

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет будівництва та архітектури
Pace University (New York, US)
Університет ім. Еквтіме Такаїшвілі (м. Руставі, Грузія)



ІННОВАЦІЇ ТА ТРАДИЦІЇ У МОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ

Матеріали
міжнародного науково-практичного семінару

14 грудня 2017 року

Харків
2017

**Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет будівництва та архітектури
Pace University (New York, US)
Університет ім. Еквтиме Такаїшвілі (м. Руставі, Грузія)**

**Інновації та традиції
у мовній підготовці студентів**

**Матеріали
міжнародного науково-практичного семінару**

14 грудня 2017 року

**Харків
2017**

УДК 001:80
М-34

Інновації та традиції у мовній підготовці студентів: тези доповідей міжнародного науково-практичного семінару. – Х. : ХНУБА, 14 грудня 2017 р. – 339 с.

У збірнику матеріалів семінару висвітлюються актуальні проблеми застосування у навчальному процесі традиційних та інноваційних технологій, порушуються питання міжкультурної комунікації та проблеми методики викладання української мови та української/російської мов як іноземних, досліджуються прийоми та навички розвитку комунікативних компетенцій іноземних слухачів, основи професійно-мовленнєвого спілкування, а також інноваційні методи викладання мовних дисциплін.

Матеріали друкуються в авторській редакції. За зміст, відповідність фактичного матеріалу та посилань відповідають автори.

© ХНУБА, 2017

Зміст

Зміст	3
Адамия З. К. (Университет им. Эвтиме Такашвили) Использование современных технологий в преподавании иностранных языков.....	8
Алексеевко Т. М. (ХНУ ім. В.Н.Каразіна) Структура навчального посібника з граматики для студентів медичного факультету І курсу.....	10
Аль-Газо Н. В., Тарлева А. В. (ХНМУ) Особенности структуры простых повествовательных предложений в языках флективного и аналитического строя	13
Бабай Л. В. (ХНТУСХ им. П. Василенко) Язык как основное средство общения людей	16
Бабакишинева Е. Н., Бойко Л. Ю. (ХНУ им. В.Н. Каразина) Лексический состав научного языка физики и математики на довузовском этапе обучения иностранных студентов	18
Баткина М. В., Шубладзе О. Э. (ХНМУ) Особенности дискурса «врач – пациент» в процессе языковой подготовки иностранных студентов-медиков	24
Бєлікова О. В., Дитюк С. О. (ХНУСА) Содержание профессиональной компетенции преподавателя языковой подготовки иностранных граждан.....	26
Безкорвайная Л. С., Штыленко В. Е., Штыленко Е. Л. (ХНАДУ) Педагогический такт в работе со студентами-иностранцами.....	28
Бессонова Н. Н. (ХНУСА) Проблемы тестирования в преподавании иностранных языков	32
Білик О. М., Брагіна Т. М. (ХДАК) Культурологічні візії етнографічних навчальних відеофільмів у процесі мовної підготовки іноземних студентів	36
Близнюк Л. М. (УДУЗТ) Викладання української мови як іноземної студентам-білінгвам.....	40
Божко Н. М. (ХНАДУ) Представители индийского этноса как участники образовательного процесса в украинских вузах.....	42
Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А. (СумГУ) Лингводидактическое описание медицинской терминологии при обучении иностранных студентов-медиков языку профессии на занятиях РКИ.....	45
Валіт О. С., Задорожня Л. В. (ХНУ ім. В. Н. Каразіна) Міжкультурна комунікація – сучасна парадигма розвитку освіти	49
Варава С. В. (ХНУ им. В. Н. Каразина) К вопросу о формировании межкультурной компетенции.....	52
Вержанская О. Н., Лагута Т. Н. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Украинизмы в составе русской лексики.....	53
Виктор О. М., Снегурова Т. А., Квашина Т. С. (НТУ "ХПИ") Стратегия организации самостоятельной работы студентов-иностранцев	57
Вялих І. Ю. (НАУ ім. М. Є. Жуковського «ХАІ») Дистанційна освіта як інноваційний засіб навчання мові.....	60
Гайворонська В. В. (НТУ "ХПИ") Інноваційна педагогічна технологія удосконалення навчального процесу і педагогічної компетенції викладачів	63
Гетманец А. О., Мирошник Л. В. (ХНМУ) Проблемы межкультурного общения и межкультурных конфликтов	67
Гутникова Т. Ю. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Начальный этап обучения иностранных студентов: адаптация и межкультурное взаимодействие	68
Даниленко А. (Університет "Пейс") З досвіду викладання культурологічних дисциплін в університетах США	71
Демченко В. А. (ХНУРЕ) Характеристика видов речевой деятельности	77
Демченко Н. Д. (КЗ «ХГПА» ХОР) Риторична компетентність як складник мовної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти.....	80

Дем'янова В. Г. (ХНАДУ) Формирование навыков и умений письменной речи иностранных студентов технических вузов в ходе оформления курсового проекта по специальности.....	83
Деркач Г. А. (ХНУРЕ) Особенности работы с научным текстом студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения.....	85
Долгая Е. А. (НФаУ) К вопросу о применении технических средств обучения в методике преподавания русского языка как иностранного	88
Должикова Т. І. (ЛНУ ім. Т. Шевченка) Мовна особистість в парадигмі лінгвістики ...	92
Дроздова І. П. (ХДАДМ) Підходи, принципи, методи навчання української мови студентів-іноземців підготовчих факультетів	97
Дьолог О. С. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця) Особливості викладання української мови студентам-нефілологам: лінгвістичний та культурологічний підходи.....	99
Ермолаев В. К., Шпанько Т. С. (ХГАФУ) Перевод как способ развития навыков речевой деятельности иностранных студентов спортивного вуза	103
Иванова Т. А. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Самостоятельная работа в курсе практического иностранного языка	106
Игнатова В. В. (ХНУСА) Актуальные вопросы обучения языку специальности.....	110
Исаева В. И. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Причины коммуникативных ошибок индийских студентов.....	114
Кальниченко Н. М., Грінченко О. В. (ХНАДУ) Чинники успішності опанування українською/російською мовою як іноземною.....	118
Кісіль Л. М. (ХНАДУ) Традиційні методи формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців	122
Клочко Т. В., Левицкая Л. Г. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Глагольная сочетаемость в аспекте преподавания русского языка как иностранного	125
Kovalenko J. N. (KSAPC) Methods of Foreign Language Teaching.....	128
Ковальчук О. В. (ХНМУ) Активный метод преподавания русского языка как иностранного: лингвистические игры в структуре урока	130
Колоколова А. А. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Особенности английской формы обучения иностранных студентов на подготовительном отделении	132
Коміна М. І. (ХНУБА) До проблеми виправлення помилок в усному мовленні іноземних студентів.....	135
Крехно Т. І. (КЗ «ХГПА» ХОР) Мовна освіта як чинник забезпечення соціокультурної та психологічної рівноваги сучасного суспільства	138
Креч Т. В., Деомидов Е. В. (ХНУБА) Диалог как форма социально-культурной адаптации иностранных студентов	140
Курилюк Т. И. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Семантизация относительных прилагательных на практических занятиях	142
Кучеренко О. Ф., Греул О. О. (ХНУБА) Українська термінологія з будівництва: історія та перспективи.....	145
Ланова І. В. (ДВНЗ «КНУ») Системний підхід до аналізу структури сучасного підручника української мови як іноземної.....	147
Лисенко Н. О. (НФаУ) Дистанційна підтримка самостійної роботи здобувачів вищої освіти при вивченні української мови як іноземної.....	150
Литвиненко О. О. (УДУЗТ) Українська мова як іноземна: фонетичний та морфологічний аспекти викладання.....	152
Лонська І. О. (КЗ «ХГПА» ХОР) Дослідження про методику викладання української мови як іноземної.....	156
Лухина М. Ю., Сабадырь Г. И. (НТУ "ХПИ") К вопросу о композиционно-смысловой структуре текста научного стиля речи	157
Максимова К. В. (ХДАФК) Актуальність вивчення культури української мови у сучасному соціокультурному середовищі	160

Малихіна Ю. О. (ХНАДУ) Використання мультимедійних навчальних програм для навчання лексики на уроках з РМІ	164
Мартінова І. Є. (ХНУБА) Проблеми добирання українських відповідників до іншомовних термінологічних одиниць	166
Мелкумова Т. В. (ДВНЗ «КНУ») Вивчення підрядних обставинних частин причини на заняттях з української мови з іноземними студентами	168
Минакова Л. И. (ХНМУ) Значение гуманистической парадигмы воспитания для формирования и развития личности студента	171
Михайленко-Зото Е. А. (Тиранский Университет) Работа с учебником как системообразующий фактор овладения иностранными учащимися иноязычной речью.....	172
Мілева І. В. (ХНУБА) Навчання студентів технік вербального впливу.....	174
Моргунова Н. С. (ХНАДУ) Практические приемы организации самостоятельной работы по РКИ на основном этапе обучения	178
Моспан О. П. (УДУЗТ) Базові лексико-граматичні конструкції залізничного дискурсу	180
Мухортова О. Д. (ХНМУ) Специфика структуры ситуации речевого общения в современной методике и лингвистике.....	183
Нагайцева Н. И., Романов Ю. А. (НТУ "ХПИ") Русское наречие: специфика и задачи презентации	185
Нікіфорова С. М. (ХНУБА) Інноваційні методи у навчанні російській мові як іноземній студентів технічних спеціальностей	187
Нос Н. М. (УДУЗТ) Зміни у словниковому складі української мови як відображення соціокультурного процесу	190
Овчинникова А. С. (ХНМУ) Роль преподавателя – руссита, работающего в интернациональной аудитории	192
Онкович Г. В. (МОІППО) Вікідидактика як інновація у мовній підготовці студентів	194
Остапенко С. П. (НФаУ) Вивчення українських фразеологізмів іноземними студентами-філологами	199
Острянская Н. В. (НАУ им. Н.Е. Жуковского «ХАИ») Лексика в обучении русскому языку иностранных студентов	202
Паришина Н. О., Сухоруков В. А. (НТУ «ХПИ») Интенсивные методы обучения языку как одна из важнейших форм языковой подготовки иностранных учащихся	204
Пасічна О. В. (ДВНЗ «КНУ») Особливості засвоєння сполучників підрядності (на матеріалі текстів суспільно-політичної сфери) у процесі вивчення дисципліни «Українська мова як іноземна» на І курсі	207
Петрусенко Н. Ю. (ХГАФК) Из опыта преподавания русского языка иностранным студентам нефилологических специальностей	210
Пинари А., Михайленко-Зото Е. А. (Тиранский Университет) Решение познавательных задач в ходе овладения студентами-иностранцами русской речью....	212
Підгородецька І. Ю. (ХНАУ ім. В. В. Докучаєва) Навчання комунікативної поведінки на заняттях з української та російської мов як іноземних	214
Позднякова Л. Є. (ХНУ ім. В. Н. Каразіна) Синонімічні групи слів у порівняльному аспекті	217
Помазун О. В., Овчинникова А. С. (ХНМУ) Выявление противоречий и поиск взаимопонимания в мировоззрении и восприятии различных культур.....	219
Помазун О. В., Овчинникова А. С. (ХНМУ) Категория вежливости – одна из центральных коммуникативных проблем.....	221
Попова Л. О. (ДЗ „ЛНУ ім. Т. Шевченка”) Теоретико-практичний аспект засвоєння студентами правил мовленнєвого етикету.....	222
Приходько В. С., Шпанько Т. С. (ХДАФК) Формування аналітико-оцінних умінь студентів-іноземців в професійній діяльності.....	224

Пушкарева Е. Н. (ХНУ ім. В. Н. Каразіна) Некоторые аспекты преподавания английского языка иностранным студентам подготовительных отделений	226
Рагріна Ж. М. (ЗДМУ) Основні критерії та показники сформованості компонентів готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування ..	228
Розаткина Е. А. (УБД) Использование наглядного материала на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному	230
Romanov Yu. A., Snegurova T. A., Paramonova V. Yu. (NTU "KhPI") Distance course "Debut" for teaching and learning Russian as a foreign language	234
Романова О. О. (ХТЕІ КНТЕУ) Рідномовність в українському інформаційному просторі	236
Сажина Т. Н. (УГУЖТ) Личность как субъект и объект в вопросах культуры речи при обучении иностранным языкам	241
Свинаренко Н. О. (ХНЕУ ім. С. Кузнеця) Про особливості засвоєння російськомовно економіко-географічної лексики слухачами підготовчого відділення ХНЕУ ім. С. Кузнеця.....	243
Северин Н. В., Виктор О. М. (НТУ «ХПИ») Межпредметная координация – оптимальный путь к овладению иностранными студентами языком будущей специальности.....	246
Северин Н. В., Криволапова Е. В. (НТУ «ХПИ») Некоторые факторы повышения качества обучения иностранных студентов русскому языку	250
Селіверстова Л. І. (ХНУ ім. В. Н. Каразіна) Лексико-епідигматичні зв'язки в навчанні української мови як іноземної.....	253
Семененко І. Є. (ХНАДУ) Деякі рекомендації щодо оптимізації процесу навчання у полікультурному середовищі	260
Синявина Л. В., Филянина Н. Н. (НФаУ) К вопросу об обучении диалогической речи иностранных соискателей на начальном этапе.....	263
Ситковська М. І. (УДУЗТ) Основні лексико-синтаксичні моделі в текстах економічного профілю	266
Скрипник Л. В. (ХНУБА) Страноведческий компонент как элемент диалога культур в процессе обучения РКИ.....	268
Сладких І. А. (ХЕПУ) Освітній процес в умовах полікультурного простору Слобожанщини	271
Снігурова І. І., Романьок Л. В. (НТУ "ХПИ") Навчання письмового мовлення іноземних фахівців у технічному університеті.....	275
Стремоухова І. В. (ХНТУСГ ім. П.Василенка) Розвиток іншомовної міжкультурної та комунікативної компетенції студентів.....	278
Сулятицький А. В. (ХНУБА) Організаційно-методичні умови формування лінгвокультурної компетенції іноземних слухачів підготовчого відділення.....	281
Суханова Т. Є., Крисенко Т. В. (НФаУ) Культура та мова як складники міжкультурної комунікації	284
Тараненко В. В. (ХНАДУ) Игровые формы обучения РКИ с использованием интерактивных компьютерных технологий.....	287
Тесаловська О. Б. (ХНУБА) До питання дотримання мовних норм в усному та писемному спілкуванні	289
Тимченко А. О. (НФаУ) Викладання української мови як іноземної: деякі зауваги....	293
Тихоненко О. В. (ХНАУ ім. В. В. Докучаєва) Місце наукового стилю в навчанні української мови як іноземної.....	295
Uvarova Tatiana (КНАНУ) Specificity of the formation of the sociocultural competence of foreigners in a technical university while working with the literary text	297
Ушакова Н. И., Тростинская О. Н. (ХНУ ім. В. Н. Каразіна) О концепции и структуре стандартизованного оценивания иностранных студентов по языку обучения	300

Ходаковская М. А. (ХНУСА) Использование короткометражных мультипликационных фильмов на уроках РКИ.....	303
Циганенко В. В. (НФаУ) Формування професійної фармацевтичної компетенції за участі писемної мови в групах іноземних отримувачів вищої освіти.....	305
Цимбал Т. М. (ХНАДУ) Организация самостоятельной деятельности иностранных студентов при обучении чтению.....	307
Чала А. Г. (КЗ «ХГПА» ХОР) Особливості удосконалення професійної підготовки до викладання української мови майбутніх учителів початкових класів і вчителів-словесників в умовах запровадження інклюзивної освіти	311
Черновалюк И. В. (ОНУ им. И. И. Мечникова) Лингвострановедческий подход в аспекте развития познавательной мотивации иностранцев	314
Черногорская Н. Г. (ХНУСА) К вопросу об использовании интерактивных методов обучения русскому языку как иностранному	318
Чернявская С. Н., Немерцова Е. Е. (НТУ "ХПИ") Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на базе интерактивных технологий.....	321
Шевченко В. Ф., Полянська І. В. (НТУ «ХПИ») Формування мовно-комунікативної компетенції іноземних мовців.....	324
Щербаков В. І. (НТУ «ХПИ») Країнознавство як навчальна дисципліна.....	328
Щербина Е. Б. (ХДАДМ) Вивчення і популяризація української мови в Канаді	330
Шленёва М. Г. (НТУ «ХПИ») Place of the grammar tasks in system of study Ukrainian as foreign language	333
Яценко А. А. (ХНУ им. В. Н. Каразина) Сложности в изучении глаголов движения при обучении турецких студентов русскому языку как иностранному.....	336
Алфавітний показчик	339

Использование современных технологий в преподавании иностраннных языков

Использование современных технологий в преподавании иностранных языков играет огромную роль. В век информационных технологий современный преподаватель должен уметь использовать: «...всевозможные компьютерные технологии на методическом уровне. Речь идет не только об умении пользоваться прикладными компьютерными программами, обучающими программами и инструментальными средствами, но и об умении выступать в роли организатора и координатора процесса использования информационных технологий в обучении иностранному языку.

Одной из возможностей использования мультимедийных технологий в образовательном процессе является подготовка и проведение комбинированных, интегрированных учебных занятий с использованием презентаций. Создание презентаций предполагает субъект-объектные отношения: преподаватель-создатель или обучающийся-создатель. Компьютерные презентации позволяют интенсифицировать усвоение учебного материала обучающимися и проводить занятия на качественно новом уровне, используя вместо аудиторной доски проецирование слайд-фильмов с экрана компьютера на большой настенный экран или персональный компьютер для каждого обучающегося» [2].

Исходя из собственной практики, мы считаем необходимым использование информационных технологий в обучении иностранному языку. Обогащение языка лексикой и другими выразительными средствами тесно связано обменом между языками достижениями в области культуры, а информационные технологии способствуют постижению студентами основ межкультурной коммуникации.

Как известно, в середине XX века внимание преподавателей привлек аудиовизуальный метод, который был ориентирован на развитие устной речи.

Щукин А. Н. пишет: «Аудиовизуальный метод (АВМО) — это метод обучения языку в сжатые сроки на ограниченном лексико-грамматическом материале, характерном для разговорного стиля речи, при интенсивном использовании средств зрительной и слуховой наглядности. Полное название метода, хорошо передающее его особенности, — «аудиовизуальный структурно-глобальный», — означает, что новый материал предназначен для восприятия преимущественно на слух, а его значение раскрывается с помощью средств зрительной наглядности. Обучение же языку происходит путем усвоения глобально (целостно) воспринимаемых структур (моделей предложения, речевых образцов).

Этот метод обучения возник во Франции в 50-е гг. в связи с большим интересом, который начал проявляться к проблеме овладения иноязычной разговорной речью в сжатые сроки.

Теоретические основы метода были разработаны в Научно-исследовательском центре по изучению и распространению французского языка за рубежом (КРЕДИФ — Centre de Recherche et d'etude pour la Diffusion de francais), входящего в состав педагогического института в Сен-Клу и возглавляемого Ж. Гугенеймом. Под его руководством и при активном участии П. Риванка, К. Ма-ландена, Д. Миаларе, югославского

профессора П. Губерины были произведены отбор и описание учебного материала для работы по методу и выпущен в 1962 г. первый аудиовизуальный курс французского языка «Голоса и образы Франции».

В наши дни АВМО все еще сохраняет позиции одного из наиболее популярных методов обучения иностранным языкам. (По данным ЮНЕСКО, за рубежом по этому методу занимается около 50% изучающих иностранный язык.) В чистом виде метод в настоящее время применяется главным образом на краткосрочных курсах по обучению иностранным языкам взрослых» [3; с.188].

Я полностью согласна с мнением профессора А. Н. Щукина, который считает, что аудиовизуальный метод является одним из популярных и эффективных методов в обучении иностранным языкам.

В Грузии обучение иностранному языку студентов нефилологов в неязыковой среде фактически проходит только на занятиях по этому предмету. Поэтому, я решила помочь своим студентам и во время лекций с помощью видео диалогов мы имитируем реальное общение.

Модель: *Студент + преподаватель + камера + спонтанный диалог + интернет* – это то, что так необходимо современному студенту.

Диалоги на разные темы (А1 – А2), например, «Знакомство», «Моя семья», «Распорядок дня», «Время. Который час?», «Чем Вы занимаетесь в свободное время?», «Погода» и т. д.

В диалогах принимают участие наши студенты и преподаватель (или другой носитель языка).

Во-первых, интерес вызывает тот факт, что это такие же студенты, как и они, которые изучают русский как иностранный – студенты не носители языка.

Во-вторых, любой студент может принять участие в видео диалоге, это вызывает у студентов интерес и ответственность перед другими студентами.

В-третьих, для студентов это стимул, если такой же студент, не носитель языка, хорошо говорит по-русски, значит и он сможет – мотивация.

В-четвертых, произношение. Студенты учатся на своих ошибках.

В-пятых, грамматико-лексическая база. Пополняют свои знания.

В-шестых, речевая практика [1; с. 300-301].

Был проведен анонимный опрос 100 студентов. Опрос состоял из вопроса и ответа: да, нет и не знаю. Вопрос: Как Вы считаете, использование современных технологий в преподавании иностранных языков (в нашем случае - интернет страница и видео диалоги с участием студентов и преподавателя) помогают студентам?

85% опрошенных студентов ответили – да, 10 % написали - не знаю, 5% считают, что - нет.

Как видно из опроса большинство студентов оценили использование современных технологий в преподавании иностранных языков положительно.

Иностранные студенты изучают иностранный язык для практического использования его в качестве средства общения. Речевое общение осуществляется посредством 4 видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма.

С какой целью изучают иностранный язык студенты нефилологических факультетов в Грузии?

1. Коммуникация. Развитие устной речи.
2. Повысить свои профессиональные знания.
3. Устроиться на престижную работу.
4. Узнать о литературе, культуре и традициях изучаемого языка.

Действительно, использование современных технологий во время учебного процесса играет огромную роль.

Компьютер, динамики, камера, проектор, интерактивная доска, интернет – это путь к успеху в изучении иностранных языков.

Литература:

1. Адамия З. К. Роль видео диалога в преподавании русского языка как иностранного вне языковой среды (на материале собственной страницы в интернете) // В сб. материалов конференции: «Преподаватель русского языка как иностранного вне языковой среды: проблемы и перспективы», Лондон, 2017. - С. 300-306.
2. Анохин Д.Г. Информационные технологии реализации поликультурного образования будущих педагогов в процессе изучения английского языка.
http://www.tsutmb.ru/nayk/int_konf/vyishel_ochednoy_nomer_«derzhavinskogo_vestnika»/professionalno_lichnostnoe_razvitie_prepodavatelya_i_studentsa_tradiczii_problemyi_perspektivy/studencheskaya_vystavka_na_zavode_«oktyabr»/informacionnyie_tehnologii_realizaczii_polikulturnogo_obrazovaniya_budushhih
3. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. — М.: Филоматис, - С. 2008. — 188.
http://www.english-by-phone.ru/аудиовизуальный_метод

Алексєєнко Т. М.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна.
e-mail: teacher.Alekseenko@gmail.com

Структура навчального посібника з граматики для студентів медичного факультету І курсу

Основне завдання навчання іноземних студентів-нефілологів – це практичне оволодіння мовою як засобом спілкування та навчання. Прагматична мета вивчення мови обумовлює практичну, комунікативну спрямованість усього процесу навчання.

Однією з вирішальних умов оволодіння мовою є відповідність рівня мовної компетенції учнів характеру здійснюваної ними мовленнєвої діяльності. Мовну компетенцію розуміють як потенціал лінгвістичних знань людини, як уміння будувати та аналізувати формально правильні речення, що відповідають нормам даної мови, як оволодіння мовними засобами, тобто мовними одиницями та граматичними правилами, як знання одиниць усіх рівнів.

Стаття присвячена одній із актуальних проблем сучасної методики – проблем формування мовної компетенції студентів, зокрема медичного профілю навчання. Питання формування мовної компетенції, номенклатура граматичних засобів, їх опис, принципи відбору, методична організація їх засвоєння потребують подальшого вивчення і розвитку відповідно до різних профілів навчання, зокрема медичного.

Організація засвоєння граматичного аспекту стає можливою тільки за умов комплексного обліку мовних та мовленнєвих потреб учнів. Це означає, що під час навчання граматики повинні враховуватись два основні фактори: комунікативні потреби учнів, «відповідний науково та прагматично обґрунтований опис мови в цілому та тих функціональних підсистем, вибір яких повністю визначається комунікативними потребами учнів». [3:57]

На кафедрі мовної підготовки Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна створено посібник “Практическая грамматика русского языка. Медико-биологический профиль”. Під час розробки методичної стратегії і визначення змісту навчального посібника були враховані: комунікативні потреби студентів, актуальність

граматичного матеріалу для сфери навчально-професійного спілкування, лексичний мінімум наукової лексики, пізнавальні інтереси учнів. Виявлення комунікативних потреб авторами розглядалось як вихідний пункт для визначення основних параметрів навчального посібника. Знання комунікативних потреб учнів дає можливість найбільш точно уявити, яким повинно бути граматичний матеріал, принципи його відбору, презентації та засвоєння в умовах комунікативно спрямованого навчання.

ГраMATичний матеріал посібника організовано за логікою – граматичним (системно-структурним) принципом, що, з одного боку, не порушує системність матеріалу, а, з іншого боку, забезпечує повторення вивченого матеріалу з поступовим його розширенням та поглибленням відповідно до комунікативних потреб учнів. Основна увага в навчальному посібнику приділяється засвоєнню засобів вираження граматичних відношень (суб'єктно - предикатних, об'єктних, означальних та інших) у простому реченні. Лексичне наповнення посібника відповідає комунікативним потребам студентів першого курсу медичного профілю навчання. Посібник містить 12 тем. Кожна тема має таку методичну організацію: завдання (“Перевір свою граматику”) – граматичні таблиці – вправи – текст і завдання до нього – самостійна робота – завдання (“Перевір себе”).

Кожна тема починається з розділу “Перевір свою граматику”, що містить завдання на перевірку володіння основними граматичними конструкціями даної теми. Включення даного розділу обумовлено, з одного боку тим, що у студентів іноді завищена оцінка своїх комунікативних можливостей у російському мовленні, яка зумовлюється знанням лексико-граматичного матеріалу, його розпізнаванням на пасивному рівні. З іншого боку, виконання студентами завдань даного розділу до роботи над граматичною темою дозволяє викладачу визначати початковий рівень володіння мовними конструкціями, з'ясувати, які з них потребують тільки повторення та закріплення, а які – презентації та активації.

Другий розділ “ГраMATика” містить перелік лексико-граматичних конструкцій у вигляді таблиць і схем з граматичними коментарями та рекомендаціями щодо їх вживання у мовленні. Таблиці дають орієнтовну основу для правильної мовленнєвої поведінки, містять алгоритм дії, спонукають учнів свідомо підійти до структури майбутньої мовленнєвої дії. Презентація граматичного матеріалу у вигляді таблиць сприяє міцнішому запам'ятовуванню. Таблиці різноманітні за змістом. Окрім основних таблиць, що містять відомості про граматичні значення синтаксичних одиниць і засоби їх вираження, також уводяться додаткові. Наприклад, під час вивчення означальних відношень значну проблему складають не тільки семантичні значення даної теми, вираження яких обов'язкове для російської мови (що відображено в основній таблиці), але й правила утворення дієприкметникових форм, які знайшли відображення в додатковій таблиці з утворення дієприкметникових форм.

Кожен урок має дві мети:

- введення й активізація граматичних структур;
- формування і розвиток певних навичок і умінь.

Розділ “Вправи” містить:

- вправи на спостереження;
- тренувальні вправи, що різняться ступенем активності;
- комунікативні вправи, які розвивають навички вживання структур в усному мовленні;
- тексти, що містять активні мовні одиниці, та робота з текстом;
- вправи на побудову текстів за схемами;
- контрольні вправи, які перевіряють засвоєння матеріалу учням;
- вправи для самостійної роботи.

Система завдань побудована таким чином: введення граматичного явища – тренування – закріплення. Прийом роботи: слухання, спостереження – відтворення

мовного зразка – інтенсивне і різноманітне його повторювання – заміна одного зразка іншим – упізнавання мовного зразка у тексті – самостійна робота. Вправи поділяються на вправи на підстановку, трансформаційні, ситуативні і мають комунікативний характер.

Така система вправ дає можливість учням не тільки засвоїти явище, яке вивчається, але й сформувати навички його використання в усному та письмовому мовленні. Основна частина вправ призначена й спрямована на розвиток монологічного мовлення, на закріплення й активізацію медичної лексики, що відповідає комунікативним потребам студентів.

З метою кращого засвоєння матеріалу та його закріплення рекомендується давати домашнє завдання для писемного самостійного виконання вправ, які виконувалися в аудиторії.

Наступний розділ “Робота з текстом” містить у собі текст та завдання до нього. Вивчення комунікативних потреб студентів-медиків першого курсу висунуло як актуальне завдання навчального процесу підбір текстового матеріалу, оскільки найвищою одиницею навчання на просунутому етапі є текст. Текст розуміють як особливу комунікативну одиницю, що відокремлена від інших мовленнєвих одиниць. Тексти підібрані за принципом презентації певних синтаксичних відношень та враховують функціонально - семантичні типи текстів, що притаманні для профільюючих дисциплін студентів першого курсу медичного профілю навчання. Це такі типи текстів: опис, розповідь та повідомлення. Вправи до тексту послугують активізації синтаксичних структур у вільному мовленні, разом із тим дають і певні завдання для формування вмінь та навичок, як усного наукового мовлення, так і писемного. Мета цих завдань – навчити учнів розуміти структуру наукового тексту, отримувати інформацію і бачити логіко-композиційну основу тексту, виділяти та формулювати основні положення тексту. У зв'язку з цим до текстових вправи включений матеріал, який не має відношення до синтаксичної теми, але допомагає вирішувати перелічені вище завдання. Треба мати на увазі, що текст, хоча й розташований після вправ, однак може бути введений паралельно або одразу після роботи з таблицями, у випадку, якщо студенти показують уміння оперувати граматичними конструкціями теми, що контролюються у розділі “Перевір свою граматику”.

Розділ «Самостійна робота» включає в себе текст на професійну тему і завдання до нього, а також вправи на побудову висловлювань, трансформаційні та ситуативні, що надає студентам змогу перевірити свої вміння та навички у використанні вивченого граматичного матеріалу. До тексту пропонуються різні завдання для перевірки знань студентів. Наприклад: дайте відповіді на запитання за текстом; закінчіть речення; замініть слова та словосполучення синонімічними; підготуйте переказ тексту за планом, схемою та ін.

Запропоновані складові (розділи) моделі навчального посібника з граматики, система завдань та вправ з урахуванням комунікативних потреб студентів підвищують ефективність формування мовної компетенції студентів-медиків першого курсу.

Література:

1. Алексеенко Т.Н. Практическая грамматика русского языка. Медико-биологический профиль. 1-й год обучения / Т.Н. Алексеенко, Л.И. Васецкая. – Х. ХНУ имени В.Н.Каразина, 2013. –188 с.
2. Васецка Л.І., Алексеєнко Т.М., Сидоренко О.В. Грамматика української мови / Л.І. Васецка, Т.М. Алексеєнко, О.В. Сидоренко.– Запоріжжя:ЗДМУ, 2016. –204 с.
3. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. – // Рус.яз. за рубежом. – 1990. – №4. –С.54-60.

Особенности структуры простых повествовательных предложений в языках флективного и аналитического строя

Для построения высказывания на иностранном языке необходимо не только знание определенного количества слов и словоформ, но и умение правильно расположить эти слова в предложении. Именно структура предложения является основным средством, которое организует отдельные слова в связную речь. Главный структурный признак предложения – наличие грамматической основы: подлежащего и сказуемого в двусоставном предложении, либо одного из главных членов предложения в односоставном. Также в предложении обычно присутствует то или иное количество второстепенных членов. В зависимости от базового порядка составляющих предложения, его грамматической основы: подлежащего (англ. subject), сказуемого (англ. verb), а также от позиции прямого дополнения (англ. object) по отношению к главным членам предложения языки разделяют на группы. Такой метод типологической классификации языков, применяемый в современной лингвистике, был предложен американским лингвистом, профессором Стэнфордского университета Джозефом Гринбергом во 2 половине XX века [2]. В соответствии с типологией порядка слов он указал на шесть типов предложений. В современной лингвистике для типологической классификации порядка слов в языках мира используют два критерия: прагматическую нейтральность и частотность.

Конечно, можно говорить о схемах предложения, которые передают различные виды смысловых отношений: обстоятельственных, объектных, определительных. Но в данной статье мы остановимся на рассмотрении такой модели предложения, которая характеризует объектные отношения, при этом сконцентрируемся на повествовательном типе предложения.

Большинство европейских языков, в том числе русский, украинский, английский и французский, которые используются в украинском образовательном процессе, относятся к языкам со структурой SVO (subject - verb – object). В то же время не все языки этой группы допускают только один стабильный вариант — в некоторых языках может быть несколько вариантов порядка слов. При достаточно свободном расположении слов в русском повествовательном предложении все же выделяют прямой и обратный порядок. При прямом порядке за подлежащим обычно следует сказуемое, затем располагается объект. Обратный порядок называется инверсией. Обратный порядок слов в русском языке может быть любой, он используется для акцентологического выделения слов, тем самым достигается выразительность речи. Если какое-либо слово оказывается в необычном месте, то оно приобретает особую стилистическую окрашенность, привлекает внимание. Но в первую очередь измененный порядок слов определен актуальным членением предложения, когда слово или словосочетание, на которое падает смысловое ударение, находится в конце предложения и выделяется интонацией падения.

Актуальное членение предложения связано с выделением темы – информацией, которая была известна ранее, и ремы – информацией, сообщаемой как новая. Например: «Идет отец – Отец идет» – в этих предложениях тема и рема меняются местами в зависимости от порядка слов и фразового ударения. Актуальным членением

называется потому, что определяется в момент речи, во время актуальной коммуникации. В письменной речи знаками препинания членение не выделяется.

Широкое распространение в научных текстах на русском языке имеют предложения, в которых коммуникативная организация высказывания диктует следующий порядок слов: дополнение (тема), сказуемое и подлежащее (рема).

Рема в русском, английском и многих других языках выражается интонацией с нисходящим акцентом или падением тона, в то время как тема не имеет единого акцентологического средства выражения [1].

Коммуникативное строение предложений в русском и английском языках совпадают, но их синтаксические структуры различны. Если нам необходимо выделить рему (новую информацию), в русском языке мы поставим ее в финальную позицию фразы, а в английском – используем неопределенный артикль и такие тематические глаголы, как *describe, establish, identify, observe, obtain, propose, etc.*, которые часто употребляются в форме страдательного залога и описывают обычные действия, которые в научной речи несут незначительную коммуникативную нагрузку. «Тематические свойства подлежащего подчеркиваются с помощью определенного артикля, а рематические свойства сказуемого подчеркиваются удлинением его группы. Был предложен ряд вариантов. *A number of alternatives have been proposed*» [4, с. 48].

В арабском языке наличие определенного и неопределенного артиклей также не вынуждает говорящего специально выделять новую информацию. В этом языке актуальное членение предложения заложено непосредственно в грамматический строй языка, а порядок слов в предложении является фиксированным и строится по схеме VSO (*verb – subject – object*): глагол в первой позиции, за глаголом следует подлежащее, а затем объект. Если в роли подлежащего выступает личное местоимение, то оно вообще не употребляется в самостоятельном виде. Указание на субъект, выраженный местоимением, включается в форму глагола, которая указывает на лицо, число и род. كَتَبْتُ (я написал), كَتَبَ (он написал) и т.д. Наличие в постпозиции зависимого от глагола субъекта является категориальным свойством арабского глагола активного залога. Между глаголом и субъектом существует подчинительная связь, при которой грамматически главным словом является глагол, а грамматически зависимым — субъект во второй позиции [3].

В немецком языке в простом повествовательном предложении второе место всегда занимает спрягаемая часть сказуемого, принимающая личные формы. Спрягаемая часть немецкого сказуемого – это либо личная форма основного смыслового глагола (если речь идет о *Präsens* или *Präteritum*), либо личная форма какого-либо служебного глагола, являющегося составной частью сложных временных форм немецкого глагола и составных сказуемых (*Plusquamperfekt, Perfekt, Futurum, Passiv* и т.д.) Место подлежащего в простом повествовательном предложении строго не фиксировано. Чтобы соединить два высказывания, необходимо на первое место поставить второстепенный член предложения, на который делается акцент. Место дополнения в немецком языке определяется строго, особенно если их несколько. Дополнение в *Dativ* должно стоять раньше, чем дополнение в *Akkusativ*; если одно из дополнений выражается местоимением, это местоимение следует после спрягаемого глагола [5].

Свободный порядок слов возможен только в языках с флективным строем, таких как русский, украинский, так как наличие падежных окончаний указывает на субъект и объект высказывания. В аналитических языках, к которым принадлежат английский и французский, грамматические отношения передаются в основном через синтаксис, то есть с помощью служебных слов, в том числе предлогов, а также благодаря фиксированному порядку слов. В русском языке вариативность в последовательности слов в предложениях «Друг встречает девушку» и «Девушку встречает друг» зависит только от цели высказывания. Информация при этом не меняется. Если при переводе

этих фраз на английский или французский язык сохранить оригинальный порядок слов, получим предложения с противоположным смыслом. Французский язык: «La fille rencontre un ami» (Девушка встречается друга) и «L'ami rencontre une fille» (Друг встречается девушку). То же самое происходит при переводе на английский язык. Ср.: «The friend meets a girl» и «The girl meets a friend». Требования к порядку слов в предложении в этих языках намного строже, чем в русском, даже в тех случаях, когда деление членов предложения на субъект и объект является очевидным. Во французском языке синтаксическую основу помогают определить предлоги *à, de, pour*, вспомогательные слова и артикли. В частности, после глаголов *appartenir* (принадлежать), *répondre* (отвечать), *apprendre* (обучать), *céder* (уступать), *se consacrer* (посвящать), *croire* (доверять), *demander* (спрашивать), *pardonner* (прощать) и многих других употребляется предлог *à*, прямо указывающий на объект. В русском языке после этих глаголов предлогов нет, но требуется использование чаще всего дательного, но иногда и винительного падежа.

Арабский язык входит в семью семитских языков, которые принадлежат к флективно-агглютинативным языкам, а это значит, что арабский глагол включает в себя различные грамматические показатели, в том числе указывает на субъект (в активе) или объект (в пассиве). В арабском языке порядок слов в предложении является фиксированным, несмотря на спрягаемый глагол и наличие трех падежей

Если в русском и арабском языках указание на субъект, выраженный местоимением, включается в форму глагола, то в английском и французском языках из-за отсутствия некоторых флексий нельзя построить предложение без использования личного местоимения в роли подлежащего. Например, чтобы перевести русскую фразу «По вечерам смотрю фильмы» или вопрос «Что читаешь?» на английский и французский языки, нужно обязательно использовать местоимения *I* (англ) или *Je* (фр), *You* (англ) или *Tu* (фр), иначе субъект не будет определен. В частности, глагол *читать* (*lire*) во французском языке имеет одинаковую форму в единственном числе первого и второго лица: *je lis, tu lis*, а глагол *смотреть* (*regarder*) – в единственном числе первого и третьего лица: *je regarde, il/elle regarde*. Таким образом, в повествовательном предложении с личным местоимением в роли субъекта в английском и французском языках обязательно нужно называть лицо, за исключением некоторых случаев, когда субъект определяется контекстом; в русском языке это делать не обязательно; в арабском языке – не нужно.

Организация учебного процесса в разных национальных группах будет более эффективной, если учитывать особенности ментального восприятия мира учащимися с опорой на их родной язык.

Литература:

1. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис. Учебник / Н.С. Валгина. — 4-е изд., испр. — М.: Высш. шк., 2003. — 416 с.
2. Гринберг Дж. Квантитативный подход к морфологической типологии языков // Новое в лингвистике. — Вып. III. — М., 1963. - С. 60-94.
3. Джафар Дек Эль Баб Основные принципы словоупотребления в арабском и современном русском литературных языках. Статья вторая // Русский язык за рубежом. — 1980, № 6. — С. 76-78.
4. Черняховская Л.А. Перевод и смысловая структура. — М.: Международные отношения, 1976.— 262 с.
5. www.deutsch-sprechen.ru/postroenie-predlozhenij

Бабай Л. В.
Харковский национальный технический университет сельского
хозяйства имени Петра Василенко
г. Харьков, Украина
e-mail: Lydmila_babay@ukr.net

Язык как основное средство общения людей

Язык является основным средством общения людей. Трудно представить себе общество без языка. Изучая иностранный язык, мы часто стараемся найти себе в преподаватели именно носителя языка. Понятное дело, иностранцы знают свой родной язык лучше, т.к. они его чувствуют, они точно знают, как и что будет правильно сказать в конкретной ситуации.

Вместе с тем существенное значение, в процессе обучения языка играет формирование и развитие навыков общения. Профессионально-коммуникативная компетенция предполагает умение преподавателя самому внутренне настроиться на обучение и дать обучаемым установку на общение; умение добиться коммуникативного контакта и поддерживать установившийся контакт; умение установить педагогически целесообразные отношения с коллегами и другими участниками педагогического процесса; умение своевременно и адекватно воспринимать и оценивать изменения в условиях общения; умение правильно оценивать коммуникативные поступки учащихся, их реакцию на речевое поведение преподавателя и других учащихся; оперативно корректировать собственные коммуникативные действия и действия учащихся.

Кроме того, в состав профессионально-коммуникативной компетенции включаются: педагогический такт; способность к импровизации; умение координировать задачи обучения РКИ с формами и приемами профессионально-педагогического общения; умение использовать педагогическую коммуникацию для повышения учебной активности учащихся; умение создавать условия для комфортного общения учащихся и на уроке и в реальной коммуникации; умение поддерживать мотивацию к учебному общению и изучению русского языка; умение методически правильно дозировать собственный речевой продукт на занятии.

Преподаватель РКИ должен быть динамичным, активным и рефлексирующим специалистом. Педагогическая рефлексия проявляется в процессе:

- 1) учебного взаимодействия преподавателя с обучаемыми, когда преподаватель стремится понять и целенаправленно регулировать формулирование мыслей, чувства и действия обучаемых;
- 2) проектирования деятельности учащихся, когда преподаватель определяет цели обучения и представляет их в конструктивных схемах достижения;
- 3) самоанализа и самооценки обучающих действий.

Профессиональная компетенция предполагает наличие у преподавателя такой характеристики как адекватность, которая обеспечивает успешное осуществление педагогической деятельности. В методической литературе под адекватностью понимается гибкость, высокая адаптивная способность преподавателя в конкретных условиях обучения.

Ошибочно предполагать, что обучение иностранцев схоже тому, как обучают в школах русскоязычных школьников. В действительности же для иностранцев изучение многих аспектов языка проходит с точностью до наоборот. Русский язык превосходит по сложности английский, немецкий, французский и многие другие европейские языки.

Сравним для примера образование множественного числа существительных. Если в английском языке мы просто прибавляем к существительному окончание -s (за редким исключением), то в русском у нас есть несколько вариантов окончаний: «номер – номера, город – города, имя – имена, море – моря, сестра – сестры, лампа – лампы, музей – музеи». А в случае с «друг – друзья» мы вообще сталкиваемся с чередованием согласной. Некоторые существительные имеют две формы множественного числа: «год – годы/года». Для носителя русского языка правильная форма множественного числа существительного очевидна, проблема может возникнуть только с правописанием. Вспомните, как учат определять спряжение глаголов с ударным окончанием. Для этого глагол нужно поставить в личную форму, и тогда сразу станет очевидно, к какому спряжению он относится: «идти – идешь/идут»; «говорить – говоришь/говорят». Иностранцы изучая глаголы, заучивают их сразу со спряжением, чтобы потом по нему строить личные формы. Более того, для иностранцев глаголы делятся не только на два спряжения, для них существует гораздо большее количество моделей спряжения русских глаголов. Сравните, «говорить – я говорю», «писать – я пишу», «слушать – я слушаю» и т.д.

Особого внимания заслуживают «глаголы движения». Всего таких глаголов 17 пар: идти – ходить, ехать – ездить, бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, вести – водить, везти – возить и так далее. Глаголы очень близки по значению, однако выражают разные типы движения: первый глагол – обозначает целенаправленное движение в заданном направлении (например, «Мама идет в магазин»), а второй – либо хаотичное движение в разных направлениях («Ребенок бегает по парку»), либо регулярно повторяющееся действие («Я хожу в библиотеку каждый день»). При этом от обоих типов глаголов могут образовываться формы совершенного вида с разными приставками, каждая из которых будет иметь свое определенное значение: побежать/побегать, пройти/проходить и т.д. Кроме того, в русском языке важную роль играет способ передвижения: пешком («идти»), на машине («ехать»), на самолете («лететь») и т.д. Однозначно можно сказать, что преподавание русского языка иностранцам – дело не из легких.

Важное значение в преподавании русского языка иностранцам имеет направление преподавателя на обучение межкультурному общению и возможность проявить интерес учащихся к культуре и образу жизни носителя языка. Преподаватель стремится формировать у учащихся представление о языке как отражении социокультурной реальности.

Язык – это достояние каждого человека, он отражает национальные особенности народа, обуславливает способ его мышления. Языком культуры есть совокупность всех существующих знаковых систем вербальной и невербальной коммуникации с помощью которых передается любая социально значимая информация. Это саморазвивающееся явление, так как его творят многие люди, но изменять по – своему они не могут. Преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры. Изучение особенностей языка просто необходимо. Основными объектами рассмотрения при этом являются: фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре, невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражение культурных традиций в художественной литературе. При этом культуроведческая информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Последующими шагами в изучении языка и культуры на занятиях должны идти факты культуры с явлениями в языке.

В процессе функционирования языка необходимо рассматривать: коммуникативные задачи, которые учащиеся могут решать средствами языка; сферы, темы, ситуации общения.

Для определения уровня владения русским языком как иностранным существует множество видов контроля. Наряду с традиционными видами контроля стал широко использоваться тестовый контроль, что означает новые и более совершенные формы определения уровня владения языком.

Преимущества и недостатки традиционного и тестового контроля остаются дискуссионными. Внедрение тестового контроля в практику обучения языку не должно исключать и другие формы контроля.

В связи с развитием современных технологий обучения в учебный процесс стали широко внедряться аудио- и видеозаписи, компьютерные программы, дистанционное обучение. Информационные технологии необходимы для международных связей, а также для прямого доступа к актуальной информации о культуре изучаемого языка.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2004.
3. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М., 2003.
4. Методика / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1988.
5. Молчановский В. В. Преподаватель русского языка как иностранного. Опыт системно-функционального анализа. – М., 1998.
6. Щедровицкий Г. П. Избранные труды. – М., 1995. – С. 125.
7. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М., 2003.

Бабакишьева Е. Н., Бойко Л. Ю.
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: Etar.bn@gmail.com, Boykoljudmila@gmail.com

Лексический состав научного языка физики и математики на довузовском этапе обучения иностранных студентов

Терминология является базовым средством фиксации и передачи научной и технической информации. Физическая и математическая терминология, несмотря на долгую историю развития, до сих пор остается недостаточно исследованной областью лексики, несмотря на то, что необходимость в ее изучении отчетливо осознается как лингвистами, так и физиками, математиками. Массив современной физической и математической терминологии огромен. Установить размеры фонда физической науки не представляется возможным, так как крайне трудно с достаточной четкостью определить границы ее областей, разделов, подразделов, не говоря уже о пограничных с физикой областях знаний. Если математическая терминология уже сложилась и вследствие этого слабо пополняется новыми словами, то арсенал физической лексики ежегодно пополняется сотнями новых наименований (одним из источников новых русских терминов является англоязычная физическая литература).

Работа по освоению терминологии представляет собой одну из сложных проблем обучения лексике русского языка в вузе. Сложным в этом вопросе является усвоение студентами взаимосвязанных и взаимообусловленных общелитературных и частных значений терминологической лексики.

Терминология входит в систему общелитературного языка как обособленная и частная система. Особенностью термина является наличие у него строгой, точной дефиниции, однозначность, но не в смысле моносемии. Для терминологии характерно расслоение значений в зависимости от употребления слова в разных отраслях науки – одни и те же объекты становятся предметами разных знаний о них. Например, *цилиндр* (в математике) – *геометрическое тело, образованное вращением прямоугольника около одной стороны*, а *цилиндр* в другой области – *полая деталь с цилиндрической внутренней поверхностью, в которой движется поршень; одна из основных деталей поршневых машин и механизмов*. *Пирамида* в математике – *многогранник, основание которого представляет собой многоугольник, а остальные грани – треугольники с общей вершиной*, а в другой научной области *пирамида* – *это монументальное сооружение, имеющее геометрическую форму пирамиды. Пирамидами называют гигантские гробницы*. Кроме специфической для терминов полисемии им свойственны и все общелитературные ее виды, а также другие системные отношения в лексике: омонимия, синонимия, дублетность, антонимия.

Немаловажной особенностью, характеризующей научный термин, как было уже указано, является однозначность. Термины-словосочетания отличаются от производных и сложных терминов именно этой особенностью. Двухсловные термины имеют второй компонент, который может быть выражен прилагательным, существительным или причастием, уточняющим или конкретизирующим первый компонент. Элементами терминологических словосочетаний могут быть слова-термины и слова общелитературной лексики. Здесь можно выделить следующие типы: 1) Словосочетания, в которых оба компонента являются терминами математики или физики (абсолютное число, вычитание чисел, двойной интеграл, график двучлена, равноускоренное движение); 2) Словосочетания, состоящие из термина и слова общелитературной лексики (вписанный квадрат, грань многогранника, центр массы); 3) Словосочетания, оба компонента которых являются словами общелитературной лексики и таких достаточно много (абсолютная вероятность, бесконечная игра, большой круг, верхняя граница, двусторонняя оценка, движение тела).

При обучении физике и математике иностранных студентов необходимо особое внимание уделить отбору лексического материала, стараться применять общеизвестные и наиболее часто применяемые термины. И физика, и математика, как и любая другая наука, имеют свой предмет исследования, свои понятия и категории. По нашим наблюдениям, в основном лексику в текстах по физике составляют общелитературные слова, слова с терминированными значениями встречаются в значительно меньшей мере. Следует отметить, что в ряд слов с терминированными значениями вошли и общелитературные слова, которые в определенном контексте приобретают значение термина, т.е. специфическую окраску, характерную для данной отрасли науки, в данном случае физики. «Формально наличие одного и того же слова в словарях, отражающих лексику разговорно-бытового или общеупотребительного и научного стилей речи, но дает право считать это слово известным, освоенным, так как в научных текстах это другое слово» [5:40]. Это слова: *свет, энергия, тепло, сила, тело, теплота, скорость, масс, поле, процесс, кипение, твердость, хрупкость, работа, трение* и др.

В физике часто слово имеет только одно значение, характерное для термина этой науки, «многозначные, стилистически нейтральные слова употребляются в научном стиле не во всех своих значениях, которые свойственны им в системе общелитературного языка, а лишь в одном, реже – двух» [6:93]. Так, например, если слово *сила* имеет 12 словарных значений, то термин в физике имеет одно значение и

обозначает величину, являющуюся мерой механического взаимодействия тел; энергию, воздействующую на материальные тела, а также степень интенсивности, напряженности ее.

Общелитературные слова, которые в языке физики приобрели терминологические значения, образуют сочетания с определенной группой слов, принимая значение слов-терминов: *сила тяжести, сила тока, упругие силы, поле гравитационное, поле стационарное, поле сил, поле потенциальное, процесс адиабатический, процесс изобарический, процесс обратимый*. Студентам следует особенно разъяснять значение физических и математических терминов, находить их аналоги в родных языках слушателей.

Специфика языка физики заключается в широком использовании физических величин, их характеристик. Для формулирования законов, теорий, описания и объяснения физических явлений физика пользуется своей терминологией. Хотя термины составляют малый объем лексического состава научного языка физики, но именно терминология признается ведущим и более существенным признаком научного стиля.

Физическая терминология объединяется в следующие тематические группы:

1. Слова и словосочетания, обозначающие физические объекты и явления: *вакуум, газ, гамма-фотон, звезда, Земля, жидкость, магнит, молекула, микроскоп, нейтрон, протон, позитрон, солнце, тело, углерод, частица, ион, проводник*.
2. Состояние физических тел: *возмущение, смещение, равновесие*.
3. Характеристика физических объектов и явлений: *меридиан, инертность, квантованность, интенсивность, объем, плотность, сила, импульс, давление*.
4. Характеристика действия: *взаимодействие, вращение, движение, притяжение, давление, излучение, скорость, ускорение*.
5. Пространственно-временная характеристика: *направление, ось, пространство, расстояние, траектория, время, период, вектор*.
6. Единицы измерения: *джоуль, длина, кельвин, секунда, ампер*.
7. Названия дисциплин: *динамика, кинематика, механика*.

Одним из ведущих признаков лексики является ее номинативность. В текстах по физике выделяются следующие типы терминов: 1) термины слов: а) непроизводные: *газ, атом, атмосфера, измерение, колебание, кристалл, магнит, молекула, температура*; б) производные: *газовый, атомный, атмосферный, колебательный, кристаллический, магнитный, механический, молекулярный, температурный*; в) сложные: *гидростатика, гидроэлектростанция, парообразование, электропроводность, теплопередача, теплопроводность, теплоемкость, электромагнитное поле, амперметр, вольтметр, монокристаллы, равномерный*; г) аббревиатуры: *СИ (международная система единиц), КПД (коэффициент полезного действия)*. 2) Словосочетания двухкомпонентного характера: а) имя прилагательное + существительное: *кинетическая энергия, абсолютная величина, магнитное поле, броуновская частица, механическое движение*; б) причастие + существительное: *затухающее колебание, пройденный путь, замкнутая цепь, выталкивающая сила*; в) существительное + существительное: *энергия покоя, теория относительности, плотность тела, температура кипения, длина волн, источник тока*.

Встречаются также словосочетания трехкомпонентного, а иногда и четырехкомпонентного характера: *вторая космическая скорость, закон сохранения энергии, закон всемирного тяготения, деление тяжелых ядер, упорядоченное расположение частиц, инерциональная система отсчета, ветвление ядерных реакций*.

Выделяются следующие виды терминов-словосочетаний: а) словосочетания, в которых оба компонента являются терминами: *гальванический элемент, электронный газ, квантовый генератор, кинетическая энергия*; б) словосочетания, в которых сочетаются физический термин и общеупотребительное слово: *кристаллическая*

решетка, электрическая цепь, плечо силы, средняя скорость, электрическая дуга, короткое замыкание, торричеллиева пустота; в) словосочетания, ни один из компонентов которых не является самостоятельным термином, а принадлежит к общеупотребительной лексике: *количество теплоты, теплота сгорания топлива, вода тяжелая, единицы измерения, параллельное соединение.*

В составе языка физики достаточное количество интернациональных терминов. Большое число заимствований из латинского и греческого языков. Например, из латинского языка в физическую терминологию перешли следующие термины: *генератор, нейтрон, аккумулятор, антенна, вакуум, диффузия, инерция, материя, нуклоны, траектория;* из греческого языка: *кристалл, магнит, манометр, механика, физика, электрон, анод, атмосфера, барометр, анализ.* Встречаются заимствования из немецкого, французского, английского языков: *батарея, газ* (фр.), *грамм, клапан, масштаб* (нем.), *ньютон, статор* (англ.).

Большой объем физической терминологии образован на основе корней и морфем латинского и греческого языков: *теле-* (греч.) – *телевидение, телеграфия, телефония;* *микро-* (греч.) – *микрофон, милли-* (лат.) – *миллиграмм;* *кило-* (греч.) – *килограмм.* Для эффективного усвоения языка физики студентам требуется знание этимологии и значений наиболее употребительных греческих и латинских элементов, т.е. постоянных терминообразующих единиц. Слова с греческими и латинскими корнями, приставками, суффиксами составляют основной объем выявленных нами терминов.

Анализ однословных математических терминов показал, что в данном научном подязыке терминологизация происходит в тесном взаимодействии с общелитературной лексикой, слова которой становятся терминами математики. Общелитературные слова в определенном контексте приобретают значение термина, т.е. специфическую окраску, характерную для данной отрасли науки, в данном случае математики. Такие слова, как *ребро, грань, решето, кольцо, поверхность, угол, сторона, ветвь, окрестность, область* и многие другие используются в обычной жизни. Но, попадая в математическую терминологию, все эти слова приобретают наряду со своим значением в общебытовой лексике еще дополнительное научное понимание, которое становится главенствующим и единственным в данной терминологии.

Среди двухсловных терминов самую многочисленную группу составили словосочетания типа «прилагательное + существительное». Большинство русских прилагательных, входящих в состав двухсловных терминов, являются производными словами общелитературной лексики, перешедшими в математическую терминологию. Основной компонент русских словосочетаний выражен именем существительным. Прилагательное является определяющим компонентом. Исследователи русской математической терминологии для словосочетаний типа «прилагательное + существительное» устанавливают множество лексических классов. Например: 1) имена, означающие предметы (*векторная решетка*); 2) названия пространств (*аффинное пространство*); 3) названия наук и отраслей (*аффинная геометрия*); 4) названия величин (*абсолютная величина*); 5) названия предметов, определяемых расположением в пространстве (*горизонтальная прямая*); 6) названия единиц измерений (*алгебраическое число*); 7) имена, обозначающие какие-либо отношения (*бинарное отношение*); 8) названия методов и способов (*аналитический способ*); 9) имена, обозначающие действие (*блуждающая точка*); 10) имена, обозначающие свойство, качество (*абсолютная система, волновая поверхность*) [4].

Ш.Ч. Миттала в исследовании по русской математической терминологии подчеркивает, что эта терминология в отличие от терминологии биологической, химической, технической и др. является уже сложившейся и вследствие этого слабо пополняющейся терминологией. Однако и в математической терминологии наличествуют термины иноязычного происхождения – латинизмы, грецизмы,

европеизмы и другие (*периметр, перпендикуляр, призма, радиус, ромб, симметрия, синус, трапеция, треугольник, шар*). В данной терминологии иноязычные термины чаще встречаются в сопоставлении с терминами данного языка, что придает математическому языку большую точность и своеобразие. Многие математические термины являются в то же время интернациональными (*алгоритм, аналитическая функция*). В математической терминологии можно проследить все три типа структурной дифференциации заимствуемых слов: 1. Иноязычные термины, полностью соответствующие их прототипам в языке источника (*антье* – целая часть); 2. Термины, которые частично состоят из иноязычных элементов, или гибриды (*разностная пропорция, квазидополнение*); 3. Семантические заимствования, т.е. кальки (*произведение, числитель*).

При переходе математических терминов из специально-терминологического в общее употребление наблюдаются случаи – расширения значения, более значительной модификации значения, а также фразеологически связанное и образное применение математических терминов-слов и словосочетаний.

Изучение терминологической лексики для иностранных студентов представляет немалые трудности. Термины, усваиваемые в курсе спецдисциплин, не всегда актуализируются в речи студентов на практических занятиях по русскому языку. Поэтому на одно из первых мест должна стать задача введения в профессиональный обиход студентов необходимой терминологии. В этом помогут задания, связанные с работой над специальной лексикой. Необходимо определить виды лексических упражнений, которые положены в основу системы обучения. Работа над лексикой предполагает ее семантизацию, закрепление и активизацию в речи. При толковании терминов особое внимание обращается на происхождение, произношение и написание. Следует, по нашему мнению, использовать следующие приемы объяснения терминов. Например, **запись слов и словосочетаний**. Этот вид упражнений проводится после каждого текста с целью активизации употребления в речи студентов терминов и терминологических сочетаний. Упражнения на **составление словосочетаний с вводимыми терминами** развивают грамматически правильную речь и умение быстро применить в ней изученные термины. Немаловажен и **подбор к словам определений**. При выполнении упражнений на определение рода изучаемых существительных и составление с ними словосочетаний закрепляется трудная для тех студентов грамматическая тема, в чьих языках отсутствует категория рода.

Важными являются также упражнения на **преобразование глаголов** со следующими заданиями: а) определите, от каких глаголов образованы выделенные в словосочетаниях слова: *движение материи, перемещение тел, законы равновесия плавающих тел, устройство машин*; б) назовите глаголы, от которых образованы существительные: *изменение, положение, направление, перемещение, взаимодействие, деформация*. В научном тексте большой объем составляют слова с отвлеченными значениями, которые представлены в основном отглагольными существительными. На это надо обратить особое внимание студентов. в) определите, от каких глаголов образованы выделенные в словосочетаниях отглагольные существительные; измените данные словосочетания по образцу «*исследование явлений света* → *исследовать явления света*»: *расщепление атомного ядра, деление урана, распад ядра урана, излучение света, изменение движения, взаимодействие тел, открытие закона, исследование радиоактивности*; г) преобразуйте глагольно-именные сочетания по образцу «*изучить радиоактивность* → *изучив радиоактивность*»; д) преобразуйте глагольно-именные сочетания в именные: *охладить планету, излучать свет, сохранить форму, взорвать бомбу*. Такие упражнения помогают студентам освоить использование в речи синонимичных сочетаний.

Полезно будет задание объяснить различия смысла терминов *непрерывно* и *беспорядочно* в утверждении «*Молекулы движутся непрерывно и беспорядочно*» и

ответить на вопросы: «Можно ли термин *беспорядочно* заменить *хаотично*?», «Верно ли, что *механическую работу совершают (делают), (затрачивают), выполняют?*», «Можно ли в определении «электрическим током называется упорядоченное движение заряженных частиц» заменить *упорядоченное* на *направленное*?». Выполнение таких заданий поможет определить значения слов, близких по семантике и употреблению. Цель таких упражнений состоит в выработке у студентов навыков правильного использования данных слов в зависимости от ситуации.

На каждом занятии должна проводиться работа по обогащению словарного запаса студентов терминированной лексикой. После каждого текста или группы тематически связанных текстов следует представлять список терминов и терминологических сочетаний. Необходимо изучать с иностранными студентами синтаксическую и лексическую сочетаемости терминологической лексики, так как данное явление представляет для них большую трудность. Иллюстрация сочетаемостных возможностей термина поможет студентам грамматически правильно составлять терминологические сочетания и правильно употреблять их в речи.

Важно обращать внимание студентов на семантические сдвиги в значениях терминированных слов. Так, работая с терминированными словами *тепло, свет, поле, работа, энергия, удар, взаимодействие, трение, тело, газ, вес, волна, сила, лучи, сопротивление, твердость*, преподаватель должен разъяснять, что в общелитературном языке они имеют одно употребление, а в научных текстах иное.

Таким образом, терминологический состав языка специальности необходимо изучать в первую очередь. Целенаправленная работа с ним позволяет студентам определить точное значение термина и пополнить свой словарный запас, а также помогает избежать ошибок в речи.

Литература:

1. Головин Б.Н. О некоторых проблемах изучения терминов/ Б.Н. Головин// В.А. Татарinov. История отечественного терминоведения: В 3 т. – Т. 2. – М.: Моск. Лицей, 1995. – С. 188 – 199.
2. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания/ В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
3. Ефремова О.Н. Особенности преподавания математики иностранным слушателям, обучающимся на неродном языке/ О.Н. Ефремова, Е.Д. Глазырина// Успехи современного естествознания. – 2015. – №3. – С. 177 – 180. URL: <https://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=34759>
4. Миталла Ш.Ч. Русская математическая терминология: автореф.дис.// Ш.Ч. Миталла. – М., 1974.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения/ О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 128 с.
6. Кожин А.Н. Функциональные типы русской речи/ А.Н. Кожин, О.А. Крылова, В.В. Одинцов. – М.: Высшая школа, 1982. – 219 с.
7. Русско-английский физический словарь/ под ред. В.Д. Новикова. – М.: РУССО, 2000. – 928 с.

