Шеллінг і Гегель розробили принципи системності природи пізнання.

В. Богданов у 1913 р. уперше науково обґрунтував систему пізнання світу, окресливши зміст таких понять, як система та її види, зовнішнє середовище, взаємодія із середовищем. У 30-х рр. ХХ ст. Л. фон Берталанфі на семінарі з філософії в Чиказькому університеті висловив ідею про наявність загальних закономірностей у взаємодії великої кількості фізичних, біологічних, соціальних об'єктів [13].

Різні значення поняття «система» узагальнив А. Уємов: система – це множина об'єктів, на якій реалізуються визначені відносини із фіксованими властивостями, або множина об'єктів, яким притаманні наперед визначені властивості з фіксованими між ними відношеннями [174]; система – множина пов'язаних між собою діючих компонентів тої або іншої природи, що впорядкована відповідно до притаманних властивостей; ця множина характеризується єдністю, що виражається в інтегральних властивостях і функціях множини (В. Тьютін); система – це різноманіття відношень і зв'язків елементів множини, що складає єдине ціле (А. Урсул); системою можна

назвати тільки такий комплекс вибірково включених компонентів, у яких взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів, спрямованої на отримання сфокусованого корисного результату (П. Анохін). В. Сімонов розглядає систему як «сукупність об'єктів, взаємодія яких сприяє виникненню нових інтегрованих ознак, яких не мають частини і компоненти, що утворюють певну систему» [159, с. 42]. Основні положення загальної теорії систем описано в навчальному посібнику для студентів І. Дудника, де зауважено, що «система — це відмежована від зовнішнього середовища сукупність взаємозв'язаних частин (компонентів), яка володіє якісно вищими та складнішими властивостями в порівнянні із сумою властивостей її частин і характеризується певним складом (набором) компонентів і певним способом їх взаємодії» [57].

У сучасних наукових працях зазначено, що *система* (від грецьк. *συστήμα* – поєднання, утворення) – «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок або взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму, або структуру системи. ... За сучасних умов поняття *система* набуло важливого пізнавального значення. Воно застосовується в усіх науках, складаючи концептуальну основу вивчення складних явищ чи процесів природи і суспільства» [178]; «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; продуманий план; заведений, прийнятий порядок; сукупність принципів, які є основою певного вчення; сукупність методів, прийомів здійснення чого-небудь» [26, с. 112].

С. Караман трактує цю категорію як «будь-яке складне явище, до якого входять численні елементи, які утворюють певну сукупність завдяки наявності між ними внутрішніх зв'язків» [74, с. 90–91]. М. Греб наголошує: «Кожна система має свою структуру, складники якої розглядаються як підсистема. Ієрархічна залежність підсистем визначається супідрядністю їх функцій: функціонування кожної з них і всіх разом спрямоване на досягнення

однієї мети» [47, с. 46]. В. Ковальчук вважає, що «система – це не просте поєднання окремих частин у єдине ціле, а цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що складає особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; є елементом системи більш високого порядку, і нерідко окремі елементи самі можуть бути підсистемами стосовно до загальної системи» [80, с. 147].

На основі аналізу досліджень про зміст описаної вище категорії вважаємо, що *система* – це концептуально інтегроване явище, складові компоненти якого перебувають у закономірному внутрішньому зв'язку, що зумовлює постійну взаємодію та взаємозалежність цих компонентів і утворює логічно структуровану єдність.

Основними системами організації навчально-пізнавальної діяльності є освітня, педагогічна, дидактична і методична системи. Освітня система, або система освіти, – це «сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними» [29; 89].

Педагогічна система, на думку Я. Мамонтова, – це «система наукових тверджень, яка трактує та координує для певної мети основні педагогічні фактори (педагог, учень, дидактичний матеріал) та встановлює їхній стосунок до даного суспільного середовища» [106, с. 133]. О. Кучерук пояснює педагогічну систему як безліч взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей [98, с. 212–214]. Основною метою педагогічної системи, як бачимо, є організований і цілеспрямований вплив на формування та виховання особистості, здатної самореалізуватися в соціумі.

Складовою педагогічної системи постає дидактична система. І. Малафійк зазначає: «Оскільки педагогічна система – це організований об'єкт, що здійснює управління процесом передачі і засвоєння того

соціального досвіду, який на даний час нагромадило людство, то дидактична система – це організований об'єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує управління процесом передачі і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей» [105, с. 116]. У наукових розвідках сучасних дослідників дидактичну систему пояснено «як сукупність взаємозалежних між собою дидактичних компонентів (зміст, принципи, форми, методи, засоби навчання тощо) в основі дидактичних підсистем (теорій, концепцій тощо), функціональність яких залежить від загальних парадигмальних (визначених історичними обставинами та суспільними потребами) вимог» [126], «сукупність взаємопов'язаних і взаємозалежних між дидактичних компонентів, функціональність яких залежить від суспільних потреб та вимог до розвитку освіти для конкретного історичного періоду існування людства» [115, с. 67].

У науковому дискурсі дидактичну систему, метою якої є навчання конкретного предмета, визначають як методичну систему (В. Беспалько, В. Биков, Н. Грицай, Н. Кузьміна, В. Краєвський, О. Кучерук, Н. Матяш, Н. Морзе, А. Пишкало та ін.).

Зміст поняття «методична система» було об'єктом дослідження багатьох учених, які пропонували своє розуміння цієї категорії. Так, на думку В. Беспалька, методична система складається із множини взаємозв'язаних структурних і функціональних компонентів, за допомогою яких досягаються цілі навчання [14]. А. Пишкало зазначає, що методична система навчання є сукупністю п'яти ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей навчання, його змісту, методів, засобів та організаційних форм навчання [148, с. 124]. В. Крисько під методичною системою розуміє сукупність взаємозв'язаних і взаємозумовлених методів, форм, засобів навчання, планування і організації, контролю, аналізу, корекції навчального процесу, які спрямовані на підвищення ефективності навчання [95, с. 22]. О. Спірін вважає, що методична

система навчання – це сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів: цілей навчання, змісту, методів, засобів і форм організації навчання, що утворюють єдину цілісну функціональну структуру, орієнтовану на досягнення цілей навчання. Функціонування методичної системи підпорядковано закономірностям, що пов'язані з внутрішньою будовою самої системи, коли зміна однієї чи кількох її компонентів призведе до зміни всієї системи [166].

У тлумаченні В. Бикова, термінологічне поняття вжито в множині, що зумовлено специфікою галузі, яку репрезентує науковець: «методичні системи навчання є відповідними складовими (підсистемами) педагогічних систем, в яких здійснюється навчально-виховний процес. Ці складові призначені для забезпечення умов формування змістового, технологічного та організаційного фундаменту навчально-виховного процесу, досягнення якості освіти» [15, с. 309]. О. Кучерук визначає методичну систему навчання «як комплекс взаємопов'язаних цілей, принципів, змісту, методів, засобів, організаційних форм навчання, що на основі взаємодії вчителя й учнів забезпечує прогнозований позитивний результат» [98, с. 212].

На думку Н. Морзе, створюючи методичні системи, потрібно брати до уваги такі їх особливості: 1) цілісність – залежність кожного елемента системи від його місця й функцій у системі; 2) структурність – функціонування системи зумовлене не стільки особливостями її окремих елементів, скільки властивостями її структури; 3) взаємозалежність системи й середовища – система формується та проявляє свої властивості в процесі взаємовпливів із середовищем; 4) ієрархічність – кожний елемент системи в свою чергу може розглядатися як система, а система, що досліджується в цьому випадку, сама є елементом більш широкої системи; 5) множинність описів – унаслідок принципової складності кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови множини різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи [117].

У роботі зміст поняття «методична система навчання української мови як іноземної» розглядається як складна, цілісна, ієрархічно структурована

система, що складається із взаємопов'язаних і взаємозумовлених функціональних компонентів (підхід до навчання, цілі, зміст, завдання, принципи, методи, форми, засоби навчання) і спрямована на формування фахових компетентностей, досягнення бажаного результату, підвищення ефективності процесу навчання. Компонентами методичної системи навчання української мови як іноземної у медичних вишах є об'єкт і суб'єкти навчання: *об'єкт* – процес навчання української мови як іноземної, *суб'єкти* – іноземні студенти-медики I–IV (V–VI) курсів і підготовчого відділення, спеціальностей «Медицина», «Стоматологія», «Фармація». Методична система навчання української мови як іноземної ґрунтується на основі вищезазначених характеристик і передбачає побудову її узагальненої моделі, що сприятиме послідовній і практичній реалізації пропонованої системи. Метою розроблення та створення цієї моделі є підготовка іноземних студентів-медиків до проходження клінічної практики в лікувальних закладах, що передбачає урахування специфіки спілкування лікаря з пацієнтом.

Змістове наповнення поняття «модель» широко використовують у наукових дослідженнях, проте трактують по-різному: «зразок, що відтворює або імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт» [70]; «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає та відтворює в простішому й грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відносини між елементами цього об'єкта» [89, с. 22]; «цілісна множинна сукупність основних складових навчального процесу, еталонне уявлення про навчання та його конструювання» [там само]. Зокрема, А. Попович зазначає: «Будь-яка модель повинна відповідати низці вимог: інгерентність (узгодженість моделі з освітнім середовищем, яке здатне забезпечити її функціонування), простота (зрозуміла, зручна для послуговування), адекватність (передбачає можливість досягти поставленої мети відповідно до сформульованих критеріїв)» [142, с. 167].

У результаті теоретичного узагальнення опрацьованих дефініцій поняття «модель» у дослідженні його зміст подано у такому формулюванні: «модель навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти» – це графічне відображення професійно орієнтованої, оптимально структурованої і прогнозованої методичної системи, спрямованої на формування професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика та ефективного проходження ним клінічної практики в лікувальних установах (рис. 1).

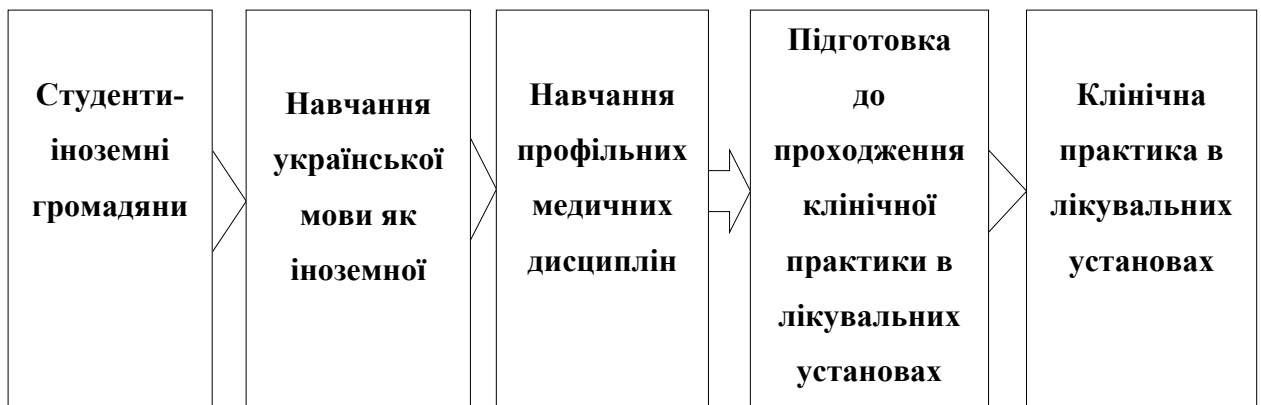


Рис. 1. Основні етапи навчання української мови як іноземної у медичних ЗВО

Зміст поняття «українська мова як іноземна» в роботі характеризуємо не лише як засіб щоденного побутового спілкування студентів-іноземних громадян в іншомовному середовищі, а й як інструмент здобуття спеціальних знань і оволодіння професією лікаря, основною метою якої є надання кваліфікованої медичної допомоги пацієнтові.

Отже, аналіз і синтез змістових характеристик базових понять дослідження, а саме: «компетенція» «компетентність», «комунікативна компетентність», «комунікативна компетентність студента-іноземця медичного закладу вищої освіти», «професійна компетентність», «професійна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі», «професійна мовленнєва компетентність майбутнього лікаря», «система», «модель навчання», «методична система навчання», «українська мова як іноземна», –

уможливили обґрунтування й уніфікацію термінологічного поля з урахуванням напрацювань психологів, психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, лінгводидактів, а також уточнення змістового наповнення понять «професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти», «методична системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти» задля розроблення теоретичних засад навчання української мови як іноземної і практичної реалізації методичних системи навчання студентів-іноземців у медичному закладі вищої освіти.

Висновки до розділу I

1.1. Аналіз лінгвофілософських концепцій у контексті навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти з позицій формування професійної українськомовної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі дає підстави стверджувати, що студент-іноземець здатний засвоювати лише ті знання, які набувають для нього смислового значення: слово як лексична одиниця мови має певне значення (стійка система узагальнень, однакова для всіх носіїв однієї мови); є фундаментом засвоєння загальнолюдського досвіду; слово як одиниця мовлення має певний смисл (індивідуальне значення для мовця (слухача, автора, читача), що виявляється в певному контексті, ситуації й залежить від особистого досвіду; усвідомлення їх (значення й смислу) залежить від мисленнєвої активності, яка, передовсім, дає змогу іноземному студенту не лише засвоїти мовні знання, збагатити словниковий запас, засвоїти українською мовою фахову термінологію, а й зрозуміти та пояснити причини хвороби, встановити діагноз й пояснити певні факти, події, явища українською мовою, навчитися за концепціями дослідників видозмінювати слова у вживанні, правильно їх тлумачити з опертям на підтексти, тексти різних стилів та типів мовлення, здійснювати мовні акти успішно, грамотно, просто, зрозуміло, дотримуючись правил нормативного мовлення.

1.2. Обґрунтовано загальнофілософські принципи гуманізації, гуманітаризації і демократизації як визначальні складники формування гуманістичного світогляду майбутніх фахівців медичної галузі, на яких ґрунтується рівноправна співпраця викладача і студента як ефективніший спосіб досягнення основної освітньої мети – становлення творчої та гармонійної особистості майбутнього лікаря та його вміння надати своєчасну якісну допомогу пацієнтові. Встановлено, що термінологічні концепти «гуманізація освіти» і «гуманітаризація освіти» взаємопов'язані та взаємозалежні, оскільки спрямовані на формування гуманної особистості; компетентного, мобільного спеціаліста, готового до виконання професійних завдань і обов'язків.

1.3. Аналіз наукових праць із методики навчання української мови як іноземної дав змогу стверджувати, що в сучасній науковій парадигмі з'явилася тенденція до зближення та поєднання методів навчання залежно від мети, конкретних цілей і умов навчання. Конфігурація сукупності пропонованих методів навчання інтегрує знання й найновіші розробки з лінгвістики, психології, педагогіки та комп'ютеризації освітнього процесу. У дослідженні виявлено збільшення питомої ваги лінгводидактичних розробок із проблем формування професійно з орієнтованого мовлення студента-іноземця, країнознавчої та лінгвокультурологічної компетенції на основі занурення в соціокультурний простір носіїв мови. З'ясовано, що основними тенденціями в розвитку змісту методики навчання української мови як іноземної є стандартизація вимог до рівнів володіння українською мовою; концептуалізація принципів і підходів до навчання української мови як іноземної; інтегрування знань із галузей міжкультурної комунікації та психолінгвістики; тенденція до домінування компетентнісного, культурологічного та комунікативно-діяльнісного підходів у навчанні дисципліни; комп'ютеризація освітнього процесу (створення електронних підручників, лексичних мінімумів); унормування і систематизація терміносистеми.

1.4. Студіювання змістових характеристик базових понять дослідження –компетенція, компетентність, комунікативна компетентність, комунікативна компетентність студента-іноземця медичного закладу вищої освіти, професійна компетентність, професійна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі, професійна мовленнєва компетентність майбутнього лікаря, система, модель навчання, методична система навчання, українська мова як іноземна – уможливило обґрунтування й уніфікацію термінологічного поля з урахуванням напрацювань психологів, психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, лінгводидактів, а також уточнення змістового наповнення понять українськомовна професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти, методична системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти задля розроблення теоретичних засад навчання української мови як іноземної і практичної реалізації методичних системи навчання студентів-іноземців у медичному закладі вищої освіти.

Список використаної літератури

1. Абеляр П. Типологические трактаты / сост., пер. с лат., введ. ст., комм., указ. С. Неретиной. Москва : «Канон+», 2010. 640 с.
2. Агапов И. Компетентность – ресурс качественного образования URL : <http://www.ug.ru/issues/7action=topic&ctoid=7038>.
3. Алексеева-Вовк М. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ : КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 20 с.
4. Андрущенко В. Організоване суспільство. Проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: [досвід соціально-філософського аналізу]. Київ : Атлант ЮЄМСІ, 2006. 503 с.
5. Апель К.-О. Трансформация философии / пер. с нем. В. Куренной, Б. Скуратова, Москва : Логос, 2001. 344 с.
6. Аристотель. Сочинения : в 4 т. Москва : Мысль, 1983. Т. 4. С. 830.
7. Атанов Г. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. Донецк : ДОУ, 2003. 180 с.
8. Бадер В. Теоретичні засади побудови електронного підручника з української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2008. Вип. 3. С. 105–110.
9. Бакало О. Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ : Національний авіаційний університет, 2017. 22 с.
10. Бакум З. Українська мова як іноземна: Лінгводидактичні проблеми. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії : зб. наук. праць*. 2010. Вип. 5. С. 226–232.
11. Балл Г. Психолого-педагогічні засади гуманізації освіти. *Освіта і управління*. 1999. Т. 3. № 3. С. 21–35.

12. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.
13. Берталанфі Л. фон. История и статус общей теории систем. *Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник*. Москва : Наука, 1973. С. 20–37.
14. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 190 с.
15. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія]. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
16. Білик О. Соціалізація іноземних студентів у соціокультурному просторі інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 439–450.
17. Білик О. Соціалізація іноземних студентів як педагогічна проблема. *Вісник Харківської державної академії культури*. 2014. Вип. 43. С. 281–289.
18. Блаженный Иоанн Дунс Скотт. Избранное / пер. с лат. Г. Г. Майорова, И. В. Лугандина, А. В. Аполлонова. Москва : Изд-во Францисканцев, 2001. 584 с.
19. Богуш А. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : [монографія] / А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Горіна Ж.Д. та ін. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
20. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа : пер. с нем, вст. ст. и коммент. О. Радченко. Москва : Эдиториал УРСС, 2004. 232 с.
21. Варданыян А. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : дис. ... канд. пед. наук / Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Хмельницький, 2017. 289 с.
22. Васецька Л. Методика навчання професійного російського мовлення студентів-іноземців вищого медичного закладу : дис. ... канд. наук / Херсонський державний університет. Херсон, 2005. 296 с.

23. Васильева Л. Коммуникативная компетентность и совладающее поведение будущих врачей. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2009. Т. 15. № 5. С.172–176.
24. Васянович Г. Вибрані твори : в 5 т. Т. 5 : Збірник наукових праць. Львів : Сполом, 2010. 460 с.
25. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–14.
26. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с.
27. Від викладання української мови іноземцям до мовної політики: що обіцяє Державний стандарт. URL : <https://ucu.edu.ua/news/vid-vykladannya-ukrayinskoji-movy-inozemtsyam-movnoyi-polityky-shho-obitsyaye-derzhavnyj-standart-z-ukrayinskoji-movy-yak-inozemnoyi/>.
28. Вітенько Т., Droździel P., Rudawska A. Підготовка студентів з числа іноземних громадян до участі у програмах академічної мобільності. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні : IV Міжнародна науково-методична конференція, 2–4 травня 2018 р.* Тернопіль : Тернопільський національний технічний університет імені Івана Пулюя, 2018. С. 37.
29. Воркачѳв С. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. *Научные доклады высшей школы. Филологические науки*. 2001. № 1. С. 64-72.
30. Выготский Л. Педагогическая / психология под ред. В. В. Давидова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
31. Гальскова Н. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Москва : Академия, 2008. 336 с.
32. Гапченко О. Мовна свідомість людини як об'єкт лінгвістичних досліджень. *Вісник Київського національного університету імені Тараса*

- Шевченка. Літературознавство. Мовознавство. Фольклористика. 2011. № 22. С. 31–34.*
33. Гейхман Л. Интерактивное обучение общению. Подход и модель. Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 2002. 260 с.
34. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: *В поисках практико-ориентированных образовательных концепций*. Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
35. Гессен С. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.
36. Гиппократ. Этика и общая медицина; Письма. / пер. с древнегреч. В. Руднева. Москва : Мир книги, 2010. 336 с.
37. Голованова Е. И. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики. *Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии : сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой*. Москва : Авторская академия, 2010. С. 261–270.
38. Головань М. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України. 2008. № 3. С. 23–30.*
39. Головська І. Емоціогенні компоненти дидактичного матеріалу як умова розвитку учбової діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1993. 16 с.
40. Голуб Н. Компетентісно спрямоване навчання української мови в школі : концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія. 2012. № 12. С. 26–32.*
41. Голуб Н. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
42. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
43. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти. 2001. № 3. С. 2–8.*

44. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика*, 2018. № 24 (1). С. 97–117. URL : <https://doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.
45. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади викладання курсу «Методика викладання лінгвістичних дисциплін» у магістратурі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. Луганськ, 2012. № 24(2). С. 119–127.
46. Горошкіна О. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної. *Studia Ukrainica Posnaniensia. Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukrainiskiej UAM*. Vol.: V. Poznań. 2017. С. 37–44.
47. Греб М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Бердянськ, 2017. 502 с.
48. Груба Т. Реалізація функціонально-комунікативного підходу у процесі формування мовної особистості. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 3. С. 57–59.
49. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры / пер с нем.; сост., общ. ред. и вст. сл. А. В. Гульга, Г. В. Ралишвили. Москва : Прогресс, 1895. 450 с.
50. Дахин А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
51. Дегірменджі Е. Емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови студентів: результати апробації. *Наука і освіта*. 2013. № 4. С. 14–18.
52. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття. Київ : Райдуга, 1994. 61 с.
53. Деррида Ж. *Differance. Тексты деконструкции* / пер. с фр. Гурко Е. Томск : Водолей, 1999. С. 124–159.
54. Дирда І. Комунікативний підхід до навчання української мови як іноземної на основному етапі. *Філологічні студії. Науковий вісник*

- Криворізького державного педагогічного університету*. 2015. № 13. С. 433–436.
55. Дмитриев Г. *Анатомия американского университета*. Москва : Народное образование, 2005. 224 с.
56. Доника А. *Профессиональный онтогенез: Медико-социологические и психолого-этические проблемы врачебной деятельности* Москва : Академия естествознания. 2009. 300 с.
57. Дудник І. *Вступ до загальної теорії систем : навчальний посібник*. Київ : Кондор, 2009. 206 с.
58. Дябел Л. *Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка*. Київ : КНПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. 20 с.
59. Емельянов Ю. *Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности*. Санкт-Петербург, 1999. 403 с.
60. *Енциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
61. Єрмоленко С. *Українська мова : Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів* / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор. Київ : Либідь, 2001. 222 с.
62. Жане П'єр. *Психологическая эволюция личности*. Москва : Академический проект, 2010. 399 с.
63. *Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / [наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ніколаєва]. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
64. Загороднова В. *Проблема формування мовної особистості в іншомовному середовищі: історичний аспект*. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2017. Вип. 64. С. 480–490.
65. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. *Голос України*. 2014. № 148.

66. Звягіна В. Психологічні основи викладання історії української та світової культури майбутнім лікарям. *Сучасні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних медичних та фармацевтичних закладах України*. Луганськ, 2000. С. 134–135.
67. Зеер Э., Павлова А., Сыманюк Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
68. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Дайджест. Школа-парк педагогических идей и технологий*. 2003. № 4. С.18–23.
69. Зимняя И. Личностная и деятельностная направленность компетентностей как результат современного образования. *Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование): сб. науч. работ по материалам XVI научно-методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения»*. Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. 130 с.
70. Зимняя И. Психология обучения неродному языку. Москва : Рус. язык, 1989. 219 с.
71. Зязюн І. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, прошуки, перспективи. Київ – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.
72. Іванишин Г. Навчання професійно-зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель. *Теорія й практика викладання української мови як іноземної*. 2014. № 10. С. 136–143.
73. Кант И. Сочинения : в 6 т. Москва : Мысль, 1966. Т. 6. С. 743.
74. Караман С. Лінгводидактичні орієнтири у фаховій підготовці магістрантів-філологів. *Акмеологія – наука XXI століття*. / редкол.:

- В. О. Огнев'юк, В. М. Антонов, О. А. Дубасенюк та ін. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. 512 с.
75. Караман С. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 87–98.
76. Караман С., Караман О. Акмеологічний аспект формування методичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти : моногр. / редкол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. Київ.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 912 с.
77. Караман С., Караман О., Кучерук О., Віннікова Н. Використання ІКТ для формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Том 71. № 3. С. 152–165.
78. Качеровська Т. Психолого-педагогічні аспекти вивчення іноземної мови у вищій школі. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Державного лінгвістичного університету*. Київ : Вид-во центру КДЛУ. 2000. С. 806–808.
79. Кобернік С. Дидактична система навчання географії в основній школі: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (географія)». Київ, 2013. 40 с.
80. Ковальчук В. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем : дис. доктора пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2016. 514 с.
81. Колісник-Гуменюк Ю. Формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах : монографія. Львів : Край, 2013. 296 с.
82. Колісник-Гуменюк Ю., Гуменюк В. Особистісна характеристика медичного працівника. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 1–2. С. 72–77.

83. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах : теорія та практика : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко та ін. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
84. Компетентностный подход в педагогическом образовании : кол. монография / под ред. проф. В. А. Козерева и др. Санкт-Петербург : Изд-во РГТГУ имени А. И. Герцена, 2005. 392 с.
85. Копусь О. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Одеса, 2012. 429 с.
86. Костюк С. Лінгводидактичні основи формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців у процесі навчання української мови. *Філологічні студії*. 2016. Вип. 15. С. 267–277.
87. Костюк С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук / Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг 2018. 292 с.
88. Кочан І. Становлення і розвиток методики викладання української мови як іноземної. *Теорія і практика викладання української як іноземної*. Львів, 2012. Вип. 7. С. 17–23.
89. Краевский В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический аспект). Москва : Педагогика, 1977. 264 с.
90. Красных В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология : курс лекций. Москва : ИТДГК «Гносис», 2002. 284 с.
91. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
92. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія, Реалізація. Результати Київ : Грамота, 2005. 304 с.
93. Крицька С., Крицький І., Загричук Г., Крицький Т. Перспективи та труднощі ефективного використання інноваційних технологій для забезпечення професійної підготовки студентів-медиків при вивченні

- клінічних дисциплін. *Медична освіта*. 2017. № 2 (74). С. 33–36. URL : 10.11603/me.2414-5998.2017.2.7826.
94. Крицький І., Гощинський П., Крицький Т. Горішній І., Мочульська О., Крицька Г. Формування професійної компетентності майбутнього лікаря на прикладі студентів медичного факультету ТДМУ. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 44–47. URL : 10.11603/me.2414-5998.2018.3.8849.
95. Крысько В. Психология и педагогика: схемы и комментарии. Москва : ВладосПресс, 2001. 368 с.
96. Кубіцький С., Неділька Н. Особливості професійної комунікативної взаємодії майбутніх медпрацівників. *Вісник Національної академії оборони. Питання педагогіки*. 2010. № 2 (15). С. 55.
97. Куницына В. Трудности межличностного общения : дис. докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 1991. 358 с.
98. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
99. Кушніров М. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 8 (42). С. 348–356.
100. Левченко Т. Психолінгвістичні умови оволодіння іноземними мовами. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Державного лінгвістичного університету*. Київ : Вид-во центру КДЛУ, 2000. С. 796–802.
101. Лещенко Т. Жовнір М. Здоров'я vs. хвороба в контексті словесної репрезентації ціннісної картини світу сучасного лікаря. *Psycholinguistics*, 2018. № 24 (2). Р 163–180. URL : <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-2-163-180>.
102. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / пер. с фр. Н.А. Шматко. Москва : Институт экспериментальной социологии; Санкт-Петербург : Алетея, 1986. 160 с.

103. Лісовий М. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця. 2006. 192 с.
104. Локк Дж. Сочинения : в 3-х т.: Т. I / Ред.: И. С. Нарский, А. Л. Субботин; Ред. I т., авт. вступит, статьи и примеч И. С. Нарский ; Пер. с англ. А. Н. Савина. Москва : Мысль, 1985. 621 с.
105. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. 397 с.
106. Мамонтов Я. Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження. *Шляхи освіти*. 1927. № 5. С. 131–135.
107. Манакін В. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2012. 288 с.
108. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
109. Маслова В. Лингвокультурология. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
110. Маслова Н. Зміст і структура академічної свободи з урахуванням ролі відповідних суб'єктів у науково-освітньому процесі. *Форум права*. 2012. № 4. С. 646–652. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/FP_index.htm_2012_4_105.
111. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.
112. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Бігич та ін.; С. Ніколаєва (ред.). Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
113. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / М. Пентилюк, С. Караман, О. Караман та ін.; за ред. М. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.

114. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Затверджено Міністерством освіти і науки України (наказ Міністерства освіти і науки України від 01.06.2017, № 600). Київ, 2017. 29 с.
115. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / под ред. Н. Кузьминой. Ленинград : Издательство Ленинградского университета, 1980. 172 с.
116. Митина, Л. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 1998. 200 с.
117. Морзе Н. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах : автореф. дис. докт. пед. наук. 13.00.02. Київ, 2003. 39 с.
118. Мудрик А. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
119. Ницета В. Роль риторики в процессах гуманізації та гуманітаризації сучасної шкільної освіти. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*. № 8(4). 2016. С. 10-17.
120. Овсієнко Л. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу : монографія. – Київ : Інтерсервіс, 2017. 354 с.
121. Овчарук О. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики* / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : « К.І.С.», 2004. 112 с.
122. Огнев'юк В. Роль освіти у формуванні цінностей демократичного суспільства. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти* : зб. наук. праць / за ред. Василя

- Кременя, Тадеуша Левовицького, Світлани Сисоєвої. Хмельницький : ПП Заколотний М., 2011. 433 с.
123. Огнев'юк В. Університет і суспільство. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (28–29 березня) / за заг. ред. В. О. Огнев'юка. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2012. 980 с.*
124. Озьмінська І. Мовна компетентність як шлях до успішної особистості. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 2018. Вип. 18. С. 176–183.*
125. Оккам У. Избранное / пер. с лат. А. В. Аполлонова и М. А. Гарьцева под общ. ред. А. В. Аполлонова, Москва : Едиториал УРСС, 2002. 272 с.
126. Осадченко І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини. 2010. Ч. 1. С. 217–226.*
127. Основы теории коммуникации : учебник / под ред. М. Василика. Москва : Гардарики, 2003. 615 с.
128. Остин Дж. Избранное / пер. с англ. Макеевой Л.Б., Руднева В.П. Москва : Идея-Пресс; Дом интеллектуальной книги, 1999. 332 с.
129. Павленко О. Викладання української мови в процесі пропедевтичної підготовки іноземних студентів як лінгводидактична проблема. URL : <http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/44>.
130. Палінська О. Принципи оптимізації роботи на занятті з української мови як іноземної. *Българска украинистика, 2012. Брой 1. С. 104–115.*
131. Пальчикова О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання (українська мова)». Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 20 с.

132. Пентилюк М. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей*. Київ : Ленвіт, 2011. С. 80–84.
133. Пентилюк М. Професійна підготовка студентів-філологів: засвоєння лінгводидактичної термінології. *Дивослово*. 2005. № 11. С. 21–24.
134. Пиріг Л. Медицина і українське суспільство : збірник медичних публіцистичних праць. Київ, 1998. 472 с.
135. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. Москва : Мысль, 1990, Т. 1. 860 с.
136. Погрібна В. Соціологія професіоналізму : монографія. Київ : Алерта: КНТ: ЦУЛ, 2008. 336 с.
137. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 252 с.
138. Подмазин С. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами. *Освіта і управління*. 1997. № 1. С. 40–48.
139. Пометун О. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук*. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 16–26.
140. Понікаровська С. Психологічні фактори успішного навчання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2011. Вип. 8. С. 241–245.
141. Попова З. Стернин И. Когнитивная лингвистика. Москва : АСТ: Восток-Запад, 2007. 314 с.
142. Попович А. Методична система навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Кам'янець-Подільський, 2018. 678 с.
143. Потєбня А. Эстетика и поэтика. Москва : Искусство, 1976. 614 с. (История эстетики в памятниках и документах).

144. Примірна Програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» / уклад. зав каф., проф. С. Луцак та ін. Київ, 2017. 196 с.
145. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145.
146. Психология эмоций. Тексты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
147. Пышкало А. Средства обучения математике. Москва : Просвещение, 1980. 358 с.
148. Пышкало А. Методическая система обучения геометрии в начальной школе. *Авторский доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах»*. предст. на соиск. ... докт. пед. наук. – Москва, 1975. 60 с.
149. Рагіна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук / Запорізький національний ун-т. Запоріжжя, 2017. 298 с.
150. Рассел Б. Мудрость Запада: Историческое исследование западной философии в связи с общественными и политическими обстоятельствами. Москва : Республика, 1998. 479 с.
151. Савченко О. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Освіта*, 2009. № 6. С. 37. URL : <http://vuzlib.com/content/view/332/84>.
152. Саух П. Навчально-виховний процес: від розбалансованості до цілісності на основі акмеологічного алгоритму. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти* : моногр. / ред. кол.: В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Я. Фруктова. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 912 с.
153. Саух П. Освіта України і Польщі в дискурсі культурно-цивілізаційної самоідентифікації. Історична матриця і перспективи. *Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної освіти* : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя,

- Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Хмельницький : ПП Заколотний М., 2011. 433 с.
154. Севастьянова О. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2007. 20 с.
155. Семенов О. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів: аксіологічний підхід. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. № 38. С. 267–270.
156. Сербенська О. Українська мова як об'єкт вивчення для іноземців (соціо-психолінгвістичний аспект). *Українська мова як іноземна. Проблеми методики викладання : зб. матеріалів міжнародної наукової конференції*. Львів : Каменяр, 1994. С. 14–20.
157. Сергієнко Т. Підходи до навчання української мови як іноземної в медичних університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 6 (70). С. 153–165.
158. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт (Новое в зарубежной лингвистике). Вып. 17. Москва, 1986. С. 151–169.
159. Симонов В. Педагогический менеджмент.50 НОУ-ХАУ в управлении педагогическими системами : учеб. пособие. Москва : Педагогическое общество России, 1999. 427 с.
160. Сисоєва С. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу» формування наукового тезаурусу. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua/9864/1/Sysoeva%20S.A.%202015.pdf/>
161. Сисоєва С., Соколова І. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наук. видання. НАПН України. Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН. Маріупольський держ. Гуманітарний ун-т. Київ : Видавничий Дім «ЕКМО», 2012. 362 с.
162. Сковорода Г. Твори : у 2 т. Київ : АТ "Обереги", 1994. Т. 2.: Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи. 480 с.

163. Сковорода Г. Твори : у 2 т. / передм. О. Мишанича. Київ : АТ "Обереги", 1994. Т. 1. 528 с.
164. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка. 2000. 680 с.
165. Спиноза Б. Избранные произведения. Т.1. Москва, 1957. 631 с.
166. Спірін О. Понятійний апарат кредитно-модульної системи навчання. *Вісник Житомирського педагогічного університету*. 2004. № 15. С. 83–86.
167. Стандартизовані вимоги до рівнів володіння українською мовою як іноземною. 2018. URL : <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/doradchi-organi/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-2018>.
168. Субота Л. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2019. 496 с.
169. Сучасний стан та перспективи підготовки лікарів-інтернів у Харківському національному медичному університеті : матеріали 44-ї науково-методичної конференції з інтернатури / кол. авт. Харків : ХНМУ, 2018. 100 с.
170. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: основні тенденції становлення терміносистеми протягом 90-х років ХХ століття. *Studia ukrainica Posnaniensia. Zeszyt 1. Poznan*, 2013. С. 231–237.
171. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2009. Вип. 4. С. 137–144.
172. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: системна організація термінів. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Проблеми української термінології». Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2012. № 733. С. 223–227.

173. Туркевич О. Розвиток методики викладання української мови як іноземної (сучасний етап). *Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах*. Київ, 2011. № 11–12. С. 40–46.
174. Уемов А. Системный поход и общая теория систем. Москва : Мысль, 1978. 272 с.
175. Ушакова Н. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2010. 46 с.
176. Ушакова Н., Дубічинський В., Тростинська О. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* / гол. ред. Л. М. Черноватий та ін. Харків : ХНУ ім. В. Каразіна, 2011. Вип. 19. С. 136–146.
177. Ушинський К. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1998. Т. 1. 340 с.
178. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
179. Фіцула М. Педагогіка. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 232 с.
180. Фіцула М. Педагогіка. Київ : Академія, 2002. 528 с.
181. Фреге Г. Избранные работы / пер. с нем. сост. В. В. Анашвили, А. Л. Никифоров. М.: Дом интеллектуальной книги, 1997. 159 с.
182. Фуко М. Археология знания / пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой : вст. ст. А.С. Колесникова. Санкт-Петербург : ИЦ "Гуманитарная академия"; Университетская книга, 2014. 416 с. (Серия *Argo Pira*, Французская коллекция").
183. Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. Москва : Гнозис, 1993. С. 222–231.
184. Халеева И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста : [сб. статей]. Москва, 1995. С. 63–72.

185. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
186. Цуркан М. Базові поняття методичної системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. Випуск 34. С. 243–252.
187. Цуркан М. Методологічні підходи до навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1 (28). С. 106–117.
188. Цуркан М. Методологія навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2020. С. 149–163.
189. Цуркан М. Роль мови у процесах гуманізації, гуманітаризації та демократизації вищої медичної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за ред. проф. Т. Степанової*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. № 4 (67). С. 235–241.
190. Цуркан М. Формування професійної мовленнєвої компетентності іноземних студентів-медиків на заняттях з української мови. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки. Вип. № 3 (60)*. 2019. С. 51–56.
191. Черних І. Висвітлення поняття „мовленнєва компетентність” у сучасній лінгвістиці. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. Ч. 2. № 22 (209). С. 38–44.
192. Шаповал Г. Гуманитарный аспект медицинского образования как неотъемлемая составляющая обучения иностранных студентов-медиков. *Матер. XXXIII междунар. научн.-практ. конф. «Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история»*. Новосибирск : СибАк, 2014. С.108–112.

193. Швець Г. Становлення методики викладання української мови як іноземної. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 39 (4). С. 361–369.
194. Шелехова Г. Розвиток зв'язного мовлення. *Дивослово*. 1997. № 2. С. 53–56.
195. Шелюк Л. Демократизація освіти як принцип її реформування в Україні. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 89. С. 371–376.
196. Шрам В. Академические свободы в системе подготовки специалистов в вузе. *Вестник Адыгейского государственного университета*. 2006. № 4. С. 122–123.
197. Щербакова А. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ 2015. 357 с.
198. Эйнштейн А. Как изменить мир к лучшему. Москва : Эксмо, 2013. 252 с.
199. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Москва : Канон, 1995 . (История психологии в памятниках). Т. 1, кн. 1 : О познании / пер. с англ. С. Церетели, 1995. 400 с.
200. Юнина Е. Гуманизация и гуманитаризация образования в аспекте риторической культуры. *Речевое общение*. Красноярск, 2000, Вып. 3 (11). С. 99–103.
201. Ягупов В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
202. Allen A. Research skills for Medical Students. Thousand Oaks : SAGE Publication Inc, 2012. 264 p.
203. Hall Edvard T. The silent language. Double & Company, Inc., Garden City, New York. 1959. 242 p.
204. Halliday M. Introduction to Functional English Grammar. London : Edward Arnold, 1994. 347 p.

205. Kim M., Joshanloo M., & Foldesi, E. Relationship Between Emotional Expression Discrepancy and Life Satisfaction Across Culture and Personal Values. *Current Psychology*. URL : <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9826-6>.
206. Komorkowska, H. (2006) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, 204 s.
207. Krashen S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon.
208. Mai J. (2016). Personal Information as Communicative Acts. *Ethics and Information Technology*, 18(1), 51–57. URL : <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9390-4>
209. Ross A. Some considerations of the antithesis between a liberal and a technical education. *The Vocational Aspect of Education*. 1953. Vol. 5. № 11. P. 96–105.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ Й ЛІНГВІСТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ У МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі розкрито психологічні чинники навчання та адаптування студентів-іноземців в українському соціумі й освітньому просторі, роль емоційного чинника в навчанні української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти. Висвітлено особливості формування вторинної мовної і мовленнєвої особистості іноземного студента-медика. Розглянуто мовно-семантичні явища полісемії, синонімії, антонімії, паронімії та омонімії у процесі опанування іноземними студентами української медичної терміносистеми.

2.1. Психологічні чинники соціалізації та адаптування студентів-іноземців у соціокультурному й освітньому просторі

Інтернаціоналізація вищої освіти сьогодні є одним із пріоритетних напрямів розвитку освітніх систем більшості країн світу, України зокрема. Саме інтернаціоналізація, як результат – академічна мобільність, забезпечують конкурентоспроможність навчальних закладів, їх привабливість для іноземних студентів. Важливість залучення зазначеної категорії студентів до української національної освітньої системи прописана в Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), де зазначається, що одним із напрямів інтеграції національної системи освіти в міжнародний освітній простір є навчання іноземців у вищих навчальних закладах України й вдосконалення системи підготовки та перепідготовки фахівців для зарубіжних країн із метою зміцнення й розвитку міжнародних зв'язків. Як засвідчує практика, реалізація означеної мети зумовлює створення сприятливих умов для входження іноземного студента не тільки в освітній український національний простір, а й в український соціум загалом.

Щоправда, й донині в державних програмах розвитку української освіти лише задекларовано залучення студентів-іноземців як один із напрямів розвитку української освітньої системи і запорука її інтернаціонального розвитку. Однак не створено умов і не передбачено конкретних заходів для ефективної практичної реалізації. Сьогодні виняткової актуальності набуває розроблення цілого комплексу засобів для побудови парадигми міжнаціональної комунікації іноземців та українського соціуму, українського студентства як комплексного підходу до соціалізації іноземного студента в Україні. Перед закладами вищої освіти, зокрема медичними, як найпопулярнішими серед іноземних студентів, одним із пріоритетних завдань є модернізація освітнього процесу не тільки в напрямі формування професійної компетентності майбутніх фахівців для зарубіжних країн, а й соціального виховання особистості студента-іноземця.

Опрацювання спеціальної літератури дало змогу з'ясувати, що проблема соціалізації суб'єкта освітнього процесу перебуває в полі зору багатьох наук: філософії, психології, соціології, соціолінгвістики, риторики. В останні роки її вивчають педагоги, лінгводидакти. На початку ХХ століття соціалізацію молоді активно досліджують зарубіжні науковці (Г. Тард, Г. Лебон, Т. Парсонс, Е. Дюркгейм та ін.). У сучасній українській педагогіці, соціальній педагогіці зокрема, проблемі соціалізації індивіда в культурно-освітньому просторі присвячено праці О. Безпалько, В. Бочарова, Н. Лавриченко, А. Мудрик, Л. Новикова, С. Савченко, О. Севастьянкової, С. Харченко та інших. Питання соціалізації іноземних студентів розглядали також О. Бакало, О. Білик, К. Буракова, Н. Грищенко, Д. Порох, В. Стрельцова та інші.

Теоретичним і прикладним аспектам соціалізації студентської молоді присвячено дисертаційні роботи за такими напрямками: соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету [33]; соціалізація студентів засобами культури мовлення [2]; соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу [98]. Увага сучасних науковців зосереджена на соціалізації

українського студентства. Лише в останні роки захищено дисертаційну працю, в якій розроблено педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних [4], побачили світ дослідження, присвячені підготовці майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування [95]; підготовці майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти [1], в яких розкрито окремі сегменти означеної проблеми. Принагідно зауважимо: названі дослідження не вичерпують усіх аспектів проблематики входження іноземного студента в український культурно-освітній простір. В українській лінгводидактиці в останнє десятиріччя також захищено докторську дисертацію Л. Суботи «Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови» [110] та кандидатські дисертації: О. Пальчикової «Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів» [83]; С. Костюк «Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови» [50]; Н. Авраменко «Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти» [1]; Н. Московчук «Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей» [73]; О. Федорова «Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови» [119], у яких проблему соціалізації студента-іноземця розкрито в контексті психологічних основ навчання української мови як іноземної.

В умовах сьогодення більшість медичних закладів вищої освіти України трансформувалися в полікультурний простір, у якому процес педагогічної взаємодії між викладачем і студентом-іноземцем відбувається як динамічний «діалог культур», передбачуваним результатом якого має стати сформована система професійних компетентностей майбутнього фахівця медичної галузі. Як переконує практика, аналіз спеціальної літератури,

ефективність формування системи професійних компетентностей майбутнього фахівця медичної галузі залежить від низки чинників, оскільки на початковому етапі навчання української мови як іноземної має значення не лише результативність, а й психологічна готовність студента-іноземця до соціалізації в українському суспільстві, в якій ключову роль, на наш погляд, відіграє опанування української мови як іноземної, готовність і здатність індивіда до комунікації в нових для нього соціокультурних умовах.

Із огляду на те, що мова – це не тільки система лексико-граматичних і правописних норм, а й певний культурний конгломерат, що формує самосвідомість носіїв, є виразником культурно-історичної єдності нації, для іноземного студента – це засіб пізнання іншомовного простору в усіх його вимірах. Тобто якщо для носія мова виступає первинним засобом пізнання, то для іншомовного комуніканта-студента вона постає засобом соціологізації в чужому мовно-культурному просторі, а відтак і засобом його професіоналізації. Окрім того, мова відіграє особливу роль у процесі соціалізації іншомовної особистості, адже, по-перше, мова виступає основним і дієвим засобом встановлення контакту з представниками українського соціуму; по-друге, через використання мови іноземець може окреслити коло своїх потреб і намірів; по-третє, через спілкування з українськими пацієнтами в процесі опанування клінічних дисциплін іноземець здобуває професію, формує професійні навички.

Ефективність професійного становлення студента-іноземця значною мірою залежить від його емоційно-психологічного задоволення освітнім процесом, а отже, особлива увага має приділятися його соціалізації в освітньому й національно-культурному просторі. Як стверджує Н. Б. Голуб, «навчання у вищому закладі освіти вважають періодом соціалізації людини, тобто формування її як особистості в конкретних соціальних умовах, засвоєння соціального досвіду, що згодом перетворюється на власні цінності й орієнтації і вибіркоче введення у систему поведінки норм і шаблонів, узвичаєних певною групою і суспільством» [25, с. 60].

У розвідках І. Озьмінської мовну компетентність розглянуто як шлях до успішної особистості: «У процесі соціальної адаптації та набуття життєвого досвіду кожна особистість набуває величезного внутрішнього змісту, має потребу ділитися цим досвідом з оточенням через мову. Саме мова дозволяє людині поділитися власними думками, поставити запитання, висловити ідеї, гіпотези, аргументувати заперечення й зауваження. Мова допомагає людині пізнавати світ, та й саме пізнання залежить від мови» [78, с. 176]. Дослідниця М. Алексеева-Вовк вважає, що опанування культури мовлення сприяє успішній соціалізації студентів [2].

Узагальнення теоретичних напрацювань із досліджуваної проблеми дало змогу встановити, що процес соціалізації українських та іноземних студентів суттєво відрізняється саме через природу ключового засобу цього процесу – рідної мови та мови іноземної. Якщо для українського студента комунікація відбувається рідною мовою, то для іноземця – українською як іноземною, що значно ускладнює комунікативний акт, а відтак і процес його соціалізації. Розумінню процесів соціалізації сприяє враховування змісту загальноприйнятого в науковому обігу поняття «соціалізація» як процесу засвоєння індивідом зразків поведінки, соціальних норм і цінностей, психологічних настанов, знань і навичок, які уможливають успішне функціонування людини в соціумі» [32]. Змістовий контекст означеного поняття певною мірою співвідноситься із соціалізацією українського студентства, що ж до формулювання змісту поняття «соціалізація студентів-іноземців», очевидною є потреба його уточнення з урахуванням особливостей суб'єктів освітнього процесу – представників різних країн. Соціалізація українського студента пов'язана зі значно більшою кількістю можливих соціальних інституцій і меншою мірою залежить від освітнього процесу медичних вищих закладів освіти, тоді як кількість соціальних інституцій, де іноземний студент може реалізовувати себе як індивід, значно менша і часто процес соціалізації відносно регулюється або керується тією чи тією навчальною установою. До того ж український студент відчуває

безпосередній вплив сім'ї, натомість студент-іноземець дистанційований від родини, а тому меншою мірою відчуває її безпосередній або опосередкований вплив через віддаленість від дому, незнання й нерозуміння його батьками українських суспільних реалій.

Опрацювання наукових студій уможливило висновок, що більшість учених обумовлює соціалізацію студента освітнім процесом. Це, на нашу думку, цілком закономірно. На думку О. Севастьянової, соціалізація студента є специфічним педагогічним феноменом, управління яким здійснюється опосередковано через організацію виховного процесу [98, с. 9]. Л. Дябел важливою передумовою соціалізації студентів-першокурсників називає сприятливе педагогічне середовище [33, с. 12]. Слушною в цьому контексті видається позиція Н. Ушакової, відповідно до якої «українська мова для іноземних студентів українських вищих закладів освіти є не тільки навчальним предметом, а й освітньою дисципліною, засобом всебічного розвитку впродовж життя, провідником майбутніх фахівців у їхньому становленні як професійних особистостей, що можуть брати участь у діалозі культур» [118].

У результаті узагальнення теоретичних напрацювань дослідників означеної проблеми в роботі «соціалізацію іноземного студента» потлумачено як опосередкований і відносно керований навчальною інституцією процес входження іноземного індивідуума в новий соціум через опанування мови цього соціуму, вивчення, осмислення й наслідування поведінкових моделей, соціальних норм і цінностей, психологічних настанов, знань і навичок, ознайомлення з культурними й ментальними особливостями, що забезпечують успішне функціонування іноземця в цьому соціумі, задоволення його базових потреб, реалізацію особистісного потенціалу в культурно-освітньому просторі іноземної країни.

У науковому дискурсі усталилася думка, що процес соціалізації залежить від етнічної належності іноземця. Так, для вихідців із країн пострадянського простору він значно легший, ніж для студентів з Африки чи

Азії. Адже представники країн пострадянського простору володіють російською мовою, тоді як для студентів з Індії чи Африки деякі соціокультурні особливості українського суспільства викликають «культурний шок», що також підкреслює ключову роль мови в процесі соціалізації. Аналіз офіційних статистичних даних про кількість та відсоткове співвідношення іноземних громадян, які навчаються в Україні, дав змогу стверджувати, що до 2011 року ТОП-10 країн, громадяни яких приїхали в Україну на навчання, очолювали пострадянські країни (Азербайджан, Туркменістан, Грузія, Узбекистан). Вихідці з цих держав уже мали достатній рівень володіння російською мовою, що значно полегшило їхню інтеграцію в українське білінгвальне суспільство. Однак у 2011 році найбільша кількість іноземних студентів приїхала з Індії (16,4%), і ця тенденція зберігається донині. А оскільки студентам-громадянам Індії українська мова абсолютно невідома, то й процес соціалізації значно ускладнюється. Крім мовного бар'єра, додаються ще й труднощі культурного та ментального характеру: сприйняття часу, простору, звичаїв, етикету тощо.

У процесі дослідження враховано провідні положення одного із засновників теорії міжкультурної комунікації Е. Холла, який на основі темпоральної рецепції диференціював усі культури на монохромні та поліхромні. За Е. Холлом, європейські культури, зокрема й українська, належить до монохромних, натомість багато студентів-іноземців, які навчаються в Україні, репрезентують поліхромні культури. Саме тому на початковому етапі адаптації цим студентам складно не запізнюватися на заняття, бо для їхньої культури час є не конкретною категорією, а відносною; спізнення не вважають порушенням поведінкової норми. До того ж студентам-представникам поліхромних культур важко сприймати часові обмеження для виконання завдань, адже для їхніх культур ціннісна діяльність сприймається як процес, а не часові межі цієї діяльності. У вихідців із мусульманських країн труднощі викликає українське національне сприйняття

простору, зокрема дистанція спілкування, яка в цих країнах залежить від ступеня родинної спорідненості, соціального стану, статі та віку комунікантів.

У цьому контексті соціалізацію іноземного студента доцільно розглядати не як лінійний, а як кількоступеневий процес, що корелюється з позицією О. Білик, яка в його тяглоті виокремлює три етапи:

- 1) етап соціальної адаптації, в якому саме ефективна мовна підготовка є запорукою його результативності й конформізму (цей етап відбувається на підготовчому факультеті або на першому курсі за відсутності потреби мовної підготовки);
- 2) етап соціальної інтеграції (період навчання на базових факультетах);
- 3) етап індивідуалізації, що реалізується в системі післядипломної освіти іноземців (навчання в аспірантурі, докторантурі, стажування), якщо вищу освіту вони здобули в Україні [11, с. 289].

На етапі соціальної адаптації іноземних студентів у процесі вивчення української мови як іноземної формується уявлення про загальнолюдські цінності, толерантність, міжнаціональну взаємоповагу, народні традиції та мовленнєвий етикет українців. Оскільки адаптація студента-іноземця відносно керована відповідальними від навчального закладу (науково-педагогічним колективом у процесі проведення занять, деканатом або спеціальними службами психологічної підтримки студентів), то, на думку Т. Вітенко, ця робота має бути спрямована на «формування уявлення у студентів про важливість міжкультурного компонента; зниження інтенсивності культурного шоку; формування вміння правильної інтерпретації поведінки співрозмовника на основі знань особливостей його культури; формування основ впевненої поведінки в мовному середовищі через створення навчальних ситуацій успіху» [17, с. 37].

Успішність перебігу процесу адаптації іноземця залежить від географічного положення, кліматичних умов, особливостей мовно-культурного простору, а також від якості національної системи освіти, зокрема здатності враховувати інтереси й потреби іноземних студентів. Між

адаптацією іноземця і якістю його фахової підготовки спостерігаємо прямо пропорційну залежність: чим коротший термін успішної адаптації іноземних студентів, тим ефективніший подальший навчальний процес.

Соціалізація іноземця в українському соціумі відбувається постійно: в межах навчального закладу і поза ним. Продуктивною вважаємо позицію А. Мудрика, який у процесі соціалізації людини виокремлює чотири компоненти:

- 1) стихійна соціалізація під час стихійної взаємодії людини й суспільства, впливу на людину різних життєвих обставин;
- 2) відносно спрямована соціалізація, яка відбувається у процесі впливу держави на обставини життя певних громадян;
- 3) відносно соціально контрольована соціалізація, яка відбувається шляхом планомірного створення умов для виховання людини;
- 4) більш або менш свідомо самозмінна особистості [74, с. 22].

Стихійна соціалізація іноземця – це результат щоденного спілкування в соціокультурному просторі України в різноманітних ситуаціях (спілкування в магазині, кафе, на ринку, в банку, міграційній службі, поліклініці тощо), взаємодія з українськими студентами й місцевим населенням.

Відносно спрямована соціалізація реалізуються через регуляторну міграційну політику держави, зокрема через контроль за дотриманням правил перебування в Україні, який забезпечують Державна міграційна служба, Міністерство освіти і науки. Переконалива в цьому контексті думка О. Білик, що «найважливішою для іноземних громадян, які приїхали в Україну з метою отримання вищої освіти, є *відносно соціально контрольована соціалізація*, що відбувається в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу, де здобуває освіту іноземний громадянин, оскільки саме навчальний заклад бере на себе всю відповідальність за його перебування в Україні» [11, с. 42].

Прикметно, що внаслідок стихійної, відносно спрямованої і відносно соціально контрольованої соціалізації реалізується четвертий компонент соціалізації індивіда – *самозмінна особистості іноземного студента*.

Основним викликом, що стоїть перед сучасною українською міжнародною освітою, вважаємо організаційне забезпечення соціального виховання іноземного студента, тобто здійснення соціально контрольованої соціалізації, важливої як для кожного окремого студента, так і для українського суспільства. «Саме тому зростає значення соціалізації як процесу засвоєння іноземними студентами досвіду та ціннісних орієнтацій нового соціуму, що уможливорює опанування ними нових соціальних ролей у соціокультурному просторі інформаційного суспільства» [32].

Самобутнім і продуктивним для української освітньої системи є досвід соціалізації іноземних студентів у США – головного світового лідера на ринку освітніх послуг. Завдяки активному процесові інтернаціоналізації й глобалізації освіти цій країні вдається впродовж багатьох років залучати до своєї освіти найбільш перспективних студентів з усього світу, що дає змогу зберігати конкурентоспроможність своїх університетів і посилювати геополітичний вплив.

Основним показником американського освітнього лідерства студенти вважають високий рівень адаптивності їхньої системи освіти, яка одним із основних завдань вбачає створення сприятливого для іноземця психологічного мікроклімату, комфортного полікультурного середовища для представників різних етнічних груп. Відчуття цінності іноземного студента розпочинається вже з етапу його номінації. Органи управління освітою США цілеспрямовано називають студентів «міжнародними», а не «іноземними». Таку номінацію доцільно запровадити і в українській освітній системі, адже слова «іноземний», «іноземець» асоціюються в нашому лексиконі зі словами «чужий», «чужинець», тобто наділені негативною конотацією. Тому заміна терміна «іноземний» на «міжнародний» могла б зняти цей негативний відтінок стереотипного сприйняття вихідців з інших країн. Процес навчання міжнародних студентів у США контрольований багатьма державними інституціями, як-от: «NAFSA» (Національна асоціація у справах іноземних студентів), а також створена під її егідою в 2000 році Національна Асоціація

радників іноземних студентів, спеціалізована радіостанція «Americas Global College Forum. CFM», розрахована на міжнародних студентів [17]. Крім того, у кожному американському університеті передбачено штат радників із залучення міжнародних студентів (при цьому перевага у відборі радників віддається випускникам із числа саме міжнародних студентів), створено культурні центри, а в програмах багатьох університетів передбачено курси інтенсивного вивчення англійської мови, лекції і тренінги з проблем мультикультуралізму й крос-культурної комунікації.

Вивчення міжнародного досвіду, а також урахування реалій української освітньої системи дозволили окреслити комплекс заходів, спрямованих на інтенсифікацію соціалізації іноземного студента в закладах вищої освіти МОЗ України:

- забезпечення нормативно-правової та інформаційної підтримки іноземних студентів;
- удосконалення системи моніторингу й зворотного зв'язку навчально-виховного процесу (наприклад, у ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» впроваджено досвід використання електронних журналів відвідувань занять іноземними студентами, завдяки чому батьки іноземних студентів можуть спостерігати за результатами їх навчання в онлайн-режимі й у потрібний час надати психологічну підтримку);
- створення на заняттях з української мови як іноземної комунікативного простору для активізації двох типів прагнення іноземного індивідуума до соціалізації: внутрішнього (зумовленого особистісними стимулами) й зовнішнього (власне соціального);
- інтеграція українських освітніх програм з європейськими та американськими;
- створення при університетах соціально-психологічних служб, які здійснювали б моніторинг адаптування іноземців і надавали їм психологічну підтримку (зокрема, у ВДНЗ України «Буковинський

державний медичний університет» ефективно діє медико-психологічний центр, що надає психологічну допомогу з гарантією конфіденційності й українським, й іноземним студентам, розробляє і проводить для студентської молоді тренінги з розвитку лідерських якостей, мистецтва публічного виступу, подолання страхів, таймменеджменту тощо). Досвід переконує, що створення подібних центрів є ефективною практикою контрольованої соціалізації, яку доцільно перейняти всім закладам вищої освіти, що навчають іноземців;

- створення культурних центрів для іноземних студентів, у яких вони зможуть реалізувати свій творчий потенціал, презентуючи власну культуру перед українцями на мистецьких заходах (наприклад, у Запорізькому державному медичному університеті ефективно діє марокканський культурний центр);
- залучення іноземних студентів до студентського самоврядування;
- створення спеціальних центрів соціальної інтеграції іноземців (наприклад, позитивний досвід створення Центру міжкультурної комунікації та соціальної інтеграції іноземних студентів при студентській раді Харківської державної академії культури, головне завдання якого – виробити напрями стратегії втілення і координації діяльності з соціального виховання іноземних студентів, соціально-педагогічний супровід, забезпечити взаємодію іноземних студентів із українським соціумом поза межами освітньо-культурного середовища: зустрічі, дискусії, круглі столи, творчі вечори);
- вивчення та впровадження світового досвіду інтенсифікації процесу соціалізації студента-іноземця.

Практичне втілення окреслених заходів, спрямованих на інтенсифікацію соціалізації іноземного студента в закладах вищої освіти МОЗ України, неможливе без оволодіння українською мовою як мовою носіїв соціуму, в який прагне або змушений інтегруватися студент. Однак в українському білінгвальному суспільстві студент не завжди може соціалізуватися через

українську мову, адже і в центральних, й у південно-східних регіонах України значна частина громадян розмовляє російською. Відбувається певна невідповідність між вивченням української мови як іноземної і комунікативним простором її застосування. Крім того, частина іноземців зацікавлена у вивченні російської мови, зокрема вихідці з пострадянських країн, які бажають продовжувати розпочате вже в рідній країні вивчення російської, а також представники мусульманських країн, для яких знання саме російської мови розцінюється на їхній Батьківщині як одна з переваг під час працевлаштування.

Однак, якщо впродовж перших двох з половиною десятиліть функціонування суверенної України іноземець мав право вибору у вивченні мови між українською й російською, то після прийнятих нормативно-правових актів, положення яких спрямовані на підтримку і зміцнення позицій української мови як державної, іноземець зобов'язаний вивчати українську мову. Маємо на увазі наказ МОН України від 18.08.2016 року № 997, який регламентує обов'язковість вивчення державної мови іноземними студентами й аспірантами, а також прийняття нового Закону України «Про освіту» від 5.09.2017 року, стаття 7 «Мова освіти» якого передбачає викладання навчальних дисциплін іноземною мовою для іноземних громадян, а також обов'язкове вивчення такими студентами державної мови як окремої навчальної дисципліни. Тобто в деяких випадках можемо констатувати наявний конфлікт інтересів між запитом студента і державницькою мовною політикою. Проте в цій ситуації завдання керівництва і науково-педагогічного складу полягає в роз'ясненні передумов такої позиції держави. Адже країни пострадянського простору, в яких російська мова була поширена серед населення, значно раніше провели мовні реформи, що в результаті зміцнило позиції національних мов і консолідувало суспільство.

В Україні впродовж останніх років спостерігаємо тенденцію до збільшення кількості українськомовного населення. Вивчення української мови іноземцями, передусім, сприяє популяризації українства у світі, а також

виступає вагомим стимулом розмовляти саме українською для українського російськомовного населення, яке в спілкуванні з українськомовним студентом-іноземцем змушене використовувати державну мову.

Ефективна міжкультурна взаємодія суб'єктів освітнього процесу в закладах вищої освіти залежить як від успішної соціалізації, так і від створення сприятливих умов для адаптування студента-іноземця до нових умов навчання та життєдіяльності, особливо на початковому етапі. У науковому дискурсі розрізняють кілька видів адаптації: міжкультурна (У. Гудікунст, Й. Кім, Т. Стефаненко); полікультурна (Н. Богатих, Б. Тахохов); психологічна (Н. Лебедева, У. Серл, К. Уорд); соціокультурна (Т. Довгодько, Л. Шпак, М. Южанін); педагогічна (О. Палка, І. Сладких).

Поділяємо думки дослідників проблеми, які міжкультурну адаптацію розглядають як процес, завдяки якому студент-іноземець досягає спорідненості з новим культурним середовищем зі збереженням національної ідентичності [61; 63; 64; 67; 68].

У наукових студіях Б. Тахохова і Н. Богатих, присвячених проблемі полікультурної адаптації, виокремлено чотири стадії її протікання:

- 1) асиміляція (повна або часткова втрата початкового стану);
- 2) акультурація (взаємне уподібнення та пристосування різних культур і окремих явищ);
- 3) консолідація (виникнення нової, більш значної єдності на основі менших споріднених спільнот);
- 4) зближення (взаємопроникнення характеристик різних культурних спільнот за умови збереження здобутків рідної культури) [111, с. 25].

У. Серл і К. Уорд виокремили два типи адаптування/пристосування в процесі входження в інше культурне середовище: психологічну й соціальну. Психологічну адаптацію науковці тлумачать як сукупність реакцій, почуття особистісної та культурної ідентичності, досягнення психологічного задоволення в новому культурному контексті. Соціокультурну адаптацію розглядають як поведінкові навички та комунікативні моделі під час

пристосування до нового культурного середовища [143]. Як стверджують дослідники, обидва типи адаптації тісно пов'язані між собою. Проте чинники, що впливають на означені різновиди пристосування, а також їх тривалість значно відрізняються один від одного, зокрема: психологічна адаптація перебуває під впливом особистісних, життєвих обставин і соціальної підтримки; соціокультурна адаптація залежить від таких чинників, як тривалість проживання в новому середовищі; мова, кількість контактів і культурна дистанція [134]. За М. Южаніним, соціокультурна адаптація – це процес активного пристосування етнічних груп до умов іншого культурного середовища, джерелом актуалізації якої є суперечність між звичними потребами, інтересами іноземців, моделлю їхньої соціальної активності та новими суспільними умовами життєдіяльності, статусними характеристиками, що змінилися [134].

Педагогічну адаптацію дослідники визначають пріоритетною і характеризують її як сукупність особливостей, що передбачають можливість пристосування студента до незнайомої системи навчання, засвоєння великого обсягу знань, аналізу наукового матеріалу [103].

У процесі дослідження встановлено, що адаптація іноземних студентів до українського соціуму – тривалий процес, яким необхідно ефективно керувати задля його успішного прискорення з урахуванням нових кліматичних умов, нового соціокультурного середовища, нової освітньої системи, нової мови спілкування, інтернаціонального характеру груп.

Отже, соціалізація та адаптація іноземних студентів в українському освітньо-культурному просторі – це складний процес, що протікає стихійно в контексті щоденного побуту іноземця і контролюється закладом вищої освіти через створення організаційно-методичної системи, яка охоплює адміністративно-організаційну, виховну роботу з іноземними студентами; організацію інтенсивного опанування української мови як ключового інструменту комунікації, без якої взагалі неможливі соціалізація й адаптація студента-іноземця. Адміністративно-організаційна робота зі студентами-

іноземцями передбачає створення сприятливих педагогічних умов задля їх контрольованої соціалізації й адаптації, а також формування таких особистісних і соціальних якостей студента-іноземця, як відчуття власної значущості для українського соціуму; освоєння нових соціальних ролей; самостійність у прийнятті рішень; окреслення нових орієнтирів свого ставлення до світу з позицій цінностей нового для іноземця українського національного світу; розвиток навичок соціальної компетентності (комунікативності); вироблення адаптивної соціально схваленої моделі поведінки (соціальної активності).

2.2. Психологічні основи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти

В умовах компетентнісної парадигми в освіті, у вищій зокрема, надважливого значення набуває проблема розроблення науково доцільного психологічного підґрунтя методичної системи навчання української мови як іноземної. У процесі студіювання, аналізу й синтезу наукових праць із психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики з'ясовано, що навчання української мови як іноземної можливе лише за умов розвитку мислення суб'єктів освітнього процесу, їхньої уваги, пам'яті, емоційної сфери студента-іноземця, основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), потреб, навчальних інтересів, мотивів, рефлексії, уміння бачити факти, порівнювати їх, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати, формулювати висновки.

Однією з проблем сучасної психолінгвістики є організація навчання (викладачем) і вивчення (студентом) іноземної мови, у контексті якої вчені зосереджують увагу на специфіці механізмів породження мовлення іншомовним комунікантом й виокремлюють відмінності між процесами мовленнєвої діяльності іншомовного комуніканта й комуніканта, мову якого вивчає студент-іноземець. Встановлено, що механізм засвоєння і продукування рідної мови тісно пов'язаний із мисленням, мовою та

розумінням. За О. Леонтьєвим, «у процесі навчання іноземної мови формується навчальна (пізнавальна) діяльність, під час якої студенти оволодівають мовою, у них розвиваються механізми мовлення і мовленнєва діяльність, у якій мова і функціонує. Мовленнєва діяльність реалізується в конкретних діях та операціях, що забезпечують роботу певних механізмів мовлення, відповідальних за аудіювання, говоріння читання і письмо» [60].

Предметом психолінгвістики на етапі її становлення як самостійної науки вважалися причинно-наслідкові зв'язки між словами на основі формули «стимул – асоціативний зв'язок – реакція», де стимулом може стати окремий звук, склад, слово, словосполучення, речення, текст або позавербальний елемент, а реакцією – слово, фраза або текст, що називають асоціаціями. Заснований на цій формулі асоціативний експеримент став «ефективним методом дослідження глибинних закономірностей у мереживі сенсорних кореляцій загальної архітектоники людської свідомості» [49, с. 56]. Урахування згаданої формули важливе під час вивчення іноземної мови, зокрема застосування асоціативного методу. Тому цілком логічно припустити, що саме поглиблення асоціативних зв'язків між стимулом і реакцією може стати одним із дієвих напрямів удосконалення процесу вивчення іноземної мови, відкладення лексико-граматичних мовних структур у довготривалу пам'ять. Одним зі способів поглиблення асоціативних зв'язків буде використання емоціогенних факторів у навчальному процесі.

Процес навчання української мови як іноземної у вищій школі – надзвичайно складний як з погляду інтегративності знань (змістовий складник), так і в аспекті специфіки комунікативної діяльності та неоднорідності реципієнтів (багатоетнічність студентських груп, різні рівні мовної підготовки, неоднаковий рівень володіння англійською мовою як мовою-посередником). У контексті поступового зменшення обсягу навчальних годин, передбачених на освоєння гуманітарного освітнього складника у закладах вищої освіти негуманітарного спрямування, у тому числі й на вивчення української мови як іноземної, перед викладачем постає

архіважливе й надскладне завдання: через формування особистого зацікавлення навчальною дисципліною стимулювати процес самоосвіти іноземного студента, активізувати його позааудиторну мовленнєву діяльність, що, передусім, дасть змогу «втримати» належний рівень якісної мовної підготовки іноземних студентів.

Основними психічними процесами під час навчання української мови як іноземної є відчуття і сприймання, що постає підґрунтям для розвитку мовлення. Психологами доведено, що означені процеси допомагають суб'єктам освітнього процесу відображати дійсність, усвідомлювати її як безпосередньо, так і опосередковано, за допомогою мови. За твердженням психологів, відчуття й уявлення є першим ступенем сприймання [18; 38]. Спостереження показують, що після первинного сприймання матеріалу, як би доступно він не був пояснений викладачем, студент-іноземець не отримує цілісного уявлення про виучуваний теоретичний матеріал. Оскільки основною рисою поняття, правила є його узагальненість, абстрактність, викладачеві необхідно враховувати, що засвоєння мовного матеріалу має бути осмисленим. У психології визнано, що засвоєння мовного матеріалу має три рівні: перший рівень – сприймання пояснюваного викладачем мовного матеріалу, запам'ятовування його і відтворення; другий рівень – багаторазове повторення мовного матеріалу за певним зразком; третій рівень – засвоєння знань шляхом виконання проблемних завдань, коли студенти-іноземці набувають комунікативного досвіду. Усі три рівні засвоєння мовного матеріалу взаємопов'язані, кожен наступний рівень характеризується поглибленням знань, формуванням мовних, мовленнєвих, комунікативних умінь і навичок, продуктивнішою дієвістю.

Уперше проблему взаємопов'язаних психічних механізмів сприймання, запам'ятовування, передавання повідомлення, механізмів мовлення було порушено М. Жинкіним у праці «Механізми мовлення». Автор стверджує, що «найбільш загальними механізмами процесу мовлення є механізми сприймання і передавання повідомлення, в основі їх – механізм осмислення (у

єдності аналізу та синтезу, що по-різному «працюють» на різних рівнях смислової обробки мовного матеріалу), *механізм пам'яті* (у єдності довготривалої / постійної пам'яті та короткочасної / оперативної пам'яті) і *механізм випереджального синтезу*, без якого неможливе жодне висловлення. Процес мовлення – це живий механізм, який постійно перебудовується: формування, перебудова і запуск відбуваються в результаті обміну повідомленнями. Механізми перебудови і запуску необхідні для того, щоб накопичились елементи відбору і сформувалася здатність здійснювати акт відбору» [36, с. 352]. Описані процеси М. Жинкін розглядає «як внутрішні механізми, що забезпечують роботу основного операційного механізму – механізму мовлення» [там само, с. 352]. Учений характеризує механізм мовлення як єдність двох процесів: на одному відбувається складання слів зі звуків; на другому – складання повідомлень зі слів. Кожен із цих процесів супроводжується такими обов'язковими механізмами, як відбір і складання. Механізми мовлення – це складні конструкції, що є основою навчально-мовленнєвої діяльності, оскільки мовлення можливе за умови «запуску» його механізмів [там само, с. 38]. Ю. Пассов суттєво доповнив досліджені й описані М. Жинкіним психофізіологічні механізми виокремленими специфічними механізмами для основних видів мовленнєвої діяльності, зокрема:

– для говоріння – механізми репродукування, вибору, комбінування, конструювання, попередження, дискурсивності [85, с. 125–129];

– для аудіювання – механізми сприймання, внутрішнього промовляння, зіставлення-впізнавання, антиципації, логічного розуміння [там само, с. 185–186];

– для читання – антиципації, здогадки, логічного розуміння, внутрішнього мовленнєвого слуху [там само, с. 198–199];

– для письма – такі ж, як і для говоріння, однак орієнтовані на зоровий аналізатор; психофізіологічні механізми говоріння функціують на основі навичок: 1) накреслення (зображення) знаків письма (букв), тобто каліграфічних; 2) правильного перекодування звуків мовлення в адекватні

знаки письма, тобто орфографічних; 3) побудови письмового висловлення, тобто композиційних; 4) лексичних і граматичних [там само, с. 213–214].

Неспростовною вважаємо думку Ю. Пассова, що письмо є найскладнішою формою вияву психофізіологічної діяльності [там само, с. 214], оскільки в цей час у взаємозв'язку «працюють» зорові, зорово-слухові, моторні, розумові аналізатори, мовленнєво-рухові уміння і внутрішнє промовляння. За Ю. Пассовим, види мовленнєвої діяльності не існують розрізнено, оскільки психологічно й фізіологічно взаємопов'язані, хоч на певному етапі навчання один із видів домінує, що зумовлено вимогами інтенсифікації освітнього процесу. На кожному етапі мовленнєвої діяльності вдосконалюються такі види мовленнєвої діяльності, як говоріння, аудіювання, читання [там само, с. 214].

Продуктивність психічних механізмів (сприймання, запам'ятовування, відтворення, увага, мовленнєва діяльність) істотно залежить від мотивації, емоційного складника як сукупності чинників, що спонукають суб'єктів освітнього процесу до виконання певних навчальних дій, активної участі в освітньому процесі.

Важливим чинником формування зацікавленості студента-іноземця в опануванні української мови, на наш погляд, є емоційний складник освітнього процесу, який більшість сучасних науковців розглядають як один із ефективних шляхів підвищення результативності навчання, раціоналізації та оптимізації методики навчання української мови як іноземної. Зауважимо, що принцип емоційності належить до основних принципів особистісно орієнтованого підходу в навчанні.

Проблемі взаємозв'язку емоцій із пізнавальними процесами присвячено численні праці українських і зарубіжних психологів та педагогів (Воркачєв, 2001; Гапченко, 2011; Гончарук Н. Онуфрієва Л. 2018; Головська, 1993; Зимняя, 1989; Качеровська, 2000; Куницына, 1991; Левченко, 2000; Попова З.Д., Стернин, 2007; Ушакова, 2010; Krashen, 1982; Kim, Joshanloo, & Foldesi, 2018). В окремих дослідженнях обґрунтовано емоційно-ціннісний компонент

змісту сучасної освіти (Выготский, 1991; Митина, 1998, Komorkowska, 2006), принцип позитивного емоційного тла в процесі реалізації міжкультурної комунікації (Костюк, 2018). Проте мало дослідженою залишається проблема задіяння емоційного чинника або емоціогенних компонентів у дидактичному процесі. Натомість проблема реалізації принципу емоційності в роботі викладача з іноземними студентами в різноетнічних групах у сучасній українській лінгводидактиці вивчається вперше.

Уперше дослідження емоцій як реакцію людини на власні вчинки в процесі пізнання здійснив французький психіатр П'єр Жане [35].

Американський лінгвіст Стефан Крашен, вивчаючи специфіку вивчення іноземної мови, наголосив на необхідності викликати виключно позитивні емоції, адже лише вони можуть забезпечити успішне опанування чужої мови. У процесі дослідження вчений сформулював гіпотезу «накладання емоційного фільтра» на навчальну діяльність із вивчення іноземної мови, особливо на початкових етапах [141]. Взаємозв'язок емоційної та когнітивної сфер особистості визнають усі вчені, однак на питання домінантної ролі тієї чи іншої сфери єдиного погляду серед науковців немає. Так, філософ-раціоналіст Б. Спіноза стверджував, що емоційна сфера підпорядкована інтелектуальній сфері, адже людина може пояснити природу своїх емоцій, а отже, й керувати ними [109], тоді як американський психолог Р. Ліпер, трактуючи емоції як різновид фізіологічної мотивації, вважає, що саме емоції керують нашими думками та впливають на когнітивні процеси [92].

Оскільки навчання української мови як іноземної, передусім, є комунікативним актом, то під час дослідження емоційного чинника в навчанні української мови ми враховували й найновіші дослідження психолінгвістів про природу комунікації. Продуктивна для нашої роботи диференціація вивчення комунікативних дій на таких рівнях: а) нейропсихологічному, що передбачає усвідомлення мозкової організації процесу комунікативної взаємодії; психоперцептивному, представленому процесами соціальної перцепції у системі комунікативних взаємин; психолінгвістичному – як рівню,

на якому відбувається передача інформації та почуттів засобами мовлення; соціально-психологічному – рівню, на якому комунікація розглядається як інструмент соціалізації [18; 38]. У процесі дослідження основну увагу зосереджено на двох рівнях – психолінгвістичному й соціально-психологічному, бо, по-перше, іноземний студент-медик вивчає українську мову не лише як засіб набуття професійної компетентності, а й як засіб вираження почуттів. До того ж мова є архіважливим інструментом соціалізації в україномовному середовищі.

Учені Н. Волкова та М. Фіцула в системі дидактичних принципів виокремлюють принцип емоційності, суть якого, на думку М. Фіцули, полягає в тому, щоб викликати в слухача певний емоційний стан, почуття, стимулюючи успішне засвоєння знань [121]. У дисертації І. Головської здійснено психологічний аналіз емоціогенних компонентів дидактичного матеріалу, розроблено систему психологічної підготовки вчителів щодо засвоєння прийомів моделювання емоціогенних ситуацій [24].

Упродовж останніх десятиліть психологи досліджують особливості двох видів людського інтелекту: розумового та емоційного. У цьому плані новаторською постає концепція В. Куніциної, яка запропонувала нову теорію соціального інтелекту. На основі останнього вчений Е. Дегірменджі розробив інноваційний емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови, інтегрований на основі емоційно-мотиваційного, когнітивного й комунікативного компонентів. Цей метод спрямований на реалізацію таких принципів: «1) врахування індивідуально-особистісних особливостей, 2) технологізація інтенсивного навчання іноземної мови, 3) стимулювання активізації емоційно-комунікативного потенціалу особистості, 4) занурення в мовленнєве середовище» [30].

Оскільки емоції проявляються як різні емоційні реакції і стани, створюється відповідний настрій, викладач має розцінювати принцип емоційності в процесі навчання української мови як дидактичну категорію, що детермінує інтелектуальну, вольову, естетико-емоційну сфери свідомості

студента-іноземця, формує його аксіологічні підходи до вивченого. Загалом опанування іноземної мови породжує різні психічні стани: від стану тривожності, роздратування, невпевненості, відчуженості, байдужості, емоційного виснаження до стану емоційного задоволення, упевненості. Відсутність тривалого прогресу у вивченні мови призводить спочатку до стану роздратування, а далі – до відчуженості і байдужості. Після втрати студентом цікавості до вивчення мови між викладачем і студентом вибудовується своєрідна невидима «стіна», унаслідок чого подальша навчальна взаємодія зводиться до виконання навчального ритуалу відвідування занять. Натомість регулярне відчуття щонайменшого прогресу у вивченні мови породжує емоції задоволення, підвищує самооцінку студента. Такий тривалий стан зумовлює настрій особистості (настрій у психології визначається як стійкий емоційний стан). Тривалий позитивний настрій формує в студента відчуття успіху, а спільний успіх студента і викладача – атмосферу паритетної та ефективної навчально-пізнавальної діяльності.

У процесі навчання української мови як іноземної на викладача покладено важливу місію емоційної регуляції пізнавальної діяльності, розвиток мотивації студента до вивчення мови. Тому так важливо у процесі навчання викликати в студента-іноземця емоційно-пізнавальне сприйняття навчальних матеріалів. Адже якщо під час вивчення медицини забезпечується професійний розвиток особистості, то в процесі вивчення іноземної мови – емоційно-естетичний та емоційно-моральний розвиток, і цей чинник варто враховувати в освітньому процесі медичних закладів вищої освіти.

Спостереження за освітнім процесом у медичних закладах вищої освіти переконують, що, зосереджуючись на породженні позитивних емоцій у студентів, не можна забувати про емоційну особистість самого викладача, позаяк однією з базових педагогічних компетентностей більшість науковців вважає емоційну гнучкість (автором цієї концепції в контексті кар'єрного зростання є Сьюзен Девід), яку психолог Л. Мітіна визначає як оптимальне

(гармонійне) поєднання емоційної експресивності й емоційної стійкості вчителя [72].

У роботі проаналізовано психолінгвістичні аспекти вивчення української мови як іноземної у контексті взаємодії слова та емоції, окреслено шляхи активізації емоційного чинника в процесі навчання української мови як іноземної, запропоновано ефективні прийоми і методи актуалізації емоційного чинника на заняттях з української мови як іноземної, описано особливості сприйняття різними етнічними групами емоційного складника освітнього процесу. Задля оптимальної активізації емоційного чинника в процесі опанування української мови студентами-іноземцями використано сукупність методів навчання, як-от: метод психолінгвістичного аналізу міжкультурної комунікації в діалозі «викладач – студент»; «студент – студент» у процесі дослідження взаємозв'язку психічних явищ, зокрема емоціогенної сфери мовця та законів формування і функціонування мовленнєвих одиниць; метод прагматичного аналізу під час вивчення емоційного складника процесу навчання української мови як іноземної; описовий метод із прийомами спостереження, зіставлення й узагальнення застосовано для формування ефективних прийомів і методів актуалізації емоційного чинника на заняттях з української мови як іноземної; дискурс-аналіз задіяно при вивченні екстрасловесних прийомів реалізації принципу емоційності навчання. Емпіричну частину дослідження проведено на основі опитування (анкетування) іноземних студентів-медиків ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» задля виявлення національних особливостей сприйняття емоцій представниками різних національностей (студентами-вихідцями з Індії, Африки та арабських країн). Як робочу гіпотезу в дослідженні сформульовано: емоційні чинники в навчанні української мови як іноземної сприяють формуванню мовної картини світу, суттєво підвищують ефективність засвоєння лексичного складу мови іноземцем. Для доведення гіпотези використано метод психолінгвістичного

експерименту, визначальною настановою якого стала активізація відповідної ділянки мовної картини світу.

Розв'язання окресленої проблеми зумовило інтеграцію знань психології, психолінгвістики, риторики та міжкультурної комунікації. У студіях сучасних дослідників-риторів комунікативний акт розглядається через тріаду таких модусів: логосу (апеляція до змісту), пафосу (апеляція до почуттів та емоцій) та етосу (апеляція до етичних норм). Тобто емоційний складник комунікативного акту визначається як модус пафосу, тоді як психолінгвісти основним предметом своїх досліджень вважають співвідношення між компонентами тричленної теорії мовленнєвої діяльності (мовна здатність – мовленнєва діяльність – мова).

Питання емоційної гнучкості викладача особливо актуальне в різноетнічній аудиторії студентів-іноземців, коли викладач щохвилини може зіткнутися з проблемою релігійної нетерпимості, гендерної дискримінації, проте повинен однаково толерувати до кожного студента. З огляду на це, зауважимо, що в розробленні стратегій активізації емоційного складника в процесі навчання української мови як іноземної враховувано особливості емоційної сфери особистості викладача як емоційного стрижня в організації навчально-пізнавальної діяльності і як творця навчально-дидактичних матеріалів (засобу реалізації емоційного принципу навчання).