Особенности дискурса «врач – пациент» в процессе языковой подготовки иностранных студентов-медиков

Целью языковой подготовки иностранных студентов-медиков является умение опрашивать пациентов – носителей изучаемого языка, а также оформлять официальную медицинскую документацию. Грамотно проведенный опрос является залогом постановки правильного диагноза и назначения соответствующего лечения. Исходя из этого, программу обучения необходимо составлять с учетом особенностей профессионального дискурса «врач – пациент»:

1. Пациент, не имеющий медицинского образования, при описании своего состояния опирается не на научную, а на так называемую «наивную» картину мира.

По словам А.Д. Шмелева, «языковая картина мира формируется системой ключевых концептов (они дают «ключ» для ее понимания) и связывающих их инвариантных ключевых идей, или сквозных мотивов, повторяющихся в значении многих слов и выражений» [7].

По нашему мнению, к числу концептов, значимых для понимания языковой картины мира русскоязычного человека можно отнести «боль». Для его анализа следует обратиться к определению слова «боль» в толковых словарях. Например, С. И. Ожегов кратко и точно дефинирует «боль» в «Словаре русского языка»: «Боль – ощущение страдания. Зубная боль. Душевная боль» [5, с. 54].

Показательно, что данное слово применяется для обозначения как физических, так и эмоциональных состояний. Принято считать, что первичными для человека являются именно физические ощущения, а применение «физической» лексики для описания чувств и эмоций называют метафорическим.

Ученые предполагают, что история обозначения в русском языке болевых ощущений восходит к древнейшим представлениям о двух основных способах причинения физического страдания: при помощи *огня* (категория жжения) или путем *сдавливания* (категория давления) [3].

Семантическая категория жжения или горения представлена глаголами: *гореть*, *жечь* и *печь* (например: «*щеки горят*», «*в груди жжет*», «*сердце печет*»).

Категория давления представлена такими глаголами, как *давить* и *сжимать* (например: «*на сердце давит*», «*грудь сжимает*»).

Представляется, что, помимо давления, можно выделить также категории, отражающие различные способы воздействия на объект:

- деформации объекта: *резать*, *колоть*, *раскалывать*, *ломать*, *ломить*, *тянуть* (например, «*колет/режет в боку*», «*голова раскалывается*», «*спину ломит*», «*ногу тянет*»);

- категория звукового воздействия: *звенеть*, *гудеть*, *ныть*, *шуметь* (например, «*сердце ноет*», «*ноги гудят*», «*в ушах звенит*», «*шумит в голове*»);

- категория воздействия посредством движения: *крутить* («*живот крутит*») и *кружиться* («*голова кружится*»);

- категория потери функциональности: *онеметь*, *отказать*, *отняться*, *затекать*, *оцепенеть*, *окоченеть* (например, «*рука онемела*», «*ноги отнялись*», «*шея затекла*») [2].

Виды боли передаются в русском языке с помощью прилагательных острая, тупая, давящая, сжимающая, режущая, ноющая, колющая, стреляющая, давящая и других. Если прилагательное «острый» применяется по отношению к боли («острая боль») и к заболеванию («острый бронхит»), то «тупой» – только к боли. Эти употребления отмечаются пометками «перен.» «мед.». Отглагольные прилагательные, использующиеся для дифференциации характера боли образуются от глаголов различных семантических полей. Следует отметить, что, хотя сами глаголы «давить», «резать», «стрелять» и другие не относятся к медицинской лексике, соответствующие прилагательные употребляются преимущественно для характеристики боли.

Анализ исследуемого концепта в различных языках показал, что собственно глаголов «боли» есть всего несколько (до пяти, а чаще просто один глагол «болеть», как в русском, или два «ache», «hurt», как в английском) [2].

Таким образом, можно сделать вывод, что «болевая» лексика, как правило, она заимствуется языком из других семантических полей и носителями языка употребления соответствующих глаголов воспринимаются как переносные. Это вызывает сложности при попытке дословного перевода.

2. Посещение медицинского учреждения вызывает у человека, как правило, переживания, которые, в свою очередь, усугубляют физическое состояние. Таким образом, способность четко и связно формулировать затруднена вдвойне, поскольку условия коммуникации отличаются от нормальных. Однако больной не имеет никаких особых слов для описания своих ощущений, кроме слов обыденного языка. Он вынужден пользоваться обычными словами в необычных (патологических) условиях, что приводит к искажению значений слов, поэтому любые предположения врача о сути высказывания больного требуют уточнения. Перед врачом стоит задача постановки диагноза на основании объективного заключения о состоянии пациента, в то время как употребляемые пациентом слова предстают в максимально субъективном контексте.

Популярная в настоящее время тенденция формализации общения «врач – пациент» порой создает лишь иллюзию точности, в то время как истинный смысл теряется при формальном заполнении бланка или при непрофессиональном опросе.

Важно еще раз подчеркнуть, что смысл рождается только в диалоге больного с врачом, поскольку цель любой диагностической беседы – прояснение феноменов его внутреннего мира.

Литература:

1. Альджалут К. В. Из опыта обучения иностранных студентов лексике русского языка / К. В. Альджалут // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 24. – С. 1–5.
2. Ахмет Али Айдын. Концепт «боль» в русской и турецкой картинах мира (на материале произведений и. А. Бунина и я. К. Бятылы) / Ахмет Али Айдын // Вестник БДПУ. Серия 1. – 2015. – № 1. – С. 63-67.
3. Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 568 с.
4. Давтян, Е. Н., Давтян С. Э. Эмоциональные концепты русской языковой картины мира в норме и при патологии / Е.Н. Давтян, С.Э. Давтян // Психиатрия и психофармакотерапия. Том 18. – 2016. – № 2. – С. 48-53.
5. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М. : ООО «Издательский дом «ОНИКС 21 век»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2003. – 896 с.
6. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 3-е изд. – М. : Академический проект, 2004. – 992 с.
7. Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира. [Электронный ресурс] / А.Д. Шмелев, А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина // Науки о человеке и обществе. – Режим доступа: http://csr.spbu.ru/pub/RFBR_publications/articles/social%20sciences/2004/russaya_yazykovaya_kartina_mira_04_hum.pdf

Содержание профессиональной компетенции преподавателя языковой подготовки иностранных граждан

Успехи в обучении и воспитании учащихся определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым. Это – методика обучения и воспитания, индивидуально-психологические особенности учащихся, уровень их развития. Однако совершенно очевидно, что без квалифицированного, компетентного преподавателя нельзя рассчитывать на оптимизацию процесса обучения. Педагог является ключевой фигурой учебно-воспитательного процесса, поэтому эффективность обучения зависит прежде всего от педагогических кадров. «Качество знаний зависит от личности преподавателя, его научного потенциала, культуры, здоровья, эрудиции, неустанного поиска нового, генерации новых идей». [10]

В условиях социально-экономических перемен радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются и требования к его профессиональным качествам. Именно поэтому одним из самых острых вопросов в современных педагогических дискуссиях становится вопрос о личности педагога, его профессиональной деятельности, требованиях, предъявляемых к нему.

Профессионально-значимые качества преподавателя проявляются в педагогической и профессионально-познавательной направленности его личности, в мировоззрении, нравственности и общей культуре преподавателя.

Актуальную проблему профессионально-значимых качеств педагога исследовали такие ученые как И.Зимняя, И.Зязюн, И.Подласый, В.Сластенин, Е.Климов, М.Харламов и др. Главные мысли, объединяющие различные точки зрения на риторiku этих исследований заключается в следующем. Преподаватель вуза – это личность, которая по содержанию своей профессиональной деятельности должна обладать совокупностью универсальных качеств: быть ученым, педагогом-практиком, воспитателем, психологом, владеть технологией учебно-воспитательного процесса и обеспечивать органичное объединение в процессе обучения образовательной, научной и инновационной деятельности. [1, 6, 8, 10]

Психолог В.А.Крутецкий предлагает следующую структуру профессионально-значимых качеств личности преподавателя: мировоззрение, положительное отношение к педагогической деятельности, педагогические способности, профессионально-педагогические знания, умения, навыки. (4)

Т.И.Руднева добавляет в содержание профессиональной компетенции преподавателя когнитивный компонент, практические способности и профессионально-значимые качества. (7)

Т.М.Ткачева акцентирует внимание на личностных качествах преподавателя, как основополагающих и влияющих на качество профессиональной подготовки выпускников вуза. «Влияние педагога складывается из проявления его профессиональных качеств как человека, хорошо знающего свой предмет, и воздействия его личности, духовности, эмоциональности. При этом личностные качества гораздо важнее для учащегося, чем профессиональные. Высокая оценка

преподавателя учащимися почти всегда гарантирует любовь учащихся к нему и к его предмету». (9)

Совокупность профессионально обусловленных требований к педагогу определяется как профессиональная готовность к педагогической деятельности. В ее составе правомерно выделить, с одной стороны, психологическую, психофизическую и физическую готовность, а с другой стороны научно-теоретическую и практическую компетентность как основу профессионализма. Система профессионально обусловленных требований к педагогу и составляет содержание профессиональной компетенции преподавателя. К настоящему времени накоплен богатый опыт построения системы профессиональной компетенции преподавателя, который позволяет профессиональные требования объединить в три основные группы, взаимосвязанные и дополняющие друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии преподавателя; специальные знания и навыки по предмету. [8]

Учитывая специфику процесса обучения языку иностранных учащихся можно говорить о следующем:

- преподаватель языковой подготовки иностранных граждан должен обладать знаниями не только в области методики преподавания языка, но и в области культуры той страны, представителями которой являются студенты, изучающие язык;

- преподаватель языковой подготовки иностранных граждан является носителем культуры страны изучаемого языка;

- преподаватель языковой подготовки иностранных граждан в учебном процессе выполняет функции носителя не только отечественной, но и зарубежной культуры, обращая внимание студентов на различные аспекты культуры других стран, содействует их осмыслению и приобщению к ценностям культур разных народов;

- преподаватель языковой подготовки иностранных граждан, являясь моделью речевой деятельности, должен владеть культурой речи, выражающейся в правильности речи, в необходимом выборе для конкретной цели языковых средств (точности, чистоты, выразительности, богатства и разнообразия речи), в соблюдении речевого этикета.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие компетенции преподавателя по обучению языку иностранных учащихся:

1. **Общегуманитарная компетенция.** Проблемы межкультурной коммуникации могут быть эффективно разрешены лишь при сформированности достаточного уровня общегуманитарной компетенции.

2. **Лингвистическая компетенция.** Комплекс знаний системы изучаемого языка является ведущей компетенцией преподавателя языковой подготовки.

3. **Психологическая компетенция.** Обучение языку будет успешным, если преподаватель будет учитывать индивидуально-личностные особенности учащихся; психологию педагогической деятельности, учебно-педагогического сотрудничества и общения.

4. **Педагогическая компетенция.** Знание фундаментальных педагогических концепций, законов и закономерностей, основных педагогических категорий и понятий, прикладные знания об общей методике обучения позволят оптимизировать процесс обучения.

5. **Методическая компетенция.** Основа этой компетенции состоит в знании теорий, концепций, методической системы обучения языку иностранных учащихся; знание метаязыка, владение системой понятий; знание и владение приемами, методами и способами обучения языку иностранных учащихся.

6. Профессионально-коммуникативная компетенция. Умение установить педагогически оптимальные отношения со всеми участниками педагогического процесса является условием эффективности учебно-воспитательного процесса.

Исходя из вышесказанного, можно сделать следующий вывод, что эффективность и оптимизация процесса обучения языку иностранных учащихся зависит как от педагогического профессионализма: знаний и умений в области лингвистики, страноведения, методики, педагогики и психологии, так и от индивидуально-психологических и характерологических особенностей личности преподавателя.

Литература:

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Уч. – 2-е изд. доп., испр. и перераб. – М: ЛОГОС, 2002. - 384с.
2. Закон України «Про вищу освіту» №1556-УП від 01.07.2014р.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – к.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Крутецкий В.В. Психология обучения и воспитания. М., 1976
5. Молчановский В.В. К вопросу о содержании и структуре профессиональной программы преподавателя русского языка как иностранного / «Русский язык за рубежом» № 1, 1990
6. Подласый И.П. Педагогика. - М. ВЛАДОС, 1999 кн1 – 516с.
7. Руднева Т.И. Основы педагогического профессионализма. Самара, 1996
8. Сластенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика: Уч. пособие для студ. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 512 с.
9. Ткачева Т.М. Роль личности в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза: учебное пособие. М.: МАДИ. 2015
10. Харламов М.Ф. Педагогика. – М.: Высш.шк., 1990
11. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. М. 1985

***Безкоровайная Л. С., Штыленко В. Е., Штыленко Е. Л.
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина
e-mail: rki314@ukr.net***

Педагогический такт в работе со студентами-иностранцами

В обычном представлении такт – это «чувство меры, создающее умение вести себя приличным, подобающим образом» [2, с. 701]. Можно добавить, что эта способность позволяет человеку вести себя так, чтобы его собственное поведение и произносимые реплики в момент общения находились в гармонии с поступками и словесными реакциями других людей.

При обучении иностранному языку на одно из первых мест выходят морально-нравственные качества партнеров по общению – преподавателя и студента. В этом случае можно говорить о педагогическом такте, который становится важнейшим фактором эффективного обучения иноязычному общению. Методист-исследователь И. И. Чернокозов дает такое определение этому понятию: «Педагогический такт – это нравственное поведение учителя, включающее предвидение всех объективных

последствий поступка, предвидение его субъективного восприятия, выражение высокой гуманности, чуткости, заботы об ученике, наилучшее средство установления доброжелательных отношений с ним в любых ситуациях. Педагогический такт – это всегда творчество, всегда поиск и в чем-то – неповторимый поступок» [1, с. 218].

Это качество в условиях учебного процесса становится настолько важным, что профессор В. В. Молчановский признает его решающим фактором, способствующим повышению адаптационных возможностей всей педагогической системы в целом [1, с. 219].

Контингент иностранных студентов, приезжающих в Украину для получения образования, с каждым годом становится все сложнее в различных отношениях. Уровень образованности, воспитанности, организованности, интеллектуального развития, наличие учебных навыков, умение концентрировать внимание на выполнении учебной задачи, а также степень владения иностранными языками и языками-посредниками у большинства учащихся находятся на низком уровне. Иностранные студенты, которые обучаются в одной учебной группе, как правило, отличаются друг от друга национальной принадлежностью, религиозными убеждениями и психологическими типами.

Кроме того, очень часто в национальных школах и вузах (в странах, откуда приезжают к нам студенты) процесс обучения носит односторонний характер и направлен только на передачу знаний, способствуя лишь тренировке памяти. Знания, как правило, усваиваются пассивно, без необходимого анализа и творческого применения.

Еще большее опасение вызывает то, что у многих иностранных студентов наблюдается упадок морали, отсутствие желания хорошо учиться и становиться квалифицированным специалистом в своей области. А утрата действенного контроля со стороны родителей, а также равнодушное отношение администрации вузов и воспитателей в общежитии часто приводят молодых людей к моральной деградации (алкоголь, наркотики, бесцельное времяпровождение в клубах, ресторанах, общение с социально опасными членами общества и т.п.).

В странах, откуда приезжают иностранные студенты, под влиянием «европейских ценностей» в обществе также происходит переоценка многих традиционных понятий о морали и нравственности, изменяются жизненные ориентиры. В настоящее время преобладает тенденция перехода от высоких жизненных идеалов к узкому практицизму, к приспособленчеству, к личной и семейной выгоде. Последние социологические исследования показывают, что во многих странах доминирует тенденция делать акцент на материальных ценностях и не придавать большого значения духовным, нравственным, социальным аспектам жизни общества.

В связи с этим роль личности преподавателя иностранного языка при работе с таким контингентом существенным образом возрастает. Именно на преподавателя языка ложится огромная ответственность за формирование будущего высококлассного специалиста. Поэтому преподаватель должен постоянно развиваться, чтобы свободно владеть различными видами профессиональной компетенции в учебном процессе.

Огромную роль в условиях обучения на подготовительных факультетах вузов Украины играет личность преподавателя, в значительной степени определяющая успешность обучения иноязычному общению. Личность преподавателя – это сложное соединение профессиональных, деловых, нравственных и волевых качеств, а также его ценностных ориентиров и психологических состояний. Именно личностные качества преподавателя являются тем важным субъективным фактором, который определяет эффективность всей учебно-воспитательной работы в учебной группе. Во многих случаях именно личность преподавателя служит своеобразным стимулом в изучении языка на начальном этапе обучения.

В соответствии с данным выше определением педагогического такта мы дополняем это понятие следующими компонентами:

1. Преподаватель должен быть творческой личностью. Стремление вносить что-то новое в учебный процесс, менять стратегии и тактики обучения в зависимости от индивидуально-психологических особенностей студентов всегда находит живой отклик в студенческой аудитории.

2. Преподаватель должен стремиться быть точным, пунктуальным. Ему постоянно необходимо демонстрировать ответственность, собранность, последовательность, обязательность. Если эти качества отсутствуют, то доверие студенческой аудитории к такому преподавателю существенно падает.

3. Преподаватель должен быть доброжелательным, уравновешенным, толерантным. На начальном этапе студенту-иностранцу довольно трудно правильно выразить свое мнение на изучаемом языке, поэтому преподавателю необходимо уметь выслушать студента, понять его, помочь правильно сформулировать свои мысли. Если же приходится делать замечание или критиковать учащегося, то делать это нужно в максимально тактичной, деликатной форме.

Преподаватель не имеет права демонстрировать презрения к студенту, надо избегать всего, что способно как-то унижить студента. Такие высказывания и поступки, как правило, надолго остаются в памяти, прощаются с большим трудом и в значительной мере могут разрушить атмосферу взаимопонимания в группе.

Преподаватель в определенной степени должен обладать чувством юмора для того, чтобы в случае появления напряженной ситуации уметь в шуточной форме погасить конфликт.

4. Справедливость в оценке знаний ставится многими студентами на одно из первых мест в перечне педагогических добродетелей преподавателя. Несправедливая оценка может надолго отбить у учащегося желание серьезно заниматься изучением языка. Преподавателю необходимо быть искренним, говорить правду о недостатках в работе студента, настраивать его на преодоление трудностей.

5. Нужно формировать у студента убеждение, что изучать новый язык не очень трудно, стараться поддерживать иллюзию, что это легко и просто делать. Если студент чувствует, как он «растет», обучается, то он будет трудиться с большим воодушевлением.

6. Преподаватель должен уметь раскрепостить студента, создать на уроке атмосферу свободного личностно окрашенного общения: стимулировать желание высказаться, поспорить, доказать свою точку зрения. В то же время преподавателю необходимо уметь контролировать этот стихийный процесс, вовремя предлагая необходимый языковой и речевой материал, различные варианты реплик, комментируя ошибки. При этом речь преподавателя должна быть образцовой, естественной, нормативной и в то же время доступной для студентов.

7. Очень большое значение для студентов имеет комплекс визуальных элементов, связанных с внешним восприятием преподавателя: его одежда, голос, макияж, манеры, жесты, мимика, запах. Эти факторы также оказывают большое влияние на установление доверительных личных отношений между студентом и преподавателем.

8. Преподаватель не должен забывать, что многие студенты носят психологические маски, скрывая какие-то свои комплексы, страхи, неуверенность. Суметь разглядеть за маской истинное лицо студента, помочь студенту снять ложную маску, сделать это умело и тактично – вот важнейшая задача для преподавателя.

Как видим, требования, предъявляемые к преподавателю, работающему с иностранными студентами на начальном этапе их пребывания в нашей стране, достаточно широки и разнообразны. Именно поэтому преподаватель, желающий воспитать у себя педагогический такт, должен постоянно работать над собой, с целью

повышения своей профессиональной квалификации. Преподаватель должен уметь определить свои собственные недостатки и суметь избавиться от них, чтобы воспитать у себя такое неуловимое и очень нужное профессионалу умение – педагогический такт.

Время от времени преподаватель должен задавать себе (или другим преподавателям) такие вопросы:

1. Правильно ли я понимаю студентов-иностранцев с учетом их национального менталитета и психологических особенностей?
2. Готов ли я критически относиться к самому себе и признавать критику со стороны студентов и коллег?
3. Веду ли я себя со студентом как с равноправной, полноценной личностью?
4. Честен ли я и справедлив во всех ситуациях, возникающих в моей группе?
5. Удастся ли мне спокойно убеждать студентов или часто приходится повышать голос и приказывать?
6. Есть ли у меня чувство юмора и умение с юмором выйти из конфликтной ситуации?
7. Какое впечатление оказывают мой внешний вид и манеры на студентов группы?
8. Справедливо ли я отношусь ко всем студентам или у меня есть «любимчики»?
9. Являюсь ли я образцом точности, пунктуальности, ответственности?
10. Чувствуют ли мои студенты, что их навыки и знания, их уровень владения языком с каждым днем становится все лучше и лучше?
11. Не боятся ли мои студенты вступать в коммуникацию? Не подавляю ли я их своим авторитетом и знаниями?
12. Смог ли я разглядеть под внешней маской настоящее лицо моего студента? Сумел ли я найти дорогу к его сердцу?

Такие или подобные вопросы должен уметь задавать себе каждый преподаватель, если он хочет совершенствоваться в своей профессии. После проведенного анализа преподаватель сам или с помощью коллег должен выработать рекомендации по развитию соответствующих навыков и умений.

Как-то на одной из своих лекций известный ученый-методист Серафима Алексеевна Хавронина на вопрос слушателя: *Как же можно соответствовать такому огромному количеству требований, предъявляемых к преподавателю?* – ответила следующим образом: «А надо просто искренне любить студентов и свою работу».

Итак, важным фактором формирования необходимых условий для успешного обучения языку является сам преподаватель. Между преподавателем и студентом устанавливаются особые отношения, от характера которых зависит либо создание атмосферы доверия и взаимопонимания, либо неприятия и отторжения как самого преподавателя, так и его предмета. Если преподаватель сумел развить необходимые личностные качества, стал настоящим профессионалом в своем деле, то он сможет обеспечить высокий уровень языковой подготовки иностранных студентов.

Литература:

1. Молчановский В. В., Шипилевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного. Введение в специальность. – М.: Рус. яз. Курсы. – 2002. – 320 с.
2. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1983. – 816 с.

Проблемы тестирования в преподавании иностранных языков

Принцип коммуникативной направленности обучения иностранным языкам, и в том числе русскому как иностранному, выдвинутый современной методикой, признан в настоящее время ведущим. Согласно этому принципу учащиеся обучаются коммуникативной деятельности на иностранном языке в различных её видах, и построение системы обучения должно определяться именно этим. Принцип коммуникативной направленности включает целый ряд лингвометодических требований, к числу которых относятся: 1) строгий, лингвистически оправданный минимум языкового материала, обеспечивающий уровень коммуникативной необходимости и достаточности; 2) оценка каждого речевого продукта с точки зрения реальности его появления в естественных актах речевого общения; 3) построение тематики учебного материала в строгом соответствии с социально-коммуникативной ролью будущего специалиста.

Важнейшим элементом коммуникативной методики обучения является организация эффективной системы контроля. Контроль позволяет не только оценить деятельность иностранных учащихся в учебном процессе, определить уровень владения ими иноязычной речью, установить соответствие между намеченной целью и достигнутыми результатами, но и определить степень эффективности базовой обучающей системы и, в случае необходимости, существенно видоизменить её в сторону улучшения и оптимизации. От эффективности организации и проведения контроля во многом зависит успешность работы в конкретной группе учащихся. При коммуникативно ориентированном обучении контроль обычно выполняет две базовые функции – контролирующую и обучающую. Осуществляя собственно контроль, преподаватель выявляет пробелы в усвоении учащимися учебного материала или факта информированности тех или иных умений, затем проводит работу по устранению этих недостатков посредством варьирования стратегии обучения. Не менее важной является и обучающая функция контроля, которая выражается в формировании у учащихся механизмов самоконтроля и самооценки как факторов, направляющих и стимулирующих их учебно-познавательную и коммуникативную деятельность.

По мнению специалистов в области психологии обучения иностранным языкам, процесс учебно-познавательной и коммуникативной деятельности может быть совершенным лишь в том случае, если оценка не завершает, а сопровождает его на всех этапах овладения языком. Поэтому этапы контроля должны соответствовать этапам обучения. В этом случае контроль будет соотноситься с конкретным этапом формирования коммуникативной компетенции.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного различают три типа контроля: текущий, промежуточный и итоговый.

Текущий (или оперативный) контроль может проводиться на каждом занятии. Его цель состоит в том, чтобы проверить уровень сформированности у иностранных учащихся отдельных навыков. Единицей проверки может быть слово, словосочетание, часть предложения, грамматическая конструкция, предложение, клише и т.п.

Цель промежуточного контроля заключается в проверке степени сформированности у иностранных учащихся некоторых умений и навыков на

определённом лексико-грамматическом и речевом материале. Промежуточный контроль может осуществляться в конце цикла занятий, связанных между собой единой учебной темой. Это контроль может проходить в форме беседы преподавателя с учащимся по заранее данным вопросам с целью выяснения их знаний; обсуждение выступлений на определённую тему. Целесообразно также проведение контрольных работ. Задания, предназначенные для промежуточного контроля, по своему характеру существенно не отличаются от заданий текущего контроля, но охватывают более широкий по объёму материал.

Итоговый контроль используется для проверки уровня сформированности комплекса навыков и умений во всех видах коммуникативной деятельности. Этот тип контроля проводится обычно в конце учебного года. Формы коммуникативного контроля могут быть самыми разнообразными. К числу их можно отнести: диалоги на конкретные темы, вопросно-ответные беседы, рассказы на заданные темы, рассказы с визуальной опорой, пересказы, письменные ответы на вопросы, изложение, сочинения с визуальной опорой и др.

В современной методике преподавания русского как иностранного принято выделять два вида контроля: субъективный и объективный.

Субъективный контроль в основном предназначается для проверки рецептивной, репродуктивной и продуктивной коммуникативной деятельности обучаемых. Формами субъективного контроля выступают письменные контрольные работы и устные опросы. Письменные контрольные работы проводятся в конце цикла занятий по определённой теме. Устные опросы обычно используются на каждом уроке. Для контроля продуктивных речевых умений за основу обычно берутся следующие критерии: темп речи, количество высказываний в единицу времени; время реакции при спонтанном общении; степень комбинирования языкового и речевого материала; употребление готовых форм, коммуникативных блоков, идиом и т.п.; степень сложности синтаксиса; развернутость ответа, сообщения; нестандартность высказывания; количество ошибок на единицу высказывания. [1, с. 62]

Для проверки уровня владения учащимися набором лексико-грамматических средств, а также для проверки отдельных рецептивных навыков используются объективные формы контроля. Обычно в качестве таковых используются тесты. Тесты представляют одну из форм стандартизированного контроля. Все тестовые задания имеют одинаковую структуру и выполняются однотипно. Инструкция по их выполнению даётся один раз в начале работы по тестированию. В процессе выполнения тестового задания у учащихся формируется первичное умение, т.е. умение выполнять мыслительные операции при концентрации на них произвольного внимания, а автоматизация речевого высказывания осуществляется в аудитории под руководством преподавателя. Тестовый контроль является объективным, дающим информацию о процессе усвоения каждой темы; полным по охвату как учащихся в учебной группе, так и основных тем изучаемого курса; естественным с точки зрения условий, в которых находятся учащиеся; коротким, оперативно дающим информацию о результатах контроля учащимся и преподавателю. Он ориентирован на наиболее важную в изучаемом материале информацию, позволяет немедленно вмешиваться в ход учебного процесса, даёт сведения не только о конечных результатах, но и о ходе самого мышления, несёт воспитательные начала, заставляет тщательно анализировать языковые явления, развивая наблюдательность, языковую догадку. Тестовый контроль помогает преподавателю выявить не только «зону ошибок» [2, с. 119] иностранных учащихся в процессе их обучения русскому языку, но и степень умения учиться самостоятельно.

Требования, предъявляемые к содержанию теста по РКИ, выражаются в показателях их качества. Одной из важных содержательных характеристик теста считается системность, или системообразующие свойства заданий, представленных в

тесте. В свою очередь, к числу системных признаков относится принадлежность заданий теста к одной учебной дисциплине – так называемая предметная чистота теста, и измерение определённого заранее свойства, качества. Эти требования естественные для гомогенного теста (гомогенный тест проверяет структуру знаний, уровень компетенции по определённой учебной дисциплине в отличие от гетерогенного теста, включающего междисциплинарные материалы или материалы коррелируемых между собой дисциплин), нередко нарушаются, что приводит к ухудшению качества измерения. К примеру, в тестовом задании

Задание 1. Выберите правильный ответ.

Поэт родился

а) в Михайловском;

б) в Михайловское;

в) в Москве –

произошла подмена проверки грамматических навыков проверкой фактуальной информации, факта.

Системообразующими признаками тестов являются также его структурная и содержательная целостность, т.е. взаимосвязь заданий теста через общее содержание и интерпретацию результатов. Проявлением системного качества теста является различие заданий по степени их трудности и время выполнения заданий теста. В.С. Аванесов справедливо считает, что одно из соображений, положенных в основу создания тестов, – иметь «инструмент быстрого и относительно точного оценивания больших контингентов испытуемых». [1, с. 194] Максимальный объём стандартизированных тестов должен составлять 130-160 заданий и иметь следующие пропорции частей: грамматика – 25-40 заданий; лексика – 40-60 заданий; чтение, аудирование – по 20-30 заданий соответственно.

Время на проведение теста, указанное в инструкциях, обычно выше реального среднего времени. Ограничение времени, отводимого на выполнение тестов, обязательное условие тестирования, поскольку скорость оперирования языковым и речевым материалом на изучаемом языке есть важнейший показатель сформированности языковых, речевых, коммуникативных навыков и умений.

Параметр корректности тестового задания соотносится как с формулировкой инструкции в том случае, если она недвусмысленна, не допускает разночтений, так и с контекстом задания, в котором должна использоваться логическая форма высказывания. Согласно классической теории тестов, тестовое задание должно логически ассоциироваться с предложением, утверждением. Тогда – в случае правильного ответа – оно превращается в истинное высказывание. Либо в ложное – в случае неправильного ответа. Следует отметить, что часто используемые в тестовых заданиях вопросы нельзя отнести к высказываниям, так как их содержание не определяется в итоге как истинное или ложное, а сам контекст недостаточен для его понимания испытуемым. На самом деле величина контекста должна быть такой, чтобы не возникало ощущения, что проверяется память тестируемого, позволяющей представить употребление контролируемых элементов как естественное. Корректность связана, кроме этого, с правильным расположением элементов задания.

Понятие трудности связано с оценкой содержания теста, которое не должно быть только лёгким, средним или только трудным. В таком случае тест как средство измерения неоднозначен: лёгкие задания не дают представления о реальном или требуемом уровне владения РКИ; ориентация же на трудные задания, используемая нередко как средство мотивации к учебе, показывает заниженные баллы. В то же время увеличение заданий средней трудности деформирует содержание теста: он утрачивает возможность объективно отражать содержание изучаемого предмета, где есть всегда и лёгкий, и трудный для освоения и усвоения материал. Только когда тест выстраивается

из заданий возрастающей трудности, открывается путь к эффективному педагогическому измерению. [3, с. 92]

Тестовые задания должны быть корректны по стилистическому содержанию. К примеру, не может не вызвать путаницы употребление в пределах одной фразы именительного и винительного падежей («Мать любит дочь»). Такая двусмысленность в содержании теста, без сомнения, подлежит устранению.

Структура теста по РКИ в общем виде принципиально не отличается от тестов по другим предметным областям знания. Она линейна, трёхчастна. В ней наличествует: регламентирующая, или информационная часть, операционная часть, инструментальная часть. При разработке теста принимают во внимание не только требования к содержанию теста, и формообразование определяют сущность объективных результатов по тесту. Успех в конструировании теста во многом зависит от мастерства владения формой, от сознания того, что содержание не может быть бесформенным. В.С. Аванесов творческое соединение содержания и формы называет композицией.

Формальные требования к тесту связаны: с краткостью, с правильностью, уместностью, адекватностью выбора формы, с логикой формы, с правильностью расположения элементов задания, с наличием определённого места для ответа.

Форма тестового задания обладает свойством сравнительного постоянства, устойчивости при изменении содержания. Эти свойства позволяют классифицировать формы тестовых заданий. В классической – отечественной и зарубежной – теории тестов существует общепринятая классификация тестовых заданий:

- задания закрытой формы, ЗЗФ – тест множественного выбора, задания с выбором правильного/правильных ответа/ответов;
- задания открытой формы, ЗОФ – открытые задания, задания на дополнения, задания со свободно конструируемым ответом;
- задания на установление соответствия, ЗУС – задания на соответствие, тест перекрестного выбора;
- задания на установление правильной последовательности, ЗУПП – тест на систематизацию, тест на группировку.

Совокупность общих требований к заданиям позволяет их выделить в специальную категорию, отличающую перечисленные выше задания от упражнений и заданий в традиционном контроле: каждое задание имеет свой порядковый номер, каждое задание имеет эталон правильного ответа, все элементы задания располагаются на определённых местах, фиксированных в пределах выбранной формы, задания одной формы сопровождаются стандартной инструкцией, предваряющей формулировку заданий в тесте.

Возникает вопрос о сравнительной ценности, уместности, продуктивности четырёх форм тестовых заданий. Следует ли отдавать предпочтение конкретной форме или принимать решение о совмещении в тесте всех имеющих форм? Частая и неоправданная смена форм в тесте затрудняет работу испытуемого, усложняет обработку результатов выполнения теста. Однако мономорфный тест, т.е. тест, построенный с использованием заданий одной формы, может снижать из-за монотонности продуктивность работы испытуемого, мотивацию к выполнению теста. В реальности разнообразные формы гармонично сочетаются. Представим разговор по телефону. Как правило, разговаривая с позвонившим собеседником, мы прибегаем и к операции выбора информации из услышанного, и к свободному ответу (развёртывание в разговоре актуальной для нас темы), и соотносим части информации друг с другом, и пытаемся установить последовательность в суждениях, рекомендациях собеседника.

Читая текст, мы подбираем подходящие по контексту слова взамен незнакомых, пытаемся удержать в памяти цепочку событий, чтобы прийти к правильному пониманию прочитанного, пытаемся предугадать сюжет. Т.е. в реальном общении

используем, варьируя, все действия, операции, которые положены в основу четырёх форм тестовых заданий. Вместе с тем русскому языку как учебному предмету, в задачи которого входит обучение иностранца языку, речи как средству и цели общения, присуще своё собственное содержание и свой выбор форм заданий для контроля знаний, умений и навыков по РКИ. Обучение русскому языку приобрело компетентностно-ориентированный характер. Это означает, что в центре внимания при контроле должен быть круг языковых, речевых, коммуникативных умений, что достигается адекватным сочетанием в обучении и при контроле разных форм тестовых заданий. Преимущество при этом остаётся за заданиями открытой формы.

Литература:

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3 изд. доп. М.: Центр тестирования, 2002 г. – 240 с.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий. М.: Центр тестирования, 2005 г. – 155 с.
3. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования. М.: «Логос», 2005, 170 с.
4. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов. Учебное пособие. М.: «Логос», 2002 г. 160 с.

***Білик О. М., Брагіна Т. М.
Харківська державна академія культури
м. Харків, Україна
e-mail: bilikle@gmail.com, braginat058@gmail.com***

Культурологічні візії етнографічних навчальних відеофільмів у процесі мовної підготовки іноземних студентів

Мова є важливою складовою культури етносу. Людина пізнає світ завдяки мові, мова виступає не лише засобом формування думки, знаряддям її трансляції, але й здійснює функцію носія та зберігача національної свідомості й культури, вона є «архівом» пам'яті. Проблема співвідношення мови та дійсності, мови та культури, мови та суспільства існує незалежно від того, які методи та прийоми застосовуються у її викладанні. Щоб успішно оволодівати іноземною мовою, не достатньо лише знання мовних одиниць та граматичних правил, необхідно пізнання та включення до світогляду системи екстралінгвістичних факторів. Культурологічність в освіті – це не лише передача готових знань, а й забезпечення розвитку культури мислення, культури мовлення, сприяння самореалізації творчих здібностей особистості. Розвиток сучасного суспільства стимулює потребу у спілкуванні, а також в обміні етнографічними цінностями, що обумовлює важливість використання етнографічної інформації у вивченні іноземної мови. Культурологічний аспект іншомовної освіти притаманний усім рівням освітнього процесу: навчальному матеріалу, організації навчальних занять, використанню спеціальних прийомів роботи та аудіовізуальних засобів навчання. Урахування культурознавчої інформації щодо країни, мова якої вивчається, котра сприяє інтеграції студентів як представників різних національностей та культур, – одна із обов'язкових категорій також і методики мовної підготовки іноземних студентів.

Метою розвідки є презентація етнографічних навчальних відеофільмів як місць пам'яті, актуалізація яких є суттєвим чинником забезпечення продуктивного

соціального розвитку та професійного становлення іноземних студентів у закладах вищої освіти України

Шляхом засвоєння інформації культурологічного характеру студенти-іноземці не лише отримують певні відомості з історії країни, підвищують свою мовну та мовленнєву компетенцію, але й вчаться більш терпимо ставитися до звичаїв та традицій українського народу, легше адаптуються в новому мовному і соціокультурному середовищі, що підвищує мотивацію вивчення української мови. Сучасний світ характеризується формуванням єдиного культурного простору. Цей процес відбувається через глобалізацію національних практик, розширення культурних меж, становлення загальнолюдських культурних цінностей. Для результативного здобуття вищої освіти іноземні студенти потребують ідентифікації культурної спадщини рідної країни з новим культурним середовищем, у якому розгортається як вивчення мови і культури, так і опанування професії. Такі точки дотику можуть створити місця пам'яті.

Поняття місць пам'яті набуло значущості не тільки для представників професійної історіографії; воно актуалізується в поточних лінгводидактичних та лінгвокультурологічних студіях. Виявлення соціокультурних та інтелектуальних засновків формування поняття «місця пам'яті» в концепції П. Нора є важливим методологічним підґрунтям цієї розвідки.

Розгорнутий системний аналіз присутності й трансляції елементів знання про минуле в пам'яті, способів конструювання минулого знаходимо в дослідженнях І. Савельєвої та А. Полетаєва. Дослідження місць пам'яті здійснювали Т. Джадт, Е. Франсуа. Вивченню форм виявлення історичної пам'яті, її соціальної та культурної зумовленості присвячені праці Л. Репіної.

П. Нора керував масштабним колективним проектом, в якому взяли участь близько ста французьких істориків, і запропонував оригінальну концепцію історії Франції в річищі меморіальної парадигми. Її наріжним каменем є поняття «місце пам'яті».

На думку П. Нора, розгляд місць пам'яті відбувається на перетині двох течій: «З одного боку, це суто історіографічний рух, момент рефлексивного повернення історії до самої себе, з іншого – це рух власне історичний, кінець певної традиції пам'яті» [2, с. 25]. Автор, мабуть, не помічає, що звернення рефлексії на саму історичну науку неминуче означає проекцію сучасної ментальності на результати історичних студій – вони уміщуються в історичний «кадр», створений сучасною культурною конфігурацією. Відтак, «перетин двох течій» перетворюється на вплив сучасної історичної парадигми на рецепцію результатів історичних студій.

Автор стверджує, що «внутрішня динаміка критичного принципу», який розвиває історична наука, веде до «спустошення нашого історичного, політичного і ментального кадру... вже достатньо невизначеного, аби заявляти про себе лише завдяки поверненню до найбільш яскравих його символів» [2, с. 25].

Тут проступає двозначність: історична критика, яка знищує символи, утворені історичними дослідженнями, веде, швидше за все, не до «спустошення ментального кадру», а до його зміни, насичення, оскільки *сама ця критика* стає його частиною. Сумнівною виглядає сама теза про те, що результати сучасної історіографічної рефлексії, які відомі лише вузькому колу спеціалістів, є детермінуючим фактором «кадру» історичного сприйняття, характерного для сучасної культурної конфігурації. «Кадру», швидше, визначається потребами сучасного політичного дискурсу, який не є обтяженим науковими амбіціями, а тим більше не є втягненим у «рефлексію». Тому відбувається не поява «історіографічної заклопотаності», «нового почуття історії», інших метафізичних сутностей, а зміна формату соціального і політичного «кадру», рушіями якого є реалії сучасної політичної ситуації, котра веде до зміни інструментарію історичної науки.

Як результат виникає поняття місць пам'яті – крайньої форми, у якій існує комеморативна свідомість в історії та культурі». Автор пояснює: «Місця пам'яті – це рештки. Крайня форма, в якій існує комеморативна свідомість в історії... Це ритуали суспільства без ритуалів,... знаки визнання і приналежності до групи у суспільстві, яке прагне розпізнавати тільки рівних і ідентичних індивідів» [2, с. 26].

За П. Нора, місця пам'яті «належать двом царствам»: вони відкриті і для «безпосереднього чуттєвого досвіду», і для абстрактного аналізу. Автор підкреслює, що поняття місця пам'яті наділене матеріальним, символічним і функціональним сенсами. Він стверджує: «Гра пам'яті та історії формує місця пам'яті, взаємодія цих двох факторів призводить до їх визначення одного через інше» [2, с.39-40]. Якщо відсутня «інтенція пам'яті, то місця пам'яті є місцями історії». Місця пам'яті «обертаються довкола самих себе», їх фундаментальне право на існування «полягає в зупинці часу,... в фіксації теперішнього порядку речей, в матеріалізації нематеріального», вони «не існують поза їхніми метаморфозами, поза безконечним переплетенням їх значень» [2, с. 41]. Автор підкреслює, що «всі місця пам'яті – це окремі предмети, що відсилають до пам'яті як до цілого» [2, с. 43].

За образним висловом П. Нора, до місць пам'яті відносяться ті об'єкти, які «управляють присутністю минулого в теперішньому» [2, с. 43]. Автор у такий спосіб визначає засновки утворення місць пам'яті: «Подія-засновок або подія-спектакль. Але ні в якому разі не подія сама по собі: припускати таке потрактування поняття місць пам'яті означало б заперечувати всіляку його специфіку. Навпаки, виключення такого потрактування відмежовує поняття: пам'ять «чіпляється» за місця, як історія – за події» [2, с. 46]. На думку П. Нора, типологія місць пам'яті показує, що «невидима нитка пов'язує об'єкти, які неочевидно пов'язані одне з одним,... що існує виразна сітка різних ідентичностей, без свідомо організації колективної пам'яті, котрій ми дозволяємо усвідомлювати саму себе» [2, с. 48].

Отже, поняття місця пам'яті обертається навколо поняття ідентичності. Місце пам'яті стає субстратом визначення ідентифікованості індивіда. Відтак, соціальний поділ-результат ідентифікації і місця пам'яті становлять комплементарні складові єдиної соціокультурної конфігурації. Місця пам'яті відіграють роль «критеріальних точок» ідентифікації індивіда відносно котрих формується соціокультурна розмежованість, і з іншого боку, сформована соціокультурна розмежованість фокусує культурну значущість на історичних об'єктах, надає їм ролі місць пам'яті.

Автор підкреслює: «На відміну від усіх історичних об'єктів місця пам'яті не мають референції в реальності. Або, швидше, вони є своєю власною референцією, знаками, які не відсилають ні до чого, крім самих себе, є знаками у чистому вигляді... місцями пам'яті їх робить як раз те, завдяки чому вони вислизують від історії... розрив у невизначеності профанного простору і часу... - кола, всередині якого все має сенс, все означає, все символізує. З цієї точки зору, місце пам'яті – це подвійне місце. Надлишкове місце, замкнуте у самому собі, замкнуте у своїй ідентичності... постійно відкрите розширенню своїх значень» [2, с. 48-49].

Тому історія місць пам'яті наділена рядом особливостей: «Її предмети осяжні лише в їх безпосередній емпіричності, але суть не лише у цьому, вона не може виразити себе в категоріях традиційної історії... Це історія абсолютно трансферна... Історія, що спирається у кінцевому рахунку лише на те, що здатна мобілізувати, на рідкісний,... заледве виразний зв'язок, що живе в нас завдяки прив'язаності до її символів» [2, с. 49].

Описана природа місць пам'яті дозволяє авторам потрактовувати етнографічні навчальні відеофільми саме таким феноменом і уможлиблює більш продуктивну імплементацію в українську культуру, що збагачуватиме їхній власний екзистенційний досвід іноземних студентів в Україні.

Сучасні науково-методичні дослідження також не обходять своєю увагою проблему використання відеоматеріалів у навчальному процесі. Варто згадати науковців, які, розглядаючи проблеми викладання російської (української) мови як іноземної, одноставно стверджують, що використання мультимедійних технологій інтенсифікує навчальний процес, збагачує його зміст, збільшує мотивацію у вивченні мови (К. Арутюнян, Л. Бей., В. Биков, А. Корнилов, В. Тараненко, В. Шолохович та ін.).

Особливе місце відеоматеріалів у освітньому процесі полягає в тому, що вони є найбільш ефективними як за своєю інформативністю, так і за силою впливу на реципієнта засобами масової комунікації, які застосовуються з навчальною метою. Відеоматеріали мають значні дидактичні можливості в навчанні української мови як іноземної. Вони дозволяють подавати усне мовлення в усіх його формах разом з динамічним зображенням у різних життєвих ситуаціях, в яких це мовлення реалізується. Аудіовізуальні засоби демонструють екстралінгвістичні компоненти та паралінгвістичні явища, відсутність яких спричинює штучність мовлення. Відеоматеріали є ефективним засобом стимуляції мовленнєвої та мисленнєвої діяльності студентів. Завдяки їх використанню зростає мотивація навчання. За допомогою цих засобів викладач більш повно реалізує основні принципи дидактики: науковість, наочність, доступність навчального матеріалу, самостійність і свідомість студентів. Аудіовізуальні засоби моделюють кероване мовленнєве середовище, яке в ряді випадків перевищує за своїми дидактичними параметрами природне. Дидактичні можливості аудіовізуальних засобів найповніше реалізуються під час навчання аудіювання та усного мовлення, хоча вони мають певний дидактичний потенціал щодо використання в навчанні читання й письмового мовлення також.

Зважаючи на широкий спектр дидактичних можливостей аудіовізуальних засобів вбачається доцільним використовувати відеоматеріали на всіх етапах освітньої діяльності з вивчення української мови як іноземної.

Багато уваги навчальним відеофільмам приділила Г. Кутузова. Нею були визначені та описані види навчальних відеофільмів як складової частини мультимедійних технологій; розроблено єдину для всіх дисциплін структуру відеозаняття та систему завдань, побудовану на принципі міждисциплінарних зв'язків. Вона пропонує проводити роботу з навчальним відеофільмом у три етапи. Перший етап – підготовчий (зняття мовних і понятійних труднощів, настанова на перегляд відеофільму). Другий етап – демонстрація відеофільму, розвиток умінь сприйняття відеоінформації. Третій етап – розвиток навичок та вмінь монологічного мовлення [1, с. 230 – 269].

Навчальними планами для всіх напрямів підготовки, за якими навчаються в Харківській державній академії культури іноземні студенти, передбачено обов'язкове вивчення таких навчальних дисциплін, як етнографія, історія української культури, тобто є потреба працювати з текстами наукового стилю саме цього спрямування. Враховуючи це, творчою групою викладачів та студентів ХДАК було створено цикл «Українська культура очима іноземних студентів», (до нього увійшли відоефільми: «Екскурсія Харковом» «Українська народна архітектура», «Україна-Китай: діалог культур», «Таємниця української кухні», «Душа, віддана танцю (нарис-портрет про народного артиста України Бориса Колногузенка)», «З піснею в серці (нарис-портрет про заслуженого діяча мистецтв Віру Осадчу)», «І на тім рушничкові....», «Українське народне вбрання»), який репрезентує науковий стиль мовлення та може бути використаний як навчальний науковий текст з етнографії, історії української культури.

Отже, культурологічна інформація, представлена у відеофільмі, є обов'язковою для засвоєння студентами мистецьких та культурологічних спеціальностей. Символічна природа змістового наповнення цих фільмів перетворила їх на місця пам'яті, що створюють необхідний ментальний контекст для засвоєння як мови, так і культури

країни навчання. Виходячи з цього, для відеофільмів було відібрано матеріали, які стосуються певних культурних фреймів, котрі закарбовуються в пам'яті суб'єктів освітнього процесу. У відеофільмах представлено: зразки будівель житла різних регіонів України, хату як основний тип традиційного житла, господарські будівлі, будівлі громадського центру, зразки церковної архітектури, а також зразки господарських виробничих споруд, наприклад, вітряків, українське народне вбрання, вишивка як символічний код української нації, народну хореографію та українську пісню в житті і творчості митців, топоси соціокультурного простору урбаніміки.

Перспективою подальших досліджень вважаємо вивчення особистостей українських історичних діячів у процесі мовної підготовки іноземних студентів та потрактування їх крізь призму концепту «місце пам'яті».

Література:

1. Кутузова Г. И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г. И. Кутузова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 379 с.
2. Франция-память / П. Нора, М. Озуф, Ж. де Пюимеж, М. Винок. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1999. – 328 с.

Близнюк Л. М.

Український державний університет залізничного транспорту

м. Харків, Україна

e-mail: historymova@gmail.com

Викладання української мови як іноземної студентам-білінгвам

Основна гуманітарна складова вищої освіти спрямована на збереження і розвиток усього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків поведінки, форм діяльності мультикультурного суспільства. Вона базується за принципами спілкування і взаєморозвитку культур. Усвідомлення особистістю своєї належності не лише до рідної національної культури, а й до міжнаціонального культурного соціуму має велике значення для сучасної освітньої системи України в умовах процесу євроінтеграції.

Таке поняття значно посилює значущість мовної компетенції та впливає на статус української мови, що дає можливість її включення до простору відкритого європейського суспільства. Мова при цьому, безперечно, є освітньою цінністю, яка розширює власні когнітивні та психолого-комунікативні можливості при здобутті вищої освіти за різними спеціальностями.

Світова освітня практика здійснює різноманітні підходи до полікультурної освіти, серед яких значне місце посідає білінгвальне навчання. Кожний підхід до навчання залежно від соціокультурних умов визначає мету і спрямованість освіти, встановлює мови навчання, дає можливість для розробки білінгвальних освітніх програм (курикулуми). Різні науки, виходячи із власних об'єктів дослідження, по-різному вивчають проблему білінгвізму. Для лінгвістики важливою є мовна компетенція, яка відображає рівень володіння рідною та іноземною мовами. Психолінгвістика досліджує процес засвоєння рідної та іноземної мов у процесі онтогенезу людини [1, с. 34]. А педагогіка вивчає білінгвізм у контексті організації навчального процесу; важливим для неї є засвоєння студентами спеціальних знань за допомогою іноземної (у нашому випадку – української) мови, впливу білінгвізму на

загальний рівень здобутих знань Ці положення необхідно поєднувати при викладанні курсу української мови для іноземних студентів-білінгвів – тих, хто володіє рідною національною та російською мовами. Зокрема, це стосується іноземних студентів з ближнього зарубіжжя.

Як свідчить практика, студенти-монолінгви (які на момент вступу до вищого навчального закладу проживали в мономовному середовищі та надавали перевагу спілкуванню рідною національною мовою) більше зорієнтовані на власну самостійність. Це пояснюється тим, що початковий процес соціалізації в молоді відбувається завдяки засвоєнню традиційних цінностей своєї культури, аксіологічної системи. Вхідження в україномовне середовище супроводжується для них зіткненням і розузгодженням системи цінностей своєї та чужої культур. На допомогу тут прийде поступова, поетапна адаптація до нових мовно-соціальних умов життя в чужому лінгвокультурному середовищі, залученню таких студентів до спільного позааудиторного спілкування зі співгрупниками, спонукання до більш активної спільної роботи з роздатковим навчальним матеріалом зі студентами-білінгвами, коректність при оцінюванні їх знань у змішаних групах навчання тощо.

Студенти-білінгви, на противагу, відрізняються не лише більш активною освітньою мотивацією, але й кращими якісними показниками здобутих знань. Це досягається, насамперед, тим, що спілкуватися вони можуть двома мовами і більшою мірою зорієнтовані на майбутнє та внутрішньогрупову підтримку (взаємовиручку) [2, с. 143]

Молоді люди, що народилися в полікультурному середовищі та володіють двома мовами, мають певні уявлення про культурні цінності іншого народу; вони краще засвоїли постулати міжкультурної комунікації. Це, зрештою, одразу стає помітним при спілкуванні з такими студентами: вони найповніше (у порівнянні зі студентами-монолінгвами) володіють достатнім набором знань про систему цінностей і моделі комунікації кожної зі сторін. Вивчаючи фонетику, трохи пізніше – словотвір та лексику української мови і маючи при цьому основну базову систему мовної підготовки з мови російської, студенти-білінгви легше і швидше засвоюють навчальний матеріал. Вони більш активно, із зацікавленням роблять порівняльний аналіз, проголошуючи спочатку звуки, склади, а пізніше – речення та цілі тексти, спочатку повторюючи за викладачем, потім – вже самостійно.

Мовна особистість студента-білінгва – це вже сформована особистість. Це пояснюється, насамперед, тим, що такі студенти, по-перше, володіють конкретною мовою (своєю рідною). Але, засвоївши другу мову, студенти-білінгви переходять до більш широкого поліетнокультурного простору. Розуміючи та активно спілкуючись російською, іноземні студенти, вже будучи білінгвами, мають широкий простір для більш швидкого засвоєння другої мови слов'янської групи – української. Дуже важливо при цьому, на етапі переходу до іншого мовнокультурного простору, правильно й грамотно спрямувати білінгва на вивчення особливостей фонетики, лексики, морфології української мови. Методи порівнянь, зіставлення та аналіз різних стилевих ситуацій українського мовлення будуть при цьому мати найбільший ефект.

Як свідчить практика, перші (білінгви) користуються двома системами і двома моделями – своєю, вже набутою, та іншою (у нашому випадку це – українська мова), а другі (студенти-монолінгви) спираються при цьому лише на один, свій зразок рідної національної мови.

Що робити викладачу, коли білінгви навчаються в одній групі з монолінгвами? Часто для перших постає питання: чи слід так часто їм відвідувати заняття, адже українську мову їм вивчати значно легше, вони швидше засвоюють матеріал і здатні краще спілкуватися нею? Деякі викладачі дійсно дозволяють білінгвам вільно відвідувати заняття, з умовою виконання певного переліку самостійних завдань (написання міні-творів, створення презентацій тощо). Але така система є хибною:

студент із самого початку фактично нічого не засвоює з того, про що йдеться в аудиторії, враховуючи, що аудиторний матеріал є основоположною складовою знань. Крім того, як було зазначено вище, спільна аудиторна робота студентів-білінгвів зі студентами-монолінгвами дає досить позитивні результати. Перші, так би мовити, спонукають других, активно чи пасивно допомагаючи при цьому власними відповідями, роботою біля дошки тощо.

Якщо при цьому спонукати студентів-білінгвів до індивідуальної роботи в аудиторії, дуже корисним є складання перекладів з рідної для них мови на російську та українську. Викладачі, що працюють з білінгвами, відмічають особливості переходу з однієї мови на другу, а потім вже на третю, відбувається «повне переключення мов і культур» залежно від того, якою мовою до них звертаються. Таким чином, студент-білінгв, при зверненні до нього українською, здійснює зворотній процес, переходячи «про себе» на російську, а потім – на рідну національну мову, й, осмисливши значення слова або фрази, намагається (часто успішно) відповісти вже українською. Білінгв мислить одною чи іншою мовою, тоді як монолінгви інстинктивно перекладають своєю національною мовою. Отже, основні знання з теорії та практики перекладу можуть бути дуже корисними для білінгвів при вивченні української мови.

Слід відзначити, що, за даними, опублікованими в Ethnologue – рейтинговому довіднику з мов світу – кількість білінгвів постійно зростає та значно перевищує кількість монолінгвів. Сприяння якості такого явища в навчальному процесі є важливою задачею викладачів-філологів сучасної вищої школи України.

Література:

1. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: учебное пособие. – Иваново : Ивановский гос. университет, 1997. – 98 с.
2. Кудрявцева Е.Л. Естественный билингвизм как образовательный и научный потенциал // Межкультурная коммуникация и русский язык: сборник научных трудов – Карлсруэ: Дуальный университет Баден-Вюртемберг, 2010 – С. 142-146.

Божко Н. М.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: nmb51mail@gmail.com

Представители индийского этноса как участники образовательного процесса в украинских вузах

Активизация международных контактов, миграция населения значительно увеличили инокультурную составляющую системы образования. Практически все вузы Украины работают сегодня с иностранным контингентом учащихся, который, изменяясь год от года по национальному составу, начинает свое обучение со знакомства с новым для них языком. А преподаватель иностранного языка является своеобразным проводником в новый мир иной культуры, которая постигается, в первую очередь, через язык. Сам процесс межкультурной адаптации предусматривает взаимное участие в нем и преподавателя, и студента, а значит - требует определенной осведомленности в так называемых «скрытых кодах» в каждой культуре, в особенностях социального поведения, создающего определенное смысловое поле,

знакомства с особенностями национального видения мира, в том числе и инофона – представителя народа, который изучает новый для него язык. Чем более преподаватель знает об особенностях национально-культурной специфики обучаемого, тем более он успешен в своей профессиональной деятельности.

Значительную часть контингента студентов-иностранцев из дальнего зарубежья, обучающихся в вузах Харькова, составляют студенты из Индии, которые сегодня осваивают медицинские и инженерные специальности. И их численность за последние 4- 5 лет постоянно увеличивается. Хотя большинство из них выбирает обучение специальности на английском языке, иностранным языком, который они изучают в Украине, является русский язык.

Современное образование в Индии складывалось как система просвещения после достижения государством независимости. Индия находится среди мировых лидеров по числу вузов в стране – она занимает третье место после США и Китая. Сейчас в Индии действуют несколько сотен вузов. Среди университетов есть небольшие (от 1-3 тысяч студентов) и гиганты (более 100 тысяч студентов). Есть университеты с одной специальностью и одним факультетом, а есть вузы со многими факультетами.

Хотя первый в мире Университет был основан в Такшашила в 700 году до нашей эры, а индийский университет Наланды был построен в 4 веке нашей эры и был одним из самых великих достижений древней Индии в области образовании, множество молодых людей желают получить высшее образование за рубежом.

При этом выбор страны для получения высшего образования студентами-индийцами достаточно широк: США, Япония, Бразилия, Франция, Южная Корея, Австралия и др. А количество индийских студентов в зарубежных вузах постоянно растет.

Для многих индийцев диплом зарубежного вуза становится важным фактором в становлении карьеры. Самые крупные индийские предприятия и фирмы охотно принимают на работу специалистов, получивших образование за границей и расширивших свой человеческий, профессиональный и культурный кругозор после знакомства с современными цивилизационными достижениями и ценностями.

Еще в средней школе оценок как таковых в Индии не существует. Ученик, вообще, может не посещать занятий, но дважды в год обязан сдать экзаменационный объем знаний. Экзамены во всех школах по всем предметам в Индии – письменные тесты, которые оцениваются по 100-балльной шкале.

Об этом следует помнить нашим преподавателям, работающим в группах с индийцами. В украинской средней и высшей школе традиции требуют занятия посещать постоянно.

Выбор студентами медицинской специальности связан, в том числе и с тем, что в стране существуют давние традиции : Аюрведа является самой ранней школой медицины, известной человечеству. Она была создана отцом медицины Чарака 2500 лет назад. Именно поэтому медицинская специальность столь уважаема и популярна и собирает достаточно многочисленные группы учащихся.

Хотя Индия в своих подходах к образованию (как, впрочем, и ко всему остальному) – страна контрастов. Здесь одни люди совершенно спокойно живут, не зная букв, в то время, как другие не мыслят жизни без глубоких познаний. Именно в Индии, как нигде более, к человеку приходит сознание, что жизненный выбор не всегда зависит лишь от желания или способностей. Иногда, сословие и материальное положение значат больше, чем талант, дарованный небесами.

В соответствии с принятыми сегодня наукой типами индийский этнос относят к традиционным (статическим или стационарным) народам, жизненный цикл которых в каждом новом поколении повторяется без кардинальных изменений (согласно Гаджиеву К.С.).

В культурах этого типа преобладают следующие черты: *глубокий традиционализм; циклический характер развития, подчиненный естественному ритму сельскохозяйственных работ; воспроизводство естественно сложившихся или однажды заданных структур; ориентация на “абсолютные” ценности, данные, в основном, религией.* Они удовлетворяются скудным, но стабильным функционированием и все силы прилагают к поддержанию этой стабильности и порядка.

С.Хантингтон так характеризует основные принципы традиционных обществ:

Религия является фундаментом общества. Бог санкционирует существующий социальный порядок. Общество является естественным, органическим продуктом постепенного исторического роста. Существующие институты олицетворяют мудрость предшествующих поколений. Человек — продукт и разума, и эмоций, и инстинкта. Благоразумие, осторожность, опыт и обычай - лучшие проводники, чем разум, логика, абстракция и метафизика. Коллектив выше личности... Люди не равны. Расслоение, иерархия и подчинение — неизбежные черты любого традиционного общества [Хантингтон. Кто мы? Вызовы американской национальной идентичности. М., 2004. — С. 399-400].

Основными чертами традиционных обществ (каковым является индийское) является *антирационализм и антииндивидуализм*. Антирационализм заключается в том, что члены традиционных этносов, как правило, не апеллируют к разуму в вопросах, связанных с нормативной практикой. Скорее, они руководствуются прошлым как арбитром. Выбор в пользу прошлого исключает необходимость поиска альтернативных ответов на наболевшие вопросы. Для представителей такого этноса традиция играет роль высшего Разума. Стабильность общества всегда предпочитается инновациям, даже улучшающим условия жизни.

Главная функция антииндивидуализма — сохранение общества в стабильном виде, выполнить которую люди могут только в согласии с другими членами этноса — как современниками, так и предками.

Демонстрацию данного принципа мы можем наблюдать в группе индийских студентов, например, во время проведения контрольной работы/теста. Члены группы будут прилагать усилия к тому, чтобы его смогли написать все участники. Даже если это произойдет в ущерб успешности наиболее подготовленных к данной проверке знаний членов группы.

Проявление собственной инициативы — здесь не только не нужно, но и разрушительно для навеки заданных сакральными началами структур. Потому традиционные народы, как правило, не допускают в свою культуру иноземцев как потенциальных нарушителей заведенного порядка или стараются максимально «закрыться» от них.

В группах индийских студентов это особенно проявляется у представителей сикхов.

При этом, общительность и любопытство являются национальными особенностями характера данного этноса. И другими, не менее яркими чертами национального характера жителей Индии являются: коллективизм, доброжелательность, миролюбивость, беззаботность, любовь к красоте и артистичность.

Хотя преподаватель, работающий с индийцами, часто бывает не в силах справиться с их шумным и веселым сообществом, которое может прийти в возбуждение в самой обычной ситуации: чьей-то шутки, забытой тетради, выяснений отношений из-за одного на троих учебника и т.п. При этом он обычно видит не ситуацию конфликта, а просто не в состоянии реально оценить даже наблюдаемое им рукоприкладство или повреждение (в шутку) принадлежащего им имущества (вырывание страниц из чужой тетради, ломка карандаша, отображенный телефон и т.д.).

В подобном случае имеет место неправильно считаваемая невербальная информация, заложенная в мимике, жестах, телодвижениях представителей другого этноса.

А перед преподавателем поставлена задача не только самому реально оценивать особенности интерактивного этнического общения, но и научить своих подопечных соответствующему европейскому этническому взаимодействию и сотрудничеству в условиях учебной аудитории.

*Бурнос Е. Ю., Пилипенко-Фрицак Н. А.
Сумский государственный университет
г. Сумы, Украина
e-mail: y.burnos@drl.sumdu.edu.ua,
n.pylypenko-frytsak@drl.sumdu.edu.ua*

Лингводидактическое описание медицинской терминологии при обучении иностранных студентов-медиков языку профессии на занятиях РКИ

Расширение контактов специалистов-медиков разных стран делает необходимым наиболее полное владение терминологией для профессионального общения. Медицинская терминология, формировавшаяся столетиями, продолжает динамично развиваться и сегодня. Развитие медицинской терминосистемы на современном этапе является отражением специализации медицинской науки, прогресса во всех ее сферах, что, в свою очередь, вызывает к жизни потребность в создании новых терминов. В связи с этим возрастает роль терминологической грамотности будущих врачей. Вышесказанное подтверждает неослабевающий исследовательский интерес к медицинской терминологии и определяет **актуальность данной работы**.

Изучение процессов, которые происходили и происходят в медицинской терминологической системе, является важным и актуальным, так как каждый термин независимо от того, в какой сфере он функционирует, соотносится с обозначаемым им понятием и является своего рода носителем и хранителем знаний, определенной информации о деятельности человека [6].

В ряду исследований, посвящённых различным аспектам изучения медицинской терминологии, особое место занимают работы, имеющие непосредственное отношение к практике преподавания русского языка иностранным студентам-медикам [1,3,5,6]. Структура языковой личности будущего врача предполагает комплекс знаний, умений и навыков, обеспечиваемый благодаря профессионально-ориентированному подходу к обучению русскому языку как иностранному (далее РКИ).

Чтобы правильно организовать работу по раскрытию значений терминов на занятиях РКИ, необходимо, прежде всего, знание особенностей изучаемой терминологии [2]. Задача преподавателя РКИ состоит в том, чтобы помочь студенту освоить общезыковую семантику лексики терминологического происхождения. **Цель данной работы** - представить описание медицинской терминологии при обучении иностранных студентов-медиков языку специальности в лингводидактическом аспекте.

Изложение основного материала. Известно, что основная функция терминов в науке – фиксация знания, выражение категорий и понятий, которые являются содержанием научных определений, поскольку основной формой существования

термина является дефиниция (научное определение), содержащая отличительные существенные признаки понятия. Основное информационное ядро текста по специальности составляет терминологическая лексика. Термины, материализующие понятия, служат инструментом познания, представляют собой информативно значимую часть лингвистического обеспечения коммуникативных потребностей обучаемых [4].

Формирование навыков и умений в учебно-профессиональной сфере обучения иностранных студентов русскому языку на основе создания лингвистической и профессиональной компетенции предполагает глубокое проникновение в понятийную сферу специального медицинского текста и полное воссоздание профессионального диалога, что невозможно без анализа и использования лексических ресурсов, в частности, терминов.

Целью занятий по РКИ как языку специальности на 2 курсе является профессиональная подготовка иностранных студентов-медиков к клинической практике, формирование у студентов навыков профессиональной устной и письменной речи, выработка алгоритмов речевого поведения в различных профессиональных ситуациях.

Содержание обучения языку специальности складывается из следующих компонентов: формирование и развитие речевых навыков и умений в четырех основных видах деятельности (аудировании, говорении, чтении, письме), необходимых для общения в учебно-научной сфере; усвоение определенного количества знаний, информации содержательного характера, актуальных для конкретной специальности; овладение необходимыми языковыми средствами, специфическими для данной языковой подсистемы; общенаучного пласта лексики и терминологической лексики, отражающей языковое обозначение категорий, понятий и явлений.

Выполнение последнего из перечисленных выше условий на практике показывает, что усвоение общенаучного пласта лексики в основном происходит на занятиях по научному стилю речи в рамках специального курса по русскому языку. Овладение же терминологическим пластом подязыка медицины является результатом координации усилий преподавателей специальных дисциплин и преподавателей РКИ.

Преподаватель РКИ четко структурирует дефиниции основных терминов, акцентирует внимание студентов на системных отношениях между ними, на семантизации и презентации терминологических единиц в медицинском контексте. Профессиональные потребности студента-медика, таким образом, становятся языковыми, а языковые потребности – профессиональными. Активизация работы по обучению терминологической лексике способствует созданию сознательной внутренней мотивированности иностранных студентов при изучении учебного материала, повышению эффективности его усвоения, формированию умения самостоятельно расширять полученные знания, потребности в чтении литературы по специальности.

Одним из путей овладения терминосистемой является обучение активному владению терминологическим медицинским материалом. Для студентов-иностранцев медицинского института одним из таких обучающих курсов является аспект «Я буду доктором!» [7], который направлен на активное формирование понятийной базы конкретного подязыка науки, являющегося профессионально ведущим для студентов и напрямую связанного со значением качественного ядра профессиональной коммуникации.

Профессиональные интересы студентов требуют углубленного лингвистического описания, отбора и оптимальной организации языковых элементов, функционально-семантических единиц и блоков, служащих практическим и коммуникативным целям обучения иностранных студентов языку специальности. Соответственный анализ и подход к материалу дают возможность определить конечный конкретизированный объем содержания обучения, т.е. набор

функционально-семантических категорий, структурно-семантических групп (смысло-речевых ситуаций), интенций и соотнесенных с ними языковых средств, обеспечивающих учебно-профессиональные коммуникативные потребности студентов-иностранцев. Такой перечень представляет собой список смысло-речевых ситуаций, функционально-семантических групп и связанных с ними моделей, который составит коммуникативную основу для компоновки речевых упражнений, микротекстов и диалогов, активного дидактического материала, предназначенного для формирования навыков и умений коммуникативной деятельности иностранных студентов в учебно-профессиональной сфере.

Создание любого методического пособия по русскому языку, содержащего значимую часть терминов, связано с проблемой отбора лексических единиц. Наиболее общим принципом отбора является, в первую очередь, принцип коммуникативной целесообразности, в соответствии с которым из языковой системы для сферы фиксации следует отбирать только те средства, которые наилучшим образом служат задачам профессионального общения. Для решения коммуникативных задач мы отобрали наиболее употребительные термины и конструкции, выделили терминологический минимум, необходимый медику-практику (в частности, для общения с пациентами).

Формирование лексического минимума (терминологической системы) - задача ответственная и не простая, т.к. понятие минимума противоречиво: с точки зрения методики и психологии это максимум учебного материала, проходимый за минимальное время. Именно термин, являясь выражением научного понятия, и терминосистема, служащая понятийной моделью, играют огромную роль в концептуализации научного знания [3].

Термины структурно подразделяются на однокомпонентные и многокомпонентные - терминосо сочетания. Среди однокомпонентных терминов выделяются односоставные слова: корневые (затылок, грудь, почка, боль, сердце); производные (заболевание, больной, расположение, сухость, иррадиация); сложные (голеностопный, двенадцатиперстная (кишка), червеобразный (отросток), сердцебиение, нитроглицерин, кровохарканье, мочеиспускание).

Односоставные термины имеют все характерные признаки терминов: они моносемичны, имеют абстрагированный характер, стилистически нейтральны, в них отсутствует экспрессия, переносность. Привлечение терминов из других наук и их довольно значительное количество объясняется близостью объектов изучения, тесной связью медицинской терминологией с другими науками естественного профиля.

Многокомпонентные термины представляют собой терминологические словосочетания, созданные лексическим и синтаксическим способами по определенным моделям:

1 $N \rightarrow N_2$: иррадиация боли, отсутствие аппетита, область живота, страх смерти, приступ удушья, крылья носа.

2 $Adj \leftarrow N$: сухой кашель, гнойная мокрота, физическое напряжение, слизистая оболочка, рентгеновский снимок, жесткое дыхание.

3 $Adj \leftarrow Adj \leftarrow N$: тупая ноющая боль, беспокойный поверхностный сон, ясный легочный звук, сильный постоянный кашель.

4 $Adj \leftarrow N \rightarrow N_2$: механическая переработка пищи, химическая переработка пищи, желтушная окраска кожи.

5 $N \rightarrow Adj \leftarrow N_2$: органы пищеварительной системы, боли тянущего характера.

6 $N \rightarrow N_2 \rightarrow N_2$: нарушение режима питания, цианоз крыльев носа.

Рассмотрим языковые средства выражения медицинских терминов на примере двухкомпонентных сочетаний «прилагательное + существительное». Среди этих терминов выделяются два типа, в которых базисный или зависимый компонент маркирует принадлежность всего термина к исследуемой терминосистеме:

Колющая боль	Верхняя челюсть
Дыхательная система	Левое колено
Нервная система	Сильное головокружение
Локтевой сустав	Высокая температура
Паховая область	Приступообразный кашель

Очевидно, что в первой группе примеров именно зависимый компонент (прилагательное) определяет отнесение всего сочетания к терминосистеме, во второй же группе базисный компонент (существительное) несёт в себе ономаσιологическую характеристику и определяет включение сочетания в определённую терминосистему.

В сочетаниях типа: локтевой сустав, паховая область и т.д. образование терминологического значения происходит за счет детерминируемых элементов (прилагательных), в то время как детерминирующие элементы (существительные) входят в общенаучную терминосистему. Терминологический смысл сочетание приобретает только при вхождении в состав многокомпонентного термина ономаσιологического базиса – прилагательного (приступообразный, высокая и т.д.) и является опорным наименованием всего сочетания.

В сочетаниях типа: сухой кашель, гнойная мокрота, жесткое дыхание – терминологическое значение определяется опорным компонентом сочетания – существительным. Простые термины (кашель, мокрота, дыхание) являются ядром такого сочетания, т.е. образование сложного наименования идет по линии «род – вид» и имеет производный характер с добавлением соответствующего атрибута. Функция распространителя в таком типе сочетаний является конкретизирующей, который устанавливает видовое отличие ономаσιологического базиса. Опорное слово (существительное) обозначает родовое понятие и, следовательно, входит во все производные сочетания.

Вывод. Таким образом, при отборе материала именно терминосистема дисциплины нуждается в наиболее полном и систематическом описании, при котором следует учитывать структурно-лингвистические параметры терминологии, реальное функционирование терминов и терминосочетаний в контексте для адекватной методической интерпретации.

Литература:

1. Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції. 2–3 червня 2016 року. – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2016. –172 с.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Введение в терминоведение: Учебное пособие / С.В. Гринев-Гриневиц. - М.: Академия, 2008. — 304 с.
3. Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей:збірник матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). –Житомир :Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014 [Електронний ресурс] – Режим доступа : http://eprints.zu.edu.ua/14227/1/mat_webinar.pdf
4. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории / А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева. – М.: ЛИБРОКОМ, 2012. – 248 с.
5. Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в современных условиях: Материалы заочной Международной научно-практической интернет-конференции (13-17 мая 2013 года, г. Запорожье) – Запорожье: ЗГМУ, 2013. [Електронний ресурс] – Режим доступа: <http://uapryal.com.ua/wp-content/uploads/2013/06/Sbornik-materailov-konferentsii-Zaporozhe.pdf>

6. Шарапа А.А. Особенности презентации медицинской лексики на уроках РКИ / А.А. Шарапа // Актуальные проблемы обучения русскому и белорусскому языкам в медицинском вузе (к 35-летию кафедры): сборник статей. – Минск : БГМУ, 2009. – С. 43-49.
7. Бурнос Е.Ю., Пилипенко-Фрицак Н.А. Я буду доктором! I shall be a doctor! : Учебно-методические материалы по русскому языку для иностранных студентов медицинского института с английским языком обучения / Е.Ю. Бурнос, Н.А. Пилипенко-Фрицак. – Сумы : СумГУ, 2012. – 93 с.

Валіт О. С., Задорожня Л. В.
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
м Харків, Україна
e-mail: e_valit@mail.ru, perfectrix15@gmail.com

Міжкультурна комунікація – сучасна парадигма розвитку освіти

В умовах глобалізації будь-який культурний розвиток має бути міжкультурним. У п'ятірку лідерів університетів України III-IV рівнів акредитації в 2016 році увійшов і Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна (третє місце). Університети - це флагмани культурного розвитку, всі вони мають більш ніж столітню історію їх науково-педагогічних шкіл, вони широко визнані в світі, мають амбітні і обґрунтовані стратегії свого розвитку.

Існує досить багато соціокультурних парадигм освіти, найбільш відомі з яких - езотерична, традиційна (психолого-орієнтована), раціоналістична (поведінкова) і гуманістична (феноменологічна). В останній моделі головний акцент робиться на свободу і творчість і учнів, і викладачів. У ХНУ імені В.Н. Каразіна на підготовчому відділенні Центру міжнародної освіти основним пріоритетом освітньої діяльності є особистісний розвиток, такий розвиток особистості, який максимально повно виражає потенціал людини.

Коли в рамках одного суспільства співіснують люди з різними культурними традиціями, необхідно вирішити ряд проблем, щоб забезпечити чіткі правила співжиття, що влаштовують всіх.

У соціально-психологічній адаптованості особистості до нового соціального середовища існує кілька рівнів: 1. Початкова стадія, коли особистість знає, як потрібно поводитися в новому середовищі, але не визнає і відкидає ці цінності; 2. Стадія терпимості - особистість і нове середовище спроможні бути взаємо адекватними до цінностей і зразків поведінки один одного; 3. Акомодація - визнання і прийняття деяких цінностей; 4. Асиміляція - повний збіг систем цінностей індивіда і нового для нього середовища.

Якщо говорити про концептуальну спрямованість нашого університету у вирішенні питань асиміляції різних культурних моделей освітнього процесу, то слід зазначити, що ми – прихильники м'якого мультикультуралізму, особливості якого полягають в тому, що в його рамках можлива асиміляція прибулих в нашу країну іноземних студентів не стільки тому, що вони самі цього хочуть, скільки тому, що в них немає особливого вибору.

І не варто забувати, що асиміляція - це процес двосторонній: асимілюються не тільки наші студенти, а й вони самі впливають на повсякденне життя і менталітет приймаючого суспільства.

Викладачі підготовчого відділення Центру міжнародної освіти нашого університету мають величезний досвід в асиміляції різних культурних моделей освітнього процесу, в кожній з яких є своя специфіка.

Наша робота не була б плідною, якби ми не пам'ятали і не відстежували на кожному кроці своєї професійної діяльності те, що області зіткнень і розбіжностей в національній та загальнолюдській картинах світу іноземних учнів проявляються при сприйнятті інформації особливої, культурно-ціннісної властивості. Різні знання для лінгвокультурологічного аналізу дають викладачам студенти - носії національних архікультурем і логоепістем.

Таким чином, не тільки викладачі вчать студентів іноземної мови, а й студенти навчають своїх вчителів, як, яким способом досягти більш високих результатів, якщо працювати в рамках національно-специфічної культурологічної і лінгвокраїнознавчої інформації.

Всі студенти підготовчого факультету є учасниками міжкультурної комунікації, і всі вони усвідомлюють культурні відмінності один одного. Така комунікація викликає безліч проблем, пов'язаних з різницею в очікуваннях і упередженнях, які властиві кожній людині.

Так, наприклад, з метою активізувати духовні аспекти свідомості іноземних студентів в рамках міжнаціонального і міжкультурного країнознавства в міжнародній групі (представники Китаю, В'єтнаму, Канади, Швейцарії, Йорданії, Туркменістану, Ізраїлю) китайськими студентами була запропонована одна з тем на заняттях з обміну культурними традиціями країн - філософське усвідомлення свого буття в рамках вчення Шак'ямуні, який відомий також як Сіддхартха (власне ім'я) і Гаутама (родове ім'я). Це реальна людина, засновник буддизму, який жив в Північній Індії в 566-476 або в 563-473 рр. до н.е.

Китайські студенти розповідали, як і коли буддизм входив в Китай, який вплив він має до цих пір на політику і культуру країни. Вони розповідали і про філософські шляхи Кунг-Фу, Дзочен, витоки яких знаходяться в буддизмі, і вони є не тільки культурою тіла, але і способом самовдосконалення.

Китайські студенти також «навчили» викладачів мови навчання, що дуже добре працює в їх групах «луна-метод» - колективне повторення нової інформації за викладачем. Вони ж в світлі історичної культурології є спільності, де неприпустима демократія, тому що ієрархія статусу керівника в Китаї наступна: 1. Імператор, 2. Доктор, 3. Викладач. Третя особа в державі має необмежені права.

На відміну від такої національної психології, психологія жителів Сполучених Штатів Америки відповідає встановленню в навчальній групі еквіваленту демократії: треба запитати у них, чого вони хочуть, які їх особисті цілі, і працювати так, щоб вони були впевнені, що вони самі собі склали план навчання.

Також досвідчений викладач ніколи не поставить в роль «відповідача» африканського студента, який спізнився на урок, доганою при всій групі, враховуючи соціально-психологічні та історично з'ясовні особливості африканського менталітету. Так може виникнути дисбаланс в системі «суб'єкт-суб'єктного» навчання.

Уся Африка, яка була довгі десятиліття колонією європейських країн і потім отримала незалежність, зберігла в свідомості і в підсвідомості своїх жителів боротьбу за свободу прав людини. Століттями гноблені африканці не терплять навіть найменшого посягання на їх право бути рівними з усім іншим людством.

В аспекті презентації навчального матеріалу варто зупинитися на специфіці наявної картини світу у азійських студентів з буддистсько-конфуціанською системою світосприйняття. Для них емоційно-експресивна подача навчального матеріалу дуже

гучним голосом, з різкою жестикуляцією, з декларативними установками, що хтось знає світ кращим, ніж вони, нехай це буде навіть викладач-носіє мови, що вивчається, психологічно неприйнятна!

Їх свідомість містить в собі відмінну від європейської систему оцінювання. Бали від 1 до 5 або 100-бальна система досі ще чужі їм самооцінці. А якщо досвідчений викладач, зберігши загальноприйняту систему оцінювання, зуміє показати такому студенту, що він являє собою картину світу «сьогодні краще, ніж учора», це стане для нього більш високим балом, ніж «5» або «100».

Але не так вже й багато китайців сьогодні реально сповідує буддизм. Світом все ще продовжує правити капітал, матеріальні цінності в більшості випадків залишаються вище духовних і отримання документа про освіту домінує над метою здобути професійну освіту. Проте, не можна забувати, що більшість китайців зберігає свою глибинну присутність в культурі Китаю.

У підсвідомості навіть у сучасних китайців закріпилася буддистсько-конфуціанська установка, що людина - це центр світу. Все, що відбувається, має служити йому. Це відбилося і в мові: якщо для російськомовного зрозуміло і самодостатньо формулювання «Мне не здоровится», китаєць перекладе це не інакше, як «Я не здоров».

Еквівалент китайського вітання російському «Здрастуй (те)!» – «Ви вже поїли? Ти не голодний?» має глибокі історичні, економічні, психологічні, культурологічні корені. Не можна забувати, що в підсвідомості китайця закріплений стереотип: той, хто сидить навпроти дверей, платить за їжу; той, хто сидить по праву його руку - гість № 1. Це може спрацювати навіть у розсадженні студентів в аудиторії: студенти або самі так сядуть, або викладач їх рассадить. Але ролі з національної культурологи та «битоповедінки» залишаться!

Коли влітку в класі дуже жарко, всі студенти в Китаї обмотуються мокрими рушниками. І зелений чай вони п'ють літрами, тому у кожного китайського студента завжди стоїть на столі посудина з яким-небудь напоєм. Нехай стоїть! Нав'язувати наш поведінковий менталітет в даному випадку - це значить закреслити той презентований граматичний і країнознавчий матеріал, який викладач запланував на цей конкретний урок.

Китайці випробовують глибокий культурний шок від ставлення до людей похилого віку у слов'ян. У них вважається найбільшою честю зустріти Новий рік в компанії з літньою людиною за 70 років, а у слов'ян на сьогоднішній день це зовсім не пріоритет!

Необхідно враховувати ще один важливий момент в адаптації китайських студентів: в Китаї дуже строгий режим дня. З 12.00 до 14.00 - обід. Потім всі сплять. А у нас це найактивніший час для презентації нової інформації. Коментарі зайві. Генотип китайців відмовляється в цей час сприймати що-небудь. Значить, з 12.00 до 14.00 викладачеві мови навчання необхідно вишукати такі види роботи, щоб за методом Ілони Давидової в спляче підсвідомість китайських студентів вводилося б то, що можливо вести в «процесі сну».

Отже, культурологічна освіта стала сьогодні одним з найважливіших напрямків в підготовці студентів вищих навчальних закладів в усьому світі. Ознайомити студента з культурними досягненнями людства, з глобальними інтернаціональними концептами - ось мета гуманістичної моделі освіти, оскільки

«Тільки освічена людина може зробити світ вільним», - сказав одного разу і назавжди Конфуцій.

І з цим навряд чи хтось буде сперечатися.

К вопросу о формировании межкультурной компетенции

На современном этапе изучение любого иностранного языка предполагает изучение культуры. Процесс глобализации, развивающийся в настоящее время, приводит к расширению взаимодействий различных стран, народов и их культур. Расширяется сфера прямых контактов между государственными институтами, социальными группами, общественными движениями, путем научного сотрудничества, торговли, туризма и т. д. Расширяется и сфера культурного обмена. Общение с иностранцами – представителями иных культур – становится реальностью и входит в повседневную жизнь многих людей. Все чаще учебные заведения осуществляют обмен студентами и школьниками, преподаватели организуют совместные проекты и проходят стажировку за рубежом, участвуя таким образом в межкультурной коммуникации и диалоге культур [1, с. 60].

По данным Intercultural Network, специально занимающейся межкультурным тренингом менеджеров,

- от 27 % до 35 % всех командировок за границу заканчиваются преждевременным возвращением командированного;
- 35 % не достигают поставленных целей;
- 50 % совместных международных коллективов распадаются, не достигнув результатов.

Кроме того, руководитель зарубежного представительства, не обладающий знаниями о культуре страны, с которой он работает, может испортить деловые отношения с иностранными партнерами. При этом данные процессы имеют объективные негативные последствия – причиняется значительный ущерб организациям и предприятиям. Причиной этого являются проблемы межкультурного общения и нарушение взаимопонимания [2, с. 6]. Сказанное обосновывает необходимость обладания межкультурной компетенцией в современном мире.

В процессе знакомства с культурой страны изучаемого языка у обучаемых формируются умения межкультурной личности:

- они могут воспринимать факты культуры (отбирать их, интерпретировать, оценивать, сравнивать с фактами своей культуры);
- умеют раскрывать значения понятий и действий в межкультурной ситуации;
- сравнивать культуры;
- активно действовать в межкультурной ситуации (реализовывать свое коммуникативное намерение) [2, с. 14].

В основе обучения, имеющего одной из целей формирование межкультурной компетенции, должны лежать различные факты культуры, рассматриваемые методистами как компоненты содержания межкультурного образования:

- языковой компонент: лексика (слова, обозначающие культурные реалии, культурные ценности); грамматика (конструкции, соотносимые с культурными ценностями); речевые образцы и тексты, отражающие культурно-окрашенные образцы речевых актов; межкультурно-ориентированные темы и ситуации;
- прагматический компонент: правила, необходимые для ориентации в стране;
- эстетический компонент: различия в стиле жизни, одежде и т. п.;

- этический компонент: различия в нормах поведения;
- стереотипный компонент: сложившиеся стереотипы в отношении собственной культуры и культуры другой страны [2, с. 16].

Литература:

1. Варава С. В. Диалог культур в процессе обучения иностранцев на начальном этапе в вузах Украины // Диалог культур – культура диалога: материалы IX международной научно-практической конференции, Кострома, 5–11 сентября 2012 г. / под ред. Л. Н. Ваулиной. – Кострома; Дармштадт; Минск; Могилёв; Познань; Ванадзор: КГУ имени Н. А. Некрасова, 2012. – С. 60-63.
2. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного. Книга для преподавателя / А. Л. Бердичевский, И. А. Гиниатуллин, И. П. Лысакова, Е. И. Пассов / Под ред. проф. А. Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.

Вержанская О. Н., Лагута Т. Н.
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: Olga_5tak@mail.ru, laguta_t@mail.ru

Украинизмы в составе русской лексики

Под влиянием межъязыкового и межкультурного взаимодействия, влияния украинского национального культурологического пространства русский язык приобретает свои специфические особенности. «Происходит столкновение языковых систем, в результате которого украинские элементы могут оставаться или фактом единичного словоупотребления, или, благодаря частоте функционирования в разных текстах, становиться фактом литературного языка» [5:2].

В русском лексиконе уже давно сформировался значительный пласт заимствованной украинской лексики, образовавший культурно и социально значимое смысловое пространство, что отражает взаимодействие культур. Наиболее полно влияние украинского языка проявляется на уровне лексики и фразеологии, заметно проникновение в русскую речь и грамматических украинизмов (к украинизмам относятся слова, фразеологизмы, синтаксические конструкции украинского языка, используемые в другом языке). Многие слова и словосочетания украинского языка вошли в активный словарь русскоязычных жителей Украины и фиксируются словарями русского языка, например, *хлопцы, жинка, девчата, хлебобоб, дерун, корж, борщ, пасека, запал, вареник, горилка, буряк, дужка, чоботы, жменя, обуза, хутор* и другие.

Традиции использования украинизмов для передачи специфики украинской речи, реалистически правдивого или же субъективного отражения украинских событий и образов, заложены еще Н.В. Гоголем, продолжены писателями и публицистами XX века.

М.И. Качор в своей работе «Функции украинизмов в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» [3] классифицировал украинизмы с целью их применения для словарной работы и анализа художественного текста школьниками. Он представил известные из справочных изданий следующие типы украинизмов: 1) синтаксические (замена практически не употребляемых в украинском языке активных причастий на

словосочетания «такой, что», «такой, который»; предложная замена – вместо нормативного «скучать по кому-, чему-либо» используется «скучать за кем-, чем-либо», вместо «смеяться над кем-либо» – «смеяться с кого-либо»); 2) лексические (мова вместо украинский язык, ихний вместо их, заробитчанин вместо гастарбайтер или трудящийся-мигрант); 3) фонетические (Андрій вместо русского Андрей); 4) исторические украинизмы, освоенные русским языком (изменение орфоэпических норм в XVII веке, например, Виктор вместо Виктор; окончание прилагательных -ый вместо -ой под ударением; лексические заимствования *пасека, запал, настрой, дошколята, аж, позитивный, негативный, кордон*; словообразовательные модели на -щина – названия регионов, например, Тамбовщина, Рязанщина, Смоленщина, -роб вместо русского -дел; синтаксические конструкции – *богатый на урожай* (укр. багатий на врожай) – рос. богатый урожаем; *підбивати итоги* (підбивати підсумки) – подводить итоги и другие. Обычным стал процесс заимствования форм украинских имен (Маруся вместо Маша, Оксана вместо Аксинья).

В произведении «Тарас Бульба» М.И. Качор выделяет такие лексико-тематические группы украинской лексики: 1) еда (*пундики, пампушки, кулиш*); 2) напитки (*горилка*); 3) одежда и украшения (*свитка, мониста*); 4) деньги (*червонец*); 5) чувства (*смутно*); 6) действия (*раскидано*). К грамматической группе исследователь относит такие слова, как *потупивши, сынку, ходыти, стара, молчаливо* вместо русского *молча* и другие.

Ученые разграничивают украинизмы с политической окраской типа *самостийна*, которые иллюстрируют фонетический тип заимствований, и украинизмы, которые имеют культурные истоки, как правило, это творчество писателей, использующих экзотизмы для создания национального колорита повествования.

М.П. Иванишко [2] проанализировал язык прозы русскоязычных писателей-фантастов, живущих на территории Украины (В.И. Савченко, В.А. Заяц, И. Росоховатский), и пришел к выводу, что авторы включают в русскую речь героев лексические, морфологические, синтаксические украинизмы, используя их как стилистический прием, как средство художественной изобразительности (например, «*Ни пуха ни пера вам, хлопцы*», «*бориц на полу*», «*не любил выпячиваться впереди других*»). Украинизмы используются и в авторской речи, отражая мелодичность, певучесть, эмоциональность украинского языка. С помощью украинизмов писатели создают яркие образы, придавая героям определенные черты характера («... *про таких на Украине говорят: «Довгий, аж гнеться*», «... *буква «г» у него была мягкая, как галушка...*», «... *деды его, наверное, были чумаками, возили «силь з Криму*»). Особую нежность, ласку выражают украинские ласкательные слова («*Оксаноньно, рыбонько...*»).

Н.И. Николенко в статье «О специфике русского языка средств массовой информации Украины» [4] рассматривает украинизмы в русскоязычных масс-медиа, определяет, как и в чем проявляется усиление украинского лингвокультурологического компонента. Исследователь утверждает, что в языке СМИ можно встретить элементы украинского языка, целью которых является изображение политических, исторических, бытовых реалий Украины. А причиной влияния украинского языка и культуры на функционирование русского языка в СМИ (и в Украине в целом) считает государственность Украины. Так, в русскоязычных СМИ часто встречаются имена собственные, которые, как известно, не переводятся на другие языки, например, *Укрзалізниця*. Украинские лексемы используются в названиях общественных движений, акций, проводимых в Украине. Нередко украинизмы употребляются в диалогической речи с целью имитации непринужденной разговорной речи украинцев. В области грамматики примером может служить использование предлогов по образцу украинского языка: «*за полученными процентами партлидеры имеют право на получение ... мандатов*», «*за горячей водой запорожцы успели соскучиться*».

Среди апеллятивов в русском газетном дискурсе Н.Г. Озерова выделяет наиболее часто употребляемые лексемы, входящие в следующие лексико-семантические группы: 1) номинации денежных единиц (*гривна, карбованец*); 2) названия общественных состояний (*селяне, куркули*); 3) Nomina agentis, называющие родовые отношения (*жинка, парубок, тато, батько, дивчина*); 4) рабочие процессы (*орать, скородить*); 5) названия сооружений (*гребля, клуня, ставок*); 6) воинские звания, связанные с историей Украины (*гетман, кошевой, атаман, кош*); 7) названия украинских напитков и блюд (*узвар, борщ, галушки, вареники, деруны*); 8) название одежды, обуви, головных уборов (*вышиванка, бриль*) [5].

Наталия Барбара в статье «Украинизмы-вкрапления в русских газетных текстах» [1] проанализировала семантико-стилистические аспекты использования в текстах российских СМИ украинизмов-вкраплений. В отличие от собственно заимствованных слов иноязычные вкрапления находятся на начальном этапе своей адаптации в языке-реципиенте. Их определяют как «слова в звуковом или графическом виде донорского языка [6:159]. Вслед за Л.П. Крысиным и Е.А. Ткаченко, к вкраплениям относят также введенные в текст с определенной содержательной или стилистической целью отрывки иноязычных текстов, слова, словосочетания, предложения, их объединение [8:83]. Украинские вкрапления, выявленные в газетных текстах, Наталия Барбара систематизировала в следующие группы: 1) номинации украинского государства и атрибутов его общественно-политической жизни (например, *незалежна* используется как синоним названия украинского государства; украинизм *мова* – как символ национальной идентичности; *померанчевая* революция и т.д.); 2) цитирование текстов, песен, стихов, анекдотов, СМС. Для создания этнонационального колорита в качестве прямой речи украинца вводятся лексемы украинского языка: «*Смотрит хохол, а у соседа свиня на костылях по двору ковыляет. Он кричит через забор: «Мыкола, що у тэбэ порося на костурах ходыть? – «А ты що думав, я за мыску холодицю усю скотыну губытыму?»*» 3) вкрапления, отражающие реалии повседневной практики, передающие обиходную речь украинцев; 4) номинации имен собственных (названия периодических изданий, предприятий, учреждений, известных торговых марок и др., переданных с помощью украинской графики, например, «*С большим успехом прошла презентация «Березовой на бруньках»*»).

Вкрапления-цитации текстов фольклорных и литературных произведений присутствуют в русскоязычных СМИ различной направленности как средства выражения лиризма, открытости, юмора, скупости и щедрости, свободолюбия украинцев. Вкрапления, отражающие реалии повседневной жизни, номинации имен собственных служат для создания этноспецифического колорита, более точного называния реалий.

Как утверждает Т.Н. Смирнова, проблема украинских заимствований в русском языке исследована недостаточно. Специальные работы почти отсутствуют. Среди исследователей, по ее словам, следует назвать О.Е. Ольшанского [7]. В основном же украинские заимствования указываются в работах по истории русского литературного языка (В.В. Виноградов, Г.И. Шкляревский) или приводятся в качестве примеров заимствованных слов в учебниках лексики (Д.Н. Шмелев, Н.С. Валгина, Д.Е. Розенталь, М.И. Фомина). Списки заимствованных слов у разных авторов не совпадают. Так, в словаре Л. П. Крысина как украинские указаны слова *гайдамак, гопак, гривна, карбованец, куркуль, маляр, брынза, левада, цуцик*. У А. Н. Булыко – *бандура, кобза, кобзарь, гайдамак, гопак, левада*. О.Е. Ольшанский исконно украинскими словами в русском языке считает *бублик, гопак, горилка, нехай, пампушка, кобзарь, парубок*. Г.И. Шкляревский в «Истории русского литературного языка. Советский период» указывает, что слова *хлебороб, землероб, пятисотница, житница, стерня, хата-лаборатория, дялянка, доярка, комнезем, куркуль, жито, порожняк, косовица, парубок* вошли в русский лексикон из украинского. В МАС *барвинок, девчата, детвора, бублик, школяр, хлебороб, бондарь, дивчина, парубок* и др. указываются как слова русского языка, что свидетельствует об их освоении русским лексиконом. Приведенные списки

свидетельствуют о том, что не различаются заимствования и экзотизмы. По мнению Т.Н. Смирновой, к заимствованным словам следует относить хорошо освоенные русской лексической системой слова, которые утратили черты украинскости и уже не ассоциируются с Украиной, такие как *бублик, маляр, цуцик, хлебобоб, землероб, житница, доярка, порожняк, косовица, бориц, вареник*. Эти слова утратили колорит языка-источника. Украинские экзотизмы – слова, маркирующие украинскую специфику, подчеркивающие украинскость. Их можно разделить на две группы. Первая группа экзотизмов фиксируется словарями и имеет тематическое членение, слова второй группы функционируют исключительно в дискурсах. К последним относятся *померанчевый, титущки, майдановцы* и др. Такие слова быстро реагируют на изменения во внеязыковой действительности, имеют прагматическую специфику и обычно долго не «живут» в языке-реципиенте, поэтому не фиксируются словарями. Они существуют только в дискурсном употреблении.

К экзотизмам первой группы – маркерам украинской национальной действительности относятся, по утверждению Т.Н. Смирновой, названия учреждений, государственных институций (*Рада*), иерархических единиц и общественных слоев (*голова, гетман, сотник, гайдамак*), денежных единиц (*карбованец, гривна*), специфической национальной одежды (*вышиванка, сукня, кептарь*), еды и напитков (*галушка, пампушка, кровянка, горилка*), национальных музыкальных инструментов (*кобза, бандура*), танцев (*гопак*), строений (*курень, колыба*) и пр., что ярко обозначает национальность, подчеркивает нерусскость обстановки, создает местный колорит (*парубок, дивчина, грубка, чувал*) [7]. Таким образом, мы пришли к выводу, что необходимо выработать объективные критерии, по которым слово может быть определено как заимствованное, отделить заимствования от экзотизмов и дискурсных образований, разграничить этимологию и заимствования, определить списки украинских заимствований, при изучении языковых контактов и влияний одного языка на другой учитывать их социолингвистические характеристики.

Литература:

1. Барбара Н. Украинизмы-вкрапления в русских газетных текстах/ Н. Барбара. [Электронный ресурс] ekhsuir.kspu.edu/.../УКРАИНИЗМЫ-ВКРАПЛЕНИЯ%20В%20РУССКИХ%20ГАЗ.
2. Иванишко М.П. Украинизмы как стилистический прием в произведениях русских писателей-фантастов, живущих на Украине/ М.П. Иванишко// Тезисы докладов и сообщений Всесоюз. науч. конференции-семинара, посвящ. творчеству И.А. Ефремова. – Николаев, 1988. – С. 136 – 139.
3. Качор М.И. Функции украинизмов в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба»: материалы III Международной научной конференции «Межкультурная коммуникация в современном обществе» 16.11.2012 г./ М.И. Качор. – Выпуск 4.2012 г. Язык. Культура. Общество. – Саранск. [Электронный ресурс] yazik.info/2012-16.php
4. Николенко Н.И. О специфике русского языка средств массовой информации Украины/ Н.И. Николенко// Культура народов Причерноморья. – 2003. – №37. – С. 300 – 304.
5. Озерова Н.Г. Украинизмы в русской газетной речи на рубеже тысячелетий/ Н.Г. Озерова// Русский язык и литература в учебных заведениях. – 2002. – №5. – С. 2–4.
6. Словарь современного русского литературного языка/ гл. ред. В.И. Чернышев. – М. – Л. : Наука, 1954 – 1965.
7. Смирнова Т.Н. Заимствования из близкородственных языков/ Т.Н. Смирнова. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина. [Электронный ресурс] periodicals.karazin.ua/philology/article/download/4000/3559
8. Українська мова: Енциклопедія/ В.М. Русанівський та ін. – К.: Українська енциклопедія, 2004. – 824 с.

Виктор О. М. Снегурова Т. А. Квашина Т. С.
Национальный технический университет "Харьковский
политехнический институт"
г. Харьков, Украина
e-mail: viktoririna1981@gmail.com, tatianasneg191@gmail.com,
t.kvawina@gmail.com

Стратегия организации самостоятельной работы студентов-иностранцев

*"Скажи мне - и я забуду,
Покажи мне - и я zapomню,
Дай мне действовать самому - и я научусь"*
(китайская мудрость)

Базовая задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности.

Основным требованием современного обучения является формирование умений и навыков студентов самостоятельно учиться. "Важнейшим средством повышения эффективности аудиторного и автономного усвоения языка является развитие учебных и коммуникативных стратегий - умение учиться и общаться, которые формируются у субъекта в ходе усвоения родного языка и входят в состав его коммуникативной компетенции в виде исходной стратегической компетенции" [3, с.42]

Проблема дефиниции термина "самостоятельная работа", понятия стратегий коммуникации и учения, самой стратегической коммуникации вызывает большой интерес в современной лингводидактике. Эта тема широко представлена в исследованиях многих учёных: Давер М.В., Залевской А.А., Кузнецовой Г.А., Каревой Л.А., Алексюка А., Калашника Н., Левиной И., Мороза А. и мн. др.

Внедрение и разработка новых методик, направленных на организационно-методическое обеспечение самостоятельной работы (СР) студентов, является главной задачей любого педагогического коллектива. В этом и заключается цель нашей работы - определить современные технологии СР, её организацию и стратегию управления ею преподавателя, который должен стремиться выработать у студента индивидуальную тактику межкультурной коммуникации.

Как известно, для организации СР студента необходимо учитывать субъективно значимые мотивы в изучении языка. Анализ коммуникативных потребностей студента поможет подобрать необходимый дидактический материал для индивидуальных потребностей обучаемого. "Среди носителей языка нет двух людей с одинаковой коммуникативной компетенцией, поскольку не одинакова их общественно-коммуникативная деятельность: выполняя одни и те же по содержанию речевые программы, люди формируют и формулируют мысли по-разному". [2, с.72]

Личностно-ориентированный подход является одним из важнейших направлений современной лингводидактики. Данный подход активно разрабатывается в современной методике РКИ с целью максимальной индивидуализации обучения, учёта потребностей, мотивационных и индивидуально-психологических характеристик студентов для обеспечения гуманизации учебного процесса.

Однако недостаточно только индивидуализировать процесс СР, намного важнее выработать комплексный подход к организации и оценке учебной деятельности

каждого студента. Имея достаточно большой опыт общения с иностранным контингентом, отметим трудности, с которыми всё чаще приходится сталкиваться. Многие студенты не обучены способам и приёмам СР в целом, т.е. не владеют стратегической компетенцией, в которую входят следующие факторы: неумение распределять своё время, способности разрабатывать различные краткосрочные и долгосрочные планы и программы своей учёбы, а главное - отсутствие волевых усилий и объективной самооценки своих результатов.

Характер и эффективность стратегической компетенции определяет специфика национальной семьи и особенностей общения, характер национальных методических традиций школьного обучения языкам. Необходимо учитывать уровень теоретического и практического владения родным и первым иностранным языками, а также методы их изучения и освоения.[3]

К сожалению, опыт работы с учащимися из арабских стран (Ливан, Сирия, Иордания, Ирак, Египет) показывает, что этот контингент практически не владеет умениями и навыками СР. Более того, эти студенты боятся и не любят СР, и считают только преподавателя источником получения новых знаний. Это объясняется тем, что методика школьного образования многих арабских стран исключает из учебного процесса самостоятельность в любых её проявлениях. Арабские студенты стран Магриба, африканские студенты, например, из Ганы, Камеруна, Конго, Мали и др. имеют навыки СР, самоорганизации и умения в достижении целей своей деятельности.

Традиционно основной разновидностью СР является домашняя работа. Это необходимо, правильно и обязательно в освоении иностранного языка в целом, а также в реализации принципа СР. Однако, в данном случае СР обеспечивает только репродуктивную функцию. Студенты выполняют огромное количество тренировочных упражнений. При этом, выполняя их, они зачастую действуют механически, опираясь на готовые модели и таблицы. Подобная работа не носит творческого характера, но воспитывает умение работать.

Устное и письменное выполнение упражнений, чтение, аудирование, пересказ, перевод, реферирование, инсценировка диалогов вносят в процесс обучения языку и, в частности, СР огромное разнообразие и поэтапное усложнение материала.

Кроме организованного аудиторного урока, студентам интересно участие в живом, реальном общении с носителями изучаемого языка. В связи с этим мы считаем необходимым использовать потенциал языковой среды как источник лингвосоциокультурной информации. Как отмечал А.А.Леонтьев: "Необходимо организовать воздействие этой среды, т.е. отношение студентов к ней и их деятельность в ней". Наиболее эффективной формой самостоятельного включения в живую коммуникацию являются задания типа: посетите магазины "Продукты", "Книги", супермаркет, рынок, кафе, клуб и т.п., узнайте и, если есть необходимость, купите. По мере наращивания лексико-грамматического материала студентам могут быть предложены следующие темы диалогической работы: "Звонок другу или преподавателю", "В библиотеку за книгами", "Покупка билетов в Киев", "Поход на стадион", "Знакомство в клубе" и т.д.

Подобная форма СР особенно эффективна в китайской аудитории интровертно обусловленной, сдержанной в интерактивном общении и восприятии нового. В Китае при обучении иностранным языкам отмечается "грамматикализация", т.е. приоритетными видами речевой деятельности выступают чтение и письмо. К сожалению, учебная работа по развитию коммуникативных навыков говорения и аудирования, языковой догадки являются проблемными для большинства китайских студентов.

Отметим, что, выполняя этот вид творческой СР, студенты, особенно арабские, овладевают не только предложенной преподавателем лексикой, но и приносят в аудиторию характерные для живой, разговорной речи готовые клише, разговорные формулы, связанные с данной ситуацией.

Использование готовых эмоционально-окрашенных речевых клише, разговорных формул, относящихся к определённой ситуации, приводит к краткости высказываний говорящего. А это, в свою очередь, готовит к общению с окружающими в той языковой среде, в которой учащийся будет находиться в течение многих лет.

Следующий этап - это ролевые (полилоги) и деловые (диа- и полилоги) игры, которые соответствуют уровню накопления студентами лексического багажа, т.е. программе второго семестра обучения на ФМО.

В рамках программы самостоятельной работы разработан комплект ролевых, деловых игр и ситуативных заданий. Каждая игровая ситуация имеет такой набор ролей, который охватывает максимальное количество студентов. Следует отметить интерактивность участников игры в том случае, когда по сюжету определённой ситуации не хватает на всех ролей и студенты сочиняют новые роли или делят одну роль на двоих с альтернативной жизненной позицией и, соответственно, с позиционным высказыванием.

В структуре ролевой игры можно выделить следующие этапы:

1. Ориентация. Это этап подготовки участников игры и экспертов, которые должны дать оценки каждому участнику на этапе обсуждения. Студентам предлагается тема игровой ситуации, роли (обычно 5-6 участников), карточки с соответствующей лексикой, которые нужно самостоятельно изучить дома.

2. Подготовка к проведению. Студенты заявляют о готовности реализовать ситуацию. Задают преподавателю вопросы на уточнение различных моментов предстоящей игры, обсуждают ход игры друг с другом. Преподаватель ещё раз излагает сценарий, описывает роли и правила игры.

Этот этап уже включает саму ролевую игру. Преподаватель, начав игру, не должен, без необходимости, принимать в ней участие. Его задача заключается в том, чтобы следить за игровыми действиями: незаметно фиксировать ошибки и оказывать, по просьбе студентов, помощь в их работе.

3. Обсуждение игры. Этап анализа, обсуждения и оценки результатов игры. Преподаватель проводит обсуждение, в ходе которого выступают студенты-эксперты. Участники обмениваются мнениями, защищают свои позиции и решения, свои идеи.

Практика показала, что ролевая и деловая игры - это обучающая технология, которая имеет поистине безграничные возможности не только актуализировать, закрепить и проверить полученные знания, но и вступить в интерактивные отношения. Тем важнее это для китайских студентов, которые не расположены к игре, импровизации и для которых непривычны ролевые игры. Это объясняется требованиями китайского этикета, обусловленного особенностями их национального менталитета.

Избегая жёсткого навязывания оценки со стороны преподавателя, студентам предлагается подсчитать по разработанному рейтингу и выставить собственную оценку за учебное занятие, что является важным мотивирующим фактором. Преподаватель лишь указывает на ошибки при выполнении заданий. [3]

Совершенно очевидно, что на современном этапе проблема индивидуализации СР неразрывно связана с использованием инновационных технологий обучения, первое место среди которых принадлежит интернет-ресурсам и активному использованию компьютерных программ. Введение в образовательный процесс обучающих и контролирующих компьютерных технологий интенсифицируют процесс формирования у студентов коммуникативной компетенции, углубления стратегической компетенции.

На кафедре гуманитарных наук факультета международного образования НТУ "ХПИ" разработаны дистанционные курсы по русскому языку как иностранному "Дебют" и "Дебют 1" (авторы - проф.Снегурова Т.А., доц.Романов Ю.А., ст.преп. Парамонова В.Ю.), которые предназначены для широкого круга студентов, изучающие русский язык с различными целями, а именно: проживание и обучение в странах, где

говорят по-русски; краткосрочные курсы русского языка; стажировки; получение академических кредитов и т.д.[5,6,7]

Материалы курсов обеспечивают иностранным учащимся формирование навыков русского чтения, говорения и письма до уровней А2 ("Дебют") и Б1 (Дебют 1) в соответствии с языковым дескриптом Совета Европы. Каждый из этих курсов включает: презентацию курса, инструкции по работе с ним, новостной форум. В каждом из 8-ми уроков курса представлены: рабочий план на неделю, лексика, текст и диалоги, грамматика, упражнения, русско-английский словарь.

Данные курсы находят своё применение не только при дистанционном обучении иностранных учащихся, но и обеспечивают, без преувеличения, огромные возможности для реализации СР при изучении русского языка по учебнику РКИ "Дебют".

Подводя итог всему вышесказанному, убеждаемся в том, что СР в настоящее время - это единственная технология, обеспечивающая современный метод "автономного" обучающего, который уже стал приоритетным в системе образования Америки и Европы. Это позволяет создавать учебники нового поколения, ориентированные на высокую интенсивность учебной деятельности, на подлинную индивидуализацию обучения, развития самостоятельности в изучении языка.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). - СПб., 1999. - 472с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). - М., 1984
3. Давер М.В. Особенности мотивационно-стратегической реализации личностно-ориентированного подхода к обучению РКИ. //Русский язык за рубежом". - 2006. - №4
4. Тамбовкина Т.Ю. Автономия учащихся как основа развития совершенного образования личности. //Иностранные языки в школе. - 2004. - №3
5. Snegurova T. Debut. Russian for beginners. A study guide for international students / T. Snegurova, Yu. Romanov, V. Paramonova. – Kharkov: NTU KhPI, 2016. –72 p.
6. Snegurova T. Debut 1. A Course of Russian for International Students. A text-book / T. Snegurova, Yu. Romanov, V. Paramonova. – Kharkov: NTU KhPI, 2017. –110 p.
7. Snegurova T. Debut 2. A Course of Russian for International Students. A text-book / T. Snegurova, Yu. Romanov, V. Paramonova. – Kharkov: NTU KhPI, 2017. –120 p

Вялик І. Ю.

Національний аерокосмічний університет ім. М.Є. Жуковського

«Харківський авіаційний інститут»

м. Харків. Україна

e-mail: vialykhinna@gmail.com

Дистанційна освіта як інноваційний засіб навчання мови

Розвиток сучасного суспільства і його потреби передбачають модернізацію вищої освіти, вдосконалення його системи на всіх рівнях відповідно до вимог щодо підготовки майбутніх робітників – кваліфікованих та професійно-мобільних. Ця теза підпорядковується Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Закону України "Про вищу освіту", Державним програмам "Освіта" (Україна XXI століття), "Учитель", Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні.

Одне із завдань реорганізації освіти – його доступність для людей. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті сприяє досягненню цієї мети. Дані засоби дозволяють інтенсивно розвивати дистанційне навчання. Дистанційне навчання – одне з нових перспективних напрямків розвитку освіти, яке інтенсивно поширюється в усьому світі і дозволяє побудувати для кожного індивідуальну стратегію навчання, опанувати її, використовуючи усі можливості сучасних інформаційних технологій; задовольнити потреби в найбільш зручному і комфортному режимі.

Що ж мається на увазі під поняттям дистанційне навчання? На сучасному етапі з'явилося багато наукових розробок, наукової літератури та дисертаційних досліджень, що свідчать про значну увагу до питання ефективного використання дистанційних технологій у процесі навчання. Аналізуючи наукову літературу вітчизняних і зарубіжних науковців (А. Р. Бел, А. Хуторський, В. Гура, В. Кухаренко, В. Олійник, В. Рибалко, В. Солдаткін, Д. Кіган, Дж. Коумі, Дж. Блумстук, Є. Блінов, Є. Полат, К. Власенко, М. Бесєдіна, М. Моїсєєва, М. Ус, Н. Дацун, Н. Сиротенко, О. Андреев, П. Стефаненкота інші), можна зустріти велику кількість неоднорідних визначень поняття терміну «дистанційне навчання», що говорить про різні підходи до його розуміння. Враховуючи вищезазначене, відзначимо, що дистанційне навчання – це цілеспрямований синхронний або асинхронний процес взаємодії суб'єктів навчального процесу між собою і з засобами навчання на відстані за допомогою спеціалізованого освітнього середовища, що базується на використанні інформаційно-телекомунікаційних технологій. А також під дистанційним навчанням одні з найбільш компетентних фахівців у цій галузі з американської асоціації дистанційного навчання (TheUnitedStatesDistanceLearningAssociation– USDLA) розуміють процес навчання, в якому вчитель і учні географічно розділені і тому спираються на електронні засоби і друковані посібники для організації навчального процесу. Дистанційне навчання включає дистанційне викладання (діяльність викладача в навчальному процесі) і дистанційне навчання (пізнавальну діяльність учнів). Основні фактори, що визначають дистанційну форму навчання:

- поділ викладача і учнів відстанню, при наймі, на більшу частину навчального процесу;
- використання навчальних засобів, здатних об'єднати зусилля викладача і учнів і забезпечити засвоєння змісту курсу;
- забезпечення інтерактивності між викладачем і учнями, між адміністрацією курсу і учнями;
- пріоритет самоконтролю над контролем з боку викладача.

Основу навчального процесу при дистанційній формі навчання становить цілеспрямована, інтенсивна і контрольована робота студента, який може займатися в зручному для себе місці за індивідуальною траєкторією навчання, маючи комплект спеціальних засобів навчання і погоджену можливість контакту з індивідуальним викладачем ДО (тьютором, контактним викладачем, фасилітатором) .

Дистанційна форма навчання включає технологічну, змістовну та організаційну складові. Технологічна складова заснована на матеріально-технічній базі: апаратні засоби (комп'ютери, тобто hardware), програмне забезпечення (software), технічна підтримка, супровід програмного забезпечення, оновлення системи і змісту (апгрейд системи і контенту).

Змістовна складова являє собою структурований навчальний контент, в якому передбачені інваріантні компоненти певного типу електронних навчальних ресурсів (ЕОР): курси ДО, електронні підручники, спеціалізовані сайти, портали та методичну підтримку.

Організаційна складова передбачає організацію і проведення навчального процесу з використанням різних моделей ДО.

Ці складові дозволяють створити єдиний інформаційно-освітній простір, що включає навчальний процес, його інформаційне забезпечення, управління цим процесом, а також використання сучасних педагогічних технологій, що відповідають вимогам нової парадигми освіти.

Відповідно з розвитком нового навчального середовища необхідно акцентувати увагу на зміну компетенцій викладача. Викладач повинен володіти не тільки лінгвістичними та комунікативними компетенціями, а й інформаційно-технологічними: в умовах нового навчального середовища він стає тьютором - інструктором, тьютором - фасилітатором; він надає і вносить відповідні зміни до дидактичного матеріалу, щоб забезпечити гнучкість процесу навчання. Тобто викладач повинен підвищувати свої компетенції в галузі методики викладання за допомогою нових технологій і в галузі дистанційного навчання; він повинен володіти необхідними знаннями. Крім того, він повинен вміти створювати або розробляти відповідний навчальний матеріал за допомогою нових комп'ютерних засобів і програм, бо він є найважливішою ланкою, що забезпечує ефективність навчального процесу. А тому назріла необхідність організовувати професійну перепідготовку або підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу - для викладання у новому інформаційно-освітньому середовищі, викладачів і навчально-допоміжного персоналу - для роботи з дистанційними освітніми технологіями.

Стрімке входження в наше життя нових інформаційних і телекомунікаційних технологій не могло не вплинути на навчання іноземним мовам, у тому числі і російської мови як іноземної.

Як зазначає О. М. Шукін, «дистанційне навчання має великі перспективи, так як дозволяє використовувати світові культурні та освітні цінності, накопичені в глобальній мережі Інтернет, і можливості вчитися під керівництвом кращих педагогів на основі єдиного інформаційно-освітнього простору».

Комп'ютерні технології підвищують ефективність навчання та інтерес до всіх культурознавчих аспектів вивчення мови, забезпечують доступ до інформаційних ресурсів і створюють новий освітній простір.

Застосування нового навчального середовища у викладанні і вивченні російської мови, стає невід'ємною частиною освітньої системи і нашого університету.

Тому в цей час розробляється дистанційний навчальний курс з російської мови (базовий рівень) поза мовного середовища для абітурієнтів з англomовних країн Африки.

Дистанційний курс являє собою аналог навчально-методичного посібника для студентів, які починають вивчати російську мову. Фактично дистанційний курс - це розроблена за певним ступенем покрокова інструкція щодо засвоєння курсу, тобто досягнення цілей, сформульованих в його описанні. Як правило, дистанційні курси розробляються за допомогою різних програмних продуктів, що дозволяють представляти їх зміст в форматах Інтернету (HTML).

При створенні дистанційного курсу використовується система дистанційного навчання, освітня платформа Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) - система управління змістом сайту, спеціально розроблена для створення онлайн-курсів викладачами. Цей безкоштовно розповсюджений програмний комплекс зі своїми функціональними можливостями, просте засвоєння і зручність використання задовольняє більшість вимог, що пред'являються до систем електронного навчання. Moodle пропонує широкий спектр можливостей для повноцінної підтримки процесу навчання в дистанційному середовищі - різноманітні способи подання навчального матеріалу, перевірки знань і контролю успішності.

Отже, сучасний етап інформаційних технологій дозволяє якісно змінити процес вивчення мови, значно підвищити його ефективність і мотивацію студентів.

Література:

1. Биков В. Ю. Відкрита освіта і відкрите навчальне середовище / В. Ю. Биков // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків: НТУ "ХПІ". – 2008. – № 2. – С.116 – 123.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Згуровский М. З. Развитие системы дистанционного образования в Украине / М. З. Згуровский // Higher Education Open and Distance Learning Knowledge Base for Decision-Markers/Materials of Meeting of the IITE Focal Points in the CIS and Baltic Countries/ Kiev ІІТЕ, 2003.
4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения / Е. С. Полат // Инфо. – 2001. – № 5. – С. 37-43.
5. Смульсон М. Л. Середовище дистанційного навчання: психологічні засади проектування [Електронний ресурс] / М.Л. Смульсон – Режим доступу http://www.psychscience.com.ua/departament/oklad.php?mova=ua&scho=zasady/smulson_sreda
6. Стефаненко П. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Стефаненко Павло Вікторович. – К., 2002. – 470 с.

Гайворонська В. В.
Національний технічний університет "ХПІ"
г. Харків, Україна
e-mail: v.gaivoronskaya@gmail.com

Інноваційна педагогічна технологія удосконалення навчального процесу і педагогічної компетенції викладачів

Проблема пошуку і розвитку нових особистісно-орієнтованих освітніх технологій, адекватних новим цілям освіти, і освоєння цих технологій тими, хто вчить і буде вчити сучасне і майбутнє покоління студентів, у сфері вищої освіти стоїть дуже гостро. Основна увага повинна бути зосереджена на створенні ефективної інноваційної педагогічної системи, методологічний фундамент якої забезпечував би підготовку і формування творчої особистості фахівця, що володіє не тільки високим професіоналізмом і освіченістю, але і духовністю, почуттям відповідальності і високими моральними якостями. Вітчизняні і закордонні фахівці в області професійної педагогіки і психології [1] діагностують, що традиційна репродуктивна модель передачі знань по загальній думці стала не ефективною, вона не торкається діяльності засвоєння як механізму пізнання і згодом вона приводить до професійної деформації, замиканню у вузьких професійних рамках, синдромі "вигорання", не сприяє виробленню незалежного судження і розвитку мотивації до навчання і самовиховання протягом усього життя.

Створення нових освітніх технологій пов'язано з відмовою від стереотипів традиційної освіти, з формуванням нового мислення, зміною ментальності сучасного педагога й учня [2, 3]. Ключовою невирішеною проблемою [3] при цьому є забезпечення педагогічного впливу не на окремі якості особистості, а на структуру особистості в цілому.

Необхідність запровадження нових освітніх технологій зумовлена тим, що:

– творче мислення стає основним "виробничим" процесом у сучасному інформаційному стані розвитку суспільства і, зокрема, у подальшому "людино творчому" етапі розвитку;

– справжня творчість неможлива поза розвитку здібностей, поза реалізації творчого потенціалу кожної особистості;

– процес навчання стає перманентною і невід'ємною часткою кожної особистості;

– необхідність орієнтації на структуру і потреби особистості, орієнтації на майбутнє.

Недоліки, які заважають запровадженню нових освітніх технологій у навчальний процес:

– послаблення репродуктивної моделі мотивації до навчання, пасивність сприйняття знань;

– погіршення здібностей до самостійного судження, що зумовлює необґрунтований критицизм, або сліпу віру в авторитети;

– відсутність творчого живого мислення як викладача, так і студентів;

– інформаційні перевантаження, зневаження психодинамічних можливостей особистості;

– професійні деформації, пов'язані з ігноруванням внутрішніх проблем особистості у навчальному процесі, що підсилюють вплив зовнішніх проблем.

Навчити студента учитися, навчити самостійно добувати знання, інформацію і використовувати їх у своїй діяльності, створити мотивацію до навчання протягом усього життя. Такою є вимога часу: "Освіта протягом усього життя", тому що стрімкий розвиток цивілізації жадає від особистості високої інтелектуальної і соціальної мобільності, активності і відповідальності. Безумовно, це проблема вищої освіти, освіти дорослих людей, що перейшли поріг повноліття. Це одна з найбільш важких і актуальних проблем нашого часу – освіта дорослих. Міжнародні організації, зокрема ООН, ЮНЕСКО, надають великого значення цій освітній ланці. Так, у рішенні ООН "Стійкий розвиток людства – програма на XXI століття" освіта дорослих названа важливим принциповим інструментом соціального розвитку людства. Україна входить до числа тих більш ніж 50 країн, що беруть участь у програмі ЮНЕСКО, присвяченій освіті дорослих.

Рішення поставленої задачі в сфері вищої освіти як одного з двох основних напрямків освіти дорослих вимагає зміни спрямованості навчально-виховного процесу до його індивідуалізації, обліку психолого-педагогічних, антропологічних факторів, особливостей вікового розвитку, духовних інтенцій і інших аспектів формування особистості, тобто перегляду підходів до основних компонентів педагогічного процесу у напрямку людиноцентризму.

У зв'язку з цим особливий інтерес представляє новий європейський освітній рух, який інтенсивно розвивається протягом останніх років і спрямований на освіту дорослих, зокрема, на удосконалення університетської освіти, відомий як New Adult Learning Movement (NALM) або "Рух відновлення освіти дорослих". Основні принципи і методи цього напрямку викладені в двох монографіях, виданих у Штутгарті і потім – у Лондоні [4]. Методологічною основою цієї системи є положення сучасного людинознавства – антропософськи орієнтованої духовної науки і вальдорфської педагогіки (педагогіки Р. Штайнера), визнаної ЮНЕСКО педагогікою XXI століття.

В основі педагогіки Р. Штайнера полягає могутній людинознавський фундамент – створене їм антропософське вчення про індивідуальність людини.

Він писав про чотири підстави цивілізації – пізнання, мистецтво, релігію і мораль, що можуть гармонійно з'єднуватися в одному корені – людському "Я". Це "Я" людини виступає в трьох основних функціях – у волі, почуттях і мисленні, що перебувають у стані постійного руху, і задачею педагогіки є пошук методів і форм

їхньої гармонізації. Порушення рівноваги між ними, зокрема, між сферою мислення і сферою почуттів, між раціональним і емоційним приведе до трагічних результатів і для людини, і для суспільства, як вважає І.А. Зязюн [7, 8]. На його думку, Р. Штайнер вирішує цю проблему блискуче: "...до Штайнера, якого я вважаю великим філософом педагогіки, великим філософом педагогічної дії, філософом розуміння людського духу, великим філософом педагогічного результату необхідно прислухатися. Нашій школі необхідно брати багато чого з ідей Штайнера...".

Одне з головних відкриттів Р. Штайнера полягає у тому, що три вищезгадані складові психіки людини, що виступають у єдності і взаємодії в цілісній особистості, пов'язані не тільки з нервовою системою, як вважає сучасна психологія і педагогіка, і орієнтовані винятково на інтелект, але з усією фізичною організацією людини. При цьому на нервово-почуттєву систему спирається тільки розумова діяльність. Фізіологічною основою емоційної діяльності служить система подиху і кровообігу, так називана ритмічна система. Вольова діяльність спирається на систему обміну речовин і органів руху. На цьому антропологічному фундаменті будуються, відповідно до віку, педагогічні технології, що цілісним образом розвивають людину: не тільки її інтелект, але і почуття, і волю [9, 10]. "Той факт, – пише відомий німецький учений Г. Аммельбург, – що вальдорфські школи з їхнім антропософським розумінням людини як єдиного цілого переживають в останні роки дійсний бум, можна розглядати як підтвердження тенденції руху людства до цілісної особистості, до інтегрованої людини" [11].