Емоційний складник навчання української мови як іноземної тісно взаємодіє з психологічним фактором мотивації іноземного студента до вивчення мови. У психології мотиви поділяють на зовнішні, що знаходяться поза навчальною діяльністю, і внутрішні, що безпосередньо залежать від навчальної діяльності. На думку О. Леонтєва та П. Якобсона, саме внутрішні мотиви наділені більшою спонукальною силою в порівнянні із зовнішніми, тому вони ефективніші [60; 135].

С. Понікаровська під поняттям «внутрішні мотиви» розуміє «мотиви, джерелом яких є усвідомлена пізнавальна потреба, котру задовольняє освітня діяльність. Пізнавальний мотив надає цій діяльності особистісного змісту,

завдяки чому вивчення дисципліни набуває для студента самостійної цінності» [91, с.182]. Зазначимо, що мотивація, на думку вчених, є діалектичною єдністю раціонального й емоційного. При цьому, з погляду С. Понікаровської, саме емоції є ядром мотиваційної структури людини. Крім того, висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсувального фактора в разі недостатньо високих здібностей. Однак у зворотньому напрямі цей фактор не спрацьовує, оскільки навіть високий рівень здібностей студента не може компенсувати відсутність мотиву або низьку його виявленість, не здатен забезпечити успіхи у навчанні [91, с.185].

За Р. Немовим, мотив – це привід, джерело, внутрішня спонукальна причина людської поведінки, що ґрунтується на потребах особистості і, відповідно до них, можуть бути біологічними або соціальними, усвідомленими або неусвідомленими [75, с. 347]. Мотив, що виникає в конкретного індивіда, зумовлює процес мотивації, причини й чинники якої регулюють його поведінку, є внутрішньою спонукою до певного вчинку в конкретній ситуації. Екстраполюємо до твердження Р. Немова, що всі інші психічні властивості особистості лише беруть участь у реалізації її поведінки, проте, на відміну від мотивації, їх не можна вважати початком або енергетичним джерелом поведінки індивіда [там само, с. 348].

У процесі вивчення й аналізу спеціальної літератури встановлено, що серед множини мотиваційних чинників виняткову роль відіграють потреби, спрямованість свідомості студента, інтерес.

За визначенням Є. Рапацевича, потреба – це стан індивіда, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності та є рушійною силою активності індивіда. Розрізняють такі види потреб: біологічні, властиві живим організмам; соціальні, що мають суспільний характер і зумовлені розвитком матеріального виробництва; ідеальні (пізнавальні) [94, с. 605–607].

У контексті обраної проблеми дослідження, поряд із біологічними та соціальними, ідеальні потреби розглядаємо як важливі чинники у формуванні

стійкої мотивації студентів-іноземців, оскільки вони безпосередньо стосуються пізнавальної сфери студента (пізнання світу й осмислення свого місця в ньому, прагнення пізнати й засвоїти культурні цінності, бажання здобувати пізнавальну інформацію тощо).

Важливою умовою формування будь-якого навчального мотиву є «спрямованість свідомості студента-іноземця і на результат вивчення дисципліни, і на способи його досягнення [69, с. 120]. За свідченням психологів, свідомість людини знаходить свій вияв у знаннях, переживаннях, а найповніше – у її вчинках, діяльності. Свідомість людини є об'єктом вивчення багатьох наук, зокрема, психологія вивчає генезу виникнення свідомості, її рефлексивні механізми, впливи у різних життєвих ситуаціях. Свідомість – вищий рівень психологічного відтворення і саморегуляції індивіда [69, с. 717].

На заняттях з української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти особливу увагу приділяємо відтворенню виучуваного матеріалу шляхом виконання системи вправ і завдань, а також через створення навчальних ситуацій, які спонукають студентів-іноземців до саморозвитку, самовдосконалення, саморегуляції. Мотивування студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти до навчання української мови зумовлює формування в них професійно-пізнавального інтересу. У психології поняття «інтерес» потлумачено як одну з форм спрямованості особистості, яка виражається в зосередженості уваги, думок, міркувань на певному предметі; «інтерес» – це не тільки прояв пізнавальної потреби, а й активна пізнавальна спрямованість особистості на певний предмет чи явище, пов'язана з позитивним емоційно забарвленим ставленням до пізнання конкретного об'єкта [там само, с. 284–285].

У процесі експериментально-дослідної перевірки ефективності методичної системи навчання української мови студентів-іноземців було використано дидактичний супровід, що передбачав задіяння основних груп мотивів: соціальних, спонукальних, навчально-пізнавальних.

Соціальні мотиви стимулювали прагнення студента-іноземця утвердитися в українському соціумі, академічній групі університету, професійному середовищі. *Спонукальні мотиви*, крім зовнішніх впливів, охоплювали впливи на поведінку студента-іноземця через вимоги і настанови викладачів, адміністрації університету, поради друзів, одногрупників. *Навчально-пізнавальні мотиви* відображалися у внутрішніх пізнавальних інтересах студентів-іноземців, отриманні задоволення від здобуття нових знань, засвоєння української мови як другої мови майбутнього фаху, необхідної для подальшої професійної діяльності, а також розуміння самотності українських традицій, звичаїв, історії, культури, мовленнєвого етикету, етичних норм, ментальних особливостей громадян України.

Зокрема, С. Костюк, вивчаючи психологічні чинники формування компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців у процесі навчання української мови, виокремлює когнітивний чинник «як такий, що сприяє інтелектуальному розвитку, зменшенню рівня агресії та збільшенню рівня толерантності до представників інших культур», і мотиваційний чинник, що «зумовлює мету діяльності, спонукає до вивчення української мови, культури, установа контактів із представниками іншого соціокультурного оточення, аналізу та прийняття культурних відмінностей між учасниками комунікації» [51, с. 73]. Г. Атанов вважає емоцію та волю основними психічними феноменами, що впливають на характер навчальної діяльності загалом [3]. Однак у процесі активізації мовленнєвої діяльності ці феномени, на наш погляд, формують передумови успішної комунікації в широкому значенні цього терміна. Як вважає О. Павленко, «навчання мовленнєвої діяльності передусім передбачає формування у тих, хто навчається, мотиваційного плану потреби як необхідної передумови мовленнєвої діяльності, отже, джерелом мовленнєвої діяльності виступає комунікативна потреба, саме вона стає провідним мотивом діяльності людини» [80]. Таку думку поділяє І. Зимня, визначаючи мовленнєву діяльність як «активний цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес видачі та

(або) прийому сформованої й сформульованої за допомогою мови думки, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальних потреб людини в процесі спілкування» [43, с.121]. Науковець дещо розширює діапазон розуміння потреби від «комунікативної» до «комунікативно-пізнавальної», розглядаючи комунікативний акт у контексті когнітивної лінгвістики.

За свідченням психологів, задоволення чи незадоволення комунікативної потреби також породжує позитивні або негативні емоції, що, насамперед, впливають на комунікативну діяльність, результативність освітнього процесу, а отже, й на процес пізнання загалом. Під час навчальної діяльності можуть виникати не лише позитивні, але й негативні емоції. Проте негативні емоції не завжди мають від'ємний результат для навчальної діяльності, адже в багатьох випадках можуть активізувати внутрішню енергію та цілеспрямованість студента. В дослідженні акцентовано увагу на вивченні позитивних емоцій у процесі навчання української мови як іноземної, зокрема таких, як цікавість, здивування, допитливість, посилення мотивації до процесу навчання, позаяк саме ці емоції Л. Виготський відносить до «інтелектуальних», які породжує інтелектуальна діяльність. У цьому контексті зазначимо, що вивчення іноземної мови розглядаємо не лише як інтелектуальну, а і як емоційно-інтелектуальну діяльність [18].

Навчання української мови як іноземної, безумовно, є комунікативною взаємодією між студентами-іноземцями і викладачем, а, відповідно до наукових висновків сучасних досліджень, ефективність комунікативної взаємодії детермінована певними пресупозитивними знаннями, зокрема особистою інформацією про учасників комунікативної взаємодії [142]. У цьому контексті українська мова як іноземна є унікальною дисципліною для майбутніх студентів-медиків, адже змістовий, зокрема комунікативний, складник дисципліни передбачає розкриття особистої інформації про студента в розрізі розмовних тем: «Моя сім'я», «Мої улюблені заняття», «Як як проводжу вихідні дні», «Мої мрії про майбутнє», «Свята моєї родини», «Національні свята в моїй країні» і т.д. Саме завдяки такій тематиці, коли

студент засобами іноземної для нього мови розкриває свої найпотаємніші мрії, описує модель своєї сім'ї чи звичаї народу, викладач без особливих зусиль втілює своєрідну «Я-характеристику» заняття, що породжує синтез різнотональних емоцій: від суму і ностальгії за рідною домівкою, батьківщиною до емоційного піднесення, гордості тощо. У такий спосіб між викладачем і студентом-іноземцем створюється особлива, довірлива атмосфера як підґрунтя подальшої ефективної комунікативної і навчальної взаємодії. «Я-характеристика» студента як індивіда охоплює компоненти: «Я-концепція», «Я-образ» і самооцінку. При цьому заняття з української мови як іноземної стає для іншомовного комуніканта єдиним комунікативним простором для реалізації кожного із цих компонентів, а також унікальним простором для етнічної, ментальної, ціннісно-особистісної самоідентифікації.

У процесі навчання української мови як іноземної в експериментальних групах використано такі різновиди прийомів для реалізації принципу емоційності навчання:

- словесні (вивчення фразеологічного рівня мови, пісень, прислів'їв і приказок, крилатих висловів, використання сюжетних текстів, гумору);
- екстрасловесні (темп мовлення, інтонування, жестикуляція та міміка);
- діяльнісно-ігрові (діалоги, рольові ігри «лікар – пацієнт», «лікар – інтерн»).

Аналізуючи словесні групи прийомів реалізації принципу емоційності, наголосимо, що ключова для медика лексика здебільшого емоційно маркована. «Ключові семантичні опозиції здоров'я – хвороба, які за результатами аналізу посідають чільне місце в аксіологічній картині світу сучасного лікаря та займають діаметральні позиції на осі цінність – антицінність») [62, с. 168]. Крім того, часто в основі номінації медичного терміна лежить його внутрішня форма, мотивованість. Знання внутрішньої форми породжує в студента позитивні емоції від знання генези, першоджерел творення слова. Наприклад, вивчаючи медичні терміни, слід акцентувати увагу на твірній основі: затискач – від «затискати», щипці – від

«щипати», ростомір – від «вимірювати зріст», сантиметр – явище полісемії (як одиниця виміру і як засіб вимірювання), вагИ і Вага – явище паронімії тощо.

Діяльнісно-рольові прийоми найбільш ефективні у процесі розвитку діалогічного та монологічного мовлення студента-медика у парі «лікар – пацієнт» у процесі ведення професійного діалогу. Однак такий діалог можливий на рівні B1–B2 володіння мовою, адже передбачає знання професійної лексики. Тому на перших курсах активно використовувалися діалоги на науково-популярну або соціокультурну тему. Значний емоційний потенціал має метод проєктування, оскільки дає змогу студентові розкрити свої творчі можливості, таланти, наприклад, створення проєкту «відеоекскурсія містом, в якому я живу» (запис відео, а відтак його самостійне озвучення); запис інтерв'ю, створення презентацій у PowerPoint («Моє життя в Україні», «Моя рідна країна», «Моя сім'я», «Свята моєї країни», «Туристичні місця моєї країни»). У процесі дослідного навчання з'ясовано, що студентам легше й в емоційному, і в змістовому плані презентувати «своє», демонструючи почуття національної гордості, ніж розкривати теми, пов'язані з Україною.

Використання методу рольової гри через особливість «перевтілення» іманентно передбачає фактор емоційності. Окрім формування навичок ведення професійного діалогу лікаря з пацієнтом, рольова гра розвиває комунікативні здібності, виховує почуття впевненості в собі, мотивує до навчальної діяльності, підвищує рівень мовної практики та усуває комунікативні бар'єри. Метод рольової гри на заняттях з української мови як іноземної – це один із головних методів реалізації комунікативно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів до навчання. Під час застосування методу рольової гри основною вимогою передбачено, щоб викладач звертав увагу на дотримання принципів толерантності, особливо в різноетнічних групах. Наприклад, під час вивчення комунікативної теми «*Органи чуття людини*» запропоновано такі вправи на розвиток діалогічного мовлення.

Завдання 1. *Поєднайте нижченаведені репліки.*

Які органи людини ніколи не зупиняються у своєму рості?	У день людині потрібно мінімум 1000–1500 калорій
Яка кількість енергії потрібна людині?	Під час поцілунку ви спалюєте 27 калорій
Щоб зробити один крок, ви використовуєте 200 м'язів.	Ніс і вуха людини ніколи не перестають рости
Як змінюється скелет людини впродовж життя?	Саме тому біг і спортивна ходьба такі ефективні для тренування
Чи витрачає людина енергію, коли цілується?	Діти народжуються з 300 кістками, але з віком їх стає менше – 206

Особливим емоційним потенціалом наділені фразеологізми, прислів'я та приказки, адже за своєю суттю вони є своєрідними «згустками емоцій», репрезентантами мовної картини світу. Тому для студентів-медиків добирали професійно забарвлені фразеологізми або ж фразеологізми, пов'язані з частинами тіла. Наприклад, під час вивчення вищезазначеної комунікативної теми передбачено виконання вправ на освоєння фразеологічного рівня української мови.

Завдання 2. *Запам'ятайте корисні фрази та їхнє значення. Складіть із ними речення.*

Тримати ніс за вітром – бути готовим до змін;

соколиний зір – гострий зір;

на колір і смак товариш не всяк – кожна людина має індивідуальні смаки;

собачий нюх – добрий нюх, що відчуває найменші зміни.

Інформативний складник навчального матеріалу також стає ефективним засобом реалізації емоційного принципу навчання. Однак за умови подання

цікавої науково-популярної інформації, наприклад, виконання граматичної вправи на основі маловідомих медичних фактів.

Завдання 3. *Поставте слова в дужках у правильну форму.*

1. В (організм) людини близько 2000 (смакові рецептори).
2. Найсильніший м'яз у (людський організм) – язик.
3. Жінки моргають приблизно в 2 (раз) частіше, ніж чоловіки.
4. Неможливо чхнути з (відкриті очі).
5. Людське око може розрізнити 10 000 000 (кольори).
6. Люди з (блакитні очі) більш чутливі до болю, ніж усі інші.
7. Чоловіки страждають від (дальтонізм) приблизно в 10 разів частіше, ніж жінки.

Висловлення своєї позиції щодо якоїсь дилеми чи надважливої соціально значущої проблеми здатне породити відчуття конкуренції, а отже, викликати емоційне збудження. Адже пошук аргументів для дискусії збуджує розумову активність студента, викликає бажання самоствердитися шляхом вираження власної позиції, тобто самоствердитися через слово. Саме тому для студентів-іноземців питання для дискусії розроблено так, щоб одразу зацікавити їх сформульованою проблемою. Найбільшу ефективність у формулюванні дискусійних тем показали апробовані в освітньому процесі альтернативні запитання, використані «філософеми», крилаті фрази, прислів'я, прийоми подання пресупозитивної «навідної» наукової інформації, наприклад:

1. *Учені стверджують: «Не око бачить, не вухо чує, не ніс відчуває, а мозок!». Як це зрозуміти?*
2. *Чому в людини два вуха, але один рот?*
3. *Поцілунок – це не лише прояв ваших щирих почуттів, але й обмін близько 300 різновидами бактерій. Отже, поцілунок – це велика небезпека, чи не так! Ви погоджуєтесь із цією думкою?*

Оскільки заняття з української мови як іноземної часто є втіленням текстоцентричної дидактичної моделі, то робота з текстом – важливий етап навчальної діяльності. Найперше для студента-медика важлива тематика тексту, тому в розробленні дидактичного інструментарію ми орієнтувалися на науково-популярні тексти медичної сфери. Встановлено, що ефективність використання тексту як засобу формування комунікативної компетентності можлива за таких умов: адаптація тексту до відповідного мовного рівня студента, оптимальна для розуміння тексту кількість слів і співвідношення відомої та нової лексики, використання активного (навіть найчастотнішого) словникового складу мови, сюжетність тексту або ж використання тексту з «відкритим» фіналом, який передбачає самостійне продовження студентами прочитаної «історії», утворення тексту з його окремих фрагментів тощо. Саме сюжетність тексту або текст із «відкритим» фіналом найчастіше пов'язані з реалізацією принципу емоційності. Наприклад, особливе зацікавлення у студентів викликали тексти у формі листів чи щоденника, вміщені в підручнику з української мови як іноземної О. Палінської «Крок 2» [81], де в кожному тематичному модулі як текст для домашнього читання запропоновано фрагменти щоденника іноземця Дена Петерсона, який приїхав із Торонто до Львова на стажування і вивчає українську мову, знайомиться з культурою й традиціями. Тексти такого змісту дають змогу тримати постійну інтригу через поступальний розвиток сюжету від заняття до заняття. Емоційний потенціал мають і тексти у формі листів із конкретною сюжетною лінією описаної події та виокремленими фразами для подальшого колективного обговорення. Наприклад:

Прочитайте лист Франсішки. Як ви розумієте виділені у тексті слова?

Дорога Саманто!

Вгадай, де я? Ти не повіриш! Я в обласній лікарні! Ти знаєш, що сталося? Я зламала руку! Але ти не хвилюйся – зі мною все добре.

Це сталося вчора ввечері на «стометрівці». Я поспішала, бо вже було пізно і треба було встигнути на останній автобус. На вулиці було слизько. Я послизнулася і впала.

*Біля мене в лікарні мої друзі. Вони не відходять від мене. Допомагають мені, розважають мене. Друзі принесли мені багато фруктів і солодоців. Правду кажуть, що **друзі пізнаються в біді**. Я щаслива, що у мене є справжні друзі!*

*Лікар зробив вранці обхід і сказав, що моя рука **до весілля заживе**. Медсестра весь час доглядає мене.*

*Учора я зробила рентген, і лікар сказав, що у мене закритий перелом. Він наклав гіпс на мою руку. А ще він сказав, що **час – це мій лікар**. За кілька днів я вже буду вдома і буду приходити до лікарні на консультацію і на перев'язку.*

А як ти? Напиши, що нового в тебе. Сподіваюся, що в тебе і твоїх рідних все добре.

З найкращими побажаннями,

Франсішка.

Позитивну атмосферу заняття вдавалося підтримувати добрим почуттям гумору викладача. Сміх, за дослідженнями психологів, здатен активізувати стомлений мозок, посилювати в студентів процес зосередження. Гумором можна вважати доречні жарти, наведення кумедних прикладів із життя чи з професійної медичної сфери. Однак варто пам'ятати, що гумор часто має національне забарвлення, тому не все те, що викличе сміх в українця, буде адекватно сприйняте іноземцем. Крім того, у процесі розроблення змісту системи вправ і завдань враховано певний «умовний» перелік тем-табу, визначених етикою міжкультурної комунікації, на які в жодному разі не можна жартувати (теми раси, віросповідання, кольору шкіри тощо).

За висновками психолінгвістів, характер комунікації залежить від ментальних якостей особистості, культури соціуму, в якому зростала

особистість, та особистих цінностей, які знову ж таки беруть витoki з ментальності соціуму [140]. А оскільки *заняття є комунікативним актом, то втілення «Я-характеристики» студента-іноземця на заняттях з української мови як іноземної суттєво залежить від ментальних якостей особистості.* З метою підтвердження цієї гіпотези на базі ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» здійснено емпіричну частину дослідження, зокрема проведено опитування іноземних студентів-медиків із метою виявлення національних особливостей сприйняття емоцій представниками різних національностей (студентами-вихідцями з Індії, Африки та арабських країн). Опитування у формі анкетування закритого типу проведено на 1-му та 3-му курсах. Загалом опитано 120 студентів-іноземців (по 60 на курсі і по 20 представників окремої національності). Задля чистоти експерименту дотримано однакову пропорцію респондентів у кількісному аспекті етнічних груп і за гендерною ознакою. Більшість респондентів усіх етнічних груп вважає, що емоції в навчанні української мови сприяють кращому і тривалішому запам'ятовуванню нових слів і фраз (93% – арабські студенти, 90% – африканці, 86% – вихідці з Індії). У гендерному аспекті емоційний виклад навчального матеріалу позитивно сприймає чоловіча аудиторія арабських (93% проти 64% жіночої аудиторії) і жіноча аудиторія африканських країн (88% проти 73% чоловічої), і майже збалансоване гендерне сприйняття серед вихідців із Індії (74% чоловічої та 76% жіночої аудиторії). Інша частина респондентів сприймають емоції у вивченні української мови нейтрально, і лише 7% вихідців з Індії – негативно (бо вважають граматику української мови надто складною для вивчення). Цікаву картину репрезентує порівняльний аналіз студентів-респондентів 1-го і 3-го курсів. Адже якщо екстрасловесне вираження емоцій у більшості випадків не є національно маркованим (хоча трапляються і цікаві винятки; наприклад, заперечувальне похитування голови, притаманне більшості національностей, для вихідців із Марокко і Болгарії насправді є погоджувальним жестом), то словесна реалізація принципу емоційності вимагає певного рівня знання мови

(для розуміння прислів'їв або гумору необхідний відповідний і словниковий запас, знання мовленнєвого етикету і принаймні елементарний рівень відчуття т.зв. «універсуму» мови). Опитування продемонструвало, що для першокурсників емоції є засобом активізації уваги (61% усіх респондентів), способом кращого запам'ятовування нових слів або фраз (28%) і способом вибудовування асоціацій (в тому числі через внутрішню форму слова) – 11%. Натомість на третьому курсі спостерігаємо діаметрально протилежну картину. Адже після опанування словесного запасу мови саме вибудовування асоціацій стає основним бажаним результатом емоційного принципу навчання для третьокурсника (58%), емоції є засобом активізації уваги (34% усіх респондентів), способом кращого запам'ятовування нових слів чи фраз (8%). У цій частині опитування майже немає національних відмінностей у сприйнятті емоційного принципу навчання.

Для підтвердження висунутої в дослідженні гіпотези про те, що емоційні фактори в навчанні української мови як іноземної сприяють формуванню мовної картини світу, суттєво підвищують ефективність засвоєння лексичного складу мови іноземцем, проведено психолінгвістичний експеримент. В експерименті взяли участь дві різноетнічні групи іноземних студентів третього курсу ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» із відносно однаковим рівнем мовної підготовки. Для вивчення студентам обох груп було запропоновано комунікативну тему «Кров. Донорство. Групи крові», визначено базову лексику і ключові фрази, однак спосіб подачі навчального матеріалу відрізнявся. Для першої групи дібрано емоційно нейтральний навчальний матеріал для опанування ключової лексики і фраз. Для іншої групи система лексико-граматичних вправ, тексти для читання і слухання були спрямовані на активізацію емоціогенної сфери студентів, тобто лексичний мінімум до теми «вплетено» у канву емоційно забарвлених текстів, фразеологізмів, прислів'їв, крилатих фраз, цитат відомих людей, при зосередженні на внутрішній формі слів тощо. Враховуючи наукові висновки сучасних психолінгвістів, що в результаті здійснення мовленнєвої

діяльності формуються механізми мовлення, які забезпечують сприймання при аудіюванні і читанні та породження мовленнєвого продукту при говорінні та письмі [61], перевірка результатів психолінгвістичного експерименту здійснювалась на двох рівнях: на першому етапі перевірено рівень засвоєння ключових слів, фраз, їх розуміння і сприймання в живому мовленні, а на другому – здатність студентів продукувати власний текст (письмовий та усний) із використанням базового лексичного мінімуму.

Відсоткове порівняння отриманих результатів засвідчило, що в групі, де навчальний матеріал подано на основі емоційного принципу навчання, рівень засвоєння базової лексики був вищим на 13,6%, а рівень коректного, логічного застосування цієї лексики в усному й письмовому мовленні – на 14,1%, що й доводить обґрунтованість і доцільність емоційного принципу навчання іноземної мови, зокрема української як іноземної.

У процесі дослідження обґрунтовано такі специфічні для навчання іноземних студентів стратегічні положення щодо реалізації принципу емоційності навчання в мультикультурній різноетнічній студентській аудиторії:

- найбільш оптимальними для реалізації принципу емоційності в навчанні української мови як іноземної вважаємо культурологічний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний підходи;
- надважливе завдання для викладача на занятті з української мови як іноземної – створити «невимушене» комунікативне поле для вираження самобутності кожної особистості студента-іноземця (ментальних, етнокультурних, ціннісних особливостей);
- забезпечення психологічно-комунікативного та емоційного контакту зі студентською мультикультурною і різноетнічною аудиторією через спрямованість комунікативної змістової складової заняття на «Я-характеристику» студента, зокрема можливість презентації «Я-концепції», «Я-образу» і самооцінки;

- забезпечення органічної єдності логіко-аналітичних та емоційно-естетичних засобів у навчально-методичних матеріалах і мовленнєвій манері викладача, розвитку креативного мислення студентів;
- для розвитку монологічного та діалогічного мовлення викладачеві слід зосередитися на нейтральних комунікативних темах, які будуть об'єднувати аудиторію, натомість варто уникати тем із розряду гострих: релігійних, расових, у деяких випадках історичних (періоди колоніалізму в історії Африканських країн та Індії, дискусійні періоди спільної українсько-польської історії);
- активізація уваги студентів за допомогою вербальних і екстра-вербальних прийомів навчання (постановка риторичних питань, помірنا жестикуляція, використання жартів, гумору, фразеологізмів, занурення у внутрішню форму слів тощо).

Обґрунтовані у дослідженні специфічні стратегічні положення для реалізації принципу емоційності навчання в різноетнічній студентській аудиторії враховано в розробленні дидактичного супроводу як складника методичної системи навчання студентів-іноземців української мови.

Продуктивність навчання української мови як іноземної істотно залежить і від рефлексії, що дає змогу безпосередньо визначати якісні параметри українськомовних знань студентів-іноземців фахового спрямування, рівень їхніх оцінних суджень і висновків, а також посилювати спонукальний ресурс особистості студента-іноземця для саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, саморегуляції в нових соціокультурних умовах. Шляхом аналізу спеціальної літератури з філософії, психології, лінгвістики, педагогіки й лінгводидактики в дослідженні обґрунтовано зміст поняття «рефлексія».

У філософській науці рефлексію розглянуто з різних позицій, зокрема означене поняття потлумачено як: «процес»; «принцип», «тип мислення», «аналіз», «зосередженість». У філософському словнику рефлексію схарактеризовано як форму теоретичної діяльності людини, яка спрямована на

осмислення своїх дій, всієї людської культури та її основ, унаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість [133].

У психології зміст поняття «рефлексія» також трактується багатоаспектно, підтвердженням чого є неоднозначність у визначеннях поняття, як-от: «властивість психіки», «форма теоретичної діяльності», «мисленнєвий процес», «самоаналіз». У психолого-педагогічному словнику зміст поняття «рефлексія» визначено як процес самопізнання та самоусвідомлення суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів [94].

Рефлексію як поняття у лінгвістичній науці вперше обґрунтував І. Бодуен де Куртене, заперечивши доцільність ототожнення психіки й свідомості. Лінгвіст протиставляв «мовне мислення» і «мовленнєве мислення», різниця між якими, на його думку, така ж, «наскільки знання фізіологічних процесів відрізняються від їхнього здійснення» [13, с. 52]. Щоправда, й донині зміст поняття «рефлексія» у лінгвістичному науковому дискурсі вивчено недостатньо.

У проаналізованих лінгвістичних словниках («Сучасна лінгвістика. Термінологічна енциклопедія» О. Селіванової (2006 р.), «Словник лінгвістичних термінів» О. Ахманової (2004 р.), «Лінгвістичний енциклопедичний словник» за ред. В. Ярцевої (2002 р.), «Словник лінгвістичних термінів» Л. Брусенської, Г. Гаврилової, Н. Маличевої (2005 р.)) відсутнє тлумачення терміна «рефлексія», а також не виявлено означення таких понять, як «мовна рефлексія», «мовленнєва рефлексія», «лінгвістична рефлексія». В останнє десятиліття в україністиці обґрунтовано зміст поняття «метамовна рефлексія» як процес добору мовної одиниці, що передбачає не лише усвідомлення й тлумачення смислу, а й включення його до прагматики висловлення, мотивацію цього включення [34]; діяльність свідомості (індивідуальної або колективної), спрямовану на усвідомлення фактів мови / мовлення, що не обов'язково пов'язана з власною мовною діяльністю рефлексійної особистості [133].

Рефлексію в педагогічній науці потлумачено як родове поняття для тієї інтелектуальної та емоційної діяльності, в якій індивід осмислює свій досвід задля досягнення нового розуміння та ціннісних установок [121].

У роботі здійснено спробу інтегрувати зміст поняття «рефлексія» в площину методики навчання української мови як іноземної. Оскільки заняття з української мови як іноземної передбачають інтеграцію сучасних підходів, принципів, методів, педагогічних технологій, спрямованих на формування професійної комунікативної компетенції майбутнього фахівця медичної галузі, «мовну рефлексію» розуміємо як процес формування системи оцінок мовних явищ, інтерпретації певного факту мови в мовній свідомості студента-іноземця, усвідомлене розуміння відмінного й спільного в мовних системах рідної та української як іноземної, використання мовних одиниць, певних мовних засобів під час вербального оформлення думки для спілкування.

Для становлення мовленнєвої рефлексії важливе вміння відстежувати процес інтерпретації норм і стандартів мовленнєвої поведінки, знати потенційні можливості мови в мовленні, мати достатню індивідуальну комунікативну практику спостереження за власним і чужим мовленням, усвідомлювати й оцінювати його особливості. Мовленнєвій рефлексії властиві запитання, сумніви, оцінки («Чи не краще сказати так?»; «А чи можна висловитися якось простіше й зрозуміліше?»; «Чи вдало я дібрав слова?»; «Так не говорять»; «Він (вона) має на увазі», «Невдало побудував фразу» тощо) [56].

У суб'єктів освітнього процесу з розвиненою рефлексією шлях від перших труднощів до перших успіхів значно коротший. Тому систематично під час виконання завдань залучаємо студентів-іноземців до формування потреб у самопізнанні, самоаналізові мовленнєвої діяльності. Орієнтуючи студента-іноземця на посилення мовної та мовленнєвої рефлексій на заняттях, стимулюємо потребу в якнайшвидшому опануванні української мови.

Мовна рефлексія, як переконують спостереження, у мовленнєвій діяльності трансформується в мовленнєву, яка потребує пильної уваги за

дотриманням студентом-іноземцем мовних норм у різноманітних комунікативних ситуаціях. Оскільки мовна свідомість акумулює знання про факти мови, одержані під час навчання й вироблені в процесі власної мовленнєвої діяльності, мовленнєва рефлексія може виявлятися і в актуалізації вже наявних знань, і у формуванні нових уявлень про ці знання. Наприклад, у мовленні кожному мовну одиницю залежно від діапазону значень і структурної форми оцінюють у контексті як мовець, так і слухач. Оцінка дає можливість висувати припущення, які ґрунтуються як на явно (вербально) вираженій інформації в тексті, так і на прихованій [117].

У процесі розроблення системи вправ і завдань передбачено виконання студентами-іноземцями таких рефлексійних дій:

1) *самоаналіз* – для визначення рівня власних мовних знань і мовленнєво-комунікативних умінь та з'ясування готовності для пошуку шляхів розв'язання пропонованих завдань, під час виконання яких виникає: *рефлексійне сприймання* – ознайомлення з умовою завдання, сприймання інформації, визначення стрижневих компонентів її змісту; *рефлексійна диференціація* – поділ інформації на умову завдання («що я повинен зробити?») та власне завдання («чи зможу я це зробити з опертям на пропонований матеріал?»); *рефлексійне уподібнення* – зіставлення складників завдання з рефлексійним досвідом («чи завдання з такою умовою я вже виконував?»); *рефлексійна суб'єктивація* – рефлексійний досвід підводить студента-іноземця до висновків знаю / не знаю, вмію / не вмію, можу / не можу виконати завдання;

2) *самооцінка* – для встановлення відповідності / невідповідності між наявними знаннями, вміннями й навичками, необхідними для виконання завдання;

3) *самопроекування* – для розроблення проекту («як? у який спосіб я можу його виконати?»); *рефлексійна актуалізація* – конкретизація і деталізація розроблення проекту за визначеними етапами: обґрунтування мети, завдань, об'єкта, предмета, дотримання логіки викладу матеріалу за

складеним змістом; *рефлексійне конструювання* – ієрархічна впорядкованість структурно-логічних зв'язків між способами досягнення мети;

4) *самореалізація* – для вербального вираження в усній (повідомлення, запитання/відповіді, пояснення, обґрунтування) і писемній (написання есе, листа, розповідь на обрану тему) формах.

Рефлексуючи, під час виконання системи вправ і завдань студент-іноземець усвідомлює, що ті чи інші мовні операції уможливають його вирішення, критично осмислити наявні в пам'яті слова та мовленнєві штампи, добирати найбільш вдалі, приймати інтуїтивне рішення щодо використання різних мовних засобів, логічно обґрунтовувати їх, реалізовувати знання з мови у мовленні, спілкуванні.

Отже, у процесі студіювання, аналізу й синтезу наукових праць із психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики ми дійшли висновку, що навчання української мови як іноземної можливе лише за умов розвитку мислення суб'єктів освітнього процесу, їхньої уваги, пам'яті, емоційної сфери студента-іноземця, основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), потреб, навчальних інтересів, мотивів, рефлексії, вміння бачити факти, порівнювати їх, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати, обґрунтовувати власну позицію. Встановлено, що емоційне стимулювання належить до ефективних методів активізації комунікативної, а відтак і навчальної діяльності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, оскільки задоволення або незадоволення комунікативної потреби іноземного студента породжує позитивні або негативні емоції, що, передусім, впливають на комунікативну діяльність, освітній процес, а отже, і на процес пізнання загалом.

2.3. Особливості формування вторинної мовної і мовленнєвої особистості студента-іноземця медичного закладу вищої освіти

Модернізація освітньої парадигми закладів вищої освіти України, у тому числі й медичних, розширення міжкультурних контактів в особистісній і

професійній сферах зорієнтовують на формування конкурентоспроможного компетентного майбутнього фахівця. Особливо актуальна сьогодні проблема формування мовної та мовленнєвої особистості студента-іноземця медичного закладу вищої освіти, підготовленого до вільної комунікації в процесі навчання та в подальшій професійній діяльності.

Проблему формування мовної та мовленнєвої особистості досліджували як українські мовознавці (О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, С. Караман, С. Омельчук, Л. Паламар, М. Пентиліук, Т. Симоненко, І. Хом'як, О. Хорошковська, Г. Шелехова, О. Гриджук, В. Загороднова, Т. Ушакова, та ін.), так і зарубіжні вчені (І. Бодуен де Куртене, В. Виноградов, Е. Сепір, Л. Вайсгербер, К. Ажеж, В. Гумбольдт, Ф. Буслаєв, І. Зимня, В. Карасик, Ю. Караулов, Р. Якобсон та ін.). Поняття білінгвальної особистості стало предметом наукових студій Є. Верещагіна, В. Костомарова, Л. Красавіна, В. Красних, Л. Саяхової, С. Тер-Мінасової, А. Щукіна та ін. Категорію «вторинна мовна особистість» описали у своїх дослідженнях Н. Гальскова, І. Халєєва, Н. Гез, М. Євдокимов, Н. Хомяков, А. Плехов, К. Хитрик, О. Голованова та ін.

Як зазначає В. Рибалка, у світовій науці вже давно утвердилася думка про вирішальну роль особистості в прогресивному поступі людської спільноти [97, с. 9], що й зумовлює підвищення інтересу дослідників до проблеми.

У дисертації І. Горошкіна наголошено, що, попри багатоманіття тлумачень, їх різне семантичне наповнення, ключовим словом поняття «мовна особистість» є термін «особистість», що здавна перебуває в полі зору багатьох наук: філософії, етно-, соціо-, психолінгвістики, психології, дидактики, лінгводидактики тощо [28, с. 17]. Вивчення наукових студій дало досліднику підстави виокремити пріоритетні наукові підходи до дослідження мовної особистості: філософсько-соціальний, лінгвістичний, психологічний, педагогічний.

Філософсько-соціальний ґрунтується на врахуванні філософських положень про одиничність, унікальність індивідуума як представника людського роду, що втілює єдність соціобіологічного й соціального. Б. Гершунський характеризує особистість та її формування як сенс життя, запоруку збереження й прогресивного розвитку світу й основу продовження власного «Я» в пам'яті нащадків, ментальній пам'яті людства [22, с. 536].

Сутність лінгвістичного підходу визначає положення Е. Бенвеніста «людина в мові» [9], що дає змогу розглядати особистість у широкому контексті буття. О. Селіванова розглядає мовну особистість як іманентну ознаку особистості-носія мови й комуніканта, що характеризує її мовну й комунікативну компетенцію та реалізацію їх у породженні, сприйнятті, розумінні й інтерпретації вербальних повідомлень, текстів, а також в інтерактивній взаємодії дискурсу [100, с. 370].

Психологічне розуміння особистості пов'язане з поняттями розвитку, діяльності, активності. У «Психологічному словнику» зміст поняття «особистість» потрактовано як «феномен суспільного розвитку, конкретну живу людину, яка має сформовану свідомість і самосвідомість. Структурними складниками особистості визначено, зокрема: цілісне системне утворення, сукупність соціально значущих психічних властивостей, відносин і дій індивіда, що склалися в процесі онтогенезу й визначають його поведінку як поведінку свідомого суб'єкта діяльності й спілкування» [93, с. 297].

В. Махінов описує лінгводидактичну модель мовної особистості як тривимірне утворення на перетині трьох осей: перша – рівні мовної структури – фонетики, граматики, лексики; друга – рівні володіння мовою; третя – чотири види мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, слухання, читання) [65, с. 17]. В. Махінов зауважує, що сучасні дослідники розрізняють поняття „мовна особистість” (особа, яка виявляє себе як така, що добре володіє засобами мовного коду рідної мови в різних типах комунікативних ситуацій) і „вторинна мовна особистість” (особа, залучена до культури народу, мову

якого вивчає, людина, яка може себе реалізувати в діалозі культур) [там само, с. 4].

Логіка дослідження зумовила з'ясування особливостей феномену вторинної мовної та мовленнєвої особистості іноземного студента-медика в умовах міжетнічного культурного спілкування. Пріоритетним завданням медичних закладів вищої освіти України є професійна підготовка іноземних громадян, фаховий рівень яких залежить як від вивчення та засвоєння спеціальних дисциплін, так і від володіння нормами сучасної української літературної мови як основою комунікативної професійної діяльності, «спрямованої на безпосереднє спілкування з пацієнтом і його рідними під час надання професійної медичної допомоги» [95, с. 19]. Задля формування комунікативної компетентності медичного працівника, який є носієм іноземної культури, у роботі окреслено зміст лінгвістичних одиниць «мовна та мовленнєва особистість» іноземного студента-медика в проєкції на категорію «вторинна мовна професійна особистість».

Поняття «мовна особистість» уперше в науковий обіг увів німецький вчений Лео Вайсгербер, який стверджує, що мовець як мовна особистість формується в умовах рідної мови [14, с. 84]. В. Красних розглядає мовну особистість як «особистість, яка виявляє себе у мовленнєвій діяльності, володіє певною сукупністю знань і уявлень. Мовленнєва особистість – особистість, що реалізує себе у комунікації, обирає і здійснює ту чи ту стратегію та тактику спілкування, обирає та використовує той чи той комплекс засобів (як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних). Комунікативна особистість – конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації» [53, с. 22]. Мовна особистість, за визначенням В. Маслової, – багатошарова і багатокомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей, а мовленнєва – мовна особистість у парадигмі реальної комунікації, спілкування, мовленнєво-комунікативної діяльності. Дослідниця зазначає, що національно-культурні особливості мовної особистості відображено у межах мовленнєвої особистості: «в особистості на передній план виходить

соціальна природа людини, а сама людина є суб'єктом соціокультурного життя» [64, с. 119].

Мовленнєва особистість, на думку М. Вашуленка, – це людина, яку доцільно аналізувати «з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії; той, хто привласнює мову, для кого мова є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а тим, як вона може її використовувати» [16, с. 11].

Мовна особистість, за визначенням Л. Мацько, – це «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» [66, с. 3].

М. Пентилюк зазначає, що мовна особистість – це людина, «яка вільно і легко висловлюється з різноманітних питань, виявляє високий рівень культури спілкування, дбає про якість свого мовлення та його вдосконалення» [87, с. 80].

У «Лінгвістичній енциклопедії» зміст поняття подано у формулюванні: «Мовна особистість – поєднання в особі мовця його мовної компетенції, прагнення до творчого самовираження, вільного, автоматичного здійснення різнобічної мовної діяльності. Мовна особистість свідомо ставиться до своєї мовної практики, несе в собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі» [99, с. 95].

Н. Голуб трактує поняття елітарного типу мовно-риторичної особистості, як «компетентні, національно свідомі й самоактуалізовані в соборному суспільстві носії мови, що володіють риторичними законами, стратегіями й тактиками спілкування, здатні вільно, без особливих зусиль і результативно використовувати в усіх сферах життя функційно-стильові можливості мови» [25, с. 26–32].

В. Загороднова вважає, що мовна особистість – це «збірний образ носія конкретної мови і національно-культурних традицій, що сприймається з позицій певного соціального типу» [39, с. 485].

Аналіз і синтез поданих дефініцій уможливили уточнення змісту понять «мовна особистість» і «мовленнєва особистість». У роботі мовну особистість потлумачено як особистість, яка володіє граматичними категоріями конкретної мови відповідно до її орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних і стилістичних норм; мовленнєву особистість – як особистість, що свідомо використовує знання про мову в процесі спілкування задля досягнення бажаного результату та реалізації завдань, тобто бере активну участь у комунікативному акті. Схарактеризовані дефініції використовують зазвичай у контексті формування особистості в рідному мовному середовищі. Однак дещо відмінний цей процес у ситуації з мовцем, який потрапив в іншомовний простір.

Реалізація особистості, сформованої на тлі рідної культури та мови, в іншомовному «чужому» суспільстві відбувається лише через пізнання лінгвосоціокультурної системи певного народу. Процес формування мовної та мовленнєвої особистості іноземця – складний і багаторівневий, оскільки передбачає становлення «нової» – вторинної – мовно-мовленнєвої особистості. Взаємодія попередньо набутих мовних знань і нових реалій іншомовного середовища відбувається в системі трьох координат: дійсність, мова та свідомість. Усвідомлення закономірностей нової дійсності та мови – передумова реалізації необхідних потреб мовця-іноземця в чужомовному середовищі. Варто звернути увагу на те, що процес формування вторинної мовної особистості матиме як схожі, так і відмінні механізми порівняно з процесом становлення особистості мовця за допомогою рідної мови.

І. Халєєва зауважує, що вторинна мовна особистість формується через оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови, й «глобальною картиною світу», що забезпечує розуміння нової соціальної дійсності. Дослідниця також зазначає, що міжкультурна комунікація передбачає розуміння носія іншого мовного образу світу, розуміння іншомовного тексту передбачає

співвіднесення цього тексту зі знаннями, що є у власній картині світу, та визначення його місця в концептуальній картині світу [122, с. 68].

Н. Гальскова розглядає вторинну мовну особистість як сукупність здібностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, під якою розуміють адекватну взаємодію з представниками інших культур [21, с. 46].

На думку Ф. Бацевича, вторинна мовна особистість – одне з найважливіших понять міжкультурної комунікації: особа, залучена до культури народу, мова якої вивчається, тобто до нерідної мови і культури; людина, яка може себе реалізувати в діалозі культур [7]. За А. Плеховим, це „комунікативно активний суб’єкт, здатний тією чи тією мірою пізнавати, описувати, оцінювати, перетворювати навколишню дійсність і брати участь у спілкуванні з іншими людьми засобами іноземної мови в іншомовно-мовленнєвій діяльності” [90].

Вторинна мовна особистість є продовженням первинної, або базової, мовної особистості, сформованої на основі рідної мови. Вторинна мовна особистість перебуває на перетині щонайменше двох культур, тому повинна добре знати особливості кожної з них, уміти акумулювати думку інших мовних особистостей, керуючися позамовними мотивами, уміти вибудовувати власну комунікативну поведінку, яка б відзначалася продуктивністю.

Вторинну мовну особистість вирізняє більш високий рівень розвитку мовленнєвих операцій, що виявляється через комунікативні якості мовлення, насамперед – його багатство, правильність, логічність, точність, ясність, чистоту, переконливість, виразність, впливовість, естетичність. Особливе місце відводиться знанням соціокультурних відомостей країн, мови яких вивчають студенти. У кожній мові й культурі склалася своєрідна система концептів, маркованих етнокультурним смислом, що обов’язково мусять бути враховані мовцем. Важливу роль має сформованість стійких умінь і навичок самоконтролю.

У процесі опрацювання і синтезу наукової літератури встановлено, що вторинна мовна особистість формується під впливом первинної мовної особистості, однак основну роль у цьому процесі відіграє засвоєння мовцем концептуальної системи чужого лінгвосоціуму.

Окремого коментаря потребує поняття «вторинна мовна *професійна* особистість» (ВМПО), формування якої відбувається в межах медичного закладу вищої освіти. За визначенням О. Голованової, професійна особистість – це «сукупність інтелектуальних, соціально-культурних і морально-вольових якостей, сформованих в особливому професійно-культурному середовищі, що знаходять відображення у свідомості, поведінці та діяльності особистості» [23, с. 263]. На нашу думку, професійна мовна особистість розкривається, насамперед, у професійному середовищі та відповідній діяльності, а вторинна мовна професійна особистість – фахівець, який здатний до оволодіння професійними нормами через вивчення іноземної мови (української мови як іноземної), залучення до професійно-виробничої культури іншої країни та світової культури загалом. Саме ВМПО здатна орієнтуватися в міжкультурному професійно орієнтованому просторі та цілеспрямовано, свідомо знаходити потрібну інформацію, аналізуючи і синтезуючи її; порівнювати факти, явища, події; здобувати знання на основі аналогій, асоціацій, самостійно виявляти причинно-наслідкові зв'язки; застосовувати отримані знання у повсякденній практиці та передавати їх іншим фахівцям.

Що ж до вторинної мовної особистості лікаря, то, крім фахових знань, варто звернути увагу на усвідомлення та засвоєння іноземним студентом основних полікультурних особливостей професійного оточення, у тому числі пацієнтів і колег (національно-релігійна, вікова, гендерна, соціальна належність). Іноземний студент-медик має бути готовий прогнозувати, попереджати й залагоджувати міжкультурні конфлікти у своїй професійній діяльності, зважаючи на відмінності між своєю та чужою культурою, водночас медик-іноземець повинен зберігати власну культурну ідентичність.

Запорукою успішного оволодіння професією лікаря іноземним студентом-медиком є вміння комунікувати як із викладачами, лікарями, однокурсниками, пересічними громадянами, так і з українськими пацієнтами. Однак варто зауважити, що представники різних етносів, культур, мовних груп по-різному сприймають світ, що в свою чергу стає причиною непорозумінь і конфліктів. Саме тому актуальним завданням викладачів і методистів медичних закладів вищої освіти є створення та впровадження універсальної методичної системи навчання української мови як іноземної, яка забезпечить ведення міжкультурного діалогу та допоможе подолати мовні й культурні бар'єри «через зіставлення своєї та чужої культури, виявлення, сприймання і толерантне ставлення до відмінностей, готовність прийняти іншу культуру, адекватне розуміння представника іншого етносу» [95, с. 29]. Дослідники А. Грачов, В. Діанова, В. Кочетков, Н. Круглова, В. Ломейко вважають, що, незважаючи на різноманітність культур, світ – це єдине ціле, а міжкультурний діалог, або міжкультурна комунікація, – основний шлях до розв'язання спільних проблем людства в умовах глобалізації.

Важливим етапом міжкультурної комунікації є вивчення та засвоєння мовноетикетних одиниць, які допоможуть студентові-іноземцю вільно розпочинати, підтримувати та завершувати спілкування. За визначенням О. Селіванової, мовний етикет – це «соціально, культурно й етнічно зумовлені стереотипні правила мовленнєвої поведінки, відображені в певних висловленнях і сполуках, паравербальних засобах, передбачених комунікативною стратегією ввічливості у прийнятих суспільством ситуаціях встановлення, підтримання й завершення контакту комунікантів відповідно до їхніх соціальних і позиційних речей і відношень в офіційній і неофіційній сферах спілкування» [99, с. 433]. Основною одиницею лінгвоетикету є формула мовного етикету – «стійкий, компактний, постійно відтворюваний у конкретній етикетній ситуації, історично сформований мовний вислів» [там само, с. 16].

Формування мовленнєвого етикету іноземного студента-медика відбувається на початковому етапі вивчення української мови як іноземної і передбачає засвоєнням студентом первинних мовних етикетних одиниць. У процесі ведення комунікативного акту іноземний студент-медик повинен використовувати сталі етикетні формули на позначення привітання (*Привіт!, Здрастуй(те)!, Доброго ранку!, Добрий день!, Добридень!, Добрий вечір! Доброї ночі!*); прощання (*До побачення!, Бувай(те)! На все добре! На добраніч!*); прохання (*Будь ласка!*); вибачення (*Вибач(те)!, Даруй (те)!, Пробач (те)!, Перепрошую!*); запрошення (*Ласкаво просимо!*); подяки (*Дякую!, Спасибі!*); поздоровлення (*Вітаю!, З днем народження!, З Новим роком (Різдвом)!*); побажання (*Щастя!, Смачного!, Бажаю...!*); прохання (*Дозвольте Вам послугувати; дозвольте зробити послугу, прошу, перепрошую!*). Сприяють засвоєнню студентом етикетних конструкцій перегляд відеоматеріалів, прослуховування аудіозаписів, у яких запропоновані «живі» діалоги, а також читання текстів культурологічного змісту, звертаючи увагу студентів на ментальні особливості українського народу, його звичаї і традиції. Доречне пояснення студентам етикетних формул коректної відмови (*Ні, вибач(те)!, Прошу вибачення! Ні, дякую!*) та згоди (*Так, дякую! Згоден! Підтримую! Поділяю Вашу думку*).

Під час встановлення мовного контакту особливу роль відіграє звернення до співрозмовника, спосіб привернення його уваги (співрозмовники можуть перебувати в контактному або дистанційному спілкуванні). С. Богдан зазначає, що звертання є найуживанішими елементами мовного етикету українців [12, с. 40]. На поліфункціональності звертань наголошує І. Шкіцька: «за допомогою звертань мовець може встановлювати, підтримувати та завершувати контакт із співрозмовником, привертати та переключати його увагу, а також давати оцінну характеристику, полегшувати спілкування в майбутньому тощо» [130, с. 59]. У сучасній лінгвістиці звертання – це «інтонаційно виділений компонент речення, що називає істоти або персоніфіковані предмети, до яких адресоване мовлення» [116, с. 200].

Що ж до вивчення звертання іноземними студентами, то, передусім, варто наголосити на тому, що специфічною ознакою цієї етикетної одиниці в українській мові є вживання форм кличного відмінка, аналогів якому немає в багатьох мовах.

Як свідчить практика, іноземні студенти-медики у процесі засвоєння звертання часто плутають вживання особових займенників «ти / ви / Ви», оскільки в англійській мові ці займенники звучать однаково, хоча й функціонують як в однині, так і в множині. Тому викладач повинен пояснити, коли доречно звертатися на «ти/ви» чи використовувати етикетну форму пошанної множини «Ви» та змодельовати мовні ситуації, у яких буде продемонстровано використання комунікантами вищезазначених звертань. У ході імпровізованих діалогів доцільно вживати етикетні форми на -те (*Вибачте!, Пробачте!*). Тему пошанної множини варто згадати й під час вивчення дієслів, зокрема наказових форм та побудови синтаксичних конструкцій (*Анетто, читайте! Ахмеде, Ви читали? Ви, Обеде, прочитали, а ми – ні. / Прінсе, пишіть! Джесіко, Ви писали? А Ви, Гіфті, написали?*).

Окремого коментаря щодо форм звертання потребують випадки, де мовець під час звернення послуговується не лише іменем адресата, а й використовує його ім'я та по батькові, інколи – прізвище, ім'я та по батькові. Під час пояснення звертання варто уточнити групу (тверда/м'яка), до якої належить номен на позначення ім'я, по батькові та прізвище, звернути увагу на рід, а також прокоментувати спосіб творення слів-назв по батькові (-ович-, -йович-, -івна-, -ївна-). Так пропонована схема допомагає правильно засвоїти різницю у творенні чоловічих та жіночих імен по батькові: 1. *Творення чоловічих імен по батькові: Степан + ович = Степанович; Сергій + ович = Сергійович; 2. Творення жіночих імен по батькові: Володимир + івна = Володимирівна; Сергій + івна = Сергіївна.*

Студент-іноземець повинен засвоїти й звертання на позначення осіб за родом діяльності чи професії (*декане, ректоре, професоре, викладачу, лікарю, медсестро, пацієнте, колего*), статтю (*чоловіче, юначе, хлопче, жінко,*

дівчино), спорідненістю (*тату, батьку, мамо, сестро, брате, сину, дочко, дідусю, бабусю*), товариськими стосунками (*друже, товаришу, подруго, товаришко*).

У професійному спілкуванні студент-іноземець має використовувати й загальноприйняті шанобливі звертання, до складу яких входять етикетні лексеми (*пане, пані, добродію, добродійко*), а згодом поєднувати їх із традиційними означеннями (*шановний, вельмишановний, високоповажний тощо*).

Лінгвоетикетні одиниці потрібно вводити в мовлення студентів-іноземців поступово, щоразу додаючи стилістично забарвлені одиниці, на зразок *матусю, татку, сестричко, донечко, синочку, дівчинко, будь ласочка, тощо*. На практичних заняттях, вивчаючи теми «Моє місто», «Моя країна», «Моя сім'я», «Моя родина», «Моя кімната», варто залучати й такі етикетми, як «*Ласкаво просимо!*», «*З приїздом!*», «*Знайомся!*», «*Знайомтеся!*», «*Будьмо знайомі!*», «*Даруйте!*», «*Раді вітати Вас!*», «*Щиро вдячні!*», «*Сердечно дякую!*», «*Бажаємо успіхів!*», «*На все добре!*» тощо.

Вивчення та засвоєння основних формул мовного етикету студентом-іноземцем – один зі способів формування вторинної толерантної мовної професійної особистості, «готової до професійної міжкультурної комунікації та саморозвитку в умовах глобалізованого інформаційного суспільства» [12, с. 35].

Д. Гоциридзе зауважує, що, становлячи елемент національної культури, мовний етикет відрізняється яскравою національною специфікою... Мовний етикет – явище універсальне, але водночас час кожен народ створив свою, національно специфічну систему правил мовної поведінки. Етикетні формули, що витворюються в різних лінгвокультурних спільнотах, відображають історичний шлях розвитку кожного конкретного народу. Взагалі, мовний етикет кожного конкретного народу – це вияв культурного коду нації, засвоєння якого є необхідною умовою вдалої міжкультурної комунікації [29, с. 179–181].

Отже, у результаті аналізу теоретичних напрацювань дослідників означеної проблеми окреслено парадигму «мовна – мовленнєва – вторинна – професійна» особистість іноземного студента-медика як складний лінгвістичний феномен, що потребує подальшого дослідження, зокрема визначення основних критеріїв, показників і рівнів сформованості особистості. Вербальні засоби етикету допоможуть іноземному студенту-медику комунікувати як в аудиторії, так і в медичних установах, а також забезпечать ефективність професійної діяльності та подальшого професійного зростання.

2.4. Формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти в процесі опанування ними української медичної терміносистеми

Важливим етапом формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти є опанування української медичної терміносистеми, у межах якої спостерігаємо мовно-семантичні явища полісемії, синонімії, антонімії і паронімії, мовної та міжмовної омонімії спеціальних термінів. Одне із завдань навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» – сформувати в студента-іноземця стійкі навички володіння професійним мовленням в усній та писемній формах, що, передусім, передбачає оперування фаховою термінологією з урахуванням базових лексико-семантичних явищ медичної терміносистеми. Оскільки зазначена терміносистема через постійну появу нових спеціальних понять на позначення медичних інструментів та обладнання, захворювань, методів і методик їх лікування належить до однієї з найбільш динамічних, у методиці навчання української мови як іноземної проблема опанування лексичного рівня мови як одного з основних рівнів системи мови з розумінням окреслених базових мовно-семантичних явищ означеного рівня завжди залишатиметься актуальною для лінводидактики вищої школи.

Опанування української медичної терміносистеми студентами-іноземцями зумовило ґрунтовне опрацювання складних мовно-семантичних

явищ полісемії, синонімії, антонімії, паронімії та омонімії шляхом поетапного вивчення виокремлюваних у лінгвістиці двох основних аспектів: фундаментального (теоретичного) і прикладного (практичного). Щоправда, у сучасній українській лінгвістиці фундаментальний аспект досліджено досить ґрунтовно, тоді як прикладні актуальні аспекти мовно-семантичних явищ полісемії, синонімії, антонімії, паронімії та омонімії медичних термінів ще недостатньо розроблено.

Професійна комунікація лікаря поєднує в собі два однаково важливі види: інтерпрофесійну комунікацію, яка здійснюється на рівні спілкування лікаря з пацієнтом, та інтрапрофесійну, спрямовану на професійне спілкування в межах професійної спільноти. Інтрапрофесійна комунікація передбачає логічно виправдане й вмотивоване оперування комунікантами вузько спеціалізованою медичною термінологією, тоді як інтерпрофесійна комунікація вимагає від мовця вміння перекодифікувати складну професійну лексику в описові конструкції, зрозумілі пацієнтові. У межах інтрапрофесійної комунікації науковці розрізняють медичну наукову мову, медичну розмовну мову, мову медичної документації і мову медичної реклами. Беручи до уваги той факт, що студент-іноземець, який проходить клінічні практики в українських лікарнях, має добре володіти основами як інтерпрофесійної, так і інтрапрофесійної комунікації, адже він отримує професійну інформацію як від викладача-професіонала, так і через опитування хворого. Одним із важливих етапів формування професійної комунікативної компетентності студента-іноземця медичного закладу вищої освіти є оволодіння мовними стратегіями інтерпрофесійного та інтрапрофесійного спілкування з урахуванням специфіки комунікативного акту. Поділяємо думку М. Тропіної про наукову доцільність розрізнення понять «компетентність»/«компетенція», які почасти дослідники використовують як синонімічні, оскільки «компетентність, на відміну від компетенції, має в собі елемент готовності до ситуації через особистісну характеристику людини,

через перехід від якості знання до якості діяльності, яка може бути нестандартною» [115].

Проблеми термінології багатоаспектно розкрито в лінгвістичних працях (Г. Винокур, А. Реформатський, О. Ахманова, В. Даниленко, Н. Котелова, С. Гринев та інші). Поняття «термін» учені розглядають як «спеціальне слово чи словосполучення, що прийняте в певній професійній сфері й застосовується в особливих умовах, являє собою словесне значення поняття, що входить в систему понять певної галузі професійних знань» [84, с.105].

В енциклопедії «Українська мова» зміст поняття «термін» потлумачено як слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо. Основними ознаками термінів визначено такі: системність; наявність дефініції; тенденція до однозначності в межах свого термінологічного поля, тобто термінології певної галузі (*операція* – в медицині, військовій і банківській справах); стилістична нейтральність; точність семантики, висока інформативність. Ці ознаки реалізуються лише в межах терміносистем, за їх межами термін втрачає свої дефінітивні та системні характеристики – детермінологізується, тобто переходить у загальноживану лексику [116, с. 707].

Специфіку, кількісні та якісні характеристики медичної терміносистеми досліджено в багатьох наукових розвідках. За визначенням дослідниці І. Луговської, сучасна медична термінологія – одна з найбільш розгалужених і складних у поняттєвому, змістовому відношенні систем термінів. Медичний лексикон, включаючи терміни й інших наук, що вживаються у медицині (біології, хімії, фізики, мікробіології, радіології, генетиці, антропології, психології, кібернетиці та ін.), містить кілька сотень тисяч слів і словосполучень. До їх числа входить чимало синонімів, які кількісно становлять у деяких галузях медицини 25–40 % термінологічного фонду. В умовах динамічного розвитку різних галузей медицини термінологічна синонімія різко зростає, що ускладнює адекватне сприйняття наукової інформації, точний переклад наукової медичної літератури, взаєморозуміння і

взаємозбагачення національних медичних наукових шкіл і гальмує впорядкування терміносистеми [63, с. 106].

Мовно-семантичні явища полісемії, синонімії, антонімії і паронімії, мовної та міжмовної омонімії медичних термінів є причиною основних комунікативних труднощів під час навчання української мови як іноземної, які призводять до непорозумінь із носіями мови, породжують мовні бар'єри, що значно ускладнює процес соціокультурної адаптації і формування професійної комунікативної компетентності студента-іноземця.

Полісемія як лексико-семантичне явище належить до мовних універсалій європейських мов і передбачає наявність у лексемі, словосполученні чи фразі не одного, а кількох значень. Незважаючи на те, що однією з ознак терміна є його однозначність (моносемія), усе ж медичні терміни в українській мові відзначаються багатозначністю як на міжсистемному рівні, так і в межах своєї терміносистеми. «Ідеальний для будь-якої терміносистеми той стан, коли одному окремому поняттю відповідає один термін, бо саме така чітка, регламентована співвіднесеність назви й реалії дає можливість уникати можливих різночитань, а подекуди й плутанини в царині термінів» [42, с. 27]. Однак жодна терміносистема сучасної української мови не може вважатися моносемічною, бо кожній із них притаманне явище полісемії, що зумовлено кількома причинами. По-перше, моносемія не типова для української мови загалом; по-друге, «терміни не існують у мові ізольовано, а перебувають у певних відношеннях між собою і зі словами загальнолітературної мови» [96, с. 254]; по-третє, одним зі способів утворення терміна є перехід із розряду загальноновживаної лексики до розряду спеціалізованих лексем. Як справедливо зауважує Л. Сога, «мова постійно вдосконалюється, збагачується, особливо активно – в лексиці, в семантиці слів»; ... «віддалення окремих значень полісемантичних слів, утворення нових лексем – процес тривалий і безповоротний»; ... «лексична система мови має невичерпні резерви для безперервного розвитку свого словникового складу. Такі резерви виявляються насамперед і в полісемантичних словах» [106, с. 3].

Означені передумови й породжують явище полісемії в медичній терміносистемі, вимагаючи від студента-іноземця знання всіх значень того чи іншого терміна.

На думку О. Земської, «у медичній термінології широко представлений тип полісемії, що ґрунтується на схожості функцій, наприклад: *імпульс* – 1) внутрішній поштовх до дії; 2) форма збудження в нервових волокнах, яку спричиняє будь-яке подразнення; 3) кількість руху, яка дорівнює добутковій маси тіла на його швидкість; *кома* – 1) стан непритомності з порушенням чутливості й рефлексів, розладом життєво важливих функцій – кровообігу, дихання; 2) газова туманність оболонки ядра комети» [42, с. 76].

Окрім схожості функцій, полісемія в медичній термінології розвивається й на основі метафоризації вислову, наприклад, *панцерний рак*, *цибулина аорти*, *серцева сорочка*, або ж на основі метонімії (терміни: *артеріальний тиск*, *розтяг*, *вивих* тощо).

Найчастіше явище полісемії притаманне іменникам, проте трапляється й серед дієслів, наприклад: дієслівне словосполучення *надати імунітет* розширило свої змістові потенції та вийшло за межі медицини, перейшовши, завдяки метафоризації, у сферу юридичної термінології зі значенням *надати недоторканість*, *правовий захист*. Аналогічно термін *імунізувати* у цій царині набув нового значення *робити когось чи щось несприйнятливим до чогось*.

Поряд з явищем полісемії, у медичній термінології спостерігаємо й **омонімію** термінів. Варто зазначити, що розрізнення явищ полісемії й омонімії, пошук ефективних методів такого розрізнення належать до актуальних проблем сучасної лінгвістики. Терміни-омоніми мають однакове звучання або написання, але різняться значенням наукових понять. Протягом тривалого часу вважали, що явища полісемії та синонімії – закономірні наслідки мовних процесів, а омонімія – це певна «мовна аномалія», яка значно ускладнює вивчення мови іноземцем і є однією з основних мовних перешкод для перекладачів.

Студіювання спеціальної літератури дав змогу з'ясувати, що в межах сучасної медичної терміносистеми виокремлено три категорії омонімів:

- 1) внутрішньогалузеві (терміни омонізуються в межах медичної терміносистеми);
- 2) міжгалузеві (медичний термін вважається омонімом з однозвучним терміном інших галузей наук);
- 3) функціонально-стильові (медичний термін співзвучний із загальноживаною лексемою).

Найбільш поширеною в медичній терміносистемі вважаємо міжгалузеву омонімію. Омонімія медичної термінології української мови здебільшого виявляється як міжсистемне явище, тому важливо звертати увагу студентів-іноземців на омоніми з високою частотністю. Так, під час вивчення комунікативних тем «Медичні інструменти», «Засоби гігієни», «Тіло людини» ознайомлюємо студентів із такими міжгалузевими омонімами: *інструмент* – медичний (наприклад, скальпель, затискач, музичний, будівельний; маска – медична, карнавальна, з крему на обличчя, застиглий або невластивий вираз обличчя; тканина – м'язова, сполучна, матеріал, (наприклад шовк, бавовна тощо); таз – частина тіла, посудина; кома – стан людини і розділовий знак; ядро – зерно, будова клітини; тиск – атмосферний і кров'яний; клапан – серцевий і частина мотора.

Явище *омонімії*, як переконує викладацька практика, доцільно пояснювати студентам-іноземцям ще на початковому рівні вивчення української мови, тобто на етапі формування соціокультурної комунікативної компетентності. Наприклад, під час вивчення комунікативної теми «Країни і національності» до словникового мінімуму вводимо такі пари омонімів: *американка* (громадянка Америки) – *американка* (гра в більярд), *полька* (національність) – *полька* (танець), *фінка* (національність) – *фінка* (ніж), *болгарка* (національність) – *болгарка* (інструмент).

Окрему категорію лексем становлять *міжмовні омоніми*, які називають «хибними друзями перекладача», адже це слова або фрази, що однаково

звучать чи пишуться в різних мовах або діалектах, проте мають абсолютно різні значення. Наприклад, слово *чашка* в українській мові як *посуд* ідентичне за звучанням зі словом польської мови, що означає *череп*. Тому словосполучення *чашка чаю*, *чашка кави* під час вивчення комунікативних тем «Продукти. Їжа», «Заклади харчування» може викликати в студентів із Польщі певні труднощі в перекладі, оскільки співвідноситиметься зі знайомим для них словом із нерелевантним для цієї фрази значенням.

Оскільки багато іноземних студентів в українських медичних закладах вищої освіти є носіями англійської мови як рідної або ж володіють нею як другою іноземною, мовні труднощі виникають в основному через сплутування значень міжмовних омонімів в українській та англійській мовах. Для усвідомленої диференціації лексичних значень іноземним студентам медичних закладів вищої освіти запропоновано такі міжмовні омоніми, дібрані за принципом частотності у професійному мовленні лікаря й студента медичного університету: *academic* – не «академік» (*academician*), а «викладач»; *artist* – не «артист» (*performing artist, performer, artiste*), а «митець, художник»; *aspirant* – не «аспірант» (*postgraduate*), а «претендент, кандидат»; *cabinet* – не «кабінет» у значенні приміщення (*office*), а «невелика шафа, комод»; але «кабінет» у значенні «колегія керівників»; *character* – не «характер» (*nature, pattern, spirit, temper*), а «персонаж» або «знак письма», а також «тип»; *focus* – «фокус» як зосередження чогось або «центр», але не в значенні «трюк» (*trick*); *insult* – не «інсульт» (*stroke*), а «образ», «удар»; *intelligent* – не «інтелігент» (*intellectual*), а «розумний»; *invalid* – передусім не «інвалід» (*disabled person*), а «недійсний»; *lunatic* – не «лунатик» (*sleepwalker, somnambula*), а «божевільний»; *actual* – не «актуальний» (*relevant*), а «справжній, дійсний», «реальний»; *nationality* – не «національність» у сенсі «етнічна належність» (*ethnicity, ethnic origin*), а «громадянство», «підданство» (також *citizenship*); *receipt* – не «рецепт» (кулінарний – *recipe*, медичний – *prescription*), а «квитанція»; *sympathy* – не «симпатія» (*affection*), а «співчуття»; *troops* – не «трупи» (*cadavers, corpses*), а «війська».

У процесі вивчення української мови як іноземної міжмовні омоніми, з одного боку, можуть створювати комунікативні бар'єри, а з іншого, – через формальну співвіднесеність з уже відомим у рідній мові словом, допомагають краще запам'ятати українську лексему шляхом зіставлення або семантичних значень.

Більшість учених сходяться на думці, що найпоширенішим лексико-семантичним явищем у медичній терміносистемі української мови є *синонімія*. Погоджуємося з дослідницею А. Ткач, що «синоніми в термінології – це терміни, що належать до одного й того ж денотата, але мають відмінності у поняттєвому плані, а також відрізняються семантикою словотворчих елементів, етимологією, ступенем сучасності (новизни) та особливостями функціонування; синонімами можуть бути термінологічні одиниці різних структурних рівнів та нерідко різних знакових виражень» [112, с. 222].

Досліджуючи природу синонімії медичних термінів, І. Луговська доходить логічного висновку: «в основі явища синонімії лежить також і той факт, що у термінології будь-якої конкретної медичної дисципліни присутні функціональні компоненти: вузькоспеціальна лексика, яка належить тільки до даної термінології; професійна медична лексика, до якої належать терміни, що функціонують у декількох медичних дисциплінах; загальномедична лексика, тобто терміни, що позначають поняття, загальні для всіх медичних дисциплін» [63, с. 107]. Наявність синонімії науковці (В. Гречко, Б. Головін, В. Даниленко, Р. Кобрін) не вважають позитивним явищем, адже воно ускладнює сприйняття наукового тексту. Тому для ясності змісту стилісти радять дотримуватися в науковому стилі одного терміна, не використовувати синонімічний ряд. За І. Луговською, ...«синоніми у термінології мають іншу природу і виконують інші функції, ніж у загальнолітературній мові; під синонімією в термінології зазвичай розуміють явище дублетності (офтальмолог – окуліст), а між дублетами немає тих відношень, які організують синонімічний ряд, немає емоційно експресивних, стилістичних чи відтінкових опозицій» [там само]. Як у

загальноновживаній лексиці, так і в науковій термінології синонімічні слова утворюють словотвірні ряди, що мають ядро і периферію. Ядром синонімічного ряду, як правило, виступає стилістично нейтральне і найбільш частотне за вживанням слово. Тому під час відбору термінів із синонімічного ряду для формування лексичного мінімуму, розрахованого на вивчення іноземним студентом, викладач повинен орієнтуватися на ядро, домінанту. Проте, якщо йдеться про синоніми-дублети, то іноземцеві варто знати і питома український термін, й іншомовний. Адже першим частіше послуговуватимуться пацієнти, а іншомовний термін здебільшого належить до інтернаціональних термінів, тому його студент використовуватиме у своїй професійній міжнародній діяльності.

Основними причинами синонімії в українській медичній терміносистемі вважаємо появу нових понять і явищ та бажання мовців дати їм якнайточнішу назву, що призводить до виникнення в мові кількох варіантів значення тієї чи тієї лексеми. Однак основною причиною синонімії дослідники називають наявність іншомовних термінів, переважно грецького або латинського походження, і їх питома українських відповідників, наприклад, *абіогенез – самозараження, абсорбція – вбирання, автоінфекція – самозараження, адаптація – пристосування, ін'єкція – вливання, впорскування, лейкемія – недокрів'я, ембріон – зародок, еритроцити – червонокривці тощо.*

Окрім лексичної синонімії, іноземний студент-медик повинен оволодіти й основними моделями морфемного варіювання – префіксального (наприклад, *безплідність – неплідність, безстатевий – нестатевий, видужання – одужання, вроджений – уроджений, відмороження – обмороження, сповільнений – уповільнений*) та суфіксального (*рогівка – роговиця, больовий – болючий, зараження – заражування, накладання – накладення, опромінення – опромінювання, пересадження – пересаджування, знезараження – знезаражування*). У медичній терміносистемі часто натрапляємо на синонімію між терміном, вираженим одним словом, і

терміном-словосполученням (складеною назвою). При цьому термін, виражений словом, як правило, належить до інтернаціоналізмів, а термін-словосполучення – це власне український відповідник із досить прозорою внутрішньою формою, наприклад: *перитоніт* – *запалення очеревини*, *кон'юнктивіт* – *запалення очей*, *тонзиліт* – *запалення горла*, *апное* – *відсутність дихання*, *міома* – *м'язова пухлина*, *сколіоз* – *бокове викривлення хребта*, *варикоз* – *розширення вен*.

Під час вибору терміна з ряду синонімів еквівалентного типу І. Луговська рекомендує орієнтуватися на такі критерії: а) традиційність вживання; б) коротка форма; в) термінологічність, тобто точність, відсутність вторинних, додаткових значень; г) можливість утворення похідних термінів; д) наявність у певній мікросистемі інших однокореневих словоутворень аналогічної словотвірної структури [63, с. 109].

Продуктивними під час опанування синонімічного потенціалу медичної терміносистеми української мови є вправи на добір або поєднання синонімів, пошук українських відповідників до іншомовних термінів із використанням словників, завдання на заміну виділених у тексті слів і фраз синонімічними лексемами чи конструкціями.

У процесі транслявання наукової інформації пацієнтові майбутній лікар повинен уміти перекодифікувати повідомлення, подане вузькоспеціалованою мовою, шляхом використання загальновідомих лексем, щоб хворий адекватно сприйняв зміст та інтенції фахівця. Тому як обов'язковий складник дидактичного супроводу доцільно пропонувати студентові-іноземцю варіанти синтаксичних конструкцій, характерних для наукової та розмовної медичної мови. Наведемо зразок таких варіантів.

Наукова медична мова	Розмовна медична мова
У вас гастрит?	Ви відчуваєте пекучий біль у шлунку?
У вас авітаміноз.	Ваш організм страждає від нестачі вітамінів
У мене діарея.	Я постійно ходжу в туалет.
У мене закреп.	Я дуже рідко ходжу в туалет.
Ви відчуваєте хронічну втому?	Ви часто почуваетесь втомленим?

Розвиток діалогічного мовлення студента-іноземця у контексті вивчення комунікативних тем передбачає виконання вправ на формування навички усного мовлення зі стилістичною диференціацією мовлення між лікарем і пацієнтом, а також доречне вживання фразеології медичної тематики, використання якої часто маркує розмовну медичну мову.

Проміжне місце між явищами омонімії та синонімії в медичній терміносистемі посідає *паронімія*, про причини появи якої вчені досі дискутують, однак частіше схиляються до думки про дію закону аналогій, що застосовується за необхідності номінації нових понять. Паронімія є не тільки причиною мовленнєвих помилок, а й виконує позитивну функцію впорядкування лексики через розрізнення термінів. До активно вживаних паронімів професійного мовлення, а тому обов'язкових для вивчення іноземними студентами-медиками, відносимо такі: *апендикс – апендицит, психіатричний – психічний – психологічний, кровний – кров'яний, сердечний – серцевий, штамп – штамп, в'язи – м'язи, природний – природничий, дефектний – дефективний, струс – стрес, тамувати – гамувати, нервувати – нервуватися, лікарський – лікарняний, ефектний – ефективний, ефект – афект, психічний – психологічний*.

У лексичному мінімумі комунікативних тем з української мови як іноземної є слова з паронімічними відношеннями, на диференціації звучання, написання та лексичного значення яких повинен акцентувати увагу викладач.

Тому найбільш прийнятним способом опанування медичних термінів-паронімів вважаємо контекстне запам'ятовування, тобто обов'язкове введення пароніма в контекст на рівні речення або фрази, що забезпечить формування стійкої навички доречного слововживання в подальшому професійному мовленні. Наприклад, у контексті вивчення комунікативної теми «Органи чуття» доречно диференціювати такі пароніми, як *оглухнути* (втратити слух) – *приглушити* (зменшуючи силу якого-небудь звуку, робити його мало чутним або зовсім нечутним) та *осліпнути* (втратити зір) – *засліпити* (тимчасово втратити здатність бачити через яскраве світло або вразити красою).

Протилежним до синонімії лінгвісти розцінюють лексико-семантичне явище **антонімії**, що ґрунтується на протиставленні значень, на контрастних й асоціативних логічних зв'язках між словами-антонімами: *хворий – здоровий*, *поліпшення стану – погіршення стану*, *болісна процедура – безболісна процедура*, *ушкоджений орган – цілий орган*. Антонімія реалізується і на лексичному рівні (*зараження – дезінфекція*), і на морфемному рівні творення терміна (*зараження – знезараження*, *гіпертонія – гіпотонія*, *гіперплазія – гіпоплазія*, *полісахариди – моносахариди*, *гіпервітаміноз – авітаміноз*). При цьому терміни можуть не тільки поєднуватися в антонімічні пари, але й утворювати цілі антонімічні ряди, наприклад: *нормальний – ненормальний*, *аномальний*, *анормальний*, *неправильний*, *патологічний*.

Ефективному засвоєнню явища антонімії в системі медичних термінів сприяє активна робота студента-іноземця зі словником, а також виконання різних видів лексичних вправ, спрямованих на формування його стійкого словникового запасу. Зокрема, іноземний студент повинен вміти самостійно з'ясувати стилістичні відтінки антонімів і розпізнавати антоніми за асиметричністю морфем, наприклад, *недоїдати – переїдати*, *уводити – виводити*, *вдихати – видихати*.

Вивчення термінів-антонімів на заняттях з української мови як іноземної візуалізуємо через використання схем, типологічних або класифікаційних характеристик. Наприклад, лексичне наповнення

комунікативної теми «Імунітет – захисний щит організму» пропонуємо подати у вигляді такої схеми з антонімічними атрибутивними значеннями:



Вивчення одиниць медичної терміносистеми української мови студентами-іноземцями вочевидь залежить від рівня професійної та лінгвістичної ерудиції, а також від мовної інтуїції студента. Професійна ерудиція передбачає розуміння сутності понять, що їх позначає термін, тоді як лінгвістична ерудиція спрямована на знання студентом основних мовних законів.

Отже, у процесі дослідження зроблено висновок про те, що ефективність формування професійної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти безпосередньо пов'язана з якістю усвідомлення й засвоєння явищ полісемії, синонімії, антонімії і паронімії, мовної та міжмовної омонімії медичних термінів, які, *по-перше*, викликають труднощі в опануванні української мови як іноземної; *по-друге*, уможливають одночасне засвоєння студентами-іноземцями кількох термінів через їх симетричність або, навпаки, асиметричність, звукову подібність або тотожність із міжнародною терміносистемою; *по-третьє*, ці явища підкреслюють системність, логічну зумовленість і вмотивованість української медичної терміносистеми; *по-четверте*, засвоєння описаних мовних універсалій активізує когнітивні процеси у студентів-іноземців, забезпечує

реалізацію логічного, системного, тематичного, контрастного і контекстуального принципів вивчення лексичних терміноодиниць.

Висновки до розділу II

2.1. Встановлено, що соціалізація та адаптація іноземних студентів в українському освітньо-культурному просторі – це складний процес, що протікає стихійно в контексті щоденного побуту іноземця і контролюється закладом вищої освіти через створення організаційно-методичної системи, яка охоплює адміністративно-організаційну, виховну роботу з іноземними студентами; організацію інтенсивного опанування української мови як ключового інструмента комунікації, без якої взагалі неможливі соціалізація й адаптація студента-іноземця. Адміністративно-організаційна робота зі студентами-іноземцями передбачає створення сприятливих педагогічних умов задля контрольованої соціалізації й адаптації їх, а також формування таких особистісних і соціальних якостей студента-іноземця, як відчуття власної значущості для українського соціуму; освоєння нових соціальних ролей; самостійність у прийнятті рішень; окреслення нових орієнтирів свого ставлення до світу з позицій цінностей нового для іноземця українського національного світу; розвиток навичок соціальної компетентності (комунікативності); вироблення адаптивної соціально схваленої моделі поведінки (соціальної активності).

2.2. У процесі студіювання, аналізу й синтезу наукових праць із психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики дійшли висновку, що навчання української мови як іноземної можливе лише за умов розвитку мислення суб'єктів освітнього процесу, їхньої уваги, пам'яті, емоційної сфери студента-іноземця, основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), потреб, навчальних інтересів, мотивів, рефлексії, уміння бачити факти, порівнювати їх, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати, обґрунтовувати власну позицію. Встановлено, що емоційне стимулювання належить до ефективних методів

активізації комунікативної, а відтак і навчальної діяльності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, оскільки задоволення чи незадоволення комунікативної потреби іноземного студента породжує позитивні або негативні емоції, що, передусім, впливають на комунікативну діяльність, освітній процес, а отже, і на процес пізнання загалом. Вербальні засоби етикету допоможуть іноземному студенту-медику комунікувати як у аудиторії, так і в медичних установах, а також забезпечать ефективність професійної діяльності та подальше професійне зростання.

2.3. У роботі мовну особистість потлумачено як особистість, яка володіє граматичними категоріями конкретної мови відповідно до її орфоепічних, орфографічних, лексичних, словотворчих, граматичних і стилістичних норм; мовленнєву особистість – як особистість, що свідомо використовує знання про мову в процесі спілкування задля досягнення бажаного результату та реалізації завдань, тобто бере активну участь у комунікативному акті. У результаті аналізу теоретичних напрацювань дослідників означеної проблеми окреслено парадигму «мовна – мовленнєва – вторинна – професійна» особистість іноземного студента-медика як складний лінгвістичний феномен, що потребує подальшого дослідження.

2.4. З'ясовано, що явища полісемії, синонімії, антонімії і паронімії, мовної та міжмовної омонімії медичних термінів у процесі їх вивчення іноземними студентами-медиками, *по-перше*, викликають труднощі в опануванні української мови; *по-друге*, уможливають одночасне засвоєння іноземцями кількох термінів через їх симетричність чи навпаки асиметричність, звукову подібність або тотожність із міжнародною терміносистемою; *по-третє*, підкреслюють системність, логічну зумовленість і вмотивованість української медичної терміносистеми.

Список використаної літератури

1. Авраменко Н. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький 2019. 296 с.
2. Алексєєва-Вовк М. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ : КНПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 190 с.
3. Атанов Г.А. Возрождение дидактики – залог развития высшей школы. Донецк : ДОУ, 2003. 180 с.
4. Бакало О. Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ : Національний авіаційний університет, 2017. 22 с.
5. Барсукова М. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 21 с.
6. Бахтин М. Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва : Искусство, 1986. С. 250–296.
7. Бацевич Ф. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів : ПАІС, 2005. 264 с.
8. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
9. Бенвенист Э. *Общая лингвистика* / под ред., вступ. ст. и коммент. Ю. Степанова. Москва : Прогресс, 1974. 446 с.
10. Белова А. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка Іноземна філологія*. 2002. Вип. 32. С. 11–14.
11. Білик О. Соціалізація іноземних студентів у соціокультурному просторі інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4 (58). С. 439–450.

12. Богдан С. Мовний етикет українців: традиції і сучасність. Київ : Рідна мова, 1998. 475 с.
13. Бодуэн де Куртенэ И. Избранные работы по общему языкознанию : в 2 т. Москва : Изд-во АН СССР, 1963. Т.1. 384 с.
14. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и коммент, О. Радченко. Москва : Эдиториал УРСС, 2004. 232 с.
15. Валгина Н. Теория текста Москва : Логос, 2003. 250 с.
16. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–14.
17. Вітенько Т., Droździel P., Rudawska A. Підготовка студентів з числа іноземних громадян до участі у програмах академічної мобільності. *Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні* : Матеріали IV Міжнар. науково-методич. конф., 2–4 травня 2018 р. Тернопіль, 2018. С. 37.
18. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. Давидова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
19. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : КомКнига, 2007. 144 с.
20. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 138 с.
21. Гальскова Н., Гез Н. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Москва : Академия, 2008. 336 с.
22. Гершунский Б. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва : Совершенство, 1998. 608 с.
23. Голованова Е. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики. *Non multum, sed multa: Немного о многом. У когнитивных истоков современной*

- терминологии : сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой.* Москва : Авторская академия, 2010. С. 261–270.
24. Головська І. Емоціогенні компоненти дидактичного матеріалу як умова розвитку учбової діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 1993. 16 с.
 25. Голуб Н. Б. (2008). Риторика у вищій школі : моногр. / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 400 с.
 26. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
 27. Гончарук Н., Онуфрієва Л. Психологічний аналіз рівнів побудови комунікативних дій. *Психолінгвістика*. 2018. № 24 (1). С. 97–117. URL : <https://doi: 10.31470/2309-1797-2018-24-1-97-117>.
 28. Горошкін І. Лінгводидактичні засади формування мовної особистості майбутніх перекладачів у процесі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 238 с.
 29. Гоциридзе. Клишированный характер этикетных формул. *Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе* : сб. науч. работ / отв, ред. Л. Кудрявцева. Киев, 2006. С. 179–182.
 30. Дегірменджі Е. Емоційно-комунікативний метод інтенсивного навчання іноземної мови студентів: результати апробації. *Наука і освіта*. 2013. № 4. С.14–18.
 31. Дементьев В. Теория речевых жанров. Москва: Знак, 2010. 600 с.
 32. Дирда І. Мовна картина світу у процесі формування міжкультурної комунікації студентів-іноземців. *Американські та британські студії: мовознавство, літературознавство, міжкультурна комунікація* / за ред. А. Г. Гудманяна, О. Г. Шостак. Київ, 2015. С. 213–218.
 33. Дябел Л. Соціалізація студентів-першокурсників в умовах педагогічного університету : дис. канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ : КНПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 202 с.