Як і вальдорфська педагогіка, NALM є принципово новою освітньою системою, що виникла як внесок у сучасні духовні умови і вже сьогодні має у своєму розпорядженні якості, що роблять її практичним і оперативним шляхом роботи, життя, буття. Як відомо, ефективність освітніх технологій значною мірою визначається інтеграцією психологічних і педагогічних факторів, що впливають на процес навчання, із внутрішньою структурою особистості того, кого навчають, з його індивідуальними можливостями і потребами.

У цьому зв'язку вважається доцільним зробити спробу аналізу NALM з погляду структури закладених у ній педагогічних технологій, принципів, форм, методів і можливостей їхнього застосування і творчого удосконалення.

Принципи, форми і методи освіти дорослих:

Освіта дорослих NALM як педагогічна система спирається на наступні принципи:

- принцип пробудження волі і формування незалежного судження;
- принцип навчання, що вимагає роботи з трьома бар'єрами процесу навчання: бар'єром мислення, бар'єром почуттів і бар'єром волі;
- принцип інтеграції і взаємопроникнення трьох галузей, трьох шляхів навчання: формалізуючого навчання "Як учитися вчитися"; навчання долею, життєвим досвідом (робота з біографією) і навчання шляхом внутрішнього духовного розвитку;
- принцип гармонізації відносин у соціальній системі університету;
- принцип метаморфози життєвих процесів у навчальні процеси;
- принцип навчання як синтез науки, мистецтва, моралі.

Розглянемо, у чому полягає сутність деяких, найбільш істотних з цих принципів, і як вони можуть бути реалізовані у вищій школі.

Пробудження волі і формування незалежного судження

Освіта дорослих виходить з того, що навчання повинне розбудити волю того, що навчають. Спонування волі – це пробудження мотивації до навчання, дефіцит якої так гостро відчувається в наш час. Навчання, зміна, розвиток – це зібрані воедино три аспекти процесу, що триває послідовно протягом усього людського життя. Цей процес не повинен проходити спонтанно, він завжди має потребу в обміркованому розвитку. Навчання завжди означає – перебороти опір, зробити зусилля. При навчанні дорослих

повинна бути задіяна незалежна, самостійна воля людини, а той, хто навчає дорослих, повинен бути "митцем волі".

У процесі освіти людину підтримують три стимули, що збуджують логічно спрямовану волю: стимул знання, стимул розвитку і стимул до удосконалення. Стимул знання – самий свідомий. Він допомагає перебороти почуття ізоляції у світі і зрозуміти світ і себе. Стимул розвитку є основною силою. Стимул удосконалювання пов'язаний з почуттям незадоволеності: усе могло бути зроблене краще. Глибоко у душі ми знаємо, що ми завжди на шляху, що ми ще далекі від актуалізації свого повного людського потенціалу, але ми здатні удосконалюватися.

Сучасна освіта стоїть перед питанням – яким чином розбудити ці три стимули у людині. В освітній системі NALM детально розроблені принципи, методи, форми, що будять у студентів незалежну волю вчитися, волю, що постійно буде підтримуватися цими трьома стимулами.

Таким чином, система освіти дорослих NALM вигідно відрізняється тим, що ґрунтується на міцному, практично вивіреному філософському і психолого-педагогічному фундаменті. Вона успішно апробована у багатьох європейських країнах і в Україні. Відповідно до NALM, процес навчання спирається на всі три щиросердечні сили і розвиває їх. Принципова складність освіти дорослих полягає, в першу чергу, у тому, що дорослий вже знаходиться на визначеному рівні розвитку у визначеній життєвій сфері і має вже напрацьовані стереотипи мислення і дій. Його перевага у тому, що він може навчатися свідомо, але для цього в нього повинна бути мотивація до навчання.

Література:

1. Зязюн І.А. Естетичні чинники інтуїції: життєтворчість і вигорання // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наукових праць / За редакцією Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Ч. І. – Харків: НТУ "ХПІ", 2002. – 432 с.
2. Зязюн І.А. Технологізація образования в контексте усовершенствования профессионального развития личности // Развитие педагогических и психологических наук в Украине, 1992–2002. Зб. наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 2. – Харків: ОВС, 2002. – С. 28–44.
3. Сысоева С.А. Педагогические технологии в современном образовательном пространстве // Развитие педагогических и психологических наук в Украине, 1992–2002. Зб. наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 2. – Харків: ОВС, 2002. – С. 311–325.
4. Coenraad van Houten *Awaking the Will. Principles and process in Adult Learning Tempe LODGE*. – London. – 230 p.
5. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. – Харьков: Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
6. Освітні технології. Навчально-методичний посібник / За ред. О.М. Пехоти. – Київ: АСК, 2002. – 255 с.
7. Дитина. Про вальдорфську педагогіку. – Вип. 9 (19). – 2000. – С. 21.
8. Штайнер Р. Здоровое развитие. Телесно-физическое как основа свободного проявления душевно-духовного. – Калуга, 1995. – 480 с.

Проблемы межкультурного общения и межкультурных конфликтов

Одним из ключевых вопросов современной гуманитарной науки является понятие «межкультурной коммуникации». Сам термин впервые ввел американский ученый-антрополог Эдвард Т. Холл, который работал над созданием программы адаптации для американских дипломатов и бизнесменов, работающих в других странах. Межкультурная коммуникация, или межкультурное общение, является видом речевой коммуникации между людьми разных национальностей. Такое общение может происходить как в устном, так и в письменном виде, а также может быть индивидуальным или массовым. Процесс коммуникации, особенно между представителями различных культур, сложен и многогранен и требует тщательного подхода к его изучению. К проблеме межкультурной коммуникации обращаются такие науки как лингвистика, культурология, социология, психология, антропология. Каждая, в свою очередь, использует собственные методы и подходы. Например, выявлением различий в психике человека с точки зрения общения занимается психология; сравнением различных языковых форм путем сопоставления культур – лингвистика; социальный статус человека, его положение в обществе и проблемы межкультурной коммуникации – это область социологии. Все культуры неоднородны по своему составу. Как правило, общество представляет собой союз различных этнических культур и субкультур. У каждой культуры есть собственные ценности, нормы поведения, взгляды на тот или иной предмет. Соответственно, это порождает конфликты и противоречия между людьми, а именно – межкультурные конфликты.

Под понятием «конфликт» в широком смысле обычно подразумевается столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия. В данной же работе мы рассматриваем конфликт не как противостояние, а скорее как нарушение гармонии коммуникативного контакта.

Причинами межкультурного конфликта обычно бывает неправильное толкование поведенческих маркеров собеседника, являющегося представителем другой иностранной культуры, поскольку каждый из собеседников следует нормам поведения, предписанным той или иной культурой (т.е. родной или чужой, как правило, оппозиционной).

Зачастую подобные ошибки допускают люди именно потому, что незнакомы с правилами и нормами ритуальной коммуникации другой культуры. Ритуальная коммуникация в разных странах обладает той или иной степенью специфики. Она включает в себя вербальную (словесную) и невербальную (жесты, артикуляция) информацию. К невербальным средствам общения относятся:

- визуальные / кинетические (движение рук, головы, поза, походка, внешние признаки);
- акустические (голос, диапазон, тональность, паузы, смех);
- тактильные (прикосновения, пожатие руки, поцелуи, объятия);
- ольфакторные (естественный и искусственный запах человека, запахи окружающей среды).

Рассмотрим наиболее информационно насыщенные невербальные средства коммуникации, например, жесты. В разных странах они разные. Так, оппоненту может казаться, что собеседник не согласен с ним или враждебно настроен, но, возможно, это всего лишь результат коммуникативной неудачи. Например, индусы, качая головой из стороны в сторону, выражают согласие, однако в Европе и Америке это движение головы используют для выражения отрицания. В Тибете высовывают язык, показывая одобрение, а у европейского человека этот жест вызовет удивление в лучшем случае.

Рассмотрим разнообразие символики такого мимического жеста, как улыбка. Например, «формальная улыбка» в западных культурах – вид приветствия незнакомых людей. В русской культуре к улыбке несколько иное отношение, достаточно вспомнить выражение «Смех без причины – признак ...». «Улыбка коммерческая» - требование современного сервиса (например, рестораны сети «Макдональдс»). «Улыбка искренняя» – естественная реакция человека на положительные обстоятельства, проявление хороших чувств. Этот вид улыбки не обусловлен культурой, а присущ всем человеческим сообществам.

Таким образом, можем сделать вывод о необходимости научиться понимать и принимать другие культуры, без этого невозможны ни удачная межкультурная и международная коммуникация, ни успешное деловое сотрудничество.

Гутникова Т. Ю.
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
E-mail: tata.gutnikova@gmail.com

Начальный этап обучения иностранных студентов: адаптация и межкультурное взаимодействие

Интеграция современной украинской системы высшего образования в европейскую ставит новые задачи перед студентами и преподавателями. Поэтому конкурентоспособность украинских вузов на международном рынке образования, качество отечественной образовательной системы являются сегодня важнейшим приоритетом развития и предоставления образовательных услуг.

Обучение в Украине иностранных студентов стало необходимой составляющей не только системы образования, но и экономики образовательного учреждения, определенным показателем статуса учебного заведения. А поскольку успешность учебной деятельности зависит от последовательной адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде, необходимым условием начального этапа обучения становится создание благоприятных и гармоничных условий формирования социокультурной компетенции, содействие межкультурному взаимодействию студенческих групп.

При рассмотрении проблем адаптации личности необходимо учитывать несколько основных социологических направлений, характеризующих различное отношение к этому вопросу. Например, представители интеракционизма, рассматривая адаптацию, отмечают, что этот процесс обусловлен внутриспсихическими и средовыми факторами, при этом адаптированность определяется двумя показателями. Во-первых, личность принимает социальные ожидания, с которыми сталкивается в обществе, и отвечает им. Во-вторых, личность проявляет гибкость по отношению к изменившейся

среде, сохраняя способность придавать событиям желательное для себя направление. Среди основных видов адаптированности интеракционисты называют «внеличностную», когда приобретаются профессиональные знания, умения, навыки, и «адаптированность в сфере личных взаимоотношений», где важную роль играют эмоциональные связи между людьми.

Бихевиористы определяют социальную адаптацию как процесс физических, социально-экономических или организационных изменений в групповом поведении, социальных отношениях или культуре. Следует отметить, что бихевиористы говорят в основном о групповой, а не индивидуальной адаптации. Согласно точке зрения необихевиористов, адаптация – это, с одной стороны, состояние, в котором потребности личности и среды совпадают в итоге, с другой – процесс, в результате которого происходит это совпадение.

Различают три основных типа адаптации иностранных студентов: 1) иностранец в неизвестной социокультурной среде полностью принимает новые обычаи, традиции, нормы и ценности, которые постепенно начинают доминировать над первоначальными этническими чертами; 2) студент частично воспринимает новую социокультурную среду, что проявляется в принятии «обязательных норм общества», но сохраняются свои основные этнические черты; 3) происходит отказ или уход от принятия культурных норм и ценностей, характерных для большинства представителей нового социального окружения.

Самой известной концепцией, передающей состояние индивида при вхождении в чужую культуру, считается ступенчатая модель культурной адаптации К. Оберга (1960), описывающая четыре стадии аккультурации. Первая стадия, названная ученым «*медовый месяц*», может длиться от нескольких дней до нескольких месяцев и характеризуется положительным, иногда даже эйфорическим отношением к новому: человек замечает самые очевидные различия в языке, климате, архитектуре, кухне, географии и т. д. и они ему нравятся. На второй стадии – «*стадии кризиса*» – приезжий начинает в полной мере осознавать возникающие проблемы с общением, жильем, передвижением, шоппингом, системой обучения и т. д. Чуждыми становятся не только очевидные различия образа жизни и культуры, но и более тонкие: отношения людей между собой, способы принятия решений и способы выражения своих чувств и эмоций. В это время все трудности начинают видеться гипертрофированно, вызывают отторжение, иностранец вдруг осознает, что ему придется жить с этим не пару дней, а несколько лет. Согласно исследованиям, такой культурный шок оказывает прямое воздействие на психическое, и даже физическое состояние (тоска по родине, чувство лишения, тревоги, неполноценности, скука, «уход» в себя, проблемы с самоидентификацией, желание общаться только с земляками, потеря трудоспособности и даже психосоматические болезни).

Если приезжий успешен в приобретении знаний языка и начинает передвигаться самостоятельно, он шаг за шагом открывает для себя пути в новое социальное окружение и происходит постепенное привыкание. Так наступает третья стадия адаптации – «*восстановление*», во время которой студент понимает и принимает «код поведения» жителей новой для него страны, достигает определенного комфорта в общении. В такой ситуации не исключено даже чувство превосходства по отношению к обитателям чужой страны.

Последняя, четвертая стадия – «*адаптация, или бикультуризм*» – представляет собой способность человека благополучно «функционировать» в двух культурах – своей и чужой. Он по-настоящему входит с ней в контакт, начинает понимать и ценить местные традиции и обычаи, даже перенимать некоторые модели поведения и вообще чувствовать себя «как рыба в воде» как с местными жителями, так и со «своими». Нужно заметить, что не все студенты достигают таких результатов, те же, кто доходит до этой фазы, наслаждаются всеми благами жизни в новой обстановке, имеют широкий

круг друзей, легко улаживают свои официальные и личные дела, одновременно не теряя чувства собственного достоинства и гордясь своим происхождением.

Важную роль в процессе адаптации играет формирование или изменение социальных качеств субъекта под воздействием новой окружающей среды. О. В. Куликова к элементам, формирующим социальные качества человека, относит «социально определенную цель его деятельности; занимаемые социальные статусы и выполняемые социальные роли; ожидания в отношении этих статусов и ролей; нормы и ценности (культура), которыми он руководствуется в процессе своей деятельности; систему знаков, которую он использует; совокупность знаний; уровень образования и специальной подготовки; социально-психологические особенности; активность и степень самостоятельности в принятии решений».

Говоря о межличностных отношениях студентов как о важной составляющей адаптационного механизма, следует отметить, что их основой является эмоциональная сторона, чувства индивида. Некоторые социологи и психологи используют такой термин, как «конъюнктивные и дизъюнктивные чувства». К конъюнктивным относятся те чувства, которые сближают, объединяют людей, к дизъюнктивным — чувства, разъединяющие людей, когда другая сторона выступает как неприемлемая, как объект, по отношению к которому не возникает желания к сотрудничеству.

Причиной появления таких дизъюнктивных чувств у студентов часто становится несформированность адекватного отношения к представителям других религий и культур, непринятие каких-либо особенностей поведения других, то есть этноцентрический взгляд на уклад жизни новой страны и религиозный конфликт. Особенно это касается студентов-мусульман, которые зачастую свои представления о мире считают единственно верными и логичными, то есть судят о культуре страны, где им приходится получать образование, с позиции превосходства своей собственной. Именно поэтому целью преподавателя на пути к полной социокультурной адаптации студента является не только знакомство с духовным и культурным достоянием страны, повышение уровня межкультурной компетентности, вовлечение в общественную и культурную жизнь вуза и города, но и развитие терпимости к установкам и ценностям различных культур, расширение общего культурного самосознания личности.

Необходимо учитывать, что именно предвузовская подготовка студентов занимает особое место в формировании компетенции межкультурного общения и адекватного отношения к носителям чужеродных культур. Ведь иностранные студенты, хотя и являются представителями современного общества информационных технологий, несомненно способствующего объединению и сближению на коммуникативном уровне, всё так же остаются представителями различных культур и в психологическом плане очень отличаются друг от друга и от тех, кто живёт в выбранной ими для получения образования страны.

И именно в первый год пребывания в новом месте они сталкиваются с наибольшими коммуникационными и адаптационными трудностями. Это происходит по нескольким причинам. Во-первых, большинство из них не очень хорошо проинформированы о политической, экономической и социальной системах Украины; о традициях, обычаях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования. Значительная часть этих студентов впервые попадает в ситуацию необходимости общения с представителями разных национальных норм и культур. Во-вторых, это этап социализации личности в условиях, как правило, очень отличающихся от привычных. При этом студенты — это уже зрелые личности, сформировавшиеся под влиянием той среды, в которой воспитывались. Они уже имеют определенную жизненную позицию, цели и ценностные ориентации, а также свои специфические особенности: национально-психологические, психофизиологические, личностные и т.д. В-третьих, это этап значительной психической, интеллектуальной и физической нагрузки. Состояние стресса у иностранного студента вызывает как эмоциональная

перегрузка (новые связи, коммуникации, языковой барьер и т.п.), так и бытовая адаптация (самостоятельность в распределении бюджета, самообслуживание и т.п.).

Продолжительность межкультурной адаптации и формирования навыков межкультурного взаимодействия определяется очень многими факторами: возрастом, полом, уровнем интеллекта, обстоятельствами жизненного опыта, установлением дружеских отношений с местными жителями, особенностями культуры и религии приезжающих в новую страну и т.д. Большое значение имеет также такой фактор, как мотивация к адаптации. Мотивы пребывания за границей иностранных студентов очень четко ориентированы на цель – получение диплома, который может обеспечить им карьеру и престиж на родине. Ради ее достижения студенты готовы преодолевать все трудности и как можно быстрее приспособиться к чужеродной среде обитания, минуя многие коммуникативные и психологические сложности.

Но главное, о чем должен помнить и преподаватель, и студент, переживающий трудный адаптационный период, это то, что изучая и принимая чужую культуру, мы не просто изучаем и принимаем язык, книги, географические особенности, традиции, – мы открываем новый мир, в котором люди живут и думают иначе, не так, как мы это привыкли понимать. И поэтому знакомство с новой культурой, новой картиной мира, адекватное отношение к представителям незнакомых культур – это всегда расширение границ сознания и собственного «Я», обогащение как новыми знаниями, так и новым творческим опытом, новым пониманием мира и собственного места в нем.

Литература:

1. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72
2. Ионин Л. Г. Социология культуры / Л. Г. Ионин. – М., 1996. – 357 с.
3. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий / В. В. Кочетков. – М., 2009. – 264 с.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М., 1973. – 235 с.
5. Свиридов Н. А. Адаптационные процессы в сфере молодежи / Н. А. Свиридов // Социс. – 2002. – №1. – С. 45-48.
6. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – М., 1999. – 267 с.

*Даниленко А.
Університет “Пейс”
м. Нью-Йорк, США*

З досвіду викладання культурологічних дисциплін в університетах США

Університетські програми з мов у США значно відрізняються від аналогічних програм в Україні та інших слов'янських країнах. Передусім, ідеться про статус мов, які викладаються в університетах США. По-друге, класичних програм з мов та літератур уже мало не існує, за винятком кількох великих центрів та кафедр на північному сході та західному узбережжі США, а також в центрі країни. Час вимагає

змін, тому викладачі змінюють курси та їхнє наповнення щороку. Нові програми так само створюються, але на це йде до двох років залежно від того, як швидко можна пройти усі рівні акредитації в університеті та органах освіти відповідного штату.

Буде цікавим познайомити викладачів із слов'янських країн з деякими особливостями викладання та змісту курсів, що складають основу синтетичних програм. Під синтетичними я розумію поєднання мовних та інших курсів. Цього разу я ознайомлю зацікавлених із типовим навчальним планом одного з культурологічних курсів, які викладаються в університеті "Пейс" в Нью-Йорку.

Бакалаврська програма з російської мови та слов'янських студій в цьому університеті, яку я створив десять років тому, складається з двох компонентів, як-от (1) мовного та (2) культурологічного. Перший компонент передбачає вивчення кількох курсів з російської мови, зокрема 24 кредитів на "просунутому" етапі, тобто 8-х курсів, які студенти мусять прослухати на додачу до початкового (2 курси) та середнього (2 курси) рівнів. Культурологічний компонент складається з чотирьох курсів, які студенти вибирають з переліку пропонованих в тому чи іншому семестрі. Один із самих серйозних курсів присвячений слов'янським цивілізаціям, який я створив з колегою з кафедри історії. Обидва викладачі знаходяться в аудиторії і наперемінь, доповнюючи один одного, викладають відповідні аспекти тієї чи іншої "цивілізації" (польської, чеської, української тощо). Це поєднання елементів історії з культурою, історією літератури та мовою тощо. Це надзвичайно творчий процес і студенти отримують додаткові бали за такий курс, який має різноманітні завдання (відвідини музеїв, концертів, написання рецензій фільмів та книг, а також курсової роботи).

Нижче я долучаю навчальний план цього курсу, який я читав востаннє навесні минулого року. У плані можна побачити, які теми проходять студенти і які різновиди праць вони виконують протягом чотирнадцяти тижнів.

Певний, що ця інформація може бути використана при створенні культурологічних курсів, пов'язаних з викладанням різних слов'янських мов.

PACE UNIVERSITY
Dyson College of Arts and Sciences
Department of Modern Languages & Department of History

INT 297G (CRN 23710)

From Nestor to Chopin. A Thousand Years of Slavic Civilization(s)

Spring 2017
Tuesday, Thursday 12:15PM-2:15PM

Dr. Andriy Danylenko	41 Park Row, #1115, 212.346.1831, adanylenko@pace.edu
Office Hours:	TR 2:15 – 3:45 pm W 12-2
Dr. xxxxxxxxxxxx	41 Park Row, # 1105, 212.346.1463, xxxxxx@pace.edu
Office Hours:	M, T, W, R 9:30-12; M, W 1-3, F and other times by appt.

Required Textbook:

Tomek Yankovsky, *Eastern Europe! Everything You Need to Know About the History (and More) of a Region that Shaped Our World and Still Does*

Available here: https://www.amazon.com/Eastern-Europe-Everything-History-Region/dp/0985062320/ref=cm_cr_arp_d_product_top?ie=UTF8

Course Description:

The course traces the history of Slavic Civilization(s) from antiquity through the Middle Ages on up to the beginning of the modern era. Special attention will be paid to the dynamics of the interactions of different parts of the Slavic world with each other and with non-Slavic neighbors. Throughout the course we will consult a variety of primary and secondary sources that will provide vastly different perspectives on the history and culture of Slavic peoples. As a result, students will gain new insights into the process of creating politically charged historical, ethnic, and national narratives.

The course is designated as “writing enhanced”.

Interactive Maps:

Primary and secondary sources, unless otherwise noted, can be found on two interactive maps:

1. *Kyivan Rus' and its Neighbors in the 10th -11th cc.*
2. *Polish-Lithuanian Commonwealth and its Neighbors in the 14th-17th cc.*

<http://slavicstudies.pace.edu>

login: xxxxxx password: xxxxxx

The maps also contain a series of indices: personal names, geographical names, tribes and peoples, polities, written records, terms and concepts. All the names are linked on the maps with the corresponding geographical places, which are easy to locate interactively. Comments and suggestions how to improve the map(s), as well as cooperation, are welcome.

Course Objectives:

The main objective of the course is to provide the student with a thorough understanding of the historical and cultural dynamics that have shaped the Eastern and Western Slavic worlds in the thousand or so years between the beginnings of statehood in Eastern Europe and the modern period. As a result, each student should be able to place more recent political, social, cultural and economic events, such as the Cold War and the collapse of the Eastern Bloc in a historical context. The course is designed to help students acquire a broad array of analytical and communicative skills along with in-depth knowledge about methodological and conceptual issues in the study different aspects of the genesis of Slavic Culture.

Requirements:

Along with a mid-term and a final examination (both in-class, not take home part) you will be required to hand in a book review (800-1000 words) and a term paper (2500-2800 words). The book review should be based on a recent (preferably published after 1990) *scholarly* book of your choice dealing with subject matter related to the course. The paper requires independent research and should deal with a problem, person, or event the history of Slavic civilization. Topics need to be approved. Detailed guidelines will be available as a separate handout.

In addition, you will be required to write a short (500 words) individual response paper on each of the museum topics, films

Grading:

Evaluation of the work you submit will be done on a point scale with the maximum possible scores as follows:

Book review:	30
Response Papers Museum:	40 (4x10)
Response Papers Movies:	40 (4x10)
Term Paper:	120
Mid-term examination:	70
Final examination:	100
TOTAL	400

Final grades will be calculated from the total of points accumulated:

A: 370-400 A-: 360-369

B+: 351-359 B: 330-350 B-: 320-329

C+: 311-319 C: 290-310 C-: 280-289

D+: 271-279 D: 240-270

POSITIVELY NO CURVES!

Guidelines for Submission of Writing Assignments:

All written work must be submitted by the deadline stated below. Response papers to movies or museum visits are due on the Monday of the week after the assignment as stated in the schedule below. Late submissions Book Reviews, Term Paper Outlines and Drafts, and response papers incur a penalty of 5 points for each day. Term Papers submitted after the deadline will incur a penalty of 10% for each day.

All assignments must be submitted via e-mail to both instructors (see E-mail Etiquette below) as well as in hard copy. It is recommended that keep a hard copy for yourself as well.

Early submission of draft versions is encouraged and feedback will be provided. However, no re-writes of final drafts of papers can be granted.

Plagiarism:

Anyone who is found to have used the writings of another person without proper acknowledgement and to have presented them as his own will receive no credit for the submitted paper. For information on how to avoid plagiarism please refer to the Pace University Website at: <http://www.pace.edu/library/help/how-do-i/avoid-plagiarizing>

E-mail Etiquette:

Since this class meets only twice a week, it is crucial to ensure timely feedback on written work, proposals, questions etc. via e-mail. The following rules must be observed:

1. All correspondence **MUST** be sent to BOTH instructors.
2. You must clearly identify yourself in every message you send. All messages must be signed with your name and the class you're in (e.g. "Slavic Learning Community"). **Unsigned e-mails will be promptly deleted!**
3. Use attachments only for final versions of papers. Short notices, topic selections etc. **MUST** be included in the message text.
4. Attachments **MUST** be in WORD format. The filename **MUST** be your last name and the word "review" or "paper", e.g. "Jones review.docx".
5. Submissions of any assignments **MUST** state the nature of the assignment **AND** your course number (INT 297G) in the subject line. E.g.: "first book review-LC", "paper topic-LC" etc.
6. Set your e-mail program so that the original message is included in a reply. Otherwise we won't know what messages like "Thanks. I'll do that", refer to!
7. Please acknowledge receipt of announcements and the like.

If you do not get a reply from either one of us within 24 hours, feel free to re-send your original message or to send a reminder.

Topics and Reading Schedule:

1/24, 26

Out of the Woodwork: Ethnogenesis and Early Migrations.

Introduction: the concept of Slavic civilization(s). Slavic peoples: geographical and linguistic distribution. Primordial habitat. Slavic tribal names in the records of Ptolomey, Pliny, Jordanes. Muslim attestations. Germania Slavica.

-  **Sources:** East Slavic tribes listed in The Russian Primary Chronicle; Procopius, Jordanes, Mauricius on the Slavs
- 1/31, 2/2 **The Fall of Perun: The Christianization of Slavic Peoples.**
 Slavic paganism: Gods and their functions. Constantine and Methodius in Moravia and Pannonia. The creation of a Slavic liturgical language. Methodius' disciples in Bulgaria and Macedonia. The conversion of the East Slavs.
 **Sources:** The Primary Chronicle on Vladimir's pantheon and the Christianization of Rus'; Metropolitan Hilarion's Eulogy of Prince Vladimir (ca. 1050)
 **Museum Visit:** Metropolitan Museum, Byzantine and Early Medieval Slavic art (Gallery for Medieval Art, #300-303, on your own)
 **Book Review Selection due February 2**
- 2/7, 9 **North Meets East: Slavs between the Nordic Sea and the Steppes.**
 The origin of Rus'. Invitation to the Varangians. The rise of Novgorod. Arabic, Greek, and Western European sources on the people of Rus'. The Bulgars and Khazars.
 **Sources:** Russian chronicles on Rurik's invitation to Novgorod (ca. 855); Excerpts from Arabic geographical treatises about the Slavs; Excerpt from Chapter 9 of Constantine Porphyrogenitus' *De administrando imperio*;
 **Movie:** "Alexander Nevsky" (Russia) <https://www.youtube.com/watch?v=-nRev9FvsBU&t=1973s>
- 2/14, 16 **Eastern Europe or Western Asia?**
 The Rus' Kaganate and Kyivan Rus. Kagan Vladimir. *The Tale of Igor*; Homilistic and didactic works (Metropolitan Hilarion, Cyril of Turov, Vladimir Monomakh)
 **Sources:** *The Tale of Igor*
 **Book Review due February 16**
- 2/21, 23 **Between the Byzantine and Western Heritage**
 Literacy and literature in Kievan Rus'. Cultural beginnings: "Boris and Gleb", "The Life of Alexis, Holy Man of God", "The Life of St. Prokop". Humility and martyrdom in Russian culture. Early humanism in Bohemia.
 **Sources:** "Boris and Gleb", "Alexis, Holy Man of God", "The Life of St. Prokop".
 **Movie:** "Andrej Rublev" (Russia)
- 2/23, 3/2 **Loyal Slav(e)s I: Slavs in Lithuania, Muscovy, and the Ottoman Empire**
 The Polish-Lithuanian union (1385). The Turkish danger: the conquest of Serbia, Bosnia, and Herzegovina by Mohammed II. Kosovo Polje (1445). Great Turkish wars. The Cossacks in Ukraine. The Polish-Lithuanian Commonwealth and Muscovy.
 **Sources:** Grand Duke Jagailo's Declaration on the Union of Poland and Lithuania (1385); The 1st Lithuanian Statute of 1529; The Union of Lublin: A Polish Statement at the Diet (1569)
 **Term Paper Topic, Outline, and Bibliography due, March 2**
- 3/7 **Mid-Term Examination**
- 3/7, 9 **Church and Other Schisms: Western and Southern Slavs.**

Luther, the Utraquists, and the Czech Brethren. Attempts at formation of a Polish national Church. Spread of the Reformation among the Croats. The emergence of the Croatian literary language. Protestant and Catholic pan-Slavic ideas: Krizanic.



Sources: John Hus' Letter from Prison to His Faithful Bohemians (1415); The Church Union of Brest (1595); Prince Ostroz'kyj's Circular; A Sermon of Skarga (1610); Krizanic's pan-Slavic writings (excerpts);



Museum Visit: Ukrainian Museum

3/21, 23

Subversions of Secularization: East Slavs

Ukrainian polemicists. Ostroh and Prince Ostroz'kyj. Judaizers. Kurbskij. Russian painting during the Muscovite period: the Greek Theophanus, Daniel Cherny, Andrei Rublev.



Sources: Epistolary polemics: Kurbskij vs. Ivan IV; The Life of Archpriest Avvakum by Himself; Pushkin's and Mussorgsky's *Boris Godunov*; secular tales and poetry.



Movie: *1612* (Russia)



Term Paper Draft due March 23

3/28, 30

Zar und Zimmermann: The Search for Identity

Muscovy under the first Romanovs. Foundation of St. Petersburg, victory at Poltava. Peter's reforms. Theophanes Prokopovic and his philosophy. Foreigners and Kievan scholarship in Russia. Russian architecture and baroque influences.



Sources: Peter on the victory at Poltava (1709); The Table of Ranks (1722); Prokopovyc's Justice of the Monarch's Will [...] (1722)

4/4, 6 Three Slavic Empires I: Russia

Birth of imperial Russia. Catherine II and Ukraine. The language question in imperial Russia. Alliance with Prussia against Poland. Partitions of Poland.



Sources: The Manifesto on the Annexation of the Crimea (1783); The Manifesto on the 2nd Polish Partition (1793); The Abolition of the Zaporozhian Sich (1775); Dobroliubov's treatise on two Slavic nations (Great Russians and Little Russians)



Museum Visit: Nicholas Roerich Museum

4/13, 18

Three Slavic Empires II: The Ottomans

Russo-Turkish Wars and the re-discovery of Slav brethren. Southern Slavic languages and identities under Ottoman rule. The Austro-Russian treaty against the Turks. The Crimean War.



Sources: *The Ottoman Survey Register of Podolia* (ca. 1681) (excerpts)



Museum Visit: Metropolitan Museum, Ottoman Art in Southern Europe (Galleries 459-460, on your own)



Movie: *With Fire and Sword* (Poland)



Final Term Paper due April 18

4/20, 25

Three Slavic Empires III: Austria and Hungary

The Napoleonic Wars. Pan-Slavism. Slavic Union according to Czartoryski. The Congress of Vienna and the Holy Alliance of Alexander I. National minorities under Maria Theresa and Joseph II. The language question in the Austro-Hungarian state. Literature and identity in Subcarpathian Rus'

-  Sources: The Holy Alliance (1815); The Declaration of the Revolution by the Polish Seim (1830); Michael Andrella's *Obrona vernomu cheloveku*; Ioann Kutka's *Catechism* (excerpts)
-  Movie: Taras Bul'ba (Russia)

4/27, 5/2

Whither Slavia? 1848 and the Great Slav Congress

French revolutionary movements of 1830 and 1848. Czech and Slovak revival: Dobrovský, Jungmann, Kollár, Šafařík, Palacký. Messianism among the Poles. The Prague All-Slavic Congress of 1848: Vacláv Hanka's *Královédrovský* and *Zelenohorský* manuscripts. Josef Dobrovsky's pastiche of *The Igor's Tale* (Keenan's theory). Russian Slavophiles and Westernizers.

-  Sources: Herder's *Eulogy of the Slavic Peoples*; Kollár's *How many and which Slavic dialects belong to the reciprocity?*; Views of the Slavophiles; Views of the Westernizers; *Královédrovský* manuscript (excerpts)

NO WRITTEN WORK WILL BE ACCEPTED AFTER THIS DAY!!!

5/11 Final Examination

Source readings will be available on the interactive map or posted on Blackboard a week in advance. The reading selections listed above may be changed; substituted or additional readings may be assigned.

Odds and Ends:

1. Attendance is required and will be monitored in a regular basis.
2. Punctuality for class is appreciated.
3. Excused absences will be granted only in emergencies and on the basis of written documentation.
4. Classroom participation, while not explicitly graded, will be taken into consideration in calculating final grades (especially in the case of a "close call").
5. If you have a disability for which you are or may be requesting an academic accomodation, you must register with the Coordinator of Services For Students with Disabilities. You can contact the Coordinator at (212) 346-1526.

Демченко В. А.
Харьковский национальный университет радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail: vika-demchenko@ukr.net

Характеристика видов речевой деятельности

К видам речевой деятельности относятся аудирование, говорение, чтение, письмо – определяются по двум основаниям: форме общения - устной (говорение – аудирование) или письменной (чтение – письмо); по характеру направленности речевого действия (говорение – письмо, аудирование – чтение) – продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности (РД).

1. Говорение и аудирование реализуют устную форму общения.
2. Письмо и чтение реализуют письменную, опосредствованную временем и расстоянием, форму общения.

3. Говорение и письмо реализуют процессы выражения мысли, чувств, волеизъявлений человека (коммуниканта, адресата) в разных формах общения.

4. Аудирование и чтение реализуют процессы приёма, осмысления, оценивания, интерпретацию речевого сообщения человеком (реципиентом, адресатом).

Общность и различие видов РД выявляются по разным параметрам:

- а) характер вербального общения;
- б) направленность речевого действия человека на приём или выдачу сообщения;
- в) роль РД в вербальном общении;
- г) наличие одного из трёх способов формирования и формулирования мысли;
- д) характер внешней выраженности;
- е) характер обратной связи.

По характеру речевого общения РД дифференцируется на виды, реализующие устное и письменное общение. К устному общению относятся говорение и аудирование. Эти виды определяют речевой онтогенез, здесь являются очень важными наследственная предрасположенность или генетическая готовность. Говорение и аудирование – это основные каналы, при помощи которых в слове, в его значении осуществляется не только общение, но и обобщение, т.е. познавательная деятельность. Здесь важно отметить, что онтогенетический путь формирования говорения и аудирования на родном языке не может служить примером для его повторения при обучении им на иностранном языке взрослых людей, студентов.

Чтение и письмо, реализующие письменное общение, представляют собой более сложные виды РД. Они требуют специального целенаправленного обучения. Трудность объясняется тем, что в них отражён самый сложный – внешний, письменный – способ формирования и формулирования мысли. А также тем, что они предполагают усвоение нового способа фиксации результатов отражения действительности, т.е. её графического представления.

По направленности речевого действия на приём или выдачу речевого сообщения виды РД определяются как рецептивные и продуктивные. Посредством рецептивных видов (аудирования, чтения) человек (реципиент, адресат) осуществляет приём и последующую переработку речевого сообщения. С помощью продуктивных видов РД (говорения, письма) человек (коммуникант, адресант) осуществляет выдачу речевого сообщения. Рецептивные виды РД функционируют на основе работы слухового и зрительного анализаторов. Поэтому аудирование и чтение определяются особенностями слухового и зрительного восприятия. Продуктивные виды основываются на совместной работе речеслуходвигательного и зрительного аппаратов. Поэтому реализация говорения и письма обусловливается выработкой и осуществлением сложной системы порождения речевого высказывания, включая речедвигательную программу. Это находит отражение в разной трудности обучения продукции и рецепции в процессе преподавания иностранных языков.

По характеру той роли, которую в процессе общения выполняют виды речевой деятельности, они дифференцируются на инициальные и реактивные. Говорение и письмо являются инициальными процессами общения, стимулирующими слушание и чтение. Аудирование и чтение выступают в качестве ответных реактивных процессов, и в то же время они рассматриваются как условие эффективного говорения (письма). Но они не менее активны, чем, например, говорение. Положение об инициальности продуктивных видов оказывается существенным, ибо вся организация группового взаимодействия, педагогического общения преподавателя и студенческой группы зависит от правильности

осуществления именно начальной, стимулирующей, инициирующей это общение части – говорения преподавателя.

Различные виды речевой деятельности предполагают и различные способы формирования и формулирования мысли или различные формы речи. Таких форм три – внешняя устная, внешняя письменная и внутренняя. Так, говорение является выражением внешнего устного способа формирования и формулирования мысли в устной форме общения. Письмо служит целям фиксации и последующей передачи этого письменного, а иногда и устного способов формирования и формулирования мысли (это внешний письменный способ). И.А. Зимняя предлагает считать, что думание, включающее в себя внутренний способ формирования и формулирования мысли, предшествует говорению (письму) как другому её виду. Чтение и аудирование включают внутренний способ формирования и формулирования мысли.

Виды РД отличаются по характеру их внешней выраженности. Говорение и письмо – это продуктивные виды речевой деятельности, внешне выраженной активности, процессы построения, создания мыслительной задачи для других. Аудирование и чтение – внешне невыраженные процессы внутренней активности. Такая особенность рецептивных видов позволяет определять их как внутренние в отличие от внешне выраженных – говорения и письма. Но по структуре и по предметному (психологическому) содержанию внутренние виды деятельности не отличаются от внешне выраженных. Трудность овладения внутренними видами РД заключается в том, что объективно ненаблюдаемый исполнительный компонент аудирования и чтения не поддается непосредственному контролю и управлению со стороны преподавателя.

Виды РД отличаются друг от друга и по характеру обратной связи, регулирующей эти процессы. Так, в обоих продуктивных видах осуществляется мышечная обратная связь от органа исполнителя (артикуляционного аппарата, пишущей руки) к организующему программу этого действия участку головного мозга. Эта мышечная обратная связь выполняет функцию внутреннего контроля. При этом в регулировании письма, особенно на начальных этапах его формирования, участвуют обе формы мышечного контроля – от органов артикуляции и от руки.

Наряду с мышечной, внутренней обратной связью продуктивные виды РД регулируются и внешней слуховой обратной связью в говорении и внешней зрительной обратной связью в письме. Пространственное зрительное восприятие имеет преимущества по сравнению с необратимым во времени слуховым восприятием. Поэтому присутствует большая произвольность и контролируемость письма субъектом деятельности по сравнению с говорением. Эта особенность письма, обеспечивающая тщательность и продуманность отбора средств и способа формирования и формулирования мысли, должна быть также учтена при обучении РД на иностранном языке.

В обоих рецептивных видах РД – аудировании и чтении – обратная связь осуществляется по внутренним каналам смысловых решений, механизм которых недостаточно ясен. При этом если в процессе чтения эффект обратной связи более или менее выявляется в регрессивных движениях глаз и паузах фиксации, то при аудировании этот эффект вообще не наблюдаем и не контролируем. Это свидетельствует о большей сложности организации управления слушанием, чем чтением. Поэтому при кажущейся лёгкости обучения аудированию на иностранном языке его целенаправленное формирование как вида РД представляет достаточно большую трудность.

При обучении различным видам РД методические приёмы, виды упражнений и т.д. должны быть соотнесены со структурой и формированием соответствующих психологических механизмов, всегда комплексных и многоуровневых. Выделяются различные виды РД, но человек – это целостный субъект психической деятельности.

Поэтому, несомненно взаимодействие разных видов РД, их взаимопроникаемость. Необходимо учитывать факт взаимодействия разных видов РД, особенно при решении сложных коммуникативных задач. Даже когда мы целенаправленно, казалось бы, выделяем работу по какому-либо отдельному виду РД, в мозге обучаемого всё равно произойдет синтез видов РД. Например, если учащийся пишет, он одновременно и прочитывает написанное и артикуляционно внутренне проговаривает свои мысли, которые излагает в письменной форме. Говорение и аудирование всегда неразрывно связаны друг с другом, особенно при диалогической речи. А если студент слушает лекцию, он должен выделить и записать основные мысли прослушанного. Здесь налицо связь аудирования и письма.

Взаимосвязь всех видов РД, форм речи и характера общения достаточно сложна, что отражает многогранность и многообразие самого речевого общения посредством языка. Высказанное в своё время Б.В. Беляевым положение: «владеть языком - мыслить на нем» в плане деятельностного подхода к рассмотрению объекта обучения означает: владеть иностранным языком значит владеть иными способами и средствами выражения мысли на изучаемом языке.

Литература:

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-изд. / Б.В. Беляев. – Москва: Просвещение, 1969. – 229 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – Москва: Русский язык, 1989. – 219 с.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.С. Китайгородская. – Москва: Изд-во МГУ, 1986. – 175 с.
4. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – Москва: Рус. яз., 1977. – 216 с.
5. Чистякова А.Б. Методика обучения иностранных студентов языку в вузе / Виды речевой деятельности / А.Б. Чистякова. – Харьков: ООО «ЭДЭНА», 2009. – 159 с.

Демченко Н. Д.

Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

м. Харків, Україна

e-mail: kolovorotnaya@ukr.net

Риторична компетентність як складник мовної підготовки студентів педагогічних закладів вищої освіти

Інтеграція України у європейську спільноту, підвищення ролі ефективної комунікації зумовлюють запит суспільства на теоретичні знання і практичні навички спілкування, дотримання правила поведінки, мистецтво ведення діалогу, адже це є запорукою успіху у всіх видах життєдіяльності людини.

Потреби суспільства визначають якісно новий зміст, мету освіти й необхідність досконалого володіння українською мовою як важливим компонентом професійної підготовки фахівців різного профілю. Орієнтація вищої освіти на всебічний розвиток мовної особистості студентів, зміцнення їхніх мовленнєвих навичок і вдосконалення умінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання

студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь навчальний процес із будь-якого фаху.

Проблемі формування професійного переконливого мовлення у сучасній науковій царині присвячено ряд досліджень, серед яких провідне місце займають праці Н. Бабич, О. Волкової, М. Вашуленка, І. Зязюна, Л. Мацько, М. Пентилюк, В. Русанівського, Г. Сагач, Л. Струганець, С. Єрмоленко та ін.

Необхідно визнати, що в сучасному українському суспільстві тільки починає формуватися традиція й техніка всебічного демократичного публічного обговорення проблем, що мають громадський інтерес у колективах, дискусійних клубах, навчальних закладах і загалом на рівні пересічних громадян.

Одним із важливих напрямів реформування змісту освіти є впровадження компетентнісного підходу, що переміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь та навичок в площину формування здатності практично діяти й застосовувати набуті знання й досвід в реальному житті.

Згідно з сучасними вимогами до освіти неможливо формувати професійну компетентність без розвитку риторичних знань, умінь і навичок студента, а особливого майбутнього педагога.

Метою статті є обумовити важливість риторичної компетентності у мовній підготовці майбутніх вчителів.

У вищій школі постійно зростає роль гуманітарних предметів: української мови, риторики, історії, іноземної мови у професійній підготовці вчителя з метою формування і розвитку риторичної компетентності як необхідного складника сутності професійного становлення і розвитку індивіда.

Відповідно до цього підвищуються вимоги до формування риторичних умінь студентів під час вивчення курсу української мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах. Утім формування українськомовної риторичної компетентності майбутніх вчителів є суспільною вимогою, пов'язаною з підвищенням ефективності й результативності навчання української мови за фахом студентів, поліпшенням якості професійної освіти, забезпеченням повноцінного функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя [1, с. 45].

Погоджуємося з думкою багатьох учених, педагогів та інших фахівців, що сьогодні виникла гостра потреба у формуванні риторичної культури людини, яка має якісне мовлення, здатна самостійно мислити, переконувати словом. Як вважає Г. Сагач, метою сучасної інтелігентної людини є осмислення риторичної скарбниці людства й рідного народу щодо власних можливостей, конкретної ситуації спілкування, вироблення свого оригінального стилю, розширення інтелектуально-духовних обріїв у контексті світової культури [3, с. 19].

Ураховуючи, що вчитель – це професійний оратор, бо він завжди звертається до своїх учнів з промовою, тому в процесі навчання майбутнього педагога треба звертати увагу на дидактичний матеріал занять. Він має бути дібраний таким чином, щоб можна було акцентувати студентів на тих думках і почуттях, які формують патріотизм. Прищеплювати культуру усного спілкування, етичні засади комунікації, дотримання норм спілкування – основне завдання викладачів-словесників педагогічних навчальних закладів. Практика доводить, що варто звертати увагу саме на проблему комунікації студентів, розвиваючи їх уміння монологічного та діалогічного спілкування, бо, на жаль, іноді студент уміє грамотно писати, знає правила, але у процесі комунікації виникають проблеми: невміння побудувати зв'язний текст, довести власну думку, навести аргументацію на підтвердження цієї думки, припущання логічних помилок, вживання слів-паразитів та звуків-заповнювачів пауз, відсутність невербального складника комунікації.

Потреба в формуванні та розвитку риторичної компетентності майбутніх вчителів є настільки очевидною, що видається цілком закономірним уведення до освітнього процесу педагогічних закладів вищої освіти дисципліни «Риторика», що

дасть змогу навчити студентів мистецтву красномовства. Під час вивчення дисципліни «Риторика», що складається з лекційних та практичних занять, студенти на лекціях матимуть змогу вивчити історію риторики, усвідомити багатство риторичної спадщини України, що сприятиме національно-патріотичному вихованню та розвитку почуття гордості за приналежність до українського народу. На практичних здобудуть уміння впливати на думки своїх майбутніх учнів, навчатися правилам побудови та структури публічних виступів, аргументуванню, невербальній комунікації, мистецтву спілкування у професійній діяльності, подоланню комунікативних бар'єрів та страхів публічних виступів, вивчать прийоми боротьби з хвилювання, види невербальних сигналів та засобів підсилення комунікативної позиції, прийоми залучення уваги аудиторії та здобудуть уміння виступати перед різною аудиторією. Зміст програми передбачає оволодіння студентами риторичними вміннями, практичним досвідом красномовства в різних професійно-педагогічних ситуаціях. Окрім лекційних та практичних занять важливе місце займає самостійна робота та індивідуальні дослідницькі завдання студентів, метою яких є поглиблення знань та безпосередньо можливість їх практично застосувати під час створення проекту, презентації, укладання тематичного словника, організації та проведення фестивалю риторики тощо.

На думку О. Кучерук для забезпечення належного рівня риторичної підготовки майбутніх вчителів доцільно використовувати різні підходи до організації навчання, зокрема комунікативно-ситуативний, власне риторичний, когнітивно-герменевтичний, системно-синергетичний, частково-пошуковий, дослідницький, креативний [2, с. 52].

Також обов'язковим компонентом вивчення риторики є демонстрування зразкових публічних виступів різного спрямування, щоб студенти відчували красу українського слова, мали бажання доторкнутися та з'ясувати таємниці джерел українського красномовства. На заняття з дисципліни варто запрошувати відомих чи невідомих ораторів сучасності, бо надзвичайно важливим є слухання студентами так званого «живого» мовлення, а також сприймання виступів, записаних на електронних носіях.

Отже, наголошуємо на необхідності формувати риторичну компетентність у студентів педагогічних закладів вищої освіти, адже майбутній педагог сам має бути риторичної особистістю, відповідати риторичному ідеалові, бо лише особистість може виховати особистість, щоб уникнути комунікативних бар'єрів у майбутнього молодого покоління, варто вже сьогодні приділяти більшу увагу мовній підготовці студентів-педагогів. Сформована риторична компетентність дає змогу впевнено почувати себе у будь-якій ситуації комунікації, чітко й грамотно висловлювати думку, уміло використовувати жанрове багатство мови, доцільно наводити аргументи, володіти аудиторією, переконувати, толерантно відстоювати власну позицію, використовувати невербальні засоби комунікації та мати власний мовленнєвий імідж.

Література:

1. Дроздова І. П. Формування українськомовної риторичної компетентності майбутніх викладачів нефілологічних дисциплін / І. П. Дроздова // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / За ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С.43-49.
2. Кучерук О. А. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти / О. А. Кучерук // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі: збірник наукових праць (за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / За ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С.50-54.
3. Сагач Г. М. Риторика / Г. М. Сагач. – К. : Ін Юре, 2000. – 567с.

**Формирование навыков и умений письменной речи
иностранных студентов технических вузов
в ходе оформления курсового проекта по специальности**

Курсовая работа – обязательный вид учебной преддипломной деятельности иностранного студента. Этот вид деятельности, по нашему мнению, мотивирует формирование и развитие навыков и умений письменной речи в рамках профессиональных потребностей иностранных студентов и, в первую очередь, навыков построения самостоятельного письменного высказывания на основе различных текстов-источников.

Известно, что курсовая работа – это тип научного текста, который вбирает в себя различные виды научных документов: аннотации, реферата, рецензии, очерка, статьи. Поэтому при работе над курсовым проектом у студентов развиваются прежде всего навыки и умения логического анализа для переработки научной информации, воспринятой при чтении специальной литературы – статей и монографий, справочников и словарей.

На кафедре языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета разработаны методические рекомендации по формированию и развитию перечисленных выше речевых умений в ходе написания курсовой работы, которые в значительной степени обеспечивают, на наш взгляд, профессиональную подготовку иностранных студентов по их специальности.

С целью обучения иностранных студентов основам подготовки и оформления курсовой работы в наши методические рекомендации включены следующие материалы. Текст-объяснение, в котором излагаются основные закономерности научной и технической литературы; примеры-образцы, иллюстрирующие основные положения изложенного; задания.

Задания носят проблемный характер и рассчитаны на сознательный подход к изучаемому материалу, а не на его механическое запоминание, на логическое, а не на механическое усвоение. Обязательное присутствие в каждом задании умственной задачи максимально стимулирует интеллектуальную деятельность студента и активизирует его языковые и речевые навыки и умения, способствует развитию навыков точного языкового и стилистического анализа выражения научной мысли, навыков построения логического рассуждения и убедительной системы аргументации, в конечном счете повышает языковую компетентность студента, его возможности адекватного выражения своих мыслей на русском языке, развития навыков аннотирования и реферирования научной литературы по специальности.

В наших рекомендациях представлены также материалы, способствующие формированию навыков, необходимых для оформления курсовой работы. Эти материалы имеют следующую тематику:

1. Структура курсовой работы.
2. Формирование навыков и умений работы над вступлением.
3. Формирование навыков и умений, необходимых при моделировании основной части курсовой работы.
4. Формирование навыков и умений написания выводов курсовой работы.

5. Составление модели курсовой работы.
6. Составление реферата-резюме по теме курсовой работы.

Все материалы имеют функционально-прикладной характер. Они рассчитаны на развитие навыков письменной речи, на постепенное овладение техникой оформления курсовой работы путем выполнения задач по образцу и задач творческого характера с максимальным приближением к непосредственной практической деятельности иностранного студента в условиях украинских вузов.

При формировании навыков и умений работы иностранных студентов над оформлением курсового проекта в наших методических рекомендациях ставятся следующие коммуникативные задачи.

1. Постановка вопроса, определение объекта и предмета исследования (Курсовая работа посвящена...; Объектом исследования в данной работе выбраны / являются вопросы / проблемы... и др.)

2. Характеристика целей и задач работы (Основную цель курсовой работы можно сформулировать следующим образом...; Автор ставит перед собой задачу рассмотреть / проанализировать / проследить...; Сделана / предпринята попытка проанализировать / обобщить...; Автор не ставит задачу всесторонне исследовать..., а ограничивается...; В работе мы ограничиваемся...; В рамках дипломной работы, естественно, не возможно затронуть все аспекты вышеназванной проблемы, поэтому автор касается лишь...).

3. Обоснование актуальности темы исследования (Актуальность избранной темы вытекает из... / связана с... / подтверждается тем, что...; Избранная тема представляется актуальной, так как...; Это и определяет актуальность избранной темы.).

4. Характеристика материала исследования, источников информации (Материалом исследования послужили...; Теоретической основой работы послужили труды...)

5. Изложение истории вопроса (В литературе данная тема недостаточно разработана...; В специальной литературе именно данный аспект названной проблемы еще не нашел достаточного / убедительного освещения...; Специальных работ, посвященных указанной проблематике, пока еще нет; При работе над темой были изучены также труды отечественных и зарубежных исследователей, посвященные проблемам...; Из работ, освещающих..., следует выделить...; Среди последних работ особое место занимают...).

6. Обобщение, выводы (Вышеизложенное / сказанное / анализ чего-либо дает возможность сделать вывод / позволяет прийти к заключению, что...; Итак, можно подвести итоги всему изложенному в данной главе...; Отсюда следует, что... и т. д.).

Заметим, что многие из отмеченных выше коммуникативных задач в том или ином аспекте решались иностранными учащимися на предыдущих этапах обучения. Например, они уже умеют делать вывод при построении текста-рассуждения, отметить актуальность поднятых автором проблем при написании реферата и т. д. Однако необходимо подчеркнуть, что при работе над курсовым проектом речь идет не только о систематизации и обобщении знакомого материала, но и его качественном углублении и расширении.

Таким образом, разработанные нами методические рекомендации способствуют развитию у иностранных студентов навыков письменного выражения научной мысли, навыков построения логического рассуждения и убедительной системы аргументации, что в конечном итоге повышает языковую компетентность учащегося и способствует постепенному овладению техникой оформления курсовой работы.

Литература:

1. Волков Ю. Г. Как написать диплом, курсовую, реферат / Ю. Г. Волков. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001.

2. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Оформление научной работы / А.К. Демидова. – М.: Наука, 1991.
3. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
4. Колесникова Н.И. От конспекта к диссертации: Учеб. пособие по развитию навыков письменной речи / Н.И. Колесникова. – М.: Флинта; Наука, 2002.

Деркач Г. А.
Харьковский национальный университет радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail:sam_sergeev@i.ua

Особенности работы с научным текстом студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения

Осваивая свою специальность и готовясь к будущей профессиональной деятельности, иностранный студент овладевает специальной лексикой и терминологией, навыками и умениями читать специальную литературу, говорить и писать по темам и проблемам избранной специальности. Обучение чтению специальной литературы – это главным образом обучение пониманию прочитанного. Обучение пониманию научного текста предполагает обогащение памяти специальными знаниями и проблематикой специальности, навыками и умениями конспектировать текст (составлять план, тезисы, аннотацию и т.п.), а также анализировать композицию и стиль текста, тип научной речи или способ научного изложения.

Проблеме обучения русскому языку как иностранному уделялось особое внимание в работах В.Г. Костомарова, А.В. Суперанской, Л.П. Крысина, С.В. Гринева и др. Такие ученые, как В.Г. Гак, Б.Н. Головин, П.Н. Денисов, В.М. Лейчик, В.В. Морковкин, Л.Н. Новиков, А.А. Реформатский, С.Д. Шелов в своих работах изложили результаты исследований в области лексикологии и терминологии. Вопросы методики преподавания русского языка занимались Н.Д. Арутюнова, Г.Г. Городилова, М.Н. Кожина, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина. В работах О.А. Васильевой, В.С. Замчалиной обстоятельно изучены научные основы обучения различным видам речевой деятельности в специфических условиях неязыковых вузов. Последние достижения лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного позволили углубить понимание роли и места научного текста при работе над языком специальности. Методика преподавания русского языка на материале научного текста, на материале языка специальности позволяет, в первую очередь своей ориентированностью, опираться на текст как на высшую коммуникативную единицу обучения.

Поэтому проблема отбора и классификации текстов, используемых при обучении языку специальности, все чаще попадает в поле зрения преподавателей-практиков, создающих учебные пособия по русскому языку на материале текстов по специальности. В работах монографического характера, намечающих возможные пути отбора и классификации текстов, отмечается необходимость разграничения текстов по сфере коммуникации и по их функциям. Так, например, указывается, что такие типы высказываний, как «описание (какого-либо явления, предмета или материала, процесса, опыта, лабораторной работы), повествования (об открытии закона или явления),

рассуждение (о выводе формулы, закона), из которых складываются тексты любой дисциплины научно-технического и естественно-научного циклов, – вполне приемлемая и целесообразная форма методической организации учебного материала» [2.с.35].

Анализ ряда других учебных пособий по русскому языку, в которых основной единицей организации материала также избран текст, показывает, что зачастую классификация текстов достаточно произвольно базируется на том, какие навыки и умения будут развиваться на базе текстов. В одних пособиях представлены тексты для изучающего чтения и аудирования, а в других – для изучающего и ознакомительного чтения, в третьих – для изучающего, ознакомительного, поискового чтения и аудирования. Это свидетельствует о том, что проблема отбора и классификации текстового материала при обучении языку специальности решается в настоящее время неоднозначно. Методы сравнения и анализа позволяют сделать классификацию текстов, определить важнейшие их характеристики: 1) тематика и проблематика текстов; 2) жанр текста; 3) устные и письменные тексты; 4) тексты-диалоги.

В настоящее время увеличивается число иностранных студентов, желающих получить высшее экономическое образование в вузах Украины. Обучение студентов специальной экономической лексике является актуальным, так как без должного знания терминологии нельзя обеспечить профессиональный уровень владения языком данной специальности. Однако, преподавателю русского языка как иностранного в нефилологическом вузе необходимо осознавать, что его занятия должны отличать ярко выраженная профессиональная направленность. При этом на уроках преподаватель-русист не может и не должен заменять преподавателя-специалиста. В его задачу входит не обучение экономике, химии и т.д. как научному предмету, а обучение языку данной специальности. Еще В.Г. Костомаровым было отмечено, что «толкование специальных терминов не признается задачей русиста, в обязанности которого входит познакомить студента со спецификой языка данной дисциплины и научного языка вообще». [3, с. 219].

Об особенностях стиля научной речи невозможно говорить без определенных знаний в области русского языка, а значит, иностранному студенту необходимо иметь представление о структуре языка в целом, различать термины и дефиниции. Опыт работы показывает, что чаще всего мы наблюдаем прямую зависимость между знанием языка и предмета: чем лучше студент знает язык, тем легче ему учиться. Основным свойством языковых навыков является осознанность. Поэтому обучение иностранных студентов русскому языку и языку специальности, в частности, происходит постепенно и на всех курсах без исключения. При этом затрагиваются различные уровни языка – фонетический, словообразовательный, лексический, морфологический, синтаксический. Задачи и цели усложняются от курса к курсу.

В целях повышения качества подготовки иностранных студентов 2-х – 4-х курсов мы используем междисциплинарный подход при создании учебных и методических пособий для их обучения. То есть, разработка учебно-методических материалов, выбор научных текстов по специальности подготовки, происходит при участии преподавателей профилирующих кафедр.

Таковым является рассматриваемое в данной статье Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов экономических специальностей «Научный стиль речи». – Харьков: «Компания СМІТ», 2014. – 149 с. В пособии представлено четыре темы по экономике для студентов-иностранцев третьего курса, а также три темы для студентов четвертого курса. Выбранные темы не являются случайными, они соответствуют программе третьего и четвертого курсов по изучению экономики и определены преподавателем-специалистом как базовые, без знания которых невозможно освоение материала данного курса. Это такие темы, как «Экономика и производство», «Финансы и финансовая система», «Цены и ценообразование» и т.д.

Таким образом, использование на уроках русского языка текстов по специальности

позволяет иностранным студентам лучше готовиться к занятиям по основному курсу; облегчает им процесс восприятия устной научной речи на лекциях; совершенствует их умения и навыки в таких аспектах речевой деятельности, как чтение и говорение. Введение на уроках специфических элементов научного стиля речи, активизация специальных экономических терминов обеспечивают подготовку иностранных студентов к аннотированию и реферированию, а также ведению дискуссии на темы по специальности.

Каждый текст сопровождается системой упражнений, позволяющих освоить лексико-грамматические категории тематического блока. Предтекстовые задания направлены на закрепление полученных сведений по специальности, овладение общенаучной и специальной лексикой, усовершенствование навыков владения грамматическими конструкциями. Работа с текстом призвана организовать у студентов развитие речевых навыков сначала на уровне предложения, а затем целого высказывания. Далее представлены послетекстовые задания, которые призваны контролировать понимание и активизировать введенный лексико-грамматический материал, подготавливая студентов к воспроизведению информативного содержания текста в монологической форме. Данные задания обучают студента: находить в тексте и воспроизводить по памяти определения понятий; отвечать на вопросы по тексту; самостоятельно ставить вопросы к тексту; распространять предложения, указывая причину, следствие, цель или условие; анализировать структуру текста: делить текст на смысловые части; выделять главную информацию абзаца структурно-смыслового блока, текста; составлять различного рода планы; в соответствии с планом, используя опорные слова, передавать содержание текста сначала по абзацам, затем по более крупным смысловым блокам; записывать текст или любую часть текста по памяти; производить сжатие информации с целью выработки навыков конспектирования; комментировать отдельные тезисы текста.

Завершает каждую тему самостоятельная работа по изучаемой теме. Она способствует закреплению полученных знаний и проверке их качества.

Важной структурной единицей учебного пособия является приложение, в котором собраны таблицы, включающие языковые средства для оформления связанного текста, аннотации, реферата, дискуссии.

В результате работы по пособию, студенты должны овладеть навыками сокращения фраз и абзацев, научиться слушать и записывать в сокращенном виде главную информацию текста, составлять различного вида планы. Составление монологических высказываний по теме специализации подготавливает студентов к ведению дискуссии, формулированию и озвучиванию своего мнения по рассматриваемым вопросам.

Немаловажным является умение студентов-иностранцев самостоятельно читать и понимать тексты по специальности. В связи с этим коллективом авторов кафедры было создано Учебное пособие для самостоятельной работы студентов-иностранцев второго курса экономических специальностей «Читаем тексты по специальности».- Харьков, ХНУРЕ, 2016.- 160с.

Данное пособие, благодаря своей структуре и комплексу заданий, формирует у студентов-иностранцев навыки самостоятельного чтения текстов по специальности с последующей краткой записью основной информации, оформляя ее в виде конспекта, таблицы, схемы. Пособие включает девять тем. Лексический материал каждой темы связан с определенным материалом, который вызывает определенные трудности при изучении экономики на втором курсе, и дает учащимся некоторые представления о проблемах экономической науки. Каждая тема содержит текст по специальности и послетекстовые задания. Данные задания позволяют проверить понимание

прочитанного текста, формируют навыки логического построения высказывания, говорения с опорой на материал научного текста, развивают умение составить план, а также способствуют развитию умения аргументировать высказанный тезис.

Для расширения границ знаний об окружающем мире, о достижениях и проблемах развития экономических наук на современном этапе каждая тема содержит рубрику под названием «Это интересно». Материал данной рубрики способствует пополнению активного и пассивного словарного запаса, а также развитию логического мышления у иностранных студентов.

В заключительной части пособия для самостоятельной проверки усвоенных знаний размещена рубрика «Проверь себя», которая содержит небольшой тест, а также экономические загадки. Немаловажным является наличие экономического словаря, который содержит наиболее часто употребляемые экономические термины.

Таким образом, в процессе работы над профессионально-ориентированными текстами студенты получают новую информацию и систематически пополняют терминологический словарный запас. Работа над учебными текстами, тренировочными упражнениями и заданиями, сконструированными как система взаимодополняющих материалов, позволяет преподавателю сформировать у иностранных студентов умения и навыки реферативного, просмотрового и ознакомительного видов чтения, усовершенствовать навыки построения связного монологического высказывания. Это дает студентам возможность мобилизовать систему знаний, навыков, умений, умственных и личностных качеств, необходимых для восприятия новой информации, усвоения иноязычных терминологических (экономических) единиц, их употребления в устной или письменной форме, в полной мере использовать и раскрыть свой индивидуальный потенциал.

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 148 с.
2. Гапочка И. К. Пути совершенствования методики обучения русскому языку как иностранному / И. К. Гапочка // Традиции и новаторство в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: сб. статей. – М., 2002. – С. 75–87.
3. Костомаров В.Г. Учебник русского языка и проблема учета специальности / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – РЯЗР, №4.

*Долгая Е. А.
Национальный фармацевтический университет
г. Харьков, Украина
e-mail: dolgaya_e@mail.ua*

К вопросу о применении технических средств обучения в методике преподавания русского языка как иностранного

Применение технических средств обучения в методике преподавания русского языка как иностранного, способствуя успешному решению проблемы интенсификации учебного процесса, предполагает создание обновляемых учебных материалов. Помимо этого, технические средства обучения должны быть вписаны в логику учебного процесса с учётом конкретных условий его реализации: при самостоятельном изучении

языка обращение к техническим средствам представляется оптимальным, в аудиторной работе с преподавателем технические средства применяются в тех случаях, когда без них процесс обучения идёт не так эффективно.

Как свидетельствуют многочисленные исследования, проведённые в разных странах, применение технических средств в процессе обучения не всегда способствует интенсификации учебного процесса. Причиной этого, очевидно, является тот факт, что использование технических средств не мотивированно сущностью учебного процесса и теми условиями, в которых он осуществляется. Позитивные результаты может принести только адекватное поставленным целям использование технических средств обучения.

Технические средства информации, применяемые в процессе обучения, должны быть представлены в трёх значениях: информация как таковая, способы её передачи и её воздействие. Эти три значения сохраняются и для технических средств обучения: информация, которая транслируется разными видами наглядности, техника, воздействие данной информации на студенческую аудиторию. Совокупность этих значений определяет понятие «технические средства обучения».

Определим наиболее актуальные проблемы интенсификации учебного процесса с помощью техники. Прежде всего, улучшить процесс обучения могут технические устройства, которые были созданы специально для учебных целей и задач. Необходимо также учитывать тот факт, что процесс обучения русскому языку как иностранному предполагает формирование речевых навыков и развитие умений, а не усвоение знаний. Ибо техника, созданная для обучения иностранным языкам, не может быть идентична ни по видам, ни по форме той, которая создаётся для сообщения знаний. Поэтому требуется узкая специализация инженерно-технических работников, знающих учебный процесс и специально квалифицирующихся по созданию технических средств обучения иностранным языкам.

Помимо этого, преподаватель должен владеть аппаратурой и знать возможности техники для того, чтобы использовать её в обучении, а также для того, чтобы делать заказ инженерно-техническим работниками на создание необходимых технических устройств. Далее не менее важным является то, что преподаватель должен передать технике только те функции в процессе обучения, которые более эффективно могут быть решены с её помощью. Это требует комплексного рассмотрения методики содержания, условий обучения и роли в обучении информации, переданной с помощью разных видов наглядности.

В связи с этим обратимся к наглядности в обучении русскому языку как иностранному. Известно, что учебная деятельность осуществляется с помощью языка, в том числе и языка предметно-изобразительной наглядности и абстрактной графики.

Предметно-изобразительная наглядность помогает представить изучаемое в его видимой и слышимой форме. Логические аргументы подкрепляются образными: слово обобщает, абстрагирует; предметно-изобразительная наглядность уточняет, конкретизирует, формирует чувственно-наглядный образ изучаемого. В структуре обучения она может частично заменить преподавателя, выполняя иллюстративную функцию или даже представляя отдельные подтемы, что само по себе уже формирует понятие; может целиком заменить преподавателя, выступая как основной источник знаний. Если же существенные стороны изучаемого недоступны непосредственному восприятию, то они передаются языком абстрактной графики. Схемы, таблицы, диаграммы помогают формировать рациональные (позитивные) образы.

При овладении русским языком как иностранным использование технических средств обучения имеет свою специфику. Это связано с тем, что для обучающегося система языковых знаков важна не только как представляющая объекты действительности, но и сама по себе.

Языковые знаки мы воспринимаем материальный объект: мы видим их написанными, слышим, произносим. Таким образом, в изучаемом предмете сочетаются две материальные системы, каждая из них может быть представлена в обучении языку по-разному: видимая и слышимая форма объектов действительности – предметно-изобразительной наглядностью; видимая и слышимая форма языковых знаков – печатным текстом, схемой, таблицей, звукозаписью.

В силу этого при обучении языку следует различать зрительную и слуховую наглядность объектов действительности, с одной стороны, и зрительную и слуховую наглядность языковых знаков, с другой.

В зависимости от опоры на ту или иную наглядность, различаются два метода-способа обучения: аудиовизуальный (опирается на наглядность объектов действительности) и аудиолингвальный (опирается на наглядность языковых знаков), что обращает нас к вопросу о сочетании в обучении языка и речи.

Использование наглядности объектов действительности при аудиовизуальном методе направлено на то, чтобы исключить родной язык обучающегося и новый код непосредственно связать с объектами, которые им обозначаются. Использование наглядности языковых знаков (печатный, звучащий текст) при аудиолингвальном методе направлено на овладение новым кодом без обращения к объектам действительности, которые референтны языковым знакам. Поэтому наглядность объектов действительности исключается. Предполагается, что новое обозначение предметов на изучаемом языке запечатлится путём неоднократного восприятия или языковых знаков (при аудиолингвальном методе), или объекта, референтного звучащим языковым знакам (при аудиовизуальном методе), а для использования языковых правил окажется достаточным имитации.

В самой концепции формирования наглядного образа через обращение только к наглядно-ситуативному мышлению (глобальное восприятие ситуаций, имитация) кроется ошибка. Наглядный образ (представление объекта, знака) формируется при участии и логического мышления: в результате обобщения и схематизации образ отрывается от конкретной действительности, в которой он запечатлён, и получает независимую от неё жизнь. В его структуре выделяются признаки, имеющие объективное значение для практической деятельности и отбрасываются избыточные, т.е. происходит логическая переработка чувственной информации. Для практической деятельности важно умение актуализировать прошлый опыт, воссоздать образ объекта и тогда, когда он больше не действует на органы чувств. В связи с этим нельзя согласиться с использованием наглядности на всём протяжении обучения: необходим этап работы на уровне отключения непосредственного восприятия, на уровне представления объектов и использования языковых знаков, их обозначающих.

Недооценка рационального и переоценка чувственному при обучении по прямому методу приводит к тому, что процесс быстрого наращивания навыков устной речи сменяется неумением реализовать их в новых условиях общения. В связи с этим вопрос о том, чему учить – речевому потоку или языку – становится особенно актуальным. Противопоставление предмета обучения – язык или речь – представляется неправомерным как с точки зрения психологии, так и с точки зрения лингвистики.

Когда говорят, что можно обучить речь без обращения к системе языка, это связывают с использованием предметно-образной наглядности, которая поможет соединить языковой знак с обозначающим его предметом непосредственно, минуя родной язык обучающегося. Таким образом, предполагается, что изучающий иностранный язык повторит путь овладения родным, когда он познавал мир.

Однако психологически это невозможно. У человека, который уже овладел второй сигнальной системой, соотнесение знаков изучаемого языка с предметами проходит через систему родного языка с участием как сенсорных, так и логических связей.

Имитация, подстановка – это приёмы, которые оправданы в работе с детьми, не знающими системы родного языка. Их использование – необходимость, а не преимущество. При обучении студентов эти приёмы как основной вид работы неприемлемы: они связаны с чувственной ступенью познания и для взрослых эффективны лишь в сочетании с логическим мышлением.

Производство и восприятие речи осуществляют не только соматические (сенсорные и моторные), но и ассоциативные механизмы, сформированные в результате обученности. Содержательная программа высказывания, а также семантическая и синтаксическая в процессе производства речи связаны с ассоциативными механизмами, а программа внешней реализации высказывания – с сенсорными и моторными. Вот почему имитация и работа по аналогии являются необходимой, но недостаточной частью обучения речи.

Что касается лингвистической точки зрения на противопоставление – язык или речь, – следует отметить, что обучать надо языку в речи.

Сознательный путь овладения языком выступает в двух разновидностях: грамматико-переводной метод и сознательно-практический, что также возвращает нас к вопросу о соотношении в обучении языка и речи.

Сторонники грамматико-переводного метода преувеличивают роль рационального, логического в познании, считая, что для речевой деятельности на изучаемом языке достаточно усвоения языковых правил и их сознательного применения. Поэтому из средств наглядности рекомендуются только грамматические образцы и грамматикализованные схемы и таблицы, т.е. наглядность материальной формы языкового знака. Наглядность содержательной информации, закодированной в языковом знаке, не предусматривается, и аудиовизуальные пособия не используются. Главным считается обучение языку.

Сознательно-практический метод, в отличие от прямого метода, а также грамматико-переводного, исходит как из наглядно-ситуативного мышления, так и из логического. В основе этого метода лежит положение теории познания о соотношении чувственного и рационального. При сознательно-практическом методе конечной целью обучения является практическое овладение языком, при котором в процессе общения системно-организованными языковыми знаками человек передаёт своё видение мира. Поэтому с психологической точки зрения единица обучения должна рассматриваться как совокупность знака и образа (чувственно-наглядного и понятийного). Цель использования наглядности в рамках сознательно-практического метода заключается в том, чтобы обеспечить усвоение единицы обучения, дать чувственные опоры для запечатления связи между языковыми знаками и объектами, которые референтны им, а также для осуществления речевого действия по зрительно воспринимаемому содержанию.

При сознательно-практическом методе обучаемый приходит к автоматизированным навыкам не через имитацию, а через осуществление речевого действия на разных уровнях осознания языковых явлений. На уровне актуального сознания обучаемый должен сосредоточить внимание на оформлении высказывания, материализованные опоры которого даёт графическая наглядность (схемы, таблицы). При переходе с этого уровня на следующий (сознательного контроля) обучаемый должен распределять внимание между содержанием высказывания и его оформлением. Снять эту трудность, дать содержание зрительно помогает предметно-изобразительная наглядность. Получив визуальные опоры, обучаемый не имитирует, а самостоятельно осуществляет речевое действие, в процессе которого формируются языковые операции. На уровне сознательного контроля (когда обучаемый уже актуально не обращает внимания на языковые явления, но в случае может сознательно проконтролировать и исправить неправильное) изменяется задача использования наглядности. Её целью становится не формирование языковых операций, а развитие речевых действий.

Наглядность используется уже не для воспроизведения содержания по зрительной подсказке, а для понимания и обсуждения конкретного содержания, т.е. в мотивационных и информационных целях.

Таким образом, роль наглядности в обучении определяется не только методом в широком смысле этого слова (прямой или сознательный метод), но и методом-способом, которым достигается цель. В конечном счёте, эти методы представляют разные точки зрения на сочетание языка и речи в обучении иностранному языку.

При обучении простому высказыванию необходима наглядность материальной системы языковых знаков – схемы, таблицы, звукозапись (как тренажёр языкового оформления высказывания). При обучении ситуативному высказыванию целесообразно дать опоры для содержания высказывания (диафильмы, сюжетные картинки), постепенно отключая их и переводя к восприятию информации в звукописи. При обучении микротемному и тематическому высказываниям обучаемым задаётся информация для слушания, пересказа, обсуждения, диспута. Из технических средств обучения эффективным источником информации могут быть кинофильмы, аудиотексты, картины.

Таким образом, технические средства в обучении разным уровням высказываний не могут быть одинаковыми, а если и используется одно и то же техническое средство, то для решения разных задач и по-разному. В процессе обучения каждому уровню высказывания также недостаточно только одного вида наглядности, необходимо их сочетание и использование с определёнными целями.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2003. – 192 с.
2. Логинова В.Г. О лингвометодическом потенциале аудиовизуальных источников информации // Современные технические средства в обучении русскому языку / Под ред. Логиновой В.Г., Самуйловой Н.И. – М.: Русский язык, 1989. – С. 17 – 22.
3. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 268 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов / А.Н. Щукин. – М.: Русский язык, 1990. – 233 с.

Должилова Т. І.
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Старобільськ, Україна
e-mail: filologtatd@gmail.com

Мовна особистість в парадигмі лінгвістики

За останні два десятиліття в сучасній лінгвістиці помітно зросло зацікавлення проблемою впливу людського чинника на мову. Серед широкого спектра робіт у межах антропоцентричної парадигми лінгвоперсонологічні дослідження претендують на одне з центральних місць.

Лінгвоперсонологія – розділ мовознавчої науки, який вивчає мовну особистість як сукупність усіх її мовних здібностей і реалізацій у часовому, просторовому, еволюційному, культурно-естетичному, соціумному, лінгвокультурологічному та ін. виявах.

Мовна особистість – об’єкт для лінгвістики не новий. Ще в перші десятиліття XIX ст. В. фон Гумбольдт започаткував напрямок досліджень, який розробляв питання зв’язку мови з мисленням людини, її внутрішнім світом та культурними цінностями. Як відомо, у науці цей напрямок одержав назву антропоцентричного, що підкреслювало пріоритет психологічного й етносоціологічного елементів у вивченні природної мови та концентрацію уваги на людській особистості як носієві та творцеві мовної картини світу [12, с. 3]. Мовна особистість, як це можна зрозуміти з праць Гумбольдта, – багатогранна сутність, важливий функціональний аспект діяльності якої – збереження та передавання мовного багатства, духовна (і водночас мовна) творчість. Становлення людської особистості взагалі вчений розглядає в єдності з формуванням мовної особистості, а не мови, взятої поза особистістю. Мовна особистість зумовлює в індивіді не лише можливість, а й прагнення використовувати всі багатства мови. Учений уважав, що мова не є прямим відображенням реальності, у ній здійснюються акти інтерпретації світу людиною. Оскільки взагалі всі мови не стільки дають різні позначення того самого явища, скільки, найперше, різні його бачення, то й кожна мова визначає світогляд, характер народу.

„Мовна особистість – це 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 на собі відбиток суспільно-соціального, територіального середовища, традицій виховання в національній культурі” [6, с. 93].

Доцільність уведення в мовознавчу науку поняття мовної особистості як об’єкта лінгвістичного дослідження обґрунтував Ю. Караулов. Він зазначав, що, вивчаючи властивості мови, ми декларуємо її „соціальність” і „історизм”, а досліджуючи психічні основи мовної діяльності, підкреслюємо її „системність” і „соціальність”. Але ми не маємо таких напрацьованих і вже випробуваних прийомів, які б дозволили нам врахувати одночасно всі перераховані вище чинники дослідження мовних явищ. Наука поки що має можливість описати тільки один якийсь аспект вивчення мови – або історичний, або соціальний, або психологічний, або системно-структурний. Вихід – у зверненні до людського чинника, у введенні в розгляд лінгвістики, у її парадигму мовної особистості як рівноправного об’єкта дослідження, як такої концептуальної позиції, яка дозволила б інтегрувати розрізнені й відносно самостійні якості мови.

Мовна особистість як об’єкт лінгвістичного вивчення дозволяє на основі системності розглядати всі чотири фундаментальні мовні якості у їх взаємодії. По-перше, тому, що особистість є зосередженням і результатом дії соціальних законів, по-друге, тому, що вона є продуктом історичного розвитку етносу; по-третє, у зв’язку з належністю її мотиваційних схильностей, що виникають із взаємодії біологічних збудників із соціальними й фізичними умовами, – до психічної сфери; нарешті, по-четверте, особистість є творцем і користувачем знакових, тобто системно-структурованих за своєю природою, утворень. Отже, відома метафора „стиль – це людина” може бути розтлумачена як двопланова формула, що охоплює уявлення про особистість, яка реалізує відповідний стиль життя, котрий відбивається в стилі використання мови. І як наслідок, мовознавство непомітно для себе вступило в нову смугу свого розвитку, смугу найбільшого інтересу до мовної особистості [7, с. 45–46]. Академік Л. Щерба в опублікованій уже після його смерті статті „О задачах лингвистики” писав: „...слід ... повернутися до філології, до любові до мови, як засобу вираження наших думок і почуттів... Я закликаю любити, спостерігати і досліджувати людину ... як єдиного справжнього носія мови...” [2, с. 15].

Існують різні підходи до реконструкції мовної особистості, як-от: психо-лінгвістичний, лінгводидактичний та метод дослідження мови художньої літератури.

Лінгводидактичний аспект обґрунтування змісту поняття мовної особистості – найстаріший і пов’язаний з дослідженням закономірностей навчання мови. Так, Ф. Буслаєв методологічні принципи своєї праці „О преподавании отечественного языка” будував на уявленні про нерозривну єдність рідної мови з особистістю учня,

пор.: „Рідна мова, – писав він, – так зрослася з особистістю кожного, що вчити її значить разом з тим розвивати (особистість), духовні здібності учня” [3, с. 7].

Психолінгвістичний та соціолінгвістичний підходи ґрунтуються на баченні людини як мовної особистості в її зв'язках із соціумом і власним внутрішнім світом, нерозривно пов'язаним із феноменом мови та мовною свідомістю. Саме таке бачення характерне для філологічних досліджень О. Потебні, І. Бодуена де Куртене, Д. Овсянико-Куликовського. В. Виноградов писав: „Бодуен де Куртене, як і Потебня, виокремив із своїх досліджень літературної мови методи історичного аналізу й історизм як світогляд. Його цікавила мовна особистість як вмістище соціально-мовних форм і норм колективу, як фокус схрещування різних соціально-мовних категорій” [4, с. 82]. І. Бодуен де Куртене та його послідовники не задовольнялись однобічною орієнтацією на індивідуальну психологію; в основі їхніх поглядів – соціальна сутність психології мовців, у результаті чого мовна особистість постає як репрезентант соціально-мовних форм та норм колективу. І. Бодуен де Куртене писав, що мова існує тільки в індивідуальному мозку, тільки в душах, тільки в психіці індивідів чи осіб, ніяка мова взагалі не існує, що існують як психічні реальності тільки індивідуальні мови [1, с. 385]. Індивідуальну мову Бодуен де Куртене розглядав як одну з функцій людського організму. Розвиваючи положення Гумбольдта про те, що мова як функціональна реальність є діяльністю, а не продуктом діяльності, а тому передбачає активне функціонування мови, учений уважав, що засвоєння мови – це активний творчий процес. Кожний індивід, успадкувавши від своїх попередників певний рівень мовних здібностей, розвиває їх відповідно до законів психічного й соціологічного розвитку народу.

Представники психологічного напрямку виявили неабияку увагу до актів живої мови, намагаючись перенести психологічні поняття й терміни асоціативної психології на мову. Спостереження за живою мовою, на їхню думку, дозволяють зрозуміти сутність і походження мови, тісний зв'язок мови й мислення. Твердження Гумбольдта про тотожність мови й „духу народу” набуло суттєвої трансформації в концепції О. Потебні, який, погоджуючись із тим, що дух без мови неможливий, по-своєму розкривав сутність цього зв'язку: „Прийнявши ... дух в розумінні свідомої розумової діяльності, що передбачає поняття, які утворюються тільки за посередництвом слова, ми побачимо, що дух без мови неможливий, бо сам утворюється за допомогою мови і мова в ньому є першою за часом подією” [10, с. 37]. Потебніанська концепція важлива для розуміння національної природи мовної особистості як такої, органічності рис національного характеру в її структурі.

Слід зауважити, що ідея національно окресленої мовної особистості посідає важливе місце в системі лінгвістичних знань. Послідовник О. Потебні, історик і лінгвіст Д. Овсянико-Куликовський зазначав, що „національність разом з мовою перетворюється в ту психологічну форму особистості, яка надає їй своєрідного душевного складу” [9, с. 286].

Сучасна психолінгвістика засвоїла сильні сторони психологічного напрямку, які, зокрема, впливають на дослідження мовної особистості, що означає розгляд мови в нерозривному зв'язку з людиною-мовцем, врахування соціальних чинників у формуванні та функціонуванні мови, усвідомлення динамічної природи мови.

Проблему осягнення мовної особистості в контексті стилістики тексту поставив академік В. Виноградов. Досліджуючи мову художньої літератури в усій її складності й у всій різноманітності, він бачив елементарний рівень, елементарну клітину, відправний момент у вивченні цього неосяжного цілого – в індивідуальній мовній структурі. „Лінгвістика мовлення, – писав дослідник, – може досліджувати форми й прийоми індивідуальних відхилень від мовної системи колективу або в їх впливах на цю систему, або в їх своєрідностях, у їх принципових основах, які розкривають творчу природу мовлення... Але тут цей шлях перетинається з іншим, коли дослідження „особистісного” мовлення відривається від паралелізму побудов і аналогій з соціальною лінгвістикою і прагне розкрити структурні форми словесної творчості

особистості в іманентному плані. У цьому випадку соціальне вишукується в особистісному через розкриття структурних оболонок мовної особистості [4, с. 63].

Вичерпне розкриття мовної особистості має охопити дослідження мовних засобів, можливостей їх уживання, прагматичного змісту та соціального контексту, у якому особистість може розкритися повністю.

Розв'язання цієї проблеми пропонує Ю. Караулов, ґрунтовно розкриваючи сутність поняття і структуру мовної особистості [8]. Концепція Караулова, власне, об'єднала всі три підходи до вивчення цього феномену, що відбито в запропонованій автором трирівневій структурі мовної особистості. Нульовим є рівень вербально-семантичний, або лексикон особистості, що включає в себе фонд лексичних та граматичних засобів, якими оперує мовець, створюючи масив текстів, тобто дискурс мовної особистості. Перший рівень – це рівень лінгво-когнітивний, представлений тезаурусом особистості, у якому відбитий „образ світу”, або система знань про світ. В аналізі мовної особистості Ю. Караулов на перший план ставить інтелектуальні характеристики, притаманні тезаурусові автора, його індивідуальній картині світу. Інтелект найбільш інтенсивно виявляється в мові й простежується через мову, тобто мовна особистість починається по той бік буденної мови, де в гру вступають інтелектуальні сили [8, с. 36]. Цей рівень ще називають інтелектуальним. Одиницями тезаурусу є поняття, слова-символи, образи, уривки фраз, формул, ідеї, що складаються у кожній мовній індивідуальності в більш або менш упорядковану, більш або менш систематизовану „картину світу”, яка відбиває ієрархію цінностей. Тезаурус збагачується в процесі пізнання світу. Людська особистість як біосоціальна істота не існує поза зв'язком із широким контекстом культури свого часу, національної (ідіоетнічної) картини світу, ядром якої є мовна модель світу. Мовна картина світу, тобто система цінностей і уявлень, закріплених у мові, виявляє характерний для неї спосіб концептуалізації дійсності [11, с. 17]. А оскільки кожен носій мови по-своєму сприймає світ, виявляє мовну своєрідність, то можна говорити про індивідуальну мовну картину світу окремої особистості, що розвивається з перших років освоєння дитиною довкілля та мови. В основі індивідуальної картини світу лежать вихідні принципи світобачення людини. Мова стає засобом вираження дійсності й відображенням способу мислення. На формування картини світу впливають також національне тло та природне середовище. Існує глибинна аналогія між типом мовної особистості і національним характером. Вона полягає в тому, що носієм національних засад для мовця та національного характеру є відносно стійка в часі, тобто інваріантна в масштабі самої особистості, частина в її структурі, що є насправді продуктом тривалого історичного розвитку та об'єктом передавання досвіду від покоління до покоління.

Ю. Караулов зазначав, що самий зміст поняття мовної особистості переплітається з етнокультурними й національними рисами індивідуальності й наполягав на трактуванні мовної особистості як глибоко національного феномену. Важливим складником національної свідомості, як зауважує С. Єрмоленко, є ставлення до мови, оцінка її як окремішньої, самобутньої, здатної до культурного акумулювання знань, досвіду інших народів і до якнайповнішого вираження національної мовної картини світу. Існує національна свідомість вроджена, природна, закладена в генетичному коді особистості, роду, в належності їх до тих основ етнокультури, національної історії, які найдовше і найтривкіше утримують історичну пам'ять. Але водночас національна свідомість формується, набувається, виховується середовищем, освітою, тривалими зв'язками з довкіллям, з етнопсихологічними основами мовного спілкування [5, с. 354].

Національне пронизує всі рівні організації мовної особистості, у тому числі й другий рівень – мотиваційний, або рівень діяльнісно-комунікативних потреб, що відбиває прагматикон особистості, тобто систему її цілей, мотивів, настанов, життєвих та ситуативних домінант, які знаходять своє вираження в процесі породження текстів та їх змісті, а також в особливостях сприйняття чужих текстів, що в кінцевому результаті визначає ієрархію смислів і цінностей в мовній моделі світу особистості.

Дослідження мовної особистості відповідно до триступеневої структури, яка складається з структурно-семантичного, когнітивного й прагматичного рівнів, вимагає обов'язкового введення мовної поведінки особистості в соціальний контекст.

З огляду на характеристику рівнів у структурі мовної особистості автор концепції дає визначення такому узагальненому й тому важкому для сприймання й оперування ним поняттю, як світобачення. Світобачення – це результат поєднання когнітивного рівня з прагматичним, результат взаємодії системи цінностей особистості, або „картини світу”, з її життєвими цілями, мотивами й настановами, що виявляються в текстах, які вона породжує. Лінгвістичний аналіз цього матеріалу дозволяє реконструювати зміст світогляду особистості. Усе це дає підстави інтерпретувати мовну особистість як вид повноцінного уявлення про особистість загалом, що вміщує в себе і психологічний, і соціальний, і етнічний та інші компоненти, відбиті у мові, у творчому дискурсі.

Виділені в структурі мовної особистості, за концепцією Ю. Караулова, лексикон, тезаурус і прагматикон на практиці не мають чітких меж, втрачають ту чіткість, яка властива їм у теоретичних побудовах.

Отже, уже в самому виборі мовної особистості як об'єкта лінгвопсихологічного дослідження закладена потреба комплексного підходу до її аналізу, можливість і необхідність виявлення в дискурсі не лише його психологічних основ, але й філософсько-світоглядних передумов, етнонаціональних особливостей, соціальних характеристик, історико-культурних витоків.

Література:

1. Бодуен де Куртене И.А. Избранные работы по общему языкознанию / И. А. Бодуен де Куртене. – М. : Изд. 5, Пг. 1917, 1963. – 293 с.
2. Будагов Р. А. Писатели о языке и язык писателей / Р. А. Будагов. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 280 с.
3. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учебное пособие. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.
4. Виноградов В. В. О художественной прозе / В. В. Виноградов. – М., Л. : Государственное издательство Литература, 1930. – 192 с.
5. Єрмоленко С. Я. Нариси з української словесності : стилістика та культура мови / С. Я. Єрмоленко. – К. : Довіра, 1999. – 431 с.
6. Єрмоленко С. Я. Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / Єрмоленко С. Я., Бирик С. П., Тодор О. Г.; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
7. Караулов Ю. Н. „Четыре кита” современной лингвистики, или о предпосылках включения „языковой личности” в объект науки о языке: (От содержания науки к её истории) / Ю. Н. Караулов // Соотношение частнонаучных методов и методологии в филологической науке. – М. : ЦС филос. (методол.) семинаров при Президиуме АН СССР, 1986. – С. 33–52.
8. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
9. Овсяннико-Куликовский Д. Н. Вопросы психологии творчества / Д. Н. Овсяннико-Куликовский. – СПб., 1902. – 303 с.
10. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Х. : Типография “Мирный труд”, 1913. – 225 с.
11. Семенець О. О. Картина світу письменника як чинник формування ідіостилу / О. О. Семенець // Вісник Черкаського університету : Серія філологічні науки. – Черкаси, 2002. – Вип. 24. – С. 15–20.
12. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості : соціопсихологічний аспект : дис... д-ра філол. Наук / Шумарова Н. П.. – К., 1994. – 360 с.

Підходи, принципи, методи навчання української мови студентів-іноземців підготовчих факультетів

Значна кількість вищих навчальних закладів України здійснюють навчання іноземних громадян у рамках підготовчих факультетів або кафедр із наданням права подальшого отримання освіти за програмами бакалавріата та магістратури. Як доуніверситетська розглядається підготовка іноземних громадян, які не володіють російською/ українською мовою, але мають право вступу у вищі навчальні заклади, підтверджене відповідним документом про освіту, до навчання в українських вишах українською мовою.

Навчання мов для іноземних студентів (російської за сталою традицією чи української, що яка зараз поширюється у вишах) – це передусім навчання професійно-мовленнєвої діяльності, що містить багато аспектів. Розглянемо основоположні аспекти навчання мови студентів-іноземців підготовчих факультетів, зокрема підходи, принципи й деякі методи навчання.

У методиці викладання мов найбільш всеохоплюючим підходом, що відбиває специфіку української мови як навчального предмета, вважається комунікативний підхід (О. Леонтьєв, Ю. Пассов, І. Зимня, З. Бакум, О. Біляєв, Л. Мацько, М. Пентилюк), що розглядає навчання спілкування як навчання діяльності, характеризується дослідженням пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, а також проблем формування системи знань тих, хто навчається.

Модернізація освіти буде здійснюватися з позицій компетентнісно-діяльнісного підходу), сутність якого полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування компетентностей (або комплексу компетентностей) студентів, а процес засвоєння відібраного змісту буде носити діяльнісний характер.

Компетентності, що формуються, мають низку характерних ознак:

по-перше, вони багатофункційні, оскільки реалізуються в повсякденному житті студентів для розв'язання різноманітних проблем або професійних завдань, для використання соціальних ролей тощо;

по-друге, вони надпредметні й міждисциплінарні;

по-третє, вони забезпечують подальший інтелектуальний розвиток студентів, їхнє мислення, самооцінку, саморефлексію;

по-четверте, вони багатомірні, характеризуються з позицій розвитку розумових здібностей і різних умінь студентів, включаючи інтелектуальні вміння.

Більшість учених, що займаються проблемами викладання мов російської / української як іноземних, виділяють чотири групи принципів навчання: дидактичні, методичні, лінгвістичні, психологічні, – саме тому, що для побудови системи навчання розглядають основні положення базових для методики наук – педагогіки, психології та лінгвістики.

Слід особливо підкреслити, що всі принципи навчання, що входять у названі групи, тісно пов'язані між собою, утворюючи єдину систему, і забезпечують успішне навчання загалом. Схарактеризуємо принципи, що домінують у цій формі навчання – доуніверситетській підготовці іноземних громадян.

1. Принципи свідомості та активності, наочності, міцності, доступності та посиленості, межпредметної координації, міжкультурної взаємодії, професійної компетентності викладача складають систему дидактичних принципів, яка в методиці викладання РКІ має свою специфіку, що відображає особливості досліджуваного предмета.

2. Серед методичних провідним є принцип комунікативності, згідно з яким заняття з РКІ або УКІ орієнтовані на оволодіння мовленнєвою діяльністю й вивчення культури країни в природних для спілкування ситуаціях навіть із початкових стадій навчання. Вимога комунікативності передбачає таку мовленнєву спрямованість занять, за якої мета навчання (оволодіння мовою як засобом спілкування) і засіб досягнення мети (мовленнєва діяльність) виступають у тісній взаємодії.

Зазначимо, що метод навчання належить до найважливіших компонентів системи навчання української мови, бо за їх допомогою забезпечуються досягнення запланованих цілей і завдань навчання. Особливу роль відіграють: створення проблемних ситуацій на заняттях; використання колективних форм роботи, творчих завдань; подання навчального матеріалу на основі мовленнєвих інтенцій, паралельне засвоєння граматичної форми та її функцій в мові, облік екстралінгвальних чинників, що дозволить наблизити процес навчання до реального процесу комунікації, в якому вирішуються завдання спілкування як в інтелектуальній, так і в практичній діяльності іноземних студентів.

3. Лінгвістичні принципи є основними, вихідними для побудови ефективної системи навчання російської/ української мови як іноземних.

4. Серед психологічних особливо виділимо принцип мотивації навчання, тісно пов'язаний із діяльнісним принципом, оскільки мотив є спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб людини.

У період доуніверситетської підготовки іноземних студентів вирішення когнітивних завдань, отримання профільної освіти здійснюється в ході спілкування в навчально-науковій сфері, що має орієнтацію на майбутній фах студентів. Тому принцип професійної спрямованості навчання, який у рамках доуніверситетської підготовки бажано здійснювати з другого семестру, стимулює інтерес до вивчення російської мови й дозволяє розглядати початковий етап навчання як щабель професійної освіти.

Отже, система принципів, підходів і методів навчання, незважаючи на наявні традиції викладання РКІ (і новітні розробки у викладанні української як іноземної), припускає переосмислення існуючих і появу нових принципів і підходів, що можуть бути викликані різними чинниками: розвитком науки, потребами суспільства тощо. Завдання викладача, створюючи й апробовуючи систему навчання, домогтися її найбільшої ефективності.

Література:

1. Васецкая Л. И. Проблема системности в обучении профессиональной речи иностранных студентов-нефилологов / Л. И. Васецкая // Міжнародний форум «Мовна освіта: шлях до євроінтеграції» / за ред. С. Ю. Ніколаєвої, К. І. Онищенко. – К. : Ленвіт, 2005. – С. 98–99.
2. Вятютнев М. Н. От методов к целостному подходу в обучении владению русским языком как иностранным / М. Н. Вятютнев // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : докл. сов. делегации. – М. : Рус. яз., 1982. – С. 80–94.
3. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.

Особливості викладання української мови студентам-нефілологам: лінгвістичний та культурологічний підходи

Проблема функціонування української мови в українському суспільстві залишається найважливішою проблемою української соціолінгвістики. Причиною актуалізації цього питання є чинники як зовнішнього, так і внутрішнього характеру. Стратегічна важливість функціональних аспектів мови в розвитку суспільства достатньо висвітлена в наукових працях як зарубіжних науковців (І.Вайнрайх, Е.Сепір, А.Мартіне тощо), так і українських мовознавців (О.Потебня, Ю.Шевельов, О.Муромцева, Ю.Жлуктенко, Л.Масенко тощо).

У загальному вигляді основну проблему української соціолінгвістики влучно окреслила О.Забужко: «Сучасна криза, яка опанувала українське суспільство, є насамперед кризою українського мовомислення... Нація, котра мислить про світ і себе в ньому категоріями позиченої мови (метамови), неминуче мислить несамотійно – себто сходиться з єдиної, унікальної позиції у всесвіті, приділеної лише їй» [2, с. 117].

Здійснення концептуальних засад мовної освіти, що були визначені Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, сучасних концепцій навчання державної мови, прагнення наблизитися до європейського освітнього рівня потребують вироблення нових підходів до викладання української мови у вищих навчальних закладах.

Зростання наукового інтересу до гуманітаризації вищої освіти зумовлено цілою низкою причин. Одна з них полягає у тому, що фундаментальна підготовка майбутнього спеціаліста може досягатися лише за умови широкої гуманітаризації вищої освіти. Друга – у рівні культури особи. Саме тому сучасний етап розвитку освіти характеризується прагненням виявити теоретичні основи його гуманітаризації, системно й органічно вписати формування мовної культурної компетентності у процес професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста.

Сьогодні наша цивілізація згідно з законами самореалізації рухається шляхом входження у фазу інформаційного суспільства, тобто суспільства, що ґрунтується на виробництві знань, розвитку інформаційних технологій – комп'ютерів та систем електронної комунікації. Динамізується творча інтелектуальна діяльність людини і вся система знань, технологізуються методи добування цих знань. Починаючи з другої половини ХХ століття, філософи все активніше розглядають мову як ключ до розуміння світу людини, говорять про владу мови над людиною і про мову як світ людини. Природна людська мова стрімко набуває технологічного статусу. Інформаційно-комп'ютерні технології переорієнтовуються на природні мови як універсальний інформаційний посередник. ХХІ століття характеризується змаганням культур, а не економік. Рівень інтелектуалізації і одухотворення технологічних процесів визначає науково-технічний прогрес.

Цікавим вважається той факт, що про шляхи подолання такої кризи говорив ще М.Грушевський: «Поки мова не здобуде місця у вищій школі, поки вона не служить органом викладання в університетських та інших учбових закладах, поки вона не стала знаряддям наукової праці у викладанні і літературі, доти суспільство, народність, що

розмовляє цією мовою, почуватиме себе на становищі нижчої, «культурно-неповноцінної» нації» [1, с.14] .

Відповідно до суспільних функцій мови в становленні особистості, мета вивчення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)” полягає у формуванні всебічно розвиненої людини, яка може комунікативно виправдано використовувати мовні засоби у професійному спілкуванні.

Зміст мовного навчання має відзначатися діяльною спрямованістю, взаємозв'язком мови і мовлення, мови і культури, одночасною орієнтацією на спілкування та пізнання. Досконале, ґрунтовне володіння українською літературною мовою в повсякденно-діловій діяльності є обов'язком кожного фахівця. Викладання мовних дисциплін у вищих навчальних закладах не тільки підвищує мовну освіченість студентів та сприяє гуманізації освіти, але й підвищує культурний рівень майбутньої української інтелігенції. Саме на вирішення цієї проблеми і спрямовано курс “Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Вища школа є рушійною силою науково-технічного розвитку суспільства. Інтелектуально-культурне середовище вищої школи є основою для зростання національної інтелігенції, формування майбутньої суспільно-державної еліти. Вища школа повинна готувати не пасивних спостерігачів, а активних, творчих, високоосвічених діяльних інтелектуалів.

Перед викладачами української мови нефілологічних вищих навчальних закладів стоїть відповідальне завдання – формувати у майбутніх спеціалістів професійно-значущі комунікативно-мовленнєві уміння та навички, які допоможуть забезпечити високий рівень трудової діяльності відповідно до сучасних вимог. Усе це відкриває нові перспективи щодо вивчення курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Мовний курс, таким чином, розширює свої можливості і стає не тільки засобом комунікативної підготовки студентів, але і складовою частиною культурологічної освіти майбутніх фахівців. Взагалі, проблема культури залишається й сьогодні однією з найактуальніших у світовій педагогічній і науково-дослідній діяльності. Особливістю культурологічної освіти залишається її спрямованість на виховання професійних і загальнолюдських якостей, а підготовка студентів становить цілісну, динамічну педагогічну систему, яка має комплексний характер і охоплює різноманітні ідейні, моральні, соціальні, психологічні, організаційні та інші аспекти.

Отже, важливою складовою в комплексі освітньої програми майбутніх фахівців має стати українська мова професійного спрямування. Даний курс покликаний підвищити рівень загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичного оволодіння основами не тільки наукового та офіційно-ділового стилів, але й розмовного, художнього, публіцистичного. Саме такий підхід до викладання дисципліни забезпечить підготовку студентів до майбутнього професійного спілкування на належному рівні, сформує комунікативну компетенцію студентів, допоможе набути їм комунікативного досвіду та навичок оптимальної мовної поведінки у професійній сфері.

У вихованні рис творчої особистості інтелектуальної еліти – професіоналів-пошуковців та формуванні їхньої життєвої стратегії важливе місце займає мовна освіта, мовна культура і мовна поведінка. Проблема формування мовної компетенції українського фахівця залишається актуальною через відсутність чіткої концепції мовної освіти в системі вищої школи.

Викладання української мови у вищому навчальному закладі на рівні повторення курсу середньої школи з його суто книжним поглядом на мову як на певну сукупність текстів, певну відносно завершену і статичну структуру не може сприяти формуванню освіченої інтелектуальної особистості (а саме це і є метою під час вивчення будь-якої гуманітарної дисципліни). Варто зазначити, що саме такий формальний підхід до розуміння мови і призвів до кризи українського мовомислення, оскільки у цьому випадку заучувалась статична структура без потреби її застосування

як безпосереднього дієвого чинника комунікативної діяльності у реальних ситуаціях спілкування у визначеному соціокультурному середовищі.

Провідні українські науковці Л.Мацько, А.Коваль, І.Юшук, С.Єрмоленко, Л.Масенко та викладачі-практики зазначали, що в методиці викладання української мови нефілологам повинен бути акцент на прикладному характері української мови як суспільно-національній картині світу, як прагматичній реалізації щоденних інтересів держави та суспільства. Фахівцям потрібна мова не як сукупність правил, а як культура співжиття в суспільстві, картина світобачення, засіб самоформування і самовираження особистості кожного. Тому курс української мови, який зводиться до опанування тільки одного стилю (офіційно-ділового чи наукового) і переважно його писемної форми з ігноруванням усної, є недостатнім для мовної освіти та виховання майбутнього фахівця. Сучасне життя українського суспільства вимагає повноцінних знань – вільного володіння всіма стилями, стилістичними засобами української літературної мови в усній та писемній формі.

Усі ці чинники приводять до розуміння необхідності розширення змісту поняття мовної освіти у вищій школі. Цей зміст слід розглядати у перспективі всієї наскрізної системи мовної освіти і виховання в Україні. Навчальний курс “Українська мова (за професійним спрямуванням)” як обов’язковий курс у вищих навчальних закладах втілює саме такі завдання. Курс дає змогу зосередитись на оволодінні відповідними даному фаху терміносистемами сучасної української мови, професійною фразеологією, науково-виробничими жанрами і текстами, на шліфуванні культури усного і писемного спілкування за творчими інтересами і потребами.

Сучасна молода людина живе, прагне діяти і спілкуватись у різних сферах одночасно: у родинній, соціальній, навчальній, професійній. У кожній сфері свої правила і закони мовного спілкування, які вона повинна опанувати в міру інтелектуального і громадського зростання. Мовна особистість до досконалості проходить кілька етапів, щоразу підіймаючись на вищий рівень мовної культури. Це є однією з умов фахового становлення і зростання, успішної діяльності в обраній галузі та в суспільному житті.

Володіння мовою професійного спілкування – це не тільки сформованість мовної компетенції (норми сучасної української літературної мови, спеціальна термінологія, особливості побудови синтаксичних конструкцій, текст), але й уміння використовувати ці знання на практиці, доречно поєднувати вербальні і невербальні засоби спілкування відповідно до ситуації, мети, тобто сформованість комунікативних навичок. Успіх мовного професійного спілкування залежить від мовця як особистості, його знання сучасної української літературної мови як основи мови професійного спілкування, уміння використовувати ці знання і втілювати інформацію у текст залежно від мети, ситуації тощо. [3, с.164]

Досліджуючи особливості мовної освіти студентів обов’язково слід зауважити, що компонентами мовного професійного спілкування є:

- особистий чинник у професійному спілкуванні;
- мова як засіб професійного спілкування;
- текст як мовне втілення інформації у професійному спілкуванні.

У мові людина завжди виражає і розкриває свою сутність. Тому мова є критерієм того, на якому рівні знаходиться особиста культура людини. Саме тому головну увагу варто приділити формуванню таких якостей мовця, як самостійний і творчий склад мислення; орієнтування в ситуації; орієнтація на мову співрозмовника; правильний і доречний добір мовних засобів; правильна побудова висловлювання; прогнозування реакції слухачів. У цьому полягає зміст першого компоненту. Другий компонент передбачає актуалізацію здобутих раніше мовних знань з акцентом на особливостях функціонування у сфері професійної діяльності. Третій компонент зорієнтований на з’ясування поняття тексту, його побудови, оскільки взаєморозуміння

у мовному професійному спілкуванні залежить від способу подання інформації, власне – від особливостей тексту як вислову.

Вивчення мовних фактів можливе тільки в умовах реального функціонування. Об'єктом дослідження може бути текст як основна одиниця мови і мовлення, у якій реалізуються всі потенційні можливості мови як системи.

Комплексні завдання на основі текстів можна умовно поділити на три групи:

- лінгвістичні;
- комунікативно-мовленнєві;
- професійно орієнтовані.

Метою лінгвістичних завдань є акцентування уваги студентів на суттєвих ознаках того чи іншого мовного явища: лексичний склад наукового та офіційно-ділового стилів (використання в них явищ синонімії та паронімії, особливості вживання фахової термінології та професійної лексики), морфологічні ознаки (відмінкові форми іменників, відмінювання числівників та їх сполучення з іменниками, вживання приєднаних словосполучень), синтаксичні ознаки (порядок слів у реченні, особливості узгодження підмета з присудком). Виконання комунікативно-мовленнєвих завдань сприяє формуванню необхідних умінь: редагування текстів, складання анотацій, відгуків, планів, конспектів, робота з навчально-інформаційними, довідковими, енциклопедичними джерелами. Професійно орієнтовані завдання мають сформулювати вміння і навички, пов'язані з майбутньою професійною комунікацією (співбесіди, телефонні розмови, проведення нарад, промови на певну професійну тему).

Отже, проблема в сучасному освітньому українському просторі виявляє себе в подвійному варіанті: перш ніж посилити в мовленнєвій підготовці студента культурологічний аспект, слід вирішити проблему власне володіння мовою на належному рівні. Таким чином, процес оволодіння українською мовою мусить відбуватися паралельно з осягненням історії і культури українського народу. Тобто домінанта культурологічної складової у вивченні української мови у вищому навчальному закладі є виправданим лінгводидактичним прийомом.

Культурологічна складова, безсумнівно, ґрунтується на навчальному матеріалі, безпосередньо пов'язаному із фаховою підготовкою студента, і відіграє роль певного каталізатора посилення інтересу до предмета, що вивчається, як непрофільна дисципліна.

Залучення культурологічної складової до викладання української мови професійного спілкування не впливатиме негативно на фахову підготовку студента, оскільки слід пам'ятати, що соціолінгвістичні дослідження зарубіжних країн уже довели, що поширення в одній країні двох мов не може бути ні гармонійним, ні збалансованим: це завжди є станом нестійкої рівноваги, що має тенденцію або до перетворення на одномовність, або до розпаду єдиної держави на окремі частини за мовною ознакою.

Література:

1. Грушевський М. Освобождение России и украинский вопрос / М.Грушевський. – Пг., 1917.
2. Забужко, О. Хроніки від Фортінбраса : вибрана есеїстика 90-х / О. Забужко. — К. : Факт, 1999. – 337 с.
3. Масенко Л. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір /Л. Масенко. – К.: “КМ Академія”, 2004. – 268 с.
4. Масенко Л. Слово – культура – духовність/ Л.Масенко // Українська мова і література в школі. – 2003. - № 6. – С. 75-78.
5. Тищенко О. Модель курсу “Мова професійного спілкування”/ О.Тищенко // Дивослово. – 2003. – № 9. – С.56–59.

Перевод как способ развития навыков речевой деятельности иностранцев спортивного вуза

Знание многих языков сегодня стало одним из приоритетов человеческого сообщества. Однако следует учесть, что обучение иностранцев русскому языку имеет свои нюансы. Речевая деятельность основывается на следующих параметрах: слушании и говорении, слушании и письме, чтении и говорении, чтении и письме, являясь как бы вторичным образованием.

Специфика перевода может быть определена по следующим вербальным актам:

1. По характеру речевого общения.
2. По характеру выполняемой роли в процессе общения.
3. По направленности на прием и передачу сообщения, по способу формирования и формулирования мысли, т.е. по различным формам речи.

Некоторые исследователи считают перевод «вторичным» видом деятельности, а другие не видят оснований для выделения перевода в вид речевой деятельности.

Перевод охватывает как внешние формы речи (устную и письменную), так и внутреннюю речь. Хотя роль различных форм речи для осуществления перевода недостаточно изучена, можно предположить, что для устных видов перевода наиболее важна устная форма речи, а там, где резерв времени больше (например, при некоторых видах письменного перевода), возрастает роль внутренней речи.

Очевидно, однако, что внутренний способ формирования и формулирования мысли присутствует в любом виде перевода, ибо он всегда предшествует внешним устному или письменному способам реализации.

Всеобъемлющая роль внутренней речи вытекает уже из ее определения: «внутренняя речь - речь про себя, или скрытая вербализация, с помощью которой происходит логическая переработка чувственных данных, их осознание и понимание...» [2, с. 92]. А сознание и понимание очевидно, суть наиболее существенные моменты перевода.

Поэтому перевод характеризуется внешней выраженностью, хотя он включает как внешние, так и внутренние компоненты. Трудность в обучении внешне не выраженным видам речевой деятельности (слушанию и думанию), проявляющаяся в невозможности непосредственного контроля и управление со стороны обучающего, приобретает особую остроту при обучении переводу, ибо эта трудность присутствует при обучении любому виду перевода.

Поскольку перевод является рецептивно-продуктивным видом речевой деятельности, то ему присущи как внешний характер обратной связи (слуховой или зрительной), так и внутренний (наличие мышечной обратной связи, реализующейся при переводе в моменты говорения или письма). В моменты слушания или чтения, а также думания обратная связь осуществляется в русле внутренних каналов смысловых решений, механизм которых недостаточно ясен.

Основной элемент предметного содержания всякой деятельности - это ее предмет. Предметом любого вида речевой деятельности является мысль, как форма отражения отношений и предметов реальной действительности.

Особый характер переводческой деятельности заключается в воссоздании и выражении чужой заданной мысли.

В свою очередь, речь, выступающая в деятельности как способ формирования и формулирования мысли посредством языка, является в то же время внутренним орудием, инструментом выполнения деятельности. Вслед за И.Л. Зимней мы утверждаем, что особенности предмета, как элемента психологического содержания любого вида речевой деятельности, в значительной степени определяют специфику и условия ее протекания, в том числе набор средств и орудий.

В качестве продукта перевода выступает некоторое обьективированное высказывание (текст), причем путь его формирования достаточно сложен: от заданного извне сообщения - через рецепцию - к умозаключению, а затем - через продуцирование - к собственному речевому произведению.

Не менее важным элементом предметного содержания деятельности следует считать ее результат. Результатом деятельности принято считать характер реакции других людей на продукт этой деятельности. Это утверждение справедливо, очевидно, и для перевода.

Говоря о характеристиках деятельности, нельзя не упомянуть о её единице. В общем плане единицей деятельности является действие. Для видов речевой деятельности применена дифференциация единиц слушания и чтения, что называют смысловыражением (или речепорождение, речепроизводство).

В отношении перевода, вопрос о единице находится, очевидно, в стадии решения.

По нашему мнению, единицей перевода можно считать переводческое действие на уровне словосочетания (предложения), ибо переводческие соответствия устанавливаются на уровне словосочетания или всего предложения в целом.

Внутренние механизмы. Как уже указывалось, основными психологическими моментами перевода являются, с одной стороны, смысловое восприятие (зрительное или слуховое), а с другой стороны - смысловыражение (или речепорождение, речепроизводство).

Каждый момент, в свою очередь, реализуется определенными психологическими функциями. Эти функции (потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание), образуя сложное единство, рассматриваются как психологические механизмы деятельности.

В зависимости от вида перевода, доминирующее; значение приобретают те или иные внутренние механизмы.

Некоторые авторы, исследуя особенности перевода на слух, приходят к выводу, что основными сторонами сложной психической деятельности переводчика нужно считать: во-первых, восприятие и понимание текста подлинника; во-вторых, запоминание текста подлинника, поскольку возможности повторить рецепцию, как правило, нет; в-третьих - специальные переводческие навыки; в-четвертых - воспроизведение оригинала средствами другого языка в виде письменного или устного оформления.

Особое значение для перевода на слух имеет, следовательно, сложный механизм памяти.

Основным внутренним механизмом синхронного перевода исследователи считают «механизм, так называемого, вероятностного прогнозирования» поступающего к переводчику сообщения и механизм упреждающего синтеза при порождении переводчиком сообщения на языке перевода.

Существенным для любого вида перевода является, очевидно, то обстоятельство, что все внутренние механизмы его (осмысление, удержание в памяти, опережающее отражение и т.д.) «работают» на основной операционный механизм

деятельности переводчика, который мы, как и другие авторы, определяем как единство двух звеньев - составления слов из элементов и составления фраз, сообщений из слов.

Суть этого основного операционного механизма переводческой деятельности заключается, на наш взгляд, в переформировании и переформулировании заданной извне мысли с помощью иных средств и орудий реализации (другими словами, с использованием иноязычной речи и средств иного языка).

Что дает деятельностный подход для методики обучения переводу?

Опираясь на знание компонентов перевода как вида речевой деятельности, педагог может:

а) представить себе все звенья процесса перевода, которым нужно специально обучать, определить слабые (т.е. недостаточно сформированные) звенья этого процесса;

б) обратить внимание на побудительно-мотивационную фазу переводческой деятельности. Это означает, что в компетенцию педагога входит формирование не только совокупности обеспечивающих перевод знаний, умений и навыков, но и потребности, мотива к осуществлению перевода;

в) проследить трудности, как при восприятии и понимании переводчиком заданной извне мысли, так и на различных этапах порождения высказывания при переводе в мотивации, в переформировании и переформулировании мысли, в оформлении мысли средствами языка перевода в устном или письменном виде.

Таким образом, определение перевода, как вида речевой деятельности, помогает вскрыть природу этого явления, позволяет преподавателю пользоваться обширной номенклатурой признаков и характеристик перевода, что, в конечном счете, обеспечивает превращение процесса обучения переводу, как специальному предмету, в процесс более контролируемый и управляемый.

Развитие речевой деятельности зависит от лексико-соматической подготовки и поэтому объем заданий по переводу, чтению и аудированию можно увеличить, что привлекает интерес к этим видам речевой деятельности.

При переводе с языка текст должен включать не более 4% незнакомых слов, при переводе на язык - не более 2% незнакомых слов и основываться на языковом материале предыдущих лет.

Содержание аудиотекстов и видеоматериалов должно органично вписываться в почву конкретных заданий на перевод, обучение этим видам речевой деятельности должно носить характер определенных последовательностей.

Литература:

1. Головин Б.Н. Основы теории речевой культуры / Б.Н. Головин. – Нижний Новгород, 1997. – С. 89-94.
2. Ермолаев В.К. Речевая деятельность и задачи ее развития / В.К. Ермолаев // Слобожанський науково-спортивний вісник. 36.наук.пр - Харків: ХДАФК. – №10, 2006. – С.274-275.
3. Старков А.П. Коммуникативная направленность процессов формирования механизмов восприятия и порождения высказывания // Методика обучения иноязычной устной речи - Сб. научн. работ. – Воронежский университет. 2006. – С. 71-73.

Самостоятельная работа в курсе практического иностранного языка

В связи с введением кредитной системы обучения все большее количество часов отводится для самостоятельной работы студентов. Такой вывод можно сделать, просмотрев ряд рабочих учебных планов всех факультетов ХНУ. Поэтому необходимо целенаправленно развивать у студентов навыки и умения самостоятельной работы.

Главными целями самостоятельной работы в плане практического овладения иностранным языком являются: во-первых, достижение соответствующего уровня коммуникативной компетенции в период обучения в вузе и, во-вторых, подготовка выпускников к проведению эффективной самообразовательной работы над иностранным языком после окончания вуза. Учитывая важность второй, конечной, цели, представляется правомерным говорить о необходимости формирования у выпускников самообразовательной компетенции как способности поддерживать и повышать в процессе самообразования уровень владения иностранным языком для непрерывного совершенствования профессиональной деятельности[2, с.43]. С психологической точки зрения самообразовательная компетенция предполагает наличие устойчивого мотивационного компонента, знаний, соответствующих навыков, умений, привычек, личностных качеств. Становление самообразовательной компетенции может осуществляться только непосредственно в деятельности студентов, по мере их возрастающей самостоятельности в овладении иностранным языком.

Задача формирования самообразовательной компетенции ставит перед вузовской методикой и практикой обучения иностранным языком ряд новых интересных проблем. В первую очередь это проблема выявления и типологии компонентов самообразовательной компетенции — знаний, навыков, умений и т. д. Ее решение возможно через конкретный функционально-структурный анализ фактической и моделируемой практико-языковой самообразовательной деятельности преподавателя иностранного языка. Исходными основаниями такого анализа, по нашему мнению, могут быть:

— дифференциация (при учете взаимосвязи и взаимообусловленности) действий аутодидактического управления (самомотивация, самостоятельное планирование, самоорганизация, самоконтроль — методическая сторона самообразовательной компетенции), специально-предметных действий (усвоение нормативно-языковых знаний, языковые операции, действия текстообразования и понимания, когнитивные действия относительно страноведческой и общекультурной информации и др. — коммуникативно-языковая сторона самообразовательной компетенции) и действий применения результатов самообразования и педагогической деятельности (использование вновь приобретенных знаний, навыков, умений, информации в преподавании иностранного языка — профессионально-прикладная сторона самообразовательной компетенции);

— ориентация на типичные ситуации самообразовательной деятельности преподавателя иностранного языка (под ситуацией самообразовательной деятельности мы имеем в виду совокупность взаимосвязанных факторов, определяющих программу (относительно) целостного акта этой деятельности (познавательная задача, внутренние и внешние условия ее реализации). Разработка данного понятия кажется нам

целесообразной для, определения содержания самостоятельной работы и его методической организации, а также для моделирования учебных единиц самостоятельной познавательной деятельности.)

Важной и особенно актуальной на данном этапе является также проблема общей структуры самостоятельной работы. В какой мере ее традиционная структура соответствует второй цели, связанной с формированием самообразовательной компетенции? Наблюдение за речью выпускников убеждают в том, что в настоящее время в период обучения в вузе в большей мере реализуется первая цель самостоятельной работы.

По нашему мнению, одна из главных причин такого положения заключается именно в традиционно сложившейся общей структуре самостоятельной работы, где основное место занимает работа по подготовке к текущим занятиям (выполнение домашнего задания, работа над текстами и упражнениями из учебников и учебных пособий и т. п.). Эта форма служит реализации обеих целей самостоятельной работы, но не в одинаковой степени, так как связана с относительно небольшими объемами этой работы, с ее регламентацией в плане содержания, с частым текущим контролем, с ограниченными возможностями выбора и индивидуализации работы как по содержанию, так и по методам. Данная форма в силу довольно «жесткого» управления не обеспечивает достаточной практики в такой самостоятельной работе, которая соответствовала бы послевузовским условиям, когда не даются конкретные задания по отдельным «порциям» работы, не проводится ежедневно (или еженедельно) контроль и т. д. [1, с. 74]. Очевидно, названную форму самостоятельной работы можно считать в основном ориентированной на первую ее цель. Второй, конечной, цели в большей степени соответствует самостоятельная работа по выполнению перспективных заданий с отсроченным контролем, содержание которой (не будучи связанным с проведением занятий всегда на уровне всей группы) может быть максимально дифференцировано и управление которой может постепенно перейти в дидактическое самоуправление студента. В этом случае самостоятельная работа по перспективным заданиям будет практически сливаться с факультативной самостоятельной работой, не регламентируемой заданиями преподавателей, дополняя последнюю как в плане общего объема самостоятельной учебной деятельности, так и в плане повышения способности студента к аутодидактическому управлению. Анализ психологических, дидактических и имеющихся методических исследований приводит к такому выводу: методическая сущность познавательной самостоятельности выявляется полнее всего именно в связи со способностью студента достаточно эффективно управлять своей учебной деятельностью в различных дидактических ситуациях.

В традиционном вузовском опыте самостоятельная работа по перспективным заданиям с отсроченным контролем представлена главным образом индивидуальным вне-аудиторным чтением, возможности которого используются пока еще не в полной мере. Другие виды речевой деятельности выражены в перспективной самостоятельной работе незначительно. В целом эта форма не получила в настоящее время достаточного развития и в отличие от самостоятельной работы по подготовке к текущим занятиям не имеет четкого организационного оформления, отработанного методического аппарата, т. е. не имеет своей развитой методической «инфраструктуры». Какие варианты в создании такой «инфраструктуры» возможны [3, с. 97]?

Можно выделить два основных варианта учебных мероприятий, посредством которых осуществляется управление названной формой самостоятельной работы:

- 1) индивидуальные контрольные консультации (или собеседования) по специальным графикам кафедры (или преподавателя);
- 2) специальные учебные мероприятия с контрольно-обучающей функцией.

Преимущество первого варианта (индивидуальные консультации) состоит в максимальной дифференциации содержания и контроля самостоятельной работы,

главное преимущество второго — в том, что обеспечивается как существенная дифференциация, так и возможность речевой коммуникации между студентами при контроле. Кроме того, включение в общее расписание занятий индивидуальных консультаций облегчает управление самостоятельной работой со стороны кафедры.

Сравнение позволяет предположить, что организационная структура управления самостоятельной работой по перспективным заданиям должна включать оба названных варианта, они дополняют друг друга.

Что касается содержания самостоятельной работы по перспективным заданиям, то оно, будучи дифференцированным в зависимости от интересов и языковой подготовки студентов, должно быть ориентировано на основные виды самообразовательной работы над изучаемым языком после окончания вуза. Эта работа реализуется: а) как естественная аутодидактически профилированная коммуникация на иностранном языке; б) как специальные самостоятельные занятия; в) как дискретная (различной интенсивности) внут-реннеречевая практика на иностранном языке в рамках родноязычного общения. К числу релевантных видов такой работы относятся: самостоятельное коммуникативно полноценное чтение и аудирование текстов различных жанров с использованием разнообразной справочной литературы; просмотр фильмов, видеозаписей, телепередач на иностранном языке при наличии соответствующих условий; комплексная работа по поддержанию языковых навыков, по расширению лексического запаса и совершенствованию речевых умений на базе читаемых и аудируемых текстов; внутренне-речевая практика на иностранном языке; общение с носителями языка и коллегами в различных формах; повторение языкового материала и работа по преодолению языковых ошибок и недочетов речи, в том числе по соответствующим учебным пособиям; применение результатов самообразования по специальности (полученной информации, собранных материалов) в адаптированном виде в педагогической работе.

В соответствии с этим содержательное ядро самостоятельной работы по перспективным заданиям, по нашему мнению,— это серия взаимосвязанных самостоятельных практикумов (различной продолжительности и трудности в зависимости от этапа обучения), например: по аудированию (с выполнением заданий по работе над содержанием и языковым материалом аудиотекстов), по чтению научной литературы (понимание, смысловой анализ, подготовка к обсуждению проблематики, самостоятельный отбор и усвоение новой лексики и др.), по работе с прессой (подбор и систематизация материалов по выбранным студентами темам, составление и усвоение тематических лексических списков и т. п.), по устной речи (самостоятельная работа по индивидуально определенной дополнительной тематике и его письменной фиксации для подготовки сообщений, выступлений и т. п.). Возможны, разумеется, и другие практикумы (например, фильмо- и видеопрактикумы, практикумы заранее планируемого общения с носителями языка, по определенной разновидности перевода и др.). Интегрированными компонентами практикумов могут быть разнообразные лексико-грамматические задания по учебно-исследовательской работе студентов.

Комплексная организация подобных практикумов показывает, что они активизируют перспективную самостоятельную работу студентов, создают структурную основу для ее постепенной систематизации.