34. Ємельяненко Г. Метамова рефлексія як засіб актуалізації ірреально-модальних форм. *Лінгвістичні студії* : збірник наукових праць. Донецьк : Донецький національний університет, 2011. Вип. 24. URL : <http://Litmisto.org.ua/?p=9263>.
35. Жане П'єр. Психологическая эволюция личности. Москва : Академический проект, 2010. 399 с.
36. Жинкин Н. Механизмы речи. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958. 370 с.
37. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / за ред. Ніколаєва С. Ю. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
38. Загнітко А. Лінгвістика тексту : навчальний посібник. Донецьк : ДонНУ, 2003. С. 28–37.
39. Загороднова В. Проблема формування мовної особистості в іншомовному середовищі: історичний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2017. Вип. 64. С. 480–490.
40. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. *Голос України*. 2014. № 148 від 06.08.2014.
41. Заніздра Н., Заніздра В. Напрями сучасного мовознавства. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*. 2008. Вип. 2 (49). Частина 1. С. 21–24.
42. Земская Е. Словообразование как деятельность. Москва : Наука, 1992. 120 с.
43. Зимняя И. Психология обучения неродному языку. Москва : Рус. язык, 1989. 219 с.
44. Іванишин Г. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. Львів, 2014. № 10. С. 136–143.
45. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.

46. Карасик В. О категориях дискурса. URL: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>.
47. Карасик В. Бейлинсон Л. Речевой жанр и речевое действие. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2010. № 1. С. 123–126.
48. Клочек Г., Баранюк О. Слово і слайд у лекції: проблема синергетичного ефекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С. 26–40.
49. Ковалевська Т. Комунікативні компоненти нейролінгвістичного програмування : монографія. Одеса : Астропринт, 2001. 344 с.
50. Костюк С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови. Кривий Ріг, 2018. 232 с.
51. Костюк С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови : дис. ...канд. пед. наук / Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг, 2018. 292 с.
52. Кочан І. Лінгвістичний аналіз тексту : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 423 с.
53. Красных В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология : курс лекций. Москва : ИТДГК «Гносис», 2002. 284 с.
54. Крицька Г., Крицький І., Загричук Г., Крицький Т. Перспективи та труднощі ефективного використання інноваційних технологій для забезпечення професійної підготовки студентів-медиків при вивченні клінічних дисциплін. *Медична освіта*. 2017. № 2 (74). С. 33–36. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2017.2.7826.
55. Крицький І., Гощинський П., Крицький Т., Горішній І., Мочульська О., Крицька Г. Формування професійної компетентності майбутнього лікаря на прикладі студентів медичного факультету ТДМУ. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 44-47. DOI 10.11603/me.2414-5998.2018.3.8849.

56. Кулик О. Мовленнєвий розвиток учнів основної школи в процесі вивчення словотвірної системи української мови : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2018. 444 с.
57. Куницына В. Трудности межличностного общения : дис. ... докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 1991. 358 с.
58. Кутина Н. Структурно-смысловой анализ художественного текста. Свердловск, 1980. 96 с.
59. Кушніров М. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8 (42). С. 348–356.
60. Леонтьев А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному : психолингвистические очерки. Москва, 1970. С. 78–79.
61. Леонтьев А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 6-е. Москва : КРАСАНД, 2010. 216 с.
62. Лещенко Т., Жовнір М. Здоров'я vs. хвороба в контексті словесної репрезентації ціннісної картини світу сучасного лікаря. *Psycholinguistics*, 2018. № 24 (2). С. 163–180. URL : <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2018-24-2-163-180>.
63. Луговська І. Синоніми у медичній термінології. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Філологічні науки*. 2010. Вип. 23. С. 106–111.
64. Маслова В. Лингвокультурология. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
65. Махінов В. Теоретичні засади формування мовної особистості в історії розвитку європейського соціокультурного освітнього простору (середина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Луганськ, 2012. 40 с.
66. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.

67. Мацько Л. Українська мова : навчальний посібник. Київ, 272 с.
68. Мельничайко В. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ : Рад. школа, 1986. 168 с.
69. Мельничук І., Яцишина О. Особливості професійної підготовки іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Вип. 27, 2013. С. 119–122.
70. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / ред. О. Б. Бігич та ін.; С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
71. Миронюк О. Історія українського мовного етикету. Звертання. Київ : Логос, 2006. 167 с.
72. Митина Л. Психологія професійного розвитку учителя. Москва : Флінта, 1998. 200 с.
73. Московчук Н. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук / Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського». Одеса. 2019. 322 с.
74. Мудрик А. Социализация человека : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.
75. Немов Р. Психологія: словарь-справочник. Т. 12. Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 604 с.
76. Нікітіна А. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. Київ : Ленвіт, 2013. 338 с.
77. Ніколаєнко В. Особливості формування вторинної мовної особистості іноземних студентів. *Педагогічний альманах*. 2014. Вип. 22. С. 31–36.

78. Озьмінська І. Мовна компетентність як шлях до успішної особистості. *Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії*. 2018. Вип. 18. С. 176–183.
79. Онуфрієнко Г. Науковий текст у сучасному лінгводидактичному вимірі. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1. С. 334–339.
80. Павленко О. Викладання української мови в процесі пропедевтичної підготовки іноземних студентів як лінгводидактична проблема. URL : <http://kmp.fl.kpi.ua/uk/node/44>.
81. Палінська О. Принципи оптимізації роботи на занятті з української мови як іноземної. *Българска украинистика*. 2012. Брой 1. С. 104–115.
82. Палка О. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 18 с.
83. Пальчикова О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика навчання (українська мова)». Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 196 с.
84. Панько Т., Кочан І., Мацюк І. Українське термінознавство. Львів, 1994. 216 с.
85. Пассов Е. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. Москва : *Русский язык*, 1989. 276 с.
86. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
87. Пентилюк М. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірн. статей*. Київ, : Ленвіт, 2011. С. 80–84.
88. Письменна І. Імплементация зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 169-174. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-21.

89. Пихтовникова Л. Синергетический вектор исследования речевых жанров. *Сучасна англїстика: традиції, сьогодення, перспективи: тези доповідей*. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. С. 92–94.
90. Плехов А. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология». Нижний Новгород, 2007. 23 с.
91. Понікаровська С. Психологічні фактори успішного навчання студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 8. С. 241–245.
92. Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 288 с.
93. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів : близько 3 000 слів / В. О. Олефир [та ін.] ; ред. В. Б. Шапарь. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
94. Психолого-педагогический словарь / сост. Рапацевич Е. Минск : Современное слово, 2006. 928 с.
95. Рагріна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дис. ... канд. пед. наук / Запорізький національний ун-т. Запоріжжя, 2017. 298 с.
96. Реформатский А. Введение в языковедение. Москва : Аспект Пресс, 2003. 536 с.
97. Рибалка В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
98. Севастьянова О. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2007. 20 с.
99. Селіванова О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава : Довкілля; Київ, 2011. 844 с.

100. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К, 2006. 716 с.
101. Серажим К. Текстознавство : підручник. Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ : Київський університет, 2008. 528 с.
102. Сисоєва С., Соколова І. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження : наукове видання. Київ : ЕКМО, 2012. 362 с.
103. Сладких И. Этнопсихологический аспект адаптации африканских студентов в Украине. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2008. Вип. 18 (22). С. 259–272.
104. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [кол. авторів за ред. М. Пентилюк]. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
105. Словник української мови : в 11 томах. Т 10, 1979. С. 57–58.
106. Сога Л. Полісемія як мовна універсалія в системі європейських мов. *Науковий огляд*. 2015. №4 (25). С. 1–7.
107. Сотова И. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики. *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2017. Вип. 15. № 4. С. 427–446. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-427-446.
108. Сотова И., Колесова Н. Проблемы обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза. *Русский язык и культура в зеркале перевода : материалы III междунар. науч. конф. Салоники, 25–29 апреля 2012*. Москва, 2012. С. 489–492.
109. Спиноза Б. Избранные произведения. Т.1. Москва, 1957. 631 с.
110. Субота Л. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2019. 496 с.

111. Тахохов Б., Богатых Н. Поликультурная компетентность – фактор развития толерантности студентов. *Высшее образование*. 2008. № 3. С. 24–26.
112. Ткач А. Принципи організації української медичної термінології на лексико-семантичному рівні. *Філологічні студії*. 2015. Вип. 13. С. 218–224.
113. Ткач А. Особливості термінів-комполітів у медичній термінології. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці : Рута, 2001. Вип. 116: Слов'янська філологія. С. 88–92.
114. Ткач А. Явище синонімії в медичній термінології. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці : Рута, 2001. Вип. 107: Слов'янська філологія. С. 185–189.
115. Тропіна М. Вплив індивідуальних якостей здобувачів освіти на підвищення рівня сформованості їхньої професійної компетентності: *Адаптивне управління: теорія і практика*. Електронне наукове фахове видання *Серія «Педагогіка»*. 2019. Вип. 6 (11). URL : <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/150/116>.
116. Українська мова : Енциклопедія / редкол. : В. М. Русанівський. (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана. 2004. 824 с.
117. Уман А., Федорова Н. Рефлексивная структура процесса обучения. Проблемы современного образования: научно-информационный журнал. Москва : Изд-во ФГБОУВО «Московский педагогический государственный университет», 2011. № 2. С. 71–77.
118. Ушакова Н., Дубічинський, Тростинська О. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки* / гол. ред. Л. М. Черноватий та ін. Харків : ХНУ ім. В. Каразіна, 2011. Вип. 19. С. 136–146.

119. Федорова О. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук / Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2016. 282 с.
120. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
121. Фіцула М. Педагогіка. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 232 с.
122. Халеева И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста : [зб. статей]. Москва, 1995. С. 63–72.
123. Цуркан М. Мова як засіб соціалізації студента-іноземця в медичних закладах вищої освіти. *Імідж сучасного педагога*: електронне наукове фахове видання. Полтава, ПОППО. 2019. № 4 (187). С. 67–73. URL : <http://isp.poippo.pl.ua/issue/view/10720>.
124. Цуркан М. Професійно-комунікативна компетентність іноземного студента-медика. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*. Вип. 3. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 386–397.
125. Цуркан М. Психолінгвістичні чинники викладання української мови як іноземної у вищій медичній школі. *Матеріали 9-ї Інтернаціональної конференції «Science and society»*. Hamilton, Canada. 2019. С.1144 –1150.
126. Цуркан М. Українська мова як іноземна в медичних закладах вищої освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін : матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції*. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. С. 179–182.
127. Цуркан М. Філософський аспект навчання української мови як іноземної. *Релігія, релігійність, філософія та гуманітаристика в сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти : зб. наукових праць* (за матеріалами XIX Міжнародної науково-практичної конференції 30–31 грудня 2019 року) / за заг. ред. д. філос. н. Журби М.А.

- Канада – Сербія – Азербайджан – Польща – Україна. Монреаль : СРМ «ASF», 2019. С. 62–64.
128. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
129. Швець Г. Мовленнєвий жанр жарту в лінгводидактичному аспекті. *Викладання мов у вищих навчальних закладах. Міжпредметні зв'язки.* Харків, 2016. Вип. 28. С. 144–153.
130. Шкіцька І. Маніпулятивний потенціал звертань-загальних назв. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Мовознавство.* Тернопіль : ТНПУ, 2011. Вип. 2 (19). С. 58–68.
131. Шмелева Т. Модель речевого жанра. *Жанри речи.* Саратов : Колледж, 1997. С. 88–98.
132. Шпак Л. Социокультурная адаптация: сущность, направление, механизмы реализации : дис. ... д-ра социол. наук. Кемерово, 1992. 398 с.
133. Шумарина М. Метаязыковая рефлексия в фольклорном и литературном тексте : дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Московский педагогический государственный институт. Москва, 2011. 802 с.
134. Южанин М. О социокультурной адаптации в иноэтнической среде: концептуальные подходы к анализу. *Социальные исследования.* 2007. № 5. С. 70–77.
135. Якобсон П. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва, : Просвещение, 1969. 317 с.
136. Яхонтова Т. Жанри первинної наукової комунікації: сучасні тенденції розвитку. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство).* 2014. № 2. С. 135–140.
137. Allen A. Research skills for Medical Students. Thousand Oaks: SAGE Publication Inc, 2012. 264 p.
138. Bhatia V. Analysing Genre: Language Use in Professional Settings. London: Longman, 1993. 246 p.

139. Hall E.. *Beyond Culture*. New York : Anchor Books,1977.
140. Kim, M.Y., Joshanloo, M., & Foldesi, E. (2018). Relationship Between Emotional Expression Discrepancy and Life Satisfaction Across Culture and Personal Values. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9826-6>.
141. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 2009. 209 p.
142. Mai J. Personal Information as Communicative Acts. *Ethics and Information Technology*, 2016. 18(1). P. 51–57. URL : <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9390-4>
143. Searle W. and Ward C. The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International Journal of Intercultural Relations*. 1990. 14 P. 449–464.
144. Ward C. and Rana-Deuba A. Acculturation and Adaptation Revisited. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 30 (4), P. 422–442.

РОЗДІЛ III. МОДЕЛЮВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі на основі аналізу спеціальної літератури схарактеризовано сучасні підходи до навчання української мови як іноземної з урахуванням соціокультурних та освітніх реалій. Обґрунтовано принципи навчання української мови як іноземної, а також форми, методи та засоби навчання студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти. Представлено й описано технології навчання української мови як іноземної майбутніх лікарів.

3.1. Сучасні підходи до навчання української мови як іноземної

Навчання української мови як іноземної – актуальний напрям сучасної лінгводидактики, метою якого є формування професійної комунікативної компетентності студентів-іноземців, які приїхали в Україну здобувати вищу освіту, медичну зокрема. Соціально-економічні трансформації, розвиток медичної науки, запит суспільства на висококваліфікованого лікаря зумовлюють потребу розроблення теоретичних основ методичної системи навчання української мови як іноземної з урахуванням напрацьованого досвіду практиків, здобутків сучасних дослідників нового напрямку в педагогічній науці.

Аналіз наукових розвідок (З. Бакум, А. Богущ, К. Гейченко, О. Горошкіна, Ж. Горіна, М. Греб, О. Іванців, С. Караман, О. Копусь, О. Кучерук, В. Ніколаєнко, Л. Паламар, Л. Овсієнко, Г. Онкович, О. Палка, Н. Ушакова, І. Дирда, Г. Строганова, І. Туровська, Т. Сергієнко, О. Туркевич, А. Чернова, О. Царик та ін.), а також власний науково-практичний досвід засвідчують, що в теорії і практиці навчання української мови як іноземної наявні значні напрацювання, які слугують підґрунтям для розроблення методичної системи навчання української мови як іноземної, структурними

складниками якої є підходи, принципи, методи, форми, засоби, технології навчання, які, взаємодіючи, сприяють продуктивній організації освітнього процесу в медичному закладі вищої освіти.

Студіювання спеціальних досліджень з обраної проблеми (Н. Авраменко, З. Гирич, Ж. Рагіна, С. Костюк, Н. Московчук, О. Пальчикова, Л. Субота, О. Федорова, Г. Швець та ін.) засвідчило, що в сучасній лінгводидактиці немає єдиної позиції щодо виокремлення найбільш ефективних підходів до навчання української мови студентів-іноземців. Н. Авраменко схарактеризовано міждисциплінарний, діяльнісний, особистісно орієнтований, комунікативний, аксіологічний, контекстний і полікультурний підходи до навчання української мови як іноземної [1, с. 10]; у праці Ж. Рагіної описано професійно орієнтований, особистісно орієнтований, комунікативно діяльнісний підходи [111, с. 10]; С. Костюк обґрунтовано компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативний, міжкультурний підходи [55, с. 10]. Н. Московчук домінантним у навчанні української мови як іноземної вважає компетентнісний підхід [76, с. 10]; О. Пальчикова зацентувала свою увагу на крос-культурному підході [94, с. 10]; Л. Субота дослідила системний, компетентнісний, когнітивно-комунікативний, комунікативно-діяльнісний та текстоцентричний підходи [126, с. 10]. Загалом українські лінгводидакти багатоаспектно обґрунтовують сучасні підходи до навчання української мови як іноземної, виокремлюючи пріоритетними ті чи інші.

Логіка дослідження потребувала з'ясування змісту поняття «підхід» у психології, педагогіці, лінгводидактиці, оскільки в різногалузевих наукових студіях зміст терміна потлумачено з різних позицій. Окремі науковці, характеризуючи зміст поняття, послуговуються концептом «підхід», інші у своїх наукових розвідках використовують поняття «підхід до навчання». За І. Зимньою, підхід – це 1) світоглядна категорія, у якій відображено соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; 2) глобальна й системна організація та самоорганізація освітнього процесу, що містить усі

його компоненти і, передусім, самих суб'єктів педагогічної взаємодії: учителя (викладача) і учня (студента)» [45, с. 75]. О. Кучерук тлумачить «підхід» як «сукупність і єдність методів дослідження предмета. Це той ракурс, який обирається дослідником для розв'язання поставленої задачі» [62, с. 18]. І. Кучеренко трактує «підхід» як конкретну стратегічну систему, теоретико-методичні способи, шляхи і технології реалізації навчального процесу з метою вивчення рідної мови»; «підхід до навчання мови» – це категорійне поняття лінгводидактики, що становить ієрархічне системне утворення, основними складниками якого є закономірності, принципи, правила, технології, форми, методи, прийоми і засоби навчання» [60, с. 58]. Найбільш повно в лінгводидактиці поняття «підхід» у всіх його виявах і ретроспективі обґрунтував С. Омельчук, який розглядає «підхід» як «методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю» [86, с. 4]. Н. Голуб послуговується терміном «підхід до навчання» і характеризує його як «загальну концептуальну позицію, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуючу ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх його компонентів відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей» [27, с. 3–8].

А. Попович, узагальнивши наукові позиції українських лінгводидактів що характеристики понять «підхід», «підхід до навчання», віддає перевагу поняттю «підхід до навчання», яке тлумачить як «методологічні орієнтири вчителя або викладача; вихідні наукові позиції; стратегічні напрями, що визначають усі компоненти системи навчання; лінгвометодичні явища, які потребують поділу й конкретизації; глобальна та системна організація і самоорганізація освітнього процесу; аксіоматичне явище; провідна наукова ідея; складне багатовимірне явище; загальна концептуальна позиція» [106, с. 178]. Ми поділяємо думку Б. Бистрової, яка розглядає «підхід» як

«основний стратегічний напрям, що охоплює всі компоненти системи навчання: його мету, завдання і зміст, шляхи і способи їх досягнення, діяльність викладача і студента, технології навчання, критерії ефективності навчального процесу, систему контролю» [18, с. 207–213].

У роботі зміст поняття «підхід до навчання української мови як іноземної» розкрито з урахуванням основної мети та завдань навчання студентів-іноземців української мови як навчальної дисципліни, вимог чинної професійно орієнтованої програми навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», в якій зазначено, що мета навчання означеної дисципліни «полягає в досягненні *кінцевих цілей навчання*, які є базою для побудови її змісту, зокрема: «практичне володіння мовою на I середньому рівні, достатньому для здійснення пізнавальної діяльності в соціокультурній і навчально-професійній сферах, що реалізується за допомогою *комплексного підходу* до підготовки майбутніх спеціалістів і передбачає взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей» [там само, с. 228].

Реалізації *основної* мети підпорядковані:

- *практична мета*: формування у студентів комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та фахово орієнтованої компетентностей, що забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях соціального, навчально-академічного та фахового спілкування;
- *когнітивна мета*: формування когнітивної компетентності у взаємозв'язку з іншими видами компетентностей;
- *мотиваційно-розвивальна мета*: формування й розвиток мотивації до навчальної діяльності, позитивного ставлення до мови й культури країни, мова якої вивчається;
- *освітня мета*: формування здатності до навчально-пізнавальної діяльності, наукової та професійної підготовки, саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечить успішне користування українською мовою як компонентом професійного становлення;

- *виховна мета*: формування гуманістичного та науково обґрунтованого ставлення до професійної діяльності; активної позиції медичного / фармацевтичного фахівця; почуття обов'язку й відповідальності перед суспільством; ціннісних орієнтацій і високої культури міжнародних взаємовідносин; духовної та фізичної досконалості, моральності; поваги до України й українців; розвиток індивідуальних здібностей і творчого мислення [133, с. 15].

Відповідно до визначених цілей навчання української мови як іноземної визначено завдання:

- формування в іноземних студентів комплексу компетентностей (інтегральних, загальних, спеціальних) з метою оволодіння українською мовою;
- сприяння адаптації студентів-іноземців до життя й навчання в умовах українськомовного середовища;
- формування умінь використовувати загальнонавчальну і професійну лексику та граматичні конструкції в комунікативних актах згідно з певними інтенційними програмами, вимогами до мовленнєвої діяльності, типами організації текстів-дискурсів, ситуацій і тем спілкування;
- створення й розвиток позитивної мотивації до навчальної діяльності іноземних громадян, активізація пізнавальної діяльності, розвиток креативних здібностей;
- підготовка інокомунікантів до самостійної навчальної діяльності, самоконтролю та рефлексії в умовах освітнього процесу у вищій школі;
- формування здатності до самооцінки й самовдосконалення; становлення професійно компетентного фахівця;
- виховання поваги до українського народу, його традицій, звичаїв і цінностей, української національної культури й історії [там само, с. 16].

У чинній програмі навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» зазначено, що *комунікативна мета* є основною й передбачає

окреслення та аналіз підходів до навчання української мови як іноземної, що слугують концептуально-педагогічним підґрунтям нашого дослідження.

У процесі розроблення методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти як пріоритетні обрано такі підходи: *особистісно орієнтований, професійно орієнтований, системний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, словоцентричний, контекстний, жанровий, жанрово орієнтований*, які в освітньому процесі функціонують у тісній взаємодії із дидактичними умовами, психологічними чинниками навчання, визначені програмою І середнього рівня, достатнього для пізнавальної діяльності студентів-іноземців у соціокультурній і навчально-професійній сферах.

Особистісно орієнтованому підходові в процесі навчання української мови як іноземної студентів медичного закладу вищої освіти відведено важливу роль, оскільки він сприяє врахуванню індивідуальних особливостей іноземного студента-медика, мотивованого на здобуття майбутнього фаху лікаря, а також його інтелектуальних здібностей, схильностей і талантів, особистих інтересів, потреб, мотивів, прагнень і бажань; таких психологічних якостей, як пам'ять, увага, сприйняття, мислення, емоційний стан і, передусім, врахування національної, релігійної та расової належності.

Стратегічною метою особистісно орієнтованого підходу в дослідженні визначено налагодження співпраці на засадах рівноправного партнерства між викладачем і студентом, під час якої викладач створює необхідні умови для реалізації навчальної діяльності особистості іноземного студента, скеровуючи його до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення. Услід за А. Попович особистісно орієнтований підхід до навчання української мови розглядаємо як «спрямування освітнього процесу на взаємодію й розвиток особистості викладача й студентів на принципах паритетності в спілкуванні, партнерства в навчанні та гуманістичних особистісних цінностях для успішної творчої самореалізації здобувачів вищої освіти» [106, с. 184]. Як слушно зауважує М. Пентилюк, «особистісно орієнтоване навчання забезпечує послідовне

ставлення педагога до учня (у нашому контексті до студента-іноземця) як до особистості, самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку та суб'єкта виховної й навчальної взаємодії» [96, с. 3]. Такої ж позиції дотримується дослідниця проблеми Ж. Рагіна, яка розширює поле діяльності викладача та студента-іноземця за означеного підходу в процесі навчання української як іноземної, стверджуючи, що впровадження особистісно орієнтованого підходу в освітній процес «забезпечує широкий погляд на зміст підготовки студентів до професійної взаємодії, способи навчальної діяльності, очікуваний результат; сприяє усвідомленню студентом-медиком себе як унікальної особистості, виявленню та розкриттю власних комунікативних можливостей, своєї мовної особистості, професійного «Я» [111, с. 76–77].

Особистісно орієнтований підхід до навчання української мови як іноземної сприяє створенню ситуації успіху в освітньому процесі, що активізує комунікативну діяльність іноземного студента, стимулює його до участі в діалогічному мовленні, а пізніше розвиває бажання бути учасником полілогу. Реалізація особистісно орієнтованого підходу у процесі формування професійної комунікативної компетентності студента-медика відбувається також шляхом урахування досвіду суб'єкта навчання, зокрема мовного, адже іноземець, окрім рідної мови, володіє англійською, тому українська для нього, зазвичай, є другою іноземною мовою. Оволодіння нерідною мовою зумовлює необхідність урахування соціальних, політичних, історичних, культурних, етнічних особливостей батьківщини студента, що приїхав здобувати вищу освіту в Україні, а також його особистих поглядів, почуттів, переживань і бачень власного майбутнього.

За особистісно орієнтованого підходу до навчання української мови як іноземної відбувається становлення особистості студента, зокрема як майбутнього лікаря. Отже, викладач повинен використовувати такі сучасні технології навчання, які сприятимуть формуванню загальних і фахових компетентностей студента-іноземця, розвитку його пізнавальної діяльності, удосконаленню практичних умінь і навичок, вихованню ціннісних орієнтирів,

гуманістичних поглядів, естетичних смаків. Особистісно орієнтований підхід до навчання розглядаємо як інтегративний і наскрізний, такий, що сприяє швидкій адаптації іноземного студента в іншомовному середовищі та успішному оволодінню знаннями й здійсненню українськомовної комунікації в майбутній професійній діяльності.

Логічним продовженням і доповненням означеного підходу є *професійно орієнтований підхід* до навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, який ґрунтується на врахуванні особливостей майбутньої професійної діяльності лікаря. На доцільності впровадження професійно орієнтованого підходу до навчання в закладі вищої освіти наголошує Н. Московчук, стверджуючи, що «цей підхід передбачає професійну спрямованість змісту навчального матеріалу, зорієнтованого на останні наукові досягнення, що входять до професійних інтересів майбутніх фахівців; організацію освітньої діяльності та використання методів, які сприяють формуванню необхідних професійних якостей майбутнього фахівця» [76, с. 85].

Мета професійно орієнтованого підходу – у формуванні українськомовної комунікації студентів-іноземців у процесі конкретних професійних, ділових, освітніх, наукових сферах і ситуаціях із дотриманням норм фахового мовлення. Означений підхід до навчання української мови як іноземної дає змогу спрямувати освітній процес на здобуття студентами професійних знань, умінь і навичок, надважливих для успішного проходження практики в медичних установах, а також подальшої ефективної професійної діяльності. Професійно орієнтований підхід у роботі розглядаємо як продуктивний шлях навчання української мови студента-іноземця в медичних закладах вищої освіти, що сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності майбутнього лікаря; акумулює в собі як знання загальних лексем, так і засвоєння фахової лексики, термінологічних одиниць, спеціальних граматичних сполук.

Реалізація професійно орієнтованого підходу уможлиблює інтенсифікацію навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, міждисциплінарну інтеграцію з іншими суспільно-гуманітарними і фаховими дисциплінами, а також сприяє підвищенню мотивації іноземного студента-медика до спілкування українською мовою, посиленню спрямованості навчальної діяльності студента-іноземця у професійне русло.

Системний підхід передбачає поєднання різних науково-методологічних підходів, оскільки лише їх інтеграція уможлиблює подолання однотипності в освітньому процесі, дає змогу варіювати в доборі методів, прийомів і засобів навчання; спрямований на дослідження певних об'єктів, явищ як складних систем. За О. Авраменко, «системний підхід сприяє формуванню відповідного адекватного формулювання суті досліджуваних проблем у конкретних науках і вибору ефективних шляхів їх вирішення. Методологічною специфікою системного підходу є вивчення закономірностей і механізмів утворення складного об'єкта з певних складових; зорієнтованість на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи» [1, с. 10].

Метою системного підходу, як зауважує Ж. Рагріна, є «формування цілісної системи мовних знань студентів, що можливе за умови конструювання моделі методичної системи навчання мови, у якій відображені її основні складники, що, взаємодіючи між собою, утворюють концептуальну структурну єдність і забезпечують реалізацію визначених завдань та досягнення прогнозованого результату. Системний підхід дає змогу вивчати мову як сукупність взаємопов'язаних мовних елементів (фонетичних, лексичних, граматичних)» [111, с.195].

У роботі системний підхід розглядаємо як дієвий інструмент у подоланні фрагментарності й непрактичності знань студентів-іноземців, ґрунтовному засвоєнню мовної теорії, формуванню готовності до активної

комунікації з фаху. Актуальним завданням у навчанні української мови як іноземної за системного підходу є використання системи вправ, ієрархічно представленої під час занять, спрямованої на засвоєння матеріалу не лише за принципом від простого до складного, а й шляхом комплексного вивчення всіх мовних рівнів.

Важливий у навчанні української мови як іноземної *комунікативно-діяльнісний підхід*, мета якого – «вивчення мови як засобу спілкування у процесі взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності суб'єктів навчання – аудіювання (слухання – розуміння), читання, говоріння, письма. Передусім робота над мовною теорією, формуванням практичних умінь підпорядковується інтересам розвитку мовлення; передбачає широке застосування інтерактивних методів навчання, оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної форм організації навчального процесу. За такого підходу особливого значення набуває змістовий аспект мовлення, його вплив на партнера у спілкуванні, реалізація всіх основних функцій спілкування: пізнавальної, цілісно-орієнтаційної, регулятивної і конвенційної» [6, с. 228].

Комунікативно-діяльнісний підхід, як засвідчило проведене дослідження, найбільш продуктивний, оскільки спрямований на активний розвиток мовленнєвої діяльності шляхом занурення в комунікативну ситуацію, наближену до реального життя та професійної практики. Означений підхід передбачає таку організацію навчальної діяльності, у якій враховано індивідуально-психологічні особливості суб'єкта навчання (у нашому випадку – іноземного студента-медика), його потреби, і забезпечує формування здатності того, хто навчається, послуговуватися мовою залежно від конкретної професійно-комунікативної ситуації. У сучасних дослідженнях (З. Бакум, О. Горошкіна, М. Греб, С. Караман, О. Копусь, С. Костюк, О. Кучерук, А. Нікітіна, М. Пентиліук та ін.) зазначено, що вектори комунікативно-діялісного підходу спрямовані не тільки на оволодіння

знаннями, а й на забезпечення формування в студентів умінь створювати власні висловлення різних жанрів, стилів і типів мовлення.

Упровадження комунікативно-діяльнісного підходу в освітній процес медичного закладу вищої освіти сприяє розвитку в студентів-іноземців навичок самостійної роботи, яка є обов'язковим компонентом кредитно-модульної системи навчання, орієнтує іноземного студента на систематичну самоосвіту шляхом отримання потрібної інформації з різних джерел, виокремлення основного та додаткового матеріалу, зіставлення й аналізу опрацьованої літератури.

Застосування комунікативно-діяльнісного підходу в процесі навчання української мови як іноземної активізує пізнавально-розумову діяльність студента-іноземця, формує в нього вміння проєктувати й використовувати алгоритм виконання ситуаційних завдань, виховує наполегливість, організованість і бажання постійно збагачувати обсяг фахових знань, сприяє становленню багатогранної особистості майбутнього лікаря. Кінцевою метою комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови як іноземної є формування високопрофесійного та конкурентоспроможного фахівця медичної галузі, готового до професійного та міжкультурного спілкування, активної міжнародної співпраці.

Компетентнісний підхід – основоположний у підготовці фахівців будь-якої професійної діяльності, зокрема у сфері охорони здоров'я, оскільки спрямований на формування професійно-комунікативної компетентності фахівця медичної галузі задля ефективного виконання його професійних обов'язків. Орієнтування на компетентнісний підхід в освітньому процесі – вимога часу, передбачувана законодавчою базою (Законами України: «Про освіту», «Про вищу освіту» та Національною стратегією розвитку освіти України на період до 2021 року).

Із позицій компетентнісного підходу в процесі навчальної діяльності необхідно не лише транслювати знання від викладача до студента, а й розвивати вміння й навички майбутнього лікаря вміло і доречно

застосовувати здобуті знання для реалізації завдань різної складності та здійснення результативної діяльності. Прийнятно для нашого дослідження позиція Т. Олійник, яка стверджує, що компетентнісний підхід передбачає «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості та пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій» [84, с. 69].

Як підтверджує проведене дослідження, реалізація компетентнісного підходу в навчанні української мови як іноземної сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності іноземного студента-медика, розвитку культури українськомовної комунікації.

У Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти виокремлено загальні компетенції (знання світу, соціокультурні знання, практичні вміння і навички), а також лінгвістичні, комунікативні, соціолінгвістичні, дискурсивні компетенції [42, с. 8]. Поділяємо думку М. Пентилюк, яка зауважує, що «сформовані компетенції використовуються з необхідності в різних контекстах залежно від умов і потреб мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукування або сприйняття висловлювань (текстів), пов'язаних із певними темами у специфічних сферах спілкування» [97, с. 126], відповідно компетентний той мовець, який «вправно володіє мовою, тобто правильно мислить і точно та грамотно виражає думки. Для цього потрібно не лише бути обізнаним із мовними нормами, а й уміло застосовувати їх у мовленнєвій практиці, володіти лексичним запасом, достатнім для адекватного вираження нової й оригінальної та професійної думки» [85, с. 16].

Мета компетентнісного підходу в процесі навчання української мови як іноземної полягає у формуванні загальних і лінгвістично-комунікативних компетентностей іноземного студента-медика, сукупність яких стане

підґрунтям для професійного становлення особистості фахівця, а саме його сформованої професійної компетентності, і в подальшому визначатиме рівень загальної компетентності фахівця медичної галузі, його здатність конкурувати на міжнародному ринку праці. Визначальна ознака компетентнісного підходу до професійної комунікативної підготовки майбутніх лікарів в українських закладах вищої освіти – формування фахівця з інноваційно-креативним типом мислення, спроможного аналізувати фактори і способи виконання професійно-ситуативних завдань, швидко реагувати на нестандартні й непередбачувані проблеми та явища, ухвалювати оптимальні рішення шляхом окреслення відповідних практичних дій і напрямів їх реалізації.

Соціокультурний підхід є важливим інструментом соціалізації студента-іноземця, що спрямований на подолання міжнаціональних, міжкультурних конфліктів і виховання взаєморозуміння, взаємоповаги, толерантності, гуманності, терпимості між представниками різних етносів; сприяє формуванню як комунікативної, так і полікультурної компетентності студента-іноземця та його готовності брати участь у міжнародному діалозі з метою розв'язання суспільних і фахових проблем.

У працях сучасних українських лінгводидактів (О. Авраменко, З. Бакум, А. Богуш, А. Гадамська, О. Горошкіна, С. Костюк, О. Пальчикова, Л. Субота, Г. Швець та ін.) обґрунтовано структурні складники соціокультурного підходу, окреслено шляхи його реалізації в освітньому процесі, спрямовані на органічне входження іноземного студента в «чуже» середовище, оскільки на первинному етапі вивчення мови передбачено ознайомлення іноземця з українською культурою, історією, звичаями, традиціями, релігією та іншими національними й ментальними рисами українців. На думку О. Пальчикової, отримані студентами-іноземцями відомості про соціокультурні особливості українського народу, «сприяють засвоєнню мовного матеріалу у стислі терміни. Для реалізації соціокультурного підходу до навчання української мови як іноземної важливо не лише знати, який саме лінгвокраєзнавчий

матеріал викликає інтерес іншомовної аудиторії, а й доцільно виявляти, чому він є цікавим, та у зв'язку з цим виокремлювати мотиви студентів» [94, с.93].

Систематичне впровадження соціокультурного підходу в процесі навчання української мови представниками різних культур, націй і віросповідань створює умови для їх успішної адаптації в іншомовному середовищі, спонукає до осмисленого зіставлення рідної та іноземної мов, дає змогу зрозуміти світоглядну позицію іншого народу й позбутися усталених раніше соціокультурних стереотипів. Як слушно зазначає О. Горошкіна, «залучення соціокультурних відомостей не лише збагачує знання студентів, підвищує в них інтерес до навчання української мови, стимулює самостійну роботу студентів, а й забезпечує їм комфортне існування в країні, є необхідною умовою їхнього повноцінного життя. Без соціокультурних знань іноземцям складно налагодити свій побут, пристосувати до нових життєвих реалій» [31, с. 38].

У процесі аналізу праць, присвячених обґрунтуванню підходів до навчання мови, у тому числі української як іноземної, виокремлено *словоцентричний підхід*, який передбачає формування в студента лексичної компетентності як складника професійної комунікативної компетентності шляхом систематичної і цілеспрямованої роботи над збагаченням словника студента-іноземця, вивчення й засвоєння лексичного мінімуму, що подається на кожному практичному занятті.

Взято до уваги методичний коментар А. Гадомської, що «лексична робота в аудиторії іноземних студентів ґрунтується на двох засадах: по-перше, потребі розширення й збагачення словникового запасу студента-іноземця як вторинної особистості, по-друге, на активному розвитку його асоціативного мислення. Як відомо, формування словника пов'язане з асоціативними процесами у свідомості мовця. Яскраво це виражено в паралелях, які легко провести між видами асоціацій (за схожістю, контрастом, суміжністю в часі й просторі, причинно-наслідковими зв'язками) й видами зв'язків між лексичними одиницями (синонімія, антонімія, омонімія)» [25, с. 38].

Розуміння значення слова студентом-іноземцем відбувається поетапно за чітким алгоритмом: 1) промовляння виучуваного слова викладачем; 2) написання промовленого слова на дошці; 3) читання та вимовляння виучуваного слова іноземними студентами вголос колективно; 4) вимовляння виучуваного слова кожним студентом; 5) аналіз вимови слова студентами; 6) усунення неточностей у вимові виучуваного слова студентами; 7) пояснення значення слова; 8) переклад слова з української мови на англійську, а відтак переклад кожним студентом українського чи англійського його рідною мовою; 9) добір споріднених слів та аналіз його за будовою, виділяючи морфеми; 10) визначення способу творення виучуваного слова; 11) трансформування виучуваного слова в словосполучення – речення – текст; 12) переказування тексту та його аналіз; 13) формулювання запитань до тексту; 14) відповіді на сформульованні студентами та викладачем запитання; 15) аналіз відповідей студентів; 16) робота над удосконаленням усного й писемного тексту; 17) проведення конкурсу на краще переказування тексту та розуміння його змісту за різних, спеціально створених ситуацій спілкування.

Поділяємо наукові погляди З. Бакум і С. Карамана, які вважають, що викладачеві української мови як іноземної «слід керуватися відомостями лінгвістичної науки про слово як основну одиницю, що виконує певні функції, головна з яких – номінативна. Саме у слові виявляється звуковий, семантичний і граматичний аспекти мови, воно є носієм різних лексичних значень, що розкриваються в контексті, залежать від синтаксичної ролі, фразеологічної зв'язності, сполучуваності з іншими словами» [7, с. 691].

Словоцентричний підхід до навчання української мови як іноземної сприяє засвоєнню студентами-іноземцями загальнолітературної, професійної, наукової, офіційно-ділової лексики; допомагає студентам визначати пряме і переносне, конкретне і абстрактне значення слова, вчитися самостійно працювати з лексикографічними джерелами, удосконалювати навички з'ясування стилістичних відтінків, емоційно-експресивного забарвлення слів, і визначення сфери їх уживання. Як засвідчує практика, достатній лексичний

запас і свідоме оперування ним як в усному, так і писемному мовленні є основою здійснення успішного комунікування.

Навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти передбачає врахування *контекстного підходу*, спрямованого на максимальне наближення освітнього процесу до потреб і вимог майбутньої професійної діяльності. Важливою ознакою цього підходу є стимулювання і підготовка студентів до виконання професійно-ситуаційних завдань шляхом застосування здобутих знань у практичній діяльності. Проблему контекстного підходу досліджували А. Вербицький і представники його школи (Т. Дубовицька, Н. Жукова, В. Калашников, О. Ларіонова, Т. Сорокіна, В. Таніщева та ін.).

За А. Вербицьким, «контекстним є таке навчання, у якому мовою науки за допомогою всієї системи традиційних і нових педагогічних технологій у формах навчальної діяльності, чимраз більше наближених до форм професійної діяльності, динамічно моделюється предметний і соціальний зміст професійної праці» [23, с. 35]. Мета контекстного навчання, на думку В. Желанової, – формування цілісної професійної діяльності майбутнього фахівця, оволодіння ним відповідними компетентностями [40, с. 103].

Контекстний підхід у процесі навчання студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти спрямований на організацію професійно орієнтованого навчання, основою якого є професійний контекст – «сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, характерних для певної сфери професійної діяльності» [23, с. 35]. Означений підхід забезпечує ефективні умови для загального й професійного розвитку особистості іноземного студента як фахівця, його рефлексивних процесів шляхом оволодіння різними професійними навичками (діагностика, лікування, профілактика, реабілітація), а також формування в іноземного студента професійної культури, професійного мислення, професійно-комунікативної компетентності. О. Наливайко тлумачить контекстну підготовку лікарів як «систему,

побудовану з урахуванням культурних і гуманістичних цінностей нового століття: суб'єктності, діалогічності, розвивальної спрямованості, інтегрованості, фундаментальності та неперервності» [78, с. 48].

Ми суголосні з твердженням Л. Русалкіної про те, що контекстний підхід до навчання майбутніх лікарів охоплює компетентнісний зміст професії – сформованість певних знань, умінь, навичок, наявність здібностей до професії лікаря та професійно значущих якостей, набуття яких передбачено на момент закінчення професійної підготовки у закладі вищої освіти, достатніх для належної професійної компетентності [113, с. 67].

Контекстний підхід до навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти розглядаємо як спосіб моделювання освітнього процесу, спрямованого на професійно-комунікативну підготовку іноземного студента-медика, що реалізується шляхом створення контекстного середовища: робота з текстами різних жанрів і стилів, створення власних (усних і письмових) висловлень з урахуванням їх адресата, участь у модельованій комунікативній ситуації. Підвищення дидактичної ефективності його вбачаємо в поєднанні зі словоцентричним підходом, оскільки розширення діапазону контекстного підходу залежить від рівня сформованості лексичної компетентності студентів-іноземців, зокрема кількості засвоєних інокомунікантом українських лексем, медичних термінів, спеціальних понять.

Упродовж останніх років у межах мовознавства інтенсивно розвивається новий напрям – генристика (лінгвістична генологія) як окремий розділ комунікативної лінгвістики, зорієнтований на мовне вивчення загальних законів спілкування, організацію мовних кодів і знакових систем крізь призму мовленнєвих жанрів. Водночас у лінгводидактиці дедалі більшої актуальності набуває жанровий підхід до навчання іноземних мов, у тому числі й до української мови як іноземної, оскільки вона відіграє винятково важливу роль у розвитку усного і писемного мовлення іноземця як медичного фахівця, сприяє усвідомленому розумінню змістової й логічної організації

тексту, виробленню навичок вправно добирати мовленнєві засоби, прогнозувати зміст тексту залежно від його жанру.

Проблему жанру вчені розглядають у різних наукових парадигмах – лінгвістичній, літературознавчій, риторичній, культурологічній, дидактичній. Зокрема, у лінгвістичній і дидактичній, пріоритетних для нашого дослідження, питання жанру досліджували З. Бакум, Н. Голуб, С. Караман, Л. Мамчур, М. Мацько, А. Михальська, С. Омельчук, М. Пентилюк, Л. Попова, І. Хом'як, В. Шляхова та ін. У полі зору цих науковців перебувають такі лінгводидактичні категорії, як жанрово орієнтований підхід до вивчення іноземної мови, жанрова грамотність і жанрова компетентність, перспективи еволюції мовної та професійної освіти через розвиток жанрового мислення студента.

Поняття мовленнєвих жанрів уперше класифікував М. Бахтін у 20-х роках ХХ століття. Науковець описав жанри як «відносно стійкі, тематичні, композиційні й стилістичні типи висловлювань, які організують наше мовлення» [9, с. 254–255]. Загалом учений виокремлює близько тридцяти мовленнєвих жанрів, які диференціює на первинні й вторинні. На його думку, «ми вчимося вкладати наше мовлення у жанрові форми, і, чуючи чуже мовлення, вже з перших слів відгадуємо його жанр, прогнозуємо композиційну побудову, передбачаємо кінцівку, тобто з самого початку наділені відчуттям мовного цілого» [там само, с. 254–255]. У сучасних лінгводидактичних дослідженнях поняття мовленнєвого жанру потлумачено в контексті різних дискурсів як їхня одиниця. Так, В. Карасик і Л. Бейлінсон визначають мовленнєвий жанр «як історично сформований формат спілкування в межах того чи іншого типу дискурсу, що структурно може бути представлений у вигляді мовленнєвих дій, які й становлять його суть, – комунікативних дій, що ґрунтуються на вираженій або прихованій інтенції, яка розгортається у вигляді комунікативних ходів і винятково поєднується з іншими мовленнєвими діями» [51, с. 126].

На думку Л. Піхтовнікової, мовленнєві жанри утворюють віртуальну структуру, що відіграє у дискурсі роль найбільш динамічного, мобільного, рухомого елемента, який організовує дискурс [100, с. 94]. Сучасна генристика визначає лінгвістичний статус мовленнєвих жанрів як проміжне явище між дискурсом і мовленнєвими актами. Окремі мовленнєві акти є конкретним втіленням комунікативних тактик відповідно до кожної конкретної мовленнєвої ситуації; у відношенні до стилю як родового поняття мовленнєвий жанр є поняттям видовим, а також жанр – композиційне і тематичне розгортання стилю. В. Дементьев натомість схиляється до думки, що «єдиної типології мовленнєвих жанрів не існує через неточність критеріїв класифікування, адже спроби об'єднати жанри в групи за одним окремим критерієм не приводять до струнких теоретичних висновків» [36, с. 157].

А. Белова переконливо резюмує, що в сучасній теорії мовленнєвих жанрів поняття «жанр» інтерпретовано як «форму соціальної інтеракції у семантичному / дискурсивному аспекті, як форму комунікативних процесів, як мультимодальні соціальні семіотичні процеси» [16, с. 11–12]. Т. Яхонтова, застосовуючи загальнолінгвогенетичний аналіз до вивчення жанрів наукової комунікації, виокремлює поняття «жанрового ландшафту», під яким розуміє «комплексну картину функціонування жанрів у певних локально-темпоральних координатах, що дозволяє оцінити вплив соціального довкілля на різнопланові характеристики жанрів» [151, с. 139]. Прикметно, що вчена досліджує жанр наукової комунікації крізь призму субжанрів, мікрожанрів і макрожанрів.

Теорія жанрів в українській лінгвістиці та лінгводидактиці – тема малодосліджена. З-поміж незначної кількості розвідок можна виокремити праці О. Даскалюк (досліджує жанр наказу в українській мові), М. Баліцької (вивчає жанр прохання), О. Антонів та А. Смерека студіюють жанр телефонної розмови.

У публікаціях Г. Швець обґрунтовано жанровий підхід до навчання української мови як іноземної в контексті лінгводидактичного дослідження

жанру жарту. Аналізуючи процеси оволодіння жанровою системою мови її носієм та іноземним мовцем, дослідниця слушно зазначає, що «носій мови з дитинства вбирає різноманітні стереотипні форми висловлень, вживається в них, вибудовує своє мовлення, автоматично «приспосовуючись» до вимог певного мовленнєвого жанру», тоді як «для інокомуніканта, чиє мислення й мовленнєві стратегії регламентовані іншою культурою й відповідно іншими моделями поведінки, знання мовленнєвих жанрів є вкрай важливим» [145, с. 146]. Вочевидь мовленнєвий жанр безпосередньо пов'язаний із конкретною мовленнєвою ситуацією, яка часто національно маркована. Саме відчуття цієї ситуації та керування нею забезпечує доречний вибір стратегій, тактик і релевантних засобів спілкування, а неправильне сприйняття та усвідомлення комунікативної ситуації, навпаки, породжує комунікативні бар'єри між іноземним студентом і носієм мови.

Перспективи жанрового підходу до вивчення мов пов'язані з визначенням актуальних для певного контингенту студентів (у нашому випадку – іноземців-медиків) моделей висловлень, розроблення жанрово орієнтованих методик навчання, критеріїв відбору методів навчання і дидактичного матеріалу, щоб студент міг висловитися, спираючись на комплекс засобів, характерних для конкретного жанру. Проблема жанру в лінгвістичному аспекті відзначається високим ступенем дослідженості, тоді як вивчення жанрів у конкретному мовному та педагогічному дискурсах, зокрема медичному, ще потребує докладного вивчення.

І. Сотова жанровий підхід вважає жанрово орієнтованим і тлумачить як «спрямованість мовної освіти на оволодіння мовною діяльністю в жанровому аспекті шляхом цілеспрямованого освоєння жанрових форм повсякденного, публічного і професійного мовлення з опорою на мовленнєві жанри, актуальні для певного контингенту студентів», а мету такого підходу вбачає в розвитку жанрових компетенцій і формуванні жанрової компетентності мовної особистості в міжособистісному, міжкультурному і професійному спілкуванні» [123]. Жанрова компетентність, за І. Сотовою, – це «здатність

усвідомлено прогнозувати жанрову організацію мовлення, розуміти і породжувати тексти чи висловлення, різні за жанровою природою залежно від комунікативної ситуації, керувати цією ситуацією, готовність мовця до професійної (зокрема, наукової) комунікації» [124].

Жанровий підхід до навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти неможливо реалізувати без інтегрування з медичними дисциплінами, адже використання мовних жанрів безпосередньо пов'язане з професійною діяльністю лікаря. Продуктивною вважаємо наукову позицію І. Письменної щодо визначення функціонального діапазону категорії «інтеграція» в освітньому процесі: «інтеграція навчання у вищій школі має на меті не просто наповнити відповідні програми необхідними дисциплінами та донести до студентів певні знання, а й сформувати в особистості ключові компетентності для успіху в житті, зробити випускника конкурентоспроможним на ринку праці» [99, с. 173]. Окрім інтегрованості освітнього процесу, жанровий підхід має ще одну суттєву перевагу – орієнтацію на конкретну мовленнєву ситуацію. Саме така система навчання, за спостереженням І. Письменної, що має міжнародну назву PBL (phenomenon-based-teaching and learning – англ. «феномен-орієнтоване навчання і викладання»), є «результатом еволюції методів науково-практичних інтенсивів і методики навчання Task Based Learning and Teaching (навчання і викладання, орієнтоване на вирішення конкретного завдання)», поступово витісняючи відому нам систему PPP (Presentation-Practice-Production – презентація – практика – застосування) [там само, с. 174].

Важливим завданням сучасної медичної освіти є формування мовної особистості лікаря, який володіє професійною мовою на різних її регістрах і тональностях, тобто знає і вміє реалізувати в мовленні різні жанри медичного дискурсу. Відповідно до цього завдання мовна підготовка студентів-іноземців має бути орієнтованою на вивчення жанрової системи української мови, до того ж системи і мовно, і культурно маркованої. Ключовими проблемами в цьому контексті є ознайомлення іноземців із типовими ситуаціями

професійної взаємодії, які й представляють певні жанри мовлення, проблема відбору і систематизації найбільш значущих жанрів у контексті соціокультурної адаптації, професійної освіти, проходження клінічних практик, тобто вписування жанрової системи в медичний дискурс як складного, різнорівневого, різноаспектного й поліфункційного утворення. Саме тому під час моделювання системи мовних жанрів у межах медичного дискурсу так важливо розуміти його внутрішні особливості. Адже, як слушно зазначає М. Барсукова, «медичний дискурс – це один із найдавніших видів дискурсів, що перебуває на перетині наукових зацікавлень різних наук – лінгвістики в широкому розумінні й когнітивної лінгвістики, соціології, деонтології, етики, психології» [8].

Описуючи систему мовленнєвих жанрів майбутнього лікаря в контексті медичного дискурсу, треба взяти до уваги той факт, що медичний дискурс, передусім, є частиною інших дискурсів, зокрема професійного та інституційного. Як складник професійного дискурсу, медичний дискурс передбачає особливі комунікативні стратегії, які необхідно враховувати в системі мовленнєвих жанрів медика. Це вплив і керування свідомістю пацієнта засобами мови як етап лікувального процесу: завоювання довіри пацієнта («ефект плацебо»), зміна світогляду пацієнта, створення атмосфери невимушеного спілкування тощо. Цілком погоджуємось із науковим судженням В. Карасика, який, розглядаючи медичний дискурс як складник інституційного, описує його як «спеціалізований різновид спілкування між людьми, що можуть не знати один одного, але повинні спілкуватися відповідно до норм конкретного соціуму», а його ядром виступає спілкування «ключової пари учасників комунікації – лікаря і пацієнта» [50].

Систему мовленнєвих жанрів у контексті медичного дискурсу через його складність і поліфункціональність недоцільно класифікувати лінійно за одним диференційним принципом. Тому пропонуємо диференціювати основні жанри відповідно до різних принципів і підходів.

Для реалізації жанрового підходу до навчання української мови як іноземної в медичному дискурсі неможливо обійтися без конститутивних ознак, які формують інваріантну модель жанру. До таких ознак Т. Шмельова відносить комунікативну мету, образ автора і адресата, образ минулого і майбутнього, фабульний зміст і мовне втілення, розуміння як спектра можливостей, лексичних і граматичних ресурсів жанру [146].

На наш погляд, мовленнєві жанри в контексті медичного дискурсу раціонально розглядати відповідно до двох основних сфер комунікації майбутнього лікаря – особистісно та професійно орієнтованого спілкування. Оскільки опанування іноземним студентом системи мовленнєвих жанрів відбувається в процесі формування мовленнєвої особистості мовця на заняттях із української мови як іноземної, то, згідно з *класифікаційним принципом формування мовленнєвої компетентності*, пропонуємо виокремлювати дві групи жанрів:

- 1) жанри, що впливають на формування соціокультурної компетентності іноземного мовця (наприклад, лист, есе, заява);
- 2) жанри професійного медичного мовлення (як-от анамнез, історія хвороби тощо).

На початкових етапах вивчення української мови як іноземної (A1-A2) студент, на нашу думку, має оволодіти жанрами, що впливають на формування соціокультурної компетентності: самопрезентація, монолог, діалог, полілог. На рівнях B1-B2 і C1-C2 студент-іноземець повинен засвоїти жанри професійного мовлення в контексті міжкультурної комунікації, які описані нижче.

За *класифікаційним принципом комунікативна мета* пропонуємо поділяти мовленнєві жанри, якими має послуговуватись іноземний студент-медик, на такі типи:

- 1) етикетні (комунікативна мета – вияв увічливості, підтримання розмови, коректно запитати, відмовити, погодитись тощо; основні жанри:

діалог-знайомство, монолог-самопрезентація, діалог-погодження, діалог-відмова та інші);

- 2) інформативні (комунікативна мета – повідомити, поінформувати, розтлумачити, інтерпретувати соціокультурні та медичні проблеми; основні жанри: повідомлення, бесіда, лист (у всіх його видах), заява (особиста та колективна), характеристика, резюме, рецепт, карта анамнезу, медична довідка; медичний висновок, медична експертиза тощо);
- 3) жанри інтерактивного впливу (комунікативна мета – спонукання до дії, критика, імпліцитний чи експліцитний вплив на співрозмовника (співрозмовників або навіть пасивних слухачів); жанри: виступ на конференції чи семінарі, наукова стаття, дискусія, медична консультація та ін.).

За формою викладу жанри умовно поділяємо на такі три групи:

- 1) усні жанри (крім змістових особливостей мовлення, викладач може коригувати вимову іноземця, стежити за дотриманням фонологічних та акцентологічних норм, звертати увагу студента на такі екстралінгвістичні категорії, як інтонування, тональність, темп мовлення, фразування, членування мовного потоку за допомогою пауз на окремі сегменти). Володіння усними жанрами мовлення надзвичайно важливе для процесу соціокультурної, зокрема мовної, адаптації іноземця в українському соціумі.

На рівні вивчення української мови як мови професії основними усними жанрами мовлення лікаря вважаємо консультації (первинна, повторна, доопераційна, післяопераційна, консультація-огляд, медичний консилиум як особлива форма медичної дискусії, вербальне лікування (наприклад, у практиці медичних психологів, психотерапевтів і психіатрів), відповідь-реакція на скарги пацієнта, діалог-розпитування пацієнта, діалог-вмовляння, діалог-втішання (пацієнта або членів його родини), дистанційна інтернет-консультація лікарів, тематична бесіда з пацієнтом або певною цільовою аудиторією);

- 2) письмові жанри (передбачають оволодіння студентом-іноземцем навичками письма, дотримання формальних вимог до тексту, опанування орфографічних, синтаксичних і стилістичних норм української мови, вміння оформлювати цитування, бібліографічний список, тобто знання формальних особливостей оформлення тексту). До письмових відносимо більшість жанрів наукового та офіційно-ділового стилів, зокрема такі, як: заява, резюме, анотація до наукової статті, карта анамнезу, медична довідка; медичний висновок, рецепт, довідка об'єктивної медичної експертизи, письмова згода пацієнта, висновок консиліуму та ін.;
- 3) усно-письмові жанри (це жанри, що передбачають володіння навичками усного і письмового мовлення, наприклад, виступ студента з тезами доповіді на конференції як публічний виступ з оперттям на текст і можливістю імпровізації, або ж написання студентом конспекту лекції як оформлення сприйнятого на слух усного мовлення і його продукування в новий текст). Описані жанри усно-писемного мовлення передбачають публічний виступ, а отже, вимагають від студента знань про особливості міжкультурної комунікації, мовленнєвого етикету, вміння членувати текст, виокремлюючи головне, тему і мікротему, здійснювати рубрикацію тексту.

У процесі вивчення української мови як іноземної студент-медик не може опанувати все жанрове різноманіття мови. Це цілком закономірно, адже цей процес обмежений і терміном, і змістом навчання. Тож доцільно, на нашу думку, класифікувати жанри за принципом внутрішньої інтенції мовця до сприйняття, відтворення або продукування власного висловлення на такі три види:

1. Рецептивні жанри: лекція, виступ на семінарі, підручник, монографія, наукова стаття, дисертація, автореферат дисертації, анотація. Знання іноземця обмежуються тільки відомостями про сутнісні характеристики цих жанрів, особливості стилю й зорієнтовані на їх пасивне або активне сприйняття. Винятково важливим жанром з-поміж названих вважаємо лекцію, адже частина іноземних студентів обирає українську мову як мову навчання, і

лекція є однією з основних форм інтеракції між викладачем і студентом. Крім того, у деяких медичних закладах вищої освіти такі дисципліни, як країнознавство, культурологія, історія української та світової культури, історія України для англомовних студентів, викладають українською мовою. Основні труднощі студента у сприйнятті лекції пов'язані з відсутністю навичок цілісного сприйняття великого іншомовного тексту, недостатнім вмінням досягнути концептуальність лекції через взаємозв'язок між її частинами. Як слушно підкреслюють Г. Клочек та О. Баранюк, «цілісність лекції, яка досягається завдяки названим чинникам (сутнісна тема, концентрація уваги, наскрізність ідеї / теми, ефект сторітелінгу) є ознакою як її завершеності й довершеності, так і її навчальної ефективності, бо це означає, що всі її складові сконцентровано «працюють» на досягнення кінцевої мети – донесення до свідомості слухачів потрібних змістових концептів» [53, с. 33].

2. Рефлексійні жанри (передбачають не тільки сприйняття, а й відтворення тексту, наприклад, заповнення бланків медичної карти хворого, оформлення медичної довідки, збір анамнезу).

3. Творчо-продуктивні жанри спрямовані на розвиток творчого мислення і мають на меті усне чи письмове продукування власного тексту. Найбільш поширеними жанрами вважаємо есе, автобіографію, тези наукової доповіді, наукова стаття, рецензія.

Узагальнивши теоретико-методологічні здобутки науковців щодо жанрового підходу до навчання іноземних мов, а також власний педагогічний досвід і спостереження, сформулюємо практичні рекомендації до реалізації жанрового підходу до навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти:

- 1) відбір релевантного конкретному жанрові вокабуляру, стилістичних, граматичних і синтаксичних структур;
- 2) формування словника мовних кліше, притаманних конкретному жанрові,

- 3) добір зразків автентичних текстів кожного жанру,
- 4) детальний аналіз мовностилістичних засобів жанрів специфічного медичного (анамнез, історія хвороби) і наукового (наукова стаття, реферат статті, тези доповіді, анотація) дискурсів;
- 5) ілюстрування іноземним студентам асоціативного зв'язку між комунікативною подією та її жанровою реалізацією з подальшим його самостійним відтворенням.

Система мовленнєвих жанрів медичного дискурсу характеризується багаторівневістю, поліфункціональністю, взаємодією з іншими дискурсами, зокрема професійним та інституційним. Це зумовлено багатоаспектністю мовленнєвої діяльності лікаря, яка породжує варіативність мовленнєвих ситуацій, а вони, передусім, формують розгалужену жанрово-стильову систему медичного дискурсу.

Основними дидактичними перевагами жанрового підходу до навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти вважаємо такі:

- формування в іноземного студента мовного чуття до вибору конкретних мовностилістичних засобів відповідно до конкретної комунікативної ситуації;
- осмислення іноземцем внутрішньої організації української мови як складної структури (усвідомлення парадигматичних зв'язків між мовними явищами) і впорядкованої системи (усвідомлення синтагматичних зв'язків) мовних знаків і кодів;
- оволодіння основними комунікативними стратегіями та їх логічний добір відповідно до стилю і жанру мовлення, мовної інтенції, статусно-вікових особливостей співрозмовника;
- розвиток навичок системного мислення;
- реалізація інтегрованого підходу до освітнього процесу.

Оскільки процес виникнення професійних мовленнєвих ситуацій, розвитку медицини і стратегій, методів і засобів комунікації, зміна потреб

медичної спільноти – неперервний і динамічний, то й поява нових мовленнєвих жанрів відбуватиметься постійно, що й зумовлюватиме потребу нового наукового осмислення. Тому вивчення тенденцій і закономірностей цього процесу, появу нових мовленнєвих жанрів вважаємо перспективними напрямами подальших досліджень жанрово-стильової організації медичного дискурсу.

Отже, в результаті осмислення теоретичних і практичних здобутків з проблеми обґрунтування підходів до навчання доходимо висновку, що інтегрування і взаємодія особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, системного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, жанрового підходів до навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти сприяє формуванню належного рівня сформованості професійної комунікативної компетентності студентів-іноземців як майбутніх фахівців галузі «Охорона здоров'я», готових до міжнародної співпраці на засадах міжкультурної комунікації.

3.2. Принципи навчання української мови як іноземної

Опрацювання спеціальної літератури з досліджуваної проблеми засвідчило, що в сучасній лінгводидактиці домінують два напрями в теоретичному обґрунтуванні поняття «принцип навчання»: перший репрезентує дослідження загальнодидактичних принципів, спеціальних для всіх дисциплін/предметів; другий віддзеркалює теоретичні здобутки у вивченні специфічних принципів навчання, притаманних конкретним дисциплінам/предметам, мовознавчого циклу зокрема.

Наукове обґрунтування поняття «принципи» та визначальних їх ознак описано в працях українських і зарубіжних філософів (В. Андрущенко, Л. Ільчов, В. Лутай, В. Огнев'юк, В. Панов, С. Подмазін, П. Саух, П. Федосєєв та ін.); психологів (Г. Балл, Б. Беляєв, Н. Богомолів, Л. Виготський, П. Гальперін, М. Жинкін, І. Зимня та ін.); педагогів

(А. Алексюк, Ю. Бабанський, М. Данилов, Ф. Дістервег, А. Загвязинський, Я. Коменський, І. Лернер, В. Онищук, Г. Песталоцці, О. Савченко, К. Ушинський, М. Фіцула та ін.); лінгводидактів (З. Бакум, О. Біляєв, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Н. Голуб, М. Греб, Т. Груба, Є. Дмитровський, Т. Донченко, С. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, К. Плиско, А. Попович, Л. Субота, Л. Федоренко, І. Хом'як та ін.). Узагальнення напрацювань учених дає підстави для висновку, що класичною є класифікація принципів Я. Коменського, до складу якої увійшли принципи наочності, свідомості, систематичності, послідовності, доступності, міцності засвоєння знань [54]. Розроблену систему принципів Я. Коменського доповнив й узагальнив К. Ушинський, визначивши як пріоритетні в дидактиці такі принципи навчання: активності, відсутності надмірної напруженості та надмірної легкості, міцності засвоєння знань, органічності, правильності, послідовності, постійності, свідомості, своєчасності, стійкості засвоєння знань, самостійності [135].

Студіювання лексикографічних праць дало можливість з'ясувати значення поняття «принцип» (від лат. *prīncipium* – начало, основа) – це першопочаток, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки [136 с. 519]; основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку і т. ін.; особливість, покладена в основу створення або здійснення чого-небудь, спосіб створення або здійснення чогось [22, с. 941]. В «Українському педагогічному словнику» визначено зміст понять «принципи навчання» і «принципи виховання». Так, принципи навчання – основні вихідні положення теорії навчання; принципи виховання – вихідні положення, що впливають із закономірностей виховання й визначають загальне спрямування виховного процесу, основні вимоги до його змісту, методики та організації [134, с. 270].

У сучасній українській лінгводидактиці (З. Бакум, О. Бігич, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, О. Карамн, С. Караман, О. Копусь,

І. Кучеренко, С. Омельчук, М. Пентилюк, А. Попович, Л. Субота та ін.) принципи навчання трактують як «провідні концептуальні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно до його мети та закономірностей» [107, с. 31]. Н. Голуб розглядає принципи навчання як основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу й певну гарантію відповідності створюваної методики навчання педагогічному й соціальному замовленню, як запоруку високих результатів навчальної діяльності у нинішніх суспільно-історичних умовах [29, с. 2–10].

І. Кучеренко тлумачить принципи навчання як «вихідні положення функційно-технологічної організації навчання, основні вимоги до теорії і практики, методологічні орієнтири технології сучасного уроку» [60, с. 14].

В. Дяченко зауважує: «Система принципів навчання у наш час – це не тільки основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу, але й певна гарантія того, що створюється справді сучасний навчально-виховний процес, який відповідає соціальному замовленню, забезпечує найбільш високі результати у нинішніх суспільно-історичних умовах [39, с. 172].

Науково доцільним вважаємо екстраполювання до теоретичних коментарів М. Греб: «принципи навчання виконують гносеологічну функцію, є результатом пошукової діяльності; у прикладній діяльності виконують перетворювальну функцію, є вихідною позицією діяльності для побудови процесу навчання, методичної системи, самостійної роботи і водночас є вираженням педагогічної концепції, у межах якої відбувається конструювання процесу формування лексичної та фразеологічної компетентностей майбутніх фахівців» [33, с. 46].

Необхідною умовою успішної реалізації авторської методичної системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти є врахування таких її складників, як принципи навчання, що «зумовлюють пріоритетні особливості освітнього процесу, детермінують його зміст, уможливають доцільний вибір методів і прийомів навчання» [5, с.129].

Змістове наповнення принципів навчання української мови як іноземної розкрито в працях Л. Паламар [91] (принцип комунікативної спрямованості, принцип комплексного розвитку всіх видів мовної діяльності, логіко-семантичний принцип); Ж. Рагіної [111] (принцип мовної спрямованості, принцип наочності, принцип комунікативної взаємодії, принцип ситуативно-тематичної організації навчання, принцип інтеграції навчання іншомовного спілкування зі змістом спеціальних дисциплін); С. Костюк [55] (дидактичні: принцип свідомості, принцип системності й послідовності, принцип зв'язку теорії з практикою, принцип науковості, принцип творчого характеру навчання, принцип діяльнісного характеру навчання, принцип виховного навчання; методичні: комунікативності, урахування рідної мови, текстоцентризму, професійної спрямованості; специфічні: домінування проблемних завдань, культурознавчих завдань, культурної варіативності, культурної опозиції); Н. Московчук [76] (принципи комунікативності, принцип ситуативності, принцип цілеспрямованості, принцип науковості, принцип цілісності та системності педагогічного процесу, принцип полікультурності, принцип випереджального навчання, принцип інтегративності змісту різних дисциплін, принцип урахування рідної мови студентів); О. Пальчикової [94] (принцип комунікативності, принцип апроксимації, принцип урахування рідної мови студентів, принцип культурного співнавчання, принцип зіставного вивчення мов, принцип концентризму, принцип текстоцентризму); Л. Суботи [126] (принцип системності та послідовності, принцип комунікативної спрямованості навчання, принцип взаємопов'язаності видів мовленнєвої діяльності, принцип діалогізації навчання, дискурсивно-текстоцентричний принцип, принцип зв'язку теоретичних знань із практичною діяльністю, принцип врахування індивідуальних особливостей студентів); Г. Швець [145] (принцип текстоцентризму), О. Тростинської, Н. Ушакової (загальнодидактичні принципи: гуманізму, єдності навчання, особистісного розвитку й виховання, науковості, системності та послідовності, усвідомленості й доступності,

наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, диференціації та індивідуалізації, міжкультурного діалогу, застосування різних форм навчальної діяльності, реалізації міжпредметних зв'язків; лінгводидактичні принципи: комунікативності, врахування комунікативних потреб, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, етапності та концентричності в поданні мовного матеріалу, його комплексної та ситуативно тематичної організації, функціональності відбору мовного матеріалу, опори на текст як основну одиницю навчання, контрактивного підходу з урахуванням рідної мови), О. Федорова (принципи: комунікативності, апроксимації, функційності, ситуативності, концентризму, урахування рідної мови інокомуніканта, взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, наочності, науковості, систематичності та послідовності, доступності, свідомості, активності, наочності, інтенсивності, перспективності, міцності знань та індивідуалізації навчання) та інші.

У дидактиці медичної вищої школи, спрямованої на професіоналізацію освітнього процесу, пріоритетними вважають такі специфічні принципи навчання: принцип деонтологізації, принцип комунікативності, принцип паритетності (А. Варданян); принцип професійної спрямованості, принцип комунікативності, принцип функційно-стилістичної спрямованості (І. Гуменна); принцип зв'язку практики і теорії мовознавчої науки щодо формування професійного мовлення; принцип зв'язку формування професійного мовлення з вивченням гуманітарних та спеціальних дисциплін – культурології, історії України, загальної анатомії, гістології, медичної біології (М. Лісовий) та інші. Однак принципи навчання української мови іноземних студентів-медиків описано фрагментарно (Ж. Рагріна, О. Федорова та ін.), у тому числі іноземних студентів як майбутніх фахівців-фармацевтів (Л. Субота).

У дослідженні *принципи навчання української мови як іноземної* в медичних закладах вищої освіти тлумачимо як засадничі положення методичної системи навчання, на основі яких проектується стратегія освітнього процесу, реалізація мети, завдань і досягнення прогнозованого

результату шляхом застосування оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Аналіз праць зазначених вище дослідників свідчить про те, що принципи навчання, залежно від їх основних цілей і завдань, поділяють на дидактичні, або загальнодидактичні, лінгводидактичні, або методичні, і специфічні, або рівневі.

Дидактичні, або загальнодидактичні, принципи, спрямовані на процес навчання будь-якої дисципліни, передусім, поділяють на *традиційні* (науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням, свідомості й активності, міцності знань та ін.) і *сучасні* (гуманізації, гуманітаризації, демократизації, єдності національного й загальнолюдського, розвивального навчання, співтворчості, індивідуалізації та диференціації, оптимізації, концентризму, особистісної орієнтації, емоційності, проблемності, інтенсивності, глобальності, креативності, самостійного навчання та ін.).

Лінгвометодичні, або методичні, принципи орієнтовані на вивчення мовознавчої дисципліни з урахуванням її специфіки та закономірностей. Це принцип взаємозв'язку мови та мислення, екстралінгвістичний, функційний, міжпредметний і внутрішньоопредметний, інтеграції лінгвістичних знань, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежності усного та писемного мовлення, позалінгвальний та ін.

Специфічні, або рівневі, принципи є ключовими під час вивчення конкретних мовних явищ, рівнів, одиниць, зокрема принцип зіставлення звуків і букв, зв'язку навчання пунктуації та виразного читання, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотвірний, парадигматичний, інтонаційний та ін.

У процесі розроблення методичної системи навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти визначальними визнано такі загальнодидактичні, лінгвометодичні та спеціальні принципи навчання:

1. *Принцип свідомості*, що є одним із пріоритетних дидактичних принципів, оскільки «передбачає активізацію аналітичних здібностей, уміння систематизувати, узагальнювати мовні факти, вибудовувати аналогії» [6]. Реалізація цього принципу пов'язана з первинним усвідомленням особливостей мовних одиниць і явищ, основних правил їх застосування в мовленнєвому акті. Внаслідок свідомого оволодіння мовою, частого повторення мовного матеріалу і практичного виконання дій (тренування) в іноземного студента формуються навички автоматизованого використання попередньо засвоєних слів, словосполучень та інших лексичних і синтаксичних конструкцій. Зазначимо, що врахування принципу свідомості допомагає подолати механічне заучування діалогу або тексту, яке призводить до невміння студента послугуватися цим матеріалом у частково зміненій комунікативній ситуації.

2. *Принцип наочності, або візуалізації*, під час вивчення іноземної мови, у тому числі української, також відіграє важливу роль, адже сприяє «об'єднанню конкретного з абстрактним, раціонального з ірраціональним, теоретичних знань із практичною діяльністю» [111, с. 81]. У методиці навчання іноземних мов, на відміну від інших навчальних дисциплін, цей принцип передбачає використання не лише зорової, а й слухової наочності, яка у формуванні навичок і розвитку вмінь усного мовлення має першочергове значення, тоді як зорова наочність радше є допоміжною [128, с. 85]. Реалізація принципу наочності в навчанні української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти відбувається через використання таблиць, малюнків, рисунків, схем, плакатів, анатомічних атласів, навчальних муляжів, зразків медичних інструментів, медичних документів (листок непрацездатності, листок лікарських призначень, історія хвороби пацієнта, медична карта стаціонарного / амбулаторного / стоматологічного хворого, медична довідка (лікарський консультативний висновок), карта донора та ін.), фото- і відеоматеріалів тощо.

3. *Принцип міжкультурної взаємодії* спрямований на формування компетентностей міжкультурної комунікації, під якою розуміють «процес комунікативної взаємодії представників різних національностей, супроводжуваний обміном лінгвосціокультурною інформацією, результатом якого є моральне, ціннісне, знаннєве взаємозбагачення кожного з учасників спілкування» [55, с. 43]. Упровадження цього принципу в освітньому процесі забезпечує ведення ефективного міжкультурного діалогу як у побутовій, так і професійній сферах. Відомо, що запорукою успішного спілкування представників різних народів, засобом усунення непорозумінь і подолання комунікативно-психологічних бар'єрів є мова, адже в ній «віддзеркалюються ключові особливості людської особистості та всієї національно-культурної спільноти» [72]. У лінгвістичному дискурсі міжкультурна комунікація, як зазначає Ф. Бацевич, – це процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, користуються різними ідіоетнічними мовами, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні. Міжкультурна комунікація характеризується тим, що її учасники в процесі спілкування послуговуються мовним кодом і стратегіями комунікування, відмінними від тих, які вони використовують усередині однієї культури [11, с. 82–83]. Принцип міжкультурної взаємодії є необхідною умовою опанування української мови іноземними студентами-медиками, оскільки допомагає інокомунікантам адаптуватися до нового культурного простору, зокрема й мовного, уможливорює свідоме розуміння ними моральних і ментальних особливостей представника іншого етносу або віросповідання, сприяє налагодженню взаєморозуміння та співпраці шляхом обміну інформацією й культурними цінностями.

4. *Принцип індивідуалізації та диференціації* передбачає врахування індивідуальних особливостей суб'єкта навчання (інтелектуальних, вольових, психологічних, моральних, соціальних), із-поміж яких виокремлюємо

своєрідність сприйняття, пам'яті, мислення, уваги, уяви та ін. Означений принцип спрямований на індивідуально орієнтовану допомогу студентам в усвідомленні власних потреб і цілей навчання; створення умов для реалізації природних здібностей і нахилів; розвиток умінь і навичок рефлексії; підтримку інокомуніканта в процесі самовизначення, самоствердження, самотворення та самовдосконалення. Індивідуалізація в навчанні тісно пов'язана з процесом диференціації, який під час навчання української мови як іноземної полягає в 1) розробленні вправ і завдань різного рівня складності; 2) об'єднанні студентів у групи та пари відповідно до їхніх інтересів і бажань, вікових та соціокультурних особливостей; 3) урахуванні попередніх результатів, досягнень; 4) доборі найбільш ефективних форм, методів і прийомів навчання; 5) створенні ситуації успіху для кожного студента; 6) здійсненні аналізу індивідуальних і самостійних завдань із метою вдосконалення умінь і навичок тощо.

Принцип індивідуалізації та диференціації навчання спрямований на реалізацію особистісного орієнтованого підходу (описаний нами в попередніх підрозділах), сприяє формуванню особистості іноземного студента-медика як майбутнього компетентного фахівця.

5. *Принцип інтенсифікації* полягає у вивченні максимального обсягу матеріалу впродовж мінімального терміну. За Т. Жижко, «інтенсифікація навчального процесу – це досягнення бажаних результатів за рахунок якісних чинників і, передусім, напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості, подолання формалізму в навчанні, перехід від догматичної до творчої організації навчальної праці» [41, с. 184]. Ю. Бабанський, основними факторами, що сприяють інтенсифікації навчального процесу, вважає підвищення цілеспрямованості навчання, посилення мотивації студентів, збільшення інформативності змісту освіти та впровадження інноваційних технологій [3]. О. Тарнопольський зауважує, що означений принцип навчання особливо актуальний на початковому етапі вивчення іноземної мови, адже його основне завдання – «запустити на дуже обмеженому мовному та

мовленнєвому матеріалі так званий іншомовний мовленнєвий механізм» [128]. Упровадження принципу інтенсифікації в процес навчання української мови як іноземної у медичному закладі вищої освіти вважаємо необхідним, оскільки студент відповідно до навчальної програми з української мови як іноземної повинен упродовж I семестру навчання засвоїти теми, спрямовані на формування ключових компетентностей соціокультурної комунікації, а впродовж II семестру першого курсу, крім адаптивних тем, вивчити частину матеріалу, що сприяє розвитку умінь і навичок первинного професійного мовлення. Поглиблення та збагачення знань щодо фахового спілкування майбутніх лікарів-іноземців відбувається протягом II–IV (у деяких закладах вищої освіти II–V) курсів.

У контексті означеного принципу завдання викладача української мови як іноземної – розробити та впровадити таку систему вправ, яка сприятиме інтенсифікації вивчення мови іноземними студентами задля формування професійно-комунікативної компетентності іноземного випускника медичного закладу вищої освіти.

6. *Принцип концентризму, або концентричного навчання*, передбачає вивчення мовного матеріалу шляхом багаторазового повторення попередньо засвоєних лексико-граматичних одиниць із поступовим доповненням, поглибленням і розширенням їх змістового та функціонального значення в комунікації. Концентричне навчання, на відміну від лінійно послідовного, спрямоване на створення так званих мовних концентрів або циклів, на основі яких відбувається вивчення більш складних лінгвістичних категорій. Уже після засвоєння першого концентру іноземний студент-медик повинен уміти спілкуватися в межах означеної комунікативної ситуації та представленої на занятті теми. У кожному наступному концентрі відбувається «нанизування» нового матеріалу на вже вивчений. Розподіляючи навчальний матеріал за концентрами, потрібно спочатку подавати основне значення граматичної категорії та найбільш типові засоби її вираження, а другорядні, менш вживані випадки функціонування мовних одиниць, залишати для наступних концентрів.

У межах концентра необхідно здійснювати відбір матеріалу відповідно до різних видів мовленнєвої діяльності та під час кожного практичного заняття виокремлювати мікроконцентри, що матимуть конкретну обмежену мету, реалізувати яку варто через виконання невеликої кількості типових вправ і завдань. С. Гончаренко зазначає, що під час концентричного навчання «наростання труднощів у процесі засвоєння розділу навчального предмета відбувається поступово відповідно до рівня розумового розвитку» [134, с. 177].

У процесі оволодіння українською мовою як іноземною прикладом упровадження принципу концентризму є 1) проведення фонетичної зарядки на кожному практичному занятті початкового етапу вивчення навчальної дисципліни; 2) засвоєння лексичного мінімуму шляхом доповнення словникового запасу новими лексемами; утворення словосполучень для усвідомлення лексичного значення слова (пряме / переносне; однозначне / багатозначне; явище омонімії тощо); 3) творення слів за допомогою різних морфем і визначення способів словотворення; 4) складання речень (простих / складних; непоширених / поширених) тощо.

7. *Принцип апроксимації* (від лат. *approximare* – наближати) полягає в тому, що іншомовне мовлення повинно наближатися до еталона літературної мови. Однак воно може містити незначні помилки, оскільки носії мови також часто порушують норми мови та мовлення, що не заважає взаєморозумінню комунікантів [80, с. 76]. Цей принцип дає підстави викладачеві під час оцінювання мовлення іноземного студента ігнорувати ті помилки, які не руйнують зміст комунікативного акту, не створюють бар'єрів для отримання необхідної інформації. У власному мовленні студента-іноземця під час виконання різних завдань можуть траплятися помилки, проте, якщо завдання виконано правильно, то вважаємо, що інокомунікант досяг поставленої мети. Застосування принципу апроксимації у навчанні української мови як іноземної уможливорює створення ситуації успіху, позитивної атмосфери, забезпечує умови для вільного і відкритого спілкування, знімає психологічну напруженість, мотивує студентів до подальшої участі в комунікативному акті.

Принцип апроксимації спрямований на концентрацію уваги комуніканта під час ведення розмови, оскільки виправлення помилок призводить до переривання мовлення, що, зокрема, відволікає іноземного студента, руйнує попередньо прогнозований перебіг мовленнєвого акту, зумовлює зростання психологічної втоми та небажання продовжувати спілкування. О. Тарнопольський зазначає, що апроксимація буде більш вираженою в процесі іншомовної підготовки у закладах вищої освіти нефілологічного профілю (у нашому випадку – медичному). Адже на вивчення української мови як іноземної в цих навчальних закладах відведено значно меншу кількість годин, ніж у мовних ЗВО. «А це означає, що в такому випадку володіння студентами виучуваною мовою буде в певному аспекті лише максимально наближеним до рівня носія мови, а не абсолютно збігатися з цим рівнем (апроксимація)» [128, с. 94].

8. *Ситуативно-тематичний принцип* (З. Гирич, І. Кочан, Л. Паламар, Ю. Пассов, О. Тарнопольський, Г. Швець, О. Федорова) організації освітнього процесу передбачає вивчення української мови як іноземної шляхом використання матеріалу, що відображає зміст обраної професії. Означений принцип спрямований на засвоєння мовних явищ, які є складниками професійно-комунікативної компетентності майбутнього лікаря, зокрема фахової та спеціальної лексики, усталених мовних кліше, етикетних формул, мовленнєвих зразків і моделей, необхідних для вправного застосування мови, що вивчається. Застосування зазначеного принципу полягає у створенні ситуації як основної одиниці освітнього процесу, в якій формуються практичні уміння та навички ведення професійно орієнтованого комунікативного акту мовлення. Ю. Пассов зауважує, що в процесі навчання не повинно бути жодного висловлення, не зумовленого ситуативно, оскільки ситуація в комунікативному навчанні забезпечує презентацію мовленнєвого матеріалу, формування мовленнєвих навичок, здатних до перенесення в нову мовленнєву ситуацію [95].

Нам імпонує думка М. Лісового про те, що використання різних ситуативних і мовленнєвих вправ та завдань, ділових ігор, які відображають суть майбутньої професійної діяльності студентів, дає змогу стимулювати їхню комунікативну активність в освітньому процесі, відпрацювати професійно-комунікативні навички в умовах, наближених до реальних [68].

Такими ситуаціями під час навчання української мови іноземних студентів-медиків вважаємо читання і слухання текстів, перегляд відеоматеріалів, у яких відтворено типові та нестандартні випадки спілкування лікаря та пацієнта або лікаря і його колег. Після опрацювання цих матеріалів обов'язкові аналіз та оцінка мовленнєвого акту кожного з його учасників, а також створення власних варіантів імовірних і доречних реплік відповідно до запропонованої тематичної ситуації.