Важным для формирования самообразовательной компетенции является не только то, научится ли студент работать над языком самостоятельно, но и то, будет ли он делать это после окончания вуза в изменившихся условиях жизнедеятельности. Очевидно, достигнутый уровень познавательной самостоятельности должен быть (хотя бы в первом приближении) интегрирован в новые условия еще во время обучения в вузе. Особенность подобных практикумов — в их большей по сравнению с другими профессионально-педагогической направленности, которая реализуется посредством

задания применить часть результатов самостоятельной работы непосредственно в учебной работе в вузе.

Важным содержательным компонентом перспективной самостоятельной работы является работа студента над своими типичными языковыми ошибками и собственными резервами совершенствования речи на иностранном языке (например, замедленный темп говорения, недостаточная речевая активность, содержательная или лексико-грамматическая обедненность речи и т. п.). Наблюдения показывают, что студенты часто не осознают типичных недочетов своей речи. Для того, чтобы сделать эти недочеты объектами сознательной целенаправленной работы самого обучающегося, целесообразно фиксировать их в специальной индивидуальной карте языковой подготовки студента и давать индивидуальные задания. Эти задания должны быть направлены на устранение соответствующих пробелов путем дополнительной работы по учебным пособиям, выполнения домашних работ, сознательного введения студентом в свою речь языковых явлений, с которыми связаны ошибки и т. д.

Методический аппарат практикума по перспективной самостоятельной работе включает комплексное задание, методические рекомендации по выполнению задания и график работы с указанием продолжительности данного практикума, времени консультаций и контроля.

Расширение перспективной самостоятельной работы в структуре учебного процесса, важность самообразовательной компетенции для высокой квалификации будущих специалистов обуславливают непосредственный (а не только через общий достигнутый уровень языковой подготовки) учет результатов самостоятельной работы при определении промежуточных (семестровых) оценок по практике устной и письменной речи.

Таким образом, кардинальное улучшение самостоятельной работы по практическому курсу иностранного языка требует как значительного совершенствования ее традиционных видов, так и всестороннего развития тех ее форм, разновидностей и приемов, которые ориентированы на формирование самообразовательной компетенции.

Литература:

1. Ефремова О.Н. Организация самостоятельной работы студентов технического вуза как средство формирования профессиональных умений / О.Н. Ефремова // Высшее образование сегодня: Реформы. Нововведения. Опыт. — №4, 2011. — С. 74-76.
2. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учебное пособие для вузов / В.А. Козаков. — К.: Высшая школа, 1990. — 247 с.
3. Федорова М.А. О формировании учебной самостоятельной деятельности студентов / М.А. Федорова // Инновации в образовании. — №4, 2011. — С. 94-100.

Игнатова В. В.
Харьковский национальный университет строительства и
архитектуры
г. Харьков, Украина
e-mail: vignatova594@gmail.com

Актуальные вопросы обучения языку специальности

Языковая подготовка иностранных студентов как на довузовском этапе обучения, так и в дальнейшем должна учитывать их потребности в получении качественного образования. Такой подход будет содействовать личностному росту, а также повышению престижа украинских высших учебных заведений и украинской системы образования в целом.

Одной из задач обучения на подготовительном факультете является подготовка иностранцев к учебе на 1 курсе с учетом будущей специальности.

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

Многие исследователи, такие как О.Д. Митрофанова, Е.И. Мотина, Т.Б. Одинцова и другие, занимались изучением различных проблем обучения научному стилю речи.

Однако все эти обширные исследования посвящены в основном вузовскому этапу обучения. Наша статья посвящена некоторым актуальным вопросам обучения языку специальности на довузовском этапе.

Цель занятий по научному стилю речи состоит в формировании коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере и предполагает обучение общенаучной лексике, терминам и терминологической лексике соответствующего профиля обучения.

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

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

К настоящему времени изучение научного стиля речи оформилось в самостоятельную учебную дисциплину: определено место предмета в системе обучения, очерчены цели и задачи в зависимости от этапа обучения, предложены методики и технологии обучения. Несмотря на это, все чаще преподаватели первых курсов вузов, где продолжают обучение студенты-иностранцы, говорят о низком уровне владения студентами профессионально-ориентированной компетенцией, неспособности студентов осуществить в полном объеме учебную деятельность на русском языке. Становится очевидным, что вопрос обучения иностранных учащихся языку науки как средству овладения будущей специальностью остается одним из

наиболее сложных и противоречиво решаемых из всего комплекса педагогических и методических проблем.

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

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

В содержание учебных материалов должна входить система заданий, которая развивает и формирует общенаучные и наиболее употребительные профессиональные понятия, а именно: выделение существенных и второстепенных признаков, толкование понятий, формулировка определений, приведение примеров, выделение видовых, родовых понятий и др.

При данном подходе возможна реализация функции языка науки как средства получения знаний, средства получения специальности.

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

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

Как показывает многолетнее наблюдение за ходом образовательного процесса на подготовительном факультете, изучение психофизиологических особенностей учащихся, системы их ценностных ориентаций знание русского языка входит в структуру ценностно-смысловых ориентаций учащихся, изучающих русский язык в качестве средства получения специальности. В отличие от учащихся и студентов, изучающих иностранные языки, которым нужно объяснять значение возможности расширения межкультурной коммуникации, перспективы обучения, прохождения практики, работы за рубежом и т. д., иностранные учащиеся уже выбрали русский язык в качестве рабочего языка и языка общения на несколько лет вперед. Они хотят изучать русский язык, владеть им свободно, интенсивно изучают на подготовительном факультете.

Тем не менее, как показывает практика, иностранные студенты испытывают значительные трудности в освоении русского языка и, в частности, научного стиля. Анализ практической работы учащихся, наблюдения за особенностями социально-психологической адаптации учащихся в новой культурно-образовательной среде свидетельствуют о неспособности большинства иностранных учащихся овладеть необходимым уровнем профессионально-ориентированной компетенции в существующих педагогических условиях, включая традиционные подходы, методы и средства обучения. Преподаватели практики отмечают чрезмерную загруженность учащихся, которые помимо русского языка интенсивно изучают общетеоретические предметы. Становится очевидным, что только особые методы, рефлексивные технологии, ориентированные на смыслообразование учащихся, способны стимулировать овладение учащимися необходимым уровнем учебно-профессиональной компетенции.

Следует также остановиться на самом предмете изучения – научном стиле. Этот стиль является функциональным стилем речи литературного языка и имеет ряд особенностей, таких, как монологический характер высказывания, строгий отбор языковых средств, тяготение к нормированной речи и др.

В соответствии с требованиями профессионального образовательного стандарта к концу учебного года студент должен уметь реализовать в своей речевой деятельности целый ряд достаточно объемных и необходимых для дальнейшей учебы учений и навыков. Студент должен уметь классифицировать объекты; описывать процесс, явление, функции объекта; давать различного рода характеристики объекта; описать состав, строение, структуру, устройство объекта. Также давать различного рода характеристики описать движение, перемещение, взаимодействие объектов; описать изменение состояния объекта; выразить связь и зависимость между объектами, описать местонахождение, положение объекта; описать применение, использование, назначение объекта.

Языку научного общения присущи свои грамматические особенности. Как известно, в языке науки преобладают существительные и прилагательные, глаголы находятся лишь на третьем месте. Так, широко используются существительные, образованные от прилагательных при помощи суффикса -ость и обозначающие свойства: плотность, электропроводность, теплопроводность, растворимость, прозрачность, прочность, легкость и др. [1,55]. Такие существительные в научном стиле часто употребляются в сочетаниях с глаголом обладать: *модель что (И. п.) обладает чем? (Т.п.): металлы обладают пластичностью*. Часто встречаются отглагольные существительные с суффиксами -ени(е), ани(е), обозначающие процессы и могущие управлять существительными в родительном падеже: *движение Земли, движение человека, плавление металла, кипение воды, горение бумаги, растворение сахара в воде – это химическое явление*. [1, с51]. Используя такие примеры, мы обращаем внимание студентов на то, что при изменении формы слова, которое нужно определить, слова-определители не изменяются, они сохраняют форму родительного падежа: *причина изменения скорости движения, говорим о причине изменения*

скорости движения, объясняем причину изменения скорости движения, является причиной изменения скорости движения.

При использовании глаголов заметна тенденция к утрате их лексического значения, что отвечает требованию абстрактности, обобщенности научного стиля изложения. Это проявляется в том, что большая часть глаголов функционирует в роли связочных. Например, глаголы *быть, являться, называть, называться, считаться, стать, становиться, делиться, казаться, заключаться, состоять, составлять, обладать, зависеть, влиять, относиться*. Конструкции с данными глаголами широко используются в научном стиле естественнонаучного профиля: *серная кислота состоит из водорода, серы и кислорода; масса является физической величиной; суммой называется результат сложения; скорость является параметром движения; серебро обладает пластичностью; механика делится на кинематику, динамику и статику.*

Необходимо обращать внимание студентов на особенности, которыми в зависимости от стиля речи обладают те или иные лексические единицы. Так, к примеру, глагол *включать* – *включить* в нейтральном стиле представлен только в значении «приводить в действие, пускать в ход, заставлять работать»: *включать радио, телевизор, компьютер*. Студенты обязательно должны усвоить данный глагол в составе антонимической пары *включать* – *выключать*. В научном стиле глагольная модель *что включает что* входит в состав ряда соотносительных по смыслу моделей *что содержит что, что содержится где, что имеется где, что имеет своей составной частью что, что входит в состав чего* и т. п.

Значения существительных также могут зависеть от стиля речи, в котором они используются. Так, слово *образование* в нейтральном стиле определяется как просвещение, обучение, совокупность знаний, полученных в результате обучения. Данное слово входит в тематическую группу «Человек и общество» и соотносится с такими понятиями, как *наука, изучение, исследование, обучение, специальность*. Оно не соотносится с глаголом *образовать* и может быть использовано в сочетаниях *получить образование, высшее образование, дать детям образование* и др. В научном же стиле используется омонимичное существительное *образование* в значении *возникновение, создание чего-либо, которое входит в группу отглагольных существительных на -ение, -ание, имеющих значение процесса, действия и управляющих существительным в родительном падеже: образоваться – образование газа, кипеть – кипение жидкости, гореть – горение бумаги* и т.п. [1, с.49].

В заключение еще раз подчеркнем, что обучение научному стилю речи иностранных студентов украинских вузов является весьма важным аспектом учебного процесса на довузовском этапе.

Литература:

1. Бессонова Н.Н., Игнатова В.В. и др. Практикум к изучению дисциплины «Русский язык как иностранный». Учимся читать тексты по специальности. Харьков, 2017. – 117 с.
2. Капитонова, Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки [Текст] / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. - С. 13, 72.
3. Концепция преподавания гуманитарных и социально-экономических дисциплин на этапе предвузовской подготовки иностранных студентов [Текст] / Дорохова О. В. [и др.] // Обучение иностранцев на современном этапе: проблемы и перспективы. - Волгоград: ВолгГТУ, 2003. - С. 19.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. М.: МГУ, 1971. — 40 с.
5. Общая теория смысла. Психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Составители: И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, И.А. Рудакова. — М., «Кредо», 2014. — 429 с. .
5. Сурыгин А. И. Дидактический аспект обучения иностранных учащихся (основы теории обучения на неродном для учащихся языке). СПб., 2000. С. 67.

Причины коммуникативных ошибок индийских студентов

Наряду с Китаем и Южной Кореей Индия является одной из ведущих азиатских стран по числу студентов, обучающихся за рубежом. С каждым годом количество индийских студентов, желающих получить зарубежное высшее образование, растет. Поскольку доступ к качественному высшему образованию в Индии крайне ограничен, молодые люди все чаще едут учиться в Украину.

Обучение русскому языку и литературе началось в Индии еще в 1946 году, когда по инициативе первого индийского премьер-министра Джавахарлала Неру в Делийском университете была создана кафедра русского языка. Спустя некоторое время преподавание русского языка распространилось по всей стране. В настоящее время преподавание русского языка ведется в четырех индийских университетах – Делийском университете, Университете им. Индиры Ганди, Кашмирском университете, Университете английского и иностранных языков. Количество студентов из Индии, которых нужно обучать русскому языку в университетах Украины год от года увеличивается, Преподавателям нужно обучать индийских студентов русскому языку, создавать методики, чтобы понимать причины возникновения некоторых коммуникативных ошибок, которые допускают студенты из Индии.

Цель данной статьи – проанализировать наиболее общие трудности, с которыми сталкиваются при изучении русского языка индийские студенты, говорящие на наиболее распространенных языках – английском, хинди и урду, а также рассмотреть совершаемые ими ошибки. Личный опыт позволил выявить наиболее типичные ошибки, которые носят регулярный характер и являются результатом языковой интерференции как английского, так и родного языка студентов. Безусловно, языковая интерференция влияет на процесс освоения студентами русского языка.

Анализируя коммуникативные ошибки индийских студентов, мы выявили различные типы интерференции как родного языка, так и родной культуры, в том числе и коммуникативной. Наиболее типичные ошибки индийских студентов, изучающих русский язык, можно разделить на фонетические, лексические, орфографические, грамматические и ошибки, вызванные лингвокультурной интерференцией.

Среди фонетических ошибок можно выделить следующие основные типы: 1) ошибки, связанные с артикуляцией гласных; 2) ошибки, связанные с артикуляцией согласных; 3) интонационные ошибки.

Языковая интерференция является причиной многих лексических ошибок. Например: *Он спросил вопрос, когда экзамен. Он здесь для учиться. Давайте взять такси. Мы будем есть экзамены в июле.* Нетрудно заметить, что все эти высказывания являются результатом влияния английского языка. (*He asked the question. He is here to study. Let's take a taxi. We will have the exam in July.*)

Примером лексической интерференции могут быть также случаи несовпадения семантики русских и английских лексем, в результате чего появляются следующие фразы: *Как мы согласились, я тебе позвоню завтра.* (в английском языке *to agree* – согласиться и договориться); *Я хорошо вспоминаю это событие* (*to remember* – вспоминать и помнить); *Я спрашиваю дать мне книгу* (*to ask* – просить и спрашивать) и т.д. Часто лексические ошибки возникают из-за неточного понимания семантики

похожих слов, что приводит к их смешению даже на продвинутом этапе. Например, студенты не всегда различают глаголы *видеть* и *смотреть*, *слышать* и *слушать*.

В произнесении русских гласных больших трудностей индийские студенты, как правило, не испытывают, так как система гласных звуков в хинди очень похожа на русскую. Тем не менее, некоторые сложности наблюдаются. Иногда индийские студенты произносят русский звук [а] под ударением как английский [æ]. В результате русские слова *лампа*, *Анна*, *банк* звучат как л[æ]мпа, [æ]нна, б[æ]нк. Поскольку в языке хинди есть звук [а], аналогичный русскому, можно предположить, что причина подобного произношения в том, что студенты стараются произносить этот звук на манер английского, считая, что русский язык близок к английскому. То же самое встречается иногда при произношении русского гласного [о], когда этот звук произносится как английский в словах *он*, *вот*, *сок*, *футбол* и т.д. Самую большую проблему вызывает русский звук [ы]. Этот звук требует особой отработки на вводно-фонетическом этапе обучения.

Большинство индийских студентов испытывают трудности при дифференциации звуков [с] и [ш] и произносят [ш] вместо [с]. В результате, например, русское имя «Саша» звучит как *Шаша*, «сейчас» как *шичас*, «семья» – *шимья*, «скажите» – *шкажите*, «проспект» – *прошпект* и т.д. В других случаях [ш] произносится как [с]. Можно услышать *Саса* и *Маса* вместо *Саша* и *Машиа*. Причину этого смешения трудно понять, так как в языке хинди есть четко разделяющиеся звуки [ш] и [с], а также два типа звука [ш] как русские [ш] и [щ]. Также смешиваются звуки [з] и [ж]. Поскольку в языке хинди есть звук [дж], студенты могут произносить [з] как [з] или [дж], звук [ж] также может произноситься как [ж] или [дж]. Эти звуки требуют постоянной отработки. Звук [ж] чрезвычайно трудный для индийских студентов. Иногда для объяснения его артикуляционных особенностей используются аналогичные комбинации звуков в английских словах *pleasure*, *measure* и др. Это дает определенный результат, но сложностью остается достижение его твердости: студенты произносят его как мягкий звук [ж'].

Еще одной трудностью для индийских студентов является произнесение русского [л], который имеет особую артикуляцию. Трудность состоит в различении его по твердости – мягкости. Таким образом, нет разницы в произношении звука [л] в словах *молоко*, *словарь*, *лампа* и в словах *преподаватель*, *учитель*, *лимон* и т.д. На эту проблему преподаватель должен постоянно обращать внимание студентов.

Различие твердых и мягких согласных в целом вызывает существенные трудности у индийских студентов, несмотря на то, что механизмом их произнесения они овладевают без особого труда. Особую сложность представляют пары [д] – [д'] и [т] – [т']. Мягкий звук [д'] либо остается твердым, либо напоминает имеющийся в хинди звук [дж]. В результате слово *дядя* произносится как *дъядья* или *джаджа*. То же происходит и с мягким звуком [т'], который либо остается твердым, либо произносится как [ч] или [ц]. Например, слово *тётя* может произноситься по-разному: *тъятья*, *чъя*, *цъя*.

Среди других типичных ошибок можно отметить смешение звуков [б] и [в], [б] и [п] – *вуква* вместо *буква*, *спасиво* вместо *спасибо*, *врат* вместо *брат*.

Существенную сложность представляет произнесение звука [ц], особенно в сочетаниях *тся* и *тъя*, где этот звук, как правило, смягчается и произносится так: *улыбаця*, *радоваця*, *интересуця*, *одеваеця*.

Серьезной проблемой, проявляющейся на среднем этапе обучения, является отдельное от существительного произнесение предлога. Студенты могут произносить предлог отдельно, ударяя его: *Мы гуляем в парке*, *я учусь в университете*. Преподаватели не должны игнорировать эту серьезную фонетическую ошибку.

Некоторые студенты не могут преодолеть трудностей в произношении звуков [ы], [ж], [ш], [щ], [з], [л] даже на продвинутом этапе, что не позволяет им четко

говорить по-русски, хотя уровень владения лексикой и грамматикой русского языка может быть при этом достаточно хорошим.

По не вполне понятным причинам многие студенты не различают интонационных конструкций. Вместо ИК-1 они используют ИК-4 или ИК-3. Часто можно услышать, как студенты говорят практически без остановки: *Меня зовут Сунита (ИК-4). Я живу в Дели (ИК-4). У меня есть семья (ИК-4)* и т.д. Необходимо постоянно обращать внимание на интонационные ошибки и просить студентов читать и говорить с правильной интонацией.

Помимо типичных орфографических ошибок, допускаемых всеми, кто изучает русский язык, в том числе и русскоговорящими студентами, связанными, например, с написанием падежных окончаний, безударных гласных или мягкого знака в неопределенной форме глагола и т.п., индийские студенты, изучающие русский язык, допускают свои специфические ошибки: игнорирование заглавных букв, написание заглавных букв вместо строчных, написание прописных букв с наклоном, соединение букв (особенно *л, м, я*). Особого внимания относительно правильного написания требуют буквы *ц, щ, ж, ы, ф, ю, я, з, б, л*. Неразличение заглавных букв связано с влиянием индийского письма деванагари, а также панджаби и урду, в которых нет деления на заглавные и строчные буквы. Хотя многие из студентов знают правила написания с заглавной буквы имен собственных и начального слова в предложении в английском языке, но они не следуют этим правилам в русском.

Несмотря на то, что большинство студентов при изучении санскрита в школе знакомится с такой грамматической категорией, как падеж, изучение падежной системы русского языка вызывает у них огромные трудности. Типичной ошибкой является употребление именительного падежа вместо винительного, не используют предлогов: *Я читаю книга. Он слушает музыка. Она любит брат. Я играю теннис. Я играю баскетбол*. Под влиянием английского языка и языка хинди студенты часто переносят правила английского или своего родного языка на русский. Среди падежей наибольшую трудность для индийских студентов представляет родительный падеж, что связано со сложностью запоминания всех его значений. Студенты, не используя родительный падеж при отрицании в предложениях типа *У меня нет книга*, исходят из того, что при помощи «нет» отрицание уже выражено в предложении и нет необходимости передавать его ещё раз при помощи падежного окончания. Большие трудности вызывает использование родительного и творительного падежей с предлогами, которые передают различные значения.

Употребление глаголов на начальном этапе также вызывает ряд трудностей. Особенно это касается глагола *делать*. Например, в ответ на вопросы *Что Вы делаете? Что ты делаешь? Что он делает?* часто можно услышать ответы: *Я делаю читаю. Он делает гуляет*. Хотя студенты легко исправляют эту ошибку, она носит достаточно регулярный характер. Ошибки встречаются при употреблении видовременных форм русского языка. Регулярные ошибки допускаются в употреблении будущего времени глаголов совершенного вида. Студенты не различают простое и сложное будущее время в русском языке и не понимают его логику. В результате они могут сказать: *Вечером я буду сделать домашнее задание. Завтра я буду посмотреть новый фильм. Ты будешь дать мне деньги?* Большую сложность вызывает запоминание видовых пар и освоение семантических различий однокоренных глаголов совершенного вида с разными приставками. Даже на продвинутом этапе обучения студенты часто путают и не различают значений таких глаголов, как *выписывать, дописывать, подписывать, переписывать, списывать, вписывать, расписывать, надписывать* и т.д. Их употребление в переносном значении также вызывает непонимание и часто приводит к ошибкам. Большие трудности вызывают русские глаголы движения с приставками, образование и употребление причастий.

Как справедливо отмечают исследователи, ошибки и неточности, допускаемые в процессе общения с представителями других лингвокультур, часто бывают вызваны не только влиянием родного языка, но также влиянием родной культуры и национального сознания, что доказано исследованиями последних лет (Т.М. Балыхина, О.П. Игнатьева, Л. Виссон, Т.В. Ларина, О.А. Леонтович). Здесь мы имеем дело с явлением более широкого плана – лингвокультурной интерференцией, преодолеть которую особенно сложно, а полностью, очевидно, и невозможно, так как родная культура в сознании человека всегда превалирует.

Изучение данного типа интерференции, выявление ее причин, а также поиск путей снижения влияния родной культуры на процесс межкультурного общения представляется чрезвычайно актуальным, способствует прогнозированию, предупреждению и уменьшению коммуникативных ошибок, вызванных данным типом интерференции, повышает межкультурную коммуникативную компетенцию.

По мнению Т.В. Лариной, лингвокультурная интерференция, возникающая в процессе межкультурной коммуникации в результате взаимодействия языков и культур, касается самых разных аспектов: она может проявляться в неточных ассоциациях, неверных оценках, неадекватном восприятии эмоционального состояния, в непонимании текста, вызванном переносом культурных реалий, в неправильной интерпретации поведения собеседника, его коммуникативных интенций, его отношения, в нарушении коммуникативных норм и т.д. Обращая особое внимание на сложности процесса коммуникации в межкультурном взаимодействии, она выделяет коммуникативную лингвокультурную интерференцию, которую предлагает определять как «вмешательство факторов родной культуры, языка и национального сознания в интерпретацию инокультурного коммуникативного поведения и в собственное поведение при межкультурном общении» [3:184]. Другими словами, это «перенос национально-культурных стереотипов поведения, характерных для родной лингвокультуры, на процесс общения с представителями иных лингвокультур» [3:184].

Наиболее ярко проявление индийской культуры и ее ценностей наблюдается в формулах обращений. При обращении к преподавателю студенты не могут преодолеть культурный барьер и использовать характерное для русского языка обращение по имени-отчеству, которое им представляется сложным и недостаточно формальным. Исходя из индийской традиции, студенты используют «имя + уважительное слово», т.е. вместо «Наталья Петровна» – *Natalya Maam*, вместо «Борис Николаевич» – *Boris Sir*, иногда встречаются даже такие обращения, как *Madam*, *Maamji*, *Sirji*. Обращения *Madam* или краткое *Maam*, как и *Sir* – это стандартные формулы обращения к преподавателям, привнесенные британцами в колониальный период. *Ji* – это уважительная частица, заимствованная из языка хинди.

Еще одной коммуникативной ошибкой, регулярно совершаемой индийскими студентами при обращении, является смешение местоимений *ты/ Вы*. Хотя в языке хинди существует три местоименных формы обращения к собеседнику – *ту*, *тум* и *aan*, выбор которых зависит от статуса адресанта и ситуации общения, часто можно услышать такие обращения студентов к преподавателю, как: *Доброе утро, Наталья маам! Ты будешь дать нам контрольную работу сегодня?*

Следует отметить, что из-за существенных культурных различий больших усилий со стороны преподавателя русского языка требует и формирование фоновых знаний. Так, например, из-за того, что большинство индийцев вегетарианцы, при обучении украинским традициям, в том числе кулинарным, трудно объяснить студентам, что такое *колбаса*, *сосиски*, *сардельки*, *сало*, *селедка* и т.д. Непонимание вызывают также особенности приема пищи и такие выражения, как *на первое*, *на второе*, *на десерт*, поскольку в Индии все блюда подаются одновременно и кладутся на одну тарелку.

Таким образом, мы выделили наиболее общие и частотные ошибки, допускаемые индийскими студентами при изучении русского языка. Некоторые из них в процессе обучения удастся преодолеть, но часть остается. В настоящее время благодаря новым техническим средствам у студентов появились новые возможности для саморазвития и совершенствования своих языковых и речевых навыков. Положительный результат зависит не только от преподавателя, но и от мотивации студента и его собственных усилий.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Типы ошибок в речи инофона/ Т.М. Балыхина, О.П. Игнатъева// Портал поддержки образования в РФ Testor.ru: материалы четвертой интернет-конференции. www.testrf.ru/biblioteka/31-2011-4/108-2011-09-21-09-23-50/
2. Краснова Г.А. Академическая мобильность индийских студентов/ Г.А. Краснова// Аккредитация в образовании. – №5 (89). – 2016. – С. 82 – 84.
3. Ларина Т.В. Лингвокультурная коммуникативная интерференция/ Т.В. Ларина// HUMANIORA: LINGUA RUSSICA. Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика IX. Взаимодействие языков и языковых единиц. – Тарту: Тартуский университет, 2006. – С. 184 – 196 с.

Кальниченко Н. М., Грінченко О. В.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: Kalnychenko@ukr.net, gerj156@ukr.net

Чинники успішності опанування українською/російською мовою як іноземною

Предметом цієї оглядової статті стали фактори, які впливають на успішність опанування українською/ російською мовою як іноземною студенти підготовчого факультету. Ця тема є актуальною як для методики викладання української/російської мови як іноземної, так і для педагогіки в цілому, оскільки саме виявлення чинників, що впливають на оволодіння студентом-іноземцем українською/ російською мовою, дозволить знайти найвірнішу методику викладання, визначити мотивацію процесу і досягти бажаних результатів у навчанні мові. Деякі студенти вивчають нову мову швидше і легше, ніж інші. Цей простий факт відомий усім, хто сам вивчив іноземну мову або навчав тих, хто використовує іноземну для нього мову в навчальній аудиторії. Зрозуміло, що деякі студенти підготовчого відділення, успішні в силу своєї мотивації, наполегливої праці та заповзятливості. Проте є й інші вагомі чинники, що сприяють успішному засвоєнню мови, які значною мірою перебувають під контролем студента. Ці чинники можуть бути поділені на внутрішні та зовнішні. І саме їх складна взаємодія визначає швидкість та легкість, з якими вивчається нова мова. Матеріалом огляду стали, в першу чергу, праці [4-6].

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

Вік: На вивчення іноземної мови впливає вік того, хто її вивчає. Діти, які вже мають тверді навички грамотності на своїй рідній мові, начебто, знаходяться в

найкращому становищі й ефективно опановують нову мову. Зі збільшенням віку мовні здібності слабшають, а пік припадає на вік 10-12 років. Умотивовані люди зрілого віку можуть також бути досить успішними в опануванні іноземною мовою, але зазвичай їм важко досягти таких вимови та інтонації, як у носіїв цієї мови.

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

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

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

Досвід. Студенти, які мають більші загальні знання та більший досвід міжкультурного спілкування, знаходяться в кращій позиції стосовно вивчення іноземної мови, ніж ті, хто цих знань чи досвіду не мають. Наприклад, студент, який вже проживав у двох різних країнах і стикався з різними мовами та культурами, має міцнішу базу для вивчення ще однієї мови, ніж студент, який такого досвіду не мав.

Когнітивні здібності та інтелект. Загалом, схоже, що студенти, які мають кращі пізнавальні здібності (інтелект), досягають успіхів у опануванні іноземною мовою швидше. Інтелект тісно пов'язаний з іншими внутрішніми властивостями людини, такими як пам'ять, сприйняття, мова, уява, самосвідомість, самоконтроль, характер, творчість, інтуїція, і власне формується завдяки функціонуванню означених параметрів особистості. Деякі мовознавці вважають, що окремі студенти мають природну здатність до вивчення мов, яка у них є сильнішою, ніж в інших. Здібності до іноземних мов – це комплекс здібностей, що забезпечують оволодіння насамперед мовними механізмами (фонетика, граматики, лексика) та видами мовленнєвої діяльності (читання, письмо, говоріння та аудіювання). Розвиток мовних здібностей відбувається на основі накопичення мовленнєвого досвіду, в результаті діяльності і під впливом соціальних діянь. Джон Керол і Стенлі Сапон виділили чотири групи спеціальних когнітивних здібностей, що лежать в основі успішного засвоєння іноземної мови: а) здатність до фонетичного кодування, тобто сприйняття звуків іноземної мови та звукових форм слів і виразів, їх «кодування» в довготривалій пам'яті і відтворення в разі потреби; б) граматична чутливість, тобто, здатність сприймати граматичні

відносини в іноземній мові і розуміти роль граматики в породженні та перекладі висловлювань і пропозицій; в) механічна асоціативна пам'ять, яка необхідна для засвоєння великої кількості довільних зв'язків між словами та їхніми значеннями, які необхідно засвоїти; г) індуктивна здатність, тобто здатність бачити і виводити правила, що керують формуванням патернів (схем-образів, що діють як уявлення-посередники, , завдяки яким у режимі одночасності сприйняття і мислення виявляються закономірності, як вони існують в природі і суспільстві) стимулів [4, с. 531]. Таким чином, здатність до мови визначаються як мінімум рівнем когнітивних здібностей, вербального інтелекту, здібностей продуктивної і репродуктивної мовленнєвої діяльності. Фахівці з лінгводидактики називають фактори, які прямо або побічно свідчать про наявність здібностей до мови: здібності до співу і музичний слух; хороша пам'ять; швидкий природний темп мови; загальний розвиток мови (хороша дикція, вміння розповідати і переповідати, говорити довгими розгорнутими пропозиціями, швидка мовна реакція на питання); рівномірно розподілені здібності до математики, рідної мови та літератури як предметів навчання тощо [1].

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

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

Програма навчання та план навчального процесу: для студентів, які вивчають українську/ російську мову як іноземну, як на підготовчому відділенні так і під час безпосереднього навчання за фахом , особливо важливо, щоб в цілому їхній навчальний досвід відповідав їхнім потребам. Менш імовірно, що вивчення мови дасть належний результат, якщо студенти повністю занурюються в основну програму фахового навчання без додаткової допомоги або, навпаки, не можуть навчатися азам фаху, доки не досягнуть певного рівня володіння мовою. Імплементация Болонської декларації 1999 року про європейський простір вищої освіти змусила науковців, що працюють у цій сфері, зосередити увагу на зміні парадигм більшості систем, яких стосувалася згадана декларація, що означало: перехід від навчання, орієнтованого на викладача/викладання до орієнтованого на студента/навчання, а також до освіти, що ґрунтується на освітніх цілях або компетентностях. З цієї точки зору, систематичні підходи до визначення змісту програми та плану навчального процесу виходять з інституційних та соціальних контекстів, в яких має відбуватися підготовка майбутніх фахівців. Звідси визначаються і їхні цілі чи очікувані результати, враховуючи інформацію, одержану завдяки зворотному зв'язку з відповідною галуззю, для якої готують студентів, із суспільством загалом та з дисциплінами, включеними до складу плану навчального процесу. Ретельна увага має приділятися наявним ресурсам, а також характеристикам учасників навчального процесу: студентам і викладачам. Методичні прийоми з боку викладача та навчальні дії з боку студентів, розробляються з урахуванням досягнення встановлених цілей, визначається їх оптимальна послідовність і забезпечується їх координація як стосовно один одного, так і відносно оцінювання. Останнє включає не тільки визначення ступеня досягнення цілей, встановлених програмою навчання, але й ефективності функціонування самої програми з метою встановлення її аспектів, що потребують вдосконалення. За словами Роберта Кенона та Девіда Н'юбла, головною умовою складання ефективних програм навчання та планів навчального процесу є забезпечення методично обґрунтованих та логічних зв'язків між запланованими намірами (цілями), змістом та методами навчання (як з боку викладача, так і з боку студентів), а також оцінюванням студентів з урахуванням їх характеристик [2, с. 142–143]. Програма навчання та план навчального процесу, які ґрунтуються на

компетентнісному підході, враховують не тільки чисто дисциплінарні міркування, а й загальні соціальний контекст і потреби. Тобто майбутній випускник, що спеціалізується в медицині чи економіці, буде не тільки лікарем чи бухгалтером, але й випускником вищого навчального закладу (тобто рівень його компетентності є не нижчим, ніж у випускників, що спеціалізувалися в інших сферах) і громадянином з критичним мисленням.

Викладання: Очевидно, що деякі викладачі української/ російської мови як іноземної краще за інших забезпечують відповідний та ефективний навчальний процес для студентів у своїх аудиторіях. Ці студенти будуть досягати швидшого прогресу. Викладач мови, який не має відповідної спеціалізації у викладанні української/ російської мови саме як іноземної і не опанував специфічною методикою навряд чи досягне успіху у викладанні. Те ж саме стосується і викладачів спеціальних предметів, таких як, наприклад, хімія чи географія, у ситуаціях навчання мови на підготовчому відділенні. Наприклад, викладач з природничих наук, який усвідомлює, що він теж відповідає за розвиток мовних навичок та вмінь і здійснює певне пристосування до обставин навчання, сприятиме краще мовному розвитку студентів.

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

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

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

Література:

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

Традиційні методи формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців

В умовах активного розвитку міжнародних зв'язків цінність іноземних випускників вищих навчальних закладів багато в чому визначається рівнем професійної мовної підготовки. Система навчання іноземних студентів у ВНЗ є важливою складовою становлення України як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору. У зв'язку з цим розроблення лінгводидактичних основ навчання української / російської мови як мови фаху іноземних студентів набуває особливого значення.

Мова є засобом і способом оволодіння предметною і комунікативною компетенціями в галузі обраної спеціальності. Мовні знання відіграють вирішальну роль у становленні іноземців як особистостей, здатних до діалогової комунікації у сфері професійного спілкування. Задля реалізації вищезазначених цілей необхідно застосовувати найбільш ефективні методи, оскільки саме від них залежить якість навчального процесу.

Без використання викладачем сучасних дидактичних методів у процесі навчання українського / російського діалогічного професійного мовлення майбутніх іноземних спеціалістів не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності, цілісність моделі фахівця з відповідної галузі. Крім того, вчення про систему методів навчання мови склалося історично, але немає єдиної точки зору щодо класифікації методів навчання.

Сучасні лінгвісти та лінгводидакти досліджували питання, пов'язані з проблемами методів навчання, – способи, прийоми, методику дослідження мовних явищ та ін. Дидактичні основи навчання української мови, зокрема методи, розглянуто як загальноосвітньої, так і вищої школи у працях М. Пентилюк, І. Дроздової, З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, Т. Симоненко та ін. Зокрема методи навчання діалогічного та професійного мовлення вітчизняних студентів у процесі вивчення української мови, крім вищезгаданих науковців, досліджували Л. Головата, Є. Палихата, С. Мунтян, І. Савчак, Л. Кузьміна, Н. Івашкіна, Л. Лучкіна, Л. Романова та ін; у процесі навчання іноземної мови – Л. Абрасімова, В. Гарашенко, О. Мірошніченко, В. Селєзньова, С. Титов та ін. Методологічні аспекти навчання російської мови як іноземної висвітлено у працях Н. Ушакової, І. Кушнір, О. Рошупкіної, Н. Турсиду, В. Хейлика, І. Шульги, З. Гирич та ін. У сучасній лінгводидактиці українська мова як іноземна посідає особливе місце, оскільки є відносно новою дисципліною, а тому ще не набула належної методичної бази. Деякі аспекти методики викладання української мови як іноземної розглянуто у наукових розвідках З. Мацюк, Н. Станкевич, А. Чистякової, Т. Лагути, Л. Бей, О. Тростинської, Л. Селіверстової, Г. Іванишин, О. Федорової та ін.

Проте дидактичні основи методики навчання діалогічного професійного мовлення іноземних студентів засобами української мови стали предметом висвітлення науковців лише опосередковано. У зв'язку з цим нагальною проблемою для методистів є вивчення та вдосконалення основних методів викладання української мови як іноземної. Викладачів-мовників хвилює питання, як швидше, ефективніше,

різноманітніше та цікавіше подати іноземним студентам навчальний матеріал. Викладання української мови є не легким завданням. Саме тому постійно розробляються нові методи, прийоми, форми навчання української мови як іноземної, створюються нові концепції. З огляду на вищезазначене сформульовано мету статті – виокремити й проаналізувати традиційні методи формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців.

На нашу думку, не можливо віднайти єдиний універсальний метод у процесі викладання української /російської мови, оскільки лише низка правильно підібраних методів та прийомів для конкретної студентської аудиторії може допомогти викладачам навчати іноземних студентів з високою ефективністю.

Мова має стати інструментом спілкування, що дозволяє проникнути в іншу культуру, визначити для себе її характерні риси і засвоїти тип поведінки, адекватний сприйняттю представниками іншої культури. Лише таким чином майбутні іноземні спеціалісти можуть стати повноцінними учасниками міжкультурного діалогу.

Навчання мови взагалі й діалогічного професійного мовлення зокрема виникає передусім у процесі навчальної діяльності, що є сумісною працею викладача і студента. Щоб іноземні студенти оволоділи нерідною мовою, викладач повинен здійснювати певні дії: пояснити матеріал, дати завдання, поставити запитання, перевірити завдання та ін. Проте й самі студенти-іноземці повинні активно діяти: прочитати текст, вивчити слова, відповісти на питання тощо. Оскільки навчання – це діяльність, то нею потрібно керувати. Необхідно знати, які саме дії слід здійснювати викладачу й студенту, щоб досягти найбільш ефективного результату.

У процесі роботи на заняттях іноземні студенти повинні підтверджувати й відстоювати свою точку зору, користуватися аргументацією, навчитися аналізувати зміст й знаходити шляхи порозуміння у процесі діалогу мовою, що вивчається. Таким чином розширюються межі навчання, і це дозволяє оптимізувати сам процес спілкування між людьми.

Шлях, який проходить майбутній спеціаліст від наявних задатків до виявлення здібностей, є складним процесом, вагома роль у якому відводиться методам та прийомам навчання, що впливають на становлення професіонала.

Метод є одним із основних компонентів системи навчання, що допомагає забезпечити досягнення запланованих цілей і завдань навчання. В дидактиці і методиці навчання мов існує протиріччя не лише в трактуванні поняття «метод», але і в класифікації методів навчання. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що в методиці немає однозначного визначення поняття «метод навчання». У словнику української мови термін «метод» розглядається як прийом або система прийомів, що застосовується в будь-якій галузі діяльності (науці, виробництві тощо) [5, с. 692]. На нашу думку, метод навчання – це система взаємопов'язаних дій викладача (способів і прийомів навчання) та студентів, що направлені на досягнення цілей навчання.

Роль методу в методиці викладання іноземних мов завжди визначалась як домінантна. Дослідник Б. Беляєв зазначав, що оскільки під методом навчання слід розуміти сукупність основних методичних принципів, то відмова від певного методу навчання означає відмову від певних принципів навчання [1, с.12]. Відомі лінгводидакти Т. Капитонова і А. Щукін вважають, що поза методом не може бути навчання взагалі, порівнюють історію викладання іноземних мов з історією методів навчання, наголошуючи, що між цими поняттями можливий або тісний зв'язок, або не може бути нічого спільного [3, с.23]. Опису, аналізу і порівнянню методів присвячено чимало робіт, проте, незважаючи на це, численні принципові питання, зокрема про роль і місце методу не отримали достатнього відображення.

Питання про класифікацію методів також вирішується неоднозначно, оскільки класифікація методів у різних авторів відбувається за різноманітними підставами, причому у багатьох випадках непослідовно і з вагомою часткою суб'єктивізму. Сучасні

вчені продовжують здійснювати пошуки вдосконалення методичної системи вивчення мови в загальноосвітніх та вищих школах, що відповідали б нагальним проблемам гуманістичної освіти.

Результативність навчання української / російської мови як іноземної у вищому навчальному закладі залежить від вибору методів та прийомів, застосування оптимальних педагогічних технологій.

У процесі формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців, на нашу думку, слід намагатися використовувати як традиційні методи, що базуються на взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності, так і інтерактивні.

Важливим засобом у традиційній методиці навчання діалогічного професійного мовлення є текст, в якому функціонують одиниці усіх мовних рівнів, об'єднані в єдине ціле. Текст є посередником між учасниками діалогової професійної комунікації: на його основі відбуваються такі важливі розумові дії, як сприйняття, осмислення, формулювання запитань, прогнозування можливих відповідей на них, передбачення подальшого змісту, самоконтроль.

Серед традиційних методів, що найчастіше використовуються у процесі навчання студентів діалогічного професійного мовлення засобами української /російської мови можемо виокремити бесіду. На нашу думку, для найбільш ефективного впровадження у навчальний процес методів, що сприятимуть вдосконаленню у студентів-іноземців професійного діалогічного мовлення, слід застосовувати форми навчальної діяльності, а саме: конференції, презентації, екскурсії, проведення заняття в умовах реальної професійної підготовки.

Під час навчання іноземної мови індивідуалізація навчального процесу повинна здійснюватися на всіх ступенях в тому сенсі, що її глибина й форми повинні бути пристосовані до можливостей кожного іноземного студента. Прагнення втілити в практиці принцип диференційованого підходу до особистості студента, прагнення викладачів вийти за рамки застарілої системи освіти призвели до появи нових методів навчання українській мові з нетрадиційним змістом. Ефективні методи навчання здатні якісно змінити рівень знань і підвищити інтерес до предмета.

Таким чином, навчання великої кількості іноземних студентів вимагає від викладачів все нових та нових підходів до організації викладання української /російської мови як іноземної у вищих навчальних закладах із метою розвитку мовленнєвої активності та вмінь практичного використання іноземної мови із професійною метою, проте використання традиційних методів навчання у процесі формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців у вищих навчальних закладах України завжди залишається актуальним, оскільки дозволяє формувати висококваліфікованого іноземного фахівця з добре розвиненими комунікативними вміннями, здатного до ефективного вирішення професійних мовленнєвих завдань.

Література:

1. Беляев Б.В. Применение принципа сознательности в обучении иностранному языку / Б.В.Беляев // Психология обучения иностранному языку. – М. -1967. – С.10-14.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. - К.: Ленвіт, 2003.- 361 с.
3. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. – М., 1979. – С. 23-24
4. Пентилюк М.І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики / М.І. Пентилюк // Збірник статей. – К.: Ленвіт, 2011. – 256с.
5. Словник української мови: в 11 т. – Т.4: І–М [ред. А.А.Бурячок., Г.М. Гнатюк., П.П. Доценко]. – К.: Наукова думка, 1973.– 840 с.

Глагольная сочетаемость в аспекте преподавания русского языка как иностранного

Одной из важных задач обучения русскому языку как иностранному является формирование умения правильно сочетать слова, что способствует обогащению словаря, развитию связной мысли и речи, помогает понять связи, существующие в системе языка, взаимозависимость разных его уровней. Сочетаемость слов в значительной степени зависит от целей коммуникации. Работа по обучению сочетаемости слов при коммуникативном подходе к обучению русскому языку как иностранному проводится согласно нормам соединения слов.

В современном языкознании исследование сочетаемости слов имеет три направления: теоретические аспекты сочетаемости, сочетаемость слов как объект лексикографии и сочетаемость слов в аспекте преподавания языка как иностранного. Нас особенно интересует прикладной аспект – в плане обучения неродному языку и лексикографии. Проблемами сочетаемости занимались такие ученые, как В.В. Виноградов, Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, С.Д. Кацнельсон, Н.З. Котелова, В.В. Морковкин, М.Д. Степанова, Д.Н. Шмелев и другие. Обычно исследователи описывают сочетаемость как языковое явление, а также рассматривают типы сочетаемости.

При обучении неродному языку в отечественной и в зарубежной методиках уделяется достаточно большое внимание вопросу сочетаемости слов. В славянской методике преподавания неродного языка вопросы обучения сочетаемости слов наиболее активно изучались в 70-е и 80-е гг. XX века. И сегодня широко используют в методике обучения русскому языку как иностранному результаты исследования Т.М. Дорофеевой, П.Н. Денисова, М.Н. Лебедевой, В.В. Морковкиной, которые разрабатывали основные категории и терминологию теории сочетаемости.

В зависимости от ограничений, регулирующих соединение слов, выделяют различные виды сочетаемости: семантическая сочетаемость (совместимость сем и понятий), лексическая сочетаемость (определяется лексическим значением слова), синтаксическая (грамматическая) сочетаемость (определяется принадлежностью слов к частям речи, способностью слов сочетаться с определенными формами и позициями), стилистическая сочетаемость (определяется стилистической и эмоционально-экспрессивной окраской сочетающихся слов).

Актуальность данного исследования состоит в необходимости создания словаря глагольного управления для иностранных студентов с учетом особенностей глагольной сочетаемости, поскольку умение правильно сочетать слова является непременным условием свободного владения русским языком и эффективного межкультурного общения. В закономерностях образования разных видов и типов сочетаний слов ярко проявляется специфика и разнообразие изучаемого языка и интерферирующее влияние родного языка. Сочетаемость тесно связана с семантикой слова, с набором лексических значений.

Многие современные исследователи поднимают вопросы, связанные с созданием словаря глагольного управления русского языка (Клышинский Э.С., Кочеткова Н.А., Мансурова О.Ю., Ягунова Е.В., Максимов В.Ю., Карпик О.В. и

другие). Изучение сочетаемостных характеристик глаголов необходимо для автоматической обработки текстов. Информация о глагольном управлении используется для разрешения омонимии, снятия синтаксической неоднозначности, синтаксического анализа в целом.

Эта информация поможет иностранным студентам совершенствовать их устную и письменную речь, правильно выражать свои мысли в процессе общения, повысит культуру их речи. Глагольное управление показывает, какими грамматическими или семантическими параметрами должно обладать существительное для того, чтобы быть связанным при помощи подчинительной связи с данным глаголом через предлог или без него.

На современном этапе в области создания словарей глагольного управления работы ведутся в двух направлениях: автоматическое и ручное составление словарей. Составленные вручную словари содержат информацию высокого качества, приводят не только сочетаемостные характеристики слов, но и их толкования, грамматические характеристики. К сожалению, они обладают малым объёмом [1; 5; 8]. В электронных словарях [3] хранится меньше информации, они не охватывают значительной части современной лексики, но их информация находится на качественно ином уровне.

При обучении лексической сочетаемости слов в курсе русского языка как иностранного практики [2] предлагают выделить круг лексики, входящей в обязательную сочетаемость данного слова. Необходимо также определить тот круг сочетаний, которые подчеркивают индивидуальность данного слова среди других, имеющих совпадающие с ним границы сочетаемости. Акцент на индивидуальные, характерные лексические связи актуализирует коммуникативную значимость лексических единиц в речи студентов. Для обучения рекомендуют предложить студентам упражнения на конструирование словосочетаний со смысловыми отношениями (на основе логико-семантического принципа), сопоставление синонимических словосочетаний. Трансформационные упражнения, составление предложений на материале изученных словосочетаний, составление словосочетаний и предложений на определенную тему, по картине, пересказ, изложение, сочинение (по опорным словосочетаниям), замены синонимичными или антонимичными, многозначными словами.

Упражнения для обучения синтаксической сочетаемости слов предполагают указания на все основные элементы, которые образуют словосочетания того или иного типа, направляют студентов на усвоение готовых конструкций, на выполнение заданий по образцу, на выделение в тексте словосочетаний определенной модели, определение зависимого слова в словосочетании, подбор к главным словам зависимых в нужных падежах. Работая над типами синтаксической сочетаемости глагола, представленными в языке разнообразными структурами, преподаватель русского языка как иностранного должен постоянно иметь в виду конкретное содержание, исходить из потребностей речевой практики, а также учитывать необходимость предупреждения интерферирующего влияния семантики родного языка студентов.

Стилистический аспект также является важным при обучении сочетаемости. Не могут правильно сочетаться стилистически разнородные слова. В разных стилях речи правила сочетаемости слов могут различаться. Методическими приемами для обучения стилистической сочетаемости могут быть: наблюдение за употреблением слова в тексте; сравнение, сопоставление синонимов в текстах, относящихся к различным стилям речи; выбор подходящего по смыслу слова для сочетания с данным в тексте; создание текстов в определенном стиле речи, работа с аудио- и видеоматериалами.

Обучение следует организовать таким образом, чтобы прослеживался системный характер сочетаемости слов изучаемого языка. Наглядный материал должен отражать не случайные, а характерные признаки тех или иных языковых единиц и словосочетаний, общие закономерности их построения.

Обучение сочетаемости слов проводится в органической связи с изучаемым языковым материалом, не требует дополнительного времени и носит сквозной характер. В иностранной аудитории сочетаемость презентуется эксплицитно, с учетом всех компонентов данного языкового явления, то есть при построении модели сочетаемости соблюдаются такие условия: адекватное отражение языковой действительности, когда элементы модели сочетаемости должны учитывать все характеристики, обеспечивающие правильную реализацию слова в речевой деятельности, а также формулирование правил сочетаемости слов, представленных в модели, так, чтобы они обеспечивали студентам осуществление всех видов речевой деятельности.

В системе синтаксической связи глагола изучаются его подчинительные связи, соотношение между глаголом и формой его распространителя, определяются конкретные лексические единицы, способные вступать в словосочетание с данным глаголом, сочетаемостные свойства глаголов совершенного и несовершенного видов.

В целях преподавания русского языка как иностранного необходимо, в первую очередь, выявление списков глаголов с той или иной обязательной связью, а затем и необязательной, факультативной, а также описание структур зависимых компонентов. Объединяются глаголы, тематически родственные, трудности употребления которых могут вызываться, помимо недостаточно четкого знания законов синтаксической сочетаемости слов русского языка, еще и влиянием семантики слов родного языка. Объединяя глаголы в группы, необходимо установить тот элемент значения данных глаголов (особенно, если это многозначные глаголы), который определяет необходимость или возможность конкретного распространителя: в значении объекта, контрагента, адресата, инструмента, места, времени, срока, цели, причины и т.д., то есть показать общие для данной группы сочетаемостные свойства или признаки. Например, группа глаголов *хвалить*, *ругать*, *благодарить*, *наказывать* помимо обязательного распространителя – имени в винительном падеже (*кого?*), имеет необязательный распространитель – наличие указания на причину действия (*за что?*).

При записи новых глаголов необходим учет всех их сочетательных возможностей. Количество распространителей у большинства русских глаголов не очень велико, обычно от одного до трех. Помимо этого, для каждого глагола допускается и возможность вступления его в аналог словосочетания с формами, имеющими семантико-смысловое значение места, времени, цели, причины и т.д. (*Он пишет дома, два часа, для себя, из-за того, что ...* и др.).

Синтаксическая способность глагола к сочетаемости непосредственно связана с разными элементами его значения. Значения, которые глагол предписывает распространителям, являются компонентами его лексического значения. Как утверждают лингвисты [7], на синтаксическую сочетаемость влияет многозначность. Некоторые глаголы только в определенных значениях выступают как глаголы с обязательной синтаксической сочетаемостью, в других же значениях они могут быть синтаксически свободны, то есть употребляться как непереходные, как глаголы закрытой семантики. И этот факт не всегда фиксирует словарь. Также существуют примеры того, что специфически грамматическое значение СВ воздействует на семантические компоненты лексического значения глагола и влияет на его сочетаемость.

Основная цель работы над языком и методикой его преподавания – изучать такой материал, который будет содействовать повышению культуры русской речи, работать над предупреждением ошибок в сочетаемости слов, разрабатывать типологию упражнений, направленных на практическое овладение нормами соединения слов в русском языке, а также создавать словари сочетаемости слов русского языка.

Несмотря на существование словарей современного русского литературного языка, большое количество материалов методического и учебного характера,

посвященных глагольному управлению, практически отсутствует достаточно исчерпывающее описание возможных синтаксических связей русских глаголов. В современных справочниках по управлению указываются преимущественно объектные распространители. По убеждению многих исследователей [7], на смену справочникам по управлению, которые не обеспечивают адекватного отражения языковой действительности, должны прийти справочники синтаксической сочетаемости глагола.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Русский глагол – венгерский глагол. Управление и сочетаемость/ Ю.Д. Апресян, Э. Палл. – Будапешт, 1982. – Т. 1 – 2.
2. Баймурзаева Г.Б. Обучение сочетаемости слов русского языка в иноязычной аудитории [Электронный ресурс]/ Г.Б. Баймурзаева//Язык и текст langpsy.ru. – 2014. – № 4. – URL: [http:// langpsy.ru/journal/2014/2/Bajmurzaeva.phtml](http://langpsy.ru/journal/2014/2/Bajmurzaeva.phtml)
3. Бирюк О.Л. Словарь глагольной сочетаемости непредметных имен русского языка [Электронный ресурс]/ О.Л. Бирюк, В.Ю. Гусев, Е.Ю. Калинина. – 2012. – URL: [http:// dict.ruslan.ru/abstr_noun.php](http://dict.ruslan.ru/abstr_noun.php)
4. Булынина М.М. Семантические и словообразовательные факторы лексической сочетаемости русских глаголов (на материале глаголов совместного перемещения в пространстве): автореф. дис. ... канд. филол. наук/ М.М. Булынина. – Воронеж, 1995. – 23 с.
5. Денисов П.Н. Словарь сочетаемости слов русского языка/ под ред. П.Н. Денисова. – М.: АСТ, 2002. – 816 с.
6. Дорофеева Т.М. Синтаксические свойства слова в свете коммуникативных задач обучения/ Т.М. Дорофеева// Сочетаемость и вопросы обучения русскому языку иностранцев: сб. статей/ под ред. Морковкина В.В. – М.: Русский язык, 1984. – С. 106 – 113.
7. Лебедева М.Н. Некоторые методические аспекты работы над глагольной сочетаемостью/ М.Н. Лебедева// Русский язык за рубежом. – 1983. – №5. – С. 74 – 76.
8. Розенталь Д.Э. Управление в русском языке/ Д.Э. Розенталь. – М.: Книга, 1986. – 304 с.

Kovalenko J. N.
Kharkiv State Academy of Physical Culture
Kharkiv, Ukraine
e-mail: julawa09@gmail.com

Methods of Foreign Language Teaching

There are several ways of reaching the goal of foreign language competence and teachers need to be aware of a range of methods in order to find the one most appropriate to the learner's needs and circumstances, and to the objectives of the course. Each method is based on a particular view of language learning, and usually recommends the use of a specific set of techniques and materials, which may have to be implemented in a fixed sequence.

Several classifications of teaching methods have been made and certain traditional methods are widely recognized because of their influential role in the history of ideas surrounding this subject.

One of the traditional methods is the grammar translation method. It derives from the traditional approach to the teaching of Latin and Greek. It is based on the meticulous analysis of the written language, in which translation exercises, reading comprehension and written imitation of the texts play a primary role. Learning mainly involves the mastery of grammatical rules and memorization of long lists of literary vocabulary, related to texts which are chosen more for their prestigious content than for their interest or level of linguistic difficulty. There is little emphasis laid on the activities of listening or speaking.

This method dominated in modern language teaching. A minority still find its intellectual discipline appealing; but the vast majority of teachers now recognize that the method does little to meet the spoken language needs and interests of today's language students.

The direct method, also known as the oral or natural method, is based on the active involvement of the learner in speaking and listening to the foreign language in realistic everyday situations. No use is made of the learner's mother tongue; learners are encouraged to think in the foreign language and not to translate into or out of it. A great deal of emphasis is placed on good pronunciation. Formal grammatical rules and terminology are avoided.

The direct method continues to attract interest and enthusiasm, but it is not an easy approach to use in school. In the artificial environment of the classroom it is difficult to generate natural learning situations and to provide everyone with sufficient practice. Several variants of the method have thus evolved. In particular, teachers often permit some degree of mother-tongue explanation and grammatical statement to avoid learners developing inaccurate fluency.

The audio-lingual method derives from the intensive training in spoken languages, which resulted in a high degree of listening and speaking skill being achieved in a relatively short time-span. The emphasis is on everyday spoken conversation, with particular attention being paid to natural pronunciation: structural patterns in dialogue about everyday situation are imitated and drilled (first in choral speech, then individually) until the learner's responses become automatic. There is a special focus on areas of structural contrast between the first and the second languages. There is little discussion of grammatical rules. Language work is first heard, then practiced orally, before being seen and used in written form.

Communicative methods have attracted universal interest, and much influenced the practice of modern foreign language teaching. But there has also been a critical reaction, as linguists and teachers encounter problems in providing a principle basis for interrelating the proposed notions and functions. Of particular importance is the need to provide learners with principles that will enable them to make a "bridge" between functional aspects of language and the correct use of formal structures. Proponents of the approach have recognized these problems, and there has been considerable discussion of the way communicative teaching might develop in the future.

One of the modern foreign language teaching methods – the silent way. This approach aims to provide an environment which keeps the amount of teaching to a minimum and encourages learners to develop their own way of using the language elements introduced. In the first lesson the teacher introduces a small second language vocabulary to talk about something, using a few verbs, adjectives, pronouns, etc., and gradually extending the length of the sentence. The aim is to help the learners to become self-reliant – to select their own sentences and be in control of them, with good intonation and rhythm. The teacher does not repeat the material or provide sentences for students to imitate; and no use is made for the learners. Charts containing vocabulary and color-coded guides to pronunciation are made available to enable the teacher to guide the student's learning while saying as little as possible. As students say more to each other, so the teacher says less – hence the "silent" way [2].

Another approach, community language learning builds on the kind of "whole person" relationship found in counseling therapy. The main aim is to foster strong personal links

between the teacher / counselor and the learners, and thus to eliminate whatever is found threatening in the foreign language learning situation. There is no prepared material. The learners talk naturally in their first language, and seek from the teacher foreign language equivalents for what they want to say. The teacher provides the translation, and the students repeat it. Each session is tape recorded and is followed by a discussion with the teacher of what went on [1].

Natural approach emphasizes the role of “natural” language acquisition, and underscores the parallels between the second and the first languages. It stressed the importance of emotional rather than cognitive factors in learning and of mastering vocabulary rather than grammatical rules. There is no formal correction. The aim is to establish an ability to understand the basis content of a communication in informal settings. Learners use their first language while their second language comprehension is developing [3].

Such method as total physical response stressed the importance of aural comprehension as an exclusive aim in the early months of learning. The name derives from the emphasis on the actions that learners have to make, as they are given simple commands. More advanced language is introduced by building up chains of actions, using either spoken or written commands.

As a conclusion we may say that the effectiveness of the different methods remains to be thoroughly evaluated; but each has its reported success, and some have come to be widely practiced.

Literature:

1. Curran C. A. Counseling-learning in second language / C. A. Curran. – East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications, 1976.
2. Gattegno C. Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way / C. Gattegno. – New York: Educational Solutions, 1972.
3. Terrel T. D. The natural approach to language teaching: an update / T. D. Terrel // Modern Language Journal. – 1982. – № 66. – P. 121–132.

Ковальчук О. В.

Харківський національний медичний університет

м. Харків, Україна

e-mail: elena_k2013@yahoo.com

Активный метод преподавания русского языка как иностранного: лингвистические игры в структуре урока.

В преподавании иностранного языка, как и при обучении вообще, применяются активные и пассивные методы. Это так называемые базовые техники обучения, которым в английской терминологии соответствуют понятия “learning” и “education”. Первое означает самостоятельное получение знаний, самообучение, второе же – образование, то есть знания, полученные через посредника. К пассивным методам обычно относят речь преподавателя: объяснения правил языка и речи, культурологические и страноведческие, а также социально-исторические повествования. Посредником во всех перечисленных случаях может служить не только преподаватель, но и учебное пособие, художественный текст, статьи, опубликованные в интернете и пр.

Игры, включенные преподавателем иностранного языка в структуру занятия, являются приемами активного метода обучения и направлены именно на самостоятельный поиск знаний, когда путем собственных размышлений и речевых действий студент приходит к нужным выводам. Игры не только создают дружественную атмосферу, располагающую к активизации речемыслительных процессов в любой аудитории, но и вводят актанта в особое креативное состояние, обусловленное его эвристическим потенциалом.

В данной статье речь идет не о ролевых играх, позволяющих студенту в определенной мере раскрыть свой творческий потенциал. Здесь мы опишем некоторые лингвистические игры, используемые при обучении русскому языку как иностранному студентов-медиков, владеющих языком обучения в разной степени. Формы учебной активности, используемые нами в иностранной аудитории, разрабатывались на основе довольно популярной игры, в английском варианте известной под названием «Alias», которое часто переводят на русский как «Скажи иначе». Несмотря на общеизвестное английское название, эта игра имеет финское происхождение. Суть игры заключается в том, что игрок (студент) получает от ведущего (преподавателя) карточку с написанным на ней словом на изучаемом языке. Задача студента объяснить партнеру по игре (если группа разбита на пары) или всей аудитории (в небольших группах) значение слова на изучаемом языке. При объяснении можно использовать синонимы, но ни в коем случае не однокоренные слова (как и в любой игре, присутствует система штрафов и поощрений, которая разрабатывается преподавателем с учетом уровня группы и оговаривается заранее). Это так называемые классические правила игры, используемые в группе среднего уровня. При работе с группами нулевого или продвинутого уровня правила можно корректировать следующим образом. Студентам, только начинающим изучать иностранный язык, можно разрешить объяснять русские слова на родном языке или на языке-посреднике.

Для студентов продвинутого уровня правила усложняются. Карточка содержит не только слово (понятие), но и приведенный ниже список слов, которые запрещено употреблять при его объяснении. Например, при объяснении слова «мороженое» нельзя использовать слова «еда», «холодный», «сладкий», «десерт», «кафе», «парк», «лето». Студентам продвинутого уровня, таким образом, предлагается использовать в объяснении нетипичные синонимы или же ассоциативную лексику. Как показывает практика, синонимы используются реже, а в объяснения могут выглядеть совершенно по-разному, в зависимости от наличия ситуаций совместного опыта у игроков: «Помнишь, мы вчера с Ахмедом после университета на улице...» И партнер может тут же выдать фразу типа: «Ели мороженое!». Совместный опыт может также привлечь ассоциации с просмотренными фильмами, проведенными мероприятиями, например, экскурсиями в музей, прогулками по городу. Преподаватель, проводивший экскурсию, может разработать игру с карточками соответствующей тематики.

Особенности английской формы обучения иностранных студентов на подготовительном отделении

Английская форма довузовской подготовки иностранных студентов в Центре международного образования Харьковского национального университета имени В.Н.Каразина появилась в 2016–2017 учебном году. Она имеет ряд отличий от традиционных украинской и русской форм обучения на подготовительном факультете и, будучи новым явлением, требует внимания методистов. Этим обусловлена актуальность предложенной темы.