Застосування означеного принципу сприяє інтенсивному й усвідомленому засвоєнню професійно орієнтованої мови, що, передусім, уможливорює виконання нових ситуативних завдань, запропонованих викладачем під час практичного аудиторного заняття, а також орієнтування в ситуаціях, у яких перебуває інокомунікант, проходячи практику в медичних установах.

9. *Принцип урахування рідної мови (мови-посередника)* і, відповідно, культури (Ф. Буслаєв, І. Зимня, О. Леонт'єв, Л. Щерба) спрямований на те, що викладач під час навчання іноземної мови повинен звертати увагу на особливості рідної мови. Однак у нашому випадку варто зважати й на те, що для частини студентів-іноземців англійська мова є рідною (для студентів із Нігерії, Гани), інші ж студенти послуговуються нею як першою іноземною (студенти з Індії, Єгипту, Іраку, Пакистану, Польщі). Тому до поняття «рідна мова» додаємо дефініцію «мова-посередник». У Словнику термінів міжкультурної комунікації зазначено, що «мова-посередник – мова, яка використовується у міжетнічному або міжнаціональному спілкуванні. Мова-посередник може бути також штучною (на зразок есперанто). У навчанні певної мови як іноземної мовою-посередником може бути якась третя мова,

якою володіють викладач і студенти» [11, с. 113–114]. У сучасній лінгводидактиці існують різні погляди на врахування цього принципу. Так, одні дослідники вважають використання мови-посередника у процесі вивчення іноземної мови обов'язковим (Л. Щерба, О. Тростинська, Н. Ушакова, С. Костюк, Н. Московчук, О. Пальчикова, О. Федорова, М. Янкова), інші (М. Берліц, Ф. Гуен, О. Есперсен, Т. Колосова) наполягають на доцільності відмовитися від рідної мови чи мови-посередника під час засвоєння іноземної мови (сутність відомого в методиці прямого методу навчання).

Ми поділяємо думку науковців про те, що задля ефективного засвоєння української мови як іноземної слід апелювати до рідної мови у тому випадку, коли цього вимагає процес розуміння іноземними студентами окремих важливих лінгвістичних категорій або явищ, що без граматичного коментаря шляхом звернення до вже вивченої мови неможливе. Урахування цього принципу в методичній системі навчання української мови іноземних студентів-медиків забезпечить свідоме оволодіння мовою шляхом встановлення спільного та відмінного у мові, що вивчається, і вивченій раніше, структурування та систематизацію лексико-граматичного матеріалу відповідно до мовних норм.

10. *Принцип міждисциплінарних зв'язків* у розробленій методичній системі навчання української мови як іноземної майбутніх лікарів зреалізовано в змісті дидактичного супроводу, що передбачає інтеграцію відомостей із медичних дисциплін (анатомії, гістології, деонтології, травматології, фізіології, хірургії та інших) і дисциплін суспільно-гуманітарного циклу (української мови, психології, історії, культури, філософії та ін.) і спрямований на комплексну підготовку майбутнього лікаря-іноземця. Н. Гуменна слушно зазначає, що «міждисциплінарна інтеграція – необхідний процес сучасної вищої медичної освіти, спрямованої на формування цілісної гармонійної людини, яка інтегрує особистісний, професійний та громадянський складники» [34, с. 125].

Вивчення української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти орієнтоване на оволодіння студентами основними правилами ведення професійної комунікації, тому засвоєння всіх рівнів мови відбувається через залучення, насамперед, лексем, фразем, етикетем, синтаксем, що відображають специфіку фахового мовлення. Під час аудиторної або самостійної роботи викладач добирає такі словосполучення, речення та тексти, які допоможуть іноземному студентові засвоїти максимум мовленнєвих конструкцій, необхідних під час навчання на клінічних кафедрах і проходження практики.

Урахування означеного принципу в процесі підготовки майбутнього лікаря сприяє розвитку його клінічного мислення, уможливорює комплексне виконання завдань медичної практики шляхом застосування знань із різних навчальних дисциплін, зокрема з української мови як іноземної.

11. *Принцип комунікативної спрямованості* вважають одним із пріоритетних принципів у методиці навчання мов (А. Богуш, З. Бакум, І. Бім, Н. Гальскова, О. Горошкіна, С. Караман, Ю. Пассов, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Сажко, О. Семенов), оскільки спрямований на реалізацію комунікативного (комунікативно-діяльнісного) підходу, метою якого є формування комунікативної компетентності студента-іноземця. Сутність цього принципу полягає в усвідомленні інокомунікантом закономірностей української мови, а також у «розкритті функцій мовних одиниць у висловленнях різних типів, стилів і жанрів» [75] та їх ролі в здійсненні всіх видів мовленнєвої діяльності (аудіюванні, говорінні, читанні та письмі) з урахуванням ситуації спілкування, дотримання мовленнєвого етикету.

Метою застосування цього принципу в нашому дослідженні є стимулювання іноземних студентів-медиків до систематичного розвитку комунікативних умінь і навичок через визначення ними власних комунікативних потреб; розуміння значення та особливостей використання кожного слова, зокрема фахової лексики; участь в імітованому (модельованому) спілкуванні; виконання вправ і завдань, спрямованих на

вдосконалення мовленнєвої діяльності. Принцип комунікативної спрямованості забезпечує вивчення мови під час спілкування, тобто ґрунтується на здійсненні діяльності, що поєднує в собі психічно-мовленнєві процеси. Досвід роботи зі студентами-іноземцями медичних закладів вищої освіти дає підстави для висновку, що передумовою їх успішного комунікування є достатній обсяг словникового запасу, який вважаємо основним базовим і дієвим інструментом спілкування та здобуття знань.

Упровадження цього принципу сприяє усвідомленому опануванню мови студентами-іноземцями й має метою продуктивну та репродуктивну активізацію студентів-медиків у процесі професійно-комунікативної діяльності. Принцип комунікативної спрямованості визначає зміст, цілі та завдання практичного заняття, методи, засоби і форми навчання.

12. *Принцип домінувальної ролі навчальних вправ* є логічним продовженням вищеописаного принципу, оскільки передбачає обґрунтування найбільш ефективної підсистеми вправ для формування мовленнєвих умінь і навичок студентів-іноземців. Комплекс вправ – це наскрізний та один із найважливіших складників методичної системи навчання української мови як іноземної, який закладає основи для практичного оволодіння мовою шляхом формування і розвитку необхідних навичок. О. Тарнопольський слушно зазначає, що цей принцип «ілюструє, що саме види навчальної діяльності, які спрямовані на мовленнєву практику і тренування, повинні займати абсолютно більшу частину навчального часу» [128].

Принцип домінувальної ролі навчальних вправ спрямований на визначення груп, видів і типів вправ, які сприяють умотивованому, усвідомленому та поетапному оволодінню іноземними студентами мовними знаннями. З. Бакум стверджує, що «під час відбору системи навчально-тренувальних завдань необхідно керуватися роллю, яку мусить виконувати кожне з них у процесі поглиблення, узагальнення та систематизації знань, а також у формуванні комунікативних умінь і навичок» [6]. Принагідно зауважимо, що послідовне виконання вправ забезпечує відпрацювання

мовленнєвих автоматизмів і навичок, які є вербальним опертям для студента під час спілкування.

Вважаємо, що в навчанні української мови як іноземної вправи є домінуючим засобом навчання мови, який дасть змогу майбутнім фахівцям оперативно та якісно виконувати різні професійні завдання і досягати бажаного результату в медичній практиці.

13. *Принцип текстоцентризму* (Н. Гальскова, О. Горошкіна, Н. Голуб, З. Бакум, С. Караман, О. Кучерук, С. Ніколаєва, М. Пентилюк, Н. Станкевич, Л. Субота, Н. Ушакова, Г. Швець) ключовий у методичній системі навчання української як іноземної, оскільки текст – результат процесу комунікації – використовуємо як стрижневий навчальний матеріал, на основі якого відбувається вивчення мовних одиниць, їхніх функцій в оформленні та вираженні думки, створенні повідомлень, здобутті й поширенні інформації, формуванні мовленнєвих умінь і навичок. Означений принцип зорієнтований на роботу з дидактичним текстом, особливість якого полягає в тому, що він дібраний або створений відповідно до навчальних цілей. О. Кучерук слушно зазначає, що «дидактичний текст виконує різні функції: інформаційну, пізнавальну, мотиваційну, навчальну, розвивальну, виховну, комунікативну, риторичну, розвивальну тощо» [63].

У нашому дослідженні дидактичний текст є підґрунтям для вивчення як лексичних, так і граматичних тем шляхом виконання дотекстових і післятекстових завдань різного характеру та опрацювання власне тексту (читання, аудіювання, визначення теми, мікротем, складання плану, коментаря виділених слів і словосполучень, заповнення пропусків, доповнення незакінчених речень тощо).

Текстова основа навчання актуальна на всіх етапах оволодіння мовою студентами-іноземцями: спочатку тексти – це мікродіалоги на зразок: *Це ручка. – А це що?*, згодом викладач використовує більш складні висловлення (діалог або монолог), опрацювання яких сприяє первинному сприйняттю інокомунікантами змісту та граматичних зв'язків почутого або прочитаного

повідомлення. Текстоцентричне навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти передбачає спочатку роботу з текстами, у яких подано відомості про українську культуру, історію, звичаї і традиції, географічні особливості, що сприяє соціалізації та адаптації інокомунікатів до інших, нових для них реалій навколишнього світу. Доцільно зазначити, що більшість цих текстів адаптовані, тобто такі, що відповідають рівню володіння мовою студентом-іноземцем. Поступово зміст і структура текстового матеріалу ускладнюються через залучення нових мовних конструкцій та орієнтування на ведення майбутньої професійної діяльності. Робота з текстом сприяє розвитку творчих здібностей студентів, що уможливорює формування в них умінь самостійно створювати тексти відповідно до запропонованої теми, стилю чи жанру. Ми поділяємо думку О. Горошкіної про те, що «добре, щоб тексти супроводжувалися якісним ілюстративним матеріалом, що містить цікаву для студентів інформацію, а також є предметом обговорення, а отже, і спілкування» [30], оскільки наочний матеріал активізує мисленнєво-зорові процеси сприйняття студента й уможливорює інтенсивне засвоєння значення конкретних мовних одиниць.

Екстраполюючи до визначення Г. Швець, принцип текстоцентризму вважаємо об'єднувальним складником усіх інших компонентів змістового блоку моделі методичної системи навчання української мови студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, оскільки текст «виступає продуктом, засобом та об'єктом комунікації, тож оволодіння будь-якою іноземною мовою базується на роботі з текстом, що забезпечує вивчення мовних одиниць і явищ не ізольовано, а у зв'язках один з одним (семантичних, граматичних, синтаксичних, стилістичних)» [145].

14. *Принцип діалогізації навчання* спрямований на реалізацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі, у центрі якої «особистість того, хто навчається, його мотиви, інтереси, потреби, бажання, наміри, стилі діяльності» (Левченко, 2002). Відповідно до означеного принципу викладач виконує функції координатора такої навчальної діяльності, яка передбачає рівноправну

взаємодію та співпрацю з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей не лише студента, а й викладача. В «Енциклопедії освіти» суб'єкт-суб'єктні відносини потлумачено як «міжособистісну педагогічну взаємодію, що реалізує базову потребу дитини (у нашому дослідженні – студента-іноземця, у залученні її (його) до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем (викладачем), характеризує готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння та взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності» [58, с. 883].

Реалізація означеного принципу в навчанні української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти зумовлена 1) процесом адаптації інокомунікантів в українському суспільстві, що полягає в умінні встановлювати мовний контакт із представниками іншого етносу; 2) метою освітнього процесу, яка полягає у формуванні професійно-комунікативної компетентності студента-іноземця на засадах міжкультурного діалогу; 3) особливостями майбутньої професійної діяльності, в основі якої діалог між лікарем і пацієнтом, лікарем і родичами пацієнта, лікарем та колегами, лікарем і молодшим медичним персоналом.

Ми поділяємо думку Н. Голуб про те, що, аби процес діалогізації був добре організований і виправдав очікування, варто дбати про формування в учнів (у нашому дослідженні – студентів) таких умінь: 1) мовленнєвих (формулювати тезу; чітко і зрозуміло висловлювати думки; переконувати; аргументувати; добирати докази й визначати порядок їх подання; аналізувати свої й чужі думки); 2) перцептивних (слухати і чути; розуміти й сприймати невербальну інформацію (міміку, поставу, жести); проймаються почуттями, розуміти стан і відчуття, переживання іншої людини (у нашому випадку – пацієнта); рефлексувати); 3) інтерактивних (налагоджувати контакт, ставити запитання, стимулювати співрозмовника; керувати своїми емоціями; контролювати поведінку та ін.) [28].

Упровадження принципу діалогізації як домінуючого складника методичної системи навчання української мови як іноземної студентів

медичних закладів вищої освіти успішна, коли інокомунікант активно, відповідально, ініціативно, самокритично бере участь у будь-якому комунікативному акті, проявляє себе як комунікабельна й мисляча особистість, здатна аналізувати різну інформацію, вправно та вчасно реагувати на непередбачувані ситуації, впевнено приймати рішення та коментувати доцільність означених нею напрямів, способів і засобів розв'язання професійно-ситуативних проблем.

15. *Принцип деонтологізації* (від грец. *δέον* – належний) передбачає дотримання основних норм і правил професійної етики медичних працівників у процесі ведення їх практичної діяльності, зокрема у спілкуванні з пацієнтом, його родичами, колегами. Цей принцип у навчанні української мови як іноземної особливо важливий, оскільки інокомунікант часто відчуває труднощі в професійно-комунікативній ситуації через те, що не може швидко дібрати потрібні слова, зрозуміти значення метафоричних конструкцій або інших усталених в усному мовленні українців мовних виразів, які вживає під час розмови пацієнт, тому не завжди влучно та коректно реагує на почуту інформацію.

Такий мовно-психологічний бар'єр може стати однією з причин порушення постулатів медичної деонтології. Тому завдання викладача української мови – створювати максимально наближені тематичні комунікативні ситуації. Під час їх перебігу акцентувати увагу як на усвідомленні та розумінні студентами-іноземцями найбільш уживаних мовленнєвих виразів, фраз, словосполук, так і на засвоєнні основних вимог медичної етики, які відображені в Міжнародному кодексі медичної етики, прийнятому Генеральною асамблеєю Всесвітньої медичної асоціації (Лондон, 1949), положенні Женевської декларації (Міжнародна клятва лікарів) (1948), Етичному кодексі лікаря України (2009), Концепції розвитку охорони здоров'я населення України (2000) та ін.

Згідно з означеним принципом, студент-іноземець як майбутній фахівець медичної галузі повинен відчувати відповідальність перед пацієнтом,

тактовно та ввічливо реагувати на його запитання, прохання, скарги, виявляючи співчуття й розуміння, оскільки, як зазначає Л. Пиріг: «Мовний діалог лікаря з пацієнтом – вагомий засіб не лише професійного контакту (розуміння психології пацієнта, вияву його довіри), а й своєрідний спосіб його виховання» [98].

Урахування принципу деонтологізації в методичній системі навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти уможливорює формування професійно-комунікативної компетентності студента на засадах гуманності, милосердя, чуйності, загальної культури, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодовіри, поваги, доброзичливості, терплячості та порядності.

Отже, комплексне застосування виокремлених принципів навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти – *свідомості, візуалізації, міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму, або концентричного навчання, апроксимації, ситуативно-тематичний, урахування рідної мови (мови-посередника), міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, деонтологізації* – сприяє опануванню інокомунікантами української мови та формуванню професійно-комунікативної компетентності, успішному веденню фахової діяльності шляхом використання здобутих як спеціальних, так і мовних знань. Описані принципи навчання зумовлюють реалізацію мети та завдань освітнього процесу, слугують базисом у доборі оптимальних методів і технологій навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти.

3.3. Лінгводидактичний потенціал методів навчання української як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти

Ефективність навчання української мови студентів-іноземців, які здобувають професію лікаря в українському закладі вищої освіти, значною

мірою залежить від доцільного вибору методів навчання, їх правильного комбінування та використання задля реалізації попередньо визначених цілей, завдань, передбачуваних результатів.

Найбільш повно зміст поняття «метод» у філософській літературі потлумачено як «систематизований спосіб досягнення теоретичного та 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. Метод окреслює та втілює шлях до істини, напрями ефективної діяльності, що ведуть до реалізації поставлених цілей, задає регулятиви та нормативні настанови пізнавального процесу» [136, с. 373].

У психології під методом розуміють «спосіб організації діяльності, що обґрунтовує нормативні засоби здійснення наукового дослідження. Шлях дослідження, що впливає з загальних теоретичних уявлень про сутність досліджуваного об'єкта» [144, с. 248–249]. В «Українському педагогічному словнику» метод пояснено як «спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта» [134, с. 205].

Метод як педагогічну категорію досліджено в працях дидактів (А. Алексюк, О. Біляєв, А. Вербицький, З. Курлянд, О.Семенов, М. Фіцула, П. Щербань та ін.); лінгводидактів (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, В. Загороднова, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентиліук, А. Попович, І. Хом'як та ін.).

У методиці навчання іноземної мови метод тлумачать як «систему моделей методичних прийомів, які зумовлюють діяльність учителя і учнів, спрямовану на здійснення навчальних і виховних завдань предмета» [80, с.19]; «узагальнену модель реалізації основних компонентів процесу навчання іноземної мови, в основу якого покладена конкретна ідея розв'язання головного методичного завдання» [там само, с. 20], «науково обґрунтована система

принципів, що віддзеркалює певну лінгвістичну й психологічну концепцію» [10, с. 71]; «комплекс дій того, хто навчає, і того / тих, хто навчається, які поєднуються в єдину навчальну діяльність і служать для вирішення певних методичних завдань і досягнення конкретної навчальної мети» [74, с. 139–140].

У сучасній лінгводидактиці «метод» розглядають як 1) «складну педагогічну категорію, завдяки якій реалізуються всі функції навчання: освітня, виховна, розвивальна, спонукальна, контроль-корекційна; як багатоаспектне явище, що забезпечує розвиток методологій, нових освітніх технологій будь-якої галузі та напрямів здобуття знань» [75, с. 119]; 2) «систему методичних прийомів, побудова яких визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації» [80, с. 3]; спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя / викладача й діяльності учіння школярів / студентів [75, с. 87].

З'ясування сутності поняття «метод» важливе для нашого дослідження, оскільки створює теоретичне підґрунтя для окреслення шляхів реалізації методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.

Метод навчання української мови як іноземної тлумачимо як методично-продуктивний спосіб реалізації освітньої, розвивальної та виховної мети навчання студентів-іноземців, дидактичний потенціал якого спрямований на організацію освітнього процесу, основним завданням якого є формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього лікаря.

Студіювання наукових розвідок засвідчує, що сьогодні немає єдиної класифікації методів навчання в лінгводидактиці, оскільки метод, як зазначає О. Текучев, – явище вельми складне, яке має різні ознаки, кожен із методів за кожною із окремих ознак може бути віднесений у різні класи [129].

Вивчення методів української мови як іноземної стало предметом спеціальних студій С. Рагріної (інтерактивні методи: ділові ігри, тренінгові вправи, мозковий штурм, бесіди, навчальні дискусії); С. Костюк (свідомо-

зіставний метод, свідомо-практичний метод, аудіолінгвальний метод, метод рольової гри); О. Федорової (інформаційно-рецептивний метод, комунікативний метод, інтегральний метод, метод занурення слухачів в активну адитивну діяльність, метод рольової гри, аудіолінгвальний метод та ін.); С. Пальчикової (прямий метод, аудіолінгвальний метод, метод читання, свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод); Л. Суботи (комунікативний метод, ігровий інтерактивний метод, сугестивний метод, свідомо-практичний метод); Н. Авраменко (метод «перевернуте навчання», метод гра-квест, метод сторителінг («storytelling»), метод «прес», мозковий штурм, технологія «вибери позицію», метод ділової й рольової ігор, метод створення дискусій, метод проєктів, метод «мереживна пилка», метод «майндмепінг»); А. Щербакової (метод дискусії, метод «мозкової атаки», метод «круглого столу», метод «ділової гри», «кейс-метод») та інших.

Аналіз наукових і науково-методичних праць дає змогу зробити висновок про те, що методика навчання української мови як іноземної ґрунтується на системі методів, які застосовують у процесі навчання іноземної мови.

Викладацька практика переконує, що найбільш ефективними методами навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти є такі, як *прямий метод, свідомо-зіставний метод, свідомо-практичний метод, граматико-перекладний метод, сугестивний метод, аудіолінгвальний метод, аудіовізуальний метод, метод ділової гри, метод розумового штурму, метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод, тезаурусний метод*. Жоден із виокремлених методів не універсальний, тому лише оптимальне поєднання, сукупність методів навчання забезпечить досягнення мети та виконання завдань освітнього процесу, зокрема оволодіння студентами-іноземцями українською мовою.

Прямий метод (М. Берліц, Ф. Гуен, О. Єсперсен) спрямований на абсолютне вилучення рідної мови або мови-посередника з процесу навчання іноземної мови, а натомість скеровує викладача на розвиток усного мовлення студентів шляхом засвоєння лексичних одиниць і конструкцій за допомогою

наочності, пояснень, синонімів, антонімів, ряду споріднених слів, з'ясування морфемного складу слова, використання мовленнєвих взірців і моделей тощо. Метою цього методу навчання української мови як іноземної є «вироблення мовної здогадки та інтуїції, коли студент не намагається перекласти з рідної мови на мову, що вивчає, а свідомо відтворює вивчений матеріал, коригуючи його залежно від мети, умов мовленнєвої ситуації чи позиції співрозмовника» [26, с. 9].

Н. Гез та Г. Фролова висловили думку про те, що творці прямого методу (В. Фієтор, Ф. Франке, П. Пассі, Ш. Швейцер, Г. Вендт та ін.) виступали проти домінування друкованого тексту та застиглих правил граматики, які не відповідали розмовній мові; відсутності уваги до вивчення фонетики; ізольованого вивчення слів; використання перекладу [26, с. 23].

Прямий метод навчання зорієнтований на вивчення фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу через імітування мовлення викладача, складання словосполучень і речень за аналогією до пропонованих зразків. Варто зазначити й те, що «добір лексичного матеріалу для занять визначається темами й ситуаціями з реального життя, натомість, зміст граматичного складає мінімум, що відповідає сучасній мовній освіті» [75, с. 84]. Означений метод спрямований на активізацію ініціативного говоріння, метою якого є формування навичок усного мовлення, з-поміж яких – уміння починати розмову, підтримувати її або, навпаки, правильно завершити відповідно до цілей комунікативної ситуації. Як зауважує Б. Бистрова, «ініціативне говоріння передбачає здатність широко використовувати репліки під час розмови, ставити запитання та відповідати на них, логічно будувати монологічне висловлення» [18, с. 209].

У процесі навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти впровадження зазначеного вище методу можливе лише в окремих випадках, а саме тоді, коли вивчення нових лексем відбувається шляхом ілюстрування конкретних понять, предметів, явищ, дій тощо,

зображення яких повністю збігаються з попередньо сформованими у свідомості іноземних студентів образами та категоріями.

Свідомо-зіставний метод був провідним у навчанні іноземних мов до 60-х років ХХ століття. Найбільш ґрунтовно його описав у своїх дослідженнях Л. Щерба, який вважав, що вивчення іноземної мови через свідоме порівняння явищ рідної мови та мови, що вивчається, не тільки має практичне значення, а й поглиблює знання, формує повагу до інших народів [148, с. 101–102]. Цей метод схарактеризовано в працях Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, А. Лурії, І. Рахманова, С. Рубінштейна, на основі яких виокремлено методичні засади його застосування, зокрема усвідомлене засвоєння мовного матеріалу та особливостей його використання у процесі говоріння; вивчення мовленнєвих явищ шляхом порівняння мовних одиниць задля встановлення, насамперед, відмінностей між ними, а також для з'ясування специфіки зіставляваних мов загалом і виявлення відношень контрасту на всіх мовних рівнях: діяфонії (фонологічні відмінності), діаморфії (граматичні відмінності), діасемії (семантичні відмінності), ділексії (лексичні відмінності); розвиток видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо), що ґрунтується на роботі з текстом і виконанні письмових вправ та завдань.

Упровадження свідомо-зіставного методу навчання іноземної мови після 60-х років стало менш активним, оскільки, на думку Й. Салістри, З. Ратнікова, В. Бистрова, Г. Цибарта та інших учених, зіставна методика спрямована на опанування теоретичних знань про мову, а не на формування комунікативних умінь. Як зазначає В. Шовковий, «найбільш доцільно зіставлення використовувати для формування теоретичної граматичної компетенції у процесі підготовки студентів філологічних спеціальностей» [147, с. 7].

Навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти передбачає застосування свідомо-зіставного методу під час вивчення системи голосних і приголосних звуків, категорій роду та відмінка іменника, прикметника, розрядів займенника, ступенів порівняння прикметника, часів

дієслова тощо. Адже викладач, пояснюючи той чи інший мовний матеріал, звертає увагу іноземних студентів на відмінності в українській та англійській мовах.

Важливий у методиці навчання іноземної мови *свідомо-практичний метод*, який розробив психолог і лінгводидакт Б. Беляєв. Дослідник зауважував, що навчання – творчий процес взаємодії між тими, хто навчає і навчається; основна увага звернена на розвиток іншомовного комунікативного мислення студентів; одночасний розвиток чотирьох видів мовленнєвої діяльності; усвідомлене вивчення мовного матеріалу та його використання в комунікативних ситуаціях; систематичне формування практичних навичок і умінь [14]. Лінгводидакти Т. Капітонова та Л. Московкін вважають, що особливостями цього методу є те, що навчання здійснюється принципово без застосування перекладу; в основі навчання – усне мовлення, використання максимальної кількості наочного матеріалу; рекомендований час для теоретичних пояснень 15%, мовленнєвої практики – 85 % [48, с.111].

На думку О. Пальчикової, «концепція свідомо-практичного методу в навчанні української мови як іноземної поступово набуває соціокультурних характеристик: комунікативна спрямованість у поєднанні із засвоєнням норм і правил спілкування забезпечує формування нового типу особистості – медіатора культур у процесі крос-культурної комунікації. Завдяки свідомому засвоєнню лексичних одиниць, правил їх уживання та перенесення в практичні комунікативні ситуації, суб'єкти навчання набувають досвіду спілкування з носіями в природному мовному середовищі; водночас урахування особливостей рідної мови студентів сприяє подоланню інтерференції під час навчання української мови» [94, с. 87].

Застосування означеного методу в навчанні української мови як іноземної студентів-медиків актуальне, оскільки специфіка освітнього процесу в медичному закладі вищої освіти зумовлює активне свідоме цілеспрямоване спілкування студента з українським пацієнтом під час проходження практики в медичних установах. Свідомо-практичний метод є одним із найбільш

ефективних методів навчання, які забезпечують формування професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-іноземця, оскільки в його основі передбачено раціональне поєднання теорії та практики, тобто використання засвоєного мовного матеріалу в мовленнєвій діяльності.

Аудіолінгвальний метод, розроблений лінгвістом-структуралістом Ч. Фрізом і методистом Р. Ладо в США (40–50-ті рр. ХХ ст.), належить до неперекладних методів, який почали розробляти в українській лінгводидактиці в 70-ті роки ХХ ст. Дидактичне спрямування означеного методу – багаторазове прослуховування тексту та повторення різних мовних конструкцій задля формування автоматизованих навичок використання різних мовних структур. У процесі застосування означеного методу пріоритетними видами мовленнєвої діяльності є слухання (аудіювання) і говоріння.

Відповідно до теоретичних положень, розроблених науковцями, основним завданням початкового етапу навчання іноземної мови є засвоєння мовних структур – різних видів речень і словосполучень. Володіти іноземною мовою, зазначають дослідники, – значить вміло користуватися її цілісними конструкціями, добираючи в процесі спілкування необхідний мовний матеріал. Варто зауважити й те, що вчені обов'язковим елементом навчання іноземної мови вважають ознайомлення студентів із культурою народу, мову якого вони вивчають, оскільки усвідомлення культурних особливостей етносу забезпечує адекватне розуміння, сприйняття та використання іншомовних лексем, фразем, синтаксем. Упровадження означеного методу в методику навчання іноземної мови вочевидь спрямоване на відтворення готових зразків без опертя на мовний досвід і вивчення граматичних правил. Основну роль у процесі вивчення мови відіграють викладач, зазвичай носій цієї мови, та аудіозаписи мікро- та макротекстів, які студенти спочатку слухають, потім механічно відтворюють і відпрацьовують у різних контекстах.

Застосування аудіолінгвального методу в навчанні української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти методично доцільне під час засвоєння первинних мовних одиниць (усталених етикетних форм вітання,

прощання, подяки, прохання тощо), а також основних вимог і принципів побудови діалогу як ключової комунікативної одиниці (питальних або стверджувальних конструкцій, мовних кліше загального та професійного мовлення тощо), що забезпечує спочатку адаптацію в іншомовному середовищі, а відтак якісне ведення майбутньої професійної діяльності.

Недоліками описаного методу, як зазначає В. Безлюдна, є відсутність зворотного зв'язку з носієм мови, а також неможливість у повсякденному спілкуванні обмежуватися тільки завченими фразами і зворотами [12, с. 218].

Паралельно з аудіолінгвальним методом навчання української мови як іноземної варто, на нашу думку, використовувати *аудіовізуальний, або структурно-глобальний метод* (П. Губерін, Р. Міші, Ж. Гугенгейм), який, окрім слухового сприйняття, передбачає розвиток зорового запам'ятовування мовного матеріалу, що сприяє інтенсивному засвоєнню іноземної мови.

Означений метод спрямований на використання відеоматеріалів під час пояснення та засвоєння мовних структур. Перегляд і прослуховування відеозаписів ведення діалогу (у нашому дослідженні – спілкування лікаря з пацієнтом або його родичами), відеороликів, фільмів, передач тощо забезпечує активізацію процесів комунікативного мислення шляхом створення штучного середовища, в якому той, хто вивчає іноземну мову, швидше вибудовує у своїй свідомості логіко-семантичні зв'язки на основі побаченого та почутого.

У процесі вивчення іноземної мови за допомогою аудіовізуального методу важливу роль відіграє й те, що студент, аудіовізуально сприймаючи мовленнєву ситуацію, одночасно спостерігає за мімікою та жестами мовця, зміною його емоцій і настроїв, що, передусім, слугує додатковим інструментом усвідомлення експресивних відтінків тих чи інших мовних структур, правил їх доречного використання в певній комунікативній ситуації, а також первинних умінь прогнозування реакції слухача на висловлену мовцем репліку.

Упровадження аудіовізуального методу в навчання української мови іноземними студентами-медиками вважаємо методично доцільним, оскільки описаний метод допомагає студентові-іноземцеві почути, побачити та відчути специфіку мови та мовлення, подолати мовно-психологічний бар'єр шляхом слухового та візуального занурення в спеціально створене мовленнєве середовище, у якому іноземець спочатку бере опосередковану участь, а потім за допомогою викладача повторює та відтворює мовні конструкції, згодом механічно застосовує їх у певній комунікативній ситуації.

Сугестивний метод (від лат. *suggestio* – навіювання) уперше запропонував застосовувати в освітньому процесі болгарський учений Г. Лозанов у другій половині ХХ ст. Педагогічні та теоретичні аспекти застосування цього методу в освітньому процесі також описані в дослідженнях С. Гончарова, Г. Китайгородської, С. Ніколаєвої, С. Пальчевського, О. Пехоти та інших, які стверджували, що сугестивний метод навчання уможлиблює оволодіння іноземною мовою у стислий термін.

В основі цього методу, як обґрунтував Г. Лозанов, – гіпотеза про неусвідомлювану психічну активність, яка в безпосередньому зв'язку з усвідомлюваною активністю особистості є носієм не тільки інтенсивних тенденцій, а й вторинно-автоматизованої діяльності, що зумовлює будь-яке навчання та будь-який розвиток людини [69, с. 109]. Неусвідомлювана активність є носієм індивідуальної пам'яті й спрямована на використання резервів людської психіки задля засвоєння максимального обсягу матеріалу. Означений метод навчання забезпечує інтенсивне вивчення іноземної мови через взаємодію свідомого та підсвідомого рівнів сприйняття та опрацювання інформації. З-поміж особливостей сугестивних явищ, які сприяють інтенсифікації освітнього процесу, Г. Лозанов визначив імперативність, або так звану директність, автоматизацію, швидкість, точність і економічність [69].

За твердженням С. Пальчевського, «навчальні принципи сугестопедії передбачають відчуття радості від навчання, яке відбувається в стані психологічного комфорту, використання сугестопедом (викладачем) поряд із

усвідомленими реакціями і функціями учня (студента) його парасвідомої активності, організацію навчально-виховного процесу на рівні не використовуваних за умов традиційного навчання резервів учня (студента)» [93, с. 29].

Л. Субота зауважує, що «сугестивний метод вивчення української/російської мови як іноземної 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 і понять в стислі терміни» [126, с. 258].

Упровадження сугестивного методу в процес вивчення української мови студентами-іноземцями методично доцільне під час транслювання лексичного матеріалу шляхом участі студентів у рольових іграх, слухання ними пісень, полілогів, перегляду театралізованих сцен тощо. Усі зазначені види діяльності здійснюються в повільному темпі, часто супроводжуються музикою, перекладом, невербальними засобами. Це допомагає усунути психологічні бар'єри, страх помилитися, скутість, які часто виникають у ситуаціях навчання, встановити довірливі стосунки між викладачем і студентами, спонукати студентів до сприйняття лексем на розмовному рівні. Необхідно зазначити й те, що використання означеного методу в освітньому процесі дає змогу студентам-іноземцям засвоїти значний обсяг інформації, перебуваючи в стані релаксації (розслаблення), що, насамперед, сприяє інтелектуальному зосередженню іноземця та підвищенню потенціалу його розумової працездатності, а також знімає стрес, напруженість, знижує втому.

Граматики-перекладний метод (І. Мейдингер, Г. Оллендерф, Б. Сокіл) передбачає вивчення мови як системи шляхом зіставлення будови та граматичних категорій двох мов і запам'ятовування їх еквівалентів. Зауважимо, метою цього методу є не лише дослівний переклад, а й відтворення думки загалом. Д. Смужаниця зазначає, що «найважливішими плюсами перекладних методів у навчанні іноземних мов є можливість

застосування різноманітних прийомів роботи зі зв'язним текстом: переклад та аналіз складних уривків; встановлення аналогій та «розумних» паралелей з рідною мовою; пошук необхідного еквівалента при перекладі; розуміння граматичної системи мови оригіналу; засвоєння значень окремих лексичних одиниць у контексті» [121, с. 248]. Ми поділяємо думку дослідниці про те, що саме робота з текстом є основним етапом засвоєння іноземними студентами лексико-граматичного матеріалу мови, яку вивчають, адже словниковий запас іноземця формується на основі текстів, що містять різні граматичні явища.

На думку Б. Сокіл, основним способом розкриття граматичного значення і форм слова у граматики-перекладному методі є переклад рідною мовою учнів (студентів), а сам процес навчання розпочинається із зазубрювання правил побудови речень, словотвору, а також поєднання слів [122]. Навчання скеровується лише на аналітичну діяльність учнів (студентів), на перехід від усвідомленого засвоєння граматичних правил до формування на їхньому ґрунті мовленнєвих умінь і навичок, а також широке використання рідної мови як підґрунтя для оволодіння іноземною мовою [там само, с. 15].

Вивчення української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти за допомогою граматики-перекладного методу вважаємо доцільним під час засвоєння лексичного значення слова. При цьому варто звернути увагу студентів на те, що мовні одиниці, з яких складається текст, зазвичай ужиті в ньому в своїх контекстуальних значеннях. Однак ці лексеми мають й інші значення, подані в різних словниках.

Ефективність застосування означеного методу залежить від уміння викладача передбачити всі можливі труднощі, що виникають у студентів-іноземців у процесі перекладу мовних структур, особливо спеціальної лексики, наукових термінів; репрезентувати різні варіанти перекладу тих чи інших конструкцій. Залежно від рівня мовної підготовки студентів, викладач добирає тексти (оригінальні неадаптовані або, навпаки, тільки адаптовані) різних жанрів і відповідних рівнів складності задля використання елементів компонентного аналізу, тобто визначення лексичних і граматичних значень

мовних одиниць шляхом їх зіставлення від простого до складного, від однозначного до багатозначного, від прямого до переносного.

Основними недоліками граматико-перекладного методу навчання, як зазначає З. Бакум, є те, що навчання мови зводиться до вивчення її граматичної структури, домінують пасивні форми роботи, занадто багато часу відводиться перекладу, що створює немало перешкод для формування комунікативних умінь і навичок [6, с. 231].

Комунікативний метод (зарубіжні вчені: І. Бім, В. Літлвуд, Ю. Пассов, Г. Піфо, Г. Уїдоусан; українські науковці: З. Бакум, А. Богуш, С. Караман, О. Кучерук, М. Пентилюк та ін.) розглядають як один із найважливіших методів навчання мови, оскільки він інтегрує в собі інші методи як компоненти комунікативної технології навчання, спрямованої на реалізацію завдань як неперекладних, так і перекладних методів. В основі зазначеного методу – формування комунікативної компетентності іноземних студентів як складника професійно-комунікативної компетентності фахівця будь-якої галузі.

Розробник комунікативного методу Ю. Пассов підкреслює, що цей метод орієнтований на організацію процесу навчання шляхом моделювання реальної комунікативної ситуації з урахуванням основних закономірностей спілкування [95, с. 36]. Б. Сокіл зауважує, що комунікативний метод ґрунтується на таких базових загальнодидактичних і методичних принципах: принцип мовленнєво-мисленнєвої активності, який передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) активно використовується носіями мови в процесі спілкування; принцип індивідуалізації як основний засіб створення мотивації під час оволодіння мовою; принцип функціональності, відповідно до якого визначаються функції говоріння, читання, аудіювання і письма як засобу спілкування; принцип ситуативності, спрямований на визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування; принцип новизни, що забезпечує підтримку інтересу до оволодіння іноземною мовою, формування мовленнєвих навичок, розвиток продуктивності й динамічності мовленнєвих умінь [122, с. 17–18].

За С. Ніколаєвою, застосування означеного методу в навчанні іноземної мови спрямоване на формування комунікативної компетенції студентів – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації [80, с. 276], що, на нашу думку, і є визначальною ознакою комунікативного методу як такого, що використовується в методиці навчання мов більшості країн світу.

Доцільність застосування комунікативного методу в навчанні української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти підтверджено практикою, оскільки моделювання реальних професійно-комунікативних ситуацій сприяє формуванню в студентів практичних умінь і навичок активного комунікування, яке, як зазначено вище, є запорукою успішного ведення професійної діяльності та участі іноземних фахівців у міжкультурному спілкуванні задля задоволення особистісних інтересів і потреб.

Інтерактивні методи навчання спрямовані на забезпечення таких педагогічних умов, які сприятимуть ефективній підготовці студентів до професійно орієнтованого спілкування. Поняття «інтеракція» (від англ. interaction – взаємодія) уперше застосовано в соціології та соціальній психології. В основі теорії символічного інтеракціонізму, засновником якої є американський філософ Дж. Мід, – розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми [119].

С. Сисоєва зазначає, що «на сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як навчання, побудоване на взаємодії учня / студента з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів / студентів між собою і викладачем» [117, с. 37]. Дослідниця наголошує, що під час інтерактивного навчання діє такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну

або близьку до висловленого чи, навпаки, зовсім протилежну, що, передусім, стимулює та активізує всіх учасників навчального процесу, оскільки породжує дух змагання, суперництва, бажання знайти істину [там само, с. 38].

У дослідженні інтерактивне навчання іноземних студентів-медиків тлумачимо як спосіб організації навчальної, пізнавальної та дослідницької діяльності, метою якої є формування комунікативних умінь і навичок ведення професійної діяльності майбутніми медиками-іноземцями шляхом моделювання ситуації, занурення в реальну атмосферу ділової українськомовної комунікації, спрямованої на виконання фахових завдань.

Використання інтерактивних методів навчання (з-поміж яких найбільш продуктивними в нашій методичній системі вважаємо метод ділової гри, метод «розумовий штурм», метод навчальної дискусії, метод змішаного навчання, кейс-метод, тезаурусний метод та ін.) сприяє інтенсифікації процесу розуміння, засвоєння і творчого застосування знань під час реалізації практичних завдань, максимальну активність студентів-іноземців в освітньому процесі, оптимальний час навчання та його результативність.

Метод ділової гри – один із високопродуктивних інтерактивних методів навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти, оскільки передбачає моделювання різних професійно-комунікативних ситуацій, що уможливорює «всебічне вивчення проблеми, прогнозування способів її розв'язання, посилює рефлексію студентів; зменшує кількість поширених помилок у реальних життєвих ситуаціях; підвищує пізнавальний інтерес майбутніх лікарів до профільних навчальних дисциплін» [111, с. 99].

О. Кучерук виокремила такі етапи впровадження методу ділової гри, як «1) організаційний етап, що передбачає ознайомлення учнів /студентів зі змістом ділової гри, ситуацією, сценарієм, функціями учасників гри, критеріями оцінювання; розподіл ролей; усвідомлення ігрового завдання та інструкції до нього; 2) ігровий етап – розігрування плану-сценарію (ліміт часу обговорюється), коли учні / студенти можуть оформлювати різні види ділових паперів відповідно до ігрової ситуації, працювати з термінологічними

словниками, спеціалізованими довідниками; 3) аналіз, обговорення результатів навчально-ігрової діяльності кожного учасника і всіх разом; 4) рефлексія» [62, с. 159].

Застосування вищезазначеного методу в авторській моделі методичної системи навчання вважаємо доцільним за умови врахування типових, найбільш частотних ситуацій, характерних для ведення професійної діяльності майбутніми медиками-іноземцями. До таких ситуацій відносимо «первинний огляд пацієнта», «госпіталізацію», «встановлення діагнозу», «призначення лікування / надання рекомендацій», «здійснення процесу лікування», «виписку пацієнта» тощо.

Підкреслимо, що моделюванню професійно орієнтованих ділових ігор передували змодельовані комунікативні ситуації побутового змісту, метою яких, насамперед, була соціокультурна адаптація іноземних громадян в україномовному середовищі. Студенти-іноземці вже брали участь у створених іграх-ситуаціях, які передбачали відтворення процесу знайомства, спілкування в магазині, аптеці, бібліотеці, транспорті та ін. З огляду на описане вище, ділова гра професійного спрямування, заздалегідь спланована викладачем, має розвиватися за чітко розробленим планом-сценарієм у межах однієї конкретної ситуації, що сприятиме не тільки формуванню, а й постійному вдосконаленню професійно-комунікативних умінь і навичок іноземних студентів.

Метод «розумовий штурм» передбачає навчання в групах і спрямований на розвиток усного мовлення студентів, зокрема вміння висловлювати власну думку та аргументувати її. У кожній створеній на початку заняття навчальній групі потрібно 1) розподілити соціальні ролі між її членами, наприклад, лікар, пацієнт, родич пацієнта, медична сестра, лаборант та ін., а також обов'язково обрати лідера групи, який стимулюватиме розумову діяльність членів групи шляхом постановки усталених запитань: «У кого є пропозиції?», «Хто думає по-іншому?», «Які додаткові аргументи?», «Які докази щодо висловленої ідеї?»; 2) ознайомити групу з проблемним завданням; 3) визначити час для його виконання під керівництвом викладача;

4) здійснити групове обговорення запропонованого завдання (один із членів групи занотує всі виступи); 5) презентувати результати обговорення в усній формі та, залежно від ситуації, унаочнити доповідь.

На занятті з української мови як іноземної описаний метод доцільно застосовувати під час навчання студентів-медиків здійснювати анамнез захворювання (відомості, що їх дає хворий або його близькі про умови життя, які передували захворюванню, і про історію розвитку хвороби [24, с. 42]), який передбачає вміння майбутнього лікаря правильно та коректно сформулювати запитання для структурування основних скарг пацієнта, симптомів захворювання та встановлення діагнозу. Відповідно інші члени групи повинні запропонувати ймовірні відповіді пацієнта, його родичів і в такий спосіб відтворити діалог-розпитування, обґрунтовуючи репліки лікаря, пацієнта, інших учасників діалогу й дотримуючись регламенту щодо обдумування власних ідей та їх висловлення.

Інформація, отримана під час описаного діалогу, стане підставою для заповнення історії хвороби пацієнта, що є наступним обов'язковим етапом у практичній діяльності лікаря. Упровадження означеного методу спонукає студентів до активної професійної комунікації, підвищує інтерес іноземців до майбутньої професії.

Метод навчальної дискусії (від лат. *discursio* – розгляд) – 1) широке публічне обговорення якогось спірного питання; 2) в переносному значенні – спір, суперечка окремих осіб, співбесідників [104, с. 91] спрямований на створення ситуації конкурування в процесі спілкування студентів для з'ясування істини.

Ю. Полікарпова слушно зазначає, що дискусія «забезпечує комунікативну спрямованість навчання (зокрема іноземних мов), сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в навчанні. Цінним є те, що завдяки дискусії студенти отримують практичний досвід використання засобів іноземної мови для досягнення комунікативних цілей. Результатом навчальних дискусій є розвинене критичне мислення студента, соціальна

мобільність, навички співробітництва. Інтерація відбувається завдяки осмисленню і поєднанню позицій інших із власним досвідом» [104, с. 285].

Під час навчальної дискусії студенти публічно аналізують, обговорюють та аргументують як власні, так і чужі думки; критично оцінюють оприлюднені судження, покликаючись на опрацьовані наукові джерела та висловлюючи свою позицію; удосконалюють мовленнєві навички; зіставляють здобутки в будь-якій галузі (у нашому випадку – медичній) різних країн світу задля розв'язання нагальних проблем суспільства; апелюють до різних культур і субкультур для узагальнення інформації щодо виконання необхідного завдання.

У процесі аналізу наукових студій, присвячених обраній проблемі дослідження, з'ясовано, що в працях О. Кучерук описано такі види дискусії, як групова дискусія, оцінювальна дискусія, петельна дискусія, письмова дискусія, дискусія у стилі ток-шоу [62, с. 361], Ю. Полікарпової – подіумна дискусія, панельна дискусія, дискусія в міні-групах, дискусія з розподілом ролей [104, с. 187], спільним компонентом яких є обговорення проблемного питання.

Під час навчання української мови як іноземної студентів-медиків вважаємо за доцільне застосовувати метод навчальної дискусії під час вивчення професійних тем, пов'язаних із захворюваннями органів різних систем людського організму, зокрема під час визначення діагнозів шляхом аналізу скарг пацієнта, обговорення симптомів хвороби, результатів отриманих аналізів та ін. (викладач формулює тематичне проблемне питання, а студенти опрацьовують доступні матеріали та показники, добирають факти щодо його вирішення, підбивають підсумки). У ході навчальної дискусії студенти, обговоривши в групах здобуту інформацію, пропонують найбільш ефективні, на їхню думку, шляхи лікування та профілактики кожного окремого захворювання, обов'язково аргументуючи всі представлені групою рекомендації.

Метод тренінгових вправ спрямований на свідоме опанування теоретичного матеріалу, розвиток мовних і мовленнєвих умінь студентів,

відпрацювання та закріплення попередньо сформованих комунікативних навичок, уникнення помилок під час спілкування.

За В. Ягуповим, доцільно враховувати такі загальні умови, що сприяють успішному застосуванню вправ, як 1) якісна підготовленість педагога, його вміння враховувати індивідуально-психічні особливості учнів / студентів; 2) розуміння учнями / студентами мети вправи, змісту і послідовності її виконання; 3) підтримання в учнів / студентів постійного інтересу до вправи, усвідомленого ставлення до багаторазових повторень одноманітних дій; 4) дотримання доступного ритму, методично правильного чергування дій, що вимагають від учнів / студентів посиленого розумового і фізичного напруження; 5) послідовність і систематичність у виконанні вправ, поступове підвищення самостійності учнів / студентів під час їх відпрацювання; 6) поступове ускладнення і зміна умов виконання вправ; 7) систематичний контроль за перебігом виконання вправ і відповідно, за потреби, постійна допомога учням / студентам у подоланні труднощів і помилок; 8) формування в учнів / студентів навичок самоконтролю і самооцінки виконаних дій тощо [150].

Використання методу тренінгових вправ у процесі навчання української мови іноземних студентів-медиків необхідне й доречне, оскільки вивчення будь-якої мови передбачає повне або часткове відтворення сприйнятого особистістю матеріалу та автоматизоване оперування ним відповідно до визначеної теми, мети та умов спілкування. Метод тренінгових вправ ефективний під час опанування студентами-іноземцями фонетичних, лексичних і граматичних явищ. Адже саме метод тренувальних вправ спрямований на «формування мовленнєвих вимовних, граматичних та лексичних автоматизмів із подальшим їх мимовільним розвитком у процесі мовленнєвої практики в цілісні мовленнєві вимовні, граматичні та лексичні навички, що входять як складові компоненти до мовленнєвих умінь говоріння, слухання, читання й письма» [150, с. 254].

Метод тренінгових вправ є надважливим компонентом кожного заняття з української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, оскільки

систематичне виконання вправ забезпечує формування практичних навичок інокомунікантів застосовувати отримані лінгвістичні знання в реальних життєвих ситуаціях, у тому числі професійно спрямованих.

Метод змішаного навчання, або blended learning, або hybrid learning, передбачає поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами дистанційного онлайн-навчання та відбувається шляхом використання спеціальних інформаційно-комунікаційних технологій.

У працях К. Бугайчук змішане навчання потлумачено як «цілеспрямований процес здобування знань, умінь і навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами і темпом навчання» [20, с. 5].

Упровадження методу *blended learning* у процес навчання української мови як іноземної підвищує результативність опанування зазначеної навчальної дисципліни і створює можливості для залучення суб'єктів навчання до організації занять, що істотно мотивує іноземних студентів до свідомого оволодіння мовою.

Прикладом методично доцільного застосування означеного методу в освітньому процесі Буковинського державного медичного університету, зокрема для навчання української мови іноземних студентів, є вивчення цієї навчальної дисципліни як під час аудиторного заняття, так і через здійснення онлайн-навчання шляхом використання сервісу відеоконференцій Google Hangouts Meet.

Створення безкоштовної відеоконференції за допомогою пропонованого сервісу можливе лише за умови використання облікового запису (поштової адреси) викладача, створеного в домені bsmu.edu.ua. Зауважимо, що для кожного окремого навчального заняття з кожною групою студентів

створюється унікальна конференція (веб-покликання). У процесі проведення заняття викладач має можливість провести дискусію, опитати студентів (інтернів), використати текстові повідомлення (чат), а також продемонструвати медіаконтент, наприклад презентації PowerPoint, графічні та відеофайли.

Кейс-метод (від англ. case – випадок, ситуація), або *метод конкретних ситуацій*, уперше застосовано на початку ХХ ст. у Гарвардській школі бізнесу (Harvard Business School), а згодом запроваджено в освітню практику більшості країн ЄС.

В основі дидактичної сутності кейс-методу – ситуація, реальна або змодельована, в якій ураховано особливості певної професійної діяльності та представлено конкретну практичну проблему, яку необхідно розв'язати через застосування теоретичного матеріалу; обговорення та окреслення можливих варіантів і шляхів її розв'язання. Мета цього методу – занурення студентів у професійно орієнтовану проблемну ситуацію, яка потребує прийняття правильного рішення, причому студенти повинні висловити власну думку щодо аналізованого випадку, запропонувати свій алгоритм досягнення бажаного результату.

Аналізуючи дидактичний потенціал кейс-методу, Ю. Сурмін зазначає, що використання означеного методу в системі вищої освіти забезпечує значний педагогічний ефект, «оскільки розвиває такі кваліфікаційні характеристики особистості, як здатність до аналізу і діагностики проблем, вміння чітко формулювати і висловлювати свою позицію, спілкуватися, дискутувати, сприймати й оцінювати інформацію, яка надходить у вербальній і невербальній формах» [127, с. 20].

Упровадження кейс-методу в навчання української мови як іноземної студентів-медиків доцільне під час вивчення таких комунікативних тем, як «Спілкування лікаря і пацієнта з ознаками захворювань органів травної системи / дихальної системи та ЛОР органів / серцево-судинної системи / ендокринної/імунної системи», а також «Спілкування травматолога-ортопеда/хірурга і пацієнта з ознаками захворювань опорно-рухової системи/травми

(розмова з доопераційним / післяопераційним пацієнтом). Скарги пацієнта», «Спілкування психіатра і невропатолога з хворими. Спілкування лікарів-спеціалістів з медичним персоналом. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого», «Спілкування інфекціоніста з пацієнтом. Скарги пацієнта. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого. Попередній діагноз» та ін. Засвоєння навчального матеріалу із вищезазначених тем передбачає добір кейсів-ситуацій, кейсів-випадків, кейсів-вправ і відповідної літератури, на основі аналізу яких іноземні студенти зможуть не лише вільно комунікувати з пацієнтами, а й надавати їм якісну медичну допомогу.

Метод тезаурусний (гр. thesaurus – запас, скарб) – один із важливих методів навчання української мови студентів-іноземців, що передбачає формування професійно орієнтованого лексичного запасу слів інокомунікантів.

Дидактичне застосування тезаурусного методу вважаємо доцільним на початку вивчення кожної лексичної теми, оскільки засвоєння лексичного мінімуму шляхом з'ясування семантики запропонованих лексем, обговорення особливостей їх вживання в певній комунікативній ситуації, уведення до відповідного контексту та коментування стилістичних відтінків сприяє формуванню практичних умінь і навичок студентів.

Експериментально підтверджена продуктивність тезаурусного методу під час опрацювання медичної термінології, спеціальної лексики, оскільки саме ці мовні одиниці формують професійний тезаурус майбутнього фахівця, тобто загальний словниковий запас людини, яким вона активно послуговується в певній галузі її професійної діяльності. Загалом галузевий тезаурус – це словник, у якому слова згруповано за тематичним принципом, причому в ієрархічному підпорядкуванні: від загального до окремого [5, с. 17]. Відтак, на відміну від словників, енциклопедій, глосаріїв, де слова розміщені за абеткою, у галузевих тезаурусах слова згруповано за тематичними рубриками.

Розкриваючи дидактичний ресурс тезаурусного методу навчання в контексті вивчення медичної термінології, Л. Русалкіна зазначає, що «однією з особливостей медичної термінології є розподіл її на групи: I група –

анатомічні терміни – назви частин людського тіла та їх складових органів; II група – клінічні терміни – слова чи словосполучення, що вказують на назви захворювання та методи обстеження, діагностику, лікування тощо; III група – фармацевтичні терміни – назви хімічних речовин, лікарських препаратів, їх функції та дія на людський організм тощо» [114, с. 45]. Тому завдання викладача української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти – формувати тезаурус майбутнього фахівця шляхом поступового введення нових терміноодиниць, які доповнюють, розширюють одна одну, тісно пов'язані між собою, однак відрізняються не лише стилістичними відтінками, а й вужчою конотацією.

Отже, у процесі дослідження експериментально підтверджено продуктивність таких методів, як *тезаурусний, кейс-метод, змішаного навчання, або blended learning, або hybrid learning, тренінгових вправ, навчальної дискусії, метод «розумовий штурм», метод ділової гри, інтерактивні методи навчання, комунікативний, граматико-перекладний метод, сугестивний, аудіолінгвальний, свідомо-зіставний, прямий метод*, використовуваних в освітньому процесі в оптимальних комбінаціях з урахуванням мети, завдань, підходів, принципів, особливостей мовного матеріалу задля формування у студентів-іноземців практичних умінь і навичок як невід'ємних складників професійно-комунікативної компетентності.

3.4. Технології навчання української як іноземної в медичних закладах вищої освіти

Студіювання літератури з обраної проблеми дослідження засвідчує, що загальнодидактичні аспекти реалізації технологій навчання в закладах вищої освіти висвітлено в працях Н. Волкової, О. Окоелова, В. Олійника, В. Паламарчук, О. Пехоти, І. Підласого, Є. Полат, О. Пометун, Л. Романишиної, Г. Селевка, С. Сисоєвої, І. Ставицької, Д. Чернилевського та ін. У лінгводидактиці окремі аспекти застосування технологій навчання української мови відображено в розвідках Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб,

О. Караман, С. Карамана, К. Климової, О. Копусь, О. Кулик, О. Кучерук, І. Нагрибельної, Л. Овсієнко, М. Пентилюк, С. Омельчука та ін.; проблему застосування технологій навчання української мови як іноземної сегментарно порушено в студіях О. Авраменко, З. Бакум, І. Бахова, І. Дирди, С. Костюк, О. Пальчикової, Г. Скуратівської, Л. Суботи, О. Федорової, А. Щербакової та ін.

Спостереження за освітнім процесом у сучасних університетах, багаторічний викладацький досвід, опрацювання спеціальної літератури дають підстави погодитися з думкою О. Пометун, що технологія дає відповідь на запитання *як, якими (методами, прийомами, засобами)* досягти поставленої мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання [105].

Унаслідок вивчення генези терміна «технологія навчання» в ретроспективі з'ясовано, що в науковому обігу зміст поняття він набув поширення в другій половині ХХ століття. Теоретичне обґрунтування сутності означеного поняття в контексті проектування навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу знаходимо в працях педагогів-дослідників лише на початку ХХІ століття.

Неоднозначність семантичного наповнення окремих категорій і понять, що визначають сутність системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої школи, зумовлює низку проблем, які потребують розв'язання: 1) що таке технологія навчання української мови як іноземної; 2) як співвідносяться поняття «технологія», «технологія навчання», «технологія освіти», «педагогічна технологія».

У «Словнику іншомовних слів» визначено зміст поняття «технологія» як сукупність способів перероблення матеріалів, виготовлення виробів, надання послуг; процеси, що супроводжують різні види робіт [119].

Підтвердженням еволюціонування терміна «технологія» в педагогічному дискурсі є коментарі О. Пехоти, яка зазначає, що термін «технологія» раніше пов'язували з виробничою сферою, її розглядали як сукупність методів

оброблення, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми матеріалу, що застосовуються в процесі виробництва продукції [89]; А. Нікітіної: «будь-яка технологія передбачає: предмет праці (предмет технологічного впливу, технологічний об'єкт), засоби праці (технологічні засоби), носія технологічних функцій (працівника, колективу тощо), рівень технологічного розвитку суспільства. Технологія має безпосередній вияв у структурі виробничого процесу (технологічному процесі) [79, с. 223]. Екстраполюючи до висловлених суджень, проведемо аналогію: в процесі навчання української мови як іноземної предметом праці і впливу для викладача є особистість студента як суб'єкта освітнього процесу, що відповідає суб'єкт-суб'єктним відносинам. Засобом праці є українська мова, яку опановують студенти; носієм технологічних функцій – викладач, який проєктує, організує освітній процес.

Останнім часом поняття «технологія», «технологія навчання», «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технології в навчанні», «технології в освіті» ввійшли в активний обіг науковців і педагогів-практиків. Принагідно зазначимо, що донині немає одностайності у визначенні цих понять. Покажемо за допомогою таблиці, як науковці подають дефініцію «технологія», з якими атрибутивними означеннями поєднують базове поняття.

Таблиця 3.4.1

Сутність поняття «технологія»

Автор або джерело	Визначення
В. Беспалько	<u>Педагогічна технологія</u> – це змістовна техніка реалізації навчального процесу
І. Дичківська	Інноваційна педагогічна технологія – цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів, педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів
І. Лернер	<u>Технологія навчання</u> – це системний, концептуальний нормативно об'єктивний, інваріантний опис діяльності вчителя та учня, спрямований на досягнення освітньої мети

Автор або джерело	Визначення
Б. Лихачов	<u>Педагогічна технологія</u> – сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір та komponування форм, методів, прийомів навчання, виховних засобів; вона є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу
М. Кларін	<u>Педагогічна технологія</u> означає системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методичних засобів, що використовуються для досягнення поставленої мети
В. Паламарчук	<i>Технологія освітнього процесу</i> – моделювання його змісту, форм і методів згідно з поставленою метою
О. Пехота	<u>Педагогічна технологія</u> – це об’єктивний процес, новий етап в еволюції освіти, на якому будуть переглянуті підходи до супроводу й забезпечення процесу природного розвитку дитини
Г. Селевко	<u>Педагогічна технологія</u> є змістовним узагальненням, що вбирає в себе зміст усіх визначень різних авторів (джерел). Педагогічна технологія може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діючим аспектами
М. Чошанов	<u>Технологія</u> – це мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів оброблення, зміни стану
ЮНЕСКО	<u>Педагогічна технологія</u> – системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти
Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко	<u>Педагогічна технологія</u> – система, яку застосовують у педагогічному навчальному просторі і яка складається з набору чітко визначених відповідно до етапів навчальної діяльності методів, принципів і засобів роботи

Чимала кількість наведених вище тлумачень дослідників засвідчує, що поняття «педагогічна технологія» і «технологія навчання» нетотожні. Погоджуємося з думкою авторів «Практикуму з методики навчання мовознавчих дисциплін»: «Провідні ознаки впливають із самого визначення

«педагогічна технологія» як системи, зорієнтованої на досягнення кінцевого результату. Показниками технології можна вважати загальну цільову спрямованість та основний шлях, яким ця мета досягається. Технологія не передбачає варіативності її складників. Не можна замінити чи вилучити будь-який елемент чи етап. Усвідомлення особливостей технології сприятиме створенню ефективної сучасної методики навчання філологічних дисциплін у вищих закладах освіти» [107, с. 87].

У теоретико-експериментальному дослідженні, на наш погляд, доцільно послуговуватися терміном «технологія навчання». Узагальнивши запропоновані науковцями тлумачення з урахуванням мети й завдань навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», пропонуємо таке тлумачення поняття *технології навчання української мови як іноземної*: система взаємопов'язаних і взаємозалежних методів, прийомів та засобів навчання, яка в конкретних умовах забезпечує оптимальну реалізацію освітнього процесу та досягнення поставленої мети.

Аналіз дидактичних, лінгводидактичних студій уможливив твердження, що прикметними ознаками технології є стандартизація процесу, можливість його відтворити з урахуванням заданих (природних або змодельованих) умов. Технологічний процес передбачає певну послідовність операцій із застосуванням відповідних засобів (засобів, інструментів) для досягнення поставленої мети.

У педагогічній науці розроблено значну кількість класифікацій технологій. Одні дослідники вважають визначальними в технології навчання педагогічні ідеї підвищення ефективності навчального процесу, яким відповідає набір технологій. В. Загв'язинський до них відносить методику колективних форм роботи, алгоритмізацію навчального процесу, методику цілісного та «блочного» вивчення теми, укрупнення дидактичних одиниць вивчення, гнучку технологію використання ТЗН та ЕОМ, індивідуальне навчання [43]. І. Прокопенко та В. Євдокимов визначають технологію змістового узагальнення (В. Давидов), поетапного формування розумових дій

(П. Гальперін), ефективного досягнення запроєктованого результату (В. Шаталов, І. Волков), діалогу культур (В. Біблер), оптимізації навчання (Ю. Бабанський), навчання з комп'ютерною підтримкою (І. Підласий), технологію творчості (Ю. Азаров) [108]. Л. Даниленко до нових технологій відносить розвивальну, модульно-розвивальну, диференційовану, алгоритмізовану, проектну та рейтингову системи [35].

У результаті аналітичного осмислення розроблених у педагогічній теорії класифікацій технологій виокремлено самобутню класифікацію, запропоновану В. Химинцем: *структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, інформаційно-комп'ютерні, діалогові технології*. У ній обґрунтовані види технологій, що корелюються з дидактичною стратегією навчання української мови як іноземної.

Структурно-логічні технології, на думку науковця, – це поетапна організація системи навчання, що забезпечує логічну послідовність окреслення та виконання дидактичних завдань на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів.

Інтеграційні технології – це дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем тощо.

Ігрові технології: дидактичні системи використання різноманітних ігор (театралізовані, ділові, рольові), імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; орієнтування в практичних ситуаціях і виконання завдань тощо.

Тренінгові технології визначено як систему діяльності для відпрацювання певних алгоритмів виконання типових практичних завдань, у тому числі за допомогою комп'ютера.

Інформаційно-комп'ютерні технології – це технології, що реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина – машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролювальних тощо).

Діалогові технології: сукупність форм і методів навчання, що базуються на діалоговому мисленні, взаємодіють у дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня (педагог–студент, студент–автор тощо) [137, с. 207].

Водночас зауважимо, що нам видається більш коректною назва «інформаційно-комунікаційні технології», а не інформаційно-комп'ютерні, оскільки застосування комп'ютера не є обов'язковою умовою їх реалізації. Тож вважаємо правомірним послуговуватися саме цією назвою.

У процесі розроблення програми дослідно-експериментального навчання української мови як іноземної майбутніх лікарів ми послуговувалися класифікацією В. Химинця з означеними вище уточненнями (структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, інформаційно-комунікаційні, діалогові технології) [137].

Аналіз і синтез накопичених у педагогічній теорії і практиці здобутків із досліджуваної проблеми дали змогу виокремити й обґрунтувати методичну доцільність для навчання української мови як іноземної *структурно-логічної технології*. Означена технологія спрямована на забезпечення послідовності реалізації дидактичних завдань на основі відбору їх змісту, форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів. Так, під час опанування теми «Дієслово» ознайомлюємо студентів зі структурно-логічною схемою, що містить відомості про неозначену форму дієслова, особові, безособові, родові форми, а також дієприкметник і дієприслівник як особливі форми дієслова.

Структурно-логічна схема стисло й наочно подає відомості, які їм необхідно опанувати впродовж кількох занять. Схема має опорний сигнал – піктограму – узагальнений образ сприймання, який об'єднує інформацію, представлену на структурно-логічній схемі. Кожна частина мови представлена піктограмою.

Вивчення теми починається з ознайомлення іноземних студентів із відомостями про неозначену форму дієслова – інфінітив. Викладач акцентує

їхню увагу, що інфінітив – початкова форма дієслова, яка лише позначає дію або стан, але не має ні часу, ні особи, ні числа. Дієслова у формі інфінітива в українській мові відповідають на запитання *що робити? що зробити?* Показником є суфікс *-ти (-ть)*. Студенти повинні знати, що в словниках дієслова подано в інфінітиві.

Наступний етап – виконання студентами низки вправ, що допомагають усвідомити інформацію. Проілюструємо реалізацію структурно-логічної технології прикладами.

- *Допишіть суфікси інфінітива.*

Чита... книжку, вчи... мову, переклас... текст, обіда... в їдальні, купи... хліба, телефонува... друзів, придба... квиток, поїха... на екскурсію, навча...ся гарно, люби... чита..

- *Поміркуйте, що можна вчити, читати, писати, слухати, розуміти.*

Складіть словосполучення з поданими словами.

Запис, вірш, казку, пісню, мову, книжку, текст, роман, підручник, друга, викладача, радіо, слова.

Зразок структурно-логічної схеми до теми «Дієслово» (див. табл. 3.4.2).

Таблиця 3.4.2

Дієслово

Форми дієслова: неозначена форма, особові форми, дієприкметник, дієприслівник, безособові форми на *-но, -то*

Неозначена (інфінітив)	Безособові на <i>-но, -то</i>	Особові (змінні)	Родові	Особливі	
				дієприкметник	дієприслівник
означає дію, але не називає часу, особи, числа, роду, відповідає на питання: <i>що робити? що зробити?</i> Незмінювана.	означає дію без відношення до будь-якої особи, відповідає на питання: <i>що зроблено?</i>	у теперішньому і майбутньому часі дійсного способу змінюються за числами, особами, відповідають на питання: <i>що роблю? що робиш, що робить? що робимо? робите? роблять? що робитиму? що робитимеш? що робитиме?</i>	змінюються за родами в минулому часі дійсного способу, відповідають на питання: <i>що робив? що робила? що робило? що робили?</i>	указує на ознаку предмета за дією, відповідає на питання: <i>який? яка? яке? які?</i>	означає додаткову дію, відповідає на питання: <i>що роблячи? що зробивши?</i>

		<i>що робитимуть? що будеш робити? що будуть робити?</i>			
писати, написати.	написано	пишу, пишеш, пише, пишемо, пишете, пишуть. писатиму, писатимеш, писатиме, писатимете, писатимуть, буду писати, будемо писати	писав, писала, писало, писали	написаний, написана, написане, написані	написавши, пишучи

- *Прочитайте прислів'я, поясніть їх зміст. Про що в них говориться – про мову чи про мовлення? Назвіть дієслова, вжиті у формі інфінітива.*

1. Що маєш казати – наперед обміркуй. 2. Краще мовчати, ніж брехати. 3. Мудрий не все каже, що знає, а дурний не все знає, що каже. 4. Слово – не горобець, вилетить – не піймаєш. 5. Шабля ранило тіло, а слово – душу. 6. Від солодких слів буває гірко. 7. Не кидай словами, як пес хвостом. 8. Слово до слова – зложиться мова (*Нар. творчість*).

- *Визначте, до якої частини мови належить кожне з поданих слів. Назвіть дієслова, вжиті у формі інфінітива.*

1. Праця, працювати, працівник, працюючий, працюючи.
2. Писати, писання, пишучи, писаний, писар.
3. Зустріч, зустрічатися, зустрівши, зустрічний, зустрічаючи.
4. Одяг, одягатися, одягання, одягнений, одягаючись, одягшись.
5. Робота, робити, роблячи, зроблений, робітник.

Після цього викладач пояснює, що інфінітив почасти поєднується з модальними дієсловами й модальними словами: бажати, хотіти, любити, почати тощо; треба, потрібно, зобов'язаний тощо.

Оксана любить співати. Ми хочемо читати українською. Сергій уміє кататися на лижах. Студент зобов'язаний виконувати завдання для самостійної роботи. Тарас любить подорожувати.

Студентам пропонують текст, у якому потрібно знайти такі слова.

Само масаж проводять сидячи або стоячи. Спочатку треба зробити

погладжування зверху вниз. Для цього, поклавши долоні на потилицю так, щоб середні й вказівні пальці обох рук торкалися один одного, треба зробити легкі погладжування задньої поверхні шиї, потім руки розходяться по бокових поверхнях шиї й закінчують свій рух на рівні ключиць. Окремо діючи обома руками, поперемінно проводять погладжування бокових і передніх поверхонь шиї.

При цьому руки починають рух на протилежній боковій поверхні шиї: права через ліве вухо, ліва – через праве.

Погладжування роблять до кута нижньої щелепи, великий палець, відходячи від інших нагору, погладжує нижню щелепу, а потім переходить на протилежний бік шиї, обхоплюючи її спереду. При кожному русі, що починається на боковій поверхні шиї, кисть руки, направляючись донизу й роблячи погладжування, закінчує рух на грудях.

Щипцеподібні розтирання й розминання груднино-ключично-соскоподібного м'яза по обидва боки варто робити окремо: спочатку з одного, а потім з другого. Для розслаблення голова повинна бути злегка нахилена в бік м'яза, який масажують, і повернена в протилежний бік. М'яз захоплюється протилежною рукою між великим і вказівним, середнім пальцями у його верхньому краю (за вухом біля соскоподібного відростка) і зверху вниз проводиться поздовжнє розминання м'яза. Масаж завершується погладжуванням (З посібника).

Студентам запропоновано за допомогою таблиці опрацювати інформацію про час, вид, рід, особу й число дієслова (табл. 3.4.3).

Таблиця 3.4.3

Час, вид, рід, особа і число дієслів

	Минулий	Теперішній	Майбутній
	дія відбулася чи відбувалася до моменту мовлення: <i>відповідав, відповідали</i>	дія відбувається в момент мовлення або постійно: <i>відповідаю</i>	дія відбудеться після моменту мовлення: <i>буду писати, писатиму</i>

Вид	доконаний	відповідає на питання <i>що зробив? що зробили?:</i> написав, написали	тільки недоконаний. відповідає на питання <i>що роблю?</i>	проста форма доконаного виду: <i>напишемо</i>
	недоконаний	відповідає на питання <i>що робив? що робили?:</i> писав, писала, писали	<i>що робиш? що роблять?:</i> пишу, пишеш, пишуть, клею, клеїш, клеять	складна форма недоконаного виду: <i>писатимемо;</i> складена форма: <i>буду писати, будемо писати</i>
рід, особа, число	змінюється за родами: чол. р. — відповідав, жін. р. — відповідала, сер. р. — відповідало. Змінюється за числами: <i>однина — відповідав, множина — відповідали</i>	Однина: 1 ос. — живу 2 ос. — живеш 3 ос. — живе Множина: 1 ос. — живемо 2 ос. — живете 3 ос. — живуть	Однина: 1 ос. — житиму 2 ос. — житимеш 3 ос. — житиме Множина: 1 ос. — житимемо 2 ос. — житимете 3 ос. — житимуть	

Означена технологія передбачає вивчення навчального матеріалу за схемою: загальне ознайомлення студентів зі змістом теми, а потім опрацювання відомостей про певні морфологічні ознаки.

Особливого поширення в освітній практиці закладів вищої освіти, медичних зокрема, набув такий дидактичний принцип, як міждисциплінарна інтеграція, доцільність якого очевидна й зумовлена можливістю врахування потреб фаху, а також задіяння інформаційного ресурсу інтегрованих курсів. *Інтеграційні технології* забезпечують поєднання міждисциплінарних знань і вмінь, різноманітних видів самостійної роботи на рівні інтегрованих курсів та інтегрованих завдань з різних навчальних тем тощо. У контексті нашого дослідження інтегрованими дисциплінами обрано «Українська мова як іноземна» та спеціальні дисципліни.

Услід за І. Дроздовою, вважаємо найбільш доцільними такі критерії добору навчального матеріалу: врахування потреб фаху, специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти; професійної цінності текстів та їх насиченості термінами за фахом; добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються [38]. Застосування такого

матеріалу дає змогу студентам простежити особливості вживання українських мовних засобів та медичних термінів у професійній сфері лікарів.

Наприклад, на матеріалі наведеного нижче тексту, що спонукає до самоосмислення, самоаналізу, міркувань фахового змісту, доцільно запропонувати студентам визначити часові форми дієслова або розряди займенників.

Цілюща сила слова

Висловитися, порозумітися, поспілкуватися ми можемо повною мірою лише завдяки мові, тобто вона задовольняє одну з найважливіших життєвих потреб людини. „Коли ми говоримо „мова”, – відзначав філолог Л. В. Успенський, – ми думаємо „слова”. Це природно: мова складається зі слів...”. Мова – засіб спілкування й джерело інформації про світ, про народ, якому вона належить. Наше слово до того ж і розповідь про себе. Слово – форма, одяг наших думок, почуттів, переживань. Що кому болить, той про те й говорить. Водночас усе сказане й написане завжди комусь адресоване. Від співрозмовника ми чекаємо розуміння та співпереживання, тому й шукаємо найточніші та найвиразніші слова, тим самим активно впливаючи на його настрій, самопочуття. „Слова, як і ліки, – підкреслював письменник і лікар П. Бейлін, – мають пряму токсичну чи побічну дію. На окремі слова виробляється несприйняття – вони можуть викликати „алергію”, шок. А передозуєш, хай навіть за змістом своїм лікувальні слова, може розвинути „лікарська хвороба”. Балакуча людина може викликати у своїх слухачів головний біль і втому” (Г. Золотухін. Фахова мова медика).

В освітньому процесі студентів-іноземців як продуктивні використано тренінгові технології, спрямовані на систематизацію й узагальнення здобутих студентами знань, виконання системи завдань задля збагачення словникового запасу, розвитку в студентів умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Словникова робота, передусім, має метою збагачення словникового запасу студентів через засвоєння нових слів, у тому числі термінів; комунікативно доцільне вживання багатозначних слів, синонімів, омонімів,

антонімів, паронімів; формування умінь правильного вживання з урахуванням лексичної сполучуваності; розвиток умінь доцільного використання слів залежно від типу і стилю мовлення. Словникову роботу варто поєднувати з орфоепічним практикумом, оскільки іноземні студенти відчують труднощі в наголошуванні слів українською мовою.

Медикамент, диспансер, бюлетень, алкоголь, сеча, феномен, ветеринарія, дозиметрія, рентгенографія, тонкий, текстовий, фаховий, сечовий, черговий, шлунковий, гомілковий, зародковий, надглотковий.

У межах тренінгової технології словникова робота зі студентами була успішно реалізована й на текстовій основі, що сприяло усвідомленню студентами семантики пропонованих для опрацювання слів у певному контексті. Наприклад, знайти терміни в тексті, пояснити їхнє значення.

Показником милосердя, чуйності, загальної культури й освіченості лікаря є його слово. В устах лікаря воно здатне викликати й прямі образи, й асоціації, що відновлюють у пам'яті давно пережите. Яскравим прикладом професійної деформації є підхід до пацієнта як до об'єкта – носія певного симптому, складової синдрому. Тому неприпустиме використання професійного жаргону, що впливає зі ставлення до пацієнта як до носія захворювання („спокійний, як пульс небіжчика”, „важко в лікуванні, легко в труні”, „подивіться, яка цікава шизофренія”); ведення діалогу з хворими та їх родичами з важко приховуваним роздратуванням, демонстрація власної значимості та зайнятості („у мене великий прийом, тому виражайтесь ясніше”, „я вам виписую рецепт, і ви можете йти”); „нагородження” хворих образливими прізвиськами. Такі вислови неприпустимі в мовленні лікаря. Необхідно пам'ятати, що слово – це засіб лікування й профілактики.

Важко переоцінити силу слова у відносинах лікаря й пацієнта. Слово в такому разі відіграє виключно важливу роль, діє магічно. Значення слова лікаря в лікуванні хворого усвідомлювали ще в давні часи й часто цим користувалися. Гіппократу приписують такі слова: „Якщо є кілька лікарів, з яких один лікує травами, другий – ножем, а третій – словом, передусім,

зверніться до того, хто лікує словом”. Пройшли століття, а слово у своєму цілющому значенні, як і раніше, залишилось у арсеналі найефективніших засобів. Не треба зайвий раз доводити, що повагою й довірою пацієнтів користуються ті лікарі, які володіють методами словесного переконування й враховують психологічні особливості хворого, його стан, діагноз захворювання (З інтернетних джерел).

Тренінгові технології в процесі навчання української мови як іноземної застосовують переважно для самостійного відпрацювання певних умінь, зокрема орфоепічних, лексичних. Як елемент тренінгової технології використано орфоепічний практикум, що передбачає формування в студентів умінь правильно вимовляти слова, в яких часто припускаються помилок (*одинадцять, курятина, спина, фольга, чотирнадцять тощо*) шляхом виконання тренувальних вправ, як-от:

- *Поставте наголос у поданих словах.*

Один до одного, одинадцять, сімдесят, черговий, добрий, гуртожиток, вимова, вигода, випадок, кулінарія, квартал, кілометр, барометр, навчання, заняття, дрова, олень, дочка, дівчина, ознака, ластівка, веретено, коромисло, кропива, кишка, простий, захід, наїзд, наклеп, довідник, договір, переспів, розбір, провідник, доповідач, алфавіт, громадянин, огріх, затишок, наплив, приятель, видання, циган, партер, статуя, весняний, лупа, лапки, об'єднання, прошу, помилка, кажу, пишу, полотніти, надсічка, липкий, липка, липкість, корисний, грошей.

- *Прочитайте дієслова з наголосом на різних складах. Яка роль наголосу в утворенні видових пар дієслів?*

Розсипати – розсипати; насипати – насипати; відрізати – відрізати; розкидати – розкидати.

- *Прочитайте вголос слова, наголошення яких пов'язане з їхньою семантикою. Складіть із ними речення (усно).*

адресний (від адрес)

адресний (від адреса)

атлас (альбом, зібрання карт)

атлас (тканина)

Батьківщина (Вітчизна)

батьківщина (спадщина від батьків)

білизна (вироби тканини: постільна білина)

білизна (білість, дуже білий)

відомість (документ: відомість на зарплату)

відомість (звістка; дані; популярність: відомість про подію)

запал (завзяття: запал до футболу)

запал (пристрій для запалювання вибухової речовини: газовий запал)

ірис (рослина: синій ірис)

ірис (цукерка: молочний ірис)

колос (суцвіття злака: пшеничний колос)

колос (статуя, колона, обеліск великого розміру: колос родоський)

терен (кущ: цвіте терен)

терен (місцевість, територія: на теренах держави)

шкода (жаль, збиток: заподіяна шкода)

шкода (марно, даремно: шкода часу)

- *Поставте подані слова у формі називного відмінка множини. За орфоепічним або орфографічним словником з'ясуйте, як їх потрібно наголошувати в цій формі.*

Качка, байка, гадка, гілка, грудка, дужка, квітка, латка, лялька, цяцька, шапка, шпилька, ямка, баєчка, вчителька, грудочка, казочка.

- *Прочитайте подані слова. Поясніть, від чого залежить вимова звукосполучень **дж** і **дз**.*

Ходжу, дзигарі, дзот, підземний, джерельце, дзвеніти, народження, підживити, підзвітний, відзначати, дріжджі, джміль, відзвук, підземелля, відзвив, пробудження.

Прикметною ознакою тренінгових технологій вважаємо створення атмосфери успіху, співробітництва, заохочення студентів до систематичної пізнавальної діяльності.

Діалогові технології орієнтовані на безпосередню активну участь студентів у процесі педагогічної взаємодії: викладач – студент, студент – викладач, студент – студент, викладач – академічна група. З-поміж діалогових технологій найчастіше використовують в освітньому процесі проблемно-пошукові діалоги, дидактичні ігри, навчальні дискусії, евристичні бесіди, аналіз конкретних ситуацій.

Продуктивність діалогових технологій – у зорієнтованості на підготовку студентів до професійного спілкування, передусім через моделювання діалогічних ситуацій, які реалізуються в освітньому процесі шляхом оптимального поєднання форм і методів навчання, базованих на діалоговому мовленні у дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня (педагог–студент, студент–автор тощо). Упровадження діалогових технологій в освітній процес має практичну спрямованість, оскільки передбачає опертя на життєвий та навчальний досвід студентів, сприяє підвищенню їхньої мотивації, створює підґрунтя для формування комунікативних умінь.

Зазначимо: змінюються і теми, і лексико-граматичний матеріал, що поступово ускладнюються. Якщо спочатку завдання викладача полягає в тому, щоб навчити іноземних студентів висловлювати одну завершену думку, то згодом це завдання передбачає створення монологічного висловлення, а це потребує сформованих умінь складати 2–3 тематично пов'язані речення. На наступному етапі студенти мають уже продукувати текст, базою для якого має стати відповідний словниковий запас, а також сформовані лексичні, граматичні вміння.

Інформатизація й диджиталізація сучасного суспільства, доступність і зручність інформаційних ресурсів зумовили збільшення питомої ваги інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні студентів, зокрема й української мови як іноземної. Науковці (О. Буйницька, Л. Жалдак,

О. Жильцов, О. Захарчук-Дуке, В. Кухаренко, Н. Морзе, А. Нікітіна, О. Співаковський, С. Сисоєва, Ю. Шепетко, Т. Ясак та ін.) вважають, що застосування в освітньому процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій є важливою умовою вдосконалення методик навчання, забезпечення результату навчання.

А. Нікітіна визначає інформаційні технології навчання української мови як «способи й засоби опрацювання інформації в педагогічному дискурсі за допомогою новітніх електронних засобів навчання» [79, с. 255].

О. Захарчук-Дуке трактує інформаційно-комунікаційні технології як інноваційне технічне забезпечення та сукупність комп'ютерно зорієнтованих методів і засобів навчання з високою адаптивністю, що сприяють оптимізації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах індивідуалізації, диференціації й інтенсифікації, розвивають інтелектуальний і творчий потенціал майбутніх учителів [44, с. 6]. Дослідниця доводить, що «Методика проведення практичних занять з використанням інформаційно-комунікаційних технологій передбачає чіткий розподіл функцій усіх суб'єктів освітнього процесу. Кожен студент повинен отримати змогу розкритися, виявити власні здібності, креативність. Викладач у цьому контексті виконує роль консультанта, який спостерігає за роботою кожного студента та своєчасно надає педагогічно виправдану допомогу, не позбавляючи самостійності та ініціативи студента. Тому під час практичних занять викладач має давати змогу кожному студентові самостійно виконувати завдання в індивідуальному темпі та в оптимальному для нього навчальному режимі» [там само, с. 93]. Отже, зміст поняття «інформаційно-комунікаційні технології» відкритий, оскільки його змістове наповнення перебуває в постійному розвитку, є об'єктом дослідження науковців різних галузей.

М. Греб обстоює думку про те, що «інформаційно-комунікаційні технології, володіючи значним функційним потенціалом з оброблення, інтерпретації, візуалізації, озвучування, збереження інформації, можуть бути використані як один із важливих технічних засобів сучасного навчання

лексикології і фразеології української мови. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні мови сприяє інтенсифікації процесу засвоєння теоретичного матеріалу, формуванню пізнавальних інтересів, самоосвітніх умінь і навичок, підвищенню якості знань, поглибленню, узагальненню та систематизації їх, адже йдеться про якісно новий рівень інформаційного та методичного забезпечення освітнього процесу. Впровадження комп'ютерних технологій на заняттях із лексикології і фразеології дає змогу реалізувати особистісні освітні цілі в оптимальному режимі, кардинально поліпшити контроль і самоконтроль на основі забезпечення зворотного зв'язку» [33].

Важливим складником означених технологій є мультимедійні засоби як органічне поєднання програмного забезпечення та спеціальних апаратних засобів, що уможлиблює на якісно новому рівні сприймання, перероблення, трансформацію, надання різноманітної інформації – текстової, графічної, звукової, анімаційної, комбінованої тощо. Інформаційно-комунікаційні технології передбачають роботу студентів з базами даних, містять звук, анімаційну графіку, відеофільми, інтерактивні форми й методи тощо. Наявність такого потужного ресурсу сприяє кращому засвоєнню навчальної інформації, забезпечує створення позитивної емоційної атмосфери, полегшує інформаційний пошук для студентів, уможлиблює переклад слів, словосполучень, речень, текстів за допомогою електронних систем. Важливо й те, що опора на різні органи чуття людини поліпшує перебіг когнітивних процесів, як-от: сприймання, увага уявлення, пам'ять, уява, пов'язаних зі сприйманням і опрацюванням інформації.

Стрімка інформатизація всіх сфер життєдіяльності сучасного суспільства активізувала роботу з розроблення і впровадження електронних навчальних курсів, створених на платформі Moodle, що докорінно змінює функції викладача та вимагає від студентів сформованих організаційних та самоосвітніх умінь. Виняткової актуальності набувають вміння суб'єктів освітнього процесу сприймати навчальну інформацію, працювати з нею. Як

показує аналіз контенту, електронні навчальні курси здебільшого містять: загальну інформацію про навчальну дисципліну (робоча навчальна програма, критерії оцінювання, друковані та інтернетні джерела, словники, силабуси; навчально-методичні матеріали; теоретичні відомості (мультимедійні презентації, електронні навчальні матеріали, список рекомендованих джерел); практичні (семінарські, лабораторні) роботи (зміст, методичні рекомендації щодо їх виконання, список індивідуальних завдань, критерії оцінювання); тести для самоперевірки; завдання для самостійної роботи студентів; матеріали для модульного контролю (контрольні запитання, тести і завдання для поточного та підсумкового контролю) [44].

Застосування в освітньому процесі інтернетних джерел уможливорює організацію пошуку навчальної інформації, її відбір, структурування у вигляді текстових, графічних, аудіо- та відеофайлів, що забезпечують формування в іноземних студентів умінь застосовувати українську мову в різноманітних життєвих ситуаціях, зокрема й під час професійного спілкування.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі медичного вишу сприяє реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача освіти, розширенню можливостей методичного інструментарію; створенню принципово нової (комп'ютеризованої) методики, що реалізується шляхом органічного поєднання традиційних форм і прийомів роботи з інноваційними. Інтерактивні можливості інформаційно-комунікаційних технологій розглядаємо як особливий, індивідуально зорієнтований засіб навчання, що має високий дидактичний, розвивальний потенціал і дає змогу ефективно організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів-іноземців.

Отже, описані й апробовані технології навчання української мови як іноземної (*структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, діалогові, інформаційно-комунікаційні*) значно розширюють можливості всіх суб'єктів освітнього процесу, урізноманітнюють форми педагогічної взаємодії, сукупно доповнюють і продовжують одна одну, корелюються з логікою засвоєння

українськомовного матеріалу іншомовними комунікантами, а також сприяють підвищенню мотивації їхньої навчальної діяльності, стимулюють розвивально-мовленнєвий потенціал професійного спрямування у майбутніх фахівців медичної галузі.

Висновки до розділу III

3.1. Доведено, що інтегрування і взаємодія системного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, компетентнісного підходів до навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти забезпечить високий рівень сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів як майбутніх фахівців галузі «Охорона здоров'я», які готові до міжнародної співпраці на засадах міжкультурної комунікації.

3.2. Комплексне застосування виокремлених й обґрунтованих принципів навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти (свідомості, візуалізації, міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму, або концентричного навчання, апроксимації, ситуативно-тематичного, врахування рідної мови (мови-посередника), міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, деонтологізації) сприяє оволодінню інокомунікантами українською мовою та формуванню їхніх умінь і навичок успішного ведення професійної діяльності шляхом використання здобутих як спеціальних, так і мовних знань й уможливорює реалізацію мети та завдань освітнього процесу, стаючи базисом для вибору оптимальних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

3.3. Методична доцільність добору методів навчання української мови як іноземної студентів-медиків (прямий, тезаурусний, кейс-метод, змішаного навчання, або *blended learning*, або *hybrid learning*, тренінгових вправ, навчальної дискусії, метод «розумовий штурм», метод ділової гри, інтерактивні методи

навчання, комунікативний, граматико-перекладний метод, сугестивний, аудіолінгвальний, свідомо-зіставний метод) визначається метою, завданнями, обраними підходами, принципами навчання української мови як іноземної, специфікою теоретичного і практичного матеріалу, який повинен засвоїти іноземний студент, рівнем педагогічної майстерності й досвідом роботи викладача тощо. Ефективність запропонованих методів навчання досягається за умови їх інтегрованого впровадження в освітній процес, оскільки кожен означений метод спрямований на формування відповідних умінь і навичок суб'єкта навчання, які є складниками професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика.

3.4. Обґрунтовані й розроблені технології навчання української мови як іноземної (структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, діалогові, інформаційно-комунікаційні) значно розширюють можливості всіх суб'єктів освітнього процесу, позаяк їх застосування стимулює самореалізацію, самоорганізацію, студентів, спонукає їх до різних видів мовленнєвої діяльності.

Список використаної літератури

1. Авраменко О. Системний підхід як необхідна умова якості технологічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2012. Ч. 2. С. 9–18.
2. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспір. та молод. викл. вищ. навч. закл. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Бабанский Ю. Интенсификация процесса обучения. Москва : Знание, 1987. 78 с.
4. Бабанский Ю. Педагогика : учебное пособ. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1988. 468 с.
5. Бакум З. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : дис.. докт. наук. Київ ; Кривий Ріг, 2009. 447 с.

6. Бакум З. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. Кривий Ріг, 2010. Вип. 5. С. 226–232.
7. Бакум З., Караман С. Навчання лексики в курсі української мови як іноземної. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. Кривий Ріг, 2011. С. 690–694.
8. Барсукова М. Медицинский дискурс: стратегии и тактики речевого поведения врача : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 21 с.
9. Бахтин М. Проблема речевых жанров. *Эстетика словесного творчества*. Москва : Искусство, 1986. С. 250–296.
10. Бацевич Ф. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів : ПАІС, 2005. 264 с.
11. Бацевич Ф. Словник термінів міжкультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
12. Безлюдна В. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах України (1948–2016 рр.): дис. ... докт. пед. наук. Рівне, 2018. 514 с.
13. Безрукова В. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
14. Беляев Б. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. Москва : Просвещение, 1965. 229 с.
15. Бей Л., Тростинська О. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів. *Вісник Харківського Національного університету ім. В. Н. Каразіна*. № 12. 2008. С. 42–49.
16. Белова А. Поняття «стиль», «жанр», «дискурс», «текст» у сучасній лінгвістиці. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка «Іноземна філологія»*. Вип. 32. 2002. С. 11–14.
17. Биков В. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*. Київ : Атіка, 2005. 272 с.

18. Бистрова Б. Переваги застосування прямого методу викладання іноземних мов у процесі її вивчення. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах* : зб. наук. пр. Київ, 2009. Вип. 17 . С. 207–213.
19. Браславский П., Гольдштейн С., Ткаченко Т. Тезаурус как средство описания систем знаний. *Научно-техническая информация*. Сер. 2. 1997. № 11. С. 16–22.
20. Бугайчук К. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Том 54. № 4. С. 1–18.
21. Васьков Ю. Педагогічні теорії, технології, досвід (дидактичний аспект). Харків, 2000. 304 с.
22. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1440 с
23. Вербицкий А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования. *Высшее образование в России*. 2010. № 5. С. 32–37.
24. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч закл. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
25. Гадамська А. Формування і збагачення лексичного запасу іноземних студентів засобами креолізованих рекламних текстів: види вправ. *Наука і освіта. : науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2016. № 12. С. 37–42.
26. Гез Н., Фролова Г. История зарубежной методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 256 с.
27. Голуб Н. Діалогізація процесу навчання української мови учнів основної школи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». Вип. 29. Острог, 2014. С. 3–8.

28. Голуб Н. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра наук : 13.00.02. Київ, 2009. 38 с.
29. Голуб Н. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*, 2015. № 3. С. 2–10.
30. Горошкіна О. Жанровий аспект розвитку мовлення учнів. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 2. С. 2–8.
31. Горошкіна О. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної. *Studia Ukrainica Posnaniensia. Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukrainiskiej UAM. Vol. V. Poznań*, 2017. С. 37–44.
32. Греб М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. Бердянськ, 2017. 502 с.
33. Греб М. Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 320 с.
34. Гуменна Н. Міждисциплінарна інтеграція у професійній підготовці майбутніх фахівців медичної галузі. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 18. Т. 1. Одеса, 2019. С. 121–126.
35. Даниленко Л. Інноваційна освітня діяльність. *Директор школи*. 1998. № 18 (30).
36. Дементьев В. Теория речевых жанров. Москва : Знак, 2010. 600 с.
37. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 218 с.
38. Дроздова І. Формування мовної компетенції в студентів технічних спеціальностей вищих навчальних закладів Східної України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика викладання (українська мова)». Київ, 2001. 20 с.
39. Дьяченко В. Дидактика. Москва : Народное образование, 2006. Т. 1. 400 с.

40. Желанова В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів : теорія та технологія : монографія. Луганськ : Вид-во ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 505 с.
41. Жижко Т. Проблема інтенсифікації професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічній теорії. *Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління*. Серія № 11. Вип. 2. Київ, 2004. С. 182–189.
42. Загальноєвропейські Рекомендації з питань мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. Київ : Ленвіт, 2003.
43. Загвязинский В. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 1990. С. 45– 54.
44. Захарчук-Дуке О. Розвиток культури мовлення майбутніх учителів української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних технологій школі : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 - теорія та методика навчання (українська мова). Київ, 2015. 220 с.
45. Зимняя И. Педагогическая психология : [изд. второе, доп., испр. и перераб.]. Москва : Логос, 1999. 384 с.
46. Зимняя И. Психологические особенности интенсивного обучения взрослых иностранному языку. *Методы интенсивного обучения иностранным языкам* : сб. научн. тр. / под. ред. С.И. Мельник. Москва : изд-во МГПИИЯ им. М Тореза, 1977. Вып. 3. С. 17–30.
47. Ітельсон Є. Методика навчання англійської мови в середній школі : [практичний посібник для вчителів]. Київ : Рад. школа, 1969. 211 с.
48. Капитонова Т., Московкин Л. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург : Златоуст, 2006. 271 с.
49. Караман С. Зміст і технологія навчання української мови в гімназії : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2000. 425 с.
50. Карасик В. О категориях дискурса. URL : <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras.html>.

51. Карасик В., Бейлинсон Л. Речевой жанр и речевое действие. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2010. № 1. С. 123–126.
52. Касьяненко Т. Викладання української мови як іноземної: принципи оптимізації та інновації. *Вопросы духовной культуры. Филологические науки*. 2013. С. 7–10.
53. Клочек Г., Баранюк О. Слово і слайд у лекції: проблема синергетичного ефекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С. 26–40.
54. Коменский Я. Великая дидактика : хрестоматия по истории зарубежной педагогики : [учеб. пос. для студентов пед. ин-тов] / сост. и автор вв. статей А. Пискунов. [2-е изд., перераб.]. Москва : Просвещение, 1981. 324 с.
55. Костюк С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови : дис. ...канд. пед. наук / Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг, 2018. 292 с.
56. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 304 с.
57. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). Київ : Грамота, 2003. 216 с.
58. Кремень В. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
59. Кухарчук І. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2017. № 4 (309). С. 193–200.
60. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2015. 560 с.

61. Кучеренко І. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня докт. пед. наук. Херсон, 2015. 44 с.
62. Кучерук О. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.
63. Кучерук О. Тексточентричний підхід як лінгводидактична проблема. *Актуальні проблеми текстотворення у лінгводидактичній та мистецтвознавчій площинах : збірник наукових праць (за матеріалами міжрегіонального науково-методичного семінару) / за ред. К. Я. Климової. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.*
64. Левченко Т. Современные дидактические концепции в образовании. Київ : МАУП, 1995. 212 с.
65. Левченко Т. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : монографія. Вінниця : Нова книга, 2002. 512 с.
66. Леонтьев А. Психология общения. [2-е изд., испр. и доп.] Москва : Смысл, 1997. 355 с.
67. Леонтьев А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1979. 47 с.
68. Лісовий М. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2006. 20 с.
69. Лозанов Г. Основы сугестологии. София, 1973. 225 с.
70. Любашенко О. Лінгводидактичні стратегії : проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія. Ніжин : Аспект – Поліграф, 2007. 296 с.
71. Ляховицкий М. Методика преподавания иностранных языков : [учеб. пособ. для филол. спец. высш. учеб. завед.]. Москва : Высшая школа, 1981. 159 с.

72. Манакін В. Мова і міжкультурна комунікація : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2012. 288 с.
73. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. [для студ.-філол. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»]. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
74. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. Панова, І. Андрійко, С. Тезікова та ін. Київ : ВЦ «Академія», 2010. 328 с.
75. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [за ред. М. Пентилюк]. Київ : Ленвіт, 2004. 400 с.
76. Московчук Н. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей : дис. ... канд. наук: 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)». Одеса, 2019. 384 с.
77. Нагаєв В. Методика викладання у вищій школі : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
78. Наливайко О. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2016. 286 с.
79. Нікітіна А. Українська лінгвометодика для магістрантів : навчально-методичний посібник. Старобільськ : Вид-во ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2015. 375 с.
80. Ніколаєва С. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці) : навчальний посібник. Київ : Ленвіт, 2008. 285 с.
81. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. Полат, М. Бухаркина, М. Моисеева, А. Петров ; под ред. Е. Полат. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.
82. Обучение русскому языку в школе : учебн. пособ. для студ. пед. вузов / Е. Быстрова, С. Львова, В. Капинос и др. Москва : Дрофа, 2004. 240 с.

83. Окуневич Т. Модульна система навчання в удосконаленні культури мовлення майбутнього вчителя-словесника. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2003. № 12 (68). С. 243–258.
84. Олійник Т. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка. *Професійні компетенції та компетентності вчителя* : матер. регіон. наук.-практ. семінару. Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. С. 69–71.
85. Омельчук С. Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.
86. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.
87. Онкович Г. Українознавство і лінгводидактика. Київ : Логос, 1997. 108 с.
88. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України Б. Воронкова, М. Дебич у контексті євроінтеграції : монографія (рукопис) / Н. Дем'яненко, Н. Дівінська та ін. ; за заг. ред. Г. Онкович. Київ, 2014. 326 с.
89. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К, 2003. 255 с.
90. Остапенко Н., Симоненко Т., Руденко В. Технологія сучасного уроку рідної мови : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
91. Паламар Л. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 1997. 45 с.
92. Паламарчук В. Першооснови педагогічної інноватики. Т.1. Київ : Знання України, 2005. 420 с.

93. Пальчевський С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології : навч. посібник. Київ : Кондор, 2005. 351 с.
94. Пальчикова О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : дис. ... канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2016. 255 с.
95. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иноязычной речи. Москва : Просвещение, 2004. 324 с.
96. Пентиліук М. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Дивослово*. 2014. № 11. С. 2–6.
97. Пентиліук М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 123–130.
98. Пиріг Л. Медицина і українське суспільство : зб. мед. публіц. пр. Київ, 1998. 472 с.
99. Письменна І. Імплементация зарубіжного досвіду щодо використання принципів інтегрованого навчання у вищій школі. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2019. № 1 (17). С. 169–174. DOI: 10.32342/2522-4115-2019-1-17-21.
100. Пихтовникова Л. Синергетический вектор исследования речевых жанров. *Сучасна англістика: традиції, сьогодення, перспективи* : тези доповідей. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. С. 92–94.
101. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование : социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 250 с.
102. Подоляк Л., Юрченко В. Психологія вищої школи : [навч. посіб. для магістрів і асп.]. Київ, 2006. 320 с.
103. Познавательные процессы и способности в обучении : учеб. пос. для студ. пед. ун-тов / [Шадриков В., Анисимова Н., Корнеева Е. и др.]; под ред. В. Шадрикова. Москва : Просвещение, 1990. 142 с.
104. Полікарпова Ю. Дискусія як різновид інтерактивних технологій навчання іноземних мов в аграрному виші. *Інноваційні агротехнології за умов*

зміни клімат у : матеріали тез міжнародної науково-практичної конференції. Мелітополь-Кирилівка, 2013. Вип. 2. С. 285–287.

105. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науко-методич. посіб. / за ред. О. Пометун. Київ : А.С.К., 2006. 193 с.
106. Попович А. Методична система навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Кам'янець-Подільський, 2018. 678 с.
107. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум та ін. ; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
108. Прокопенко І., Євдокимов В. Педагогічна технологія. Харків, 1995. 105 с.
109. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Шапар В., Олефир В., Куфлієвський А. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
110. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Москва : Когито-Центр, 2002. 395 с.
111. Рагіна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування : дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2017. 298 с.
112. Роджерс К. Человекоцентрированный подход в образовании, психотерапии, психологии : [пер. с англ.]. Ростов-на Дону, 1996. 244 с.
113. Русалкіна Л. Контекстний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх лікарів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2017. № 3(116). С. 65–68.
114. Русалкіна Л. Формування умінь англomовного ділового спілкування у майбутніх лікарів : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2014. 303 с.
115. Селевко Г. Педагогические технологии авторских школ. Москва : НИИ школьных технологий, 2005. 192 с.
116. Семенов О. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.

117. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
118. Сікорський П. Кредитно-модульна технологія навчання : навч. посіб. Київ : Європ. ун-т, 2004. 127 с.
119. Словник іншомовних слів / [ред. О. С. Мельничука]. Київ : Гол. ред. УРЕ, 1977. 775 с.
120. Словник української мови : в 11-ти т. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 1–11.
121. Смужаниця Д. Перекладні методи у навчанні іноземних мов. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 2 (39). С. 247–249.
122. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 14–18.
123. Сотова И. Жанрово-ориентированный подход, жанровая грамотность и жанровая компетентность как категории лингводидактики. *Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*. 2017. Вип. 15. № 4. С. 427–446. DOI: 10.22363/2312-8631-2017-14-4-427-446.
124. Сотова И. Проблемы обучения профессиональной речи иностранных студентов медицинского вуза. *Русский язык и культура в зеркале перевода* : матер. III междунар. науч. конф. Москва, 2012. С. 489–492.
125. Стативка В. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография. Сумы : Ред.-издат. отд. СумГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. 332 с.
126. Субота Л. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови : дис. ... докт. пед. наук. Херсон, 2019. 496 с.

127. Сурмін Ю. Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України*. 2015. № 2. С. 19–28. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadu_2015_2_5/.
128. Гарнопольський О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
129. Текучев А. Методика русского языка в средней школе : учебник для студентов пед. ин-тов по специальности. № 2101. «Рус. яз. и литература». Москва : Просвещение, 1980. 44 с.
130. Теория и практика обучения русскому языку : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд. / Е. Архипова, Т. Воителява, А. Дейкина и др. ; под ред. Р. Сабаткоева. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. 336 с.
131. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2009. Вип. 4. С. 137–144.
132. Українська мова як іноземна : примірні програми навчальної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти кваліфікації освітньої «магістр медицини» кваліфікації професійної «лікар», кваліфікації освітньої «магістр стоматології» кваліфікації професійної «лікар-стоматолог», кваліфікації освітньої «магістр фармації» [галузі знань 22 «охорона здоров'я» спеціальностей : 222 «медицина», 221 «стоматологія», 226 «фармація, промислова фармація»]. Київ, 2017. (Співавтори : Луцак С., Соловій У., Дикан О., Родчин З., Іванишин Г., Трефяк Н., Криницька О.). 152 с.
133. Українська мова. Мова фаху, мова науки, мова спілкування. Текстово-комунікативне навчання : навчальний посібник / Л. Ткаченко, О. Любашенко, С. Мельник та ін. ; за ред. О. Любашенко. Київ : ТОВ ВПП «Компас», 2014. 256 с.

134. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
135. Ушинский К. Д. Педагогическая поездка по Швейцарии. Собрание сочинений : в 10-ти т. Москва, Ленинград. : Изд-во АПН РСФСР, 1947–1952. Т. 3. 1948. 356 с.
136. Філософський енциклопедичний словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
137. Химинець В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль : Мандрівець, 2009. 360 с.
138. Цуркан М. Критеріальний підхід до визначення рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 4 (129). Одеса, 2019. С. 102–108.
139. Цуркан М. Методичні аспекти використання інтерактивного методу дискусії на заняттях із української мови як іноземної у вищій медичній школі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* : зб. наук. праць. Вип. 56 / редкол. : В. Шахов (голова) та ін. Вінниця : Твори, 2018. С. 44–49.
140. Цуркан М. Особливості культурологічного підходу до навчання української мови як іноземної у вищій медичній школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А. Сбруюва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. № 9 (83). С. 347–359.
141. Цуркан М. Особливості реалізації жанрового підходу до навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. Дніпро, 2019. С. 274–282.

142. Цуркан М. Текст як продукт лінгводидактики у процесі викладання української мови як іноземної у вищій медичній школі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія Педагогічні науки*. № 3. Черкаси, 2019. С. 93–98.
143. Чернилевский Д., Филатов О. Инновационные подходы к организации обучения. *Специалист*. 1997. № 2. С. 4–5.
144. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.
145. Швець Г. Мовленнєвий жанр жарту в лінгводидактичному аспекті. *Викладання мов у вищих навчальних закладах. Міжпредметні зв'язки*. Харків, 2016. Вип. 28. С. 144–153.
146. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра. *Жанры речи*. Саратов : Колледж, 1997. С. 88–98.
147. Шовковий В. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов : автореф. дис. на здобуття наук ст. канд. пед. наук. Київ, 2004. 24 с.
148. Щерба Л. Преподавание языков в школе : Общие вопросы методики : учебное пособие для студентов филологических факультетов. Изд. 3-е, испр. и доп. Москва : Академия, 2002. 160 с.
149. Юцявичене П. Теория и практика модульного обучения. Каунас : Швиеса, 1989. 272 с.
150. Ягупов В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с. URL : https://eduknigi.com/ped_view.php?id=191.
151. Яхонтова Т. Жанри первинної наукової комунікації: сучасні тенденції розвитку. *Науковий вісник Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Філологічні науки (мовознавство)*. 2014. № 2. С. 135–140.
152. Bhatia V. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London : Longman, 1993. 246 p.
153. Ponny W. *A Course in Language Teaching*. Cambridge : CUP, 2006. 375 p.

154. Wills W. Kognition und Übersetzen Zu Theorie und Praxis der menschlichen und der maschinellen Übersetzung. Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1988. 345 s.
155. Wright A.R. The Critical Incident as a Training Tool. *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Vol. 1 / ed. by Fowler S.M. Yarmouth : Intercultural Press, 1995. P. 127–140.
156. Wright A., Buckby M., Beettridge D. Games for Language Learning. Cambridge, 1984. 318 p.

РОЗДІЛ IV. УПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ В МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У розділі описано розвиток діалогічного мовлення студента-іноземця в контексті професійно-мовленнєвого навчання української мови як іноземної, схарактеризовано різновиди вправ і завдань у методичній системі навчання української мови як іноземної. Визначено критерії та показники рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти й обґрунтовано методичну систему навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.

4.1. Розвиток діалогічного мовлення студента-іноземця в контексті професійно-мовленнєвого навчання

За останнє двадцятиріччя відбулися динамічні трансформації в усіх сферах життєдіяльності людини. У глобалізованому світі людина має бути підготовленою до взаємодії з різними суб'єктами громадянського суспільства. В умовах посилення міграційних потоків особливої актуальності набувають мільтикультурні аспекти освіти, зокрема медичної. Формування особистості сьогодення відбувається в якісно нових соціально-економічних умовах, що впливають на її соціальний, моральний і культурний розвиток. Наукові пошуки сучасних лінгводидактів і практиків спрямовані на розроблення ефективної методики навчання української мови студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, у тому числі в контексті професійно-мовленнєвого навчання.

Проблема формування навичок діалогічного мовлення на заняттях української мови як іноземної активно досліджується в сучасних лінгводидактичних студіях, присвячених реалізації особистісно орієнтованого

підходу до навчання, сутність якого полягає в зміні дидактичного фокусу від учителя/викладача до учня/студента. «Український педагогічний словник» визначає цей підхід «як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як суб'єкта виховної взаємодії [87, с. 243]. Саме особистісно орієнтований підхід, стверджує більшість науковців, найкраще допомагає самоусвідомленню особистості, її самореалізації і самоствердженню, а його застосування під час вивчення іноземної мови, в тому числі й української як іноземної, створює сприятливі умови для цілісного формування мовної особистості, а відтак відкриває перспективи професійного навчання. На думку М. Аріяна, «формування Я-концепції студента під час вивчення іноземної мови є одним із мотивувальних факторів: студент оцінює здобуті знання, мовленнєві вміння, і це розширює його можливості в саморозвиткові, в майбутній професійній діяльності [3, с. 47]. Крім того, методика формування навичок діалогічного мовлення є невід'ємним складником методу інтерактивного навчання, що ґрунтується на міжособистісній комунікації, основна мета якої – розвинути здатність комунікативної особистості «грати роль іншого», моделювати дзеркальне сприйняття партнером мовленнєвого акту, в результаті чого адекватно розцінювати ситуацію й реагувати.

Проблема формування навичок діалогічного мовлення неодноразово ставали предметом досліджень як зарубіжних, так і українських учених-педагогів (І. Зимня, Є. Пассов, І. Скляренко, О. Вишневський, Р. Фастовець, С. Андрушко, Т. Олейник, М. Сосяк, Дж. Ревел, Г. Уїдоусан та У. Литлвуд, Г. Піфо, М. Ріверс, Фр. Дебізер та ін.), у працях яких запропоновано систему вправ, спрямованих на розвиток навичок діалогічного мовлення, розглянуто психологічні перешкоди у процесі такого мовлення, діалог обґрунтовано в системі координат особистісно орієнтованого навчання. Розвитку діалогічного мовлення на заняттях іноземної мови у закладах вищої освіти немовного профілю присвячено розвідки М. Аріяна, І. Бермана, О. Тарнопольського, Г. Безпалова, Л. Біденко та ін. Зокрема, Л. Біденко та Г. Безпалова

обґрунтовують доцільність застосування аудіолінгвального методу навчання української мови як іноземної на початковій стадії: «Постійний пошук кращих способів вивчення мови та технічний прогрес надихають методистів на винахід нових методів навчання й вдосконалення вже існуючих. Намагаючись відповідати сучасним вимогам, ми застосовували аудіомовний метод до викладання української мови як іноземної на початковому етапі. Аудіомовний метод використовуємо разом з іншими методами навчання (зокрема, методом зворотного резонансу), що допомагає зменшити його недоліки» [99]. Однак у згаданих працях мало уваги присвячено поетапному формуванню навичок ведення діалогу, зокрема професійного діалогу-розпитування у вищій медичній школі.

Іноземні студенти, які здобувають освіту в Україні, мають право обрати українськомовну або англomовну форму навчання. Вибір українськомовної форми навчання передбачає володіння українською мовою на рівні не нижчому B1, відповідно до загальноєвропейської мовної шкали, саме тому студент-іноземець має навчатися на підготовчому факультеті. З огляду на це, більшість іноземних студентів обирає англomовну форму навчання. У цьому випадку іноземець в основному стикається з двома видами мовних труднощів, пов'язаних із побутовою і професійною адаптацією. Протягом першого року навчання на заняттях української мови як іноземної студенти засвоюють базовий рівень володіння українською мовою, що допомагає їм розв'язати низку проблем повсякденного життя і побуту. Однак уже на другому і третьому курсах (залежно від факультету) процес навчання студентів виходить за межі університетської аудиторії та здійснюється на клінічних кафедрах, де практичне заняття часто передбачає ведення професійного діалогу на рівні «лікар – пацієнт». Такий новий мовний виклик, пов'язаний із професійною адаптацією, значно складніший порівняно з адаптацією студента на побутовому рівні. Недостатній рівень володіння українською мовою як посередником часто стає причиною невдач у професійному навчанні та практиці. Підготовка студентів до ведення професійного діалогу під час

проведення занять з української мови як іноземної надзвичайно важлива, оскільки розвиток професійного діалогічного мовлення входить до переліку спеціальних компетентностей, формування яких має забезпечити навчальна дисципліна «Українська мова як іноземна». У типовій програмі зазначеної дисципліни підготовки фахівців другого (магістерського) рівня освіти передбачено формування однієї з ключових компетентностей студента-медика й окреслена як здатність організовувати інформативний діалог з елементами прескриптивного діалогу, діалог-дискусію, використовуючи розвинену тактику мовленнєвого спілкування (починати й закінчувати розмову в ситуаціях різного ступеня складності, вербально та за допомогою невербальних засобів спілкування реалізовувати комунікативні завдання; уточнювати деталі повідомлення співрозмовника, підхоплювати й розвивати його думку, аргументувати та рекомендувати власні судження, враховуючи «дистанції» у спілкуванні; забезпечувати психологічний комфорт, узагальнювати) [71, с.25]. Процес формування означеного виду мовленнєвої компетентності передбачає *знання* студентом-іноземцем необхідних засобів і способів висловлення думок, почуттів у різних сферах спілкування відповідно до ситуацій і тем, мовленнєвих актів, інтенційних програм, типів комунікативної організації дискурсу тощо; *вміння* доцільно використовувати засоби мови в практиці живого спілкування, виправдано добирати вербальні та невербальні засоби для виконання тих чи інших комунікативних завдань; *розвиток навичок* встановлювати і підтримувати контакт зі співрозмовником, змінювати мовленнєву поведінку залежно від комунікативної ситуації.

Аналіз спеціальної літератури дав змогу констатувати, що розвиток діалогічного мовлення як складник формування спеціальної (фахової, предметної) мовної компетентності є одним з невід'ємних компонентів значно ширшого поняття – «соціокультурна компетентність», яке в сучасній педагогіці розглядається як «засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між націями, поколіннями, статями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку, з одного

боку, або як «результат успішного перебігу соціокультурної адаптації – активного процесу взаємодії представника іншої культури і середовища, у якому він перебуває, процесу активного набуття необхідних для життя трудових навичок і знань, засвоєння студентом основних норм, зразків, цінностей нового навколишнього середовища – з іншого» [55 с. 121]. Крім того, специфікою діалогічного мовлення є повноцінна двовекторність спілкування, що має на меті одночасне тренування і говоріння, і слухання, а також миттєву реакцію на сказане. Оскільки для діалогічного мовлення характерна непередбачуваність, надважливе знання особливостей мовленнєвого етикету, вміння формулювати ініціативні репліки та розуміти еліптичні синтаксичні конструкції. Специфічні ознаки ведення діалогу вказують на його особливу роль у процесі професійно орієнтованого навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. Локальним фокусом нашого дослідження обрано діалог-розпитування, як найбільш регулярний і затребуваний у лікарській практиці.

У роботі теоретично обґрунтовано та апробовано методику проведення професійного діалогу-розпитування як важливої форми навчального спілкування майбутнього лікаря. Висунуто одну з часткових гіпотез дослідження, якою передбачено підвищення мотивації до вивчення української мови як іноземної шляхом моделювання професійної ситуації, що надає студентові можливість поділитися здобутими професійними знаннями, сприяє розвитку діалогічного мовлення, є запорукою успішного ведення діалогу.

Дослідження ґрунтується на комплексному застосуванні таких методів, як діагностичні (інтерв'ювання), експериментальні (константувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту), метод теоретичного аналізу (під час розгляду окремих аспектів діалогічного мовлення, формулювання запитань і відповідей, з'ясування особливостей українського мовленнєвого етикету) та індуктивний метод (під час формулювання висновків дослідження, отриманих емпіричним (експериментальним)

шляхом). Педагогічне спостереження й педагогічний експеримент здійснювалися під час проведення практичних занять з української мови як іноземної у ВДНЗ «Буковинський державний медичний університет». Організація дослідження відбувалась у три етапи: на першому (підготовчому) розроблено вихідні позиції дослідження та сформульовано робочу гіпотезу; на другому (основному) перевірено робочу гіпотезу на основі апробації запропонованої методики проведення професійного діалогу на заняттях української мови як іноземної. На завершальному здійснено аналіз результатів експерименту, зокрема якісних і кількісних показників формування, розвитку діалогічного мовлення. Експериментом охоплено 126 студентів 4-го курсу ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет».

Суть запропонованого педагогічного експерименту полягає в порівнянні навичок рівня сформованості діалогічного мовлення у процесі ведення професійного діалогу-розпитування на тему «У дерматологічному відділенні» за такими основними показниками, як засвоєння активної лексики, вміння ставити граматично правильні запитання та давати змістовно вичерпні відповіді, швидкість реакції, вміння висловлювати ініціативні запитання. Частина студентів (62) освоювала цю тему впродовж 4 годин за традиційною схемою побудови діалогу в парах «лікар – пацієнт», коли основну частину навчального часу було витрачено на опанування ключових питань і розігрування цих діалогів парами. Інша частина студентів (64) працювала на основі розробленої методики поетапного навчання, описаної нижче. Усі групи, охоплені експериментом, були різноетнічними та однаковими за чисельністю (14–16 осіб). Отже, вплив цих показників на результати експерименту незначний.

Підготовку студентів-іноземців до ведення професійного діалогу реалізовано поетапно для цілеспрямованого формування в них практичних навичок.

I етап. Мотивація. Недостатній рівень мотивації часто стає причиною неготовності або низького рівня відтворення діалогічного мовлення. Тому

студентам-іноземцям чітко формулювали основні цілі та кінцеву мету побудови професійного діалогу, зокрема акцентувалась увага на необхідності ведення такого діалогу впродовж усього процесу навчання, оскільки такий тип діалогічного мовлення вважаємо запорукою професійного зростання. Крім того, побудова професійного діалогу формує стійку модель і професійної, і соціально-етичної поведінки.

З'ясування основних труднощів у вивченні української мови як іноземної дало нам підстави стверджувати, що основною перешкодою на початковому етапі опанування української мови був страх заговорити з незнайомцем-українцем цією мовою через недостатність практичних мовних навичок (54% опитаних). Меншість серед труднощів назвала складну граматичну систему української мови (27%, з них 18% до основних граматичних труднощів відносять флективність української мови, 9% – труднощі з визначенням роду), 19% опитаних вказали на особливості міжкультурної комунікації (мовленнєвий етикет, швидкий темп мовлення українців, фразеологія). Отримані результати засвідчили, що моделювання навчальних ситуацій у контексті формування навичок діалогічного мовлення сприяє подоланню психологічного бар'єра в спілкуванні з українцями як носіями мови. Адже студенти-іноземці регулярно відтворюють типові моделі ситуативного мовлення, що дасть змогу майбутнім лікарям практикувати мовні кліше, усталені запитання, а отже, формувати мовну особистість іноземця як впевненого мовця.

Сформульовані викладачем на початковій стадії такі аргументи, як подолання страху усного мовлення, страху говорити публічно, а також можливість застосовувати діалог-розпитування в щоденній професійній підготовці, зокрема під час розмови з пацієнтами, в процесі вивчення клінічних дисциплін та різного виду навчальних практик, вважаємо ключовими аргументами на шляху мотивування студента.

II етап. Засвоєння лексичного мінімуму професійної лексики. На цьому етапі зосереджено увагу на лексичній роботі, а граматичні та фонового-графічні навички виконували допоміжну функцію.

Лексичний матеріал згруповано в тематичні поля, виокремлено типові мовно-синтаксичні конструкції (ключові фрази, речення) у їхній синонімічній варіативності, наприклад: «Що вас турбує?», «На що скаржитесь?», «Яка причина вашого звернення до лікаря» тощо. Наприклад, для теми «У дерматологічному відділенні» запропоновано таку частотну лексику до лексичного мінімуму: *шкі́ра, дёрма, епідёрміс, меланін, пігмент, піт, залоза, бородавка, зморшка, пухир, родимка, вугор, гній, гнійнік, нарів, фурункул, трихолог.*

Крім лексичного рівня, на цьому етапі запропоновано найчастотніші фразеологічні одиниці, в яких ужито лексему «шкі́ра», оскільки саме опанування фразеологічного рівня мови є запорукою формування цілісної мовної особистості. Наведемо приклади.

- *Запам'ятайте корисні фрази. Поясніть, як ви розумієте їхнє значення. Складіть із ними речення.*

Мороз іде по шкірі	Спускати шкіру
Не влазити в шкіру	Шкіра терпне
Зі шкіри пнутися	Залити за шкіру сала

Актуальною граматикою до цієї теми визначено ступені порівняння прикметників і прислівників, яку пропоновано повторити на прикладі речень – цікавих фактів про шкіру.

- *Утворіть і запишіть ступені порівняння прикметників і прислівників, поданих у дужках.*
1. Шкі́ра – це (великий) орган людського тіла.
 2. (Товстий) шкі́ра на ступнях ніг, а (тонкий) – на барабанних перетинках.

3. Веснянки (часто) з'являються в підлітковому віці, ніж у дорослих людей.
4. Шкіра, на якій є веснянки, (вразлива), ніж смугла.
5. На ліктях шкіра (суха) і (щільна), ніж на інших ділянках тіла.
6. Клітини шкіри з віком оновлюються (повільно).
7. Люди з великою кількістю родимок (рідко) страждають на вікові захворювання.
8. Африканці та європейці мають (багато) кількість потових залоз, ніж азіати.
9. Після очищення і зволоження шкіра стає (гладка) і (пружна).

Наступна частина лексико-граматичних вправ спрямована на узгодження словосполучень у роді й числі, а також побудову граматично правильних синтаксичних конструкцій.

- *Утворіть усі можливі словосполучення (назви симптомів) за зразком.*

Зразок: жирність шкіри.

Свербіж	нігті
стоншення	тіло
ламкість	голова
луцення	волосся
жирність	шкіра

- *З поданих слів утворіть речення.*
 1. Людський / орган / найбільший / шкіра / тіло.
 2. Лікувати / шкіра / хвороба / дерматолог.
 3. Колір / меланін / шкіра / визначає / і / волосся.
 4. Сальні залози / себорея / порушення роботи / причина / це.
 5. Основа / тканина / це / білок / сполучний / колаген.
 6. Захворювання / склеродермія / системний / тканина / сполучна.

III етап. Розвиток монологічного мовлення. На цьому етапі передбачено розвиток уміння студента формулювати власну думку щодо певної проблеми. У подальшому це монологічне мовлення має бути задіяне в змодельованому спілкуванні лікаря з пацієнтом, тобто стати логічною частиною майбутнього професійного діалогу. Для формування навичок монологічного мовлення запропоновано вправи, як-от:

- *Замініть інфінітив дієслів на наказову форму. Дайте рекомендації своєму другові.*

Якщо у вас багато родимок, візьміть до уваги такі медичні рекомендації:

- ✓ не можна засмагати на сонці;
- ✓ варто утикати засмаги у солярію;
- ✓ не можна травмувати чи самостійно вирізати родимки;
- ✓ заборонено використовувати хімічні розчини для видалення родимок;
- ✓ не варто носити вузький одяг, який може травмувати родимку;
- ✓ варто спостерігати за змінами кольору, розміру родимок;
- ✓ кожного року необхідно відвідувати дерматолога, щоб зробити професійний огляд родимок.

IV етап. Моделювання професійної ситуації. Ми цілком поділяємо думку Т. Шевчук, що «в процесі навчання мовлення, особливо невідготовленого, важливо звернути увагу на роль ситуативності як засобу стимулювання та розвитку мовлення. Ситуація відтворює комунікативну реальність і, таким чином, викликає в студентів-іноземців інтерес до реального спілкування» [95]. На початковому (соціокультурному) етапі вивчення мови студентам пропонувалися різні соціальні ситуації, що, на думку Л. Виготського, є «абсолютно своєрідними, специфічними, винятковими, єдиними і неповторними відношеннями між особистістю і навколишньою дійсністю, перш за все соціальною» [19, с. 241]. На етапі професійно орієнтованого навчання соціальні ситуації замінено на професійні. Однак моделювання професійних ситуацій ставить нові виклики як перед студентами, так і перед викладачами, особливо медичних закладів

вищих освіти, оскільки моделювання таких ситуацій вимагає від педагога-філолога певних спеціальних медичних знань, зокрема для якісного наповнення частотного словника і при роботі з медичною терміносистемою. Крім того, враховували ще один важливий момент цього етапу – розроблення різних варіантів подібної ситуації, бо однотипні ситуації знижуватимуть рівень комунікативної активності студента.

V етап. Розподіл ролей і побудова усного діалогу (спонтанного або підготовленого). Оскільки в педагогіці виділяють два способи формування діалогічного мовлення, умовно названі «зверху – вниз» і «знизу – вверху», у програмі експерименту ми поєднали обидва підходи. На початкових етапах застосовували підхід «знизу – вверху», на етапі побудови самого діалогу запропоновано спочатку подати повний діалог, а вже на його основі і за його зразком працювати з побудовою наступних. Наприклад, на цьому етапі запропоновано такі типи вправ.

- *Прочитайте діалог. Скажіть, яке захворювання описано в тексті. Назвіть його симптоми.*

Андрій: Добрий день, лікарю!

Лікар: Добрий день! Заходьте, будь ласка. Що вас турбує?

Андрій: У мене проблема зі шкірою. На животі з'явилися пухирці, і ця частина тіла постійно свербить.

Лікар: Лягайте на кушетку, я вас огляну. Чи відчуваєте свербіж на внутрішній частині передпліччя?

Андрій: Так, там також є небагато пухирців.

Лікар: Коли вперше відчули свербіж і помітили утворення на шкірі?

Андрій: Учора, увечері.

Лікар: Можливо, ви щось з'їли, що могло б викликати таку реакцію організму, а може, приймали нові ліки?

Андрій: Так, терапевт мені призначив новий комплекс вітамінів.

Лікар: Поки що потрібно відмінити цей препарат, оскільки ваш організм негативно зреагував на нього. Я випишу вам таблетки і мазь від алергії. Також ви повинні дотримуватися впродовж тижня дієти.

Андрій: А як же бути з вітамінами?

Лікар: Потрібно здати аналізи і визначити, на що у вас алергія.

Андрій: Дякую за консультацію. До побачення.

Лікар: До побачення.

- *Доповніть діалог.*

Галина: Добрий день! Можна ввійти?

Лікар: Добрий день! Заходьте, будь ласка. Що вас непокоїть?

Галина: Проблеми зі шкірою _____, а саме велика кількість вугрів.

Лікар: Покажіть мені обличчя. Скільки вам років?

Галина: Мені 17.

Лікар: У _____ віці вугри з'являються внаслідок _____ змін, що відбуваються в _____.

Галина: Як же боротися з цією проблемою?

Лікар: Насамперед, потрібно налагодити харчування і посилити догляд за _____. Я вам _____ дієту та _____ рекомендації по догляду за шкірою обличчя. Приймайте впродовж п'яти днів протиалергічні ліки.

Галина: Чи варто робити чистку обличчя в косметолога?

Лікар: Поки що не робіть, тому що у вас сильне запалення _____. Прийдіть наступного тижня, у середу, на повторний _____.

Галина: Дякую за рекомендації. До побачення.

Лікар: До побачення.

- *Складіть діалог, використовуючи репліки лікаря та пацієнта.*

Лікар	Пацієнт
Зрозуміло. А лупа у вас є?	Я буду виконувати все, що ви призначите.

Можна, але це довготривалий процес. Потрібно приймати препарати з вітамінами А, Е, В, D, а також сірку і цинк. Ходити на фізіотерапевтичні процедури. Дотримуватися дієти.	Шкіра суха, лущиться, а волосся сухе, ламке, часто випадає
Добрий день! Як вас звуть?	Чи можна її вилікувати?
Що вас турбує?	Андрій, а до вас як звертатися?
Яка саме?	Дякую за консультацію. До побачення.
Микола Іванович!	Дуже приємно!
До зустрічі в травні.	Аякже, ще й дуже багато. Жоден шампунь не допомагає.
Добре. Ось вам рецепт і рекомендації. Через місяць повторний огляд.	У мене проблема зі шкірою та волоссям.
У вас ознаки сухої себореї.	Добрий день!

- У поданому діалозі відновіть репліки пацієнта. Використовуйте фрази з довідки.

— _____

– Добрий день. Заходьте, будь ласка. Сідайте. Що вас турбує?

— _____

– Ви, мабуть, учора засмагали впродовж тривалого часу.

— _____.

– Покажіть мені вашу спину, груди, живіт. У вас сильний опік. Потрібно охолодити шкіру, далі змастити аерозолем, прийняти знеболювальні та жарознижувальні препарати.

– Тричі на день. Необхідно також приймати вітамін Е, щоб поліпшити і прискорити регенерацію тканин, та вживати до 2,5 л рідини, аби запобігти зневодненню організму.

– Не бажано. Потрібно уникати сонячного проміння до повного одужання. А взагалі засмагати рекомендовано в період до 11-ї години та після 17-ї.

– До побачення. Одужуйте!

Довідка:

- *Дякую. Обов'язково виконаю ваші рекомендації. До побачення.*
- *Так, лікарю, не помітив, як увесь став наче рак.*
- *Лікарю, чи можна ходити на пляж?*
- *Добрий день, лікарю. Дозвольте зайти.*
- *Як часто наносити аерозоль?*
- *У мене висока температура і сильно пече вся шкіра, наче вогнем горить.*

На цьому етапі важливо пам'ятати про періодичний обмін ролями між студентами задля відпрацювання ними як типових запитань лікаря, так і можливих відповідей пацієнта. Викладач повинен звернути увагу студентів на позамовні засоби комунікації, зокрема темп мовлення, інтонування питальних фраз, жестикуляцію тощо. Одним із завдань цього етапу є формування навичок логічного мислення через правильну послідовність запитань, пошук причинно-наслідкових зв'язків, виокремлення головного й другорядного. Перед початком діалогу на конкретному прикладі викладач повинен диференціювати запитання лікаря як загальні та уточнювальні.

VI етап. Побудова усного діалогу з письмовим заповненням лікарем медичної карти хворого. Означений етап спрямований на розвиток усного мовлення в поєднанні з розвитком навичок письма. Заповнення медичної

карти доречно розділити на окремі підрозділи («Паспортні дані», «Скарги», «Анамнез життя» і т.д.) й опрацьовувати на окремих заняттях.

Підготовка студентів-іноземців до ведення професійного діалогу на заняттях з української мови як іноземної – це тривалий процес, що передбачає формування стійкої мотивації студентів, опанування базової лексики з її подальшим використанням у монологічному мовленні, моделювання професійної ситуації, розподіл ролей лікаря і пацієнта, підготовку й розігрування діалогу з наступним заповненням медичної картки пацієнта. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність поетапного формування навичок ведення професійного діалогу в парі «лікар – пацієнт» за такими основними показниками, як 1) засвоєння активної лексики (64 % – до експерименту, 85 % – після педагогічного експерименту), вміння будувати граматично правильні запитання та змістовно вичерпні відповіді (51% і 74% відповідно), швидкість реакції (62 % і 81%), вміння висловлювати ініціативні запитання (48% і 78%). Запропонована методика ведення професійного діалогу на заняттях з української мови як іноземної завдяки впровадженню рольових ігор поживляє й урізноманітнює освітній процес, сприяє професійно орієнтованому навчанню української мови як іноземної в процесі підготовки майбутнього висококваліфікованого фахівця медичної галузі

4.2. Характеристика різновидів вправ і завдань

у методичній системі навчання української мови як іноземної

Потужним дидактичним ресурсом у навчанні української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти є практичні методи навчання, передусім *метод вправ*, якому відведено визначальну роль у формуванні професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців медичної галузі, оскільки він сприяє виробленню в студентів-іноземців необхідних практичних професійно важливих мовних і мовленнєвих умінь, набуттю навичок ведення професійного діалогу в парі «лікар – пацієнт». Як слушно зазначає К. Плиско, вправи – це послідовні дії та операції, які

виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних умінь і навичок [66, с. 170].

Розробленню й обґрунтуванню загальнодидактичної системи вправ присвячено праці педагогів та лінгводидактів – З. Бакум, О. Біляєва, А. Богущ, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Греб, В. Загородної, С. Карамана, О. Кучерук, Н. Ладиженської, О. Любашенко, С. Ніколаєвої, В. Онищука, С. Омельчука, Л. Паламар, К. Плиско, О. Текучова, Л. Федоренко, І. Хом'яка, М. Шкільник та ін. Окремі види вправ у процесі вивчення української мови як іноземної описали у своїх дослідженнях О. Федорова, О. Горошкіна, Г. Іванишин, С. Костюк, О. Пальчикова, Ж. Рагіна, Б. Сокіл, І. Процик, Н. Авраменко, Н. Московчук, Г. Швець, Л. Субота та інші.

Аналіз спеціальної літератури дав змогу з'ясувати, що в методиці навчання мов існує кілька класифікацій вправ за різними критеріями: місцем проведення (класні, домашні), тематикою (фонетичні, лексичні, стилістичні тощо), дидактичною метою (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні), ступенем пізнавальної активності учнів (рецептивні, репродуктивні), критерієм комунікативності (умовно-комунікативні, некомунікативні, комунікативні), формою мовлення (усні, письмові) [37, с. 32].

В основу класифікації В. Онищука покладено дидактичні функції вправ, які прокласифіковано на: підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні вправи [61]. Дослідник означеної проблеми О. Текучов виокремлює вправи для виконання лінгвістичних завдань, практичного застосування одержаних знань із фонетики, граматики, орфографії та мовленнєвих навичок, стилістики, які сприяють виробленню умінь і навичок із засвоєваної мовної теорії [84].

Класифікація О. Біляєва доповнює утрадиційнену в лінгводидактиці систему вправ такими видами, як спостереження й аналіз мовних одиниць у

зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); конструювання зв'язних висловлювань (творчі роботи); редагування чужого й власного висловлювання (робота з чернеткою) [11].

Система вправ Н. Ладиженської містить такі групи вправ: 1) вправи аналітичного характеру за готовим текстом; 2) вправи аналітико-мовленнєвого характеру за готовим текстом; 3) вправи на переробку готового тексту; 4) вправи, які потребують створення нового тексту на основі даного (готового); 5) вправи, які тренують учнів у створенні власного тексту [57, с.44–45].

Н. Голуб запропонувала систему вправ як засіб навчання риторики у вищій школі, класифікувала вправи за організаційною ознакою й виділила серед них підготовчі, тренувальні, творчі й аналітичні [25, с. 299]. У системі вправ, яку розробила Т. Симоненко для формування комунікативних умінь у студентів, урахувано концептуальні положення О. Ласкаревої про необхідність розвитку вмінь і навичок трьох основних типів відповідно до функції, яку вони виконують у мовленні. Дослідниця навички оформлення висловлювання запропонувала формувати за допомогою пояснення та аналізу мовних явищ, імітації, відтворення за зразком, заучування, генералізації; навички використання комунікативного потенціалу – перефразування речень, складання загальних питань до окремих речень у тексті та відповідей до них, заміни окремих слів чи речень у висловлюванні, побудови конкретних висловлювань із використанням запропонованих граматичних явищ; навички синтезування – побудови речень або висловлювань, поширення окремих абзаців, «відбудови» тексту за опорними словами чи опорними реченнями, побудови планів різних видів та відтворення тексту за планом у письмовій або усній формі [47, с. 245-246]. Продуктивною у навчанні мови видається розроблена С. Караманом система вправ, яка ґрунтується на врахуванні інтелектуально-пізнавальних здібностей суб'єктів освітнього процесу,

стимулюванні самостійної навчальної діяльності й диференційована за трьома рівнями складності: рівень репродукції, рівень уміння, рівень трансформації. Систему вправ розроблено за лінійним принципом (практичне закріплення вивченого мовного матеріалу від попередньої теми до наступної) та спіралеподібним принципом (закріплення теоретичного матеріалу за спіралеподібною схемою, що передбачає врахування наявних у знаннях суб'єктів освітнього процесу прогалин у засвоєних попередньо темах) [97, с. 130].

Розроблена й апробована у процесі дослідження система вправ і завдань для студентів-іноземців, яка ґрунтується на дидактичному матеріалі, що є текстом, містить завдання на виконання дій або задіяння узагальнених мовних знань. Практика показує, що студенти найчастіше припускаються помилок, пов'язаних з інтерферентним впливом рідної мови. Використання системи вправ на переклад буде ефективним, оскільки це «вправа не локалізована, не на певне правило, вона вимагає аналізу, диференціації й комплексного застосування усіх без винятку мовних засобів» [54, с. 176].

Важливу роль у процесі навчання української мови як іноземної відіграють вправи на переклад, метою виконання яких є усвідомлення студентами особливостей мови, яку вивчають, шляхом порівняльно-зіставного аналізу лексичних, граматичних, лексико-граматичних мовних одиниць. Іноземний студент-медик, вивчаючи українську мову, вдається до перекладу тоді, коли відчуває труднощі щодо сприйняття нової інформації, або ж у ситуації, яка потребує точного висловлення власної думки та її аргументування. Особливу увагу варто звернути на те, що означений вид вправ більш ефективний.

Слушною вважаємо думку Г. Бондаренко про доцільність розроблення цілеспрямованої системи завдань, побудованої на принципі від простого до складного, з дотриманням методичних рекомендацій щодо застосування перекладу як навчального завдання, зокрема: добирати лексичні одиниці, словосполучення, речення, тексти, що відповідають фаху студентів,

допускають варіативність (проблемність) перекладу, насичені мовними явищами, які були розглянуті на попередніх практичних заняттях; проводити підготовчу роботу, зосереджуючи увагу студентів на труднощах тексту; давати до перекладного тексту комплексне завдання, передусім на матеріалі фахової лексики; проводити обов'язкове обговорення й аналіз перекладеної роботи, давати завдання, спрямовані на запобігання й подолання труднощів, які виникли у студентів під час перекладу; застосовувати навчальний переклад систематично [13, с. 57-63].

Конструктивним з методичних позицій вважаємо зауваження Л. Попової, що головний зміст таких завдань полягає в тому, що студент звикає до порівняльно-зіставного аналізу текстів різної жанрової і стильової належності, застосовує його потім під час побудови власних висловлень, уникаючи тих помилок, яких припускався раніше. У нього формується критичне ставлення до мови вихідного тексту й мови, яка вивчається [67]. Наприклад, для усунення помилок у писемному мовленні студентів можна використати таку вправу:

- *Прочитайте текст. Перекладіть його українською мовою. Продовжте перекладений текст, назвавши причини появи опіків і наслідки. Зверніть увагу на підкреслені лексичні одиниці.*

BURNS AND EXPOSURE TO RADIATION. DEFINITION

Burns (1) are a leading cause (2) of accidental death. Often, several members of a family are burned to death (3) at the same time. All too often, small children left at home unattended (4) are burned to death. A burn is an injury (5) that results from heat, chemical agents (6), or radiation. It may vary in depth, size, and severity (7) and may damage cells (8) in the affected area (9).

ОПІКИ ТА ВПЛИВ РАДІОАКТИВНОГО ОПРОМІНЕННЯ. ВИЗНАЧЕННЯ

Опіки (1) – основна причина (2) випадкової смерті. Нерідко смертельні опіки (3) отримують одночасно декілька членів сім'ї. Часто гинуть від опіків і маленькі діти, залишені вдома без нагляду (4). Опік – це травма (5), яка є

результатом впливу високої температури, хімічних речовин (6) або радіації. Опік може варіюватися за глибиною, площею ураження або тяжкістю (7) і може призвести до пошкодження клітин (8) в зоні ураження (9) (Із підручника).

Важливим складником системи вправ і завдань, що сприяють формуванню нормативного мовлення майбутніх лікарів, є редагування словосполучень, речень та текстів. У процесі редагування встановлюється відповідність різним вимогам, що висуваються до літературного матеріалу того чи іншого призначення й типу. Важливо, щоб студенти-іноземці усвідомили, що завжди редагуються тексти, які повинні бути оприлюднені.

Поряд із традиційною класифікацією вправ сучасні українські лінгводидакти пропонують вправи інтерактивного типу комунікативного спрямування з урахуванням освітніх запитів і потреб студентів-іноземців. Для нашого дослідження цікаве з'ясування основних ознак інтерактивних вправ навчання мови, доцільних у формуванні професійної комунікативної компетентності майбутніх лікарів.

Як зазначає О. Горошкіна, інтерактивні вправи сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок студентів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками освітнього процесу [26]. З позиції розвитку мовленнєвих умінь і навичок виконання інтерактивних вправ гармонійно застосовується на заняттях з української мови як іноземної, оскільки зміст їх орієнтує на моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації, які вдало спроектовані на професійну діяльність майбутніх лікарів.

Аналіз наукових досліджень щодо навчання української мови як іноземної дозволив дійти висновку про те, що виконання іноземними студентами різних видів вправ сприяє формуванню таких практичних умінь і навичок майбутніх лікарів, які забезпечують результативне здійснення професійно-комунікативної діяльності. Так, Л. Субота серед вправ на

формування комунікативної компетентності іноземних студентів виділяє мовленнєві, комунікативні, читацькі [80, с. 265]; Ж. Рагіна, описуючи онлайн-сервіс Learningapps.org, зазначає, що «розробка й застосування інтерактивних вправ під час підготовки іноземних студентів-медиків до професійного спілкування, безумовно, сприятиме підвищенню їхньої мотивації, активізації процесів мислення, стимуляції пізнавального інтересу до майбутньої діяльності» [71, с. 136]. Н. Авраменко з метою «формування термінологічних умінь майбутніх лікарів-іноземців» розробила систему вправ, яка містить рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні, мовні, комунікативні та умовно-комунікативні типи вправ [1, с. 148–149].

Для вивчення теоретичних відомостей та формування практичних умінь і навичок з української мови як іноземної у нашій роботі запропоновано таку систему вправ: підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні вправи, а також: спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); конструювання зв'язних висловлювань (творчі роботи); редагування чужого й власного мовлення. Усі зазначені вище види вправ спрямовані на формування практичних умінь і навичок відповідно до здійснення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (*рецептивних*: читання та аудіювання; *продуктивних*: говоріння і письма).

Подаємо орієнтовні зразки вправ для студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти.

I. Підготовчі, або пропедевтичні, вправи спрямовані на первинне сприймання теоретичного матеріалу (фонема, слова, словосполучення, речення), так і розвиток елементарних практичних умінь, метою яких є підготовка іноземного студента до подальшого вивчення основних мовних

одиниць. Означений вид вправ має важливе значення у процесі навчання української мови як іноземної, оскільки передбачає підготовку інокомуніканта до усвідомленого засвоєння особливостей творення й вимови звуків (фонетика та орфоєпія), графічного відображення цих та інших мовних одиниць (графіка та орфографія), а також їх видозміну залежно від позиції в складі або слові (твердий / м'який звук, дзвінкий / глухий, наголошений / ненаголошений та ін.).

- *Зробіть самостійне спостереження при вимові звуків.*
 1. [a] – звертайте увагу на положення нижньої щелепи і язика;
 2. [o], [y] – звертайте увагу на положення губ;
 3. [e], [и], [і] – звертайте увагу на положення щелепи і кінчика язика;
 4. [з] – [ж], [с] – [ш] – звертайте увагу на те, де знаходиться кінчик язика: біля нижніх зубів чи біля ясен.
 5. [т] – [ц] – звертайте увагу на те, де знаходиться кінчик язика: біля верхніх зубів чи біля нижніх зубів.
- *Ознайомтеся з узагальнювальною таблицею «Активні і пасивні органи мовлення». З'ясуйте, що таке артикуляція. Назвіть активні й пасивні органи мовлення.*

Активні й пасивні органи мовлення	
За участю артикуляції органи мовлення поділяються на активні і пасивні	
Органи мовлення	Складники активних і пасивних органів мовлення
Активні (рухомі)	Активні органи мовлення виконують головну роботу при утворенні звуків. До них належать <ul style="list-style-type: none"> • язик; • губи; • нижня щелепа; • м'яке піднебіння;

	<ul style="list-style-type: none"> • піднебінна завіса; • язичок. <p>У широкому розумінні творення звуків, тобто з урахуванням середнього і нижнього поверхів мовленнєвого апарату, сюди відносять ще</p> <ul style="list-style-type: none"> • діафрагму; • легені; • пірамідальні хрящі; • голосові зв'язки; • задню стінку глотки.
<p>Увага! Не всі органи активні завжди. Наприклад, язик при вимові губних і глоткових пасивний і т. ін.</p>	
<p>Пасивні (нерухомі)</p>	<p>Пасивні органи мовлення виконують при творенні звуків допоміжну функцію.</p> <p>До них належать</p> <ul style="list-style-type: none"> • губи; • альвеоли; • тверде піднебіння; • верхня щелепа; • порожнина рота, носа, глотки.
<p>Увага! Усією роботою органів мовлення керує центральна нервова система.</p>	

Примітка. Робота органів мовлення, тобто сукупність їх порухів при вимові певного звука, називається артикуляцією (від лат. *Articulatio* – вимовляння). Альвеоли – ямки в щелепах, де містяться корені зубів.

- *Проведіть експеримент.*

Вимовте пошепки кілька разів голосні в такому порядку: [y] – [o] – [a]; [e] – [и] – [і]. Потім вимовте ці ж звуки у зворотному порядку: [і] – [и] – [e]; [a] –

[o] – [y]. Прислухайтеся до звучання. Змініть порядок вимови голосних. Вимовте тепер кілька разів голосні в такому порядку: [a] – [o] – [e], [и] – [і] – [y]. Прислухайтеся до звучання. Потім вимовте ці ж звуки у зворотному порядку: [e] – [o] – [a]; [y] – [і] – [и]. Прислухайтеся до звучання звуків у такій послідовності: [e] – [o]; [o] – [e]. Далі попарно вимовляйте звуки: [і] – [y]; [y] – [і]; [a] – [y]; [y] – [a]; [e] – [і]; [і] – [e]; [e] – [и]; [и] – [e]; [o] – [y]; [y] – [o]; [і] – [и]; [и] – [і]; [і] – [a]; [a] – [і]; [o] – [і]; [і] – [o]; [e] – [y]; [y] – [e]; [и] – [y]; [y] – [и]. Прислухайтеся до звучання. Назвіть компактні і дифузні звуки. Вимовте або проспівайте склади: *му-мо-ма; ме-ми-мі*. Потім вимовте ці склади у зворотному порядку: *мі-ми-ме; ма-мо-му*. Які звуки, на вашу думку, найвищі, а які – найнижчі? У якому ряду звуки розміщені в порядку підвищення їх тону, а де – в порядку його зниження? Який голосний звук найвищий, а який найнижчий? Який із запропонованих способів порядку вимови звуків виявився найбільш ефективним у визначенні високого чи низького тону голосних?

- *Прочитайте звукосполучення.*

А а: ан, на, ам, ма, аз, за, ана, нан, ама, мам, аза, заз, ан-на, ма-ма, за-аз, аз-ам, на-на, ма-ан, аз-ана, на-мам, ам-ана, ам-ам, на-на, ам-ама.

Т т: та, то, ту, ти, те, ті, ат, от, ут, ит, іт, ата, ато, ете, ити, іті, ато ати, аті, ота, іту, іта, ета, іто, аті, ита, ити, ута, уто, тат, тот, тут, теї тит, ото, то-то, ото-то, то-ту, та-ту, ота-ту, іте-ти.

Кк: ка, ку, ко, ке, ки, кі, ак, ок, ук, ек, ік, ака, ако, уку, еке, ики, і аке, аки, акі, ока, іку, іка, ека, іко, акі, ика, ику, ике, ука, уко, как, к кек, кік, кик, око, ко-ко, око-ко, ко-ку, ка-ку, ока-ку, іке-ки.

- *Слухайте, повторюйте, читайте. В поданих словах підкресліть букви, що позначають йотовані звуки.*

[йо] – йо – йо – йо – йо	знайомство	йод
[йа] – я – я – а – а – я – я – ім'я – ім'я – ім'я	яма	моя
[йу] – ю – ю – ю – ю – ю – у – у – ю – ю – ю	Юля	мою
[йе] – є – є – є – є – є – е – е – е – є – є – є	Єва	моє
[йі] – і – і – і – і – і – і – і – і – і – і	їжа	мої

Я я: ая, оя, уя, ея, ія, ия.

Ю ю: аю, ою, ую, ею, ію, ию.

- *Опрацюйте артикуляційні норми для утворення звуків [p], [p'].*

Артикуляційні норми для [p], [p']

Під час вимови дрижачого передньоязикового [p] кінчик язика напружений і загнутий до альвеол. Під тиском повітряного струменя вібрує.

Під час вимови пом'якшеного [p'] артикуляційний фокус порівняно з [p] просунений уперед. При його вимові змикається з ділянкою твердого піднебіння не тільки верхня частина кінчика язика, а й передня ділянка спинки, що й надає йому м'якості.

- *Порівняйте вимову [p], [p'].*

ріки раки

рясно красно

ряд рад

рій рай

- *Потренуйтеся вимовляти звуки [p], [p']. Стежте за тим, щоб боковими краями язик був притисненим до бокових зубів.*

Тррр, тррр, тррр, тррр	Тр'p'r', тр'p'r', тр'p'r', тр'p'r'
Рір, рер, рар, рор, рур, рир.	Рірі – рірі роро – рорро
Рере – рерре, руру – рурру	рара – рарра рири – рирри
Рі – рі – рі – рі – рі – р	Ри – ри – ри – ри – ри – р
Ре – ре – ре – ре – ре – р	Ра – ря, ру – рю, ри – рі
Ра – ра – ра – ра – ра – р	Рі – рі – рі – рі – рі – рь

Ро – ро – ро – ро – ро – р Рю – рю – рю – рю – рю – рь
 Ру – ру – ру – ру – ру – р Ря – ря – ря – ря – ря – р.

- *Напишіть українські літери, що позначають такі звуки:*

[a], [d], [zh], [h], [e], [v], [yi], [z], [ye], [l], [g], [y], [r], [k], [n], [t], [kh], [f],
 [u], [tsh], [sh], [shtsh], [o], [ts], [p], [m], [s], [ya].

- *Прочитайте нижченаведені звукові комбінації.*

м'я, з'я, п'я, р'я, в'я, п'є, б'є, б'ю, п'ю, з'ї

- *Прочитайте звукові пари.*

1. **д – ђ:** д – дѣ, з – зѣ, н – нѣ, л – лѣ, с – сѣ, т – тѣ, ц – цѣ.

2. **и – і:** ди – ді, зи – зі, ни – ні, ли – лі, си – сі, ти – ті, ци – ці.

3. **е – є:** де – дє, зе – зє, не – нє, ле – лє, се – сє, те – тє, це – цє.

4. **у – ю:** ду – дю, зу – зю, лу – лю, ну – ню, су – сю, ту – тю, цу – цю.

5. **а – я:** да – дя, за – зя, ла – ля, на – ня, са – ся, та – тя, ца – ця.

II. Вступні (мотиваційні, пізнавальні) вправи передбачають вивчення нового матеріалу шляхом підвищення рівня пізнавальної мотивації навчальної діяльності іноземних студентів. Виконання пропонованого виду вправ забезпечує розвиток практичних умінь і навичок студентів через формування слуховимовних, лексичних, граматичних і мовленнєвих автоматизмів. Головною метою запропонованих нижче вступних вправ є оволодіння студентами абсолютним мінімумом мовного матеріалу, на основі якого відбувається подальше вивчення і засвоєння лексико-граматичних конструкцій.

Слухайте, повторюйте і запам'ятовуйте.

Я маю телефон. = **У мене є телефон.**

Ти маєш телефон. = **У тебе є телефон.**

Він / вона має телефон. = **У нього / у неї є телефон.**

Ми маємо телефони. = **У нас є телефони.**

Ви маєте телефони. = **У вас є телефони.**

Вони мають телефони. = **У них є телефони.**

- *Порівняйте форми займенників і вживайте їх правильно!*

Я	Мене	Мене звать / звати Марія.	У мене є ручка.
Ти	Тебе	Тебе звать / звати Олег.	У тебе є книжка.
Він	Його	Його звать / звати Іван.	У нього є пенал.
Вона	Її	Її звать / звати Ольга.	У неї є олівець.
Ми	Нас	Нас звать / звати Джон і Амата.	У нас є зошити.
Ви	Вас	Вас звать / звати Віктор і Яна.	У вас є рюкзаки.
Вони	Їх	Їх звать / звати Петро і Соня.	У них є файли.

- *Слухайте, повторюйте, читайте, запам'ятайте слова.*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
одін	два	три	чотири	п'ять	шість	сім	вісім	дев'ять	десять
11 – одинадцять				16 – шістнадцять			21 – двадцять один		
12 – дванадцять				17 – сімнадцять			30 – тридцять		
13 – тринадцять				18 – вісімнадцять			40 – сорок		
14 – чотирнадцять				19 – дев'ятнадцять			50 – п'ятдесят		
15 – п'ятнадцять				20 – двадцять			60 – шістдесят		

III. Пробні вправи (попереджувальні, коментовані, пояснювальні)

виконують після опрацювання іноземними студентами мовного матеріалу. Ці вправи спрямовані на формування практичних умінь: застосування здобутих знань у процесі виконання поставлених перед студентами завдань. Виконання означеного виду вправ відбувається згідно з основними вимогами до кожного підвиду, а саме: попереджувальні вправи передбачають пояснення студента, яке передує виконанню дії; коментовані вправи – пояснення і виконання збігаються; пояснювальні вправи – виконання дії передує поясненню її змісту. Усі зазначені вище вправи уможливають розвиток мовленнєвих навичок іноземних студентів, формування яких на цьому етапі вивчення мови відбувається під керівництвом викладача.

- Прочитайте слова, знайдіть і підкресліть дієслова, поставте до них запитання.

Біг, бігати, відповідати, відповідь, запитання, запитувати, знання, знати, письмо, писати, навчання, навчається, робота, робимо, життя, живу, думка, думаємо.

- Вставте в речення дієслова з довідки, поставте їх у правильну форму (можливі кілька варіантів відповідей).

1. Мене ... мама і мато. 2. Я ... в Індії. 3. Мій друг... з Нігерії. 4. Усі мої друзі... батьків. 5. Мій брат ... на вулиці Короля Данила. 6. Мій батько ... інженером, а мама ... вчителем. 7. Мені ... вивчати нові слова. 8. Тарас ... Моніці про нову лекцію. 9. Я ... свою велику родину.

Довідка: виховувати, працювати, жити, подобатися, народитися, приїхати, казати, любити, поважати.

- Допишіть закінчення у дієсловах і прокоментуйте їх.

1. Студенти слуха... викладача. 2. Марія слуха... музику. 3. Кого ви бачит...? Ми бачим... друга. 4. Що ти бачи... ? Я бач... будівлю. 5. Що ви чита... ? Ми чита... книги. 6. Про що вони чита...? Кевін і Марія чита... про місто. 7. Про кого ви дума... ? Ми дума... про друзів. 8. Про що Анджей дума... ? 9. Він дума... про домашнє завдання.

IV. Тренувальні вправи забезпечують закріплення мовного матеріалу шляхом виконання дій за поданим зразком або відповідно до інструкції та спрямовані на вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів-медиків. На відміну від попереднього виду вправ, тренувальні вправи передбачають поступове зростання їх складності, а також самостійне виконання їх студентами. Означений вид вправ сприяє відпрацюванню таких мовленнєвих автоматизмів, які іноземний студент використовує без попереднього обмірковування, що в свою чергу зумовлює швидке конструювання зв'язного тексту спочатку в усній формі, а згодом і в письмовій.

- *Утворіть прикметники / дієприкметники від поданих слів за допомогою суфіксів (-ев-, -н-, -ен-, -ов-).*

Зразок: кістка – кістковий.

М'яз, суглоб, рух, біль, мозок, хрящ, травмувати, опора, спина, хребет, шия, захист, голова, скелет, груди, верх, низ, поранити.

- *Утворіть абстрактні іменники середнього роду, складіть із ними словосполучення.*

Зразок: уразити – ураження; ураження шкіри.

Напружити – .., перенапружити – ..., поранити – ..., запалити – ..., потовщити – ..., викривити – ..., опустити – ..., відхилити – ..., харчувати – ..., стоншити – ..., переохолоджувати –

- *Від поданих інфінітивів утворіть усі форми минулого часу. З трьома з утворених слів складіть словосполучення і введіть їх у речення.*

Зразок: поранити – поранив, поранила, поранило, поранили.

Зламати, перев'язати, хворіти, вправити, зафіксувати, скорочуватися, почервоніти, відчувати, підвищитися, оперувати, тренуватися, боліти, деформуватися, припухнути, викликати.

V. Творчі вправи передбачають формування нестандартного креативного мислення іноземних студентів шляхом розвитку їх уяви, пам'яті, навичок спостереження, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, а також спрямовані на вдосконалення практичних умінь професійно орієнтованого комунікування як основного виду мовленнєвої діяльності. Саме творчі вправи стимулюють іноземних студентів-медиків до встановлення логіко-семантичних і логіко-граматичних зв'язків у словосполученні, реченні й тексті, що в свою чергу допомагає студентові усвідомити особливості організації мовної системи загалом та її структурних складників зокрема.

- *Утворіть нові слова з частиною «дерма», які позначають нижче наведені поняття.*

Лікар – _____.

Наука – _____.

Відділення – _____.

Захворювання – _____.

Системне захворювання - _____.

Прилад для огляду шкіри - _____.

- *Поясніть значення фразеологізмів. Складіть із ними речення.*
 1. М'яке, добре, любляче серце.
 2. Кам'яне серце.
 3. Вирвати із серця.
 4. Серце мліє.
 5. Серце кров'ю обливається.
- *Складіть діалог у тренажерному залі «тренер – відвідувач», використовуючи подані фрази: «стан здоров'я», «генетичні та спадкові захворювання», «спосіб життя», «ділянка болю», «діагноз і рекомендації лікаря», «рентгенівський знімок».*
- *Прочитайте діалог. Скажіть, яке захворювання описано в тексті? Назвіть його симптоми.*

Петро: Добрий день, лікарю! Можна зайти?

Лікар: Добрий день! Заходьте, будь ласка! Що вас турбує?

Петро: Лікарю, уже впродовж місяця в мене сильно болить спина.

Лікар: Скажіть, будь ласка, у якій саме ділянці спини Ви відчуваєте біль?

Який саме біль вас турбує: гострий, тупий, пекучий?

Петро: Найбільше в грудях і попереку. Зазвичай пекучий, іноді гострий.

Лікар: Чи відчуваєте загальну м'язову слабкість і швидку стомлюваність?

Петро: Звичайно, лікарю. А ще вночі часто бувають судоми ніг.

Лікар: Лягайте, будь ласка, на кушетку на живіт. Я буду пальпувати вашу спину.

Петро: Ой лікарю, болить увесь хребет! Я не можу довго рівно лежати.

Лікар: Ще декілька хвилин потерпіть! Скажіть, коли я натискаю на поперек, чи віддає біль у ноги?

Петро: Так. Таке враження, наче вдарило струмом.

Лікар: Ситуація складна. У вас остеопороз. Потрібно зробити комп'ютерну томографію спини і здати аналізи крові. Хвороба потребує довготривалого лікування і правильного харчування.

Петро: Дякую. До побачення.

Лікар: До побачення.

- Складіть і запишіть діалог, використовуючи репліки лікаря та пацієнта.

Сколіоз

Репліки лікаря	Репліки пацієнта
Що вас турбує?	Зрозуміло.
Скажіть, будь ласка, на скільки сантиметрів збільшився ваш зріст за останні два роки?	Гаразд. Буду дотримуватися ваших рекомендацій. Дякую вам. До побачення.
Яким видом спорту ви займаєтеся?	Вільною боротьбою.
Скільки часу проводите за комп'ютером і взагалі, чи довго сидите в одному положенні?	Добре, лікарю. Зроблю і повернуся.
Лягайте, будь ласка, на кушетку, я огляну вашу спину.	Лікарю, коли ви натискаєте на хребет, то біль посилюється.
У вас розвинувся сколіоз, тобто викривлення хребта. Причиною цієї хвороби став інтенсивний ріст і довготривале сидіння.	Сильно болить спина.
Ідіть зробіть рентгенівський знімок, щоб точно визначити ступінь сколіозу.	Довго, оскільки потрібно багато вчити.
Рентгенівські знімки показують, що у вас II ступінь сколіозу. Отже, насамперед потрібно зняти біль у спині, далі	Майже на 15 см.

<p>призначити лікувальну фізкультуру, зокрема вправи на дошці Євмінова, і обмежити заняття з вільної боротьби. Ось візьміть рецепт, купіть ліки і приймайте їх згідно з моїм призначенням. Через місяць приходьте на повторний огляд.</p>	
<p>До побачення. Одужуйте!</p>	

VI. Контрольні вправи спрямовані на визначення рівня засвоєних знань, сформованих умінь і навичок іноземних студентів-медиків відповідно до рецептивних та продуктивних видів мовленнєвої діяльності. До цієї групи відносимо вправи, які передбачають оцінювання рівня оволодіння іноземними студентами українською мовою, зокрема засвоєння ними як лексичного, так і граматичного матеріалу. Варто зазначити й те, що означений вид вправ уможливує встановлення ефективності впровадження описаних у попередніх розділах підходів до навчання української мови як іноземної, принципів навчання, а також доцільність застосування запропонованих у дослідженні методів навчання, зокрема методу вправ.

- *Підкресліть зайві слова або словосполучення.*

1. Види остеохондрозу: шийний остеохондроз, грудний остеохондроз, атрофія м'язів, поперековий остеохондроз.

2. Симптоми хвороб опоно-рухового апарату: викривлення хребта, запалення у суглобі, скованість рухів, запаморочення.

3. Хвороби: артрит, гайморит, артроз, остеосклероз.

4. Симптоми міозиту: м'язова слабкість, викривлення хребта, запалення м'язів, зниження тонуусу.

5. Симптоми остеопорозу: крихкість кісток, недостатність кальцію, головний біль, часті переломи.

- *Із поданих слів утворіть словосполучення.*

Пружний	ніготь
сальний	вплив
міцний	зморшки
ламкий	залоза
мімічний	пляма
системний	шкіра
запалений	старіння
передчасний	волосся
позитивний	ділянка
пігментний	захворювання

- *Складіть речення з нижченаведеними словами.*

1. Інфекційні / можуть / орган / хвороби / чи / будь-який / уражати.
2. Захворювань / живі / причиною / виникнення / мікроорганізми /інфекційних / є.
3. Через / мікроорганізмів / патогенних / зараження / відбувається / поширення.
4. З'явилися / протягом останніх років / нові / інфекційні / наприклад / хвороби / лихоманка Ебола.
5. Годин / інкубаційний період / кілька / може займати / років / а / може / кілька.
6. Важких / при / необхідна / інфекціях / госпіталізація / у / інфекційне відділення.

- *Випишіть абстрактні іменники із суфіксами -ість- та -енн-, -інн-, які позначають симптоми шкірних захворювань, і позначте в них суфікси.*

Шкіра, сухість, волосся, ламкість, нігті, жирність, еластин, ущільнення, тіло, випадіння, епідерміс, облісіння, лупа, лущення, стоншення, залоза, відшарування, піт, родимка, поприлість.

Одним із видів контрольних вправ є тести, які передбачають вибір як однієї, так і кількох правильних відповідей, встановлення відповідності, а також доповнення речення.

- *Виконайте тест.*

1. Артроз – це...

а) запалення нервового корінця внаслідок його подразнення або защемлення при різноманітних захворюваннях хребта;

б) загальна назва запальних процесів у суглобах;

в) хронічне захворювання суглобів, при якому відбувається їх поступова деформація;

г) запалення м'язів, що характеризуються порушенням скорочування м'язових волокон і м'язовою слабкістю.

2. Знайдіть рядки, у яких усі дієслова вжито у формі наказового способу.

а) заходьте, зігни, сядь, харчуйся, забезпечте;

б) ходять, піднімається, сидить, лежиш, викликають;

в) пийте, вживай, приймайте, кладімо, піднімаймо;

г) вірмо, застосовуйте, закріплюйте, регулюйте, тренуйтеся.

г) рухайся, заходь, борімося, упав, приймають.

3. Продовжте речення: «Саме імунолог визначить причину ...».

а) зниження апетиту й інтересу до життя;

б) погіршення пам'яті та уваги;

в) проблем зі здоров'ям, які не мають помітного зв'язку;

г) непорозумінь із сімейним лікарем.

	А	Б	В	Г	Ґ
--	---	---	---	---	---

4. Встановіть відповідність між органом і системою організму, до якої він належить.

- | | |
|-------------|----------------------------|
| 1. Нирка | А. Серцево-судинна система |
| 2. Кишечник | Б. Опорно-рухова система |
| 3. Серце | В. Травна система |
| 4. Легені | Г. Дихальна систем |
| 5. Кістки | Ґ. Видільна система |

1					
2					
3					
4					
5					

VII. Стилiстичне експериментування передбачає редагування текстiв рiзних стилiв i типiв, визначення їх характерних особливостей. У процесi виконання цього виду вправ викладач української мови як iноземної звертає увагу студентiв-медикiв на те, що тексти кожного зi стилiв мiстять вiдповiднi лексеми та речення (стилiстично нейтральнi або, навпаки, стилiстично забарвленi). Основною метою пропонованого виду вправ вважаємо формування первинної стилiстичної вправності iноземцiв як однієї з ключових вимог до ведення професійного дiалогу. Найбiльш ефективними вправами стилiстичного експериментування є такi, що спрямованi на активне послуговування студентами-медиками синонiмiчними словосполученнями: *органiзм людини – людський органiзм, бiль у дiлянцi серця – серцевий бiль*; доречними звертаннями: *панi, пане, добродiю, добродiйко, панове, шановне / добiрне товариство*, якi часто супроводжуються означеннями *вельмишановний, високоповажний, поважний* та iн.; вставними словами, що служать для логiчного зв'язку висловлених у текстi думок: *по-перше, по-друге, отже, на мою думку, як зазначають дослiдники* та iн.

- *Из-помiж слiв, поданих у дужках, доберiть стилiстично правильне.*

Радикулiт

- Добрий день, (лiкарю / друже / добродiю)! Менi дуже потрібна ваша допомога.

- Добрий день! Що у вас сталося?
- У мене дуже сильно болить спина! При (*різких / різноманітних / різючих*) рухах стріляє в (*попереку / крижах / талії*).
- Зрозуміло, покажіть мені вашу спину. Під час пальпування болить ?
- Так, болить!
- Спробуйте повільно (*зігнути / згорбитися / злягти*).
- Ой, це дуже важко зробити.
- У вас попереково-крижовий радикуліт.
- Як його вилікувати?
- (*По-перше / Уперше*) я призначу вам (*протизапальні / жарознижувальні / кровоспинні*) засоби, які знімуть біль, та вітаміни групи В, вони поліпшать стан (*м'язів / нігтів / очей*) та нервових закінчень. (*По-друге / Удруге*) в уражену ділянку необхідно вранці та ввечері (*втирати / протирати / перетирати*) зігріваючі мазі.
- Дякую, лікарю!
- Це ще не все. На період (*загострення / заточування / запалення*) хвороби слід обмежити фізичні (*навантаження / розвантаження / вантаження*), не переохолоджуватись. А під час (*ремісія*) рекомендовано лікувальну фізкультуру та (*плавання / плекання / плювання*), завдяки яким поліпшується (*стан / вид / вигляд*) хребта.
- Я зрозуміла, я дослухаюсь до ваших (*рекомендацій / дружніх порад / сказаних слів*).
- І найголовніше, в жодному разі не можна (*переривати / розривати / розбивати*) лікування, інакше радикуліт може повернутися. (*Отже / Адже*), сподіваюся, що ви зрозуміли, що потрібно робити, аби позбутися (*болю в ділянці спини / спинного болю*).
- Я вам щиро вдячна. До побачення!
- (*До побачення! Бувай! Пока!*)

VIII. Конструювання зв'язних висловлень спрямоване на формування практичних умінь іноземних студентів-медиків висловлювати власну точку зору, аргументувати її, письмово оформлювати, представляти у вигляді рекомендацій і настанов, а також коментувати ті чи інші факти як такі, що потребують посилання на результати проведених досліджень та експериментів тощо. Пропонований тип вправ забезпечує розвиток креативного й логічного мислення інокомунікантів, їх підготовку до ведення комунікативного акту з пацієнтом і його родичами. Варто зазначити й те, що систематичне конструювання висловлень (усних і письмових) є дієвим інструментом розвитку навичок говоріння та письма як продуктивних видів мовленнєвої діяльності.