В первый год работы в английских группах обучалось более 40 студентов, в основном — из Турции, а также из Израиля, Сирии и других стран. В текущем учебном году количество учащихся, получающих подготовку на английском языке, увеличилось более чем в два раза. Все они обучаются в группах медико-биологического профиля.

На изучение английского как языка получения специальности в группах подготовительного отделения выделено 524 часа. В первом семестре количество часов английского языка колеблется от 24 до 14 в неделю, во втором оно составляет 12 часов в неделю.

Кроме английского языка, который является основным предметом на подготовительном отделении, иностранцы изучают русский язык (6 часов в неделю) — для повседневного общения, а также предметы, соответствующие медико-биологическому профилю: биологию, химию, физику, математику на английском языке. Таким образом, осуществляется комплексная подготовка иностранных учащихся к дальнейшему получению медицинского образования на английском языке.

Обучение английскому языку ведется по современным учебникам ‘New Destinations’ (Н. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Elementary A1. Student’s book. — MM Publications, 2014. — 168 p.; Н. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Pre-Intermediate A2. Student’s book. — MM Publications, 2014. — 168 p.), ориентированным на британский вариант английского языка. В распоряжении студентов также имеются аудиозаписи к учебникам.

Как и все современные учебники английского, ‘New Destinations’ организован по уровням от A1 (Elementary) до C1 (Advanced). Каждая книга соответствует одному уровню. Для использования в группах были выбраны уровни A1 (Elementary) и A2 (Pre-intermediate).

Каждый уровень включает в себя 8 модулей. Модуль, в свою очередь, состоит из 5 уроков, содержащих задания для развития всех видов речевой деятельности.

Лексические темы модулей и уроков внутри модулей очень разноплановые и часто не связаны между собой, но вместе формируют широкую картину интересов современной молодежи. Обилие лексики позволяет общаться на самые разные темы: «Знакомство», «Семья», «Друзья», «Учеба», «Дом», «Здоровье и спорт», «Хобби и увлечения», «Покупки», «Досуг» и многое другое.

Методическим материалом, который существенно облегчает преподавательскую работу, является книга для преподавателя (‘Teacher’s Book’). В ней даны подробные указания ко всем заданиям учебника.

В соответствии с потребностями студентов была создана Программа по английскому языку для студентов-иностранцев подготовительного отделения Центра международного образования.

Несмотря на то, что обучение на подготовительном отделении не предполагает изначального владения языком, студенты уже имели определенную подготовку по английскому языку — от элементарного (большинство) до продвинутого уровня. Все они изучали английский язык в школе в течение нескольких лет (от четырех до семи). Несколько студентов некоторое время жили в странах Европы, а также Канаде, США, Австралии и имели опыт общения на английском языке в среде.

С одной стороны, определенная подготовка части студентов позволяет сэкономить время, сосредоточить внимание на более трудных аспектах языка, опуская элементарные. Но фактически уровень большинства студентов является начальным, с большим количеством заученных ошибок в грамматике и произношении. Это представляет существенную сложность, ведь известно, насколько трудно искоренить неправильный навык, закрепленный несколькими годами практики. Именно на переучивание, исправление ошибок направлены усилия преподавателей в первые недели обучения.

Особую сложность представляет работа с разноуровневыми студентами. Следует отметить, что это явление так или иначе присутствует в любой группе учащихся, что связано с индивидуальными особенностями восприятия учебного материала, памяти, темпа работы и т.д. Однако в нашем случае данная проблема стоит особенно остро в связи с тем, что студенты изначально имеют разную школьную подготовку по английскому языку.

Определенный уровень подготовки студентов существенно влияет на формат обучения, а именно — на процесс формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций [1: 6].

Так, языковая компетенция (знания правил языка) на момент начала обучения на подготовительном отделении у студентов частично сформирована. Ее необходимо актуализировать, а не формировать с нуля. Поэтому правила не даются учащимся в готовом виде. Практически всегда студенты формулируют их сами или с помощью преподавателя. Однако, несмотря на знание правил, студенты допускали большое количество ошибок в речи, поскольку речевые навыки не были сформированы (или же были сформированы неправильно).

Формированию речевой компетенции способствует выполнение студентами упражнений, прежде всего тренировочных, целью которых является доведение умений до автоматизма. Упражнений такого типа в учебнике недостаточно, поэтому возникала необходимость в создании собственных упражнений или использовании дополнительных учебных пособий (например, R. Murphy. *Essential Grammar in Use: Elementary*. 2nd edition. — Cambridge University Press, 1997. — 300 p.).

Наибольшее внимание уделяется развитию коммуникативных умений. Так, каждый урок начинается с речевой разминки: вопросов преподавателя студентам о том, как прошел вчерашний день / выходные, в котором часу они встали, как добирались до университета, завтракали или нет и др. Разминка не только помогает установить личностный контакт, но, самое главное, позволяет в ситуациях естественного общения ввести необходимый лексический, грамматический, а иногда и фонетический материал. При этом преподаватель заранее отбирает слова и фразы, которые нужно либо повторить или отработать, либо ввести как новые. Особенности разминок в группах с английским языком обучения была их направленность преимущественно на актуализацию ранее известного студентам материала, а не введение нового. При этом содержание разминки обязательно перекликается с материалом урока, предлагаемого в учебнике, а коммуникативные ситуации задаются преподавателем таким образом, что побуждают студента к использованию именно тех слов и грамматических конструкций,

которые будут изучаться в текущем или последующих уроках. Кроме речевых разминок, развитию коммуникативных умений способствовало обсуждение текстов учебника, творческие письменные задания.

Следует отметить, что отсутствие языковой среды снижает потребность в углубленном изучении общего курса английского языка как средства коммуникации. Особенностью же используемого учебника является обилие специфических разговорных конструкций, очень естественных для носителей языка, но неизвестных тем, кто изучал английский как иностранный. К сожалению, некоторый изучаемый материал не востребован в бытовом общении. Этим было обусловлено решение ограничиться при изучении общего курса английского языка уровнями A1 и A2.

Общелитературный курс английского языка играет вспомогательную роль: на основе бытовых тем, актуальных для студента, интересных ему, даются лексика и грамматика, необходимые для восприятия и продуцирования речи на начальном этапе и при дальнейшем изучении предметов специальности. Кроме того, английский будет использоваться при общении с преподавателями или студентами, приехавшими из других стран, однако его роль как языка общения существенно ограничена.

Основное практическое значение для студентов имеет английский как язык специальности, в его научном стилевом варианте. Именно ему уделяется повышенное внимание в учебном процессе. Изучение научного стиля речи ведется параллельно с общим курсом английского языка.

Источниками научного стиля речи на уроке являются:

1) собственно учебники по английскому языку для студентов медико-биологического профиля, например, V. Evans, J. Dooley, Trang M. Tran. *Career Paths: Medical*. Books 1-3. — Express Publishing, 2012. Работа с этим учебником требует определенной языковой подготовки, поэтому полноценно использовать его можно во втором семестре;

2) другие учебно-методические материалы: адаптированные научно-популярные статьи, аудио- и видеоматериалы на таких веб-ресурсах, как British Council, BBC Learning English, EngVid.com и др. В зависимости от сложности, их можно использовать как для общегрупповой работы, так и в качестве индивидуальных заданий;

3) отдельные лексические темы основного курса английского языка, которые предлагаются в учебнике: «Самочувствие», «У врача» «Здоровье и спорт», «Правильное питание», «Фобии», «Стресс» и другие;

4) естественные коммуникативные ситуации, например, болезнь студента, медосмотр, которые позволяют отработать соответствующую базовую лексику и как нельзя лучше способствуют ее запоминанию.

Обучение научному стилю речи является необходимым компонентом довузовской подготовки студентов. Кроме того, в учебном процессе оно выполняет важную мотивационную функцию, позволяет объединить начинающих и более продвинутых учащихся вокруг общего интереса, способствует выходу в коммуникацию.

Литература:

1. Акишина А. А. Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Рус. яз. Курсы, 2002. — 256 с.

До проблеми виправлення помилок в усному мовленні іноземних студентів

Проблема виправлення помилок в усному мовленні студентів займає одне з центральних місць у методиці викладання іноземної мови, зокрема української чи російської. Її вирішення є запорукою забезпечення продуктивності комунікації як чи не найважливішого завдання вивчення мови взагалі. Окреслена тема є розробленою в науковому світі, про що свідчить значна кількість вітчизняних і зарубіжних досліджень, в основному присвячених феномену помилки, причинам виникнення, попередження й виправлення помилок (Є. Верещагіна, Г. Китайгородської, Є. Пасова, В. Цетліна та ін.). У царині ж лінгводидактики, зокрема з точки зору формування іншомовної компетенції, проблему вивчали П. Тишулін, Н. Кондрашова, О. Лось, В. Вараксіна, М. Архарова та ін. Однак загальноприйнятої стратегії виправлення та попередження помилок в усному мовленні іноземних слухачів курсу «Українська/російська мова як іноземна» досі не існує. Відтак мета нашої роботи – проаналізувати найпоширеніші типи помилок в усному іншомовному мовленні студентів; з'ясувати основні причини їх виникнення й узагальнити найбільш дієві методи та прийоми їх виправлення або попередження.

Передусім варто звернути увагу на специфіку контролю за усним мовленням студента, зокрема на те, що, згідно з концепцією комунікативно-орієнтованого навчання, основним завданням цього виду діяльності є формування комунікативної компетенції інофона, а це означає: провідного значення набуває саме зміст студентського висловлювання, тоді як виправлення помилок у такому випадку є вторинним. Однак применшувати роль корекції усних помилок теж не варто, оскільки саме вони «сигналізують про неуспішність засвоєння, об'єктивні труднощі оволодіння мовним матеріалом, недостатній рівень автоматизації мовних кліше» [3, 133].

Щодо теоретичних аспектів окресленого питання було з'ясовано, що мовна помилка – це некоректний для певних умов функціонування вибір одиниць з ряду однорівневих або з-поміж членів однієї парадигми. За словами Н. Кондрашової, такі помилки пов'язані з дидактичними причинами або з явищем мовної інтерференції [2, 28]. На ролі лінгвістичних і психологічних причин наголошувала В. Вараксіна: мовленнєва помилка розглядається як специфічний тип експлікації засобами іноземної мови своєї картини світу, калькування якої призводить до порушення законів побудови й правил функціонування мовної системи, що вивчається [1, 66]. Таким чином, розгляд явищ української/російської мови крізь призму іншомовної ідентифікації дозволить педагогові виявити принципи організації та викладання мовного матеріалу в іншомовній аудиторії й визначити шляхи формування вторинної мовної компетенції.

Під виправленням же слід розуміти будь-яку реакцію незгоди зі змістом або формою висловлювання. Подібні дії, як відомо, можуть проводитися викладачем, власне студентом або іншими студентами [4, 132]. Таким чином, в умовах новітніх тенденцій розвитку освітнього процесу, коли студент постає не об'єктом, а суб'єктом навчання, викладач може перекласти цю не надто приємну в психологічному плані функцію на інших учасників мовленнєвої ситуації, тим самим підкресливши активну позицію самого мовця й наголосивши на важливості самокорекції або корекції з боку

інших мовців (взаємокорекції) [2, 39]. Вибір коригувальника, тобто особи, яка виправлятиме помилки, постає не менш відповідальним завданням, що потребує вирішення педагогом під час визначення єдиної стратегії коригування помилок в усному мовленні.

Ще одним важливим аспектом є ідентифікація помилки перед її виправленням, оскільки традиційне «виправлення заради виправлення», коли викладач, наголошуючи на помилці, вимагає від студента знання теоретичних правил, просто не має сенсу. Тому в комунікативній методиці рішення «виправляти» чи «не виправляти» помилки має прийматися відповідно до виду та мети роботи [3, 134–135].

Далі спробуємо класифікувати основні типи лінгвістичних огріхів, враховуючи різні критерії. Так за типом інтерференції помилки поділяються на дві великі групи: інтерлінгвальні, або міжмовні (залежать від мовної взаємодії), причиною виникнення яких є міжмовна інтерференція, та інтралінгвальні, або внутрішньомовні, що виникають унаслідок внутрішньомовної інтерференції, тобто поплутання категорій мови, що вивчається [2, 29].

Залежно від мовного рівня розрізняють такі помилки: фонетичні (фонологічні); лексико-семантичні (вживання слів, що не відповідають загальному контексту, або викривлення значення лексеми); морфолого-синтаксичні (наприклад, помилка в закінченні під час відмінювання дієслова або порушення порядку слів) та прагматичні (висловлювання некоректне для конкретної ситуації) [4, 133].

До типології соціокультурних відхилень науковець Н. Кондрашова зараховує: помилки на рівні соціокультурних знань, тобто помилкове осмислення допоміжної контекстуальної лексики; помилки на рівні мовної поведінки комунікантів (наприклад, вибір інтонації, розстановка пауз, темп мовлення, характерні для рідної мови студента); помилки на тлі загальної письмової культури мовлення (наприклад, неправильне вживання форм звертання); поведінкові, або екстралінгвістичні, невербальні (безпосередньо не пов'язані з використанням іноземної мови, але такі, що прямо впливають на якість процесу спілкування, наприклад, порушення норм комунікативної поведінки: комунікабельність – мовчазність, емоційність – стриманість; недотримання правил вибору форми одягу). Для попередження такого типу помилок, пов'язаних з недостатнім рівнем соціокультурної компетентності, необхідно своєчасно акцентувати на міжкультурних відмінностях [2, 36–36].

Загальновизнаним є також розрізнення помилок перформанції та компетенції. Так П. Тишулін під першими розуміє несистемні відхилення, які може ідентифікувати сам студент, чого не можна сказати про помилки компетенції, оскільки той, хто вивчає мову, або ще зовсім не знайомий з її структурою й тому помиляється, або просто неправильно розуміє якесь явище чи категорію [4, 133].

Якщо говорити про продуктивну корекцію помилок в усному іншомовному мовленні, передусім слід зазначити, що вона здебільшого залежить від методів навчання й обраної навчальної концепції. Так на думку Н. Кондрашової, методи, скеровані переважно на вивчення структурних особливостей мови (граматико-перекладний тощо), вимагають виправлення всіх помилок без винятку, тоді як, наприклад, комунікативний, передбачає втручання викладача в мовлення студентів лише в крайньому випадку: метою навчання визнається вміння брати участь у комунікації, а мовній грамотності відводиться другорядна роль. Мовні порушення залежно від впливу на розуміння мови, за Н. Кондрашовою, поділяють на комунікативно значущі («сильні помилки»), що перешкоджають розумінню сенсу висловлювання, та комунікативно незначущі («слабкі» помилки), які частіше за все є відхиленням від певних мовних норм, але не впливають на розуміння змісту повідомлення в цілому [2, 38–39].

Серед найпоширеніших методів корекції мовленнєвих помилок іноземних студентів, за словами О. Лось, варто відзначити метод корекції шляхом аналізу

помилки; фокусування лише на найбільш розповсюджених помилках шляхом використання наочності із зображенням неправильного варіанта; «підслуховування» за роботою студентів у мікрогрупах; метод залучення жестів (наприклад, піднятий угору вказівний палець може слугувати сигналом до виправлення помилки). Продуктивною в цьому плані є також робота в студентських групах, об'єднаних за спільністю граматичних проблем. Принципова новизна такої вправи полягає в можливості виправлення проблемного моменту самими студентами в умовах колективної роботи. Безперечно, така взаємодія створює в групі сприятливу атмосферу, нейтралізує напруження, що нерідко виникає, коли на помилці наголошує викладач [3, 140]. Чи не найдієвішим, на нашу думку, є виправлення помилок у контексті такого альтернативного методу як сугестопедія. Мова йде про створення специфічної атмосфери, яка має стимулювати процес навчання. До того ж студент на першому занятті отримує так звану нову, іноземну, ідентичність (іноземне ім'я, місце проживання в країні, мову якої вивчає, нову професію тощо). Під час занять він просто грає роль, а педагог зважає на це, навіть коли виправляє помилки, відповідно, можна припустити, що всі свої помилки та негативну реакцію викладача на них студент співвідносить з новою роллю, тож сприймає спокійніше [4, 135].

Підсумовуючи, зазначмо, що виправлення помилок в усному іншомовному мовленні на заняттях з української/російської мови як іноземної можна кваліфікувати як своєрідну лінгводидактичну стратегію, яка передбачає ідентифікацію помилки, співвідношення її з рівнем мовної підготовки конкретного студента, фазою заняття та добір найбільш доцільного методу її корекції. Перспективним уважаємо розроблення новітніх методів виправлення мовленнєвих помилок, центральне місце в яких займатиме вдало організована педагогом студентська самокорекція.

Література:

1. Вараксина В. А. Речевые ошибки иностранных студентов и причины их возникновения [Электронный ресурс] / В. А. Вараксина // Язык и текст langpsy.ru. – 2014. №1. – Режим доступа : <http://langpsy.ru/journal/2014/1/Nurmuhmetov.phtml>
2. Кондрашова Н. В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам / Н. В. Кондрашова // Научный диалог. – 2015. – № 7(43). – С. 27–47.
3. Лось О. В. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні / О. В. Лось // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 8. – С. 133–142.
4. Тишулин П. Б. Виды языковых ошибок и возможности их исправления при обучении иностранному языку / П. Б. Тишулин // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (21). – С. 132–137.

Мовна освіта як чинник забезпечення соціокультурної та психологічної рівноваги сучасного суспільства

Світ на межі XX – XXI століть став технічним і раціональним. Докорінні зміни на всіх його структурних рівнях зумовлюють як нечуваний досі прогрес, так і нарощення складності у внутрішньому просторі суспільства. Соціологи Д. Белл, А. Турен характеризують стан нового постіндустріального світу як кризу: нова організація простору й нові категорії його виміру зумовлюють абсолютно інший стиль життя, розхитують стабільність колишніх стандартів, які були вкорінені в таких сферах, як економіка, політика, наука, культура, релігія, сім'я, суспільне життя [1; 3]. Інформаційне суспільство з його тенденцією до всесвітньої глобалізації спровокувало посилення конфліктності у світі, крайнім виявом якої є тероризм. Модернізація усталеного світового порядку, трансформація шляхів і механізмів суспільного розвитку, зростання соціальної напруги нині незмінно супроводжуються терористичною активністю. Сучасна карта світу густо вкрита гарячими точками. Екстремістські організації не нове явище в суспільній історії. Підґрунтям для розквіту тероризму стали масштабні суспільні зміни, покликані до життя Третьою цивілізаційною хвилею – інформаційною. Нова епоха стрімко руйнує колишні стандарти, трансформує усталені ціннісні системи, послаблює зв'язок поколінь, нехтує самобутніми національними культурами на користь масових уніфікованих ерзаців, ставить під сумнів істинність національно-етнічних світоглядів, що формувалися тисячоліттями, натомість пропонує стандартизований світовий устрій у контексті глобалізації. Людина втрачає все те, що становило духовну міць кількох попередніх поколінь, водночас здебільшого не має концептуальної основи для засвоєння філософії нової постіндустріальної доби, а отже, не здатна обернути на свою користь її позитивний потенціал та протистояти негативним явищам. Індивідуальна зовнішня дезорієнтація та внутрішня тривожність зумовлюють патологічні прояви природи людини, що, у свою чергу, спричиняє посилення конфліктогенності всього суспільства.

Фактором психологічного дискомфорту та дезорієнтації серед іншого постає колосальне зростання обсягів інформації як атрибут сучасної епохи. Дозування, нормування та контроль за інформацією все менше залежать від волі людини, навпаки, інформація становить собою потужне енергетичне поле, котре впливає на життя людини, багаторазово й багатоаспектно трансформує її відчуття і світогляд, щоразу по-новому концептуалізує буття.

Усупереч загальнопоширеній трактовці глобалізації як консолідуючої світової сили XXI ст. саме вона постає ще одним чинником поляризації суспільства. Завдяки новим інформаційно-комунікаційним технологіям знання, інформація, наукові факти, світоглядні системи, культурні зразки, ідеології миттєво поширюються й отримують можливість одночасного впливу на всю планетарну спільноту, у такий спосіб синхронізуючи економічний, політичний, суспільний, культурний поступальний рух різних країн та народів. В усіх царинах життєдіяльності людини – наука, мистецтво, бізнес, приватна сфера тощо – інтенсивно долаються національні, часові, просторові, політичні кордони. Тісний зв'язок та взаємозалежність суспільних систем спричиняють

виготовлення єдиного глобалізованого світового організму. Та попри синхронізацію і стандартизацію цивілізаційного ладу рівновага, мир і спокій у світі залишаються ефемерними. Більше того, геополітичні, расові, соціокультурні, релігійні конфлікти посилюються, набувають патологічно агресивних форм вияву. Таким чином, абсолютизм глобалізації як одного із факторів цивілізаційного розвитку містить у собі рівночасно й руйнівний потенціал. Усеохопна стрімка уніфікація не є обов'язковою передумовою та органічною властивістю еволюції людства. Загрожуючи національно-культурній ідентичності окремих цивілізацій, глобалізація, покладена в основу побудови інформаційного суспільства, зрештою може перетворити це саме суспільство на локальні вогнища протистояння та ворожнечі. Українські дослідники феномену сучасного тероризму О.П. Голобуцький та О.Б. Шевчук вважають світовий екстремізм закономірною, передбачуваною й, на жаль, неминучою формою активного спротиву суспільств попередніх формацій експансії Третьої хвилі: тероризм – це «природна реакція організму спільнот аграрної культури на вірусну атаку технологій, ідей, світогляду й політичної структури Третьої хвилі; ... це імунітет останніх оплотів дитинства світової цивілізації» [2, с. 35].

Таким чином, усталеність попередніх історичних формацій полягала в циклічності відтворення елементів соціальної структури на етнічному, духовно-ідеологічному, культурному, професійному рівнях, що гарантувало глибоку інтеріоризацію індивідами загально визнаних суспільно-національних норм та цінностей. Вхід людини в нову історичну добу тісно пов'язане з трансформацією її суспільного та духовного життя. Розхищення основ попередніх форм і способів життєдіяльності, жорсткий тиск інформації, глобалізації та нових технологій, оновлення ролей і функцій людини – усе це призводить до порушення душевної гармонії та психічної рівноваги.

Будь-яка суспільна система повинна мати міцну основу, бути укорінена в культурі, мові, інших консолідуючих чинниках. Високий ступінь згуртованості, інтегрованість на національно-культурному ґрунті запобігає деструктивному впливу нових формацій, перехідних кризових періодів, порушенню рівноваги. Архаїчні квінтесенції народного духу, втілені в релігії, мові, культурі через покоління проносять закодовану інформацію про підстави для життя, цінність життя. Фізичне, духовне, суспільне начало коріниться в етнічно-культурному полі, порушення руйнування якого призводить до роздвоєння. Це начало – передумова й наслідок якості життя людини, її гармонійного існування у світі. Одним зі стрижнів національних спільнот є мова. Рідномовне середовище забезпечує духовне здоров'я нації, її гуманізм та гуманність. Навчання рідній мові та національним моделям комунікації у процесі фахової підготовки гарантує забезпечення стабільності, спадковості значущих компонентів духовного світу людини. Мовна освіта повинна стати процесом унаочнення та матеріалізації сакральних етнокультурних компонентів, а отже, убезпечити учнів та студентів від загроз кризового періоду, гармонізувати власний національно-ментальний мікросвіт із глобальними суспільними пертурбаціями.

Література:

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: Опыт социального прогнозирования : пер. с англ. / Даниел Белл ; Пер.под ред. В.Л. Иноземцев . – Москва : Academia, 1999 . – 786 с.
2. Голобуцький А. Судный век: Информатизация, глобализация, терроризм и ближайшее будущее человечества / Алексей Голобуцкий, Олег Борисович Шевчук . – Київ : ВД "Киево-Могилянська академія", 2004 . – 96 с.
3. Турен А. Возвращение человека действующего: Очерк социологии : пер. с фр. / Аллен Турен ; Под общ.рук. Е.А. Самарская . – Москва : Научный мир, 1998 . – 204 с.

Диалог как форма социально-культурной адаптации иностраннных студентов

Важнейшими инструментами социальной адаптации иностранных учащихся является общение, уровни которого меняются из года в год.

Рассмотрим смысловое поле этого сложного психолого-педагогического феномена. В философии под общением понимается способ «взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязи с другими людьми» [7, с. 175], в социологии – это «особая форма взаимодействия и межличностных отношений» [2, с. 211], в социальной педагогике общение понимается как «установление и развитие контактов между людьми» [2, с. 135], общеизвестное толкование сводится к «взаимным отношениям, деловой дружеской связи» [3, с. 256] и, наконец педагогическое общение – это не что иное, как «организация отношений с учащимися и управление общением в коллективе», «необходимое условие формирования, существования и развития личности» [1, с. 327], что для нас особенно ценно в свете наших исследований в сфере формирования языковой личности.

Мы можем смело говорить о доминировании на постсоветском пространстве процессов гуманизации и демократизации общественных отношений, утверждение «новой образовательной парадигмы, определяемой как гуманистическая, в противовес прежней – просветительской» [5, с. 248]

На объём изначального общения иностранных студентов в новых социальных условиях накладывается противопоставление элементов «Лада» и «Разлада». В этом случае «контрастность между "Ладом" и "Разладом" (но не антонимичность в их лингвистическом значении) можно представить как движение от симптома дискомфорта к знаку комфортности» [4, с. 227]

На начальном этапе этого процесса иностранный студент нуждается в постоянном утешении, которое становится своеобразной доминантой в векторном общении студент-преподаватель. На этом этапе преподаватель русского языка, директор центра по работе с иностранными учащимися, проректор, в зону функциональных обязанностей которых входит, в том числе и общение с иностранными студентами, становятся для студентов-иностранцев, попавших в совершенно новую для себя, иногда враждебную среду, своеобразными психотерапевтами, владеющими совокупностью утешающих дискурсивных практик в объёме их воздействующего потенциала.

Вербальными маркерами подобной практики становятся положительные стимуляционные значения слов *хороший, светлый, умный, красивый, добрый, большой, нежный, мужественный, трудолюбивый* и т.д.

Отрицательное стимуляционное значение слов *ленивый, глупый, незначительный, злой* отражает негативную оценку их восприятия, способную вызвать у иностранного студента отрицательное отношение к содержательной стороне как дискурсивной практике, так и самому преподавателю.

Ведущим звеном в процессе педагогического общения становится диалог, который помогает иностранному студенту из безучастного объекта превратится в равноправного участника общения.

Диалог – это всегда конструктивное общение, предполагающее достижение определённого результата, в качестве которого в педагогике выступает овладение личностью новым субъектным опытом.

Активными участниками и инициаторами диалога в общении с иностранными студентами изначально становятся преподаватели русского языка.

Субъектный опыт, «полученный студентом в диалогическом общении является для студента символом саморазвития, внутренним мотивом социальной активности» [5, с. 251].

Новейшие исследования в этой области знаний позволили сформулировать основные принципы организации диалогического общения в вузе: это принцип партнёрства, предполагающий максимальный учёт интересов каждого участника диалога; принцип персонализации; принцип позиционности, предполагающий трансформацию суперпозиции преподавателя к суперпозиции студента в равноправные позиции сотрудничества, сопереживания, ответственности; принцип индивидуализации делового и межличностного общения, принцип актуализации, «предполагающий перевод привлекательных личностных качеств студента, находящихся в латентном состоянии, в режим активного использования в общении и деятельности» [5, с. 253]

Тщательный анализ особенностей диалогического общения позволяет выделить основные виды диалогов: самый распространённый диалог-беседа, преследующий ознакомительную, информационную цели, диалог-конфликт, несущий в себе изначально предмет спора, диалог-критика, к которому педагог прибегает, если нужно подвергнуть критическому анализу действия студента. При этом критика должна быть конструктивной и тактичной. Она может быть «подбадривающей» ("Проблема не решена, но ничего страшного, в следующий раз всё получится"), обнадеживающей ("Надеюсь, что в следующий раз всё получится"), аналогией ("Помню, когда я сам был студентом, допускал такие же ошибки"), деперсонифицированной (без указания на конкретных студентов), представлять собой озабоченность ("Я очень озабочен сложившейся ситуацией"), удивление ("Удивлён, что Вам не удалось решить эту проблему"), сожаление ("Мне очень жаль, но Ваши действия неприемлемы"), иронию ("Что ж это Вы делали, делали, а получилось как всегда"), упрёк ("Как же это Вы, я был о Вас лучшего мнения"), намёк ("Некоторые студенты старших курсов поступали так же, но результаты были неудовлетворительные"), критика может быть так же смягчающей ("В том, что произошло, виноваты не только Вы"), критика может предоставлять собой укор ("Как Вы могли так поступить, особенно в этой ситуации"), замечание ("Если у Вас что-то не получается, то лучше обратиться за помощью"), предупреждение ("Если ещё раз подобное повторится, последствия будут очень серьёзные"), требование ("Ребята, предложенная Вами программа не подходит, придётся всё переделать"), опасение ("Я боюсь, что выбранный Вами путь решения проблемы ведёт в тупик"). Данная шкала критических диалогов предложена доктором педагогических наук, профессором Сергеем Викторовичем Савченко» [5, с. 225-256]

К этому следует добавить, что подобного рода критические диалоги вполне вмещаются в сферу вышеобозначенного дискурса Лад-Разлад, способствуя максимально комфортному восприятию действительности иностранными студентами.

Диалог может также быть блокирующим, когда преподаватель сталкивается с неадекватной студенческой активностью, наличием негативной установки на восприятие тех или иных событий, фактов, людей исповедным (термин предложен А.В. Мудриком, характеризующимся особой психо-эмоциональной атмосферой, создаваемой доверительными, дружескими отношениями. Выделяют также диалог-презентацию, диалог проблемный и еще целый ряд диалогов.

Особняком в этом ряду стоит диалог-молчание, который очень любил использовать Антон Семенович Макаренко. Это своеобразны прием психологического

воздействия на провинившегося, заключающийся в длительном многозначительном молчании. Такое «диалогическое молчание» вовсе не исключает участие студента в процессе – оно актуализирует механизм рефлексии, пробуждает чувство вины и стыда».

В вузовской действительности еженедельно реализуются все типы диалогов, которые редко встречаются в чистом виде. Что касается иностранных студентов, то все виды диалогической речи помогают им быстрее адаптироваться к новой для них реальности, оставаться в зоне комфорта в самых разных социально-культурных ситуациях, расширить сферу коммуникативных навыков и умений. Предложенная нами типология диалогической речи лежит в русле социально-культурных реалий и нуждается в дальнейшем лингвистическом и лингво-культурологическом осмыслении.

Литература:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. – М., 2000.
2. Краткий словарь по социологии. – М., 1989.
3. Ожигов С.И. Словарь русского языка. – М., 1999.
4. Романов А.А. Психотерапевтический дискурс утешения как конструкт. В. сб. Дискурсология: язык, культура, общество. Избранные работы 2000-2010 – Луганск, 2011.
5. Савченко С.В. Диалогизация общения в воспитательном пространстве вуза как фактор успешной социализации студенчества. – В. сб. Дискурсология: язык, культура, общество. Избранные работы 2000-2010 – Луганск, 2011.
6. Словарь-справочник для социальных педагогов и социальных работников. – К., 2000.
7. Философский словарь. – М., 1986.

Курилюк Т. И.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков Украина

e-mail: tatiana.kurilyuk@gmail.com

Семантизация относительных прилагательных на практических занятиях

Один из важнейших вопросов методики преподавания русского языка в нерусской аудитории – семантизация значений слов. Для объяснения значений используются самые разнообразные средства, среди которых важное место занимает сочетаемость. Она объективирует значение слова, иллюстрирует имеющиеся семантические признаки, указывает на условия его речевого употребления.

Практика преподавания в туркменской аудитории показывает, что уже при первоначальном объяснении необходимо давать слова в сочетании.

Усвоение сочетаемости русских относительных прилагательных туркменскими студентами осложняется целым рядом факторов: во-первых, относительные прилагательные в туркменском языке непроеизводны; во-вторых, в туркменском языке прилагательные не имеют категории рода и, следовательно, согласования с существительным в роде.

Обычно в разграничении отдельных значений многозначного прилагательного учитывается синтаксическая и лексическая сочетаемость. Известно, что под синтаксической сочетаемостью слова обычно понимаются характерные для него способы синтаксического распространения другими словами, характеристика сочетающихся слов со стороны синтаксических форм, а под лексической сочетаемостью – те лексико-семантические связи, в которые слово вступает с определенным кругом слов, имеющих определенное лексическое значение.

Лексическая сочетаемость полисемичных относительных прилагательных одновременно уточняет виды отношений к тому, что названо производящей основой. Например: *Воздушный* – 1. Наполненный воздухом. *Воздушный шар*. 2. Происходящий в воздухе. *Воздушный бой*. 3. Относящийся к авиации. *Воздушный транспорт*. *Воздушное сообщение*. 4. Приводимый в действие воздухом. *Воздушный тормоз*. 5. Очень легкий, нежный. *Воздушное платье*. *Ручной* – 1. Предназначенный или приспособленный для рук. *Ручное полотенце*. 2. Производимый руками, вручную. *Ручная работа*. 3. Приводимый в действие рукой (руками). *Ручной тормоз*. *Ручной станок*. 4. Такой, который не боится человека, привык к человеку; прирученный. *Ручной зверь*.

Обычно для семантизации отдельных значений полисемичных относительных прилагательных достаточно привести минимальный контекст в виде атрибутивных сочетаний, однако иногда приходится выходить за пределы атрибутивного сочетания, чтобы максимально точно установить отношение прилагательного к тому, что названо производящей основой имени существительного. И.А. Кондратенко приводит следующий пример: « Прилагательное *автомобильный* наряду с такими обычными сочетаниями, как *автомобильное колесо*, *автомобильная дорога*, *автомобильный завод* и т.д., может выступать и в менее типичных сочетаниях, порожденных определенной ситуацией, например: *автомобильные деньги*. Причем само это сочетание может иметь разные значения: «деньги, накопленные на покупку автомобиля», «деньги, полученные за продажу автомобиля», «деньги, найденные в автомобиле», «деньги, забытые в автомобиле» и т.п. [3]. Точное значение относительного прилагательного может быть установлено только с помощью атрибутивного сочетания или иногда в контексте более широкого повествования, уточняющего конкретную ситуацию употребления прилагательного. Другой аспект описания сочетаемости прилагательных – установление связи между значением и сочетаемостью прилагательных и уточнение их семантической структуры.

Для семантизации относительных прилагательных в нерусской аудитории можно рекомендовать определенные модели семантизации в зависимости от содержания признака, передаваемого прилагательным. Так, например, для отыменных относительных прилагательных, обозначающих материал, из которого сделан предмет (резиновый, медный, железный, стальной и т.п.), рекомендуется модель, включающая следующие компоненты: отмечаются прежде всего значения, указывающие на производство материала и на изделия, сделанные из него, приводятся сочетания прилагательных, уточняющие вышеобозначенные значения, а также иллюстративный материал, конкретизирующий ситуацию употребления прилагательного и помогающий понять оттенки значений, существенные для семантики прилагательного. Например. *Медный* —

1. Относящийся к добыче и обработке меди. *Медная промышленность*. *Медные рудники*.

2. Сделанные из меди. *Медная посуда*. *Медные деньги*. 3. Содержащий медь. *Медная руда*.

Модель семантизации относительных прилагательных, образованных от имен существительных, обозначающих людей различного возраста (*дети*, *мальчики*, *школьники*, *юноши*, *старики* и т.п.), очень часто включает значение «предназначенный

для ...», а также соответствующую сочетаемость. Например. *Детский* – предназначенный для детей. *Детская книга. Детская мебель. Детские вечера. Мальчиковый* — предназначенный для мальчиков. *Мальчиковая одежда. Мальчиковая обувь*. Однако такие прилагательные еще чаще имеют значения «свойственный ...». Например. *Юношеский* — свойственный юноше, юношеству. *Юношеская пылкость. Юношеская походка. Детский* – свойственный ребенку, такой, как у ребенка. *Детский почерк. Детская головка. Детский смех*.

В процессе семантизации относительных прилагательных необходимо стремиться к тому, чтобы к прилагательным, характеризующимся одной и той же зависимостью от производящего существительного, применялись однотипные определения, сопровождающиеся однотипной сочетаемостью. Запоминание значений русских относительных прилагательных происходит одновременно с запоминанием сочетаемости. Таким образом, семантизация значений прилагательных получается довольно полной.

Для семантизации относительных прилагательных типологию определений можно построить по самым основным признакам, прежде всего – по регулярным соотношениям значений [2].

Регулярность того или иного типа лексической полисемии (соотношения значений) может быть более или менее высокой. Сравним два типа лексической полисемии относительных прилагательных:

1. «Выражающий отрезок времени, обозначенный производящей основой» (часовой интервал; утренняя, вечерняя, дневная, ночная смена) – «созданный за время, обозначенное производящей основой » (часовая, утренняя, вечерняя, месячная выработка, продукция).

2. «Являющийся таким, что обозначено производящей основой» (ледяная корка, глыба; снежный сугроб) – «покрытый тем, что обозначено производящей основой » (ледяная, снежная вершина) [2].

Первый тип лексической полисемии более продуктивен, потому что у него большая полнота охвата единиц с заданной совокупностью свойств, иными словами, соотношение указанных значений свойственно большему количеству прилагательных.

Для практики семантизации относительных прилагательных в нерусской аудитории важнее, естественно, отобрать поначалу наиболее регулярные типы лексической полисемии, а потом менее регулярные. Однако тип лексической полисемии – это далеко не единственный критерий отбора лексики для обучения русскому языку нерусских студентов. С методической точки зрения важнее знать наиболее частотные значения и семантизировать их в первую очередь.

Литература:

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том I. Лексическая семантика: 2-е изд., испр. и доп. / Ю.Д. Апресян. - М.: «Языки русской культуры», Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1995. - 472 с.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. / Ю.Д. Апресян. – М.:1974. – С.211 – 215.
3. И.А. Кондратенко // Проблемы учебной лексикографии и обучения лексике: Сб. ст. / Под ред. П.Н. Денисова и В.В. Морковкина. – М.:1978. – С. 187.

Українська термінологія з будівництва: історія та перспективи

Українська термінологія з будівництва має достатньо тривалий час формування та розвитку. Передовсім нагальні потреби зазначеної галузі життя спричинили спочатку використання поодиноких номінацій, що поступово набувають термінологічного значення, а згодом і подальший розвиток суспільства зумовлював поступове формування системної та кодифікованої організації термінів із урахуванням відповідних логіко-понятійних зв'язків, тобто повсякденне формування та функціонування термінологічної системи з будівництва, яку визначали та визначають перш за все практичні потреби людства у забезпеченні житлом.

Термінологічна система з будівництва, з одного боку є усталеною, оскільки обмежує кількісно та якісно термінологічні одиниці, що її саме окреслюють, отже визначають її змістовно, на рівні понять та визначень цих понять. З іншого боку, будівельна терміносистема не може бути раз та назавжди усталеною, бо безперервний розвиток суспільства та різноманітних галузей його життя “вимагає” постійного удосконалення цієї термінологічної організації.

Як свідчать історичні джерела, різноманітні лексикографічні праці, досліджувана термінологічна система складалася поступово та стихійно. Лексичний матеріал, що стосується будівельної справи та представлений у словниках, підтверджує уповільнену термінологізацію загальноновживаних номінацій, використання запозичених термінів.

Загальновідомо, що першу спробу зібрати й упорядкувати українську наукову термінологію було зроблено у 60-х рр. XIX ст.. У згаданий час в Україні поширилася загальномовна тенденція до пошуків народної основи термінів як назв наукових. Згодом її розвиває Наукове товариство ім. Т. Шевченка, яке заклало концептуальні підвалини українського національного термінотворення та терміновживання.

Спочатку в Інституті української наукової мови в межах природничого відділу працювала будівельна секція. З 1929 р. після реорганізації Інституту у ньому запрацювало дві секції будівельного спрямування: сільськогосподарського будівництва (входила до сільськогосподарського циклу) та будівельна (діяла в межах індустріального циклу).

У цей час (1930) було видано “Словник будівельної термінології (проект)” С. Булди. Праця вийшла як XVIII том “Матеріалів до української природничої термінології та номенклатури”, які видавав Інститут української наукової мови. Словник, як й інші подібні лексикографічні видання Інституту, мав статус проекту. Це означало, що “широке обговорення громадськості” позначилося на процесі укладання зазначеного видання. Словник С. Булди став першою фундаментальною лексикографічною працею будівельного спрямування, оскільки, на думку самого упорядника, до цього “не було жодного ґрунтового твору з будівництва”. Видання є перекладним російсько-українським словником з українсько-російським покажчиком, в основі цієї словникарської праці – народна термінологія.

Згадане видання містить терміни різних галузей будівництва: цивільного та сільського будівництва, опалення та кондиціювання, металевих, кам'яних, залізобетонних та дерев'яних конструкцій (крім мостів), основ та фундаментів,

будівельної механіки, дрібних будівельних фахів: “1) асфальтарство; 2) бетонярство; 3) малярство; 4) пічництво; 5) склярство; 6) столярство; 7) теслярство; 8) тинькарство; 9) укривельництво”, а також значну кількість архітектурних термінів, деякі терміни з фізики, геодезії, геології, гідротехніки, дотичні до будівельної справи, та номенклатуру основних будівельних матеріалів та їх властивостей.

Джерелом такої словникарської праці стали записи інженерно-технічного персоналу, матеріал, зібраний працівниками будівельної та інших секцій Інституту української наукової мови, українсько-російський словник Бориса Грінченка та російсько-українські словники Комісії Живої Мови ВУАН. Такий словник, безумовно, відбиває стан формування саме української термінології з будівництва та характеризує означену термінологію вже як терміносистему з певною організацією.

На початку 30-х рр. XX ст. активна українська термінологічна словникарська робота майже припиняється, вилучаються зі словникарських видань рекомендовані українські терміни. Вони замінюються або російськими, або міжнародними (у російській транскрипції) відповідниками. Українські галузеві лексикографічні праці з будівництва тривалий час не укладалися передовсім через екстралінгвістичні чинники.

У добу незалежності України відновилося та продовжує розвиватися й зараз словникарство з будівельної справи. За цей період з’явилося чимало галузевих (будівництва) та вузькогалузевих (шляхове будівництво; енергобудівництво; метрологія, контроль якості та випробування в будівництві; економіка будівництва тощо) лексикографічних видань.

Джерельною базою сучасних лексикографічних досліджень стають минулі та сучасні фахові видання, посібники, енциклопедичні, політехнічні, фахові перекладні, тлумачні словники, державні стандарти та відповідні нормативні документи.

Не можна не згадати серед низки сучасних словників “Українського тлумачного словника будівельних термінів” за редакцією О. М. Лівінського. Згадане словникарське видання містить основні будівельні терміни за напрямками: архітектура; автоматизація будівництва; технологія і організація будівельного виробництва; економіка; будівельні матеріали і вироби; будівельні машини й устаткування; механізація будівництва; будівельні конструкції та споруди; гідротехнічне будівництво; основи та фундаменти; будівельні машини, механізми і процеси будівельної індустрії та виробництва будматеріалів; будівельна механіка; будівельна фізика; спеціальні види будівництва; технологічні процеси і спеціальні види робіт; проектування; управління проектами, ремонт і реконструкція будівель і споруд; реставрація і консервація пам’яток архітектури та матеріальної культури.

Серед довідкових словників будівельної галузі варто назвати “Термінологічний словник-довідник з будівництва та архітектури” укладачів Р. Шмига, В. Боярчука, І. Добрянського, В. Барабаша. Його укладено колективом науковців Львівського національного аграрного університету. Надзвичайно важливо, що цей словник містить тлумачення майже 2 тисяч термінів, якими фахівці з будівництва та архітектури послуговуються у практичній діяльності.

Таким чином, термінологічний фонд, презентований у сучасних українських словникарських працях, безперечно свідчить про надзвичайну активність процесу розвитку термінологічної системи з будівництва, про необхідність постійного розв’язання проблем стандартизації та уніфікації термінологічних номінацій у майбутніх теоретичних дослідженнях та словникарських виданнях.

Література:

- 1.Горецький П. Історія української лексикографії / П. Горецький. – К. : Вид.-во АН УРСР, 1963. – 241 с.
- 2.Думанська Л. Особливості архітектурних термінів (на матеріалі “Словника будівельної термінології” С. Булди) / Л. Думанська // Вісник національного

університету “Львівська політехніка”. – № 620. Проблеми укр. термінології. – Львів, 2008. – С. 133–135.

3. Жуковський С. Російсько-український словник термінів будівництва й архітектури / С. Жуковський, Р. Кінаш, Л. Полюга, В. Базидевич ; за ред. Р. Кінаша. – Львів : Ліга-Прес, 2005. – 960 с.

4. Кочерга О. Українські термінологічні словники довоєнного періоду в бібліотеках Києва та Львова [Електронний ресурс] / О. Кочерга, В. Кулик // Вісник Академії наук України. – 1994. – № 2. – С. 55–61. – Режим доступу : <http://www.ua-pereklad.org/ua/theory/termslovn/>

5. Кубайчук В. Хронологія мовних подій в Україні (зовнішня історія української мови) / В. Кубайчук. – К. : К.І.С., 2004. – 176 с.

Ланова І. В.
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Україна
e-mail: lanovaya@ukr.net

Системний підхід до аналізу структури сучасного підручника української мови як іноземної

Процес навчання іноземної мови, у тому числі й української як іноземної, складний, багатогранний і динамічний. Він включає багато складних компонентів, пов'язаних між собою, взаємообумовлених, які впливають одне на одне та змінюються під цим впливом, становлять собою цілісну систему, що «активно впливає на компоненти, з яких вона створена, та перевтілює їх відповідно до власної природи». Педагогічний процес входить як складова частина до системи навчання, є її підсистемою й визначається як «діяльність викладача та студентів, опосередкована підручником у його сучасному вигляді (навчальним комплексом)» або як «навчальна діяльність».

Мета статті – на підставі системного підходу виділити основні характеристики системи «Підручник».

Підручник у системі навчання – це складна підсистема, що має свою особливу структуру та функцію, а також один із найважливіших засобів педагогічного процесу, тому що реальна система навчання конкретної мови може існувати тільки після впровадження підручника в практику навчання. Кожна з підсистем, що входить до складного системного утворення, може, своєю чергою, розглядатися як система нижчого рівня (підсистема) стосовно системи вищого рівня за умови, що результат поведінки реального об'єкта (системи) визначається як продукт взаємодії його частин. Отже, підручник іноземної мови (зокрема української як іноземної) можна розглядати як систему взаємопов'язаних компонентів, що має свою структуру й функції та багаторівневу й ієрархічну будову.

Система «Підручник» є центральною ланкою в системі вищого рівня «викладач-підручник-студент», яку ми визначили як «систему навчальної діяльності», впливає на цю систему й сама зазнає її вплив. Одночасно підручник можна вважати одиницею вищого рівня інтеграції щодо організованих у ньому мовних і мовленнєвих мінімумів та цільових комунікативних компетенцій, ілюстративного матеріалу, різноманітних методичних інструкцій та інших компонентів.

Дослідження підручника української мови для іноземців як системи можливе завдяки системному підходу. Використання системного підходу стосовно підручника є найбільш доцільним, тому що:

1) системний підхід дозволяє розглядати підручник як багатовимірний об'єкт у всій різноманітності та цілісності його властивостей і характеристик; досліджуючи підручник у якомусь одному вимірі, можна одержати лише певний набір диференційованих властивостей, проте неможливо мати повне уявлення про об'єкт;

2) системний підхід дозволяє розглядати підручник як багаторівневу систему з упорядкованою ієрархічною будовою, що також об'єктивізує наше уявлення про підручник як систему;

3) системний підхід дає можливість об'єктивно описати численні внутрішні різнопорядкові зв'язки між елементами, що складають структуру підручника;

4) системний підхід дає змогу розглядати систему «Підручник» з елементами, що входять до неї, у їх динаміці, розвитку. Цей факт є особливо значущим, тому що дозволяє не тільки оцінювати інтегративні властивості системи «Підручник» і виробляти об'єктивні вимоги до нього, але й встановлювати тенденції подальшого розвитку цих вимог, що є важливим для прогнозування у сфері стратегії створення підручника.

Організуючи по-новому досліджуваний матеріал, системний підхід орієнтує на повне охоплення об'єкта вивчення й на підхід до об'єкта вивчення як «до принципово незамкненого», що дозволяє залучити до його аналізу нові типи зв'язків. Такий підхід є знаряддям у поставленні й розв'язанні проблем, пов'язаних із виявленням законів функціонування й розвитку об'єкта. Стосовно дослідження системи «Підручник», системний підхід дозволяє розглядати не тільки саме об'єкт (систему «Підручник»), а й проблеми забезпечення ефективної взаємодії системи «Підручник» з іншими складовими системи навчання (система «викладач-студент»). У процесі дослідження цієї взаємодії системний підхід дає можливість раціонально обмежити дослідження тільки тими аспектами поведінки об'єкта, що є суттєвими для оцінювання ефективності планованої взаємодії.

Отже, підручник української мови як іноземної доречно розглядати як систему, що моделює такі його найважливіші характеристики, як:

1) цільова ненавчальна діяльність, а саме – різні сфери й форми комунікації українською мовою як іноземною;

2) навчальний процес як взаємодія студента з викладачем та засобами навчання;

3) концепція (метод) навчання.

Характеристику «Цілі навчання та призначення підручника» можна визначити як підсистему великої й складної системи навчання. Ця підсистема впливає, з одного боку, на систему навчання, прогнозуючи та встановлюючи відношення між елементами процесу навчання (зміст навчального матеріалу, методи й засоби навчання), з іншого боку, сама відчуває вплив факторів зовнішнього середовища, до яких належать соціальне замовлення суспільства, а також індивідуальні особливості та інтереси студентів.

Цілі навчання знаходять своє відображення й конкретизацію в реальному підручнику, де стають однією з його основоположних характеристик, що об'єктивно впливає на якість підручника й обумовлює його ефективність.

Цілі, які покладено в основу підручника української мови для іноземців, мають об'єднувати у своїй структурі три нерозривно пов'язані та взаємообумовлені компоненти: загальноосвітній, виховний і практичний (комунікативний), що в процесі навчання (за умови провідної ролі комунікативної мети) дасть очікуваний результат.

Цілі навчання будь-якій іноземній мові, зокрема й українській як іноземній, і цілі, покладені в основу кожного конкретного підручника іноземної мови, орієнтують студентів на засвоєння мови як засобу спілкування. Досягнення комунікативних цілей

значно підвищується, якщо підручник не тільки має весь необхідний і достатній матеріал, що забезпечує цільову комунікацію, але й організований так, що студент, якщо є потреба, може звернутися до нього, розібратися в питанні самостійно, використовуючи рекомендації, коментарі, інструкції та інші методичні вказівки, звернені до студентів.

Отже, ефективність реального сучасного процесу навчання значною мірою залежить від того, наскільки вдало в підручнику, як у мікромоделі процесу навчання, втілено й виконуються одночасно завдання спілкування й пізнання, відображено соціальну природу мови, її матеріальну цілісність, підпорядкованість суспільній практиці. Цілі в підручнику виділяються як програма дій:

- загальноосвітніх – через тексти й завдання підручника визначають рівень поінформованості, актуальності, проблемності, що сприяють активізації процесу навчання та засвоєння матеріалу, а також формуванню умінь самостійного розв'язання завдань і бажання вдосконалюватися в набутті знань, використовуючи для цього мову, що вивчається, тобто реалізації однієї з основних функцій підручника – «учити – учитися»;

- комунікативних – через завдання усного або писемного спілкування, що сформульовані як поведінкові, а також матеріали, орієнтовані на професійну комунікацію.

Одним із найсуттєвіших компонентів у системі «Підручник» є підсистема «Методичні основи підручника», де представлені авторські концептуальні позиції щодо методичного забезпечення підручника та стратегії навчання, які запропонували автори. Методичне забезпечення – це «навчально-методичні матеріали (формальні, змістовні й функціональні), що є суттєвими для побудови підручника (а не для навчання загалом) і пов'язані відношеннями ієрархічних залежностей». Сукупність прийомів, що складають методику навчання, яку запропонували автори, додали до його функціонального, змістовного й формального мінімумів та орієнтували на певний контингент студентів, складає другий компонент методичних основ підручника – стратегію навчання.

Поведінка в сучасній методиці викладання мови висуває до підручника іноземної мови та його методичних основ вимоги, що визначають ефективність і якість сучасного підручника. Ці вимоги полягають у такому:

- відбір, розташування й презентація навчального матеріалу, що здійснюється на функціональній основі, відображуючи роль різних факторів мови в реальному спілкуванні;

- ситуативно-тематична основа, на якій ґрунтується навчальний матеріал, що відображає специфіку функціонування відібраного матеріалу в життєвих ситуаціях;

- лексика й морфологія вивчається на синтаксичній основі;

- розподілення навчального матеріалу відбувається за декількома відносно замкненими циклами.

Ефективність сучасного мовного підручника, зокрема української мови як іноземної, значною мірою залежить і від його психологічного обґрунтування. Цей компонент, що є, як і інші компоненти, складною підсистемою системи «Підручник», базується на наборі елементів, які дають можливість визначити авторську концепцію мовленнєвої діяльності та її втілення в конкретному підручнику. Ще однією складовою підсистеми є «Характеристика» психологічного обґрунтування, що дозволяє з певною часткою об'єктивності судити про психологічні принципи, покладені в основу підручника, орієнтаційна основа (за П. Я. Гальперінім), яка для підручника української мови як іноземної є розгорнутою системою дій, які пропонують автори підручника для успішного досягнення студентами заявлених у підручнику цілей.

Лінгвокраїнознавча характеристика підручника відображає діалектичну єдність мови й культури, мови та суспільства; її місце визначено її основною функцією:

формувати у студентів-іноземців адекватний дійсності образ України – країни, мову якої вони вивчають.

Вищезазначені характеристики підсистеми системи «Підручник» не є повним переліком усіх характеристик підсистем, що входять до системи «Підручник».

Отже, характеристики підручника, виділені за допомогою системного підходу, є підсистемами нижчого ієрархічного рівня стосовно системи «Підручник». Крім того, ці підсистеми є принципово незамкненими й таким чином можуть розвиватися за рахунок уведення нових характеристик – елементів, що відображатимуть актуальні й перспективні аспекти підручника на певному етапі розвитку методики навчання української мови як іноземної й теорії підручника.

Лисенко Н. О.
Національний фармацевтичний університет
м. Харків, Україна
e-mail: lis-enko@bigmir.net

Дистанційна підтримка самостійної роботи здобувачів вищої освіти при вивченні української мови як іноземної

Навчання іноземних студентів є одним із важливих чинників становлення української держави як рівноправного партнера у створенні світового освітнього простору.

У 2017-2018 навчальному році в Національному фармацевтичному університеті з'явився контингент здобувачів вищої освіти – іноземців, які вивчатимуть українську мову протягом двох років. Концепція мовної освіти іноземців НФаУ ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законах України «Про вищу освіту», «Про засади державної мовної політики», Державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття», Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендаціях із мовної освіти та враховує окремі положення Проекту Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України, що пройшла громадське обговорення.

Мета мовної підготовки іноземних громадян полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: навчально-науковій соціально-культурній, побутовій. Для реалізації поставленої мети активно використовуються можливості Центру дистанційних технологій навчання НФаУ.

Сьогодні над створенням теоретичного підґрунтя дистанційної освіти, апробацією різних освітніх технологій і впровадженням досвіду західноєвропейських університетів, розробкою вимог до дистанційних курсів та діяльності тьютора працюють В. Кухаренко, А. Бойко, Н. Дем'яненко, Л. Настенко та ін., проте й досі у нашій країні поняття і нормативна база тьюторства знаходиться у стадії становлення і, як будь-яке нове явище, не має ані чіткого визначення, ані закріплених функцій. Однак це не заважає йому бути провідним елементом системи дистанційного навчання. Дистанційна підтримка самостійної роботи студентів із використанням сучасних технологій регламентується лише рівнем ініціативності викладача.

Кожна дисципліна має об'єктивні відмінності щодо застосовуваних форм,

методів і прийомів, формулювання завдань, з'являються додаткові вимоги до викладача-філолога, який викладає свій курс дистанційно (зокрема студентам-іноземцям) або застосовує дистанційну підтримку самостійної роботи, а також специфічні ризики, виникнення яких пов'язано з викладанням «мовної» дисципліни (ураховуючи розвиток сучасних комп'ютерних редакторів, існування он-лайн словників та ін.), що, у свою чергу, доводить актуальність даного дослідження.

Метою нашої статті є узагальнення практичного досвіду щодо упровадження дистанційної підтримки самостійної роботи студентів, а також використання навчальних форумів – невід'ємної складової інтерактивного освітнього простору, покликаної допомогти студенту-іноземцю підвищити рівень власної мовної компетентності.

Центр дистанційних технологій навчання НФаУ пропонує як дистанційні курси, так і ресурси для дистанційної підтримки самостійної роботи, розроблені на платформі Moodle (зокрема курс «Українська мова для іноземних студентів» для здобувачів вищої освіти з російською мовою навчання та «Ukrainian language for foreign students» для тих, що вивчають фахові предмети англійською).

Практична робота в курсі передбачає опрацювання фонетичної програми, виконання письмових завдань (запропоновано студентам для відпрацювання пропущених занять) та проходження тестів відтворювального характеру, зазвичай пов'язаних з роботою над лексичним мінімумом (згодом планується створення різноманітних тестів відповідно до таксономії Блума). Для оцінки рівня знань, набутих протягом вивчення змістового модуля, застосовується підсумкове тестування. В окремий ресурс виділено матеріали, що багаторазово використовуватимуться студентами: посилання на словники, відеоролики з різними комунікативними ситуаціями, таблиці, лексичні мінімуми занять, презентації, розроблені викладачами кафедри українознавства та латинської мови тощо.

Окрім того, у курсі, призначеному для вивчення «мовної» дисципліни, організація спілкування є одним із провідних завдань. Неоціненну роль відіграє саме комунікативний компонент, що реалізується через такі елементи курсу, як форуми. Наприклад, студенти розподіляються на групи по 3-4 особи. Завдання, що виконується самостійно, зазвичай протягом тижня, полягає у тому, щоб у межах своєї мікрогрупи узяти участь у діалозі, застосовуючи на практиці набуті знання, наприклад із таких тем курсу, як «Моя родина», «Погода», «У кав'ярні» та ін. Для проведення навчання тьютор може використовувати різні форми асинхронного чи, за бажання, синхронного спілкування, одночасно виправляючи текст повідомлень. Форум (або вебінар, під час якого триває синхронне спілкування) є дуже продуктивною формою, яка водночас стимулює, організує студента, а викладачу допомагає виявити реальний рівень мовної і мовленнєвої компетентності. Проте така форма передбачає одночасну роботу всієї групи і безпосередньо залежить від рівня мотивації учасників вебінару.

Отже, участь у навчальних форумах позитивно впливає на формування мовної компетентності студентів, надає впевненості, допомагає подолати мовний бар'єр. Форум, чат і вебінар — продуктивна форма роботи при дистанційному вивченні «мовних» дисциплін та дистанційної підтримки самостійної роботи студентів. Тьютор мусить вдатися до застосування всіх можливих мотиваторів для забезпечення активної роботи «курсантів». А у ВНЗ, що позиціонують себе як осередки дистанційної освіти, мусять знайтися додаткові важелі як для стимуляції роботи тьюторів та звичайних викладачів, що використовують дистанційні ресурси, так і для розробки правового підґрунтя щодо нормування їхнього робочого часу.

Література:

1. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А. Бойко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fdspace.pnpu.edu.ua>

2. Жевакіна Н. В. Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання / Н. В. Жевакіна, М. А. Семенов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 5 (216). – С. 5–9.
3. Костікова М. В. Про деякі аспекти діяльності тьютора в системі дистанційної освіти / М. В. Костікова, І. В. Скрипіна // Системи обробки інформації. – 2011. – Вип. 7 (97). – С. 72–75.
4. Кухаренко В. Матеріали дистанційного курсу «Практикум тьютора» / В. Кухаренко. – [Електронний ресурс].

Литвиненко О. О.
Український державний університет залізничного транспорту
м.Харків, Україна
e-mail: olytv@yahoo.com

Українська мова як іноземна: фонетичний та морфологічний аспекти викладання

Вивчення української мови є однією з основних вимог навчання іноземних студентів у ВНЗ України. Необхідність комплексного підходу до засвоєння мовного матеріалу на всіх рівнях: лексичному, фонетичному, граматичному – не викликає жодних сумнівів.

Проблема вивчення української мови як іноземної є недостатньо дослідженою. Методики або не є розробленими, або залишаються інтелектуальною власністю авторів, які не поспішають ними ділитися на сторінках наукових видань. Таким чином, викладачам доводиться використовувати загальні методики викладання іноземних мов, а також спиратися на власний досвід та інтуїцію. Якщо студенти володіють спорідненими мовами (російською, білоруською, польською), то це може бути як перевагою (коли певні міжмовні моменти виявляються аналогічними), так і недоліком (коли однакові на перший погляд слова мають зовсім різне значення). Розгляд питання про лінгвістичні основи методики викладання фонетики й морфології української мови як іноземної активізує багатоаспектний опис української мови, зокрема граматичної й фонетичної систем, як об'єкта вивчення для іноземців.

Позитивним моментом є те, що за останні роки видання підручників і посібників з української мови як іноземної значно збільшилося в Україні й за кордоном [9]. Погоджуємося з висновком М. В. Луцюк: «У межах навчального курсу іноземної мови неможливо навчити і навчитися цій мові “взагалі”, але можливо оволодіти її фрагментами – доцільно побудованій і тому дієвій підсистемі цієї мови. Побудова такої функціональної підсистеми здійснюється в три етапи: спочатку фіксується обсяг кінцевих знань, якими хоче чи повинен оволодіти студент; потім здійснюється відбір, мінімізація та дозування фактографічного матеріалу, що покриває повністю і надлишково сферу цільової комунікації, і тільки після цього вибирається стратегія навчання» [6]. Оскільки досі бракує повного єдиного курсу з української мови як іноземної, кожен вищий навчальний заклад прагне до укладання свого посібника з урахуванням специфіки напрямку фахової підготовки, зокрема, медичного [1], фармацевтичного [5] та інших [4]. На особливу увагу заслуговує посібник «Українська мова для іноземних студентів» авторського колективу Національного фармацевтичного університету, де автори Лисенко Н.О., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П.

послідовно й логічно подали фонетичний, лексичний і граматичний матеріал [5], підручник із серії «Яблуко» Мар'яни Бурак видавництва Українського католицького університету [2], який розрахований на три рівні вивчення української мови: елементарний, середній і високий, – складається з підручника, робочого зошита й аудіоматеріалів, містить прекрасні тексти й інформацію з українознавства й буде надзвичайно корисним як для студентів, так і для викладачів, а також практикум «Українська мова для іноземців», автори Назаревич Л.Т., Гавдида Н.І., який розраховано на студентів-іноземців, що попередньо навчалися на підготовчих курсах української мови й володіють основами граматики та культури мовлення [8], «Українська мова для іноземних студентів I-IVкурсів» (М. В. Арделян, 2010), «Завдання для практичних занять з навчальної дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)" для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання» (І. Ю. Підгородецька, С. Ю. Сокол, 2012); «Українська мова для іноземних студентів» (М. В. Винник, О. М. Гайда, І. Д. Драч, 2013) та інші, які дають можливість викладачам української мови як іноземної комбінувати та використовувати різноманітні методики, техніки та вправи для формування й закріплення фонетичних і граматичних знань і навичок у студентів-іноземців.