- *Прокоментуйте з погляду медицини нижченаведений факт.*

Учені довели, що при виконанні пісень хором у всіх співаків спостерігається однакове серцебиття.

Для пояснення вживайте фрази: «на мій погляд», «вплив музики», «спокійна мелодія», «я вважаю, що», «я погоджуюся з тим, що», «я не погоджуюся з тим, що».

- *Поміркуйте й напишіть твір-роздум на одну з тем:*

1. Вплив різних видів спорту на стан опорно-рухового апарату.
2. Вплив професійного спорту та помірних фізичних навантажень на опорно-руховий апарат людини.
3. Які процеси відбуваються в опорно-руховому апараті за умови різкого припинення спортивних занять?

- *Прочитайте подані фрази і складіть із ними рекомендації у формі діалогу «дерматолог-косметолог – пацієнт» щодо правильного догляду за шкірою.*

- очистити шкіру від бруду, поту, шкірного сала, макіяжу;
- змивати теплою водою;
- протирати ватним диском;
- наносити зволожуючий крем;

- правильно харчуватися, вживати овочі, фрукти;
- пити багато води;
- спати не менше восьми годин на добу;
- не курити, не вживати алкоголь, наркотики;
- не перебувати довго на сонці чи морозі;
- уникати стресів, роздратувань;
- робити маски.

ІХ. Редагування чужого й власного мовлення передбачає вдосконалення навичок писемного мовлення, що відбувається шляхом виявлення помилок (змістових, структурно-композиційних, лексичних, граматичних, стилістичних) у тексті або висловлюванні, пояснення ймовірної причини їх появи, а далі корегування та усунення за допомогою використання допоміжних засобів навчання, до яких відносимо таблиці класифікації помилок, тексти-зразки, пам'ятки-інструкції «Як відредагувати письмовий текст». Означений вид вправ іноземні студенти-медики виконують через здійснення саморедагування, взаєморедагування або взаєморецензування. Під час роботи із зазначеними вправами пропонуємо студентам дописати пропущені речення, вилучити зайві речення, відновити послідовність речень у тексті, переконструювати невдало побудовані словосполучення або складені речення.

- *Відредагуйте поданий текст (слова, записані курсивом).*

Системна склеродермія

Склеродермія – системне захворювання *сполучати* тканини. Основним симптомом хвороби є *ущільнена* шкіри та внутрішніх органів. Склеродермія частіше *виникнення* в жінок, ніж у чоловіків. Системна склеродермія *уражений* шкіру, опорно-руховий апарат і всі внутрішні органи, оскільки в кожному з них є сполучна тканина. Спочатку пацієнти *скарга* на погіршення чутливості (оніміння) кінчиків пальців рук і або ніг, їх охолодження. Ці

симптоми пов'язані з *порушити* кровопостачання в капілярах. Такий стан в медицині називають «хворобою Рейно». Через декілька років на шкірі пальців утворюються перші осередки *змертвіти* шкіри, що призводить до появи виразок, а у важких випадках і до гангрени. Обличчя хворого *набутий* вигляду маски, що має колір слонової кістки. Потім уражаються суглоби, м'язи, *обмежений* рухливість, хворого *стурбований* постійний біль. Наступним етапом *прояв* хвороби є ураження *серце, легені*, нирок, органів травлення, а також *зменшити* маси тіла. Системна склеродермія призводить до *інвалідність*, інколи навіть до смерті пацієнта.

- *Відредагуйте слова, подані в дужках, утворивши ступені порівняння прикметників і прислівників.*

У наші дні від проблем серця помирає (багато) _____ людей, ніж від раку та СНІДу разом узятих.

Чоловіче серце (велике) _____, ніж жіноче. Вага жіночого серця – 280 грамів, а вага чоловічого може сягати до 350 грамів, тобто на 70 грамів (багато) _____.

Середнє серцебиття у жінки (швидке) _____, ніж у чоловіка, майже на 8 ударів за хвилину.

Домашній улюбленець частенько знімає стрес. Кішка на колінах або собака, що радіє поверненню господаря, відновлюють серцевий спокій. Але виявилось, що кінь (добре) _____ відчуває свого господаря.

Якщо серце (велике) _____ від звичайного розміру – це хвороба! Кардіоміопатія – (поширене) _____ захворювання у пацієнтів з великим серцем.

Трансплантоване серце б'ється (швидко) _____, ніж рідне серце пацієнта.

Окремого коментаря у процесі вивчення будь-якої іноземної мови, зокрема української мови як іноземної, потребує поділ вправ на

передтекстові (дотекстові), притекстові та післятекстові, оскільки саме текст є основою для вивчення лексики, як загальної, так і спеціальної, окремих граматичних тем, а також удосконалення навичок читання й аудіювання іноземних студентів-медиків.

Передтекстові (дотекстові) вправи спрямовані на формування первинних знань щодо розуміння змісту пропонованого тексту, зокрема його окремих лексичних, лексико-граматичних, лінгвостилістичних і структурно-смыслових категорій. Означений вид вправ сприяє підвищенню інтересу студентів до прочитання та прослуховування тексту, а також стимулює діяльність їхнього мислення, активізує уяву.

Притекстові вправи супроводжують процес читання, передбачають цілеспрямоване комунікативне налаштування іноземного студента-медика на сприйняття нової інформації і місять вказівки щодо швидкості читання тексту, виду читання (ознайомлювальне, навчальне, вибіркоче) та ін.

Післятекстові вправи використовують із метою з'ясування 1) рівня розуміння іноземним студентом змісту прочитаного / прослуханого тексту; 2) рівня засвоєння граматичного матеріалу; 3) удосконалення комунікативних умінь і навичок студента-медика.

Як зазначає Б. Сокіл, основною умовою використання як дотекстових, так і післятекстових вправ «є мета заняття: для дотекстових вправ – якнайкраще підготувати користувача до розуміння тексту, що будуть вивчати студенти, для післятекстових – побачити, як зрозумів він текст. Кількість вправ диктує сам текст, його розмір, лексичне багатство, різноманітність морфологічних форм і синтаксичних конструкцій» [79, с. 196].

Прикладом описаних вище вправ слугують вправи, які пропонуємо для роботи з текстом «Остеопороз – епідемія XXI століття».

Остеопороз – епідемія XXI століття

Остеопороз – системне захворювання скелета, основними ознаками якого є зниження щільності кісткової тканини та підвищення крихкості кісток.

Наслідки остеопорозу – повільне зростання кісток і переломи, які виникають навіть при незначних навантаженнях і рухах.

Найскладніші переломи хребта, шийки стегна, променевих кісток, тому що вони часто призводять до інвалідності та смертності. Довготривале лежання як наслідок перелому викликає пневмонію, пролежні, атрофію м'язів.

Перші симптоми остеопорозу – біль у грудному і поперековому відділах, загальна м'язова слабкість, судоми ніг, ламкість нігтів, передчасна сивина, втрата ваги, руйнування зубів, викривлення хребта, зменшення зросту, зміна постави, швидка стомлюваність. Пізніше з'являється біль у кістках тазу, ребрах, який посилюється при фізичному навантаженні.

Остеопороз – це хвороба, при якій кальцій погано засвоюється кістками або «вимивається» з них, навіть якщо в їжі його з надлишком.

У світі 7 млрд людей хворіють на остеопороз, з них в Україні 10 млн жінок і 5 млн чоловіків! Раніше остеопороз був проблемою людей похилого віку, але нині ця хвороба розповсюджена серед представників усіх вікових категорій.

Тривалість життя людини, яка хворіє на остеопороз, в середньому знижується на 20%. У Європі через цю хворобу кожних 30 секунд стається перелом.

1. Зразок передтекстових вправ.

- *Утворіть нові слова з частиною «остео», які позначають нижченаведені поняття.*
- _____ – діагностика та лікування захворювань за допомогою рук.
- _____ – мануальний терапевт.
- _____ – інфекційне захворювання кісткової тканини, спричинене патогенними бактеріями або мікобактеріями.
- _____ – пухлина кісткової тканини, що утворюється в нижній щелепі.

- _____ – структурна одиниця компактної речовини кістки, забезпечує її міцність.

• *Обговоріть у групі наведені нижче запитання.*

- У результаті якого захворювання опорно-рухового апарату стаються переломи і чому?

- Які симптоми остеопорозу вам відомі?

- Яка причина остеопорозу?

2. Зразок притекстових вправ.

• *Прочитайте текст «Остеопороз – епідемія ХХІ століття».*

• *Читаючи текст, подумайте, як можна запобігти розвитку описаного захворювання.*

• *Зверніть увагу на підкреслені слова. Поміркуйте, для якого типу мовлення вони характерні.*

3. Зразок післятекстових вправ.

• *Дайте відповіді на запитання.*

1. Що таке остеопороз?

2. Які наслідки цієї хвороби?

3. Переломи яких частин опорно-рухового апарату часто призводять до інвалідності та смертності?

4. Як довготривале лежання впливає на організм людини?

5. Які симптоми остеопорозу?

6. Як це захворювання впливає на рівень кальцію в організмі?

7. Скільки хворих на остеопороз в Україні та у світі?

8. Чи остеопороз вражає тільки людей похилого віку?

9. На скільки відсотків знижується тривалість життя у хворих на остеопороз?

• *Відтворіть і запишіть словосполучення (за текстом).*

1. Зниження _____;

2. Підвищення _____;

3. Наслідками остеопорозу _____;

4. Виникають навіть при _____;

5. Найскладнішими вважають переломи _____, _____, _____;

6. Перший симптом – біль у _____;

7. Вони часто призводять до _____;

8. У подальшому з'являється біль у _____;

9. Раніше остеопороз був проблемою _____;

10. Зараз ця хвороба розповсюджена серед _____.

- *Випишіть із тексту абстрактні іменники жіночого роду, утворені від поданих слів. Складіть із ними словосполучення і речення.*

Щільний – _____, крихкий – _____, ламкий – _____, слабкий – _____, стомлений – _____, тривалий – _____, смертний – _____, інвалідний – _____.

- *Запишіть слова, подані в дужках, у правильній формі (за текстом).*

Системне захворювання (скелет), повільне зростання (кістки), перелом (хребет, шийка стегна, променева кістка), викликає (пневмонія, пролежні, атрофія м'язи), судоми (ноги), ламкість (нігті), втрата (вага), руйнування (зуби), викривлення (хребет), зменшення (зріст), зміна (постава), біль у (кістки таз, ребра), посилюється при (фізичне навантаження), люди (похилий вік), тривалість (життя людина).

Пропонована система вправ, ілюструючи теоретичні положення, сприяє успішному розвитку мовленнєвих умінь і навичок, збагачує інтелектуальну й емоційну сферу студентів-іноземців, формує духовну мовну особистість. Застосування системи вправ у процесі навчання української мови як іноземної буде сприяти досягненню вищого результату за умови відповідності всім принципам навчання, виховним і пізнавальним завданням вивчення мови, бездоганності з погляду норм літературної мови, здатності розкривати лексичне багатство мови, різноманітності форм і конструкцій, стилістичної доцільності і спрямованості на формування мовленнєвих умінь і навичок.

О. Горошкіна, С. Караман, В. Мельничайко, М. Пентилюк, Л. Субота, Г. Швець та ін. наголошують на важливості комунікативного потенціалу дидактичного матеріалу, зазначаючи, що «потрібно йти не від основ науки про мову, а від основних умінь і навичок мовленнєвої діяльності до відбору теоретичного матеріалу, який би став підґрунтям для їх формування» [90, с. 10]. Основою дидактичного матеріалу є *зв'язний текст*, бо він не тільки має навчальний ефект, але й значний вплив на розвиток мислення студентів, на формування їхнього світогляду, на моральне виховання [56, с. 47]. Із-поміж завдань сучасної вищої освіти надзвичайно важливе у навчанні мови формування навичок культури професійного спілкування, умінь використовувати різні мовні засоби відповідно до сфери й мети висловлення, а також норм літературної мови в професійному спілкуванні.

Отже, у дослідженні обґрунтовано, що ефективність розробленої системи вправ і завдань у процесі навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти залежить від якості опанування фонетичної системи української мови, лексичних і граматичних засобів мови, розуміння лексичного значення слова, вміння співвідносити його з явищами дійсності, вміння визначати його функції, сприймати та доречно вживати в конкретному життєвому контексті. Для професійного контексту майбутнього лікаря слово виконує неабияку роль, оскільки від правильного його добору залежить точність висловлення, аргументованість, доказовість тексту, міра його впливу на свідомість пацієнта. Формування комунікативної компетентності вимагає від студентів-іноземців сформованої здатності вдосконалювати вміння на основі пропонованої системи вправ і завдань, серед яких: підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні вправи, а також: спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за

моделями, схемами); конструювання зв'язних висловлювань (творчі роботи); редагування чужого й власного мовлення.

4.3. Методичні аспекти комунікативної організації тексту як продукту мовленнєвої діяльності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти

Аналіз спеціальної літератури у ретроспективі засвідчив, що текст як продукт мовленнєвої діяльності є об'єктом наукового дослідження представників різних галузей знань: літературознавства, лінгвістики, психології, культурології, педагогіки, нейролінгвістики, лінгводидактики. У другій половині ХХ століття увага до тексту як одиниці мовної комунікації особливо активізувалася в царині функціональної і комунікативної лінгвістики. У лінгвістичному дискурсі найбільш повним визначенням тексту вважаємо визначення І. Гальперіна, який зміст поняття «текст» тлумачить як «витвір мовленнєво-творчого процесу, що характеризується завершеністю й оформлений у вигляді письмового документа, літературно оброблений відповідно до типу цього документа, твір, що складається з назви (заголовка) й низки особливих одиниць (надфразових єдностей, або складних синтаксичних цілих), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, логічного, стилістичного зв'язку, та має певну цілеспрямованість і прагматичну настанову» [21, с. 24].

Проблему тексту багатовекторно досліджено у працях Ф. Бацевича [7], Н. Валгіної [16], І. Гальперіна [21], А. Загнітка [32], О. Леонтєва [49], Л. Мацько [53], О. Селіванової, [72], К. Серажима [73] та ін. Лінгвісти та психолінгвісти зміст поняття «текст» тлумачать різноаспектно, зокрема, як

- функційно завершене мовленнєве ціле [49];
- будь-яка послідовність слів (знаків), зведена за правилами даної системи мови [73];
- об'єднана за змістом послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої є зв'язність та цілісність [16];

- середній елемент схеми комунікації, яку можна уявити у вигляді триелементної структури: автор (адресант) → текст → читач (адресат) [32];
- писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних смисловими і формально-граматичними зв'язками, спільною тематичною та сюжетною заданістю [16].

Широкий діапазон змістових характеристик поняття «текст» поданоно у «Словнику української мови» в 11-ти томах, зокрема, як: 1) відтворену письмово або в друкованому вигляді авторську працю, документ, пам'ятку тощо; 2) зміст певного словесного твору; 3) основну частину друкарського набору без коментарів, виносок, приміток, малюнків і т. ін.; 4) літературний чи інший твір або його уривок для читання, аналізу тощо; 5) друкований шрифт, розміром близько 8 мм [78].

В енциклопедії «Українська мова» текст розглянуто «як писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю [86, с. 704].

У лінгвістичних студіях О. Селіванової розкрито причини відсутності єдиного тлумачення поняття “текст”, зумовлені абсолютизацією його структурної організації та граматичних засобів зв'язності; формально-структурною, жанрово-стилістичною різноплановістю текстів і специфікою способу його репрезентації; багатоплановістю підходів до лінгвістичного вивчення тексту (онтологічний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, прагматичний, комунікативний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний); звуженням функції тексту до рівня складника комунікативного процесу, посередника, засобу, процесу й мети комунікації, абсолютизацією у складі дефініції певної категорії або кількох категорій тексту (наприклад, зв'язності) [72, с. 34].

Тлумачення тексту у співвідношенні з критерієм комунікативності запропоновано Ф. Бацевичем через урахування функції тексту як результату спілкування (інтерації та трансакції), його структурно-мовного складника й одночасно кінцевої реалізації; текст – це структура, в яку втілюється “живий” дискурс після свого завершення [7, с. 122].

Вектор зацікавлень лінгвістів спрямований, насамперед, на художній текст як результат письменницької уяви. Мовознавці розглядають текст як «максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, створене для передавання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність» [93, с. 31]; тоді як для літературознавців – це «серединний елемент схеми комунікативного акту, яку спрощено можна уявити у вигляді трьохелементної структури: автор – текст – читач» [47, с. 9]. У лінгвістиці сьогодні утрадиційнено такі основні підходи до вивчення тексту: онтологічний, комунікативний, прагматичний, гносеологічний, власне лінгвістичний, психологічний, модальний, структурний, номінативний, когнітивний, соціально-історичний. У літературознавстві також спостерігаємо різноаспектне вивчення тексту: з позицій герменевтики (М. Болдирєв, Г. Грайс), культурології (В. Костомаров, В. Маслова), інтертекстуальності (М. Бахтін, А. Грищенко, Ю. Крістева, А. Романовська та ін.). Нейролінгвісти досліджують текст з позицій лінгвотерапевтичної дії, психолінгвісти розглядають його в контексті комунікативного акту, в якому обов'язково наявні автор і реципієнт, а філософи досліджують текст як первинне явище мислення, як складову тріади «мова – текст – культура». На рівні семантики текст – це «полісемічний простір, у якому взаємодіють множини можливих смислів; текст як вербальний суперкод дозволяє створювати нові повідомлення й нові тексти; у семіотиці текст – осмислена лінійна послідовність певних знаків, будь-яких форм комунікації» [74].

У лінгводидактичному дискурсі проблемі дослідження тексту присвячено праці українських учених (З. Бакум, А.Богущ, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, Т. Груба, І. Дроздова, С. Караман, О. Копусь, О.Кулик, О. Кучерук, Л. Мамчур, В. Мельничайко, А. Нікітіна, В.Нищета, Л.Овсієнко, С. Омельчук, М. Пентилюк, О. Попович, Л. Субота, І. Хом'як та ін.). Увага сучасних лінгводидактів до означеної проблеми зумовлена активізацією текстоцентричного підходу в освітній мовній практиці.

Поняття «текст» у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» потлумачено «як висловлення, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного або діалогічного мовлення, вираженим в усній або писемній формах. Текст схарактеризовано за належністю до певного стилю мовлення (розмовного, художнього, наукового, публіцистичного та ін.), структурною організацією (складається із вступу, основної частини, заключної частини)» [77, с. 44].

За М. Пентилюк, текст «як єдність, що складається з певних елементів, між якими існують різноманітні смислові та структурні зв'язки й відношення, можна повністю усвідомити зміст і призначення будь-якого тексту, насамперед наукового, науково-навчального, що становить основу пізнавальної, мовленнєвої і професійної діяльності особистості» [64, с.17].

В. Мельничайко характеризує текст багатоаспектно, зосереджуючи увагу на прикладних аспектах: ... «текстовий матеріал забезпечує більш ефективне засвоєння мовних явищ, наочно показуючи особливості їх функціонування у мовному потоці, що має велике значення для розвитку мовлення учнів; робота з текстом дозволяє систематично вести повторення й узагальнення вивченого, здійснювати внутрішньопредметні зв'язки, реалізовувати принцип наступності і перспективності у навчанні. Методично доцільне використання текстового матеріалу дає змогу ознайомити суб'єктів освітнього процесу з особливостями зв'язних висловлень, і, отже, готує до розуміння чужих і створення власних текстів» [53, с. 64].

За визначенням С. Карамана, текст – це реально висловлена чи написана сукупність речень, пов'язаних і змістом, і лексико-граматичними засобами, які слугують матеріалом для спостереження й аналізу мовних явищ; міжфразні зв'язки, тобто зв'язки між реченнями тексту, організують змістову й структурну єдність його. В одних випадках цей зв'язок очевидний, в інших – виявляється під час лінгвістичного аналізу тексту як продукту інтелектуальної діяльності [37, с. 238].

Продуктивною вважаємо думку А. Нікітіної про доцільність під час мовного аналізу тексту розгляду кожного із засібів зв'язку речень у ньому. Для цього викладач повинен переконливо з'ясувати їх роль в організації тексту. Так, без повтору окремих слів не можна виділити головне в думці, забезпечити логічність і стрункість її. Однак повтор (як необхідний у конкретній ситуації засіб лексико-граматичного зв'язку) не варто сплутувати з недоречним повторенням слів у межах одного речення або невеликого тексту. Надзвичайно поширених помилок цього типу можна уникати, якщо шляхом зіставлення фрагментів текстів (з повтором і повторенням слів) проводитиметься аналіз робіт студентів [60, с. 227].

Текст як дидактичний засіб посідає особливе місце в методичній системі навчання української мови як іноземної, оскільки його використання в освітньому процесі сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних спеціальностей, розширює діапазон професійних знань. Ефективність текстоцентричного навчання української мови як іноземної залежить від цілеспрямованого й послідовного врахування методичних особливостей укладання навчальних текстів, що розвивають професійне мовлення студента-іноземця, відповідають сучасним методичним концепціям текстотворення і повною мірою задовольняють освітній запит іноземця щодо наскрізної професійної спрямованості комунікативного матеріалу.

Оскільки у процесі навчання української мови як іноземної більшість науковців віддають перевагу комунікативному підходові, в контексті нашого

дослідження важливий і погляд на текст з позицій комунікативної лінгвістики, що вивчає мовне спілкування в контексті взаємодії таких компонентів, як мовець (адресант), адресат, повідомлення, контекст і засоби повідомлення [70, с. 21].

У роботі обґрунтовано потенційні можливості тексту як лінгводидактичного засобу в навчанні української мови іноземних студентів-медиків, проаналізовано основні види навчальних текстів, а також схарактеризовано методичні підходи до їх використання в освітньому процесі, прикметною ознакою якого є, насамперед, продуктивна тексто-комунікативна діяльність. Під час засвоєння української мови як іноземної студент реалізує два види цієї діяльності: і репродуктивну, й інтерпретаційну. Репродуктивна тексто-комунікативна діяльність полягає у вмінні створювати усний або писемний текст на основі наявних смислових стереотипів. Інтерпретаційна діяльність іноземця ґрунтується на критичному мисленні, її сутність зіставляти стереотипні тексти з новою комунікативною діяльністю, пристосовувати текст до нових умов комунікативного акту, аргументувати, піддавати інформацію сумніву, доводити твердження, спростовувати чужі позиції, дискутувати тощо. Тому навчальні тексти повинні бути спрямовані на активізацію двох згаданих видів тексто-комунікативної діяльності. З цією метою доволі ефективним в навчальній практиці видається метод поєднання вербального тексту з візуальними (іконічним) зображенням, тобто створення т.зв. «креалізованого тексту». Саме тому стимулом до формулювання студентом власного висловлення (тексту) вважаємо використання в навчальних матеріалах світлин, сюжетних малюнків, кадрів відеофільмів чи презентацій, а також моделювання навчальних ситуацій у вигляді сюжетно-рольових ігор.

У процесі створення дидактичного тексту доцільно враховувати його чотирикомпонентну структуру, виокремлену Г. Онуфрієнко в науковому тексті. Однак, на нашу думку, ця структура повністю може бути екстрапольована на текст як лінгводидактичний продукт. Так, дослідник

диференціює такі чотири основні рівні організації тексту: мовно-структурний, мовно-комунікативний, комунікативно-риторичний і комунікативно-прагматичний [62, с. 336]. На мовно-структурному рівні навчального тексту викладач може закріпити граматичний фокус заняття, а студент засвоює граматичні моделі іноземної мови. Мовно-когнітивний рівень репрезентує інформативний аспект тексту і пов'язаний із набуттям студентом онтологічного досвіду, адже містить нову наукову інформацію. На цьому рівні студент-іноземець повинен «зустріти» як уже відому йому лексику (терміни-нотоніми), так нову (терміни-неоніми). Комунікативно-риторичний рівень тексту ґрунтується на аргументах, адже спрямований на формування певного переконання адресата (студента), демонструє зв'язок тексту з попереднім контекстом (попередньою базовою лексикою). Комунікативно-прагматичний рівень тексту виражає ставлення автора до повідомлення, тому цей рівень найбільше виражений у текстах із прямою мовою або ж уривках художніх творів, презентованих із дидактичною метою.

На основі завдань і змісту навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» сформульовано основні вимоги до тексту як продукту лінгводидактики в процесі навчання іноземних студентів-медиків:

- 1) спрямованість лексико-граматичної структури тексту на формування в іноземних студентів-медиків комунікативної, лінгвістичної, соціокультурної та, передусім, професійно орієнтованої компетентностей, що забезпечать уміння ефективно використовувати українську мову в різноманітних ситуаціях навчально-побутового та фахового спілкування;
- 2) використання професійно орієнтованої тематики й лексичного наповнення тексту відповідно до профілю навчання, що засвідчує реалізацію принципу адаптації навчальних матеріалів до комунікативних потреб студентів-медиків;
- 3) дотримання під час написання дидактичних текстів важливо дотримуватися таких основних текстологічних вимог, як тематична

єдність і зв'язність викладу; логіка і послідовність викладу; чітке формулювання головної думки;

- 4) застосування риторичних, дилемних (альтернативних) запитань, заголовків з ефектом інтриги при доборі відповідного заголовка метою активізації студентської уваги;
- 5) забезпечення наявності у тексті всіх його структурних компонентів (зачин, основна частина, закінчення); викладач може експериментувати із двокомпонентною структурою тексту, де зачин чи закінчення студенти мають дописати самостійно (у цьому випадку текст виконуватиме ще й креативну функцію);
- 6) використання під час створення тексту доцільно всіх можливих засобів міжфразового зв'язку, які студент-іноземець зможе застосовувати згодом для власного зв'язного мовлення;
- 7) ознайомлення студентів-іноземців з трьома основними типами тексту, такими, як *розповідь, опис і роздум*;
- 8) чергування задля уникнення стилізового одноманіття у навчальній практиці іноземців різностилієвих текстів; при цьому для читання чи слухання оптимальними вважаємо науково-популярний, розмовний, публіцистичний, частково художній (при умові вживання частотної і вже відомої студентів лексики), а для розвитку навичок письма доречно працювати із текстами епістолярного (лист до батьків, друзів, лист самому собі як форма самоаналізу особистості) й офіційно-ділового стилів (зокрема, жанри автобіографії, резюме, заяви);
- 9) формулювання під час написання навчальних текстів для сприйняття студентом-іноземцем на слух (аудіютексти) таких навичок: стежити за розвитком думки, виокремлювати в тексті ключові слова, членувати тексти на частини, відчувати відповідну інтонацію;
- 10) зарядження тексту «інтенційною енергетикою»; це надважливе завдання педагога як творця дидактичного тексту, щоби після опрацювання тексту студентом-іноземцем, окрім збагачення словникового запасу чи набуття

нового досвіду, у нього народилися інтенції до дискусії, бажання продукувати новий текст, тобто має спрацювати модель «текст – дискусія – новий текст».

Багатьма перевагами, на наш погляд, наділена текстоцентрична модель заняття з української мови як іноземної, коли текст як засіб лінгводидактики виступає центром формування комунікативної компетентності студента-іноземця, акумулюючи в собі ядро лексичного мінімуму теми. Крім того, запропонована текстоцентрична модель заняття передбачає систему дотекстових і післятекстових вправ, які готують студента до сприйняття тексту та перевіряють рівень рецептивності студента після його прочитання й опрацювання.

Для формування професійної комунікативної компетентності студента-іноземця науково-популярні тексти вважаємо найбільш інформативними з погляду змісту і репрезентативності медичної термінології. Навчальні тексти у структурі заняття з української мови як іноземної запропоновано класифікувати за такими різновидами:

а) *основні тексти*, що містять ядро лексико-граматичного мінімуму; Ефективність використання «основного тексту» як засобу формування комунікативної компетентності можлива за таких умов: адаптування тексту до відповідного мовного рівня студента, оптимальна для розуміння тексту кількість слів і співвідношення відомої та нової лексики, використання активного (навіть найчастотнішого) словникового складу мови, сюжетність тексту або ж використання тексту з «відкритим» фіналом для продовження студентами, вставлення у текст його фрагментів тощо. Як приклад наведемо текст для вивчення комунікативної теми «Кров. Донорство крові», у результаті якого студент-іноземець має змогу контекстуального освоєння такої медичної термінології, як *блідість шкіри, старіння, гемоглобін, кіанетик, окислення, білок, кров, згортатися, стійкий до інфекцій*.

Блакитна кров

Вислів «людина блакитної крові» з'явився через блідість шкіри. До ХХ століття засмага не була в моді, а самі аристократи, особливо жінки, ховалися від сонця, щоб уберегти шкіру від передчасного старіння і виглядати відповідно до свого статусу, тобто відрізнитися від селян, які весь день працювали на сонці.

Але також вчені стверджують, що в світі існує близько 7000 осіб, кров яких має блакитний відтінок. Їх називають кіанетиками (від лат. *cyanea* – блакитний). Причиною цього є інший колір гемоглобіну. У них цей білок містить більше міді, ніж заліза. Ця мідь, окислюючись, набуває блакитного відтінку замість звичного для нас червоного. Такі люди вважаються більш стійкими до багатьох захворювань і навіть до травм, тому що їхня кров згортається в кілька разів швидше і стійка до багатьох інфекцій. Крім того, існують різні теорії про походження кіанетиків, зокрема, що вони нащадки інопланетян. Є гіпотеза, що такі діти народжуються у матерів, які зловживали протизаплідними засобами.

б) **додаткові тексти**, які охоплюють цікаву науково-популярну інформацію, факти з біографій відомих лікарів, у тому числі Нобелівських лауреатів у галузі медицини, історії успіху окремих особистостей, наукові відкриття, які змінили хід історії медицини тощо. Наприклад:

У Ольги перша група крові. Цю групу мають «мисливці». Ця група крові найдавніша. Від неї в процесі еволюції виникли інші групи. 33,5% населення Землі належать до цього типу.

«Я сильний лідер. Для мене корисна така їжа: м'ясо (крім свинини), риба, морепродукти, овочі та фрукти (крім кислих), ананаси, житній хліб. Мені варто обмежити вживання вівсянки, хліба і зовсім не вживати їжу з капусти (крім брокколі), пшениці, кукурудзи. З напоїв для моєї групи крові підходять: зелений чай, трав'яні чаї з шипшини, імбиру, м'яти, а от кавою і міцними напоями зловживати не варто».

Дієта за групою крові нині дуже популярна у світі. А яка дієта потрібна вам відповідно до вашої групи крові?

в) *мінітексти для дискусій*, що містять проблемне запитання. Найбільш ефективними способами формування дискусійних тем вважаємо такі, як альтернативне запитання, використання «філософеми», крилатих фраз, прислів'їв, подання «навідної» наукової інформації. Наприклад:

1. Деякі люди здатні відчувати так звані «фантомні» болі. Це означає, що у них болить орган або частина тіла, якої у них більше немає. Як ви думаєте, чому так відбувається? Як це можна пояснити з погляду медицини?

2. Прочитайте висловлення Вільяма Шекспіра. Як ви думаєте, чи може старість змінити людський характер?

В. Шекспір: «Міцні ноги рано чи пізно почнуть спотикатися, пряма спина зігнеться, чорна борода посивіє, кучерява голова облісіє, прекрасне обличчя вкриється зморшками, глибокий погляд очей потьмяніє, але добре серце подібне до сонця, воно випромінює світло, ніколи не змінюється і завжди дотримується правильного шляху».

Отже, текст як лінгводидактичний засіб навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти сприяє формуванню професійної комунікативної компетентності студента-іноземця. Тому текстоцентричну модель заняття вважаємо методично доцільною, оскільки вона має багато переваг як для студента-іноземця, так і для викладача. Студент через посередництво тексту отримує нові знання, збагачує лексичний запас і запам'ятовує нові лексеми не автономно, а в контексті, формує риторичну культуру комунікації. Висловлення студента-іноземця на занятті розглядаємо як самостійно створений текст, що народжується в процесі навчання, адже саме цей продукт мовлення репрезентує його як мовленнєву особистість й віддзеркалює розуміння ним (студентом) причинно-наслідкових зв'язків у лексико-граматичній структурі української мови як іноземної. Викладачеві текст дає змогу оформити власний рефлексивний досвід, репрезентувати студентів-іноземців репертуар різних мовленнєвих жанрів, стилів, комунікативних ситуацій, опосередковано транслювати студентів-іноземців

ціннісні орієнтації та прагматичні настанови для реалізації в подальшій професійній комунікації.

4.4. Критеріальні показники рівнів сформованості професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти

Основна мета методичної системи навчання української мови як іноземної закладів вищої освіти України полягає у формуванні професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика як однієї з визначальних умов його успішної та ефективної фахової діяльності в медичній галузі.

Проблему формування професійного мовлення лікаря досліджували Л. Богданова, І. Дроздова, А. Вардянян, І. Гуменна, В. Лапіна, М. Лісовий, Н. Литвиненко, І. Мельничук, С. Поплавська, І. Черних, В. Юкало та ін.; аспекти професійної комунікації іноземних студентів-медиків розглядали, зокрема, З. Бакум, Л. Васильєва, К. Гейченко, С. Костюк І. Кочан, З. Мацюк, В. Ніколаєнко, О. Пальчикова, Ж. Рагріна, Л. Субота, Н. Ушакова.

Здійснивши аналіз праць вищезгаданих науковців про професійно-комунікативну компетентність іноземного студента-медика, у яких означена компетентність описана як складна лінгвістично-педагогічна категорія, що інтегрує в собі *професійні знання* (знання з медичних дисциплін, серед яких збір анамнезу, розпізнавання захворювання й встановлення діагнозу, призначення лікування тощо), *самостійний і творчий склад мислення* (навички аналізувати процес, ефективність і кінцевий результат лікування; вміння не лише оцінити досягнення у своїй роботі, а й побачити причини невдач), *комунікативні уміння* (володіння загальнонавчаною та професійною лексикою, правильний і доречний добір мовних засобів, логічна і послідовна побудова висловлення, відповідна дикція, вміння слухати, оформлення медичних документів: довідок, протоколу операції, історії хвороби чи реферату тощо), *моральні цінності* (толерантність, тактовність,

інтелігентність, терпіння, чуйність, співпереживання, толерантність, ввічливість, привітність, доброзичливість тощо), вважаємо за доцільне виокремити основні критерії, показники та рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності студента-іноземця медичного закладу вищої освіти.

У науковій літературі поняття «критерій» потлумачено по-різному. Зокрема, в 11-томному «Словнику української мови» зазначено, що критерій – це «підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило» [78, с. 349].

У дослідженні Р. Торчевського критерій – «важлива й визначальна ознака, яка характеризує різні якісні аспекти певного досліджуваного явища, сприяє з'ясуванню його сутності, допомагає конкретизувати основні прояви» [85, с. 30]. Розроблення критеріїв і показників має виходити з мети дослідження; на визначення критеріїв не повинна впливати думка суб'єктів; ознаки мають бути сталими; основний зміст критеріїв характеризується системою взаємопов'язаних ознак [12, с. 75].

А. Галімов зазначає, що критерій виражає найзагальнішу сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінювання, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію встановлюється конкретними показниками, яким, своєю чергою, притаманна низка ознак [20, с. 108].

І. Блощинський пояснює терміни «критерії» і «показники» так: критерії – це різні аспекти розгляданого феномену/явища, і які визначають його цінність/значення, а показники – це очевидні докази-підтвердження в контексті операційних дій, які вказують на рівень якості прояву кожного з критеріїв [12].

У нашому дослідженні беремо за основу загальні вимоги до виокремлення й обґрунтування критеріїв, описані в розвідках В. Беспалька, І. Маслікової, О. Меньяйленка:

- 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування і розвитку аналізованого явища;
- 2) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма складниками аналізованого явища;
- 3) критерії мають розкриватися через низку показників, за якими можна судити про більший або менший ступінь вираженості цього критерію;
- 4) критерії слугують відображенню динаміки вимірюваної якості в часі та просторі;
- 5) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними та доповнювати один одного [9, с. 250].

Термін «показник» тлумачать як свідчення, доказ, ознаку чого-небудь [79, 11]. В. Танська зазначає, що показник, будучи однією з якісних чи кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу або явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану [82].

Дослідники вважають, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», останній є складником критерію, при цьому враховується, що ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками (Барташев, 2007; Гречко, 1998; Комелина, 2014). Т. Фурман виходить з того, що критерії знаходять своє вираження у конкретних показниках [91].

М. Греб вважає, що показники «свідчать про наявність знань, сформованість умінь і навичок, наявність певного досвіду й ціннісних орієнтацій», а тому, відповідно, кожен критерій «можна представити як сукупність показників. Якщо критерій співвідноситься з певною компетентністю, то показник – з відповідним умінням» [27, с. 288].

Беручи до уваги пояснення дослідників, вважаємо, що *критерій* – це ознака, орієнтир, за якими характеризують досліджуване явище, а *показник* – ступінь вияву цієї ознаки.

На нашу думку, оцінювання результативності у формуванні професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-іноземця

медичного закладу вищої освіти можливе тільки за умови чітко визначених критеріїв, відповідних показників і рівнів (низького, середнього, високого).

До основних критеріїв сформованості професійно-комунікативної компетентності під час навчання української мови як іноземної студентів медичного закладу освіти у роботі віднесено такі: *мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний*.

Мотиваційний критерій передбачає *усвідомлення* ціннісно-орієнтованих мотивів студента-іноземця медичного закладу, спрямованих на вивчення історії та культури іншого етносу, української мови як засобу подальшого навчання й оволодіння професією лікаря; розуміння ролі мови як у досягненні успіху в різних ситуаціях спілкування (із викладачем, однокурсником, пацієнтом, його родичами, пересічними людьми), так і в уникненні конфліктів під час комунікації; сформоване бажання за допомогою мови-інструменту подолати комунікативно-психологічний бар'єр між представниками різних культур, віросповідань, етносів; виявлення стійкого інтересу до роботи з інформаційними джерелами та інформаційно-комунікаційними технологіями.

Основними *показниками* зазначеного критерію є прагнення здобути вищу медичну освіту; стати висококваліфікованим і конкурентоспроможним лікарем на міжнародному ринку праці; зрозуміти цінності іншої культури; пізнати історію, звичаї і традиції українського народу; опанувати нову мовну систему та її закони; встановити мовний контакт із людьми різних соціальних і вікових категорій; удосконалити комунікативні вміння і навички; засвоїти норми мовленнєвого етикету, професійної етики; продемонструвати власний рівень фахової та загальної підготовки.

Низький рівень: студент-іноземець не має позитивної мотивації до оволодіння професією лікаря; у студента відсутнє розуміння та усвідомлення ролі української мови в процесі здобуття освіти; він не прагне засвоїти мовні норми і закони тієї держави, де здобуває вищу освіту; пасивно поводить себе в різних професійно-комунікативних ситуаціях; у студента немає бажання до

оволодіння комунікативними знаннями й уміннями; студент має індиферентне ставлення до іншої культури; не виявляє інтерес до історії, звичаїв і традицій українців; не працює з інформаційними джерелами та не використовує інформаційно-комунікаційні засоби для пізнання особливостей професії лікаря.

Середній рівень: у студента-іноземця частково (епізодично) сформована мотивація до ведення професійної діяльності; студент періодично виявляє інтерес до «чужої» мови, культури, історії; у студента спостережена ситуативна зацікавленість професійною комунікацією; періодично виявляє бажання до пізнання медичної справи; несистематично бере участь у комунікативних актах як професійного, так і побутового характеру; фрагментарно опрацьовує інформаційні джерела.

Достатній рівень: у студента-іноземця сформована стійка мотивація до оволодіння професією лікаря; студент наполегливо ознайомлюється з основними тенденціями та напрямками розвитку медичної галузі; розуміє значення української мови в системі ведення майбутньої професійної діяльності; всебічно вмотивований щодо вивчення історії, культури, звичаїв і традицій іншого народу, оскільки чітко усвідомлює значення здобутих знань у встановленні мовних контактів із різними категоріями співрозмовників (пацієнтами, родичами, колегами, медичним персоналом загалом); систематично виявляє бажання опрацьовувати нові інформаційні джерела та пізнавати інноваційні технології.

Когнітивний критерій свідчить про *рівень* ознайомлення з культурою, історією, звичаями і традиціями іншого народу; мовних і професійних знань студента-іноземця медичного закладу вищої освіти, зокрема про володіння основними лінгвістичними категоріями та принципами організації мовної системи; засвоєння навчального матеріалу з основних медичних дисциплін; здатність інтегрувати знання з різних галузей; опанування студентом методів, видів, функцій і стратегій ефективної професійної комунікації у роботі лікаря; знання мовного та професійного етикету; засвоєння основних мовленнєвих

жанрів спілкування; уміння визначати мету, завдання, способи організації і ведення як заздалегідь прогнозованого, так і ситуативного професійно-комунікативного акту; володіння сучасними інформаційно-комунікаційними засобами для здобуття знань і застосування їх у професійно-комунікативній практиці.

Показниками когнітивного критерію є знання культури, історії іншого етносу; матеріалу з різних мовних розділів (фонетики, лексикології, морфології, синтаксису) та вміння застосовувати мовні засоби в усному й писемному професійному мовленні; ґрунтовне засвоєння теоретичних основ майбутньої професії в контексті нових соціокультурних викликів часу; сформовані вміння і навички самоосвітньої роботи, що сприяють саморозвитку в майбутній професійній діяльності; оволодіння принципами організації мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації з дотриманням основних правил мовно-професійного етикету; уміння розпізнавати й аналізувати мовні та мовленнєві помилки, як особисті, так і чужі; знання типів, стилів і жанрів мовлення; засвоєння вимог до ведення медичної документації (заповнення картки пацієнта, історії хвороби, лікарняного листка тощо).

Низький рівень: студент-іноземець не засвоїв основні складники української культури; фонетичний, лексичний і граматичний матеріал; не оволодів основними поняттями з теоретичної медицини (не розуміє зміст спеціальних термінів, медичної лексики); у студента не сформовані вміння з організації самостійної роботи; студент не орієнтується у доборі мовних засобів під час ведення комунікативного акту; у студента відсутні знання мовно-етикетних формул; студент не може створювати мовленнєве повідомлення відповідно до запропонованого типу, стилю чи жанру; студент не засвоїв вимоги до ведення ділової документації.

Середній рівень: студент частково ознайомився з культурними надбаннями українців, історією держави; на задовільному рівні засвоїв матеріал із різних розділів мови; фрагментарно володіє навичками

використовувати мовні засоби в процесі комунікації; запам'ятав лише окремі мовно-етикетні одиниці; не досконало володіє поняттєво-категоріальним апаратом професійної сфери; має низькі здібності самостійно опрацьовувати мовну чи фахову літературу; епізодично засвоїв літературні мовні норми; у студента не чітко сформовані вміння визначати стиль, тип і жанр тексту; знає структуру окремих медичних документів.

Достатній рівень: студент-іноземець має глибокі знання з історії та культури українського народу; з фонетики, лексики та граматики; засвоїв правила влучного і доречного застосування мовних засобів під час спілкування; володіє теоретичними положеннями медичної сфери, зокрема розуміє зміст усіх термінів та інших медичних лексем; у студента сформовані вміння та навички створення повідомлення відповідного стилю, типу і жанру мовлення; дотримується правил використання мовних етикетем; усвідомив принципи систематичного самостійного опрацювання інформаційних джерел та схему узагальнення нового матеріалу; добре засвоїв вимоги щодо заповнення медичних документів і створення та оформлення загальних ділових документів (заява, розписка, доручення, протокол тощо).

Комунікативно-діяльнісний критерій визначає *здатність* студента-іноземця брати активну участь у процесі професійної комунікації, метою якої є досягнення бажаного результату; вести діалог, полілог із залученням етикетних мовних одиниць; створювати повідомлення, тексти запропонованих стилів, типів і жанрів; використовувати різні стратегії і тактики комунікативної взаємодії; визначати зміст і структуру майбутньої розмови; попереджати ймовірні конфліктні ситуації; встановлювати взаєморозуміння і міжособистісну довіру в спілкуванні; ініціювати бесіди для отримання необхідної інформації (про стан здоров'я пацієнта, перенесені хвороби, можливі алергії, спадкові захворювання); давати пропозиції щодо виконання спільних дій; створювати рекомендації-вказівки і визначати схеми їх реалізації; заповнювати медичні документи, складати і оформлювати загальні ділові документи.

Показниками зазначеного вище критерію є використання української мови як засобу ведення професійно-комунікативної діяльності; встановлення мовного контакту зі співрозмовником; подолання мовно-психологічного бар'єра шляхом застосування знань про культуру та норми спілкування і поведінки в соціумі; дотримання правил ведення діалогу і полілогу; створення усних і письмових повідомлень різних стилів, типів і жанрів мовлення; демонстрування умінь і навичок спостерігати за динамікою явищ і відповідно узагальнювати зроблені висновки, фіксуючи їх у медичних документах; використовувати різні наукові джерела для самовдосконалення і самореалізації; застосування здобутої та узагальненої інформації для розв'язання професійно актуальних проблем; нестандартні та креативні дії в змінних професійних ситуаціях.

Низький рівень: студент займає пасивну позицію під час комунікативного процесу; не використовує відповідних мовних засобів для створення ситуації успіху в спілкуванні; частково відповідає на запитання співрозмовника під час діалогу чи полілогу; не може створити текст запропонованого стилю чи жанру; не вміє працювати з довідковою літературою; відчуває труднощі в подоланні мовного бар'єра; не логічно вибудовує структуру майбутньої розмови; не інтегрує знання з різних дисциплін, тому не здатен встановити причинно-наслідкові зв'язки досліджуваного явища і зафіксувати їх у відповідних документах.

Середній рівень: студент не завжди може використати мовні знання для забезпечення бажаного результату в розмові з адресатом; порушує літературні норми під час створення усного чи письмового повідомлення, сплутує вимоги до використання стилів мовлення у різних комунікативних ситуаціях; часто не може передбачити реакції співрозмовника на власні запитання чи пропозиції; не досконало описує спостережене ним явище чи дії іншого комуніканта; частково орієнтується у довідкових джерелах і може зафіксувати лише основні пункти нової інформації, не беручи до уваги допоміжні ознаки того чи іншого описаного процесу/явища, що призводить

до поверхового розуміння та засвоєння опрацьованого матеріалу; студент може заповнити лише окремі медичні документи та документи загального характеру.

Достатній рівень: студент свідомо і вільно добирає мовні засоби для досягнення комунікативної мети, реалізації професійно-комунікативних завдань залежно від умов і сфери спілкування; швидко встановлює мовний контакт зі співрозмовником, зважаючи на попередньо здобуті знання про культуру, історію, звичаї і традиції іншого етносу, як результат, легко долає мовно-психологічний бар'єр; вправно застосовує етикетні формули, створюючи висловлення запропонованого стилю, типу чи жанру мовлення; студент чітко визначає структуру, тему, головну думку та мікротеми повідомлення; дає вичерпну відповідь на запитання адресанта та логічно складає і озвучує запитання для нього; самостійно опрацьовує додаткові джерела, правильно узагальнює новий матеріал, складає план для відтворення змісту здобутої інформації; правильно заповнює різні медичні документи, створює та оформляє інші види документів.

Рефлексійний критерій передбачає *здатність* студента-іноземця оцінювати власну та чужу професійно-комунікативну діяльність; визначати наукову проблему та окреслювати перспективні шляхи її розв'язання; аналізувати можливі причини та наслідки досліджуваного явища; контролювати та регулювати процес попередньо запланованої співпраці з метою досягнення потрібного результату; креативно, нестандартно й оперативно реагувати на непередбачувані, швидко змінювані професійні ситуації; самостійно приймати рішення та обстоювати власну позицію; застосовувати самостійно здобуті знання в професійній практиці та аналізувати рівень їхньої ефективності; використовувати у професійно-комунікативній діяльності передові інноваційні технології.

Показниками рефлексійного критерію є уміння і навички іноземного студента самостійно аналізувати професійно-комунікативну ситуацію; критично оцінювати мовлення й судження співрозмовника та висловлювати

власні аргументи і контраргументи; контролювати й коригувати як власне повідомлення, так і висловлення співрозмовника; у студента розвинене постійне прагнення до самовдосконалення та самоорганізації; спостережена саморегуляція особистості як ретранслятора ціннісного ставлення до професії лікаря в соціумі; студент швидко адаптується до непередбачуваної професійно-комунікативної ситуації; креативно продукує ідеї, системно і послідовно рефлексує на нові методики ведення професійної діяльності.

Низький рівень: студент не може проаналізувати професійно-комунікативну ситуацію, як наслідок, не коригує власні помилки; не здатен обстояти висловлену думку, не добирає необхідні аргументи чи контраргументи; у студента не розвинені уміння та навички оперативного реагування на не відомі йому досі професійні ситуації, тому повільно рефлексує і важко приймає рішення щодо розв'язання будь-якої проблеми; студент не виявляє бажання вдосконалити та відрегулювати власні практичні навички для підвищення результатів.

Середній рівень: студент частково здійснює аналіз досліджуваного явища; фрагментарно виправляє як власні, так і чужі помилки; лише в окремих професійно-комунікативних ситуаціях може дібрати відповідні докази та приклади; студент визначає тільки частину ймовірних шляхів виконання нового професійного завдання, однак комплексно не здатен реагувати на ситуативні проблеми і добирати необхідні способи їх розв'язання; студент епізодично продукує нові ідеї та рефлексує на запропоновані невідомі професійно-комунікативні явища.

Достатній рівень: студент послідовно і логічно оцінює професійно-комунікативну ситуацію; контролює власні та чужі висловлення; швидко реагує на нестандартні професійні ситуації, вправно визначає шляхи та способи їх розв'язання; креативно підходить до розв'язання нових проблем і завдань; систематично вдосконалює свої теоретичні й практичні знання; самостійно регулює професійні дії та обстоює власну позицію, добираючи відповідні аргументи; студент ефективно застосовує інноваційні методи в

процесі ведення професійної діяльності та досягає бажаного результату; студент інтегрує здобуті знання з різних фахових дисциплін і швидко встановлює причинно-наслідкові зв'язки непередбачуваної та нестандартної професійно-комунікативної ситуації.

Запропоновані вище критерії та показники сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика допомагають об'єктивно визначати рівні сформованості означеної компетентності, спостерігати динаміку формування зазначеної категорії, коригувати цей процес на різних етапах навчання студентів.

Отже, визначені нами критерії (*мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексійний*), показники та рівні (*низький, середній, достатній*) сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика є об'єктивною і структурованою характеристикою описаної компетентності, відповідно до якої можна оцінити якість здобутих знань, набутих умінь і навичок іноземних студентів, а також удосконалити методику навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти, метою якої є особистісне та професійне зростання студента.

Висновки до розділу IV

4.1. Установлено, що підготовка студентів-іноземців до ведення професійного діалогу на заняттях з української мови як іноземної – це тривалий процес, що передбачає формування стійкої мотивації студентів, опанування базовою лексикою з її подальшим включенням у монологічне мовлення, моделювання професійної ситуації, розподіл ролей лікаря і пацієнта, підготовку й розігрування діалогу з подальшим заповненням медичної картки пацієнта. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність поетапного формування навичок ведення професійного діалогу у взаємодії «лікар – пацієнт». Запропонована методика ведення професійного діалогу на заняттях з української мови як іноземної

шляхом упровадження рольових ігор поживає й урізноманітнює освітній процес, сприяє професійно орієнтованому навчанню української мови як іноземної в процесі підготовки майбутнього висококваліфікованого спеціаліста медичної галузі.

4.2. У дослідженні обґрунтовано, що ефективність розробленої системи вправ і завдань у процесі навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти залежить від якості опанування фонетичної системи української мови, лексичних і граматичних засобів мови, розуміння лексичного значення слова, вміння співвідносити його з явищами дійсності, визначати його функції, сприймати та доречно вживати в конкретному життєвому контексті. Для професійного контексту майбутнього лікаря слово має неабияку роль, оскільки від правильного його добору залежить точність висловлення, аргументованість, доказовість тексту, міра його впливу на свідомість пацієнта. Формування професійно-комунікативної компетентності вимагає від студентів-іноземців сформованої здатності вдосконалювати вміння на основі пропонованої системи вправ і завдань, серед яких: підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні вправи, а також спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); конструювання зв'язних висловлювань (творчі роботи); редагування чужого й власного мовлення.

4.3. Установлено, що текст як продукт лінгводидактики в процесі навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти сприяє формуванню професійно-комунікативної компетентності студента, тому застосування текстоцентричної моделі заняття має багато переваг як для студента, так і для викладача; студент через посередництво тексту отримує нові знання, збагачує лексичний запас і запам'ятовує нові лексеми не

автономно, а в контексті, формує риторичну культуру комунікації. Пропонований текст дає змогу оформити власний рефлексивний досвід, репрезентувати іноземцеві різні мовленнєві жанри, стилі, комунікативні ситуації, опосередковано передати ціннісні орієнтації та прагматичні настанови.

Аналіз спеціальної літератури у ретроспективі засвідчив, що текст як продукт мовленнєвої діяльності є об'єктом наукового дослідження представників різних галузей знань: літературознавства, лінгвістики, психології, культурології, педагогіки, нейролінгвістики, лінгводидактики. У другій половині ХХ століття увага до тексту як одиниці мовної комунікації особливо активізувалася в царині функціональної і комунікативної лінгвістики. У процесі дослідження враховано, що формування професійно-комунікативної компетентності студента-іноземця відбувається одночасно на всіх мовних рівнях за умови єдності чотирьох компонентів (інформаційних, аналітичних, комунікативних і соціальних у тісній взаємодії із формуванням мовної та комунікативної компетентностей. Запропонована система лексико-граматичних вправ включає три рівні формування професійно-комунікативної компетентності (орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний), що забезпечить студентів поетапне оволодіння медичною термінологією та створить навчальний простір для її ефективного використання як «мови професії».

4.4. Визначені критерії (*мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексійний*), показники та рівні (*низький, середній, достатній*) сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика є об'єктивною і структурованою характеристикою описаної компетентності, відповідно до якої можна оцінити якість здобутих знань, набутих умінь і навичок іноземних студентів, а також удосконалити методику навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти, мета якої – особистісне та професійне зростання студента.

Список використаної літератури

1. Авраменко Н. Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2019. 296 с.
2. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. [для студ., аспір. та молод, викл. вищ. навч. закл.] Київ : Либідь, 1998. 560 с.
3. Ариян М. Ситуативная роль как фактор повышения эффективности обучения устной речи на иностранном языке в средней школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1982. 231 с.
4. Бабанский Ю. и др. Педагогика : учебное пособ. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1988. 468 с.
5. Бакум З. Українська мова як іноземна: лінгводидактичні проблеми. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*: Том 5. 2010. С. 226–232.
6. Батаршев А., Алексеева И., Майорова Е. Диагностика профессионально важных качеств. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 192 с.
7. Бацевич Ф. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи. Львів : ПАІС, 2005. 264 с.
8. Безрукова В. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
9. Беспалько В. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1997. 252 с.
10. Биконя О. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.02. Київ, 2017. 48 с.
11. Біляєв О. Концепція інтенсивного навчання мови. *Українська мова і література в школі*. 1991. № 6. С. 26–30.

12. Блощинський І. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО. *Наукові записки*. Вінниця : ВАТ «Віноблдрукарня», 2001. Вип. 4. С. 74–76.
13. Бондаренко Г. Методичні передумови удосконалення фахової комунікативної компетенції студентів-нефілологів засобами російсько-українського перекладу. *Збірник наук. праць Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки)*. – Бердянськ : БДПУ, 2011. № 1. С. 67–68.
14. Буряк М. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності : дис. ... канд. пед. наук. Тернопіль, 2019. 247 с.
15. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. Радченко. Москва : Эдиториал УРСС, 2004. 232 с.
16. Валгина Н. Теория текста. Москва : Логос, 2003. 250 с.
17. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–14.
18. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Дрогобич : Коло, 2003. 528 с.
19. Выготский Л. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давидова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
20. Галімов А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом. Хмельницький : Вид-во НАДСПУ, 2004. 376 с.
21. Гальперин И. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Наука, 1981. 138 с.
22. Гальскова Н., Гез Н. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. Москва : Академия, 2008. 336 с.
23. Голованова Е. Профессиональная языковая личность: специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики. *Non multum, sed multa*:

- Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии* : сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой. Москва : Авторская академия, 2010. С. 261–270.
24. Голуб Н. Компетентнісно спрямоване навчання української мови в школі : концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія*. 2012. № 12. С. 26–32.
25. Голуб Н. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
26. Горошкіна О. Реалізація соціокультурного аспекту навчання української мови як іноземної. *Studia Ukrainica Posnaniensia*. Instytut Filologii Rosyjskiej i Ukrainiskiej UAM. Vol. V. Poznań, 2017. С. 37–44.
27. Греб М. Теоретико-методичні засади навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Бердянськ, 2017. 502 с.
28. Гречко С. Психолого-педагогічні основи виховання та гуманітарної підготовки військовослужбовців : навчально-методичний посібник для частин та підрозділів ПВУ. Хмельницький : АПВУ, 1998. 150 с.
29. Єрмоленко С., Бибик С., Тодор О. Українська мова : Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів. Київ : Либідь, 2001. 222 с.
30. Жовнір М. Застосування технології вебінару під час вивчення української мови як іноземної у медичному вищому закладі освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 73. № 5. С. 116–124. ORCID ID 0000-0001-8498-9802 <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/102>.
31. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Ніколаєва С. Ю. (ред.). Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
32. Загнітко А. Лінгвістика тексту : навчальний посібник. Донецьк : ДонНУ, 2003. С. 28–37.
33. Загороднова В. Проблема формування мовної особистості в іншомовному середовищі: історичний аспект. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. Львів, 2017. Вип. 64. С. 480–490.
34. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. *Голос України*. 2014. № 148 від 06.08.2014.

35. Заніздра Н., Заніздра В. Напрями сучасного мовознавства. *Вісник КДПУ імені Михайла Остроградського*. 2008. Вип. 2 (49). Ч. 1. С. 21–24.
36. Іванишин Г. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей вищих навчальних закладів: лінгводидактична модель. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2014. Вип. 10. С. 136–143; *Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language*. Issue 10. P. 136–143.
37. Караман С. Методика навчання української мови в гімназії : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
38. Клак І. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна*. 2017. Вип. 64(1). С. 165–168.
39. Костюк С. Розвиток компетентностей міжкультурної комунікації студентів-іноземців на основному етапі навчання української мови : дис. ... канд. пед. наук / Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет». Кривий Ріг, 2018. 292 с.
40. Красных В. Этнопсихолінгвістика и лингвокультурология : курс лекцій. Москва : ИТДГК „Гносис”, 2002. 284 с.
41. Крицька Г., Крицький І., Загричук Г., Крицький Т. Перспективи та труднощі ефективного використання інноваційних технологій для забезпечення професійної підготовки студентів-медиків при вивченні клінічних дисциплін. *Медична освіта*. 2017. № 2 (74). С. 33–36. DOI: 10.11603/me.2414-5998.2017.2.7826.
42. Крицький І., Гоцинський П., Крицький Т., Горішній І., Мочульська О., Крицька Г. Формування професійної компетентності майбутнього лікаря на прикладі студентів медичного факультету ТДМУ. *Медична освіта*. 2018. № 3. С. 44–47. DOI : 10.11603/me.2414-5998.2018.3.8849.
43. Кудикіна Н., Кохно Т. Зміст та деякі особливості реалізації соціокультурної лінії навчання у процесі літературного читання у 5 класі шкіл із національними мовами викладання. URL : https://www.osvita.org.pl/uploads/images/02/99_41.pdf.

44. Куриленко В. Методология и методика непрерывного профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных медиков : дис. ... докт. пед. наук. Москва, 2017. 561 с.
45. Кутина Н. Структурно-смысловой анализ художественного текста. Свердловск, 1980. 96 с.
46. Кушніров М. Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й гуманізму. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 8 (42). С. 348–356.
47. Ласкарева Е. Обучение усному профессиональному общению: монологическая речь. Москва : Академия, 2003. 272 с. (Основы научной речи).
48. Левченко Т. Современные дидактические концепции в образовании. Киев : МАУП, 1995. 212 с.
49. Леонтьев А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки. Москва, 1970. С. 78–79.
50. Маслова В. Лингвокультурология. Москва : Издательский центр „Академия”, 2001. 208 с.
51. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. [для студ.-філол. освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»]. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
52. Мацько Л., Кадомцева Л., Кононенко П. Українська мова : навчальний посібник. [Б. м. : б. в.]. 272 с.
53. Мельничайко В. Лінгвістика тексту в шкільному курсі української мови. Київ : Рад. школа, 1986. 168 с.
54. Мельничайко В. Творчі роботи на роках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : посібник для вчителів. Київ : Рад. шк., 1984. 223 с.
55. Мельничук І., Яцишина О. Особливості професійної підготовки іноземних студентів вищих медичних навчальних закладів. URL : <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/1850/1/>.

56. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Б. Бігич та ін. ; С. Ю. Ніколаєва (ред.). Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
57. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. Москва : Просвещение, 1980. 240 с.
58. Московчук Н. Українськомовна підготовка майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2019. 384 с.
59. Несін Ю. Формування соціокультурної компетенції старшокласників засобами іноземної мови. *Молодь і ринок*. 2008. № 10(45). С. 153–156.
60. Нікітіна А. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. Київ : Ленвіт, 2013. 338 с.
61. Онищук В. Типы, структура и методика урока в школе. Київ : Рад. школа, 1976. 256 с.
62. Онуфрієнко Г. Науковий текст у сучасному лінгводидактичному вимірі. *Вісник Запорізького національного університету*. 2012. № 1. С. 334–339.
63. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / [под ред. Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской]. Москва : Флинта, Наука, 1998. 312 с.
64. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
65. Пентилюк М. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірн. статей*. Київ : Ленвіт, 2011. С. 80–84.
66. Плиско К. Принципи, методи і форми навчання української мови (Теоретичний аспект) : навч. посібник. Харків : Основа, 1995. 240 с.
67. Попова Л. Переклад як засіб удосконалення орфографічних умінь і навичок студентів-філологів. *Науковий вісник Донбасу. Педагогічні науки*. – № 1 (17), 2012. URL : <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/№№17/12plommu.pdf>.
68. Попович А. Методична система навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Кам'янець-Подільський, 2018. 678 с.

69. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь ; за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. Київ, 2015. 250 с.
70. Примірня Програма навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань 22 «Охорона здоров'я» / уклад. проф. С. Луцак та ін. Київ, 2017. 196 с.
71. Рагіна Ж. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування : дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2017. 298 с.
72. Селіванова О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава : Довкілля-К., 2006. 716 с.
73. Серажим К. Текстознавство : підручник / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ : Київський університет, 2008. 528 с.
74. Симоненко В., Фомин Н. Современные педагогические технологии : учеб. пособие. Брянск : БГПУ, 2001. 395 с.
75. Сисоєва С., Соколова І. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наукове видання. Київ : ЕКМО, 2012. 362 с.
76. Сліпчук В. Формування комунікативних компетентностей іноземних студентів у закладах вищої медичної освіти України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. Вип. № 2 (59), 2019. С. 52–57.
77. Словник-довідник з української лінгводидактики : навчальний посібник / [кол. авторів за ред. М. Пентилюк]. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
78. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 1–11.
79. Сокіл Б. Дотекстові та післятекстові вправи: типологія та особливості побудови. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної* : зб. наук. праць. Львів, 2011. Вип. 6. С. 196–203.
80. Субота Л. Система формування комунікативної компетентності іноземних студентів фармацевтичних спеціальностей у процесі навчання української і російської мови : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2019. 496 с.
81. Сущность и содержание этнопедагогической компетентности будущего педагога в контексте поликультурного образовательного пространства / В. Комелина,

- Д. Крылов, С. Лаврентьев, А. Жидик. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. URL : <http://www.scienceeducation.ru/118-14464>.
82. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти». Житомир, 2006. 20 с.
83. Тарнопольський О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
84. Текучев А. Методика русского языка в средней школе : учебник для студентов пед. ин-тов по специальности № 2101 «Рус. яз. и литература». Москва : Просвещение, 1980. 44 с.
85. Торчевський Р. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13. 00. 04. Київ, 2012. 300 с.
86. Українська мова : Енциклопедія / [редколегія : В. Русанівський (співголова), О. Тараненко (співголова), М. Зяблюк та ін.]. Київ : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана. 2004. 824 с.
87. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
88. Ушакова Н., Дубичинский В., Тростинська О. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі*. 2019. С. 136–146. URL : <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/261.pdf>.
89. Фіцула М. Педагогіка. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2008. 232 с.
90. Формування мовної особистості учня / О. Горошкіна, О. Рудіна, О. Кузьмішина та ін. Луганськ : СПД Резніков В.С., 2008. 212 с.
91. Фурман Т. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі економіки та підприємництва. *Науковий вісник Ужгород. нац. ун-ту*. 2011. № 22. С. 174 –177. Серія «Педагогіка. Соціальна робота».
92. Халеева И. Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста : [сб. статей]. Москва, 1995. С. 63–72.

93. Черниш В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгв. ун-т. Київ, 2015. 622 с.
94. Шевчук Т. Професійно спрямоване діалогічне мовлення в процесі навчання студентів-іноземців. URL : <http://kmp.fl.kpi.ua/ru/node/46>.
95. Щербакова А. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук / Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2015. 357 с.
96. Allen A. *Research skills for Medical Students*. Thousand Oaks : SAGE Publication Inc, 2012. 264 p.
97. Bakum, Z., Palchykova, O., Kostiuk, S & Lapina, V. Intercultural competence of personality while teaching foreign languages. *Revista ESPACIOS*. 2019. Vol. 40. № 23. P. 24. URL : <https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402324.html>.
98. Bialystok, E., Craik, R. & Klein, M. V. (2004). Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task. *Psychology and Aging*. 2004. 19(2). P. 290–303.
99. Bidenko L., Bepalova G. Implementing audio-lingual method to teaching ukrainian as a foreign language at the initial stage. *Advanced Education*. 2017/ Issue 7. P. 23–27. DOI: 10.20535/2410-8286.82711.
100. Deygers, B. (2018). How institutional and interpersonal variables impact international L2 students' language gains at university. *System*, 76, 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.012>
101. Drovosekov, S.E. & Sakhieva, R.G. (2018). Peculiarities of Using Projects in
102. Edele, A., Kempert, S., & Schotte, K. (2018). Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? *Learning and Instruction*. 58, 232–244. URL : <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.07.002>
103. Felini D. Quality Media Literacy Education: A Tool for Teachers and Teacher Educators of Italian Elementary Schools. The National Association for Media Literacy 250. *Education's Journal of Media Literacy Education*. Volume 6: Issue 1. P. 28–43. URL : www.jmle.org.

104. Formation of students' communicative competence in universities of Ukraine: cross-cultural aspect / KOLBINA T., OLEKSENKO O., TSYPIINA D. & YEVDOKIMOVALYSOHOR L. URL : <https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402309.html>.
105. Golubkova, O.N., Masalimova, A.R. & Bírová, J. (2017). The Development of Sociocultural Competence in Future Translators Via the Methodology of Culture-Oriented Interpretation of English Language Fictional Texts. *Man In India*, 97(14), 73-83.
106. Intercultural competence of personality while teaching foreign languages. BAKUM, Zinaida P. ; PALCHYKOVA, Oleksandra O. ; KOSTIUK, Svitlana S. & LAPINA, Viktoriia O. URL : <https://www.revistaespacios.com/a19v40n23/19402324.html>.
107. Kazakov, A.V., Zakirova, V.G. & Bírová, J. (2017). Modeling the Process of Forming Social and Cultural Competence among Students of Linguistics Faculty. *Man In India*, 97(14), 291-305.
108. Khuziahmetov, A.N. & Valeev, A.A. (2018). Advantages of bilingual training in national schools. *XLinguae*, 11(1), 114-125.
109. Lin, S. (2018). To speak or not to speak in the new Taiwanese university: class participation and identity construction in linguistically and culturally diverse graduate classrooms. *Language and intercultural communication*, 18 (2), 184-203. URL : <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1337778>.
110. Lopatina, O. V., Fassakhova, G. R., Akhmetova, L. A., Gatin, R.G., Yarullina, A. S., Nikishina, S. R. & Khairullina, E.R. (2015). The Technology of Forming the Students' Research Competence in the Process of Learning a Foreign Language. *Asian Social Science*, 11(3), 152-157.
111. Maslova M. E. & Maslov U. B. (2012) English language. Practical tasks for learning centralized testing and oral examination. Minsk : TetraSystems.
112. Mitchell, C., Del Fabbro, L., & Shaw, J. (2017). The acculturation, language and learning experiences of international nursing students: Implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 56, 16-22. URL : <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.05.019/>.
113. Passov, E. (2013). Metodicheskaya sistema inoyazychnogo obrazovaniya kak adekvatnoe sredstvo razvitiya umeniya individualnosti vesti dialog kultur [*Methodical system of foreign*

language education as an adequate means of developing the individual skills to lead dialog of cultures]. Lipetsk, Russia : Lipetsk State Pedagogical University.

114. Passov, E., & Kuzovleva, N. (2010). *Osnovy kommunikativnoy teorii i tehnologii inoyazyichnogo obrazovaniya [Basics of communication theory and technology of foreign language education]*. Moscow, Russia : Russkiy yazyk. Kursy.
115. Rozhina, V.A. & Baklashova, T.A. (2018). Teaching English language to young school-age children while making projects, playing games and using robotics. *XLinguae*, 11(1), 102-113.
116. Wang, S., Gorbunova, N.V., Masalimova, A.R., Bírová, J. & Sergeeva, M.G. (2018). Formation of Academic Mobility of Future Foreign Language Teachers by Means of Media Education Technologies. *EURASIA. Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 959-976.
117. Zabolotna O., Gut N. Learning the language of instruction in Ukraine: international students' attitudes. URL : <http://ae.fl.kpi.ua/article/view/143742>.

РОЗДІЛ V. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

У розділі визначено мету й завдання експериментально-дослідного навчання, описано зміст і структуру експериментальної програми, викладено перебіг констатувального, формувального, контрольного етапів педагогічного експерименту та проаналізовано отримані результати.

5.1. Зміст, мета й завдання експериментального навчання

Перевірка ефективності теоретичних положень дослідження, обґрунтованих у попередніх розділах дисертації, передбачала організацію й проведення експериментальної роботи.

Попередня підготовка з планування експериментального навчання була спрямована на з'ясування прогнозованого результату, мети й завдань експериментальної роботи; локацій (закладів вищої освіти) та учасників експериментального навчання; етапів проведення експерименту; змісту експериментальної роботи; визначення умов проведення педагогічного експерименту; передбачала моніторинг перебігу експериментального навчання; процедуру оброблення й інтерпретування отриманих даних.

Пропонована лінгводидактична модель відображає такі складники методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти: мету, завдання, підходи, принципи, зміст, форми, методи, засоби, технології, критерії, показники, рівні сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності, що сукупно становлять теоретико-методичні засади навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти (рис. 5.1.1).

Мета – формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика

Методологічний блок

Підходи до навчання:

особистісно орієнтований, професійно орієнтований, системний, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, соціокультурний, словоцентричний, контекстний, жанровий

Принципи навчання:

свідомості, візуалізації, міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму (концентричного навчання), апроксимації, ситуативно-тематичний, урахування рідної мови (мови-посередника), міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, деонтологізації

Змістовий блок

Етапи: мотиваційно-цільовий; інформаційно-когнітивний; професійно-моделювальний.

Форми навчання:

- практичні заняття;
- самостійна робота;
- індивідуальна робота;
- консультування;
- контрольні заходи.

Методи навчання:

- прямий,
- свідомо-зіставний,
- змішаного навчання,
- тренінгових вправ,
- навчальної дискусії,
- «розумовий штурм»,
- кейс-метод,
- ділової гри,
- інтерактивні методи навчання,
- комунікативний,
- граматико-перекладний,
- сугестивний,
- аудіолінгвальний,
- тезаврусний.

Засоби навчання:

- навчальні програми;
- підручники; посібники;
- енциклопедії, словники;
- мультимедійні засоби;
- дистанційні онлайн-платформи;
- інтернет-сервіси;
- сайти дистанційного навчання;
- кінофільми, радіо- й телепередачі.

Технології навчання:

структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, діалогові, інформаційно-комунікаційні

Діагностувально-результативний блок

Критерії сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика

Мотиваційний

Когнітивний

Комунікативно-діяльнісний

Рефлексійний

Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика

достатній

середній

низький

Результат - сформована українськомовна професійно-комунікативна компетентність студента-іноземця

Рис. 5.1.1. Лінгводидактична модель методичної системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти

Прогнозований результат експериментального навчання – сформованість у студентів-іноземців упродовж навчання української мови як іноземної українськомовної професійно-комунікативної компетентності.

Експериментальна робота спланована й реалізована з урахуванням наукових досліджень у галузі філософії, психології, лінгвістики, психолінгвістики, педагогіки, лінгводидактики.

Основною метою експерименту визначено з'ясування ефективності розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, а також **перевірку гіпотези**, яка ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності навчання української мови як іноземної від теоретичного й методичного забезпечення, добору й моделювання змісту, визначених лінгводидактичних підходів, принципів, форм, методів, засобів, технологій навчання.

Загальну гіпотезу конкретизовано в часткових, за якими навчання української мови як іноземної студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти буде ефективним, якщо: 1) моделювати освітній процес в оптимальному поєднанні традиційних та інноваційних методів, прийомів і форм, адекватних змістові навчання, використанні ментальних карт, дидактичного потенціалу електронних дидактичних засобів та інтернетних ресурсів; 2) розробити навчально-методичний супровід, спрямований на забезпечення траєкторії особистісно-професійного розвитку студентів-іноземців, ключовим показником якої є сформованість у них професійно-комунікативної компетентності; 3) впроваджувати систему вправ, спрямованих на успішний розвиток мовленнєвих умінь і навичок, збагачення інтелектуальної й емоційної сфер студентів-іноземців; 4) використовувати міждисциплінарні зв'язки задля узагальнення й систематизації знань, здобутих у межах різних навчальних дисциплін, а також посилення практичного аспекту навчання української мови як іноземної; 5) організувати системну роботу з формування діалогічного мовлення студентів.

Відповідно до мети й загальної гіпотези дослідження, визначено такі провідні завдання педагогічного експерименту:

- вивчити стан навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти України;
- ознайомитися з інформаційним обсягом дисципліни «Українська мова як іноземна», розробити та апробувати вдосконалені програми навчальної дисципліни;
- визначити ефективні форми, методи, засоби, технології навчання української мови як іноземної для закладів вищої медичної освіти;
- перевірити ефективність розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної;
- опрацювати й проаналізувати результати експериментального навчання;
- скорегувати теоретичні й методичні рекомендації щодо навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти.

Організовуючи експериментальну роботу, ми виходили з того, що навчання української мови як іноземної має відбуватися в кілька етапів, впродовж яких студент-іноземець має здобути базові знання, що є потужним інструментом їхньої майбутньої професійної діяльності.

Мета й завдання експериментального навчання засвідчують, що організація навчання української мови як іноземної можлива за таких **умов**:

- урахування загальнофілософських принципів гуманізації, гуманітаризації і демократизації освітнього процесу, оскільки гуманітаризована освіта – це основний засіб глобальної гуманізації суспільства, метою якого є розвиток особистості, здатної креативно мислити, самовдосконалюватися, визначати стратегію ведення професійної діяльності; спроможної адаптовуватися до умов життя, мати сформований світогляд, усвідомлювати загальнолюдські морально-етичні цінності.

На означених принципах базується рівноправна співпраця суб'єктів освітнього процесу – викладача і студента – як ефективний спосіб досягнення основної освітньої мети – становлення творчої та гармонійної особистості майбутнього лікаря та його вміння надати своєчасну якісну допомогу пацієнтові;

- інтегрування і взаємодії системного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, компетентнісного підходів до навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти;
- реалізації принципу емоційності навчання, що передбачає застосування таких специфічних прийомів: словесних (вивчення фразеологічного рівня мови, пісень, прислів'їв і приказок, крилатих висловів, використання сюжетних текстів, гумору); екстрасловесних (темп мовлення, інтонування, жестикуляція та міміка); діяльнісно-ігрових (діалоги, рольові ігри «лікар – пацієнт», «лікар – інтерн»);
- дотримання текстоцентричної моделі навчального заняття з огляду на те, що студент через посередництво тексту здобуває нові знання, збагачує лексичний запас і запам'ятовує нові лексеми не автономно, а в контексті, формуючи риторичну культуру комунікації;
- поетапного формування навичок ведення професійного діалогу в парі «лікар – пацієнт» шляхом упровадження рольових ігор;
- розроблення й упровадження системи лексико-граматичних вправ, орієнтованої на три рівні формування професійної мовленнєвої компетентності (орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний), що забезпечить студентів поетапне оволодіння медичною термінологією та створить навчальний простір для її ефективного використання як «мови професії».

Крім того, важливою умовою реалізації експериментального навчання було визначено моніторинг динаміки рівнів сформованості професійно-

комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти.

Доказовою базою гіпотези експерименту визначено експеримент і метод спостереження, за якого одночасно порівнювалися характеристики експериментальних і контрольних груп, анкетування, опитування.

Організуючи експериментальну роботу, ми брали до уваги, що розроблення методичної системи навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти здійснюватиметься на засадах системного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, жанрового підходів шляхом використання системи методів і прийомів навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти, упровадження системи лексико-граматичних вправ, застосування технологій навчання, спрямованих на формування в студентів українськомовної професійно-комунікативної компетентності.

Усі викладачі, які працювали зі студентами експериментальних груп, були забезпечені інструктивно-методичними рекомендаціями з організації експериментального навчання, у яких визначено мету й завдання проведення експерименту, прогнозовані результати, а також розроблений комплекс вправ для занять з української мови як іноземної, що орієнтовані на використання лексичних, граматичних мовних одиниць. Завдання до вправ складено так, щоб за їх допомогою можна було встановити рівні професійно-мовленнєвої компетентності іноземних студентів.

Експериментальну роботу проведено на базі Вищого державного навчального закладу України «Буковинський державний медичний університет» (акт про впровадження від 03. 06. 2020 р.), Івано-Франківського національного медичного університету (акт про впровадження від 06.05.2020 р.), Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького (акт про впровадження від 20.05.2020 р.), Вінницького національного медичного університету імені М. І. Пирогова (акт про

впровадження від 23.03.2020 р.), Запорізького державного медичного університету (акт про впровадження від 21.05.2020 р.), Сумського державного університету (акт про впровадження від 16.04.2020 р.).

Дослідження здійснювалося поетапно впродовж 2011–2019 рр. (табл. 5.1.1).

На першому (підготовчому) етапі педагогічного експерименту (2011–2012 н.р.) теоретично осмислено тему дослідження, опрацьовано філософську, психологічну, психолінгвістичну, лінгвістичну, педагогічну, дидактичну, лінгводидактичну літературу з проблеми дослідження; вивчено й узагальнено досвід навчання української мови в закладах вищої медичної освіти, зокрема проаналізовано освітньо-професійні програми, навчальні плани закладів вищої освіти, навчальні й робочі програми дисципліни «Українська мова як іноземна».

На цьому етапі визначено суперечності між практикою навчання української мови іноземних студентів та сучасними вимогами глобалізованого суспільства, конкретизовано вихідні положення, об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання й методи дослідження. Крім того, внесено зміни й доповнення до робочої програми навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», удосконалено навчально-методичне забезпечення дисципліни, зокрема, плани практичних занять і методичні рекомендації з їх проведення, вправи для практичних занять і самостійної роботи студентів, завдання для поточного й підсумкового контролю та методичні рекомендації щодо їх виконання тощо.

Вивчення досвіду роботи викладачів медичних вишів, які працюють зі студентами-іноземцями, дало підстави для твердження, що має місце певна невідповідність між вивченням української мови як іноземної та комунікативним простором її застосування, передусім у південно-східних, а також центральних регіонах України, де значна частина громадян розмовляє російською. Крім того, частина іноземців зацікавлена у вивченні російської мови, зокрема вихідці з пострадянських країн, які бажають продовжувати розпочате в рідній країні вивчення російської, а також представники

мусульманських країн, для яких знання саме російської мови розцінюється на Батьківщині як одна з переваг при працевлаштуванні.

Однак наказ МОН України від 18.08.2016 року № 997, який регламентує обов'язковість вивчення державної мови іноземними студентами й аспірантами, а також прийняття нового Закону України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року, зокрема стаття 7 «Мова освіти», передбачають викладання навчальних дисциплін іноземною мовою для іноземних громадян, а також обов'язкове вивчення такими студентами державної мови як окремої навчальної дисципліни. Оскільки всі студенти-іноземці, які приїждять в Україну для навчання в закладах вищої медичної освіти, мають приблизно однаковий рівень, що було підтверджено в процесі співбесід із ними, а також бесід та анкетування викладачів української мови як іноземної, ми не проводили констатувальний етап педагогічного експерименту перед початком експериментального навчання, а стартовий рівень сформованості в студентів-іноземців визначили за результатами зрізу після першого півріччя.

Спостереження за освітнім процесом, бесіди з викладачами української мови як іноземної, аналіз навчально-методичної документації кафедр, які здійснюють мовну підготовку іноземних студентів в Україні, власний багаторічний досвід дають підстави для таких узагальнень: упродовж останнього десятиріччя спостерігаються кілька тенденцій у формуванні змісту й методики навчання української мови як іноземної: 1) інтегрування знань із галузей міжкультурної комунікації та психолінгвістики та переведення їх у практичну площину; 2) домінування компетентнісного, культурологічного та комунікативно-діяльнісного підходів до навчання дисципліни; 3) комп'ютеризація освітнього процесу (створення електронних підручників, посібників, лексичних мінімумів, тестів тощо).

У табл. 5.1.1 подано відомості про хронологічні межі, зміст етапів педагогічного експерименту, а також методи дослідження, що домінували впродовж того чи того етапу.

Таблиця 5.1.1

Етапи педагогічного експерименту

№ п/п	Етап експерименту й термін реалізації	Зміст етапу	Методи наукового дослідження
1.	Підготовчий (2012–2013 н.р.)	<ul style="list-style-type: none"> • теоретичне осмислення теми наукового дослідження; • аналіз наукової літератури з філософії, психології, психолінгвістики, лінгвістики педагогіки, дидактики, лінгводидактики; • окреслення суперечностей між практикою навчання української мови як іноземної та сучасними вимогами глобалізованого суспільства; • визначення й конкретизування вихідних положень, об'єкта, предмета, гіпотези, завдань й методів дослідження; • визначення експериментальної бази дослідження; • внесення змін й доповнень до робочої програми навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна»; • удосконалення навчально-методичного забезпечення дисципліни; • осмислення гіпотези дослідження; • розроблення критеріїв і показників експериментального навчання 	<ul style="list-style-type: none"> • вивчення наукової літератури, нормативних, розпорядчих та інструктивно-методичних документів; • аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення й інші; • вивчення й узагальнення науково-педагогічного досвіду роботи викладачів української мови як іноземної у закладах вищої медичної освіти України; • вивчення й узагальнення науково-педагогічного досвіду роботи викладачів; • опитування, бесіди, анкетування; • співбесіди зі студентами-іноземцями
2.	Формувальний етап (2013–2018 н.р.)	<ul style="list-style-type: none"> • апробування методичної системи навчання української мови як іноземної; • забезпечення відповідних педагогічних умови для 	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення й інші;

№ п/п	Етап експерименту й термін реалізації	Зміст етапу	Методи наукового дослідження
		<p>ефективного функціонування методичної системи навчання української мови як іноземної й розроблення заходів щодо її реалізації;</p> <ul style="list-style-type: none"> • моніторинг і аналіз динаміки формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців та ін. 	<ul style="list-style-type: none"> • спостереження за освітнім процесом у закладах вищої медичної освіти; • опитування, бесіди; • тестування; • оцінювання й самооцінювання; • вивчення письмових робіт студентів; • педагогічний експеримент; • статистичні методи
3.	Контрольний етап 2018–2019 н.р.	<ul style="list-style-type: none"> • перевірка ефективності запропонованої методичної системи навчання української мови як іноземної; • визначення рівнів сформованості професійно-мовленевої компетентності за результатами експериментального навчання; • проведення кількісно-якісного аналізу здобутих результатів формування експерименту; • урахування пропозицій і відгуків викладачів закладів вищої освіти щодо доцільності методичної системи навчання української мови як іноземної; • коригування комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни «Українська мова як іноземна»; • узагальнення результатів дослідження; • формулювання висновків щодо експериментального навчання 	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення й інші; • спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти; • тестування; • оцінювання; • статистичні методи

Підготовчий етап передбачав теоретичне осмислення теми наукового дослідження, аналіз наукової літератури з філософії, психології, психолінгвістики, лінгвістики педагогіки, дидактики, лінгводидактики. Особливу роль приділено вдосконаленню навчально-методичного забезпечення навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна». Для цього розроблено методичні рекомендації для викладачів, які працювали в експериментальних групах.

Відповідно до розробленої нами методичної системи навчання української мови іноземних студентів медичних закладів вищої освіти виокремлено основні вимоги до планування та проведення занять. Розкриємо їх докладніше.

1. Навчально-методичний матеріал кожного заняття повинен передбачати виконання комплексу вправ (лексичних і граматичних), спрямованих на формування чотирьох основних навичок: читання, письма, говоріння і слухання. Структура заняття містить дотекстові, текстові та післятекстові завдання, а також вправи на аудіювання, розвиток монологічного і діалогічного мовлення, письма.

2. Модель кожного заняття має бути текстоцентричною, тобто передбачає використання одного-двох текстів із поступовим збільшенням кількості лексичних одиниць та ускладненням лексико-граматичних і синтаксичних структур. Для зацікавлення студента змістом тексту запропоновано поєднувати тексти мультикультурного та українознавчого спрямування, а також надавати перевагу текстам медичного спрямування з акцентом на професійних складниках.

3. Складником кожного заняття має бути контроль вхідного та вихідного (кінцевого) рівнів знань за допомогою тестових завдань і вправ на розвиток зв'язного мовлення.

4. У процесі формування професійно-комунікативної компетентності вправа не є єдиною процедурою, у межах якої реалізуються всі компоненти процесу навчання (усвідомлення змісту дії, її закріплення, узагальнення й

автоматизації), а лише одним з інструментів разом із поясненням і тренінгом (заучуванням), які передують виконанню вправ і забезпечують початкове усвідомлення змісту дії та її попереднє закріплення.

5. Реалізуючи принцип поетапного навчання, пропонуємо диференціювати систему лексико-граматичних вправ відповідно до таких трьох рівнів формування професійно-комунікативної компетентності: орієнтовно-підготовчого, стереотипно-ситуативного, варіативно-ситуативного. На кожному етапі студент повинен виконати різні типи вправ, які забезпечують послідовність формування відповідних навичок. На орієнтовно-підготовчому рівні варто розпочати з ознайомлення із базовою лексикою, адже основна частина заняття присвячена опануванню студентами медичної термінології як основи будь-якого професійного мовлення.

6. Опанування медичної терміносистеми має відбуватися на різних мовних рівнях: фонетичному, граматичному, словотвірному, фразеологічному, синтаксичному.

7. Найважливішим етапом у формуванні професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика визначено варіативно-ситуативний рівень, що передбачає розвиток монологічного і діалогічного мовлення іноземного студента, продукування власного висловлювання в усній і письмовій формах. Оптимальним видом роботи на цьому етапі є робота в парах, групах, трійках (види вправ: складання діалогу, нумерація реплік в логічній послідовності, продумування пропущених реплік, поєднання реплік за схемою «питання – відповідь», рольова гра тощо).

Другий (формувальний) етап (2013–2018 н.р.) був спрямованим на доведення впливу означених чинників на процес навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти. Упродовж другого етапу було застосовано спеціально розроблену методичну систему навчання української мови як іноземної, спрямовану на підвищення ефективності мовної підготовки студентів-іноземців, формування в них професійно-комунікативної компетентності.

Третій (контрольний) етап дослідження (2018–2019 н.р.) передбачав перевірку ефективності запропонованої методичної системи навчання української мови як іноземної, зокрема визначенням рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків за результатами експериментального навчання, проведенням кількісно-якісного аналізу здобутих результатів формувального етапу експерименту, урахуванням пропозицій і відгуків викладачів закладів вищої освіти щодо її доцільності. На цьому етапі внесено корективи до комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни «Українська мова як іноземна», узагальнено результати дослідження, сформульовано висновки, які загалом підтвердили гіпотезу дослідження.

У процесі експериментального навчання використано теоретичні, емпіричні й статистичні методи педагогічного дослідження.

Отже, метою експериментального навчання визначено перевірку ефективності розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної й підтвердження достовірності гіпотези.

5.2. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

Упродовж формувального етапу педагогічного експерименту здійснено апробацію методичної системи навчання української української мови як іноземної, що передбачало забезпечення відповідних педагогічних умов її ефективного функціонування, а також розроблення заходів задля її реалізації.

Експериментально-дослідне навчання здійснювалося за таких умов: 1) студенти експериментальних груп обов'язково проходили всі етапи мовної підготовки відповідно до розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної за вдосконаленими навчальними програмами з використанням повного комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни; 2) студенти контрольних груп опановували українську мову як іноземну за традиційною програмою, без упровадження авторських навчально-методичних матеріалів (у звичайному режимі); 3) за результатами

діагностувальних поточних зрізів в експериментальних групах аналізувалася динаміка формування професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців, з'ясовувалася доцільність унесення коректив у подальше експериментальне навчання.

Формувальний етап педагогічного експерименту передбачав реалізацію в змісті та методиці організації мовної підготовки студентів експериментальних груп розробленої системи навчання української мови як іноземної, комплексу навчально-методичного забезпечення навчальних дисциплін (навчальна програма, робоча програма навчальної дисципліни, навчальний контент, плани практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів, завдання для поточного й підсумкового контролю, методичні рекомендації до їх виконання, текстові дидактичні матеріали фахового спрямування для аудіювання, читання, таблиці, схеми, матеріали для мультимедійного супроводу, навчальні аудіо- та відеоматеріали, тощо).

Програму експериментально-дослідного навчання розроблено й реалізовано відповідно до Типової програми нормативної навчальної дисципліни для іноземних студентів вищих навчальних закладів МОЗ України, а також з урахуванням навчальних планів, робочих програм, наявного інформаційного забезпечення навчальної дисципліни.

Викладачі враховували положення диференціювання культур на монохромні та поліхромні, що впливало на розподіл часу заняття, вибір дистанції спілкування.

Під час експерименту було враховано, що процес навчання української мови як іноземної у вищій школі – надзвичайно складний як у контексті інтегративності знань (змістовий складник), так і в аспекті специфіки комунікативної діяльності та неоднорідності реципієнтів (багатоетнічність студентських груп, різні рівні мовної підготовки, неоднаковий рівень володіння англійською мовою як мовою-посередником). Тож перед викладачами постало завдання: через формування особистого зацікавлення навчальною дисципліною стимулювати процес самоосвіти іноземного

студента, активізувати його позааудиторну мовленнєву діяльність, що, передусім, дасть змогу «втримати» належний рівень якісної мовної підготовки іноземних студентів. Тому до уваги брали, насамперед, емоційний складник освітнього процесу. Викладачам, які працювали в експериментальних групах, ми рекомендували використовувати методи активізації комунікативної, а відтак і навчальної діяльності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, зокрема метод емоційного стимулювання, оскільки задоволення чи незадоволення комунікативної потреби іноземного студента породжує позитивні або негативні емоції, що суттєво впливають на комунікативну діяльність, освітній процес, а отже, і на процес пізнання загалом.

У процесі експерименту враховували той факт, що професійна комунікація медика поєднує в собі два однаково важливі види: інтерпрофесійну комунікацію (рівні спілкування лікаря з пацієнтом) та інтрапрофесійну (професійне спілкування в межах професійної спільноти). Ключовим напрямом формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика стало оволодіння мовними стратегіями інтерпрофесійного та інтрапрофесійного спілкування з урахуванням специфіки комунікативного акту.

Провідна ідея розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної полягала в тому, що мовна підготовка здійснюється на засадах системного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, жанрового підходів і залежить від моделювання змісту освітнього процесу, впровадження поетапного навчання, оптимального добору принципів, форм, методів, засобів і технологій. Тому означені підходи й стали засадничими під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту.

Змістовий блок методичної системи навчання української мови як іноземної зреалізовувався за етапами, що корелювалися з рівнями володіння української мови як іноземної за європейськими класифікаторами (перший

етап – пропедевтичний – забезпечував мовну підготовку студентів-іноземців рівня А1; базовий етап – рівня А2; професійно орієнтований – рівня В1).

Схарактеризуємо докладніше зміст кожного з етапів:

Перший етап – *мотиваційно-цільовий* – передбачав формування в іноземних студентів мотивації до вивчення історії та культури іншого етносу; опанування української мови як засобу подальшого навчання й оволодіння професією лікаря; розуміння ролі мови як у досягненні успіху в різних ситуаціях спілкування; бажання за допомогою мови-інструменту подолати комунікативно-психологічний бар'єр між представниками різних культур, віросповідань, етносів; необхідних мовних та мовленнєвих умінь та навичок читання, аудіювання, усного та писемного мовлення, засвоєння етикетних конструкцій.

Важливим аспектом у межах першого етапу стало формування комунікативних умінь, що забезпечують ефективне спілкування з представниками інших культур на всіх рівнях міжкультурної комунікації й у всіх сферах взаємодії.

Другий етап – *інформаційно-когнітивний* – мав метою продовження роботи над формуванням в іноземних студентів необхідних мовних та мовленнєвих умінь і навичок читання, аудіювання, усного та писемного мовлення, що здійснювалося шляхом засвоєння граматичних відомостей, збагачення словникового запасу студентів-іноземців.

Третій етап – *професійно-моделювальний* – присвячений формуванню в іноземних студентів умінь виконувати типові / складні спеціалізовані завдання, розв'язувати практичні проблеми у процесі навчання або в окремій сфері побутової / професійної діяльності.

**Реалізація змістового блоку методичної системи навчання
української мови як іноземної**

	Етапи стилістичної підготовки
	1. Мотиваційно-цільовий етап
Мета навчання	Формування в іноземних студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь та навичок читання, аудіювання, усного й писемного мовлення, засвоєння етикетних конструкцій.
Зміст навчання	Український алфавіт, правила вимови голосних і приголосних звуків, основні чергування, систему наголосу та його роль у слові. Співвідношення між буквами українського алфавіту і звуками української мови. Принципи українського правопису. Уживання м'якого знака й апострофа. Поняття про лексику і лексичне значення слова. Однозначні та багатозначні слова. Синоніми, антоніми, омоніми, інтернаціональні слова. Поняття про професійні слова. Поняття про частини мови.
Результати навчання	Співвідносити звуки і букви українського алфавіту; орфоепічні вміння; розуміти українську мову на побутовому рівні; послуговуватися етикетними конструкціями.
Методи, вправи, технології навчання	<i>Спеціальні методи навчання української мови як іноземної:</i> перекладний, свідомо-зіставний, свідомо-практичний, граматико-перекладний, аудіолінгвальний, аудіовізуальний, тезаурусний, інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемного викладу, ігровий. <i>Вправи:</i> підготовчі, вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням). <i>Технології:</i> діалогові, ігрові, структурно-логічні.

2. Інформаційно-когнітивний етап	
Мета навчання	Формування в іноземних студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь та навичок читання, аудіювання, усного й писемного мовлення.
Зміст навчання	<p>Просте речення. Будова простого речення. Підмет та присудок як основа простого речення. Питання до підмета. Питання до присудка.</p> <p>Види речень за метою висловлювання. Поняття про розповідні, питальні, спонукальні речення.</p> <p>Місцевий відмінок іменника (однина). Лексичне і граматичне значення.</p> <p>Кличний відмінок іменника: граматичне закінчення та значення.</p> <p>Знахідний відмінок іменника (однина) – IV відмінок. Лексичне й граматичне значення. Вживання іменників у знахідному відмінку.</p> <p>Родовий відмінок іменника (однина). Лексичне та граматичне значення. Вживання іменників у родовому відмінку.</p> <p>Дієслово як самостійна частина мови. Морфологічні ознаки. Роль дієслова в реченні. Основні форми дієслова.</p>
Результати навчання	<p>Виразно читати тексти; відповідати на тематично пов'язані питання, складати речення, об'єднані загальною темою (побутовою, професійною); самостійно визначати тему та ідею тексту, скласти його план; детально передавати в усній і письмовій формах зміст тексту за складеним планом; уміти користуватися словником, розподіляти слова на частини мови; розпізнавати частини мови за їх морфологічними ознаками; визначити необхідні категорії й узгоджувати слова у фразі; ставити смислові запитання до слів; складати розповідні, питальні та спонукальні речення, розрізняти їх у тексті; утворювати речення відповідно до наведених синтаксичних конструкцій.</p>

<p>Методи, вправи, технології навчання</p>	<p><i>Спеціальні методи навчання української мови як іноземної:</i> прямий, свідомо-зіставний, свідомо-практичний, граматико-перекладний, тезаурусний, метод ділової гри, метод розумового штурму, метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод.</p> <p><i>Вправи</i> підготовчі, вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні.</p> <p><i>Технології:</i> діалогові, ігрові, структурно-логічні, тренінгові, інтеграційні, інформаційно-комп'ютерні.</p>
<p>3. Професійно-моделювальний етап</p>	
<p>Мета навчання</p>	<p>Формування в іноземних студентів умінь виконувати типові / складні спеціалізовані завдання, розв'язувати практичні проблеми у процесі навчання чи в окремій сфері побутової / професійної діяльності, що передбачає застосування мовнокомунікативних знань, умінь та навичок; інтенційних програм, стратегій і тактик українськомовного спілкування.</p>
<p>Зміст навчання</p>	<p>Основи медичної термінології: назви органів і систем органів людини; назви хвороб та спеціальностей лікаря; терміни й лексика, що супроводжують процес спілкування пацієнта і лікаря. Медичні заклади. Поліклініка, підрозділи поліклініки.</p> <p>У лікаря на прийомі: симптоми хвороб, дії лікаря, лікування. Типи хвороб людини.</p> <p>Медичні професії. Фахове спілкування. Діловий етикет лікаря.</p>
<p>Результати навчання</p>	<p>Вільно, свідомо, виразно читати тексти; відповідати на тематично пов'язані питання, складати речення, об'єднані загальною темою (побутовою, професійною); пояснювати значення медичних термінів і професіоналізмів; використовувати мовні засоби у професійному мовленні; самостійно визначати тему та ідею тексту, складати його план; докладно передавати в усній та письмовій формах зміст тексту за складеним планом; користуватися словником.</p>

Методи, вправи, технології навчання	<p><i>Спеціальні методи навчання української мови як іноземної:</i> прямий, свідомо-зіставний, свідомо-практичний, граматико-перекладний, тезаурусний, метод ділової гри, метод розумового штурму, метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод.</p> <p><i>Вправи</i> підготовчі, вступні, пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі, контрольні.</p> <p><i>Технології:</i> діалогові, ігрові, структурно-логічні, тренінгові, інтеграційні, інформаційно-комп'ютерні.</p>
--	--

Під час першого – мотиваційно-цільового – етапу робота будувалася на основі відібраних мінімумів – обсягів мовних засобів, прийнятних для сприймання іноземними студентами з урахуванням їхніх вікових, мовленнєвих, етнопсихологічних особливостей та відведеного часу в контексті всієї мовної системи.

Упродовж першого етапу студенти мали оволодіти лексичним запасом для здійснення усної та писемної комунікації, засвоїти український алфавіт, правила вимови голосних та приголосних звуків, основні чергування, систему наголосу та його роль у слові; засвоїти граматичні явища, як-от рід, число, відмінок, час тощо. Водночас з огляду на те, що українська мова може викликати певні труднощі в студентів-іноземців, зумовлені багатозначністю слів, багатством мови (наявність значної кількості синонімів), специфічністю вимови окремих звуків [шч], [дж], [дз], [г] та ін., їх систематично залучали до артикуляційних вправ, розминок із метою навчити студентів правильно вимовляти нові й невідомі їм звуки. Правильна вимова, будучи запорукою успішного оволодіння українською мовою як іноземною, складає основу формування мовленнєвих умінь. Саме тому на початку вивчення української мови як іноземної велику увагу приділяли фонетиці. Завдання викладачів полягало в тому, щоб забезпечити оволодіння фонетичним рівнем української мови, адже це забезпечує формування елементарних аудіативних умінь у новому для іноземних студентів комунікативному середовищі, а

також сприяє формуванню в них зрозумілого мовлення. Тому під час занять моделювали типові комунікативні ситуації, які допомагали студентам здійснювати повсякденну комунікацію. Завдання до вправ студентам пропонували англійською мовою як мовою-посередником, наприклад: *Choose the vowels from the list* (виберіть зі списку голосні); *Choose the consonant from the list* (виберіть зі списку приголосні); *Read the words. Write out the only nouns which denote non-living things* (Прочитайте слова. Випишіть іменники, що позначають неістоти) тощо.

Викладачі, які працювали в експериментальних групах, намагалися отримати якомога більше інформації про студентів, для цього їх залучали до розмовних тем «Моя сім'я», «Моя країна», «Мої улюблені заняття», «Як я проводжу вихідні дні», «Мої мрії про майбутнє», «Свята моєї родини», «Національні свята в моїй країні» тощо. У процесі виконання таких завдань студенти описували свої мрії та бажання, модель своєї сім'ї чи звичаї народу, що давало змогу викладачеві реалізувати своєрідну «Я-характеристику» заняття, що породжувала переживання студентом різних емоцій: від суму і ностальгії за рідною домівкою, батьківщиною до емоційного піднесення, гордості, забезпечувало створення особливої, довірливої атмосфери як підґрунтя подальшої ефективної комунікативної та навчальної взаємодії.

Оскільки студентам-першокурсникам легше і в емоційному, і в змістовому плані презентувати «своє», демонструючи почуття національної гордості, ніж розкривати теми, пов'язані з Україною, у процесі початкового етапу експериментального навчання їх спочатку залучали до створення мультимедійних презентацій у PowerPoint «Моя рідна країна», «Моя сім'я», «Свята моєї країни», «Туристичні місця моєї країни», лише в кінці етапу студенти експериментальних груп брали участь у створенні проєкту «Відеоекскурсія містом, у якому я живу», що передбачали запис відео та його самостійне його озвучення.

Важливу роль в експериментальному навчанні було відведено соціокультурним відомостям, які ознайомлювали студентів з історією, географією, традиціями, культурою України задля кращої соціалізації іноземних студентів. Соціокультурний аспект навчання української мови як іноземної на означеному етапі було відображено в змісті навчальних текстів, а також у застосуванні лексем з національно-культурним компонентом (*козак, Запорозька Січ, Кобзар, писанка, вишиванка тощо*).

Ознакою мовної підготовки іноземних студентів стали міждисциплінарні зв'язки, реалізація яких почалася з першого етапу експериментального навчання, адже засвоєння фонетики, лексики, граматики відбувалося на матеріалі профільних дисциплін. Дослідники проблеми і викладачі, які працюють з іноземними студентами, відзначають провідну роль матеріалів лінгвокраєзнавчої, культурологічної тематики. Лінгвокраєзнавство сприяє засвоєнню комунікативних відомостей не тільки в навчально-професійних ситуаціях, а й набагато ширше – у соціокультурному контексті й побуті.

Прикметною ознакою організації навчального матеріалу на початковому етапі навчання української мови як іноземної стала комплексність, що передбачала реалізацію різних аспектів – фонетичного, лексичного, граматичного, соціокультурного.

Застосування невеликих за обсягом текстів, із достатнім лексичним наповненням уже на мотиваційно-цільовому етапі уможливорює реалізацію міждисциплінарних зв'язків, ознайомлення студентів із соціокультурними реаліями, а також сприяє закріпленню в мовленні студентів моделей-взірців нормативних словосполучень, речень, текстів. Саме текст є засобом формування мовних і мовленнєвих умінь на матеріалі лексико-граматичних тем. Така робота розвиває вміння слухати, чути, розрізняти звуки. Для цього використовували завдання на зразок: послухайте текст, повторіть його за викладачем; прослухайте текст, потім прочитайте текст самостійно; прочитайте текст про себе, поставте наголос у словах. Послухайте, як текст

читає викладач. Перевірте, чи правильно ви поставили наголос. Читайте текст разом із викладачем, звертайте увагу на наголоси, інтонацію.

Особлива роль відводилася проговорюванню й поступовому засвоєнню лексико-граматичних моделей на рівні словосполучень або речень. Так, наприклад, опановуючи відомості про місцевий відмінок, викладачі намагалися довести до автоматизму уживання словосполучень, як-от:

<i>Я працюю</i>	<i>у лікарні</i>
<i>Ти працюєш</i>	<i>у поліклініці</i>
<i>Він працює</i>	<i>на посаді директора</i>
<i>Вона працює</i>	<i>на пошті</i>
<i>Ми працюємо</i>	<i>на фабриці</i>
<i>Ви працюєте</i>	<i>в університеті</i>
<i>Вони працюють</i>	<i>у бібліотеці</i>

З огляду на те, що вміння спілкуватися з пацієнтом є запорукою ефективності лікування, адже саме комунікування в цьому випадку допомагає лікареві отримати необхідну інформацію про стан здоров'я пацієнта, підтримати та заспокоїти його, зняти напругу і хвилювання, подолати тривогу і страх, а також сформулювати рекомендації та вказівки, дати поради родичам тощо, уже на першому етапі експериментального навчання особливу увагу приділяли особливостям використання невербальних засобів, акцентували увагу студентів на засвоєнні етикетних мовленнєвих конструкцій. Для засвоєння студентами етикетних конструкцій в аудиторії під час занять переглядали відеоматеріали, слухали аудіозаписи, у яких були представлені «живі» діалоги, а також читали тексти культурологічного змісту, звертаючи увагу студентів на ментальні особливості українського народу, його звичаї і традиції. Наприклад, іноземні студенти засвоювали етикетні формули на позначення привітання (*Привіт! Здрастуй(те)!, Доброго ранку!, Добрий день!, Добридень!, Добрий вечір! Доброї ночі!*); прощання (*До побачення!, Бувай(те)! На все добре! На добраніч!*); прохання (*Будь ласка!*); вибачення (*Вибач(те)!, Даруй (те)!, Пробач (те)!, Перепрошую!*); запрошення (*Ласкаво*

просимо!); подяки (Дякую!, Спасибі!); поздоровлення (Вітаю!, З днем народження!, З Новим роком (Різдвом)!); побажання (Щастя!, Смачного!, Бажаю щастя!). Крім того, обов'язково пояснювали студентам особливості застосування етикетних формул коректної відмови (Ні, вибач(те)!, Ні, дякую!) та згоди (Так, дякую!).

Для прикладу покажемо, як відпрацьовували тему «Знайомство».

Знайомство

Добрий день!

Як вас (тебе) звати?

Мене звать... (мене звати Ахмет; моє м'я ...; Я Рустем)

Моє ім'я Ганна.

Дуже рада (радий) з вами познайомитися.

Мені також приємно.

Викладачі акцентували на тому, що специфічною ознакою такої етикетної одиниці, як звертання, в українській мові є вживання форм кличного відмінка, аналогів якому немає в багатьох мовах: *Доброго ранку, Аліно! Добридень, Мехмете!*


Викладачі коментували випадки, під час яких мовець, звертаючись до когось, не лише послуговується іменем адресата, а й використовує його ім'я та по батькові, інколи – прізвище, ім'я та по батькові, ілюструючи кількома прикладами. Упродовж першого етапу студенти-іноземці засвоїли звертання на позначення осіб за родом діяльності чи професії (*декане, ректоре, професоре, викладачу, лікарю, медсестро, пацієнте, колего*), товариськими стосунками (*друже, товаришу, подруго, товаришко*), статтю (*чоловіче, юначе, хлопче, жінко, дівчино*), спорідненістю (*тату, батьку, мамо, сестро, брате, сину, дочко, дідусю, бабусю*).

Оскільки іноземні студенти нерідко плутають уживання особових займенників «ти/ви/Ви» (бо в англійській мові ці займенники звучать


однаково, хоча й функціонують як в однині, так і в множині), викладачі пояснювали, в яких ситуаціях доречно звертатися на «ти/ви», коли використовувати етикетну форму пошанної множини «Ви», та моделювали ситуації, у яких було показано використання комунікантами вищезазначених звертань («У деканаті», «В аеропорту», «У поліклініці», «У студентській бібліотеці», «В аптеці». «Вечірка з друзями», «У кав'ярні», «На стадіоні» тощо).

Формули мовленнєвого етикету вводили в мовлення студентів-іноземців поступово, щоразу додаючи стилістично забарвлені одиниці, на зразок *матусю, татку, сестричко, донечко, синочку, дівчинко, будь ласочка* тощо. На практичних заняттях, вивчаючи теми «Моє місто», «Моя країна», «Моя сім'я», «Моя родина», «Моя кімната», студенти засвоювали й такі конструкції, як *«Ласкаво просимо!», «З приїздом!», «Знайомся!», «Знайомтеся!», «Будьмо знайомі!», «Даруйте!», «Раді вітати Вас!», «Щиро вдячні!», «Сердечно дякую!», «Бажаємо успіхів!», «На все добре!»* тощо.

Для кращого запам'ятовування українських слів, словосполучень і речень їм пропонували роздатковий матеріал кількома мовами, позначений відповідними піктограмами, наприклад:

 **They sometimes call us at the weekend.**

 Onlar bizi bazen hafta sonu ararlar.

 Вони іноді телефонують нам у вихідні.


 **I go on a picnic on Tuesdays.**

 Ben Salı günleri pikniğe giderim.

 Я їжджу на пікніки щовівторка.

 **He goes running in the mornings.**

 O sabahları koşu yapar.

 Він бігас щоранку.

Упродовж означеного етапу використовували низку прийомів, що сприяли реалізації принципу емоційності навчання, як-от: словесні (вивчення пісень, прислів'їв і приказок, використання сюжетних творів), екстрасловесні, або невербальні, діяльнісно-ігрові (діалоги).

Оскільки іноземні студенти мали опанувати український алфавіт, їм пропонували вправи, що передбачали називання літер українського алфавіту, добір слів на певні літери, розташування слів в алфавітному порядку, визначення звуків і букв, наприклад:

- *Визначте звук і запишіть потрібну букву.*

З чи с

_торінка, -міст, по_ада, тролейбу_, алма_, карка_, бі_не_, _тудент, _уп, _тілець, _тіна, _ріст, _єднання, мага_ин.

Ж чи ш

_ила, _ило, _арм, Пра_а, Пари_, _итомир, Ви_город, _ере_ня, ви_ня, лава_, гара_, розгардія_, кола_.

Подібні вправи використовували як під час аудиторних занять, так і для самостійної роботи іноземних студентів.

Особливу роль посідали ігрові методи навчання української мови іноземних студентів, оскільки гра має значні можливості для мотивації студентів до навчання, вимагаючи від них цілеспрямованості, ініціативності, творчого підходу, уяви, фантазії; студент легше долає труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри; це звична й улюблена форма діяльності для людини будь-якого віку.

Подаємо зразки ігрових завдань, зорієнтованих на розвиток комунікативних умінь іноземних студентів під час навчання української мови.

Гра «Анаграма»

Студентам пропонували слова, у яких літери переставлені місцями.

Методична цінність гри полягає в тому, що вона формує увагу мовців, зосередженість, уміння правильно писати слова.

- *Розгадайте анаграму «Назви місяців» і запишіть відповіді. Біля кожної назви запишіть порядковий номер місяця.*

РАТЬНВЕ

ТЛИЙЮ

ДУГРЕНЬ

ВКІТЕНЬ

НІЧСЬЕ

РЧЕВНЬЕ

РЕБЕЗЕНЬ

ПНЛИЕЬ

РЕВЕНЬЕС

ПЕРСЕНЬ

СЛИПТОАД

НВЖОТЕЬ

Упродовж першого етапу експериментального навчання особливу увагу приділяли збагаченню словникового запасу іноземних студентів українською лексикою. Інтерес студентів викликала власне українська лексика, що не має еквівалентів в інших мовах (*жоржина, книгозбірня, лелека, осоння, часопис* тощо), а також запозичена, зокрема латинізми, з-поміж яких багато назв навчальних закладів, їх відділів (*альма-матер, бакалавр, деканат, інститут, канікули, ректорат* тощо), які широко вживаються в мовленні медичних працівників (*ампула, вакуум, рецепт* тощо).

Для збагачення словникового запасу іноземних студентів пропонували різні ігри, як-от «Скарбничка слів».

Студенти спочатку одержували одну велику картку й 24 маленьких. Велику картку було поділено на 4 частини, у кожній з яких зображено прапор певної країни; гравці мають розкласти 24 маленькі картки, на яких написано іншомовні слова відповідно до країн їхнього походження. Загалом на кожну з 4 частин великої картки має припасти по 6 маленьких.

Згодом кількість карток збільшувалася щоразу на шість карток: спочатку додали 6 слів, що походять з китайської мови, наступного разу – 6 слів з італійської мови, 6 – з французької, 6 – з арабської.

Продуктивною виявилася робота в групах, коли студентів ділили на кілька груп, кожна з яких мала розкласти по 18 маленьких карток з іншомовними словами відповідно до країн їхнього походження. Під час оцінювання враховували правильність виконання завдання, а також швидкість.

Особливий інтерес студентів викликали слова, запозичені з тієї мови, носіями якої вони є.

Гра давала змогу опанувати відомості про шляхи збагачення української лексики, збільшувала словниковий запас іноземних студентів, розвивала в них пильність, увагу, спостережливість, уміння швидко аналізувати мовний матеріал. Наведемо приклад картки до гри «Скарбничка слів».

Таблиця 5.2.2

Картка до гри «Скарбничка слів»

			
гудзик	Бутерброд	джерпер	балік
скарб	Солдат	дизайн	кавун
тлумачення	Крейда	танкер	майдан
підлога	Цукор	форвард	базар

кохання	броварня	пудинг	тютюн
повидло	крамниця	футбол	баклажан

Оскільки в лексичному мінімумі комунікативних тем з української мови як іноземної є слова з паронімічними відношеннями, викладачі акцентували увагу студентів на диференціації звучання, написання та лексичного значення. Наприклад, пропонували пояснити значення таких слів: *лІкарський, ліАрсський, лікувальний, лікарняний*. У процесі роботи зі словниками студенти з'ясували, що перше й друге слова є омографами (*лІкарський – той, що стосується лікаря та його діяльності; вживається зі словами «праця», «допомога», «халат», «обов'язок», «етика», «таємниця»; ліАрсський – той, що стосується ліків, має лікувальні властивості; вживається зі словами «культури», «рослини», «трави», «препарати». Лікарняний – це той, що стосується лікарні; вживається зі словами «режим», «заклад», «установа», «ліжко». Лікувальний – той, що пов'язаний із лікуванням, використовується для лікування; вживається зі словами «засіб», «доза», «дієта», «процедура», «центр».*

Тому найбільш прийнятним способом опанування медичних термінів-паронімів стало контекстне запам'ятовування, тобто обов'язкове введення пароніма в контекст на рівні речення або фрази, задля формування стійкої навички доречного слововживання в подальшому професійному мовленні.

Аудиторна робота студентів відбувалася у формі практичних занять, структуру яких на означеному етапі експериментального навчання складали вправи:

- спрямовані на повторення граматики, засвоєної на попередніх етапах навчання української мови як іноземної (підготовче відділення, курси для оволодіння рівнем В1 української мови як іноземної тощо) («Іменник», «Рід іменників», «7 відмінків», «Ознака», «Займенник», «Дієслово» тощо);

- спрямовані на поглиблене засвоєння фонетичної системи української мови, подолання труднощів у вимові звуків української мови, запобігання орфоепічним та акцентуаційним помилкам, а також засвоєння національно-культурних особливостей української орфоєпії («Наголос», «Вимова буквосполучень», «Вимова приголосних» тощо); спрямовані на розвиток умінь у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності («Читаємо українською», «Пишемо українською», «Це цікаво!» тощо).

Уже з першого етапу іноземних студентів систематично залучали до позааудиторної роботи. Найбільш дієвими виявилися екскурсії («Наш університет», «Архітектурні пам'ятки міста», «Музеї міста» тощо).

Особливу увагу приділяли показу ролі ефективного спілкування між лікарем та пацієнтом. Для цього використовували вислови відомих людей як дидактичний матеріал, наприклад:

- *Прочитайте висловлення відомих письменників, акторів і лікарів. Чи погоджуєтесь ви з ними? Аргументуйте свою відповідь.*

1. Якщо є декілька лікарів, серед котрих один лікує травами, другий – ножем, а третій – словом, передусім звертайтеся до того, хто лікує словом (Гіппократ). 2. Слова, як і ліки, мають пряму токсичну чи побічну дію. На окремі слова виробляється несприйняття – вони можуть викликати «алергію», шок. А передозуєш, хай навіть за змістом своїм лікувальні слова, може розвинути «лікарська хвороба» (П. Бейлін). 3. Якщо хворому після розмови з лікарем не стало легше, то це не лікар (В. Бехтерев). 4. Повагою та довірою користуються ті лікарі, які володіють методами словесного переконання. Але в устах умілого лікаря слово лікує, а в устах невмілого – раниць. У цьому випадку слово буде вже не психотерапією, а її протилежністю – ятрогенією, що в перекладі з грецької означає «хвороба, викликана лікарем» (З книги «Лікарська етика»).

Виконання подібних вправ створювало умови для залучення іноземних студентів до різних видів мовленнєвої діяльності, спонукали до спостережень над функціями мовних одиниць у мовленні.

Упродовж другого – інформаційно-когнітивного – етапу педагогічного експерименту здійснювали роботу з формування в іноземних студентів необхідних мовних та мовленнєвих умінь і навичок читання, аудіювання, усного й писемного мовлення.

Зокрема, працювали над засвоєнням правил наголошування слів в українській мові. Для цього пропонували читання текстів наукового, художнього, публіцистичного стилів, складання словосполучень і речень зі словами, наголошування яких викликає труднощі (*медикамент, диспансер, бюлетень, алкоголь, феномен, ветеринарія, дозиметрія, рентгенографія; тонкий, текстовий, фаховий, сечовий, черговий*). Крім того, студентів ознайомили з дублетним (подвійним) наголосом: полОговий – пологОвий, Ясний – яснИй, Паркінсон – ПаркінсОн тощо).

Реалізація системи навчання передбачала добір вправ на засадах комплексності, як і впродовж попереднього етапу експерименту. Відповідно до програми, спочатку студенти опановували конструкції з місцевим відмінком у значенні місця (*жити в Індії, навчатися в університеті, працювати на кафедрі*) й тільки після цього – у значенні об'єкта (*грати на гітарі*) та ознаки (*баба по матері*). У такій студенти опановували спочатку основне значення граматичної категорії, типові засоби вираження граматичних значень, а пізніше – ті, що в мовленні трапляються рідше. Тож ми вважаємо, що в цьому контексті правомірно стверджувати про добір навчального матеріалу на засадах комунікативної значущості.

Якщо на попередньому етапі студентів залучали до проговорювання задля засвоєння лексико-граматичних моделей на рівні словосполучень або речень, то на другому етапі домінували завдання на підстановку, трансформацію, лексичне розширення, тобто на засвоєння матеріалу й формування вмінь оперативно використовувати певні моделі в різних

комунікативних умовах, наприклад:

- *Випишіть із тексту дієслова теперішнього/минулого/майбутнього часу.*
- *До вписаних дієслів доберіть слова відповідно до заданої моделі (не з тексту).*

Під час другого – *інформаційно-когнітивного етапу* – студенти систематично працювали з термінологічною лексикою. Так, вивчаючи комунікативну тему «Людський організм як єдина система», укладали лексичний мінімум (*клітина, тканина, орган, нервова система, дихальна система, кровоносна система, кров, лімфа, шкіра, обмін речовин, дихання, травлення, кровообіг, виділення тощо*).

У межах вивчення комунікативної теми «Кров. Донорство крові» також відбувалося розширення лексичного мінімуму (*анемія, артеріальний, венóзний, гематогén, гематологія, гематóма, гематурія, гемоглобін, гемофілія, дóнор, донорство, еритроціти, згортáння крóві (коагуляція), капілярний, кров, кров'яній, крóвний, крововілив, крововливіáння, крововтра́та, кровозамі́нник, кровозда́ча, кровообмі́н, кровотворéння, кровотéча, лейко́з (лейкемія) лейкоціти, ре́зус-фа́ктор, ремісія, реципіє́нт, тромбоцити*), на засвоєння якого була спрямована система різнотипових лексико-граматичних і комунікативних вправ (рецептивно-репродуктивних, рецептивно-продуктивних, креативних). Викладачі, які працювали в експериментальних групах, намагалися, щоб кожен із термінів лексичного мінімуму заняття був уведений у контекст у різних граматичних формах, а також використаний у всіх видах мовленнєвої діяльності – сприйнятті на слух, говорінні, читанні і письмі. Студентам пропонували порційне засвоєння ключової медичної термінології з оптимальною кількістю до 10 терміноодиниць в одному завданні.

Опанування медичної терміносистеми відбувалося на різних мовних рівнях: фонетичному, граматичному, словотвірному, фразеологічному, синтаксичному.

Особливий інтерес студентів викликали вправи, що передбачали пояснення термінів, утворених на основі слів грецько-латинського походження, як-от: *гастро* – шлунок, *стомат* – рот, *гепат* – печінка, *ентерокишківник*, *гіст* – тканина та ін.

Так, студенти, ознайомившись зі значенням терміноелементів, самотійно пояснюють, що *гастро/ентеро/коліт* – це запалення шлунково-кишкового тракту; *гастроентеролог* – лікар, що лікує хвороби шлунково-кишкового тракту тощо; *гепатит* – запалення печінки.

Студентам демонстрували на прикладах значення різних значущих частин слова – суфіксів, наприклад, *-ома*- пухлина (гематома – пухлина, що містить кров; міома – пухлина м'язів; ангиома – пухлина судини); *-ит*- запалення (*отит* – запалення вуха; *остит* – запалення кістки, *блефарит* – запалення повік).

Здійснювати семантизацію нових лексичних одиниць допомагало застосування антонімічних зв'язків, наприклад: *гіпертонія* – *гіпотонія*; *тахікардія* – *брадикардія*.

Значну увагу було приділено засвоєнню студентами лексичного багатства української мови, ознайомленню із синонімами, пропонуючи їм пояснити значення синонімів, замінити власне українські слова іншомовними або навпаки, наприклад:

- До поданих слів іншомовного походження доберіть власне українські відповідники.

Адаптація, анемія, вакцинація, вібрація, генезис, дефект, домінувати, експеримент, екстрений, іррадіювати, лаконічний, пріоритетний, пролонгований, симптом, стимулювати, форсувати.

Успішному засвоєнню медичної термінології сприяла реалізація міждисциплінарних зв'язків між українською мовою та фаховими дисциплінами. Оскільки впродовж першого і другого курсів студенти в межах фахових дисциплін здебільшого вивчали будову тіла людини та процесів, що

відбуваються в організмі людини, на заняттях з української мови як іноземної вони працювали з анатомічною та гістологічною термінологією. Згодом засвоювали клінічну термінологію, причому в тісному взаємозв'язку з навчанням фахових дисциплін.

З огляду на те, що іноземці почасти мають труднощі з диференціюванням слів-паронімів, у межах кожної комунікативної теми викладач виокремлював пароніми і подавав їхню контекстуальну валентність. Наприклад, у контексті вивчення вищезазначеної комунікативної теми доцільно наголосити на різній сполучуваності прикметників «серцевий» і «сердечний».

<p><i>серцевий</i> <i>сердечний</i></p>	<p><i>м'яз</i> <i>клапан</i> <i>напад</i> <i>друг</i> <i>вітання</i></p>
---	--

Окрім того, особливу увагу приділяли багатозначним словам, омонімам. Зокрема, у контексті вивчення вищезазначеної комунікативної теми доцільно наголосити на словах «**орган**» (*частина тіла певної форми, що складається з однакових груп тканин і виконує певні функції*); «**орган**» (музичний інструмент). До кожного заняття намагалися вибудувати ланцюги спільнокореневих слів. У процесі засвоєння медичної термінології обов'язково звертали увагу студента на словотвірний рівень мови, що сприяло вивченню основних мовних законів, засвоєнню регулярних словотвірних моделей. Вивчення нового слова буде ефективним не тільки в контексті, а й у межах словотвірного ланцюга чи словотвірного гнізда. Такі вправи не тільки збагачували словниковий запас іноземця, а й дозволяли зрозуміти мову зсередини, узяти безпосередню участь у творенні нових лексем.

Під час експериментального навчання продуктивними виявилися вправи на встановлення відповідності між терміном і його значенням. Оскільки

значна частина медичних термінів має грецьке, латинське походження і належить до інтернаціоналізмів, вони вже відомі іноземцям. Наприклад:

- Прочитайте лексичне значення слова, перша частина якого «дис», «ендо», «дерма». Назвіть його і запишіть, використовуючи слова з довідки.

1. **дис** _____ – патологічний стан, що виникає в результаті порушень моторної функції жовчовивідних шляхів.

2. **дис** _____ – це морфологічне вираження порушень метаболізму тканин (клітин), що призводить до їх структурної зміни.

3. **ендо** _____ – система людського організму.

4. **дерма** _____ – захворювання шкіри.

5. **дерма** _____ – спеціальність лікаря.

Слова для довідки: ендокринна, дисфункція, дерматолог, дистрофія, дерматит.

Знаючи анатомічні й фізіологічні терміни, визначаючи значення кореневої морфеми та інших афіксів (префікса, суфікса), студенти краще усвідомлюють семантику медичних термінів. Експеримент засвідчив, що широкі можливості для збагачення словникового запасу іноземних студентів має розкриття особливостей словотвірних моделей.

Наведемо вправу на відтворення словотвірної моделі основоскладання.

- Утворіть нові слова (спочатку прості віддієслівні іменники, а потім складні абстрактні іменники). Визначте спосіб їх творення.

Зразок: Кров + вливати → вливання) → крововливання.

Кров + (втрачати) → _____ → _____

Кров + (виливати) → _____ → _____

Кров + (творити) → _____ → _____

Кров + (згортати) → _____ → _____

Основним видом навчання стала робота з дидактичним текстом як дієвим засобом контекстуального засвоєння професійної лексики. Важливо

було підготувати іноземних студентів до сприймання тексту через низку дотекстових вправ, коментарів, обговорення запитань, пояснення значень окремих нових слів, словосполучень чи фразеологізмів. Наприклад, перед читанням навчального тексту «Донорство крові» обговорювали такі запитання: *Ви коли-небудь були донором? Чи ризикує донор своїм здоров'ям? А реципієнт? Скільки крові, на вашу думку, може віддати донор за один раз? Скільки разів на рік можна бути донором?*

Тема науково-популярного тексту – історія унікального австрійського донора Джеймса Гаррісона. Лексика, а також граматичні і синтаксичні структури тексту повинні бути адаптованими до мовного рівня іноземця, а сюжет має містити цікаву наукову інформацію, що стимулюватиме дискусію в межах студентської аудиторії.

Донорство крові

Донорство – це добровільна здача крові. Донором може стати кожна здорова людина у віці від 18 до 60 років. Травми, автокатастрофи, важкі пологи, хірургічні операції – те, від чого, на жаль, ніхто не застрахований.

Один із найстаріших донорів Австралії цього року востаннє здав кров. 81-річний Джеймс Гаррісон врятував майже два з половиною мільйони дітей. Унікальність крові Гаррісона в антитілах, на основі яких вчені виготовляють препарат. Цей препарат дозволяє запобігти резус-конфлікту матері й ще не народженої дитини. Уперше Джеймс здав кров ще в 1967 році. Відтоді він робив це більше 1170 разів. Чоловік каже, що в підлітковому віці його врятувала кров донора. Саме тому він, коли одужав, пообіцяв допомагати іншим.

У сучасних клініках кров донора і реципієнта перевіряють одночасно два незалежних трансфузіологи. Та дедалі частіше лікарі намагаються взагалі обходитися без переливання крові й застосовують методи безкровної хірургії. Вони дають змогу зменшити ризик захворювання, вартість операцій і тривалість одужання. Це і спеціальні гамма-ножі, і кровозамінники, і різні техніки відновлення крові. Але все ж без донорів сучасна медицина не може

існувати. Донор дарує частинку себе іншим людям, дарує пацієнтам шанс на життя.

Щоб оцінити ступіть сприйняття тексту іншомовною аудиторією, використовували систему післятекстових вправ, зокрема, пошук спільнокореневих слів, слів-синонімів, антонімів, паронімів, відповіді на запитання до тексту або ж формулювання запитань, дискусію навколо порушених проблем. Наприклад:

- *Дайте відповіді на запитання до тексту.*

У якому віці можна стати донором? Скільки життів врятував австралійський донор Джеймс Гаррісон? Чому Джеймс Гаррісон вирішив стати донором? Скільки разів «почесний донор» Австралії віддавав свою кров? Як сучасна медицина вирішує питання нестачі донорської крові? Чи може сучасна медицина існувати без донорів?

- *Знайдіть у вищенаведеному тексті словосполучення за першими поданими словами.*

Зменшити ...; сучасна...; безкровна...; незалежний ...; донорська ...; хірургічні ...; переливання

Найважливішим етапом у формуванні українськомовної професійно-комунікативної компетентності став *варіативно-ситуативний рівень*, що передбачав розвиток монологічного і діалогічного мовлення іноземного студента, продукування власного висловлення в усній і письмовій формах. Оптимальним видом роботи була робота в парах (види вправ: складання діалогу, нумерація реплік у логічній послідовності, продумування пропущених реплік, поєднання реплік за схемою «питання – відповідь» тощо). Наприклад, у межах вивчення комунікативної теми рекомендували студентам-іноземцям прочитати початок діалогу лікаря-клініциста і студента-інтерна щодо визначення групи крові та резус-фактора з метою переливання крові та доповнити діалог шістьма репліками-рекомендаціями студента про поведінку

донора до і після здачі крові. Такий вид роботи спонукав пошукову діяльність студента, розвивав творче і критичне мислення.

Особливий інтерес викликали вправи, що передбачали доповнення речень, наприклад:

- *Доповніть речення. У разі потреби використовуйте довідку.*

1. Хворі звертаються до ...
2. В аптеках можна придбати ..
3. Якщо захворів, потрібно звернутися до ...
4. Хвороби органів дихання – це ...
5. Хвороби ока – це ...
5. Інфекційні й вірусні захворювання – це ...
6. У санаторіях ... своє здоров'я.
7. Поліклініки призначені для ...

Довідка: поліклініка, лікарня, медичний огляд, консультація, ліки, медикаменти, пневмонія, бронхіт, короткозорість, катаракта, грип, вітряна віспа (вітрянка), кір, коронавірус, покращувати.

- *Доповніть речення.*

Хто такий лікар-терапевт? Він лікує ...

Що лікує лікар-кардіолог? Він лікує ...

Гастроентеролог лікує ...

Педіатр – це лікар, який лікує ..

Онколог займається хворими на ...

Офтальмолог займається лікуванням хвороб ...

Пульмонолог – це лікар, який лікує ...

Стоматолог лікує ...

Обов'язковими складниками занять стали фонетичний матеріал, що уможлиблював ознайомлення іноземних студентів з орфоепічними, акцентуаційними нормами, ритмікою, інтонацією; лексичний матеріал, здебільшого представлений лексичним мінімумом, що вводився з урахуванням ситуацій професійного спілкування медичних працівників; граматичний матеріал, тобто моделі синтаксичних конструкцій, мовленнєвих ситуацій, що репрезентують уживання в мовленні тих чи інших термінів; професійні тексти, семантико-сміслові навантаження яких відповідає

знанням і вмінням студентів-іноземців; соціокультурний матеріал, що ознайомлював студентів із особливостями країни, мову якої вони опановують, традиціями, звичаями, обрядами народу-носія мови, відомостями про професію, яку студенти здобувають. Джерелами професійно орієнтованих текстів стали підручники з клінічних дисциплін.

Система вправ, запропонованих студентам, була спрямована на закріплення, активізацію навчального матеріалу та організацію контролю за його засвоєнням. Зазначимо, що система лексико-граматичних вправа, спрямованих на формування професійної мовленнєвої компетентності, стала підсистемою, що входить до загальної моделі системи вправ навчання майбутніх лікарів-іноземців української мови.

Студенти впродовж означеного етапу отримували відомості про типові синтаксичні конструкції наукового стилю мовлення. Для цього їм пропонували спеціальні вправи, орієнтовані на засвоєння й використання у власному мовленні таких конструкцій.

Типові синтаксичні наукового стилю було систематизовано і відповідно до мети висловлення: «Об'єкт і його сутнісні характеристики», «Класифікація об'єктів та їх функції», «Створення об'єкта та його використання», «Об'єкт як системне утворення. Склад та будова об'єкта», «Кількісні характеристики об'єкта», «Якісні та кількісні характеристики об'єкта». На початку виконання вправи викладач ознайомив студентів із відповідними синтаксичними конструкціями:

«Для того щоб якнайкраще схарактеризувати об'єкт, використовують конструкції «Що є чим» (*Масаж є активним видом кінезотерапії*); «Чим є що» (*Пристроєм для вимірювання артеріального тиску є тонометр*)). Назву об'єкта тлумачать за допомогою конструкцій «Кого (що) називають чим» (*Лікаря, який спеціалізується на виявленні, лікуванні, профілактиці внутрішніх хвороб, називають терапевтом*); «Чим називають що» (*щепленням називають метод профілактики інфекційних захворювань*).

Якщо необхідно схарактеризувати складники об'єкта, як правило, використовують конструкцію «Що складається з чого» (фізрозчин складається з води і солі)».

Конструкцію «Об'єкт – це... » використовують для опису структури, зовнішнього вигляду об'єкта (фізрозчин – це суміш води і солі, якої має бути 0,9%)».

Упродовж другого етапу експериментального навчання увагу студентів було акцентовано на засвоєнні жанрового різноманіття української мови. Для цього мовленнєві жанри було покласифіковано за принципом внутрішньої інтенції мовця до сприймання, відтворення чи продукування власного висловлення на такі три види:

- рецептивні: лекція, виступ на семінарі, підручник, монографія, наукова стаття, дисертація, автореферат дисертації, анотація;
- рефлексійні (мають на меті не тільки сприйняття, а й відтворення тексту, наприклад, заповнення бланків медичної карти хворого, оформлення медичної довідки, збір анамнезу);
- творчо-продуктивні, спрямовані на розвиток творчого мислення, передбачають усне чи письмове продукування власного тексту. До них належать есе, автобіографію, тези наукової доповіді, наукова стаття, рецензія.

З огляду на те, що знання іноземця обмежуються відомостями про сутнісні характеристики цих жанрів, особливості стилю та розраховані на їх пасивне чи активне сприйняття, значну увагу було приділено лекції. До того ж частина іноземних студентів обирає українську мову як мову навчання, тож лекція стає однією з основних форм інтеракції між суб'єктами освітнього процесу. Основні труднощі студента пов'язані з відсутністю навичок цілісного сприйняття великого іншомовного тексту, недостатнім вмінням досягнути концептуальність лекції через взаємозв'язок між її частинами. Тому під час занять студентів ознайомлювали з правилами ефективного сприймання лекції, а також радили складати словники спеціальної лексики, що містять ключові слова теми, а також ті слова, розуміння змісту яких викликає

труднощі. У таких словниках слово має бути написано українською мовою, подано його англійський відповідник, тлумачення слова як українською мовою, так і рідною мовою студента.

Студентів систематично залучали до роботи з різноманітними жанрами, наприклад, листа: їм було запропоновано завдання написати твір «Лист додому» обсягом приблизно 20 речень із використанням етикетних конструкцій.

Загалом студенти написали п'ять творчих робіт із тем: «Лист додому», «Моя родина», «Моя майбутня професія», «Моє хобі», «Місто, у якому я навчаюсь».

Застосування граматико-перекладного методу виявилось доцільним під час засвоєння лексичного значення слова, причому обов'язково звертали увагу студентів на те, що мовні одиниці, з яких складається текст, зазвичай ужиті в ньому в своїх контекстуальних значеннях, однак ці лексеми мають й інші значення, подані в різних словниках. Викладач має передбачати всі можливі труднощі, що виникають в іноземних студентів-медиків у процесі перекладу мовних структур, особливо спеціальної лексики, наукових термінів; запропонує різні варіанти перекладу тих чи інших конструкцій. Залежно від рівня мовної підготовки студентів, викладач добирає тексти (оригінальні неадаптовані або, навпаки, тільки адаптовані) різних жанрів і відповідних рівнів складності задля використання елементів компонентного аналізу, тобто визначення лексичних і граматичних значень мовних одиниць шляхом їх зіставлення від простого до складного, однозначного до багатозначного, прямого до переносного.

Для реалізації жанрового підходу у вивченні української мови як іноземної здійснено ретельний відбір релевантного конкретному жанрові вокабуляру, стилістичних, граматичних і синтаксичних структур, формування словника мовних кліше, притаманних конкретному жанрові, добір зразків автентичних текстів кожного жанру, докладний аналіз мовностилістичних засобів жанрів специфічного медичного (анамнез, історія хвороби) і наукового

(наукова стаття, реферат статті, тези доповіді, анотація) дискурсів; демонстрація іноземним студентам асоціативного зв'язку між комунікативною подією та її жанровою реалізацією з подальшим його самостійним відтворенням.

Ми намагалися врахувати, що система мовленнєвих жанрів медичного дискурсу характеризується багаторівневістю, поліфункційністю, взаємодією з іншими дискурсами, зокрема професійним та інституційним, що зумовлено багатоаспектністю мовленнєвої діяльності лікаря, яка породжує варіативність мовленнєвих ситуацій, а вони своєю чергою формують розгалужену жанрово-стильову систему медичного дискурсу.

У процесі експерименту виявлено такі переваги жанрового підходу до вивчення української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти: формування в іноземного студента мовного чуття до вибору конкретних мовностилістичних засобів відповідно до конкретної комунікативної ситуації; осмислення іноземцем внутрішньої організації української мови як складної структури (усвідомлення парадигматичних зв'язків між мовними явищами) і впорядкованої системи (усвідомлення синтагматичних зв'язків) мовних знаків і кодів; оволодіння основними комунікативними стратегіями та їх логічний добір відповідно до стилю і жанру мовлення, мовної інтенції, статусно-вікових особливостей співрозмовника; розвиток критичного, системного мислення; реалізація інтегрованого підходу до освітнього процесу.

Під час експерименту роботу викладачів було спрямовано на розвиток монологічного і діалогічного мовлення іноземного студента, продукування власного висловлення в усній і письмовій формах.

Підготовка студентів-іноземців до ведення професійного діалогу на заняттях із української мови як іноземної передбачала формування стійкої мотивації студентів, опанування базовою лексикою з її подальшим включенням у монологічне мовлення, моделювання професійної ситуації, розподіл ролей лікаря і пацієнта, підготовку й розігрування діалогу з подальшим заповненням медичної картки пацієнта.

Задля того, щоб побачити, як тексти сприймає іншомовна аудиторія, використано систему післятекстових вправ, зокрема, пошук спільнокореневих слів, слів-синонімів, антонімів, паронімів; відповіді на запитання до тексту або ж формулювання запитань; дискусію навколо порушених проблем. Наприклад, після ознайомлення з текстом про історію донорства студентам було запропоновано дати відповіді на низку запитань.

Історія переливання крові розпочалася ще з давніх часів. У працях Плінія та Цельса є згадки про те, що деяким хворим приписували випивати кров. Такі "лікувальні" методи приписували хворим з епілепсією, а також з порушенням психіки. Достеменно невідомо про результати такого лікування, проте про цілющі властивості крові існує безліч інформації.

За статистикою, кожен третій житель нашої планети потребує донорської крові. Її переливання часто необхідне жінкам із ускладненнями вагітності, дітям з тяжкою анемією, людям, що дістали важкі травми внаслідок нещасних випадків або природних катастроф, всім тим, кому призначено складні медичні процедури і хірургічні операції.

До того ж донорська кров потрібна для регулярного переливання людям, які страждають такими захворюваннями, як таласемія та серпоподібна клітинна анемія, а також для приготування таких продуктів, як фактори згортання крові для людей, хворих на гемофілію. Одна доза донорської крові може врятувати три життя!

Однак кров можна зберігати лише впродовж обмеженого періоду часу. Для того, щоб донорська кров була доступна завжди і скрізь, де вона необхідна, її має регулярно добровільно і безоплатно здавати достатня кількість здорових людей.

- *Дайте відповіді на запитання до тексту.*

Кому потрібна донорська кров? Скільки життів може врятувати одна донорська доза? Чи може сучасна медицина існувати без донорів?

- *Знайдіть у тексті словосполучення за першими поданими словами.*

Історія ..., переливання .., донорська ...; третій ..., потребує .., можна ..., здорових ...

Ми намагалися добирати цікаві для студентів тексти, що містять професійно значущу інформацію, наприклад:

- *Прочитайте текст. Випишіть слова, значення яких вам не зрозумілі.*

У сучасному світі кібернетика як цілісна наука вивчає складні системи та взаємодії, що в них відбуваються. Термін «біокібернетика» енциклопедії описують як «науковий напрям, що використовує ідеї, методи і засоби кібернетики для дослідження процесів управління в живих істотах». Тобто це дослідження і моделювання біологічних процесів за допомогою математики і комп'ютерних технологій.

Біокібернетика почала розглядати мозок як цілісну систему управління всім організмом. Незабаром на дереві кібернетичних наук відокремилася ще одна гілка – медична кібернетика. Завдяки спадщині цієї галузі сьогодні людство має біологічні протези, пристрої для оцінки стану людини під час фізичних навантажень, активно використовує кібернетичні моделі для вивчення процесів дихання, терморегуляції та інших процесів життєдіяльності.

В Україні розвиток біокібернетики пов'язаний з іменами Віктора Глушкова та Миколи Амосова. Вони були одними з перших на теренах СРСР та лідерами в Україні, які активно вивчали і розвивали цей напрям. У 1962 році Глушков створив перший у Радянському Союзі Інститут кібернетики Академії наук Української РСР (нині – Інститут кібернетики імені В.М. Глушкова НАН України) і був піонером у комп'ютерних технологіях. Амосов очолив вузький напрям – відділ біокібернетики у складі інституту. Результати досліджень допомогли йому у розробленні апарата штучного кровообігу та інших медичних пристроїв. У власному щоденнику, який Амосов вів до останніх днів, він підсумовував: «Близько 20 хірургічних та технічних винаходів. Непогано!»

Амосов розглядає мозок людини як цілісну систему. Вивчає його як механізм, що запускає психіку людини. Дослідження в цій галузі описані у його «Біблії кібернетики», опублікованої в 1965 році. На монографію «Моделювання мислення і психіки» орієнтуються наступні покоління біокібернетиків.

Усе життя Амосов балансував між кібернетичними експериментами та рятуванням людських життів. Коли Амосов вирішив повністю присвятити себе кібернетиці, він познайомився з Борисом Патоном. Вони їхали в одному поїзді до Москви. Патон сказав фразу, яка примусила Амосова замислитись: «Ви з'їхали з глузду! Хіба можна кинути операції?! Що вам дасть кібернетика?! Там більше слів, ніж діла». Тоді Амосов змінив свій вибір на користь операцій.

В останні роки життя Амосов відійшов і від операцій, і від кібернетичної науки. Дедалі більше часу він присвячував новим публікаціям, здоровому способу життя, філософським роздумам.

У спогадах Амосов писав: «Якби можна було розпочати життя спочатку, я б обрав те саме – хірургію і на додаток – мудрування про «вічні питання» філософії: істину, розум, людину, суспільство, майбутнє людства».

Учений написав понад 400 робіт, зокрема книги і монографії. Проте найважливіше, що за свою практику він рятував понад 5000 життів. Кібернетика допомогла йому в цьому. І хоча власну кібернетику він бачив у моделюванні, біокібернетика Миколи Амосова – це новітні технології для служіння людству, механіка, що рятує життя (За О.Рашевською).

Післятекстові завдання

- *Оберіть правильну відповідь. Тексту відповідають такі твердження?*

1	Кібернетика як цілісна наука вивчає складні системи та взаємодії, що в них відбуваються	Так	Ні
2	Біокібернетика почала розглядати серце як цілісну систему управління всім організмом.	Так	Ні

3	На дереві кібернетичних наук виокремилися ще одна гілка – медична кібернетика.	Так	Ні
4	В Україні розвиток біокібернетики пов'язаний з іменами Віктора Глушкова та Миколи Амосова.	Так	Ні
5	Амосов очолив відділ медицини у складі інституту.	Так	Ні
6	Вчений написав понад 200 праць, зокрема книги і монографії.	Так	Ні
7	За свою практику М. Амосов врятував понад 5000 життів.	Так	Ні

- У поданих реченнях вставте потрібне дієслово.

У сучасному світі кібернетика як цілісна наука _____ складні системи та взаємодії, що в них _____. 2. Термін «біокібернетика» енциклопедії _____ як «науковий напрям, що _____ ідеї, методи і засоби кібернетики для дослідження процесів управління в живих істотах». 3. Біокібернетика почала _____ мозок як цілісну систему управління всім організмом. 4. Незабаром на дереві кібернетичних наук _____ ще одна гілка – медична кібернетика. 5. Завдяки спадщині цієї галузі сьогодні людство _____ біологічні протези, пристрої для оцінки стану людини під час фізичних навантажень, активно _____ кібернетичні моделі для вивчення процесів дихання, терморегуляції та інших процесів життєдіяльності. 6. Амосов _____ мозок людини як цілісну систему. 7. Дослідження в цій галузі _____ у його «Біблії кібернетики», опублікованої в 1965 році. 8. На монографію «Моделювання мислення і психіки» _____ наступні покоління біокібернетиків. 9. Учений _____ понад 400 праць, зокрема книги і монографії. 10. Проте найважливіше, що за свою практику він _____ понад 5000 життів.

- Дайте відповіді на запитання. Висловіть свою думку, аргументуйте її.

1. Що таке кібернетика? 2. У чому полягає значення кібернетики для медицини? 4. У чому ви бачаєте перспективу розвитку біокібернетики?

- Висловіть інакше зміст поданих речень.

Коли Амосов вирішив повністю присвятити себе кібернетиці, він познайомився з Борисом Патоном. Вони їхали в одному поїзді до Москви. Патон сказав фразу, яка примусила Амосова замислитись: «Ви з'їхали з глузду! Хіба можна кинути операції?! Що вам дасть кібернетика?! Там більше слів, ніж діла». Тоді Амосов змінив свій вибір на користь операцій.

В експериментальному навчанні активно використовували кейс-метод, наприклад, під час вивчення таких комунікативних тем, як «Спілкування лікаря і пацієнта з ознаками захворювань органів травної системи / дихальної системи та ЛОР органів / серцево-судинної системи / ендокринної/імунної системи», а також «Спілкування травматолога-ортопеда/ хірурга і пацієнта з ознаками захворювань опорно-рухової системи/травми (розмова з доопераційним / післяопераційним пацієнтом). Скарги пацієнта», «Спілкування психіатра і невропатолога з хворими. Спілкування лікарів-спеціалістів з медичним персоналом. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого», «Спілкування інфекціоніста з пацієнтом. Скарги пацієнта. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого. Попередній діагноз» та ін.

Засвоєння навчального матеріалу із вищезазначених тем передбачало добір відповідних кейсів-ситуацій, кейсів-випадків, кейсів-вправ і відповідної літератури, на основі аналізу яких іноземні студенти зможуть не лише вільно комунікувати з пацієнтами, а й надавати їм якісну медичну допомогу. Наприклад, доцільними, на наш погляд, є завдання на побудову й оформлення історії захворювання пацієнта.

- *Прочитайте план бесіди з пацієнтом. Змодельуйте діалог. Дані запишіть в історію захворювання.*
 1. Що вас турбує (непокоїть)?
 2. Який біль вас турбує? Постійний чи періодичний?
 3. Якого характеру біль вас непокоїть?
 4. Коли виникає напад болю?
 5. Де саме Ви відчуваєте біль?

6. Куди віддає біль? Куди іррадіює біль?
 7. За яких умов виникає напад болю?
 8. Як довго триває напад болю?
 9. Які ще відчуття виникають під час нападу болю?
 10. Через який час повторюються ці напади?
 11. Які ліки ви застосовуєте?
- *Ви їдете в автобусі. Одному з пасажирів раптом стало зле. Він втратив свідомість. Опишіть свої дії.*

Завдання для однокласників полягало в тому, щоб оцінити правильність дій майбутнього лікаря та його мовленнєву вправність, а також сформулювати поради (у разі потреби).

Як бачимо, в основі кейс-методу реальна або змодельована ситуація, в якій ураховано особливості майбутньої професійної діяльності студентів та представлено конкретну практичну проблему, яку їм необхідно розв'язати через застосування теоретичного матеріалу; обговорення та окреслення можливих варіантів і шляхів її розв'язання.

Використання міждисциплінарних зв'язків сприяло узагальненню й систематизації знань, здобутих у межах різних навчальних дисциплін, а також посиленню практичного аспекту навчання української мови як іноземної. Експеримент засвідчив, що кращому засвоєнню матеріалу сприяє занурення студентів у професійно орієнтовану проблемну ситуацію, яка потребує прийняття правильного рішення. Причому студенти повинні висловити власну думку щодо аналізованого випадку, запропонувати свій алгоритм досягнення бажаного результату.

Найбільш ефективними методами і формами навчання впродовж означеного етапу експерименту стали бесіда, дискусія, мозковий штурм, рольові ігри, робота в парах, трійках, групах, самостійна робота, дистанційне навчання (на базі ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» створено сервер дистанційного навчання, що знаходиться на електронній

навчальній платформі Moodle), а також використання інформаційно-комунікаційних технологій, з-поміж яких – мультимедійні презентації, ментальні карти, аудіо- та відеоматеріали. Важливою формою роботи виявилось складання та розігрування ситуативного професійного діалогу. Підкреслимо неабияку дієвість ситуативності як засобу стимуляції та розвитку мовлення. Адже ситуація відтворює комунікативну реальність, у такий спосіб викликаючи в студентів-іноземців інтерес до реального спілкування. Ще однією ефективною формою навчання української мови як іноземної вважаємо проведення вебінара, формат якого усуває будь-які психологічні бар'єри, пов'язані з недосвідченістю, незнанням, іншими аспектами вербального оформлення думок. Для іноземців вебінари – це можливість долучитись до загального навчального процесу, нерідко відмінного від звичного для них.

Для засвоєння теоретичних відомостей та формування практичних умінь і навичок з української мови як іноземної під час експерименту запропоновано таку систему вправ: підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні вправи. Вправи передбачали залучення студентів до спостереження й аналізу мовних одиниць у зв'язному тексті; аналізу текстів різної жанрово-стильової належності; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); побудову зв'язних висловлень (творчі роботи); редагування чужого й власного мовлення.

Особливу увагу приділяли засвоєнню іноземними студентами фразеологізмів.

- *Поясніть значення фразеологізмів. Поміркуйте, яку функцію виконують у них географічні назви.*

Перейти Рубікон; відкривати Америку; усі дороги ведуть у Рим; Вавилонське стовпотворіння; язик до Києва доведе; на городі бузина, а в Києві дядько; від Києва до Кракова – всюди біда однакова.

- *Наведені фразеологізми розподіліть за групами «головний біль», «висока температура», «запамарочення».*

Обсипало жаром, смеркло в голові, голова розколюється, кинути в жар, темніти в очах, палати вогнем, смеркло в очах, у голові помутилося, обсипає гарячим приском.

Вивчення фразеологізмів сприяло розширенню словникового запасу іноземних студентів, формуванню в них комунікативних умінь. Ознайомлення з українською фразеологією забезпечувало впровадження лінгвокультурознавчого компонента, оскільки залучало здобувачів освіти до української культури, традицій, звичаїв.

Третій – *професійно-моделювальний* – етап мав метою формування в іноземних студентів умінь виконувати типові / складні спеціалізовані завдання, розв’язувати практичні проблеми у процесі навчання чи в окремій сфері побутової / професійної діяльності, що передбачає застосування мовнокомунікативних знань, умінь і навичок, а також інтенційних програм, стратегій і тактик українськомовного спілкування.

Змістове наповнення занять з української мови як іноземної визначала їх комунікативна спрямованість, оскільки професійна підготовка майбутніх лікарів потребує високого рівня комунікативних умінь і навичок. Головне завдання практичних занять під час третього етапу педагогічного експерименту полягало в тому, щоб поглибити, розширити, деталізувати знання, сприяти виробленню навичок професійної комунікації. З огляду на це викладачі систематично застосовували вправи на роботу з текстами, спрямовану на встановлення зв’язків між фонетичним, лексичним, граматичним та рівнями, а також між одиницями цих рівнів. У доборі навчального матеріалу ми брали до уваги критерії, запропоновані настанови І.Дроздовою: урахування потреб фаху, специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти; професійної цінності текстів та їх насиченості

термінами за фахом; добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються [8, 267].

Студенти мали навчитися створювати висловлення відповідно до конкретних умов спілкування. Цьому сприяли завдання на усвідомлення ознак тексту, визначення особливостей уживання тих чи інших мовних одиниць.

Наприклад:

- *Яку форму іменника використано під час звертання. Утворіть кличний відмінок, звертаючись до своїх одногрупників.*

На прийомі в лікаря

- Добрий день, лікарю!
- Добрий день! Слухаю вас уважно. На що скаржитесь?
- Останнім часом у мене головний біль.
- Тиск міряли? Давайте зміряємо зараз. 130/90.
- Щоб поставити діагноз, Вам необхідно пройти повне обстеження, здати аналізи, зробити енцефалограму. Прошу, я виписав вам направлення. За результатами підійдете до мене за 2-3 дні. А поки раджу більше бувати на свіжому повітрі, регулярно провітрювати приміщення, у якому ви перебуваєте, дотримуватися дієти, спати не менше 8 годин.
- Розкажіть, якої дієти варто дотримуватися.
- Вам необхідно відмовитися від солоних, гострих, копчених продуктів, кави, зменшити споживання чаю.
- А що можна мені пити?
- Раджу пити негазовану воду, узвар, компот.
- Дякую, лікарю. До побачення!
- Бувайте здорові!

Після ознайомлення з текстом студенти працюють з новими для них словами: *енцефалограма, дієтичне харчування, узвар, компот*; шукали в тексті формули вітання і прощання, пропонували інші варіанти, що сприяло

закріпленню етикетних конструкцій. Крім того, відповідали на післятекстові запитання, як-от:

- ✓ До якого лікаря звернувся пацієнт?
- ✓ Яка проблема турбує пацієнта?
- ✓ Назвіть дії лікаря під час прийому пацієнта.
- ✓ Які рекомендації дав лікар?
- ✓ Яке обстеження призначив?

Упродовж третього етапу було продовжено роботу над збагаченням словникового запасу студентів, у тому числі фразеологізмами. Для цього пропонували пояснити значення фразеологізмів, що використовуються у професійному контексті. Особливий інтерес студентів викликала робота з гумористичними текстами.

- *Визначте, між ким відбувається діалог. Підкресліть фразеологізми, поясніть їх значення. Спробуйте визначити діагноз пацієнта.*

- На що скаржитесь?
- Та на все. Язик став, як підошва, у горлі наче хто цвяхи позабивав, у животі наче дратвою стягнуло. Очі наче клеєм наліті, у вухах мов шилом штрикає, а самого наче хто на копил натягнув.

Найбільш ефективними методами навчання української мови як іноземної під час експерименту стали такі, як прямий, свідомо-зіставний, свідомо-практичний, граматико-перекладний, сугестивний, аудіовізуальний, тезаурусний, метод ділової гри, метод розумового штурму, метод навчальної дискусії, метод тренінгових вправ, метод змішаного навчання, кейс-метод. Так, у процесі вивчення іноземної мови за допомогою аудіовізуального методу важливу роль відіграло те, що студент, аудіовізуально сприймаючи мовленнєву ситуацію, одночасно спостерігав за невербальними засобами, які використовував мовець, зміною його емоцій і настроїв, що в свою чергу стало додатковим інструментом усвідомлення експресивних відтінків тих чи інших мовних структур, правил їх доречного використання в певній комунікативній

ситуації, а також первинних умінь прогнозування реакції слухача на висловлену мовцем репліку. Упровадження комунікативного методу в процес навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти виявилось ефективним, оскільки моделювання реальних професійно-комунікативних ситуацій сприяло формуванню в студентів практичних умінь і навичок активного комунікування.

Застосування інтерактивних методів навчання, з-поміж яких найбільш ефективними в методичній системі виявилися такі, як метод ділової гри, метод «розумовий штурм», метод навчальної дискусії, метод змішаного навчання, кейс-метод, тезаурусний метод та ін., забезпечувало інтенсифікацію процесу розуміння, засвоєння і творчого застосування знань під час виконання практичних завдань, максимальну активність студентів в освітньому процесі та його результативність.

Використання методу ділової гри доцільне за умови врахування типових, найбільш частотних ситуацій, характерних для ведення майбутньої професійної діяльності іноземних студентів-медиків. До таких ситуацій відносимо «первинний огляд пацієнта», «госпіталізацію», «встановлення діагнозу», «призначення лікування / надання рекомендацій», «здійснення процесу лікування», «виписку пацієнта» тощо.

Моделюванню професійно орієнтованих ділових ігор передували змодельовані комунікативні ситуації побутового змісту, метою яких, насамперед, була соціокультурна адаптація іноземних громадян в україномовному середовищі. Отже, студенти вже брали участь у створених іграх-ситуаціях, які передбачали відтворення процесу знайомства, спілкування в університеті, магазині, аптеці, кав'ярні, бібліотеці, транспорті та ін. Зважаючи на описане вище, ділова гра професійного спрямування, заздалегідь спланована викладачем, розвивалася за чітко розробленим планом-сценарієм у межах однієї конкретної ситуації, що сприяло не тільки формуванню, а й постійному удосконаленню професійно-комунікативних умінь і навичок іноземних студентів.

Метод «розумовий штурм» розрахований на навчання в групах і спрямований на розвиток усного мовлення студентів, зокрема вміння висловлювати власну думку та аргументувати її. У кожній створеній на початку заняття навчальній групі потрібно було 1) розподілити ролі між її членами, наприклад, лікар, пацієнт, родич пацієнта, медична сестра, лаборант та ін., а також обов'язково обрати лідера групи, який стимулюватиме розумову діяльність членів групи шляхом постановки усталених запитань: «У кого є пропозиції?», «Хто думає по-іншому?», «Які додаткові аргументи?», «Які докази щодо висловленої ідеї?»; 2) ознайомити групу з проблемним завданням; 3) визначити час для його виконання під керівництвом викладача; 4) провести групове обговорення запропонованого завдання (один із членів групи занотує всі виступи); 5) презентувати результати обговорення в усній формі та, залежно від ситуації, унаочнити доповідь.

Означений метод у процесі експерименту застосовували під час навчання студентів-медиків здійснювати анамнез, який передбачає вміння майбутнього лікаря правильно та коректно сформулювати запитання задля структурування основних скарг пацієнта, симптомів захворювання та встановлення діагнозу. Відповідно інші члени групи повинні запропонувати ймовірні відповіді пацієнта, його родичів і в такий спосіб відтворити діалог-розпитування, обґрунтовуючи репліки лікаря, пацієнта, інших учасників діалогу та дотримуючись регламенту щодо обдумування власних ідей та їх висловлення.

Інформація, отримана під час змодельованого діалогу, стала підставою для заповнення історії хвороби пацієнта, що є наступним обов'язковим етапом у практичній діяльності лікаря.

Упровадження означеного методу спонукало студентів до активної професійної комунікації, підвищувала інтерес іноземців до майбутньої професії.

У процесі експерименту доцільним виявилось застосування методу навчальної дискусії під час вивчення професійних тем, пов'язаних із захворюваннями органів різних систем людського організму, зокрема при

визначенні діагнозів шляхом аналізу скарг пацієнта, обговорення симптомів хвороби, результатів отриманих аналізів та ін. (викладач формулював тематичне проблемне питання, а студенти опрацьовуючи доступні матеріали та показники, відбирали факти для його вирішення, підбивали підсумки). Під час навчальної дискусії студенти, обговоривши в групах здобуту інформацію, пропонують найбільш ефективні, на їхню думку, шляхи лікування та профілактики кожного окремого захворювання, обов'язково аргументуючи всі подані групою рекомендації.

Використання методу тренінгових вправ у процесі навчання української мови іноземних студентів-медиків виявилось ефективним з огляду на те, що вивчення будь-якої мови передбачає повне або часткове відтворення сприйнятого особистістю матеріалу та автоматизоване оперування ним відповідно до визначеної теми, мети та умов спілкування.

Експеримент переконав, що метод тренінгових вправ є важливим компонентом кожного заняття з української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти, адже систематичне виконання вправ забезпечувало формування практичних навичок інокомунікантів застосовувати отримані лінгвістичні знання в реальних життєвих ситуаціях, у тому числі професійно спрямованих.

Метод змішаного навчання, або blendedlearning, або hybridlearning, передбачав поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами дистанційного (он-лайн) навчання та реалізувався шляхом використання спеціальних інформаційно-комунікаційних технологій. Упровадження методу *blendedlearning* у процес навчання української мови як іноземної підвищувало результативність вивчення зазначеної навчальної дисципліни і створювало можливості для залучення суб'єктів навчання до організації занять, що в свою чергу мотивувало іноземних студентів до свідомого оволодіння мовою.

Упровадження кейс-методу в навчання української мови як іноземної студентів-медиків було продуктивним під час опанування таких комунікативних тем, як «Спілкування лікаря і пацієнта з ознаками

захворювань органів травної системи / дихальної системи та ЛОР органів / серцево-судинної системи / ендокринної/імунної системи», а також «Спілкування травматолога-ортопеда/ хірурга і пацієнта з ознаками захворювань опорно-рухової системи/травми (розмова з доопераційним / післяопераційним пацієнтом). Скарги пацієнта», «Спілкування психіатра і невропатолога з хворими. Спілкування лікарів-спеціалістів з медичним персоналом. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого», «Спілкування інфекціоніста з пацієнтом. Скарги пацієнта. Об'єктивне обстеження. Об'єктивний стан хворого. Попередній діагноз» та ін. Засвоєння навчального матеріалу із вищезазначених тем передбачало добір кейсів-ситуацій, кейсів-випадків, кейсів-вправ і відповідної літератури, на основі аналізу яких іноземні студенти зможуть не лише вільно комунікувати з пацієнтами, а й надавати їм якісну медичну допомогу.

Тезаурусний метод (від лат. thesaurus – запас, скарб) мав на меті формування професійно орієнтованого лексичного запасу слів інокомунікантів. Застосування означеного методу доцільне на початку вивчення кожної лексичної теми, оскільки засвоєння лексичного мінімуму шляхом з'ясування значення запропонованих лексем, обговорення особливостей їх вживання в певній комунікативній ситуації, уведення до відповідного контексту та коментування стилістичних відтінків сприяли формуванню практичних умінь і навичок студентів. Особливо актуальним означений метод став під час опрацювання медичної термінології, спеціальної лексики, адже саме ці мовні одиниці формують професійний тезаурус майбутнього фахівця, тобто загальний словниковий запас людини, яким вона активно послуговується в певній галузі її професійної діяльності.

Водночас зазначимо, що жоден із означених методів не став універсальним у процесі опанування тієї чи іншої теми. Лише за сукупності виокремлених методів можна досягти мети та виконати завдання освітнього процесу, зокрема й оволодіння іноземними студентами-медиками українською мовою.

У процесі експерименту враховано можливості електронних засобів навчання, що підвищують ефективність, роблять навчання цікавішим, різноманітнішим і змістовнішим, оскільки під час роботи з комп'ютером організовується активна пізнавальна діяльність студентів, ураховуються індивідуальні можливості кожного з них. Студенти виконували різноманітні операції, шукали інформацію в електронних джерелах, виконували тести для перевірки й самоперевірки тощо. Під час експерименту в освітньому процесі Буковинського державного медичного університету онлайн-навчання здійснювалося шляхом використання сервісу відеоконференцій Google Hangouts Meet.

Для вивчення теоретичних відомостей та формування практичних умінь і навичок з володіння українською мовою як іноземною під час експерименту було запропоновано таку систему вправ: підготовчі (пропедевтичні), вступні (мотиваційні, пізнавальні), пробні (попереджувальні, коментовані, пояснювальні), тренувальні (за зразком, інструкцією, завданням), творчі (реконструктивні, конструктивні), контрольні вправи, а також спостереження й аналіз мовних одиниць у зв'язному тексті; аналіз текстів різних типів і стилів мовлення; стилістичне експериментування (синонімічні заміни в тексті); конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами); побудову зв'язних висловлювань (творчі роботи); редагування чужого й власного мовлення.

У процесі формувального етапу експерименту було активно використано традиційні та інноваційні технології навчання, а саме: структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, інформаційно-комп'ютерні, діалогові, що сприяли заглибленню студентів експериментальних груп у теоретико-практичний матеріал та формуванню в них комунікативних умінь, передбачених навчальними програмами.

Структурно-логічні технології забезпечували логічну послідовність окреслення та виконання дидактичних завдань на основі відбору їх змісту,

форм, методів і засобів навчання на кожному етапі з урахуванням поетапної діагностики результатів.

Інтеграційні технології уможливили інтеграцію міжпредметних знань і вмінь, різноманітних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем тощо.

Ігрові технології являють собою дидактичні системи використання різноманітних ігор (театралізовані, ділові, рольові ігри, імітаційні вправи, індивідуальний тренінг; розв'язання практичних ситуацій і завдань тощо).

Тренінгові технології є системою діяльності для відпрацювання певних алгоритмів виконання типових практичних завдань, у тому числі за допомогою комп'ютера.

Інформаційно-комп'ютерні технології – це технології, що реалізувалися в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі діалогу «людина–машина» за допомогою різноманітних навчальних програм (тренінгових, контролюючих тощо).

Діалогові технології – сукупність форм і методів навчання, базованих на діалоговому мисленні у взаємодіючих дидактичних системах суб'єкт-суб'єктного рівня (педагог–студент, студент–автор тощо).

Упродовж експериментального навчання індивідуальна і самостійна робота студентів проводилася відповідно до навчального плану. Зміст індивідуальних занять і консультацій було спрямовано на задоволення когнітивно-розвивальних потреб іноземних студентів. Особливості змісту й обсяг роботи викладачі визначили здебільшого ситуативно (читання і прослуховування текстів, написання есе, переклад текстів, підготовка до занять із фахових дисциплін тощо). Самостійну роботу студенти виконували впродовж усього періоду українськомовної підготовки під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника, однак без його прямої участі. На самостійне опрацювання було винесено такі види робіт: пошук додаткових теоретичних відомостей, виконання самостійних робіт, вправ, тестів для самоконтролю.

Отже, у процесі експериментального навчання здійснено перевірку ефективності розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти й **перевірку гіпотези**, яка ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності навчання української мови як іноземної від теоретичного й методичного забезпечення, добору й моделювання змісту, визначених лінгводидактичних підходів, принципів, форм, методів, засобів навчання.

5.3. Результати експериментального навчання

Проведене експериментальне навчання передбачало з'ясування доцільності та ефективності розробленої системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти.

Як уже зазначалося, ми не проводили констатувальний зріз перед початком навчання української мови як іноземної, оскільки студенти не вивчали її раніше. Перший констатувальний зріз у межах дослідження було проведено в кінці 1-го семестру II курсу, після того, як студенти завершили вивчення соціокультурних тем («Знайомство», «Людина і речі навколо нас», «Моя сім'я», «Час. Календар. Погода», «Їжа», «Моя майбутня професія» та інші), спрямованих на первинну адаптацію студента-іноземця в українськомовному середовищі. Метою цього етапу було визначення *українськомовної професійно-комунікативної компетентності*, що здійснено шляхом проведення анкетування і тестування.

Анкета містила чотири запитання: 1. «Чи знаєте ви, які види мовленнєвої діяльності задіяно під час вивчення української мови?»; 2. «Чи можете визначити тему, головну думку та мікротеми прочитаного тексту?»; 3. «Чи зможете переказати прослуханий текст близько до його змісту?»; 4. «Чи готові ви до ведення діалогу з українським студентом-однокурсником на тему: «Україна: географічні особливості, культура, звичаї і традиції, система освіти»?».

Тестування (40 запитань) проведено для встановлення рівня засвоєння матеріалу з фонетики, лексики, граматики та стилістики української мови, наприклад: «Уставте в речення відповідне словосполучення: ... *посіли перше місце на параолімпійських змаганнях (червоні яблука, зимові дні, українські спортсмени, міжнародні експерти)*» (лексика), «Поставте слова в дужках у правильній відмінку: *Викладач (українська мова) пояснювала (студенти) нову тему*» (граматика) тощо.

Результати вимірювання рівнів сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності, виявлені під час констатувального зрізу, наведемо в таблиці та зобразимо на гістограмі.

Таблиця 5.3.1

Результати констатувального зрізу експерименту

Група	Критерії сформованості професійно-комунікативної компетентності	Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності					
		Достатній		Середній		Низький	
		кількість студентів в	%	кількість студентів	%	кількість студентів в	%
КГ	Мотиваційний	72	16,7	252	58,3	108	25
	Когнітивний	60	13,9	240	55,5	132	30,5
	Комунікативно-діяльнісний	60	13,9	228	52,8	1444	33,3
	Рефлексійний	230	11,1	234	54,1	150	34,7
ЕГ	Мотиваційний	66	15,2	258	59,7	108	25
	Когнітивний	60	13,9	234	54,1	138	31,9
	Комунікативно-діяльнісний	54	12,5	228	52,8	150	34,7
	Рефлексійний	48	11,1	228	52,8	156	36,1

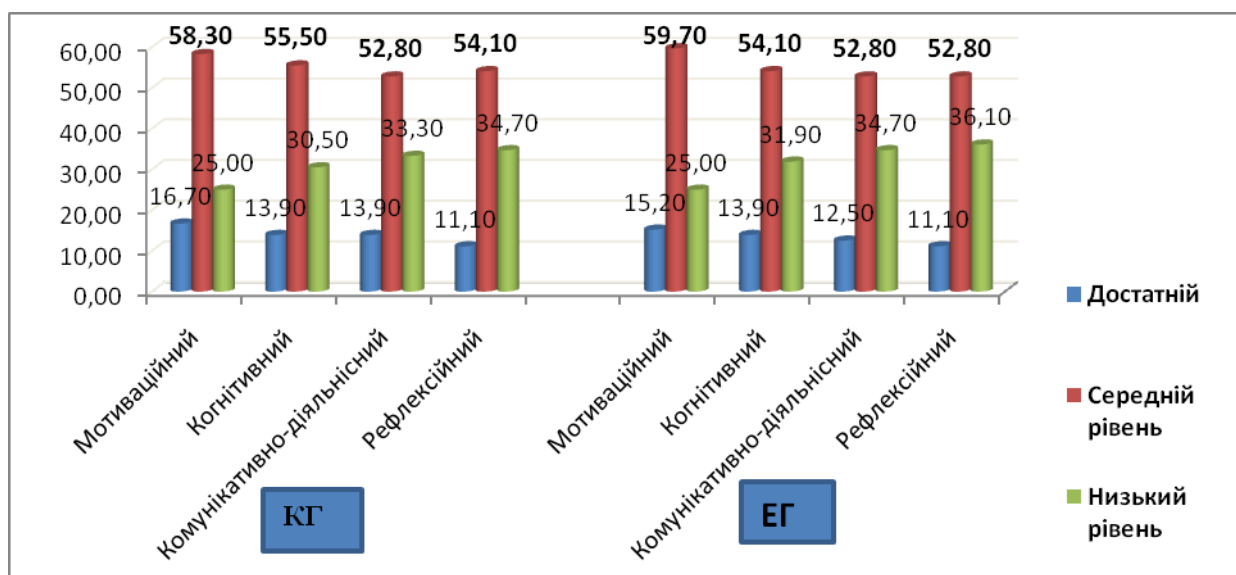


Рис. 5.3.1. Гістограма розподілу студентів-медиків КГ і ЕГ за рівнями сформованості професійно-комунікативної компетентності (за результатами констатувального зрізу).

Як видно з табл. 5.3.1, за критеріями сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студенти КГ і ЕГ не відрізняються. За мотиваційним критерієм достатній рівень констатовано в 16,7 % представників КГ, 15,2% – ЕГ; середній – у 58,3% студентів-медиків КГ і 59,7% – ЕГ; низький – у 25% КГ та ЕГ. Відповідно до когнітивного критерію, достатній рівень виявлено в 13,9% студентів КГ і ЕГ, середній – у 55,5% представників КГ та 54,1% ЕГ, низький – у 30% студентів КГ та 40% студентів ЕГ. Згідно з комунікативно-діяльнісним критерієм, достатній рівень засвідчено в 13,9% студентів КГ та 12,5 ЕГ, середній – 54, 1% студентів КГ і 52,8% представників ЕГ, низький – 33,3% студентів КГ і 34, 7% студентів ЕГ. Недостатню сформованість професійної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків констатовано за рефлексійним критерієм. Зокрема, однаковий достатній рівень продемонстрували 11, 1% студентів КГ і ЕГ, середній – 39% представників КГ та 38% ЕГ, низький – 34, 7% студентів КГ і 36,1% студентів ЕГ. Порівняльний аналіз отриманих результатів, а саме невеликі розходження, свідчать про однорідність знань учасників контрольної та експериментальної груп.

Для об'єктивного оцінювання результатів виконання завдань студентів експериментальних та контрольних груп було створено однакові умови, що виражалося в різній кількості завдань, їх аналогічній складності, а також тотожності часу, необхідного для їхнього виконання.

Моніторинг рівня сформованості *українськомовної професійно-комунікативної компетентності* проводився в кінці кожного семестру, що уможливило об'єктивне відстеження перебігу експерименту та підтвердження, що ефективність розробленої системи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти залежить від теоретичного й методичного забезпечення, добору й моделювання змісту, визначених лінгводидактичних підходів, принципів, форм, методів, засобів навчання.

Регулярне спостереження за результатами моніторингу, за діяльністю студентів експериментальних і контрольних груп; фіксація отриманих даних, вчасне визначення наявних прогалин у знаннях, внесення коректив та прогнозування освітніх досягнень позитивно вплинули на успішність іноземних студентів у процесі навчання української мови як іноземної.

Опишемо докладніше рівні сформованості *українськомовної професійно-комунікативної компетентності* студентів медичних закладів вищої освіти на прикінцевому етапі експерименту за кожним з обраних критеріїв оцінювання.

Відповідно до мотиваційного критерію нам необхідно було визначити сформованість мотивації до оволодіння української мови; усвідомлення значення української мови в майбутній професійній діяльності. Для цього ми провели опитування іноземних студентів, яким запропонували відповісти на ряд запитань. Перше запитання було спрямоване на з'ясування того, скількома мовами, крім рідної вони володіють. Результати анкетування засвідчили, що майже всі студенти володіють однією іноземною мовою, приблизно 50% респондентів указали, що знають дві іноземні мови. Серед іноземних мов,

якими володіють студенти, пріоритетні позиції посідають англійська та російська.

Наступне запитання мало метою дізнатися, чи намагалися вони оволодіти українською мовою до приїзду в Україну, чи мали хоча б мінімум знань про цю мову. Майже 90% студентів дали заперечну відповідь. Із цього випливає, що перший українськомовний комунікативний досвід вони здобули під час навчання.

Далі студентам запропонували самим встановити рівень володіння різними видами мовленнєвої діяльності (вони мали самостійно оцінити рівень власного оволодіння рецептивними й продуктивними видами мовленнєвої діяльності). Мета полягала не стільки в об'єктивному самооцінюванні студентів, а скільки у визначенні їхніх особистих уявлень про власний рівень володіння різними видами мовленнєвої діяльності. Результати опитування показали, що студенти вище оцінюють рівні сформованості вмінь аудіювання й читання, тоді як труднощі для них становлять продуктивні види мовленнєвої діяльності. Покажемо докладніше результати опитування на це запитання анкети за допомогою таблиці.

Таблиця 5.3.2

Результати самооцінювання іноземних студентів рівнів володіння видами мовленнєвої діяльності (%)

	Дуже добре	Добре	Задовільно	Погано
Аудіювання	6	42	40	12
Читання	11	41	40	8
Говоріння	5	36	38	21
Письмо	0	42	36	22

Деякі питання були спрямовані на визначення ефективності засобів, за допомогою яких студенти оволодівають різними видами мовленнєвої діяльності, зокрема «Чи дивитесь ви програми / новини / фільми / українською мовою по телевізору/в інтернеті?» Наступне запитання

допомогло конкретизувати відповіді студентів: «Які передачі вам сприймати легше: а) розважальні передачі, шоу; б) спортивні; в) новини; г) фільми; д) інші. Третина респондентів дивиться телевизор, при цьому їхні уподобання розподілилися так: фільми – 62%, новини – 13%, спорт – 11%, шоу – 7%, документальні програми – 4%, не дали відповіді – 3%.

На запитання «Чи часто и читаете українськомовні тексти?» студенти відповіли ствердно. Книжкам віддають перевагу 52%, журналам – 13%, газетам – 7%, спеціалізованим виданням – 11%, іншим видам видань – 11%.

Згідно з відповідями, пишуть українською мовою студенти лише під час занять або самостійної роботи.

Важливо було дізнатися, скільки часу студенти розмовляють українською впродовж дня. Було з'ясовано, що менше години вдаються до української близько 36 % респондентів, 1–4 години – 62%, більше 4 годин – лише 2 % респондентів. Цікавими виявилися відповіді на запитання «З ким і де ви говорите українською мовою?». Було встановлено, що тільки в університеті послуговуються українською – 43% респондентів; з українськими знайомими – 38%, з іноземними студентами – 11%, з усіма – 5%, не відповіли на запитання 3%.

Для того, щоб виявити, наскільки іноземні студенти обізнані з історією, культурою, традиціями українського народу, мовленнєвим етикетом їм запропонували виконати вправи:

- *Напередодні Різдва до вас в Україну приїжджає приятель з вашої країни. Дайте йому поради про те, що треба робити в Україні. Розкажіть, як святкують Різдво.*

Використайте фрази для того щоб / якщо хочете ... доцільно / треба
і план:

1. Привітання.
2. Обереги.
3. Страви.
4. Зустріч Різдва.

- *Складіть тематичний діалог «Українська вишиванка» за такою структурою:*

Запитайте одногрупника про традиційні українські кольори.

Розкажіть, які ваші улюблені кольори.

Запитайте одногрупника / одногрупницю, якого кольору вишиванка йому / їй подобається.

Розкажіть, якого кольору вишиванка вам подобається.

Запитайте, який орнамент йому / їй подобається.

Розкажіть, який орнамент подобається вам.

Результати виконання вправ свідчать про те, що навчання української мови стало для студентів експериментальних груп не лише інструментом отримання професійних знань, а й джерелом збагачення культурного світогляду.

Систематизовані результати діагностики рівнів сформованості студентів медичних закладів вищої освіти за мотиваційним критерієм в експериментальній та контрольній групах подано в табл. 5.3.1.

Таблиця 5.3.3

Результати діагностики рівнів сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів за мотиваційним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи (%)

Рівень	Високий	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	2	60	54	4
КГ	0	45	40	15

Відповідно до когнітивного критерію необхідно було перевірити знання культури, історії іншого етносу; матеріалу з різних мовних розділів (фонетики, лексикології, морфології, синтаксису) та вміння застосовувати мовні засоби в усному й писемному професійному мовленні; оволодіння

принципами організації мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації з дотриманням основних правил мовно-професійного етикету; уміння розпізнавати й аналізувати мовні та мовленнєві помилки як особисті, так і чужі; знання типів, стилів і жанрів мовлення; засвоєння вимог щодо ведення медичної документації (заповнення картки пацієнта, історії хвороби, лікарняного листка тощо). Для цього було запропоновано низку вправ.

Перша вправа передбачала перевірку в іноземних студентів рівнів здобутих знань з теми «Спосіб дієслів», умінь читати і коментувати поетичний текст, розуміти образну природу слова. Їм треба було виразно прочитати вірш; уставити замість пропусків дієслова з довідки у формі наказового способу (мн.) замість; висловити згоду чи незгоду з думкою авторки.

Порятуйте красу

_____ красу –

У зерні, у стеблі, у росині,

_____ красу –

У бджолині і в солов'ї,

Бо з усіх дефіцитів

Найбільше потрібні людині

Нелинялі, нетлінні

Скарби безкоштовні її.

_____ красу –

У привітному доброму слові,

_____ красу –

У відправленім вчасно листі,

Ви її _____

В своїй безкорисній любові,

Ви її _____

В душевній своїй чистоті.

Ви її _____ у притихлу,

Натомлену днину,
 Доки німб сонцесяйний
 Уночі потворній не згас,
 Ви її _____,
 Як довірливу ніжну дитину...
 _____ красу – І
 вона порятує вас! (Олена Матушек).

Довідка: порятуйте, поверніть, захистіть

Наступне завдання – складання діалогів. Студентів поділили на дві групи. Представники першої повинні були спроектувати діалог № 1, другої – діалог № 2.

1. Уявіть, що ви українець. До вас завітав гість з Індії. Він хоче знати про українські національні страви. Розкажіть йому, як їх треба готувати, з чим подавати. Розпитайте про національні страви в його рідній країні.

2. До вас у гості приїхав друг з України. Він питає про національні страви вашої країни. Розкажіть йому, як їх треба готувати, з чим подавати. Розпитайте про національні страви в Україні.

Третє завдання було сформульовано так: передайте іншими словами зміст поданих речень з опорою на текст.

1. Перший і найбільш ефективний спосіб боротьби з грипом та вірусними інфекціями – це вакцинація. 2. Перевіривши документи, впевнившись в якості вакцини і пройшовши медогляд, можна сміливо робити щеплення. 3. Особливо лікарі рекомендують пройти вакцинацію всім, хто працює з людьми, і дітям, які відвідують навчальні заклади. 4. Передбачити все неможливо, але порадитися з досвідченим лікарем-педіатром – не завадить, однозначно! 5. Лікар запропонує вітамінні комплекси і порекомендує протівірусний засіб для кожного члена сім'ї. 6. Така банальна

звичка, як регулярне миття рук, врятує від багатьох проблем. 7. Додатковий захист у вигляді вологого прибирання, провітрювання квартири і робочого місця, контролю за індивідуальним користуванням посудом, врятує від невидимого вторгнення хвороботворних вірусів.

Результати виконання завдань подано в табл. 5.3.4

Таблиця 5.3.4

Результати діагностики рівнів сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів за когнітивним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи (%)

Рівень Група	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	54	40	6
КГ	28	42	30

Відповідно до комунікативно-діяльнісного критерію, необхідно було перевірити рівень знань, сформованості умінь і навичок, що є складниками українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти. Для цього було запропоновано текст для аудіювання і низку післятекстових завдань.

Текст для аудіювання

Мета: формування вмінь аудіювання в іноземних студентів на заняттях з української мови.

Завдання 1. *Прослухайте уважно текст. Намагайтесь потлумачити значення незнайомих або незрозумілих слів із контексту. Запишіть визначення наукових понять.*

Професія лікаря вимагає високої внутрішньої етичної культури. Ми іноді припускаємо психологічної помилки, коли нехтуємо зовнішнім виглядом лікаря чи медичної сестри, брутальністю їхніх манер, невмінням розмовляти. Як досягнути ефективності спілкування? З перших хвилин у

хворого складається перше враження про медичного працівника. Причому майже у 80% випадків думка про людину, довіра до неї будується саме на підґрунті першого враження, свідомого чи підсвідомого. Доцільно, аби медик не був за стилями одягу та поведінкою ані ультрамодним, ані надто старомодним, бо будь-яка зайвість не проходить повз увагу хворого й певним чином психологічно непокоїть його; зокрема, аж ніяк не пасує лікарю паління.

Медичний працівник, якщо він спокійний та впевнений, викликає довіру пацієнта, врівноважена вдача лікаря – то один із гармонійних зовнішніх стимулів, які сприяють одужанню пацієнта.

Лікарське мистецтво формується не відразу, поступово виробляється вміння правильно говорити про хворобу, викладати факти так, щоб вони сприяли не погіршенню, а поліпшенню стану хворого.

Уміння розмовляти з хворими, правильно поводитися біля ліжка стражденної людини рідко буває вродженою рисою. Таке вміння необхідно розвивати в собі, виробляти в процесі системної щоденної роботи. У цьому полягає самовдосконалення лікаря.

Лікар як старший колега повинен вчити цього мистецтва середній і молодший медичний персонал. За такого підходу до роботи в лікувально-профілактичному закладі буде зведений до мінімуму шкідливий вплив на хвору людину через необережно сказане слово або інші дії медичних працівників.

На жаль, у клінічній практиці трапляються непоодинокі випадки прикрого нехтування цим професійним принципом з боку як лікарів, так і середнього медичного персоналу. Частіше колегіальність порушують деякі молоді лікарі – кар'єристи, які в гонитві за «авторитетом» чи зиском поступаються принципами добропорядності. Не може бути ніякого виправдання таким лікарським висловленням, як наприклад: «Вам установили помилковий діагноз», «вважайте за щастя, що потрапили на лікування до мене» тощо.

Свідоме чи навіть легковажне випадкове паплюження професіоналізму колеги шкодить і пацієнтові. Адже чи буде відвідувач такого лікаря й надалі вірити в медицину? Напевно, ні. Отже, штучні методи самореклами й ствердження свого «авторитету» згубні хоча б тому, що будуються на аморальній основі.

Збереження лікарської таємниці – один із основних, фундаментальних морально-етичних принципів медицини, у якому проявляється діалектичне співвідношення особистого і суспільного. Необхідно відзначити, що лікарська таємниця охоплює не саме це співвідношення, а лише його один бік – ставлення лікаря до інтересів хворого й інтересів суспільства.

Завдання 2. *Доберіть заголовок до прослуханого тексту (зверніть увагу на те, що заголовок тексту зазвичай виражається іменником у формі називного відмінка). Запишіть правильний, на ваш погляд, варіант заголовка.*

Завдання 3. *Назвіть речення, у якому виражено основну думку тексту.*

Завдання 4. *При повторному прослуховуванні дайте розгорнуті відповіді на запитання до змісту тексту.*

1. Якої психологічної помилки ми найчастіше припускаємося? 2. Чому одяг медика не має бути ні ультрамодним, ні старомодним? 3. Як формується лікарське мистецтво? 4. У чому полягає важливість вміння говорити? 5. Як розвивати це вміння? 6. Чи можна лікареві вдаватися до самореклами? 7. Що таке лікарська таємниця?

Зверніть увагу! Висловити й довести власні погляди можна за допомогою таких конструкцій, з-поміж 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 нижченаведені запитання.*

– Які професійні вміння ви вважаєте найважливішими для лікаря?

– Яку інформацію з тексту ви могли б використати для відповіді?

– Які основні якості та здібності повинен, на ваш погляд, мати лікар?

Завдання 6. Прокоментуйте викладені в тексті факти.

- Професія лікаря вимагає високої внутрішньої етичної культури.

- Свідоме чи навіть легковажне випадкове паплюження професіоналізму колеги шкодить і справді, й пацієнтові.

Чи погоджуєтесь ви із цим твердженням? Аргументуйте свою відповідь.

Результати виконання завдань подано в табл. 5.3.5.

Таблиця 5.3.5

Результати діагностики рівнів сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів за комунікативно-діяльнісним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи (%)

Рівень \ Група	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	58	37	5
КГ	32	38	30

Дані контрольного зрізу засвідчили, що рівень сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів експериментальних медичних закладів вищої освіти значно вищий, ніж у студентів контрольних груп.

Відповідно до рефлексійного критерію необхідно було перевірити рівень знань, сформованості умінь і навичок, що є складниками українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів медичних закладів вищої освіти.

Як уже зазначалося, рефлексійний критерій передбачає здатність іноземного студента оцінювати власну та чужу професійно-комунікативну діяльність; визначати наукову проблему й окреслювати перспективні шляхи її розв'язання; аналізувати можливі причини та наслідки досліджуваного явища; контролювати та регулювати процес попередньо запланованої співпраці з

метою досягнення потрібного результату; креативно, нестандартно й оперативно реагувати на непередбачувані, швидко змінювані професійні ситуації; самостійно приймати рішення та обстоювати власну точку зору; застосовувати самостійно здобуті знання в професійній практиці та аналізувати рівень їхньої ефективності; використовувати у професійно-комунікативній діяльності передові інноваційні технології.

Студентам пропонували такі завдання:

Завдання 1. *Прочитайте речення. Відредагуйте їх, уживаючи дієслово-зв'язку **являти собою**.*

1. Аспірин – це лікарський засіб, який має жарознижувальну, протизапальну, анагетичну та антиагрегантну дію. 2. Хірургія – галузь медицини, яка вивчає патологічні стани та хвороби, що лікуються за допомогою оперативного методу. 3. Лікарська рослина – рослина, органи або частини якої є сировиною для отримання засобів, що використовуються в народній, медичній або ветеринарній практиці з лікувальною або профілактичною метою. 4. Евкالیпт – рід дерев і деяких кущів родини миртові, представники якого найбільше поширені в деревній флорі Австралії. 5. Грип – це високозаразне вірусне захворювання з можливістю тяжких ускладнень та ризиком смерті. 6. Кисень – безбарвний газ, без смаку і запаху.

Завдання 2. *Розкажіть, як здобувають професію у різних країнах світу.*

Виконуючи вправу, іноземні студенти розповідали про систему медичної освіти на батьківщині та цікаві факти про вищу медичну освіту інших країн світу. Цю інформацію вони оформляли як діаграму Вена. Метою вправи було визначено розвиток аналітичних умінь порівнювати предмети, осіб, явища, знаходити в них спільні риси і виокремлювати відмінності.

Студентам було запропоновано текст наукового стилю для читання, метою якого стало формування вміння знаходити необхідну інформацію з

навчальних текстів; запам'ятовувати зміст для найбільш повного його відтворення, обговорення, подальшого використання; самостійно долати труднощі в розумінні наукового тексту.

Завдання 3. *Прочитайте текст. Виділіть основну інформацію тексту й запишіть її.*

Масаж – це сукупність прийомів механічного дозованого впливу у вигляді тертя, тиску, вібрації, проведених безпосередньо на поверхні тіла людини руками або спеціальними апаратами.

Одним із видів масажу є гігієнічний – активний засіб профілактики захворювань, збереження працездатності й зміцнення здоров'я. Він застосовується у формі загального й частково взаємомасажу (Ви можете робити його другові, однокурсникові, братові, сестрі, мамі та ін.) і самомасажу (ви робите його самі собі).

Однак нагадаємо, що самомасаж і взаємомасаж можна проводити тільки після консультації з лікарем, бо неправильно зроблений самомасаж може зашкодити організму. При проведенні самомасажу відбувається значна витрата м'язової енергії, що є додатковим навантаженням на серце, тому при деяких захворюваннях (III стадія гіпертонічної хвороби, серцево-судинна недостатність, печінкова й ниркова недостатність, органічні захворювання, нудота, блювота й ін.) проводити самомасаж не дозволяється.

Самомасаж можна виконувати в будь-яких умовах: вдома, в університеті, транспорті, поході, на тренуванні в будь-якій позі (сидячи, стоячи, лежачи), у зручний час. Вибір зручної пози дозволяє здійснювати найбільш ефективні прийоми, при цьому є змога дозувати силу впливу прийомів, виходячи із самопочуття.

Гігієнічний самомасаж проводиться після ранкової гігієнічної зарядки для поліпшення настрою й підготовки організму до навчальних занять. Відразу після прийому їжі самомасаж проводити не можна. Можна здійснювати самомасаж у ванні, під душем при температурі 36–38 °С. Поєднання води й самомасажу сприяє швидкому відновленню сил після

навчальних занять, роботи на дачі, занять спортом. Це прискорює обмінні процеси в організмі, нормалізує сон, створює гарний настрій. При виконанні самомасажу у ванній використовуються шкребки, щітки, мочалки. Самомасаж як оздоровчий, ефективний засіб у поєднанні з лазнею дозволяє домогтися гарних результатів у відновленні сил організму. Самомасаж проводиться в будь-який зручний час, залежно від його мети: тонізуючий краще проводити в першій половині дня, відновлювальний і заспокійливий – у другій.

Завдання 4. *Перевірте, чи правильно ви зрозуміли текст. Спираючись на зміст прочитаного тексту, доповніть або закінчіть речення.*

1. Одним із видів масажу є
2. Самомасаж – це
3. Самомасаж і взаємомасаж можна проводити тільки після консультації з лікарем, бо ...
4. Не дозволяється проводити самомасаж хворим на... .
5. Поєднання води й самомасажу сприяє
6. Самомасаж дозволяє домогтися гарних результатів у відновленні сил організму в поєднанні
7. Тонізуючий самомасаж краще проводити
8. Відновлювальний і заспокійливий самомасаж краще проводити

Завдання 5. *Дайте відповіді на запитання до тексту.*

1. Що таке самомасаж? 2. При яких захворюваннях не можна робити самомасаж? 3. Що таке гігієнічний масаж? 4. Що допомагає дозувати силу впливу прийомів під час масажу? 5. Яка температура води ефективна для самомасажу? 6. Як правильно обрати час для самомасажу?

Завдання 6. *Визначте, чи відповідають подані нижче твердження основному змісту тексту.*

- Самомасаж і взаємомасаж можна проводити тільки після консультації з лікарем.
- Неправильно зроблений самомасаж може зашкодити організму.
- Не можна здійснювати самомасаж у ванні, під душем.

- Самомасаж як оздоровчий, ефективний засіб у поєднанні з лазнею дозволяє домогтися гарних результатів у відновленні сил організму.
- Гігієнічний самомасаж проводиться до ранкової гігієнічної зарядки для поліпшення настрою й підготовки організму до навчальних занять.

Результати виконання завдань подано в табл. 5.3.6.

Таблиця 5.3.6

Результати діагностики рівнів сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів за рефлексійним критерієм на прикінцевому етапі експериментальної роботи (%)

Група \ Рівень	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	56	38	5
КГ	35	40	25

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність пропонованої методичної системи навчання української мови як іноземної, оскільки рівень сформованості *українськомовної професійно-комунікативної компетентності* студентів експериментальних груп порівняно зі студентами контрольних груп виявився вищим. Так, достатній рівень зафіксовано в 56% студентів експериментальних груп, тоді як у контрольних групах – лише 35%, що на 21% менше. Середній рівень продемонстрували 38% студентів експериментальних груп і 40% студентів – контрольних. Як бачимо, різниця неістотна. Принагідно зазначимо, що розрив спостерігався в процесі зіставлення результатів студентів, які продемонстрували низький рівень сформованості *українськомовної професійно-комунікативної компетентності*.

Середній показник рівнів сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп за всіма чотирма критеріями показано в табл. 5.3.7.

Таблиця 5.3.7

Середній показник рівнів сформованості рівнів українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп

Група \ Рівень	Достатній	Середній	Низький
ЕГ	57	38	5
КГ	35	40	25

У кінці 1-го семестру IV курсу 2019–2020 н. р. (завершення вивчення української мови), після проведених формувальних заходів і вивчення студентами медичних тем («Людський організм», «Органи чуття», «Симптоми, захворювання, обстеження», «У гастроентерологічному відділенні», «У пульмонологічному і ЛОР відділеннях», «У кардіологічному відділенні», «У терапевтичному відділенні», «У хірургічному і травматологічному відділеннях», «У дерматологічному диспансері», «У психоневрологічній лікарні», «В інфекційній лікарні», «У пологовому будинку», «У дитячій лікарні», «В онкологічному диспансері», «У стоматологічній клініці», «Провізор в аптеці»), проведено контрольний етап дослідження, який діагностувався тими самими методиками, що й констатувальний.

Аналіз отриманих результатів у контрольних та експериментальних групах засвідчив суттєве зростання показників у ЕГ, а в КГ спостережено лише незначне підвищення рівня сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності (див. табл. 5.3.8).

Таблиця 5.3.8

**Рівні сформованості рівнів українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів експериментальних і контрольних груп
(за результатами контрольного етапу експерименту)**

Група	Критерії сформованості професійно-комунікативної компетентності	Рівні сформованості професійно-комунікативної компетентності					
		Достатній		Середній		Низький	
		к-сть студентів	%	к-сть студентів	%	к-сть студентів	%
КГ	Мотиваційний	90	19,4	225	62,5	80	18
	Когнітивний	66	15,2	246	57	120	27,8
	Комунікативно-діяльнісний	50	13,9	200	55,5	22	30,5
	Рефлексійний	45	12,5	196	54,1	120	33,3
ЕГ	Мотиваційний	90	25	250	69,4	20	5,6
	Когнітивний	80	22	245	68	35	9,7
	Комунікативно-діяльнісний	90	21	225	63,8	55	15,3
	Рефлексійний	65	18	225	62,5	70	19,4

Порівняння показників констатувального та контрольного етапів у контрольній групі засвідчило незначну динаміку: зростання результатів достатнього рівня за мотиваційним критерієм склало 2,7%, середнього – 4,2%, показник низького рівня зменшився на 7%. Це свідчить про те, що мотивація до формування професійно-комунікативної компетенції на початку дослідження була низькою. В експериментальній групі після впровадження формувальних заходів зростання показників достатнього рівня склало 9,8%, середнього – 9,7%, показник низького рівня зменшився на 2,7%, що

демонструє посилення мотивації іноземних студентів-медиків до ведення професійно-комунікативної діяльності.

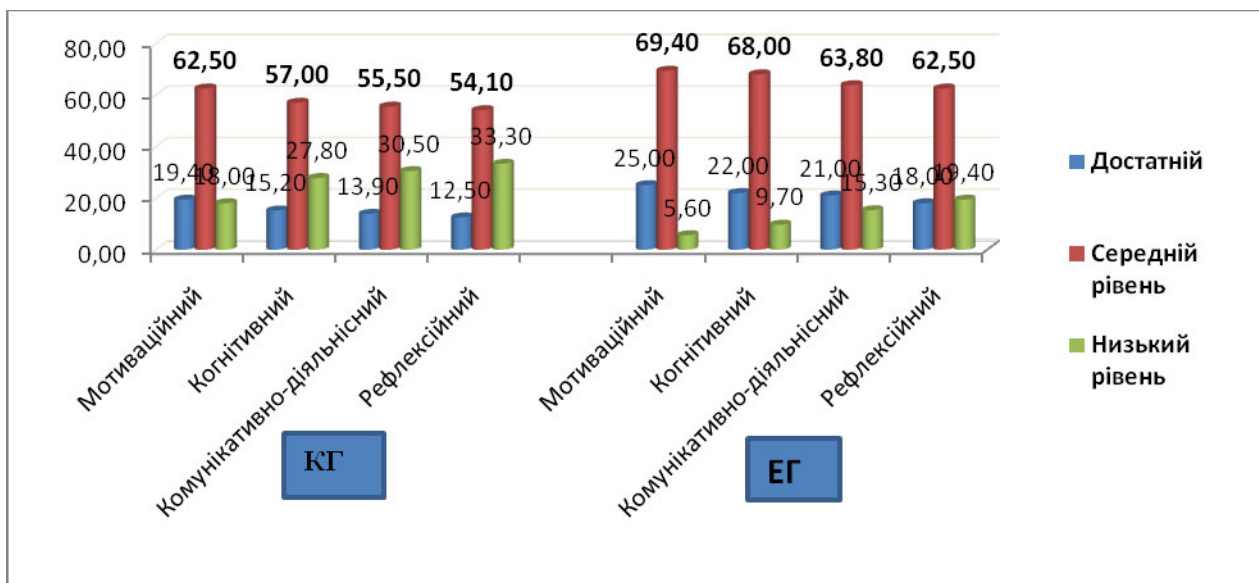


Рис. 5.3.2. Гістограма розподілу студентів-медиків КГ і ЕГ за рівнями сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності на контрольному етапі експерименту

Аналіз показників за когнітивним критерієм у контрольній групі також засвідчив незначне зростання: результати достатнього рівня підвищилися на 1,3%, середнього – на 3%, показник низького рівня зменшився на 2,7%. В експериментальній групі ці показники значно зросли: результати достатнього рівня підвищилися на 8,1%, середнього – 13,9%, при цьому на 22,2% зменшився показник низького рівня, що свідчить про ефективність формувальних заходів щодо накопичення знань студентів упродовж їхнього навчання в університеті на II–IV курсах.

Спостереження за динамікою показників відповідно до комунікативно-діяльнісного критерію продемонструвало, що в контрольній групі результати достатнього рівня не змінилися, середнього – зросли на 2,7%, низького зменшилися на 4,2%. Відповідно в експериментальній групі зафіксовано зростання показників достатнього рівня, що склало 8,5%, середнього – 11% та зниження показників низького рівня на 19,4%. Така динаміка свідчить про необхідність використання у процесі навчання української мови як іноземної

таких інтерактивних методів, як моделювання ситуативних професійних діалогів, ділова гра, робота в парах і групах.

Опрацювання отриманих результатів за рефлексійним критерієм показало, що в контрольній групі показники достатнього рівня зросли на 1,4%, при цьому результати середнього рівня залишилися такими ж, низький рівень зменшився на 1,4%. В експериментальній групі зростання достатнього рівня склало 6,9%, середнього – 9.7%, показники низького рівня зменшилися на 16,7%. Порівняння даних обох груп засвідчило позитивну динаміку в експериментальній групі в порівнянні з контрольною групою.

Отже, статистично підтверджено, що рівень сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності порівняно вищий в іноземних студентів-медиків, які навчалися в експериментальній групі, ніж у студентів контрольної групи. Такий результат пояснюємо педагогічним ефектом як результатом упровадження формувальних заходів, що в свою чергу свідчить про ефективність розробленої нами методичної системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти. Запропонована методична система навчання української мови як іноземної в медичному закладі вищої освіти відкрита і динамічна, характеризується цілісністю та внутрішньою впорядкованістю. Чотири основні її підсистеми (*цільова, змістова, процесуальна та контрольнокоригуюча*) спрямовані на кінцевий результат: набуття знань, умінь і здатностей виконувати різноманітні професійно-комунікативні завдання в українськомовному соціокультурному та фаховому медичному середовищі. Однак описана методична системи не вичерпує всіх аспектів обраної проблеми. *Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо у створенні електронного дидактичного комплексу та подальшому вивченні питань з удосконалення форм, методів і прийомів формування професійної українськомовної комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків.*

Висновки до розділу V

Мета експерименту полягала в перевірці ефективності розробленої методичної системи навчання української мови як іноземної студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, у підтвердженні гіпотези, що ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності навчання української мови як іноземної від теоретичного й методичного забезпечення, добору й моделювання змісту, визначених лінгводидактичних підходів, принципів, форм, методів, засобів навчання.

Експериментальною методикою передбачено поетапне впровадження розробленої системи. Перший етап – мотиваційно-цільовий – був націлений на формування в іноземних студентів мотивації до вивчення історії та культури іншого етносу; опанування української мови як засобу подальшого навчання й оволодіння професією лікаря; розуміння ролі мови в досягненні успіху в різних ситуаціях спілкування; бажання за допомогою мови-інструменту подолати комунікативно-психологічний бар'єр між представниками різних культур, віросповідань, етносів; вироблення необхідних мовних і мовленнєвих умінь та навичок читання, аудіювання, усного й писемного мовлення, засвоєння етикетних конструкцій. Другий етап – *інформаційно-когнітивний* – являв собою продовження роботи над формуванням в іноземних студентів відповідних мовних та мовленнєвих умінь і навичок читання, аудіювання, усного та писемного мовлення, що здійснювалося шляхом засвоєння граматичних норм, збагачення словникового запасу студентів-іноземців. Третій етап – *професійно-моделювальний* – мав на меті формування в іноземних студентів умінь виконувати типові / складні спеціалізовані завдання, розв'язувати практичні проблеми у процесі навчання або в окремій сфері побутової / професійної діяльності.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методичної системи навчання української мови як іноземної. Експеримент засвідчив доцільність

- урахування загальнофілософських принципів гуманізації, гуманітаризації і демократизації освітнього процесу;
- інтегрування і взаємодії системного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, компетентнісного підходів до навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти;
- реалізації принципу емоційності навчання: що передбачає застосування специфічних прийомів, зокрема словесних (вивчення фразеологічного рівня мови, пісень, прислів'їв і приказок, крилатих висловів, використання сюжетних текстів, гумору), екстрасловесних (темпового мовлення, інтонування, жестикуляція та міміка), діяльнісно-ігрових (діалоги, рольові ігри «лікар–пацієнт», «лікар–інтерн»);
- дотримання текстоцентричної моделі навчального заняття з огляду на те, що студент через посередництво тексту здобуває нові знання, збагачує лексичний запас і запам'ятовує нові лексеми не автономно, а в контексті, формуючи риторичну культуру комунікації;
- поетапного формування навичок ведення професійного діалогу в парі «лікар–пацієнт» шляхом упровадження рольових ігор;
- розроблення й упровадження системи лексико-граматичних вправ, орієнтованої на три рівні формування професійної мовленнєвої компетентності (орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний), що забезпечить поетапне оволодіння медичною термінологією, створить навчальний простір для її ефективного використання як «мови професії».

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої системи. Зіставлення показників констатувального та контрольного етапів у контрольній групі засвідчило незначну динаміку: зростання результатів достатнього рівня за мотиваційним критерієм склало 2,7%, середнього – 4,2%, показник низького рівня зменшився на 7%. Це

свідчить про те, що мотивація до формування професійно-комунікативної компетенції на початку дослідження була низькою. В експериментальній групі після впровадження формувальних заходів зростання показників достатнього рівня склало 9, 8%, середнього – 9,7%, показник низького рівня зменшився на 2,7%, що демонструє посилення мотивації іноземних студентів-медиків до ведення професійно-комунікативної діяльності.

Результати експериментального навчання дають підстави стверджувати, що запропонована методична система навчання української української мови як іноземної раціональна й перспективна, спонукає іноземних студентів медичних закладів вищої освіти до ефективного спілкування українською мовою.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні, відповідно до мети, визначених завдань, стратегії наукового пошуку, концептуальних ідей розвитку сучасної системи національної освіти, зокрема вищої медичної, нормативних і законодавчих документів із питань мовної освіти, обґрунтовано методичну систему навчання української мови студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти.

1.1. Теоретико-методологічними засадами дослідження слугували філософські концепції, вчення та ідеї мислителів доби Античності, зокрема Платона, Аристотеля, П. Абеляра; філософів-схоластиків В. Оккама та Д. Скотта; теорії Дж. Локка, В. Оккама, І. Канта, М. Хайдеггера; положення нової логіки Г. Фреге; логіко-філософські позиції Б. Рассела, К.-О. Апеля, Ж.-Ф. Ліотара, Дж. Остіна; праці філософа-аналітика Дж. Сьорля; концепції М. Фуко, Ж. Дерріди, українського філософа Г. Сковороди; вчення лінгвіста й філософа О. Потебні; концепції сучасних українських філософів В. Андрущенка, Г. Балла, Б. Гершунського, В. Кременя, В. Лутая, В. Огнев'юка, С. Подмазіна, П. Сауха; наукові студії європейського філософа С. Гессена та інших мислителів. Ми дійшли висновку, що загалом учені-філософи на різних часових відтинках акцентують увагу на певних можливостях людини вповні осягнути глибинну природу й унікальну суть мови.

1.2. Визначальними складниками формування гуманістичного світогляду майбутніх фахівців медичної галузі є загальнофілософські принципи гуманізації, гуманітаризації і демократизації освітнього процесу, оскільки гуманітаризована освіта – це основний засіб глобальної гуманізації суспільства, метою якого є розвиток особистості, здатної креативно мислити, самовдосконалюватися, визначати стратегію ведення професійної діяльності; спроможної адаптовуватися до умов життя, людини, яка має сформований світогляд, усвідомлює загальнолюдські морально-етичні цінності.

Гуманізація, гуманітаризація і демократизація медичної вищої освіти передбачають дотримання вимог кожного із принципів, на яких ґрунтується рівноправна співпраця викладача і студента як ефективний спосіб досягнення основної освітньої мети – становлення творчої та гармонійної особистості майбутнього лікаря, набуття ним вміння надати своєчасну якісну допомогу пацієнтові.

1.3. Аналіз наукових праць із методики навчання української мови як іноземної дав змогу стверджувати, що в сучасній науковій парадигмі з'явилася тенденція до зближення та поєднання методів навчання залежно від мети, конкретних цілей і умов. Конфігурація цих методів інтегрує знання й найновіші розробки з лінгвістики, психології, педагогіки та комп'ютеризації освітнього процесу. У процесі дослідження виявлено збільшення питомої ваги лінгводидактичних розробок із проблем формування професійно орієнтованого мовлення студента-іноземця, країнознавчої та лінгвокультурологічної компетенції на основі занурення в соціокультурний простір носіїв мови. Основними тенденціями в розвитку змісту методики навчання української мови як іноземної є стандартизація вимог до рівнів володіння українською мовою; концептуалізація принципів і підходів до навчання української мови як іноземної; інтегрування знань із галузей міжкультурної комунікації та психолінгвістики; тенденція до домінування особистісно орієнтованого, компетентнісного, культурологічного, комунікативно-діяльнісного, системного та текстоцентричного підходів до навчання дисципліни; комп'ютеризація освітнього процесу (створення електронних підручників, лексичних мінімумів); унормування і систематизація терміносистеми.

1.4. Аналіз і синтез змістових характеристик базових понять дослідження – *комунікативна компетентність, комунікативна компетентність студента-іноземця медичного закладу вищої освіти, професійна компетентність, професійно-комунікативна компетентність майбутнього фахівця медичної галузі, професійна мовленнєва*

компетентність майбутнього лікаря, система, модель навчання, методична система навчання, українська мова як іноземна – уможливили обґрунтування й уніфікацію термінологічного поля з урахуванням напрацювань психологів, психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, лінгводидактів, а також уточнення змістового наповнення понять *українськомовна професійно-комунікативна компетентність студентів-іноземців медичного закладу вищої освіти, методична системи навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти* задля розроблення теоретичних засад навчання української мови як іноземної і практичної реалізації методичної системи навчання студентів-іноземців у медичному закладі вищої освіти.

2.1. У результаті теоретичних узагальнень з'ясовано, що соціалізація та адаптація іноземних студентів в українському освітньо-культурному просторі – це складний процес, що протікає стихійно в контексті щоденного побуту іноземця і контролюється закладом вищої освіти через створення організаційно-методичної системи, яка охоплює адміністративно-організаційну, виховну роботу з іноземними студентами; організацію інтенсивного опанування української мови як ключового інструменту комунікації, без якої взагалі неможливі соціалізація й адаптація студента-іноземця. Адміністративно-організаційна робота зі студентами-іноземцями передбачає створення сприятливих педагогічних умов для їх контрольованої соціалізації й адаптації, а також формування таких особистісних і соціальних якостей студента-іноземця, як відчуття власної значущості для українського соціуму, освоєння нових соціальних ролей, самостійність у прийнятті рішень, окреслення нових орієнтирів свого ставлення до світу з позицій цінностей нового для іноземця українського національного світу, розвиток навичок соціальної компетентності (комунікативності), вироблення адаптивної соціально схваленої моделі поведінки (соціальної активності).

2.2. У процесі студіювання наукових праць із психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики ми дійшли висновку, що навчання української мови як іноземної можливе лише за умов

розвитку мислення суб'єктів освітнього процесу, їхньої уваги, пам'яті, емоційної сфери студента-іноземця, основних видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письмо), потреб, навчальних інтересів, мотивів, рефлексії, вміння бачити факти, порівнювати їх, аналізувати, синтезувати, узагальнювати, абстрагувати, обґрунтовувати власну позицію. Встановлено, що емоційне стимулювання належить до ефективних методів активізації комунікативної, а відтак і навчальної діяльності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти, оскільки задоволення або незадоволення комунікативної потреби іноземного студента породжує позитивні або негативні емоції, що, передусім, впливають на комунікативну діяльність, освітній процес, а отже, і на процес пізнання загалом.

2.3. Унаслідок аналізу теоретичних напрацювань дослідників означеної проблеми окреслено парадигму «мовна – мовленнєва – вторинна – професійна» особистість іноземного студента-медика як складного лінгвістичного феномену, що потребує подальшого дослідження, зокрема визначення основних критеріїв, показників і рівнів сформованості особистості. Встановлено, що вербальні засоби етикету допоможуть іноземному студенту-медику комунікувати як в аудиторії, так і в медичних установах, забезпечать ефективність професійної діяльності та подальшого професійного зростання.

2.4. Зроблено висновок про те, що ефективність формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців медичних закладів вищої освіти істотно залежить від якості усвідомлення й засвоєння явищ полісемії, синонімії, антонімії і паронімії, мовної та міжмовної омонімії медичних термінів, позаяк ці явища, *по-перше*, викликають труднощі в опануванні української мови як іноземної; *по-друге*, уможливають одночасне засвоєння студентами-іноземцями кількох термінів через їх симетричність чи, навпаки, асиметричність, звукову подібність або тотожність із міжнародною терміносистемою; *по-третє*, підкреслюють системність, логічну зумовленість і вмотивованість української медичної терміносистеми; *по-четверте*, засвоєння описаних мовних універсалій

активізує когнітивні процеси у студентів-іноземців і забезпечує реалізацію логічного, системного, тематичного, контрастного і контекстуального принципів вивчення лексичних терміноодиниць.

2.5. У роботі текст схарактеризовано як дієвий засіб навчання української мови іншомовних комунікантів у медичному закладі вищої освіти, що сприяє формуванню українськомовної вторинної особистості майбутнього лікаря на засадах текстоцентризму. Описано переваги текстоцентричного підходу до навчання української мови студентів-іноземців, коли через посередництво тексту студент отримує нові знання, збагачує лексичний запас із фаху й запам'ятовує нові лексеми не автономно, а в контексті, формує риторичну культуру комунікації.

3.1. Унаслідок осмислення теоретичних і практичних здобутків з проблеми обґрунтування підходів до навчання сформульовано висновок, що інтегрування і взаємодія особистісно орієнтованого, професійно орієнтованого, системного, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, соціокультурного, словоцентричного, контекстного, жанрового підходів до навчання української мови як іноземної у медичних закладах вищої освіти сприяє формуванню належного рівня сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності студентів-іноземців як майбутніх фахівців галузі «Охорона здоров'я», готових до міжнародної співпраці на засадах міжкультурної комунікації.

3.2. У процесі дослідження обґрунтовано, що комплексна реалізація виокремлених принципів навчання української мови як іноземної в медичних закладах вищої освіти (*свідомості, візуалізації, міжкультурної взаємодії, індивідуалізації та диференціації, інтенсифікації, концентризму, або концентричного навчання, апроксимації, ситуативно-тематичний, урахування рідної мови (мови-посередника), міждисциплінарних зв'язків, комунікативної спрямованості, домінувальної ролі навчальних вправ, текстоцентризму, діалогізації, деонтологізації*) сприяє опануванню інокомунікантами української мови та формуванню професійно-

комунікативної компетентності, успішному веденню фахової діяльності шляхом використання здобутих як спеціальних, так і мовних знань.

3.3. Нами експериментально підтверджено продуктивність таких методів, як *тезаурусний, кейс-метод, змішаного навчання, або blended learning, або hybrid learning, тренінгових вправ, навчальної дискусії, метод «розумовий штурм», метод ділової гри, інтерактивні методи навчання, комунікативний, граматико-перекладний метод, сугестивний, аудіолінгвальний, свідомо-зіставний, прямий метод*, за умови їхнього використання в освітньому процесі в оптимальних комбінаціях з урахуванням мети, завдань, підходів, принципів, особливостей мовного матеріалу задля формування у студентів-іноземців практичних умінь і навичок як невід'ємних складників професійно-комунікативної компетентності.

3.4. Описані й апробовані технології навчання української мови як іноземної, а саме: *структурно-логічні, інтеграційні, ігрові, тренінгові, діалогові, інформаційно-комунікаційні*, значно розширюють можливості всіх суб'єктів освітнього процесу, урізноманітнюють форми педагогічної взаємодії, сукупно доповнюють і продовжують одна одну, корелюються з логікою засвоєння українськомовного матеріалу іншомовними комунікантами, а також сприяють підвищенню мотивації їхньої навчальної діяльності, стимулюють розвивально-мовленнєвий потенціал професійного спрямування у майбутніх фахівців медичної галузі.

4.1. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність поетапного формування навичок ведення професійного діалогу в системі «лікар – пацієнт» за такими основними показниками, як 1) засвоєння активної лексики (64 % – до експерименту, 85 % – після педагогічного експерименту), вміння ставити граматично правильні запитання та давати змістовно вичерпні відповіді (51% і 74% відповідно), швидкість реакції (62 % і 81%), вміння висловлювати ініціативні запитання (48% і 78%). Доведено, що запропонована методика ведення професійного діалогу на заняттях української мови як іноземної шляхом упровадження рольових ігор поживає й урізноманітнює

освітній процес, сприяє професійно орієнтованому навчанню української мови в процесі підготовки майбутнього фахівця медичної галузі.

4.2. Досліджено, що формування українськомовної професійно-комунікативної компетентності студента-медика відбувається одночасно на всіх мовних рівнях із задіянням чотирьох компонентів (інформаційних, аналітичних, комунікативних і соціальних) та в тісній взаємодії із формуванням мовної, мовленнєвої та комунікативної компетентностей. Обґрунтовано, що ефективність розробленої системи вправ і завдань у процесі навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти залежить від якості опанування фонетичної системи української мови, лексичних і граматичних засобів мови, розуміння лексичного значення слова, вміння співвідносити його з явищами дійсності, уміти визначати його функції, сприймати та доречно вживати в конкретному життєвому контексті. Встановлено, що формування професійно-комунікативної компетентності вимагає від студентів-іноземців здатності вдосконалювати вміння спілкуватися українською мовою на основі пропонованої системи вправ і завдань: підготовчих (пропедевтичних), вступних (мотиваційних, пізнавальних), пробних (попереджувальних, пояснювальних), тренувальних (за зразком, інструкцією, завданням), творчих (реконструктивних, конструктивних), а також виконання контрольних вправ, аналізу текстів різних типів і стилів мовлення; конструювання різних мовних одиниць (за моделями, схемами, узагальнювальними таблицями); редагування чужого й власного мовлення.

4.3. Визначені й обґрунтовані критерії (*мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексійний*), показники та рівні (*низький, середній, достатній*) сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності іноземного студента-медика є об'єктивною і структурованою характеристикою описаної компетентності, відповідно до якої можна оцінити якість здобутих знань, набутих умінь і навичок студентів-іноземців, удосконалювати методику навчання української мови як іноземної

в медичних закладах вищої освіти, метою якої є забезпечення особистісного й професійного зростання майбутнього лікаря.

4.4. Експериментально підтверджено, що рівень сформованості українськомовної професійно-комунікативної компетентності порівняно вищий (зі студентами контрольної групи) в іноземних студентів-медиків, які навчалися в експериментальній групі за розробленою методичною системою навчання української мови як іноземної, що є відкритою і динамічною, характеризується цілісністю та внутрішньою впорядкованістю; основні її підсистеми (цільова, змістова, процесуальна та контрольна-корективна) спрямовані на кінцевий результат: набуття знань, умінь і здатностей виконувати різноманітні професійно-комунікативні завдання в українськомовному соціокультурному та фаховому медичному середовищі.

Проблема теоретико-методологічного обґрунтування методичної системи навчання української мови як іноземної не вичерпується результатами виконаного дослідження, оскільки вона складна й багатовекторна. Перспективним видається, зокрема, створення електронного дидактичного комплексу, подальша робота над удосконаленням форм, методів і прийомів формування *професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів-медиків*.

Додатки

Додаток 1

Анкета

для викладача щодо визначення рівня підготовки іноземних студентів до ведення професійно орієнтованого діалогу

Назва закладу вищої освіти _____

Назва кафедри _____

Дайте відповіді на запитання.

1. Чи достатній, на вашу думку, рівень володіння українською мовою майбутніми іноземними медиками для складання і ведення діалогу?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

2. Чи засвоїли ваші студенти основні вимоги щодо ведення діалогу?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

3. Чи виникають в іноземних студентів складнощі під час участі в професійно орієнтованому діалозі?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

4. Які методи навчання, на ашу думку, найбільш ефективні в процесі формування практичних умінь і навичок складання та ведення професійно орієнтованого діалогу?

А. Традиційні методи.

Б. Інноваційні методи.

В. Сукупність традиційних та інноваційних методів.

5. Чи потрібно використовувати інформаційно-комунікаційні технології під час підготовки іноземних студентів-медиків до ведення професійно-орієнтованого діалогу?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

6. Чи вважаєте ви доцільними проведення бінарних занять (із викладачами спеціальних навчальних дисциплін) для формування навичок ведення професійно-орієнтованого комунікативного акту?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

7. Чи достатньо сьогодні розроблено навчально-методичне забезпечення викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна»?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

8. Що з-поміж запропонованого навчально-методичного забезпечення потребує найбільшого удосконалення:

А. Підручники, посібники.

Б. Навчальні програми.

В. Технічне оснащення навчальних аудиторій.

9. На вашу думку, чи залежить рівень оволодіння студентами українською мовою від того, якою мовою (українською, англійською, російською) спілкуються з ними поза межами університету?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

Анкета

**для іноземних студентів щодо визначення рівня усвідомлення ними
необхідності оволодіння українською мовою**

Назва закладу вищої освіти _____

Факультет _____

Курс _____

Дайте відповіді на запитання.

*1. Чи допомагає вам володіння українською мовою під час розв'язання
будь-яких побутових проблем в україномовному середовищі?*

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

*2. Чи потрібно засвоїти основні етикетні формули спілкування
української мови, аби налагодити дружні стосунки з українськими
студентами-однолітками?*

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

3. Що для вас найважче у вивченні української мови?

А. Читати.

Б. Говорити.

В. Розуміти почути.

Г. Писати.

*4. На вашу думку, чи потрібно вміти спілкуватися українською мовою
під час проходження практики в медичній установі?*

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

5. Чи можете розпитати пацієнта українською мовою про симптоми захворювання, їх тривалість, аби встановити діагноз?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

6. Що найбільш ефективно допомагає оволодіти практичними навичками ведення комунікативного акту з українським пацієнтом?

А. Пояснення викладача.

Б. Робота з аудіо- та відеоматеріалами.

В. Участь у змодельованому діалозі.

7. Який етап ведення професійно-орієнтованого діалогу для вас найскладніший?

А. Починати діалог.

Б. Розуміти відповіді співрозмовника.

В. Підтримувати темп ведення розмови.

8. Як ставляться до вас українські пацієнти під час ведення з ними діалогу?

А. Доброзичливо.

Б. Насторожено.

В. Вороже.

9. Чи потрібно в процесі вивчення української мови використовувати інформаційно-комунікаційні технології?

А. Так.

Б. Ні.

В. Частково.

ДЯКУЄМО ЗА СПІВПРАЦЮ!

**Приклади тем
для проведення навчальних дискусій**

1. Сьогодні чимало людей не підтримує вакцинацію і відмовляється робити щеплення своїм дітям: «за» і «проти».
2. Чи повинен лікар жертвувати своїм здоров'ям і життям заради порятунку пацієнтів?
3. Евтаназія: «за» і «проти».
4. Позитивні та негативні наслідки вегетаріанства.
5. Чи впливає професійний спорт на стан здоров'я людини?
6. Трансплантологія: врятоване життя і ймовірні ризики чи ускладнення.
7. Пластична хірургія: очікувані результати та можливі недоліки.
8. Сучасні досягнення в галузі косметології: «за» і «проти».
9. Причини жіночого безпліддя та шляхи розв'язання цієї проблеми.
10. Психічні розлади в підлітковому віці: внутрішні та зовнішні конфлікти.
11. Що ви знаєте про мануальну терапію? Яка історія її становлення?
12. Чи схвалюєте ви діяльність мануальних терапевтів?
13. Народні цілителі-костоправи: за і проти.
14. Питання роботохірургії викликає дискусію у сучасній медицині. Які переваги і недоліки робота-хірурга у порівнянні з людиною?

**Перелік тем
для проведення навчальних бесід**

1. Шкідливість куріння.
2. Кишечник – другий мозок.
3. Донор дарує пацієнтові шанс на життя.
4. Дотримання правил гігієни – запорука міцного здоров'я.
5. Цукровий діабет: причини виникнення та наслідки захворювання.
6. Остеопороз – епідемія ХХІ століття.
7. Користь і шкідливість ультрафіолету.
8. Інфекційні захворювання: правила поведінки під час пандемії.
9. Шляхи підвищення імунітету людського організму.
10. Дієта – спосіб лікування різних захворювань.
11. Здоровий сон – основа активної життєдіяльності людини.
12. Вплив гаджетів на психіку дитини.
13. Рак молочної залози: симптоми, причини, стадії.
14. Туберкульоз: профілактика й лікування.
15. Не дай СНІДу шанс!

Сторінки серверу дистанційного навчання БДМУ

Українська мова для іноземних студентів

Ви зайшли під ім'ям Цуркан Марія Валентинівна (Вихід)

Буковинський державний медичний університет

СДН БДМУ > Укр. мова для іноземних студентів (1-ий курс)

Перемикнути на роль... Редагувати

Люди

- Учасники

Діяльності

- Книжки
- Ресурси
- Форуми

Пошук по форумах

Застосувати

Розширений пошук

Керування

- Редагувати
- Параметри
- Призначити ролі
- Журнал оцінок

Структура за темами

- Веб-сторінка кафедри
- Лексичний матеріал. Тема "Знайомство"
- Лексичний матеріал. Тема "Моя сім'я"
- Лексичний матеріал. Тема "Навчання"
- Лексичний матеріал. Тема "Дозвілля"
- Новини
- Графік відпрацювань та консультацій 2019-2020
- Довідник студента (2019-2020)
- Перелік лексичних питань до Модуля №1 (1 курс)
- Лексична тема "Мій університет"
- Лексична тема "Аптека"
- Лексична тема "Поліклініка"
- Лексична тема "Пори року"
- Лексична тема "Спорт"
- Лексична тема "Людина у суспільстві"

Останні новини

Додати нову тему...

30 Oct 19:54
Скрипник Ірина Іванівна
Графік відпрацювань та консультацій (2016-2017) ще...

Старі гілки ...

Незабаром

Немає нових подій

Переглянути календар...
Нова подія...

Останні дії

Доступно з Saturday 19 October 2019 21:18 PM
Повний звіт щодо діяльності за останній час

1.Znaiomstvo.ppt 284-Текст статті-8....pdf 2050-Текст статті-....pdf 2035-Текст статті-....pdf 1984-Текст статті-....pdf Показати все

10 **Тема 10. Прикметник та його морфологічні ознаки. (матеріал підготувала викладач Цуркан М. В.)**

- Методична вказівка.
- Структурований конспект
- Вправи до теми

11 **Тема 11. Дієслово та його морфологічні ознаки. (матеріал підготувала викладач Роман Л.А.)**

- Методична вказівка.
- Структурований конспект
- Вправи до теми

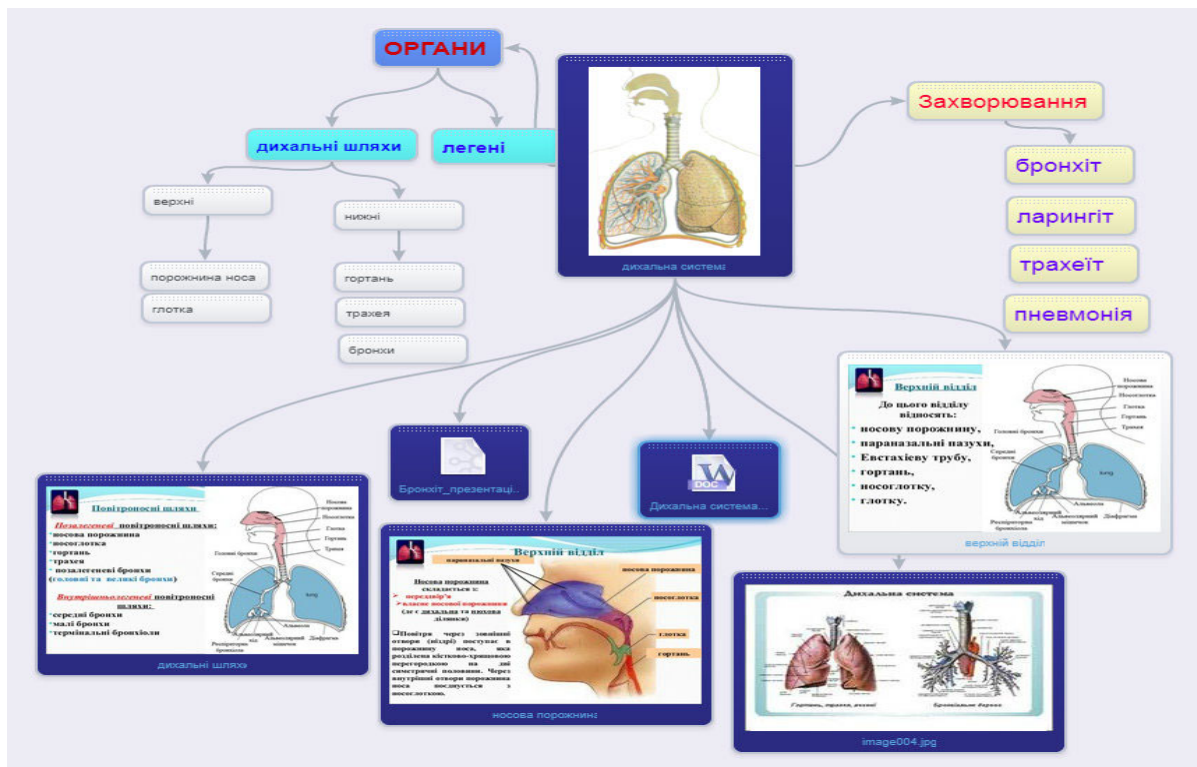
12 **Тема 12. Числівник та його морфологічні ознаки. (Цуркан М.В.)**

- Методична вказівка
- Вправи для самоконтролю
- Конспект

13 **Тема 13. Службові частини української мови та їх значення. Прийменник та сполучник в українській мові. (Матеріал підготувала викладач Роман Л.А.)**

- Методична вказівка
- Вправи до теми
- Структурований конспект

Приклади ментальних карт



Ментальна карта 1. «Дихальна система»

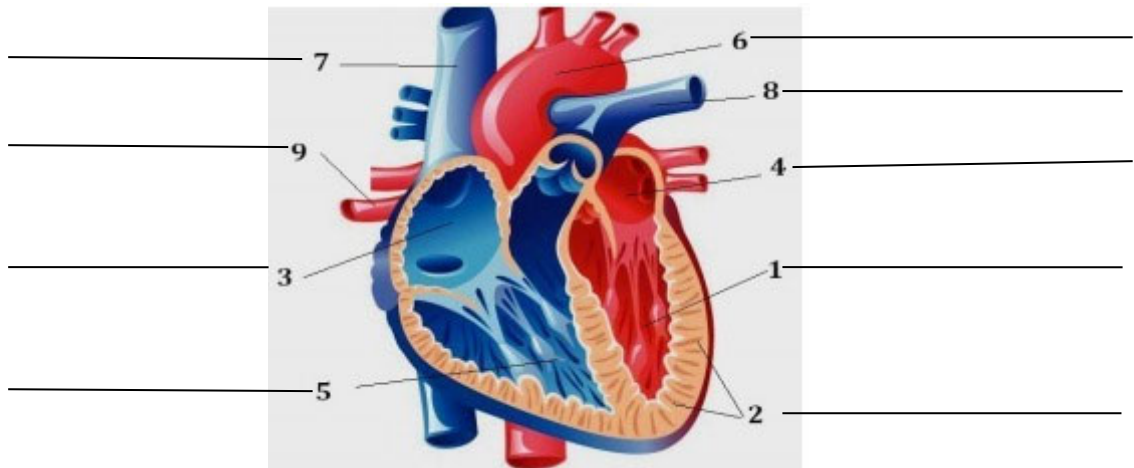


Ментальна карта 2. «Серцево-судинна система»

Приклади індивідуальних карток

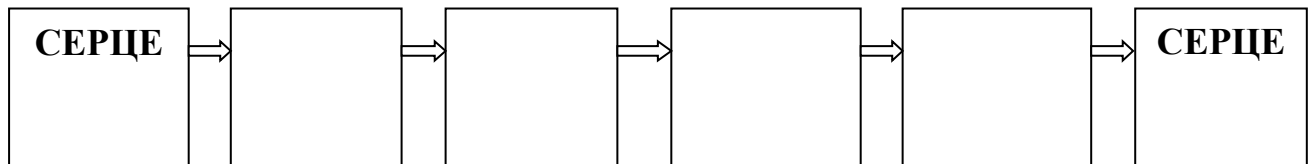
Картка 1

Надпишіть на малюнку частини серця.



Картка 2

Відновіть і впишіть елементи великого кола кровообігу в логічному порядку циркуляції крові.



Картка 3

Відновіть і впишіть елементи малого кола кровообігу в логічному порядку циркуляції крові.



**Приклади завдань для здійснення контролю знань студентів
із теми: «Кров. Групи крові. Донорство. Захворювання крові,
симптоми захворювань»**

1. Поєднайте слово-термін і його пояснення.

АНЕМІЯ	<i>витікання крові</i>
ГЕМАТОМА	<i>безбарвні кров'яні пластинки крові, що відіграють важливу роль у згортанні крові</i>
КОАГУЛЯЦІЯ	<i>недокрів'я, малокрів'я</i>
КРОВОТЕЧА	<i>скупчення крові в м'яких тканинах, що з'являється в результаті порушення цілісності судин</i>
КРОВООБІГ	<i>процес згортання крові</i>
РЕМІСІЯ	<i>лікувальний препарат із крові, в складі якого є залізо</i>
ТРОМБОЦИТИ	<i>рух крові по судинах</i>
ГЕМАТОГЕН	<i>тимчасове ослаблення проявів хвороби</i>

4 БАЛИ (одне завдання – 0,5 б.)

2. ТЕСТ

1. Кров – це...

- А) червоний пігмент еритроцитів;
- Б) прозора безколірна рідина;
- В) рідка сполучна тканина;
- Г) система людського організму.

2. Термін «крововилив» утворено ... способом словотвору.

- А) префіксальний;
- Б) складання слів або основ;
- В) суфіксальний;
- Г) префіксально-суфіксальний.

3. Донором може стати людина у віці...

- А) від 18 до 60 років;
- Б) від 38 до 70 років ;
- В) від 15 до 48 років;
- Г) від 20 до 60 років.

4. Визначте відмінок підкресленого слова «здавати кров», «переливати кров», «втрачати кров».

- А) називний;
- Б) орудний;
- В) знахідний;
- Г) родовий.

5. Скільки груп крові існує в медицині?

- А) три;
- Б) сім;
- В) дві;
- Г) чотири.

6. Прикметник «кровний» вживаємо з усіма словами, ОКРІМ ...

- А) тиск;
- Б) брат;
- В) зв'язок;
- Г) сестра.

7. НЕ Є захворюванням крові ...

- А) інфаркт;
- Б) анемія;
- В) гемофілія;
- Г) лейкемія.

8. Антонім до слова «донор» ...

- А) трансфізіолог;
- Б) гематолог;
- В) реципієнт;
- Г) імунолог.

4 БАЛІ (одне завдання – 0,5 б.)

3. Підкресліть симптоми анемії.

1. слабкість;
2. діарея;
3. блідий колір шкіри;
4. стомлюваність;
5. біль у шлунку;
6. депресія;
7. задишка;
8. прискорене серцебиття;
9. втрата зору;
- 10.запаморочення.

2 БАЛІ (одне завдання – 0,2 б.)

Ключ до контрольних завдань

I. Завдання на відповідність	II. Тестове завдання	III. Симптоми анемії
1. В	1. В	1
2. Г	2. Б	3
3. Г	3. А	4
4. А	4. В	5
5. Е	5. Г	6
6. Є	6. А	7
7. Б	7. А	8
8. Д	8. В	10

КАРТКА ОЦІНЮВАННЯ СТУДЕНТА

з теми:

«Кров. Групи крові. Донорство. Захворювання крові, симптоми захворювань»**Група № 1**

№ п/п	Прізвище та ім'я студента	Вхідний контроль 0 – 5	Робота на занятті 0 - 5	Вихідний контроль 0 - 5	Підсумковий бал 0 - 5
1.					
2.					
3.					
4.					

Загальний бал групи № 1 _____

Приклади сторінок електронного журналу БДМУ

← ПЕРЕЙТИ ДО МЕНЮ

Оцінки TSURKAN.MARIIA

Огляд модуль 1 **модуль 2** модуль 3 модуль 4 модуль 5 модуль 6 модуль 7 модуль 8

Основи фонетики, морфології та граматики української мови 2019-20

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ САМОСТІЙНА РОБОТА МОДУЛЬНИЙ КОНТРОЛЬ

1 - 11 12 - 22 23 - 33 34 - 44 45 - 49

Дата та тема заняття	20.09.19	26.09.19	27.09.19	03.10.19	04.10.19	10.10.19	11.10.19	17.10.19	18.10.19	24.10.19	25.10.19
ПІП студента	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Баї Танну	3	3	4	3	3	3	2	✓	3	3	3
2. Брар Акшай	3	4	3	3	нб	3	3	✓	4	нб	3
3. Венугопал Варша	3	5	4	3	3	4	3	✓	4	3	4
4. Вісвапрасад Маніятх Атхіра	3	нб	нб	3	3	2	2	✓	4	3	3
5. Мосес Ненсі	3	3	3	3	3	3	2	✓	3	3	3
6. Наір Пріянка Суреш	3	4	4	3	3	3	3	✓	4	3	3
7. Нанда Аанчал	4	5	4	4	4	4	4	✓	5	4	4
8. Радхакрішнан Наір Гопіка Крішнан	3	4	3	3	3	2	3	✓	4	3	3
9. Ріксон Мегхна	3	4	4	3	4	3	4	✓	4	4	3

Сторінка 1. Оцінювання навчальних досягнень іноземних студентів

eznew.bsmu.edu.ua/reworks/reworkMarks/16/844

Відпрацювання поточних оцінок TSURKAN.MARIIA

Прізвище та/або ім'я студента

Пошук за академічною групою

Факультет: Медичний факультет №3
Спеціальність: Медицина (магістр)
Курс: 1
Група: 44

ПІП	Курс	Спеціальність	Академічна група	Кількість пропусків	Кількість "2"	Дії
Баї Танну	1	Медицина (магістр)	44 група	2	1	
Брар Акшай	1	Медицина (магістр)	44 група	4	0	
Венугопал Варша	1	Медицина (магістр)	44 група	1	0	

Сторінка 2. Панель відпрацювань

Додаток 11

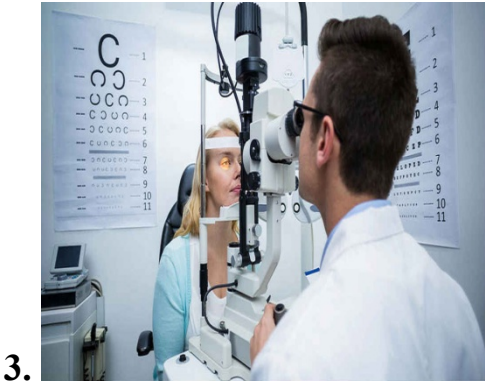
**Бланк медичної картки стаціонарного хворого,
який заповнює студент після прослуханого діалогу**

Прізвище та ім'я студента _____, група ____. Бал _____.

Зауваження викладача: _____

Міністерство охорони здоров'я України Найменування закладу				МЕДИЧНА ДОКУМЕНТАЦІЯ ФОРМА № 003/о Затверджена наказом МОЗ України 260799 р. № 184			
МЕДИЧНА КАРТА № _____ СТАЦІОНАРНОГО ХВОРОГО							
Госпіталізація							Відділення _____ палата № _____
дата	(число, місяць, рік)			(годин, хвилин)			
							В поточному році з <input type="checkbox"/> вперше приводу даної хвороби <input type="checkbox"/> повторно госпіталізований <input type="checkbox"/> всього <input type="checkbox"/> раз
Проведено ліжко-днів _____				Переведений(а) у відділення _____			
Група крові _____		Резус приналежність _____		RW _____		(число, місяць, рік)	
Підвищена чутливість або непереносимість препарату _____ (найменування препарату, характер побічної дії)							
1. Прізвище, ім'я, по батькові _____							
2. Стать: ч-1, ж-2 3. Вік _____ (число, місяць, рік)							
(повних років, для дітей: до 1-го року – місяців; до 1-го місяця – днів)							
4. Постійне місце проживання: місто –1, село –2 _____ (вписати адресу: область, район, населений пункт)							
№ телефону; для приїжджих – адресу родичів							
5. Місце роботи, спеціальність або посада _____							
(для учнів, студентів – місце навчання; для дітей – назву дитячого закладу, школи; для інвалідів – вид і група інвалідності, ІВВ – так, ні (підкреслити)							
6. Ким направлений хворий _____ (найменування лікувального закладу)							
7. Госпіталізований(а) в стаціонар: за терміновими показаннями – 1, через _____ годин на початку захворювання, одержання травми; в плановому порядку – 2							
8. Діагноз лікувального закладу, який направив хворого: _____							
9. Діагноз при госпіталізації _____							
10. Діагноз клінічний _____							
Дата встановлення: _____				Лікар _____ (прізвище, підпис)			
11. Діагноз заключний клінічний: _____							
а) основний _____						Код за МКХ – X 1 _ 1 _ 1 _ 1 _ 1	
б) ускладнення основного _____							
в) супутній _____							

Завдання. Назвіть і запишіть спеціальність лікаря.



Додаток 13

Завдання. Напишіть назву захворювання, яке зображено на картинці.



1. _____



2. _____



3. _____



4. _____



5. _____



6. _____

Додаток 14

Завдання. Прочитайте тексти і визначте, хто з пацієнтів розповідає про артрит, а хто про артроз. Слова в дужках запишіть у формі минулого часу.

Андрій Миколайович, 62 роки.

Нещодавно я (почати) відчувати дискомфорт у правому коліні, навіть легкий біль. Він (посилюватися), коли я (підніматися) чи (спускатися) сходами. Спочатку я не (надавати) цьому значення, посилаючись на вік та спортивну травму, яку (отримати) колись. Замолоду я професійно (займатися) кікбоксингом. Згодом після фізичного навантаження я (почути) незначний хрускіт в коліні, при цьому (відчути) ниючий біль. Колінний суглоб (спухнути). Лікар (пояснити), що цю недугу повністю не вилікувати, але неприємні симптоми полегшити можна. Він (призначити) курс знеболювальних і гормональних препаратів, (дати) направлення на фізіотерапію. (*Артроз*).

Ольга Степанівна, 65 років.

Коли я (прокинутися) вранці, то (відчути) недомагання і жар по всьому тілі, біль та скованість у пальцях ніг, вони (припухнути) та (почервоніти). Я (розказати) лікарю, що напередодні (хворіти) на пієлонефрит. Після огляду він одразу (поставити) діагноз. Результати аналізу крові (підтвердити) його. Підвищення кількості лейкоцитів (сигналізувати) про інфекційно-запальний процес в організмі. Я (приймати) антибіотики і протизапальні препарати. Ефективність лікування (поліпшити) фізіотерапевтичні процедури. (*Артрит*).



«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор
з наукової роботи
ВДНЗ України «Буковинський державний
медичний університет»

д. мед. н., проф. **О. І. Івашук**

«03» 06 2020 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

1. **Пропозиції для впровадження:** Методи навчання і система вправ, спрямовані на формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів медичного закладу вищої освіти та їх підготовку до проходження практики в медичних установах.

2. **Установа-розробник, автори:** Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний медичний університет», доцент Цуркан М.В.

3. Джерело інформації:

- Tsurkan M. Strategy of Nationally Oriented Study of Ukrainian Language as Foreign: Applied Aspect. *Science and Education Studies*. No.1. (29) (January - March). Volume VIII. Stanford University Press, 2018. p. 400-408.
- Tsurkan M. Methodology of conduction of a professional dialogue-questioning in Ukrainian language as foreign one at higher medical school. *Science and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, VII (86), Issue: 209, Budapest, 2019. С. 58-62.
- Tsurkan M. Criteria, indicators and levels of formation of secondary lingual and speech personality of a foreign medical student. *Studies in comparative education*. № 2 (38), Uman, 2019. С. 100-109.
- Цуркан М. Теоретичні основи навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти : [монографія]. Київ, 2020. 366 с.

4. **Базова установа, яка проводить впровадження:** Вищий державний навчальний заклад України «Буковинський державний медичний університет».

5. **Термін впровадження:** 2018-2019 н. р. і 2019-2020 н. р.

6. **Форма впровадження:** навчальний процес (практичні заняття, самостійна робота студентів).

7. **Затверджено** на засіданні кафедри суспільних наук та українознавства (протокол № 17 від 02 червня 2020 року).

**Завідувач
кафедри суспільних наук та українознавства,
доктор історичних наук, професор**



Вищий державний навчальний заклад України
«Буковинський державний медичний університет»

Підпис *А. А. Мойсей*

Засвідчую: Учений секретар

Підпис *Стефанівська*

А. А. Мойсей



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ІВАНО-ФРАНКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

вулиця Галицька 2, місто Івано-Франківськ, 76018, тел.:(0342) 53-32-95, e-mail: ifnmu@ifnmu.edu.ua

06.05.20 № 094-1251
на № _____ від _____

АКТ

про впровадження матеріалів дисертації
Цуркан Марії Валентинівни
«Методична система навчання української мови як іноземної
студентів медичних закладів вищої освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
у галузі знань 01 – освіта / педагогіка зі спеціальності 011 - освітні, педагогічні науки,
спеціалізація – теорія та методика навчання (українська мова)

Упродовж 2018-2019 і 2019-2020 навчальних років на кафедрі мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету здійснювалась апробація та впровадження основних результатів дисертації М. В. Цуркан із теми «Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти».

Упровадження запропонованої методичної системи реалізовано шляхом проведення анкетування викладачів, які здійснюють мовну підготовку іноземних студентів; експериментального навчання, що передбачало дотримання підходів і принципів навчання, виокремлених авторкою, застосування відповідних методів навчання, а також використання розробленої системи вправ, спрямованої на формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців галузі «Охорона здоров'я».

Запропонована авторкою методика відповідає основним вимогам навчання української мови як іноземної і є засобом формування практичних умінь і навичок іноземних студентів щодо ведення професійної комунікації.

Кількісний і якісний аналіз результатів контрольних матеріалів підтверджує ефективність представленої комплексної методики та доцільність її упровадження в освітній процес медичного закладу вищої освіти.

Результати впровадження наукового дослідження Марії Валентинівни Цуркан «Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти» обговорено та схвалено на засіданні кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету.

Акт упровадження результатів наукового дослідження М. В. Цуркан затверджений на засіданні кафедри мовознавства (протокол № 11 від 04.05.2020 р.).

Проректор з наукової роботи
доктор медичних наук, професор

Завідувач
кафедри мовознавства,
доктор філологічних наук, професор



І. П. Вакалюк

С. М. Луцак



МІНІСТЕРСТВО ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ДАНИЛА ГАЛИЦЬКОГО
(ЛНМУ імені Данила Галицького)

вул.Пекарська,69, м.Львів, 79010, тел. (032) 260-30-66, факс 276-79-73,
e-mail: office@meduniv.lviv.ua, http://www.meduniv.lviv.ua, код ЄДРПОУ 02010793

20.05.20 № 088-1193

На № _____ від _____

АКТ

**про впровадження матеріалів дисертації
Цуркан Марії Валентинівни**

**«Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних
закладів вищої освіти»,**

**поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
у галузі знань 01 – освіта / педагогіка зі спеціальності 011 - освітні, педагогічні науки,
спеціалізація - теорія та методика навчання (українська мова)**

Основні положення дисертаційного дослідження М. В. Цуркан із теми «Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти» впроваджено у навчальний процес на кафедрі українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького впродовж 2019-2020 навчального року.

Викладачам і респондентам було надано розроблене авторкою навчально-методичне забезпечення (навчально-методичні посібники, програми, опорні конспекти, методичні розробки та вказівки), апробація якого підтвердила ефективність запропонованої методичної системи навчання української мови як іноземної, а також методичну доцільність упровадження її в освітній процес медичного закладу вищої освіти.

Рекомендовані методи навчання і система вправ, що були застосовані в освітньому процесі під час проведення експерименту, сприяли активізації навчальної діяльності міжнародних студентів, а також формуванню їх комунікативної та професійної компетентностей, удосконаленню практичних умінь ведення професійно-орієнтованого діалогу.

Результати впровадження наукового дослідження М. В. Цуркан «Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти» обговорено та схвалено на засіданні кафедри українознавства Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького.

Акт упровадження результатів наукового дослідження М. В. Цуркан затверджений на засіданні кафедри українознавства (протокол №10 від 12 березня 2020 року).

Проректор з наукової роботи

Завідувач
кафедри українознавства,
кандидат філологічних наук, доцент



проф. Наконечний А. Й.

доц. Єщенко Т. А.

ЗАТВЕРДЖУЮ
Проректор СумДУ
В. Д. Карпуша
« 16 » 2020р.



АКТ
про впровадження матеріалів дисертації
Цуркан Марії Валентинівни
«Методична система навчання української мови як іноземної студентів
медичних закладів вищої освіти»,
поданої на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
у галузі знань 01 – освіта / педагогіка зі спеціальності 011 - освітні, педагогічні
науки, спеціалізація - теорія та методика навчання (українська мова)

На кафедрі мовної підготовки іноземних громадян факультету іноземної філології та соціальних комунікацій Сумського державного університету впродовж 2018-2019 і 2019-2020 навчальних років впроваджено експериментальну методичну систему навчання української мови як іноземної, розроблену М. В. Цуран, та спрямовану на формування професійно-комунікативної компетентності міжнародних студентів як майбутніх фахівців медичної галузі.

Запропонована методична система реалізовувалася в процесі викладання навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» та передбачала проведення таких трьох етапів навчального експерименту, як констатувальний, формувальний і контрольний. Основною метою впровадження матеріалів дисертації М. В. Цуран було визначення ефективності розробленої методичної системи в процесі підготовки іноземних студентів-медиків до ведення професійної діяльності, зокрема участі студентів-іноземців у професійно-орієнтованому комунікативному акті. Представлена авторкою система вправ сприяла формуванню та розвитку практичних умінь і навичок іноземних студентів, про що свідчать високі показники кількісного і якісного аналізу виконаних завдань.

Результати впровадження наукового дослідження Марії Валентинівни Цуркан «Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти» обговорено та схвалено на засіданні кафедри мовної підготовки іноземних громадян Сумського державного університету .

Акт упровадження результатів наукового дослідження М. В. Цуран затверджений на засіданні кафедри мовної підготовки іноземних громадян (протокол № 8 від 14.04. 2020 року).

Завідувач
кафедрі мовної підготовки іноземних громадян,
кандидат педагогічних наук, доцент



Л. В. Біденко

«ЗАТВЕРДЖУЮ»



Проректор з науково-педагогічної роботи
Запорізького державного медичного
університету д. мед. н., професор
Візір В. А.

05 20 20 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

- 1. Пропозиції для впровадження:** методи навчання та система вправ, спрямовані на формування професійно-комунікативної компетентності іноземного студента медичного закладу вищої освіти, а також із метою підготовки студента до проходження практики в медичних установах.
- 2. Установа-розробник, автори:** ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет», доцент Цуркан М.В.
- 3. Джерело інформації:**
 - Tsurkan M. Strategy of Nationally Oriented Study of Ukrainian Language as Foreign: Applied Aspect. *Science and Education Studies*. No.1. (29) (January - March). Volume VIII. Stanford University Press, 2018. p. 400-408.
 - Tsurkan M. Methodology of conduction of a professional dialogue-questioning in Ukrainian language as foreign one at higher medical school. *Science and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, VII (86), Issue: 209, Budapest, 2019. С. 58-62.
 - Tsurkan M. Criteria, indicators and levels of formation of secondary lingual and speech personality of a foreign medical student. *Studies in comparative education*. № 2 (38), Uman, 2019. С. 100-109.
- 4. Базова установа, яка проводить впровадження:** Запорізький державний медичний університет, кафедра культурології та українознавства.
- 5. Термін впровадження:** 2019-2020 навчальний рік.
- 6. Форма впровадження:** навчальний процес (практичні заняття, самостійна робота студентів).

Завідувач

**кафедри культурології та українознавства,
доктор філологічних наук, професор**

О. Д. Турган

«ЗАТВЕРДЖУЮ»



Проректор
з наукової роботи

Вінницького національного медичного
університету ім. М.І. Пирогова

проф. О.В. Власенко

13 » Березень 2020 р.

АКТ ВПРОВАДЖЕННЯ

- 1. Пропозиція для впровадження:** Методи навчання та система вправ, зорієнтовані на підготовку міжнародних студентів до проходження практики в медичних установах і здійснення майбутньої професійної діяльності шляхом ведення професійно-орієнтованого діалогу.
- 2. Установа-розробник:** Вищий державний навчальний заклад України “Буковинський державний медичний університет”
Розроблювач: Цуркан Марія Валентинівна
Джерело інформації:
Tsurkan M. The methodological fundamentals of Ukrainian as a foreign language. Literary Imagination, Issue 3 (2), Volume 19. Oxford University Press, 2017. P. 796-804.
Tsurkan M. Strategy of Nationally Oriented Study of Ukrainian Language as Foreign: Applied Aspect. Science and Education Studies, No.1. (29) (January - March). Volume VIII. Stanford University Press, 2018. P. 400 – 408.
Базова установа, яка проводить впровадження: Вінницький національний медичний університет ім. М.І. Пирогова, кафедра українознавства.
- 3. Результати застосування** пропозиції за період з вересня 2019 р. по березень 2020 р. Матеріали використовуються в навчальному процесі кафедри українознавства на практичних заняттях.
- 4. Ефективність впровадження за критеріями, висловленими в джерелі інформації (п. 3):** Використання результатів наукових досліджень у навчальному процесі дозволяє розширити знання студентів щодо особливостей ведення діалогу з пацієнтом з метою збору анамнезу та діагностики захворювання.
- 5. Зауваження, пропозиції:** не вносилися.
- 6. Затверджено** на засіданні кафедри українознавства 13 березня 2020 р. (протокол № 7)

Відповідальний за впровадження:

в.о.доц. Т.Д.Полиця