Протягом початкового періоду студенти перш за все очікують, що їх навчать говорити, спілкуватися іншою мовою. Якщо цього не відбувається, вони швидко втрачають цікавість. Отже, на початковому етапі завжди важливо дати студентам такий матеріал, який вони зможуть використовувати для побудови найпростіших діалогів, а також максимально дати можливість спілкуватися, реалізовувати комунікативну активність. Треба ознайомити зі словами – показниками ставлення (позитивного чи негативного), з формою звертань, питальними займенниками, словами, що вказують на часові чи просторові відносини, майнову приналежність. Таким чином, на початку мовного курсу необхідно: 1) дати студентам необхідну кількість лексичних одиниць, необхідних для побудови найпростіших діалогів, у тому числі слів – заповнювачів пауз, експресивно забарвлених слів, фразеологічних зворотів, лексики з різних функціональних стилів; 2) представити лінгвокраїнознавчу лексику; 3) ознайомити з емоційними варіантами, що допомагають формувати індивідуальне мовлення; 4) засвоїти основні принципи української фонетики й норми орфоепії.

За спостереженнями З. Мацюк, навчальні програми, що постали останніми роками, спираються на найновіші вимоги: слухачі мають уміти не тільки розпізнавати й формулювати речення, що багато років становило мету навчання, але й творити та розуміти висловлювання, оперувати мовленнєвими актами, які є основою мовної комунікації; отже, вміння послуговуватися мовою мають набути характеру, що відповідає автентичному вживанню мови [7, с. 38].

Основними моментами, про які слід пам'ятати викладачеві української мови як іноземної, вважаємо такі:

1. Необхідно правильно обирати рівень навантаження. Якщо заняття занадто легкі – учням стає нудно й нецікаво, якщо занадто складні – нерозуміння, стрес і зниження зацікавленості.
2. Навчання має бути систематичним для того, щоб бути ефективним.
3. Постійно підтримувати мотивацію й зацікавлення, не підганяти з виконанням завдань, підкреслювати й звертати увагу на те, що вдається найкраще.
4. Спершу необхідно активувати рецептивні фонетичні компетенції, а вже потім – продуктивні (тобто спочатку розуміння, а потім мовлення). Якщо учні навчаються «чути» мову, не будуть мати проблем із вимовою.
5. Викладач має говорити повільно й уникати зайвих слів. Пізніше можна перейти на нормальну швидкість мовлення, таку, яку можна почути в природному мовному середовищі.

6. Комбінувати різні мовні компетенції (мовлення, аудіювання, письмо, читання). Усі ці види діяльності мають бути пов'язані між собою спільною темою (наприклад, на лекції про Різдво як правило вчать складати побажання, писати вітальні листівки, читають та укладають діалоги про традиції, слухають і/або співають святкові пісні, вивчають слова на різдвяну тематику – ялинка, ялинкові прикраси, колядки тощо).

9. Більше уваги звертати на моменти, які є складними для засвоєння іноземцями (розрізнення на слух подібних звуків (*кіш* – *ківш*, *крапля* – *капля*), повторення складних звуків (*шч*, *дз*, *дж* тощо)).

10. Не давати величезної кількості лексики, об'єднувати слова за тематичними категоріями. Корисним є добирання слів за їх приналежністю до певного класу (шоколад, цукерки – солодощі) або називати види якогось класу (напої: мінеральна вода, сік), за асоціативними зв'язками (каса, покупки – магазин), продовження чи укладання синонімічних рядів (говорити = казати) та антонімічних пар (маленький ≠ великий).

11. Поступово збільшувати ступінь складності: завдання мають бути пов'язаними між собою, одно має ніби витікати з іншого (наприклад, спочатку розповідаємо про актуальну погоду, потім обговорюємо, кому яка погода найбільше не подобається чи укладаємо прогноз погоди на наступні дні).

12. Краще, якщо навчання повністю відбуватиметься польською мовою. Це вимагає від учнів більшої концентрації, дає можливість зайвий раз потренуватися в сприйнятті мови на слух і дає кращий ефект. Пояснюючи нові теми, можна вживати картинки, конкретні предмети, інтернаціоналізми, синоніми (*зацікавлення* – *хобі*).

13. Викладач має бути чутливим до помилок. Обов'язково слід звертати увагу на те, щоб самому не призвичаїтися до учнівських помилок. Однак підхід до виправлення помилок має бути толерантним, наприклад, у комунікаційних завданнях найголовнішим є зміст (і те, що учень взагалі намагається щось сказати), ніж граматична правильність. Але якщо помилки дуже ускладнюють чи унеможливають розуміння (або ж повторюються постійно), помилку необхідно виправити, аби вона не закріпилася в мовленні. Не завжди для цього доцільно переривати розповідь, найкраще дочекатися до кінця.

14. Вивчати мову разом із культурою. Наприклад, вивчення форм дієслів майбутнього часу, діалоги про майбутнє й плани можна поєднати з побажаннями й планами на наступний рік, традиціями щодо святкування Нового року, ворожіннями.

15. Необхідно пам'ятати, що кожна людина має свій темп і стиль навчання: хтось краще сприймає матеріал на слух, хтось – у процесі руху (наприклад, щось записавши), хтось запам'ятовує тільки побачене. Саме тому комбінування завдань й надання достатнього часу для їхнього виконання є дуже важливим. Старий метод навчання польських педагогів звучить так: «Коли почую – забуду, коли почую й побачу – запам'ятаю, коли почую, побачу й поговорю – зрозумію, коли почую, побачу, поговорю й зроблю – здобуду знання і вміння».

16. Активно користуватися мультимедіа. Крім того, що досягненнями техніки має користуватися викладач, це не завадить й учневі. Завдяки можливостям Інтернету можна створювати мовне оточення не виходячи з дому – слухати радіо, музику, аудіокнижки, дивитися фільми й серіали, спілкуватися в письмовому чи усному вигляді з іншими носіями мови.

17. Терпляче чекати на результати своєї праці.

У викладанні української мови як іноземної велике значення відіграє саме функціональний підхід до вивчення мови. Функціональний підхід, на противагу традиційному, зосереджує увагу на проникненні в семантичне багатство граматичної форми. Наприклад, центральним завданням функціональної морфології є встановлення місця й значущості компонентів граматичних категорій у реалізації універсально-типологічних і національно-своєрідних смислів, визначення інвентарю формальної презентації понятійних категорій. Застосування у лінгводидактиці результатів

функціонального підходу до опису лінгвістичних одиниць забезпечить практичне оволодіння іноземною мовою. Слід приділити окрему увагу мотивації іноземних студентів до вивчення української мови. Тут важливим є представити студентам-іноземцям немовних вищих навчальних закладів основні поняття з термінознавства, їх професійної мови, збагатити їхній словниковий запас не тільки термінологією загальноінтелектуального характеру, а й професійною лексикою. Таким чином, українська мова для іноземних громадян виступає як засіб комунікації, спілкування з представниками інших націй. В освіті продовжує розвиватися й культурологічний або інтеркультурний підхід у навчанні в рамках концепції «діалогу культур», з метою формування полімовної грамотності студентів. А тому, на нашу думку, в сучасному ВНЗ не потрібне бездумне завчання текстів іноземною мовою, що не мають практичної цінності для майбутньої професійної діяльності студентів. Студенти мають бути підготовлені на основі якісного сучасного автентичного навчального матеріалу до свідомого використання української мови в подальшому житті та роботі [3].

Очевидно, що викладання мови має бути послідовним і практичним. В опануванні навчальної дисципліни мусить бути передусім практична мета. Тут важливого значення набуває побудова самої програми навчальної дисципліни. Потрібно максимально наблизити конкретну змістову сутність фахових дисциплін до змістового наповнення навчальної програми з української мови й укладених відповідно до неї підручників. Сьогодні програми мають мінімальний зв'язок із навчальним матеріалом дисциплін різних спеціальностей і побудовані лише на лінгвістичній основі. За спостереженнями Л.Селіверстової, однією з причин такого становища можна вважати двомовність навчання (російська й українська мови) у вишах східних областей України [10, с. 23].

Література:

1. Бахтіярова Х.Ш., Лукашевич С.С., Майданюк І.З., Сегень М.П., Петухов С.В. Українська мова. Практичний курс для іноземців: Посібник для слухачів підготовчих – відділень і факультетів. – Тернопіль: Укрмедкнига, 1999. – 319 с. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://intranet.tdmu.edu.ua/data/books/Ukr_lang.pdf
2. Бурак М. «Яблуко»: підручник з української мови як іноземної (базовий рівень). – Львів: Видавництво УКУ, 2015. – 268 с. – [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://studyukrainian.org.ua/en/books/arc_books
3. Гелецька А. І. Методика викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / А. І. Гелецька – Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_95313.doc.htm.
4. Збірник текстів та вправ з української мови для іноземних студентів усіх спеціальностей (І-ІІ курс): метод. реком. для практ. занять та самост. роботи студ. іноземців усіх фак-ів з дисц. "Українська мова як іноземна" / Уклад. М.В. Арделян; Харківський дер. ун-т харчування та торгівлі. – Харків: ХДУХТ, 2015. – 74с.
5. Лисенко Н.О., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. Українська мова для іноземних студентів: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 239 с.
6. Луцюк М.В. Підручник з української мови для студентів-іноземців (довузівська підготовка в мовному середовищі). – [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2005-2/07_Lucuk.pdf
7. Мацюк З. Лінгвістичні основи методики викладання граматики української мови як іноземної / З. Мацюк // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 31–39.
8. Назаревич Л. Т., Гавдида Н. І. Українська мова для іноземців. Практикум / Л. Т. Назаревич, Н. І. Гавдида — Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2017. — 188 с.
9. Підручники УМІ. – [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://www.ukrainisch-zentrum.slavistik.lmu.de/uk/lehrbuecher-uaf.html>
10. Селіверстова Л. Проблеми укладання навчальних програм з української мови як іноземної / Лариса Селіверстова // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 21–26.

Дослідження про методику викладання української мови як іноземної

Кількість іноземних громадян, що здобувають вищу освіту в Україні, щороку збільшується. Приїжджаючи до країни, вони вступають до різних закладів вищої освіти з метою отримати певну професію. Навчаючись у навчальному закладі студенти-іноземці змушені вивчати українську мову.

Досліджень про українську як іноземну мову дуже мало: це розвідки І. Огієнка, це посібник Кочана, а також дисертаційні дослідження Г. Онкович та Л. Маламар.

Першим, хто ґрунтовно дослідив методику викладання української мови як іноземної, стала наукова робота Л. Паламар [1].

У своєму мовознавчому дослідженні Л. Паламар виділяє три різні позиції викладання української мови (як рідної мови, як спорідненої мови, як іноземної мови). Дослідник доводить, що методика викладання української мови як іноземної повинна в себе включати такі основні компоненти, як:

- опис української мови для іноземців, враховуючи особливості української мови на всіх її мовних рівнях;

- мінімум знань для студентів, що вивчають мову (найпоширеніші фрази та висловлювання);

- знання мови для спілкування на рівні побутового чи соціально-культурного характеру;

- вивчення сучасних методів навчання.

Деякі мовознавці стверджують, що методика викладання української мови повинна бути різною для певних груп користувачів:

- для студентів, для яких українська мова може стати основним засобом майбутньої професії – це майбутні філологи та журналісти.;

- для студентів, які вчать мову лише для того, щоб отримати основну для себе професію на Україні;

- для студентів, що приїхали до України як туристи ознайомитися з місцевими пам'ятками на короткий час або у відрядження, яке пов'язане з бізнесом;

- для студентів, які хочуть вивчити українську мову для своїх особистих потреб.

Вивчати українську мову як іноземну, на думку вчених, можна на трьох етапах, а саме:

- на початковому рівні (тобто заняття ведуться від місяця до трьох місяців) це вивчення української мови на початковому рівні (читати короткі тексти, розуміючи їх за допомогою словника);

- на середньому рівні (від трьох місяців до п'яти) – навчитися читати тексти на навчально-побутові теми, спеціальну літературу, наукові тексти, а також вести розмову зі словником;

- на основному рівні – це навчання на факультетах університетів за фахом (вивчення мови йде протягом усього часу навчання – 5 років), протягом усього часу студенти вдосконалюють основні уміння та навички використання української мови.

Отже, викладання української мови як іноземної потребує особливого такту, знання психолінгвістичних аспектів оволодіння мовою.

Студенти повинні бути підготовленими на базі сучасного навчального матеріалу до свідомого використання української мови у майбутньому. Адже, коли людина добре володіє мовою, вона завжди знайде своє місце і як у житті, так і у роботі. І тому на сучасні навчальні заклади освіти покладається велика відповідальність у належному забезпеченні студентів комплексом мовних знань, умінь, навичок.

Література:

1. Паламар Л. М. Лінгводидактичні основи формування україномовної особистості / Л. М. Паламар. – Київ : КНЦ «Київський університет», 1977. – 235 с.

***Лухина М. Ю., Сабадырь Г. И.
Национальный технический университет «Харьковский
политехнический институт»
г. Харьков, Украина
e-mail: s.gala22@mail.ru***

К вопросу о композиционно-смысловой структуре текста научного стиля речи

Студенты-иностранцы, обучающиеся в НТУ «ХПИ», уже в первые месяцы обучения сталкиваются с необходимостью уметь быстро ориентироваться в большом по объему и сложном по содержанию текстовом материале научного стиля речи.

Обилие текстового материала и короткие строки, данные студентам для его освоения, ставят преподавателя русского языка как иностранного перед необходимостью поиска рациональных методов обучения чтению и пониманию неадаптированных и никак не приспособленных к нуждам языкового урока текстов-оригиналов.

На основе имеющегося опыта можно утверждать, что работа над текстом с учетом его композиционно-смысловой структуры помогает в сравнительно короткие сроки научить студентов разбираться в системе построения технического текста, определять степень его информационной насыщенности, а также способствует привитию студентам навыка восприятия и понимания целого текста. Процесс понимания любого текста, в том числе текста научного стиля речи, нельзя рассматривать в отрыве от общего психологического процесса понимания речи.

Экспериментальными исследованиями установлены факторы, влияющие на понимание текста. Среди них: информационная структура текста; композиционно-логическая структура текста; языковая реализация и выраженность текста; правильная организация направленности внимания при восприятии текста [4, с. 170].

Композиционно-смысловая структура текста – фактор, влияющий на понимание любого связного текста, а также и средство его организации. Компонентом композиции является логика изложения мыслей автором и место авторского обобщения в тексте. Дедуктивный способ изложения мыслей дает наиболее высокий процент случаев правильного воспроизведения содержания текста [1, с. 5].

Студентам-иностранцам НТУ «ХПИ» в большей степени приходится иметь дело не только со специально составленными учебными текстами, а и с текстовым материалом вузовских учебников, для которого композиционно-смысловая структура

также является важнейшим фактором понимания. Основой понимания текста, бесспорно, является наличие у читателя известного объема и уровня знаний.

Поэтому информационная сторона содержания текста должна быть уже знакома студентам-иностранцам к моменту занятий его композиционно-смысловой структурой, иначе говоря, слушание лекций по определенной дисциплине должно опережать работу над текстом по этому предмету. Тем самым почти снимается такой сложный фактор понимания текста, как его информационная насыщенность, становится возможной работа на уровне целого текста и исключается возможность подмены урока русского языка некомпетентным разговором о сути математических и физических понятий [1, с. 2].

Анализ текста нескольких учебников по программе I-го курса НТУ «ХПИ» показал, что в них в большинстве случаев преобладает дедуктивный или дедуктивно-индуктивный способ изложения мыслей, существует четкое разделение текста на абзацы, которые являются основным средством определения сложных смысловых единств. Сложные смысловые или логические части научно-технических текстов легко объединяются в следующие смысловые группы:

1. Главная информация (основная информация): то, что, как правило, связано с темой текста.
2. Опорный материал. Материал, из которого вытекает главная информация, то, что, по мнению автора, должно быть известно читателю.
3. Материал-иллюстрация. Вывод формулы, опыт, доказательство.
4. Результат.
5. Общий вывод (заключение).

Работа над логико-композиционной структурой текста ведется в группах I-го курса в течение I и II семестров. К началу I-го курса студенты уже знакомы с лексико-грамматическим материалом русского языка в объеме программы подготовительного факультета. Навыки работы на уровне слова, словосочетания и предложения у студентов уже имеются. На I-м курсе анализ текста при условии, что его информационный материал знаком студентам-иностранцам, следует начинать с уровня целого текста [5, с. 45-54].

Внимание студентов при этой работе необходимо направлять на смысловую группировку материала, обеспечивающую возможность глубины и полноты понимания, на деление текста на логические части, на определение места каждой логической части по отношению к остальным и на виды связи между логическими частями. Большое значение имеет обычно название главы, параграфа, части. Как правило, название содержит самую краткую формулировку главной информации. Поэтому непременно следует обращать внимание студентов на понимание заголовка текста.

При работе над текстом на уровне абзаца необходимо научить студентов выделять в соответствующих абзацах предложения, имеющие наибольшую степень информационной насыщенности, отличать их от предложений, несущих меньший информационный заряд, от вводных предложений, от предложений, служащих для межфразовых связей. Различать внутри абзацев предложения, содержащие основную информацию абзаца, формулировку результата или общего вывода, определять характер связей между абзацами (причинно-следственные, условные и т.д.) [6, с. 67].

Чаще всего в тексте учебника по специальности между абзацами существует имплицитная связь, т.е. не имеющая никакого языкового выражения. Началом последующего абзаца может являться то словосочетание, которое служило логическим завершением предыдущего. Однако наблюдается и наличие эксплицитных связей между отдельными логическими частями.

Количество лексических единиц, несущих функцию служебного языкового оформления (слов-сигналов), ограничено и доступно для изучения и практического использования студентами:

1. Для логической части, несущей главную информацию: *называется, носит название; представляет собой; является; есть.*

2. Для опорного материала: *аналогично тому, что (как); как известно; как уже отмечалось; поскольку;*

а) для перехода к главной информации или связи между описанием идентичных явлений: *то же самое может иметь место; как мы увидим в дальнейшем; важно иметь в виду, что;*

б) для характеристики особо важного отступления: *заметим, что; однако.*

3. Для материала-иллюстрации: *пусть; рассмотрим; в основу опыта положено; например.*

4. Для результата: *из опыта следует; рассмотренный (опыт, формула); таким образом.*

5. Для общего вывода: *итак; из сказанного следует; очевидно, что.*

Вот приведенный в качестве примера и не претендующий на полноту перечень основных слов-сигналов. Понимание студентами смысловой роли этих слов, натренированность в их восприятии помогают студентам-иностранцам ориентироваться в логических частях текста и в его композиционно-смысловой структуре в целом.

Частью абзаца и минимальной единицей связанного текста является фраза. Связь между фразами в связном тексте научного стиля речи тоже обладает определенными особенностями, изучение которых помогает пониманию текста. Необходимо обращать внимание студентов на характер межфразовых связей и средств их выражения.

Навыки работы над текстом с точки зрения его композиционно-смысловой структуры сказываются в умении студентов логично и последовательно изложить в устной форме необходимую информацию.

Литература:

1. Венделанд А.Э. К вопросу о композиционной смысловой структуре учебного текста и ее влиянии на понимание: Автореф. дис. канд.псих.наук. – М., 1970. – 14с.
2. Геворкян Ю.Л., Половнева О.В., Проорова О.М. Основы элементарной математики – Х.: ХГПУ 1997. – 83 с.
3. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова – М.: Просвещение, 1983. – 198 с.
4. Копелиович А. И., Любченко Е. А. Теоретическая физика: текст лекций. / А. И. Копелиович, Е. А. Любченко — Х.: Изд-во НТУ «ХПИ», 2016. — 200 с.
5. Краснокутский А.М. Теоретические основы построения чертежей. Учебное пособие для иностранцев / А.М.Краснокутский, В.В. Жережон-Зайченко. – Х.: НТУ «ХПИ», 2003. – 106 с.
6. Титова Л. А., Чехонина И. Е., Логинова Л. Д. Композиция научных текстов / Л. А. Титова, И. Е.Чехонина, Л. Д. Логинова – М.: Просвещение, 2012. – 186 с.

Актуальність вивчення культури української мови у сучасному соціокультурному середовищі

В Україні питання культури української мови є віддзеркаленням соціокультурних процесів у суспільстві в цілому. Соціокультурний простір найпродуктивніше розглядати з точки зору системного підходу, маючи на увазі, що в його межах реалізується соціокультурна діяльність. Культуролог А. С. Кармін під культурним простором розуміє простір, утворений безліччю феноменів культури, що тісно взаємодіють один з одним [5].

Соціокультурна діяльність визначається як культурна діяльність соціальних суб'єктів щодо: створення культурних цінностей; розвитку здібностей індивідів та обслуговування їх творчої діяльності; комунікації — поширення, збереження і громадського використання всіх видів культурних цінностей [5]. Тобто задоволення і формування індивідуально-культурних і соціокультурних потреб — основ на мета соціокультурна діяльність.

Культура мови, зокрема, української, репрезентує соціокультурну потребу у спілкуванні, що є предметом пильної уваги мовознавців, небайдужих до виражальних можливостей українського слова або до престижу народної мови, адже літературна мова в усіх народів відрізняється від розмовної, «народної», і потребує постійного дбайливого догляду, культивування [4]. Памво Беринда (діяч української культури, енциклопедист, мовознавець, лексикограф, письменник, поет, друкар і гравер, православний чернець, великий українець, видатна постать культурно-освітнього руху Галичини та України першої половини XVII століття), Лаврентій Зизаній (український мовознавець, письменник, перекладач, педагог, богослов і церковний діяч, активний учасник братського руху в Україні), Павло Білецький-Носенко (український письменник, педагог та лексикограф.) започаткували в перших словниках та граматиках культуромовний підхід до української літературної писемної практики, підкреслюючи специфіку української мови серед інших мов [7].

Культура української мови утверджувалася завдяки таким працям українських мовознавців, як: «Грамматика малороссийскаго нарѣчія» О.П. Павловського (1818), дослідженням Якова Головацького, Павла Житецького, Костя Михальчука, Агатангела Кримського та ін. [6]. Становленню лексичних норм української мови сприяв «Словарь української мови» за редакцією Бориса Грінченка (український письменник, педагог, лексикограф, літературознавець, етнограф, історик, публіцист, громадсько-культурний діяч, 1907—1909). Аналізові літературних норм української мови було присвячено збірник «Культура української мови» (1931).

Загально-літературна норма утверджувалася в працях Івана Огієнка (український вчений, митрополит УАПЦ (від 1944), політичний, громадський і церковний діяч, мовознавець, лексикограф, історик церкви, педагог). Вчений звертався до питань становлення і розвитку літературної мови, обґрунтовував специфіку синтаксичної, лексичної, правописної норми тощо. Кодифікації літературних норм у 30—40-ві рр. сприяло видання праці «Норми української літературної мови» Олексі Синявського (визначний український мовознавець і педагог, професор (1920), провідний діяч у нормуванні української літературної мови (1917—1933), фактичний редактор

остаточного тексту «Українського правопису» (1927). Унормування української літературної мови в післявоєнний період ґрунтується на прийнятті «Українського правопису» (1946), його 2-ї (1960), 3-ї (1990) і 4-ї (1993) редакцій, на виданні нормативних словників сучасної української мови[5].

Культура української мови це рівень володіння нормами усної та писемної літературної мови, а також свідоме, цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування. Важливими складовими частинами культури української мови є ортологія та лінгвостилістика[7]. Головним завданням культури української мови є виховання навичок літературного спілкування, засвоєння і стабільне використання літературних норм у слововжитку, граматичному оформленні мови, у вимові та наголошуванні, неприйняття спотвореної мови або суржику[1].

Культура української мови безпосередньо пов'язана зі станом нормування, кодифікації літературної мови, відбитим у словниках, граматиках, і виконує регульовальну функцію, а саме, в досягненні діалектичної рівноваги між нормативною та історичною граматиною, між практичними і теоретичними аспектами мови. У прагненні громадськості регулювати мовні процеси, берегти чистоту мови, визначати міру вживання іншомовних слів, неологізмів, взагалі мовних змін часом діють тенденції пуризму, коли через настійні заборони вживати певні слова й вислови культивується мова дистильована, навіть штучна, далека від живомовної практики[8]. Тому культуромовні рекомендації мають постійно враховувати різноманітність стилів і форм висловлювання, спиратися на факти історії літературної мови для того, щоб уникати суб'єктивних, заборонних правил.

Увага громадськості до культури мови визначається загальним рівнем розвитку національної культури[6]. Культура української мови оцінюється щодо точності, ясності, виразності, стилістичної вправності висловлювання, майстерності мовця у використанні лексичних, граматичних синонімів, у доборі структурних варіантів висловлювання тощо. Низька культура мови характеризується порушенням правил слововживання, граматики, вимови та наголошення, написання. Наприклад, помилково вживають вислови добро пожалувати замість ласкаво просимо, дякувати його замість дякувати йому; неправильно наголошують слова: роблю, пишу, підемо замість роблю, пишу, підемо.

Сьогодні найактуальнішим питанням є підвищення рівня мовно-національної культури нашого народу. Однією з ознак цивілізованості держави є її ставлення до мови в усіх проявах. Тим часом матеріали засобів масової інформації засмічені надмірною кількістю невмотивованих чужих слів, ненормативними наголосами: випадок, залоза, параліч, середина, Коваль (прізвище) замість правильних випадок, залоза, параліч, середина, Коваль; незграбними морфолого-синтаксичними побудовами: поступають (замість надходять) пропозиції, п'ятидесяти, восьмидесяти замість п'ятдесяти, вісім-десяти, командував миротворчими силами (правильно — командував миротворчих сил).

Слово новий має наголос на другому складі (Красу її вічно живу і нову і мову її солов'їну. — В. Сосюра), а наголошують на першому. Всім відомо, що треба дякувати кому, а тим часом дякують кого, перемогу здобувають, а в усному мовленні перемогу одержують. Прикладів мовної неохайності дуже багато, як в офіційному мовленні, так і в неофіційному мовленні. Усі ці недолатності є наслідком мовної невибагливості, нерозрізнення лексичних та граматичних засобів української й російської мов, безоглядного перенесення в українську мову чужих слів і висловів. Національну мову творить народ, а її відшліфована форма — літературна мова — викристалізовується під пером митців слова[1]. Високий рівень культури мови означає володіння стилістичним багатством мови, уникнення у мовній практиці газетних штамів, канцеляризмів, діалектизмів, досягнення такої усної і писемної форми спілкування, яка б найповніше,

найточніше передавала зміст думки. Мовні стереотипи, недбалість у висловленні — це бідність думки[1].

Необхідно зазначити, що витіснення української мови з багатьох сфер публічного спілкування призводило до нехтування її функціональними можливостями, до «завмирання» багатьох природних форм вираження, на зміну яким за умов потужного тиску російськомовні слів приходили форми спотворені, аж до так званого суржику. З другого боку, втрата природності й краси, засилля кальок з російської та суржику позбавляють мову унікальності (що і є підставою її існування), небезпечно зменшують «конкурентоздатність» української мови в публічному і приватному мовленні, компрометують її, дають додаткові аргументи її недоброзичливцям. Тому видатні українські мовознавці послідовно протистояли «псуванню» української мови, відстоювали її право бути собою і розвиватися, реагувати на зміни життя і суспільно-комунікативних потреб. Так, Борис Дмитрович Антоненко-Давидович був надзвичайно чутливим до мови, вразливим на мовні похибки й невтомним у кваліфікованих порадах та роз'ясненнях. Його численні статті на мовні теми свого часу були зібрані в книжці «Як ми говоримо»[2].

Сучасна українська мова є не лише засобом спілкування, це також спосіб сприймання світу, віддзеркаленням соціокультурних процесів та відтворення їх у свідомості народу[5]. Українська мова ввійшла в коло найрозвиненіших мов світу, має викристалізовані норми на всіх рівнях. Про українську мову кажуть, що вона евфонічна, тобто милозвучна, приємна на слух. Але милозвучність нашої мови створюється багатьма компонентами, вона потребує належної фонетичної організації. Милозвучність вимагає свідомого уникання незграбності в поєднанні звуків, послідовного й неухильного дотримання норм правильної вимови. Правильність наголошування є однією з ознак культури мовлення[3].

При виробленні акцентуаційних норм українська мова має далеко більше труднощів, ніж у формуванні лексики. У назві свята Покрова наголос стоїть на другому складі, замість Покрова, що відбивають усі словники української мови, а також прислів'я й приказки: «Прийшла Покрова, заревла дівка, як корова» (значення цієї приказки — прийшов час каяття). В українському слові є подвійний наголос, вибирають спільний з російським: завжди, договір, алфавіт (рос. всегда, договор, алфавит), хоч природніші традиційні наголоси завжди, договір. Наголос у слові алфавіт на другому складі основний у нашій мові, бо збігається з грецьким алфавітон, від якого походить українська лексема. Так само й параліч від паралісі, феномен від феноменом тощо. Це свідчить про давні й безпосередні зв'язки українців із греками[2].

Джерелом розхитування акцентуаційних норм є також необґрунтоване перенесення діалектних наголосів у літературну мову. Останнім часом чуємо наголос ринковий. Але треба пам'ятати, що прикметники мають наголос на тому самому складі, що й іменники, від яких вони утворені тому ринок — ринковий. Поширений в розмовному мовленні, ринковий є ненормативними. Наголос у слові Україна, українець, український з погляду загальнонародної мови діалектний, а з погляду літературної мови застарілий. Сучасна акцентуаційна норма припускає єдино можливий наголос на третьому складі — Україна, українець, український.

Найчастіше порушують наголос у словах новий, випадок, середина, ненависть, текстовий, фаховий та ін. В усному мовленні чуємо новий, проте наголос на першому складі є ненормативним, том треба вживати слово новий, наприклад, «Нове життя нового прагне слова» (М. Рильський). Текстовий і фаховий наголошують за зразком прикметників, що походять від однокладових іменників лісовий, льодовий, сніговий, цеховий (від ліс, лід, сніг, цех тощо).

Слово випадок у літературній мові має тільки один наголос — на першому складі. Воно належить до цілої низки подібних щодо творення слів з наголосом на префіксі ви-: вибалок, виняток, виросток, виселок, висновок тощо. Отже, наголос

випадок неприродний для української мови. Слово ненависть, а також усі похідні від нього (ненависний, ненавидіти, ненавиджу й ін.) у літературній мові мають наголос на складі -на-. Цей наголос природний для всієї території України, наприклад, «Тільки той ненависті не знає, Хто цілий вік нікого не любив» (Леся Українка)[2].

Крім того, треба зазначити що іменники, які в множині змінюють наголос, у сполученні з числівниками два (дві), три, чотири зберігають наголос однини: озеро — озера, але два (три, чотири) озера; дерево — дерева, але два (три, чотири) дерева; жінка — жінки, але дві (три, чотири) жінки; острів — острови, але два (три, чотири) острови. Нижче наведено слова із правильним наголосом, в яких особливо часто спостерігаємо відступи від акцентуаційних норм: беремо, була, виразний, візник, вільха, вітчим, граблі, дошка, дрова, ідемо, кидати, колесо, колія, коромисло, косий, котрий, кропива, курятина, кухонний, легкий льодовий, малий, металургія, ненавидіти, ненависний, ненависть, нести(внести), новий, обруч, ознака, олень, сердити, середина, сироватка, фартух, фаховий, феномен, черпати, черствий, щипці.

Отже, наша українська мова досягла вершин культури взагалі і культури мови зокрема. Справді, українська мова теоретично має чітко вироблені літературні норми, розвинені функціональні стилі.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що нині питання культури української мови є актуальним віддзеркаленням соціокультурних процесів сучасного соціокультурного простору, а також є пошуком нових способів збереження й трансляції культурного мовного досвіду, пов'язаних із занепадом традиційних й одночасним виникненням інших мовних структур, що долучає дослідження процесів і явищ, які відбуваються у сфері сучасної соціокультурної діяльності, до актуальних культурологічних проблем і зумовлює мету подальших досліджень.

Література:

1. Антисуржик. Вчимося ввічливо поводитись і правильно говорити : посібник / за ред. Олександри Сербенської. Львів : Світ, 1994. —152 с.
2. Антоненко–Давидович, Б. Д. Як ми говоримо / В. Д. Антоненко–Давидович. —К. : ВД«КМ Academia», 1994. —254 с.
3. Білецький, А. О. Мова – дзеркало культури / А. О. Білецький // Про мову і мовознавство : навч. посіб. для студ. філол. спец. ВНЗ. —К. : АртЕк, 1997. — С. 166 –170.
4. Вихованець, І. Про культуру української мови / Іван Вихованець // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. —2009. —No 7–8. — С. 80 – 82
5. Грачев В. И. Социокультурная коммуникация в контексте современной художественной культуры / В. И. Грачев // Вестн. Москов. гос. универ. культуры и искусств. — 2007. — No 4. — С. 22–26.
6. Проблема визначення культури// Матвєєва, Людмила Леонідівна. Культурологія [Текст]: курс лекцій: Навч. посібник для студ. вищих навч. закл. / Л.Л.Матвєєва — К. Либідь, 2005.— 512 с.
7. Сутність культури, її структура, функції та характерні ознаки// Культурологія: теорія та історія культури Навчальний посібник За ред. І.І.Тюрменко, О.Д.Горбула / Київ: Центр навчальної літератури, 2004.- 368 с.
8. Тараненко, О. О. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму / О. О. Тараненко // Мовознавство. — 2005. — No 3 – 4. — С. 85 – 104.

Використання мультимедійних навчальних програм для навчання лексики на уроках з РМІ

Без сумніву, сучасні інтерактивні технології посідають важливе місце у навчальному процесі. Особливо гостро відчувається потреба у використанні комп'ютерних засобів на уроках з російської (української) мови як іноземної через проблему візуалізації мовних та мовленнєвих явищ, а також через проблему організації творчої індивідуальної та колективної роботи студентів. Для того, щоб систематично працювати з сучасними засобами тренування, контролю та мультимедіа наглядності необхідно мати у розпорядженні комплекс навчальних програм. Протягом останніх років провідні викладачі кафедри філології ФППГ ХНАДУ активно працювали над створенням такого комплексу. І, хоча зараз нам вже є чим пишатися, робота у цьому напрямку продовжується, програми удосконалюються, комплекс розширюється.

У навчанні студентів-іноземців нерідної мови комунікативна мета визнана провідною. Адже обмежений словниковий склад – справжня перешкода не тільки на шляху до вивчення іноземної мови в цілому, а й для повсякденного спілкування за межами аудиторії зокрема. Методика вивчення іноземної мови у навчальних закладах базується на значній кількості годин, введених на аудіювання, тобто розвиток прослуховування іноземних текстів, що сприяє розвитку фонетичних навичок, виробленню правильної вимови, а також умінню працювати з цілісним текстом.

На нашу думку, робота з текстом, як з носієм змістовно-смислової і лінгвістичної інформації, є одним з найефективніших прийомів організації роботи студентів-іноземців при вивченні іншомовної лексики. Адже така робота спонукає студентів до дослідницького пошуку, навчає їх вмінню видобувати необхідну інформацію з джерела, а управління нею чи не найкраще здійснюється за допомогою мультимедійних навчальних програм, що забезпечують єдність слухо-зорово-моторного та семантичного образів слова і сприяють поетапному формуванню пізнавальної діяльності студентів.

Під час роботи з іншомовним текстом студент повинен керуватися таким правилом: охопити ціле, що допоможе виявити деталі, зменшити ступінь невизначеності і підкаже узагальнений зміст тексту, уміти виділити опори у тексті, ігнорувати незнайомі слова, якщо вони не впливають на загальне розуміння, уміти виділяти головну ідею, робити висновки з прочитаного, використовувати заголовки, питання, малюнки, що супроводжують текст, як інформаційну опору.

Так, нами розроблена та випробувана на практиці мультимедійна навчальна програма для навчання лексики з теми «Город, в котором я живу», спрямована на формування комунікативної компетенції студентів. Заняття з використанням цієї програми передбачає виконання ряду завдань дотекстового характеру, роботу з власне текстом та низку післятекстових завдань.

Дотекстовий етап спрямований на активізацію загальних знань з проблеми, яка висвітлюється у тексті, аналіз мовних і смислових труднощів, що полегшують подальше сприйняття змісту, формулювання комунікативної установки на читання тексту. Завдання передтекстового характеру передбачають ознайомлення з новими словами до поданої теми, з'ясування їхнього значення, складання з ними

словосполучення та речення. Такі завдання направлені на зняття лексико-граматичних труднощів.

Робота з власне текстом спрямована на розвиток навичок читання й /або аудіювання.

Післятекстові завдання спрямовані на контроль розуміння тексту й розвиток умінь усного мовлення. Наприклад, створення власного «комунікативного мінімуму» з даної теми, позначення серед ряду лексем тих, що були в тексті (завдання у формі тесту). Тестові завдання, як і післятекстові питання послугують засобами перевірки розуміння змісту. Досить важливими є й завдання на відтворення тексту. У таких завданнях пропонується відтворити пропущені слова, замість яких подаються відповідні фотоілюстрації. Якщо у студента виникають труднощі при відповіді, досить зручно звернутися до довідкового матеріалу, що вміщує така програма.

Кінцевим етапом такого заняття є складання плану та власного монологічного висловлювання з теми уроку з опорою на план та фотоілюстрації. Студенти завжди зацікавлено і творчо підходять до виконання такого завдання, що створює сприятливу атмосферу для спілкування іноземною мовою.

У короткому інструктажі до виконання домашнього завдання пропонується вдома записати висловлювання з теми «Город, в котором я живу», використовуючи лексику уроку.

Всі ці види завдань спрямовані на розвиток усного мовлення студентів-іноземців, накопичення лексики, закріплення лексичного та граматичного матеріалу.

Важливим у цій тематичній презентації є граматичний коментар щодо найбільш широко представленого в тексті граматичного моменту, як то вживання та утворення родового відмінка однини і множини у значенні кількості. Граматичний коментар містить пояснення матеріалу з прикладами та виключеннями із загального правила, декілька тренувальних вправ і узагальнюючу граматичну таблицю.

Насамкінець зазначимо, що використання мультимедійних навчальних програм на уроках з іноземної мови дозволяє не тільки подавати новий матеріал у цікавій нестандартній формі і практично закріпити його за допомогою різних вправ, а й дає змогу залучити всіх студентів до активної роботи на уроці, що підвищує ефективність навчання. Такі наглядні та інформаційно-насичені заняття з використанням мультимедійних технологій роблять навчальний процес цікавим, жвавим і творчим, створюють сприятливу атмосферу для спілкування іноземною мовою.

Література:

1. Руденко-Моргун О.И. Компьютерный урок без компьютерного учебника // Русский язык за рубежом. – 2006. №3. – С. 39-48.
2. Опришко Н.О. Лексичний аспект викладання факультативного курсу української мови як іноземної / Н.О.Опришко, Ю.О.Малихіна // Материалы II Международной научно-методической конференции "Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении" - Харьков: ХНУРЭ. - 2015. - С.265-270.

Проблеми добирання українських відповідників до іншомовних термінологічних одиниць

Під час добирання українських відповідників до іншомовних термінологічних одиниць виникають деякі проблеми. Проблема перекладу термінів. З однієї мови на іншу терміни не перекладають, як звичайні слова. Оптимальним є такий шлях перекладання термінів: "поняття -> український термін", а не "іншомовний термін -> український термін", з якої мови не відбувався б переклад [2]. Тобто пошук терміна-відповідника починається з аналізу властивостей нового поняття. Цілком можливо, що котрась з властивостей "підкаже" іншу назву цьому поняттю, ніж вона є у мові, з якої здійснюється переклад.

Якщо назва поняття ґрунтується на його найголовнішій властивості чи вдалому порівнянні, то й в інших мовах ці ознаки братимуться за визначальні (наприклад, у комп'ютерній термінології: user - користувач, mouse - мишка, reset - перезапуск тощо). У таких випадках переклад терміна перетворюється на переклад звичайного слова, що є найпростішим шляхом підбирання власномовної назви до певного наукового поняття. Інколи для знайдення оптимального національного терміна доцільно зіставити терміни-відповідники з кількох мов і вибрати для перекладу найвдаліший. Отже, сьогодні українська термінологія має можливість поповнюватися запозиченнями і перекладами безпосередньо з тих мов, які для того підходять, а не тільки через російську, як це було в попередні десятиліття. У теперішніх умовах переглядають і виправляють деякі терміни, що потрапили в українську термінологію методом "зіпсутого телефону".

Для того, щоб нові терміни органічно увійшли до літературної мови, їх треба творити з власномовного будівельного матеріалу (коренів, префіксів, суфіксів, постфіксів). Ця нібито проста вимога на сучасному етапі функціонування термінології перетворилася на проблему.

Словотворча проблема. За останні десятиріччя в українську мову, а особливо в терміносистему, увійшли словотворчі моделі російського взірця, що спричинило появу цілих груп неправильно витворених термінів. Найголовніші з них: 1) активні дієприкметники на -уч(ий), -юч(ий): прискорюючий, обертаючий; 2) віддеслівні іменники на -к(а): шліфівка, розтяжка; 3) терміни на позначення процесу дії, утворені безафіксним способом: запис (у значення записування); нагрів (у значення нагрівання). Проблема ускладнюється тим, що з наведеними моделями продовжують творити нові терміни (напр.: галопуюча інфляція, запам'ятовуючий пристрій, записуючий пристрій). Окремі фахівці вважають, що невелика кількість активних дієприкметників теперішнього часу в українській термінології може функціонувати - у тому разі, коли такі терміни найточніше передають поняття процесу, напр.: йонізуюче випромінювання [3]. Паралельно з невідкладними, історичними зумовленими завданнями українські термінологи розв'язують також і загальні проблеми термінотворення, а саме: як позбутися задовгих термінів, як досягти пластичності термінологічних одиниць та ін.

Основна складність перекладу науково-технічних текстів, а саме переклад термінів, полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних реалій. Було би невірним говорити про переклад термінів як таких. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо науково-

технічного, є повне розуміння його перекладачем. Механічне заучування термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі. Перекладач повинен детально вивчити ту область науки і техніки, в якій він працює. Тільки тоді він зможе сміливо користуватися відповідними термінологічними словниками. Однак, у спеціальному тексті нерідко буває елемент новизни, який є особливо цікавим для читача, але пов'язаний із вживанням нових термінів, ще не зафіксованих у словниках. Зрозуміло, що такі випадки можуть створювати серйозні проблеми для перекладача. Основна умова подолання цієї труднощі полягає у детальному аналізі описуваного явища і передачі його термінами, що вже є усталеними в науці. Актуальні наукові проблеми, найновіші технічні винаходи і відкриття висвітлюються у друкованих виданнях і перш за все - у періодичних виданнях, до яких і повинен звертатися перекладач. Велику допомогу може надати тут консультація фахівця в даній галузі. Спочатку необхідно точно встановити, у чому полягає описувана в іноземномовному перекладі проблема і в чому полягають проблеми її викладу в перекладі. Як уже вказувалося, проблема може полягати в описі нових процесів або найновішої апаратури. Перекладач повинен уважно співставити усі випадки вживання нових термінів або місць, які важко передаються засобами української мови, щоб із загального змісту тексту скласти собі чітке уявлення про описувану проблему.

Будь-який науковий текст характеризується певною повторюваністю термінів. Тому для правильної передачі значення незнайомого і відсутнього у словниках терміна або термінологічного сполучення дуже важливо врахувати і співставити всі випадки його вживання в даному тексті і лише після цього спробувати вияснити значення терміну шляхом ознайомлення із спеціальною літературою з даного питання. Велику допомогу перекладачеві може надати уже існуюча перекладна література з даного питання, особливо якщо є можливість порівняти оригінал і переклад.

Сучасна українська термінологія дуже активно поповнюється новими одиницями - переважно запозиченнями з англійської мови, наприклад: траст, кліринг, маркетинг, демпінг, файл, курсор, байт, інтерфейс, фортран, моніторинг, паритет, індосант, утиліта, ревальвація тощо. Одним із шляхів засвоєння таких запозичень є поєднання їх з власномовними або давно запозиченими термінами, наприклад: демпінгові ціни, клірингові розрахунки, маркетинговий аналіз, круглий лот, квазі-гроші. Незважаючи на те, що українська мова частково асимілює чужі слова, все одно велика кількість англіцизмів створює загрозу для зрозумілості національної терміносистеми і часто негативно впливає на швидкість навчального процесу. Існує і глобальний погляд на цю проблему: коли в мові є до 72-85% запозичень, т.зв. термінів-інтернаціоналізмів, то чи маємо право говорити про існування цієї національної мови? [1]. У самій англійській мові кількість запозичень становить лише 5 відсотків від загального числа новотворів, що свідчить про її чистоту і про здатність цієї мови до самозбагачення. Інші мови, у т.ч. й українська, також мають потужні внутрішні ресурси для називання нових понять. Обвальна кількість запозичень у них - це найчастіше данина моді. Для чого, скажімо, українській мові потрібні нові терміни дистриб'ютор і дилер, коли на позначення тих самих понять вона має слова база та продавець (або посередник). Так само зайвими є слова ексклюзивний (винятковий), превентивний (попереджувальний, запобіжний), шипінговий (кораблебудівний), калькуляція (обчислення), опція (вибір), прес-реліз (довідка для преси) тощо. Відомо, що більшість термінів американського походження базується на побутовій лексиці. Тому терміни, які сприймаються українцями як щось надзвичайно дивне, для американця -- це, як звичайно, знайомі з дитинства слова (або їх корені): господар, загорожа, згода тощо. Втішно, що до окремих нових запозичень в українській термінології вже виникли власномовні відповідники, наприклад: трастове товариство - довірче товариство, апроксимація - наближення, детектор - виявляч, атенюатор - послаблювач та ін. Якщо

така тенденція продовжиться, то більшість "модних" запозичень відійде в пасивний запас - залишаться змістовні необхідні терміни.

Література:

1. Коваль М. Д., Багдасар'ян Г. М. До проблеми формування україномовної науково-технічної термінології / М. Д. Коваль, Г. М. Багдасар'ян // Науково-технічне слово. – Львів. – 1993. – №1. – С. 75 – 78. 5.
2. Моргунюк В. Творення, вживання та йменування слів, яким властива категорія виду. / Моргунюк В. // Нац.ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2008. – № 620. – С. 20–25.
3. Рицар Б. Мінімізація системи логікових функцій методом паралельного розчеплення кон'юнктерів [Електронний ресурс] / Б. Є. Рицар // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Радіоелектроніка та телекомунікації. - 2013. - № 766. - С. 18-27. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPPT_2013_766_6

Мелкумова Т. В.
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Україна
e-mail: melkumovatetyana@gmail.com

Вивчення підрядних обставинних частин причини на заняттях з української мови з іноземними студентами

У 2018-2019 навчальному році Міністерство освіти і науки України запроваджує обов'язкове Зовнішнє незалежне оцінювання для всіх іноземних студентів. На сайті МОН повідомляється, що після закінчення першого курсу кожен із них повинен буде скласти іспит з мови – української, англійської або російської – і лише в разі позитивного результату зможе далі отримувати освіту в Україні [3]. Тож розвиток мовно-мовленнєвих компетенцій іноземних студентів повинен базуватися на ґрунтовній довшівській підготовці. Згодом на заняттях з української мови як іноземної на I курсі студенти мають можливість закріпити навички, здобуті під час навчання на підготовчому факультеті, оволодіти знаннями з нових тем.

Експериментальні дані [1, с. 120] свідчать, що мовленнєва діяльність іноземною мовою зумовлена знанням мовного правила й умінням застосувати його. У методиці викладання іноземних мов система вправ достатньо опрацьована (В. Бухбиндер, Г. Городілова, З. Ієвлева, Є. Пассов, Е. Сосенко, Є. Шубін та ін.). Спираючись на теоретичні дослідження та практичний досвід, у нашій статті надано рекомендації щодо вивчення підрядних обставинних частин причини на заняттях з української мови з іноземними студентами I курсу, наведено приклади вправ з теми.

А. Чистякова пропонує прийоми для засвоєння знання мовного матеріалу, який підлягає подальшому тренуванню: 1) Пояснення викладача, яке доповнено текстом підручника. 2) Різні візуальні опори: таблиці, схеми, малюнки; предметно-образотворча наочність допомагає студентові порівняти різні лексико-граматичні явища та більш глибоко їх усвідомити. Таблиці використовують для узагальнення парадигматичних явищ. Схеми відображають граматичні зв'язки в реченні. 3. Контекст, спеціально дібрані приклади, система мовленнєвих зразків. 4. Спостереження граматичного явища в тексті або в реченнях. Ці завдання можуть мати різний зміст (знайти в тексті потрібну

конструкцію, пояснити вживання цієї форми, відрізнити одну конструкцію від іншої та ін.). Окрім названих прийомів, зазначає дослідниця, можна використовувати також правила або теоретичні коментарі [5, с. 208-209].

Вивчення обставинних причинових відношень у складнопідрядному реченні варто почати з актуалізації знань студентів про обставинні відношення у складному реченні загалом: «Складнопідрядне речення може мати головну частину й підрядну обставинну частину. Є багато різновидів підрядних обставинних частин – обставинна частина способу дії, мети, місця, причини, умови, часу, обставинна допустова, наслідкова, порівняльна». На цьому етапі студентам можна запропонувати з'ясувати, якими є підрядні поданих складних речень, підвести до пояснення граматичної теми заняття:

«Підрядні обставинні частини причини вказують на причину того, про що йдеться в головному реченні. Підрядні обставинні причини відповідають на питання **завдяки чому? з якої причини? через що? чому?** Такі підрядні частини пояснюють усю головну частину. Підрядні обставинні причини приєднуються до головних частин за допомогою сполучників *бо, від того що, завдяки тому що, оскільки, тому що, через те що, унаслідок того що* й ін.». Приклади складних речень із підрядними обставинними причини:

Оскільки ви запізнилися, вам доведеться виконати цю роботу самостійно [4, с. 100].

Спи, синочку, бо пізня година.

Улітку треба пити багато води, тому що вода перешкоджає перегріванню та зневодненню організму.

Після з'ясування особливостей обставинних причини студенти виконують вправи на зразок:

1) Визначити, де головна частина, а де підрядна; поставити питання до підрядної частини: *Від того що за вікном яскраво засвітило сонце, у мене покращився настрій. Завдяки тому що мати вчила мене готувати, прати й прасувати, мені зараз нескладно жити самостійно в гуртожитку. Мені дуже подобається Андрій, бо він привабливий і розумний хлопець. Ми не прийшли на заняття вчасно, через те що ходили вранці до поліклініки. Оскільки ви запізнилися, вам доведеться виконати цю роботу самостійно. Студентів викликали до деканату, тому що вони були відсутні на першій парі. Це правило треба вивчити, оскільки за ним будуть питання в контрольній. Час іти, бо запізнимося. Я все встиг зробити, тому що прийшов вчасно.*

2. З'єднати два речення в одне за допомогою сполучника *тому що*. Зразок: *Я не чую тебе. Ти говориш тихо. – Я не чую тебе, тому що ти говориш тихо.* 1. Я вже бачив цей фільм. Я не йду в кіно. 2. Ми не йдемо гуляти. На вулиці холодно. 3. Я сьогодні ще не обідав. Я хочу їсти. 4. Марта не йде в театр. Вона дуже зайнята. 5. Ганна завжди добре відповідає. Вона багато працює вдома. 6. Том два роки жив у Львові. Він добре розмовляє українською мовою. 7. Я не був на концерті. Я був зайнятий учора. 8. Ми дуже любимо музику. Ми йдемо на концерт. 9. Я люблю плавати. Я відвідаю басейн [2, с. 119-120].

3. Відповісти на питання: *Чому ви не були сьогодні в класі? Чому Максим іде швидко? Чому ти не пишеш вправу? Чому студенти не йдуть у кіно? Чому діти не хочуть іти гуляти? Чому він погано говорить українською? Чому викладач сьогодні радий? Чому Ніна йде в їдальню?*

4. Продовжити речення так, щоб утворилося складнопідрядне речення з підрядною обставинною причини: *Відвідайте із вашими друзями цей концерт, Завтра принесіть до деканату квитанції про оплату навчання за І семестр,*

Зателефонуйте батькам, Здайте керівникам курсові роботи до 5-го грудня, На вихідних прогуляйтеся парком, подихайте свіжим повітрям, Пригостіть печивом Вашу сусідку в гуртожитку, Придбайте в аптеці полівітамінний препарат, Усміхніться, Шановні студенти, це креслення вам треба виконати сьогодні ввечері,

Приклади речень для виконання аналогічної вправи можна знайти в посібнику [2, с. 120]: *Сьогодні він не був у басейні, тому що Він погано говорить українською, тому що Вчора вони не були в театрі, тому що Друзі йдуть на стадіон, тому що Я вивчаю іноземні мови, тому що Жак купує машину, тому що*

5. Сказати, хто кого розуміє (добре, непогано, погано), а хто кого зовсім не розуміє. Пояснити, чому це відбувається. Зразок: *Макс і Олена. – Я думаю, що іноді Макс зовсім не розуміє Олену, тому що вони дуже різні. 1. Андрій і Марина; Жак і Ерік; бабуся й Іванко; мати та батько; директор і секретарка. 2. Вони дуже різні; вони дуже схожі; вони зовсім не схожі; у них складні характери; вони справжні друзі; вони люблять один одного; вони турбуються один про одного.*

6. Прочитати фрази, пояснити свою думку. «Дивно / Не дивно». Зразок: *Олександр чудово розмовляє англійською мовою. – Це не дивно, тому що він навчався в Америці. 1. Максим не вміє готувати. 2. Сергій і Олена часто сперечаються. 3. Андрій не знає, де знаходиться площа Свободи. 4. Стас завжди обідає в ресторані. 5. Катерина має друзів у Англії. 6. У Андрія дуже сучасний і швидкий комп'ютер. 7. Вона не слухає німецьке радіо.*

7. Висловити своє відношення до інформації. «Не може бути». Зразок: *Максим сьогодні дуже погано відповідав. – Не може бути, тому що він багато вчиться. 1. Марія любить класичну музику та балет. 2. Антон багато палить. 3. Стас грає на гітарі. 4. Олена часто пропускає заняття. 5. Максим і бабуся часто сперечаються.*

8. Прочитати жарти. До кожного жарту задати питання, починаючи зі слова «Чому?» 1. – *Мамо, я їду на річку купатися! – Не можна, тому що вода ще холодна. – Не біда, я не роздягатимусь...* 2. – *Кажуть, що мовчання – золото. – Це неправда! – Чому? – Та от я мовчав на іспитах і одержав «двійку».* 3. – *Як добре, що я не народився у Франції. – Чому? – Тому що я не знаю французьку мову* [2, с. 119-122].

Важливим етапом у вивченні обставинних причинових підрядних частин є введення їх до власних висловлювань. Навчальний матеріал для занять з української мови варто поєднувати з матеріалом інших вишівських дисциплін відповідно до спеціальностей студентів.

Література:

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
2. Вальченко І. В. Ласкаво просимо! : навчальний посібник з української мови [для іноземних студентів]. У 2-х ч. Частина 1 / І. В. Вальченко, Я. М. Прилуцька. – Харків : ХНАМГ, 2011. – 386 с.
3. ВНЗ мають розвивати власні підрозділи, що працюватимуть з іноземними студентами [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України : портал. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/>.
4. Прилуцька Я. М. Українська мова : граматичний довідник [для іноземних учнів підготовчого відділення] / Яна Миколаївна Прилуцька. – Харків : ХНАМГ, 2007. – 128 с.
5. Чистякова А. Б. Система вправ при навчанні іноземної мови / А. Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : Вісник ХНУ ім. Каразіна. – Харків. – 2008. – № 12. – С. 208-214.

Значение гуманистической парадигмы воспитания для формирования и развития личности студента

Известно, что формирование и развитие личности студента как социального существа проходит под воздействием разнообразных факторов: экономических, политических, идеологических, психологических и других. Одной из важнейших категорий формирования личности является воспитание, которое представляет собой единство педагогической деятельности и собственной активности объекта воспитания. В связи с этим необходимо остановиться на некоторых методологических подходах, выделяемых в современной педагогической науке: системном, личностном, полисубъектном (диалогическом), культурологическом и др. В практике обучения иностранных учащихся наиболее активно, на наш взгляд, используются следующие методологические подходы.

1). Системный (Н.В. Кузьмина, В.А. Якунин), который представляет собой вовлечение в педагогический процесс не только педагога, но и обучаемого. Применяется при получении учащимися системных знаний по разным дисциплинам. При этом в условиях обучения студентов-медиков обязательно затрагиваются и деонтологические вопросы. Правильное восприятие указанных вопросов ведет к самовоспитанию будущего врача, формированию социально ориентированной личности.

2). Личностный (Ш.А. Амонашвили, И.А. Зеленая и др.), предполагающий создание условий для саморазвития и творческого потенциала личности. Наиболее ярко данный подход проявляется в деятельности студенческих научных кружков, при проведении научных студенческих конференций. Участие в них иностранных студентов в полной мере стимулирует формирование и развитие личности будущего ученого-исследователя.

3). Полисубъектный (диалогический) подход (М.М.Бахтин, В.С. Библер и др.). Личность формируется и развивается в процессе общения с другими людьми. Внутренний мир «диалогичен» именно благодаря тому, что человек взаимодействует с окружающими его членами микроколлектива (группа, курс и др.). Интересен факт, что полисубъектность личности находит отражение в пословицах и поговорках разных народов. «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу тебе, кто ты» (русс.), «У хорошего человека и друг хорош» (удмурт.), «Друг научит, а недруг проучит» (татар.) и множество других. Таким образом, взаимодействие личностей в коллективе является важным источником гуманистического развития человека.

4). Культурологический (Б.М. Бим-Бад, Е.В. Бондаревская) и 5) Этнопедагогические методологические подходы в обучении и воспитании личности иностранного учащегося имеют особое значение. Указанные подходы базируются на связи человека с культурой как системой ценностей, опираются на использование национальных традиций и обычаев. В нашем случае – на ознакомление с ними.

На кафедре языковой подготовки иностранных граждан ХНМУ достаточно широко используется учебное и внеаудиторное время для посещения студентами совместно с преподавателями различных художественных и народных выставок и музеев Харькова. Знакомясь с украинской культурой и искусством, иностранные

студенты более глубоко постигают национальный характер украинского народа, проникаются уважением к традициям и обычаям страны пребывания. Следовательно, развитие личности учащегося происходит в том числе и на основе приобщения к национальному культурному потоку.

Перечисленные выше методологические подходы педагогики позволяют успешно реализовывать гуманистическую парадигму образования, которая является наиболее важной в системе подготовки будущего врача. Системность в использовании всех подходов в образовательном процессе в высшей школе соединяет относительно самостоятельные компоненты в единое целое и тем самым способствует формированию и развитию личности учащегося.

Литература:

1. Пидкасистый П.И. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1998. – 640 с.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методика дидактического исследования. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Педагогика, 2001. – 160 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
4. Бодалев А.А. Психология общения личности. / А.А. Бодалев. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 256 с.

***Михайленко-Зото Е. А.
Тиранский Университет
г. Тирана, Албания
e-mail: olena.zoto@gmail.com***

Работа с учебником как системообразующий фактор овладения иностранными учащимися иноязычной речью

Основным средством в обучении неродной речи является учебник. Другие компоненты комплекса – учебные пособия – дополняют его, облегчая процесс овладения языком. Среди всех средств обучения именно учебник «составляет центральное звено, опосредующее деятельность учителя и учащихся» [1, с. 244]. Отобранный и организованный учебный материал должен обуславливать систему действий, моделировать учебный процесс и обеспечивать эффективное управление им.

В число учебных действий входят: объяснение материала и операции с ним; тренировка в осуществлении определённых действий с конкретным материалом (в речи); контроль правильности понимания объяснения и выполнения действий. Принцип комплексности организации учебного процесса неразрывно связан с принципом концентризма, который, как и принцип комплексности, относится не только к подаче языкового материала, но и к организации деятельности обучающего и обучаемого, всего учебного процесса [2, с. 111].

Следует отметить, что на начальном этапе обучения студентов-иностранцев в Тиранском университете подготовка к избранной специальности начинается с первой недели обучения: в учебный процесс вводятся предметы как на албанском, так и на русском языке. Успешное овладение материалом этих дисциплин возможно лишь при условии координированного обучения студентов-иностранцев русскому албанскому языку, общеобразовательным и специальным предметам.

Работа преподавателя-языковеда во временном смысле совпадает, по учебнику «Старт-2» [4], с началом работы преподавателей-предметников по курсам «История», «Грамматика русского языка», «Литература», исходя из программы, рассчитанной на студентов гуманитарного профиля обучения.

Каждый урок содержит набор упражнений, направленных на формирование всех основных видов речевой деятельности, но вместе с тем, система упражнений во многом ориентируется на методику работы, предложенную в «Старте-1» [3]. Разумеется, новый этап обучения предусматривает качественно новые характеристики соответствующих навыков и умений. Необходимо представить более развёрнутую, по сравнению с предыдущим этапом, программу собственного высказывания; умение использовать новые функционально-структурные типы диалогических единств, понять содержание текста, построенного не только на изученном материале, но и включающего определённый процент неизученных языковых единиц. Успеху в обучении способствует система упражнений, направленная на поэтапное формирование навыков аудирования, говорения, чтения, и письмо [4]. Обычно в уроке после каждого образца следует микротекст, который выявляет текстовые возможности речевого образца, раскрывает его смысловые и лексико-синтаксические связи, семантические возможности. В работе с микротекстом учащимся обычно необходимо ответить на вопросы по содержанию прочитанного, употребляя новый речевой образец.

Общеизвестно, что постоянное введение элементов интенсивного обучения в учебный процесс, насколько это возможно, является важнейшей задачей в направлении его совершенствования [5]. По мнению ряда педагогов и методистов, лексико-грамматический материал сначала должен активизироваться в устном и письменном общении, многократно повторяться, а лишь после этого должен происходить его анализ и обобщение.

Такой подход к обучению на подготовительном факультете, позволяет учащимся без особого напряжения запомнить большое количество учебного материала, способствовать характерным для интенсивного обучения приёмам запоминания и активизации, применяемым и к другим формам обучения. Заслуживает внимания при этом предлагаемый в последние годы учёными-методистами приём многократного [четырёхразового] предъявления текста урока – «от текста к грамматике», который можно использовать, учитывая этапы обучения, продиктованные условиями обучения на начальном этапе [6, с. 53]. При такой организации учебного материала в большей степени развивается мотивация обучаемого, которая может рассматриваться как самостоятельная проблема.

Принимая во внимание изложенное, успешность обучения иностранных студентов русскому языку на начальном этапе и реализация целей их обучения зависят от целенаправленных и согласованных усилий всех преподавателей, осуществляющих подготовку студентов для дальнейшего их обучения специальности.

Литература:

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И.Бим. — М.: Рус. яз., 1977. — 288 с.
2. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев /З.Иевлева. — М.: Русский язык, 1981. — 144 с.
3. Степанова Е.М. Интенсивный курс русского языка / Е.Степанова. — М.: Рус. яз, 1988. — 88 с.
4. Книга для преподавателя «Старт 1-2-3». М.: Рус. яз., 1988. — 336
5. Леонтьев А.А. Место интенсивных методов в обучении иностранным языкам /А.Леонтьев // Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев / Под ред. О.П.Рассудовой. — М., 1977. — С.35- 43.
6. Поэтапный контроль по русскому языку для студентов-иностранцев. — КГУ, 1987. — 92 с.

Навчання студентів технік вербального впливу

Викладання навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» передбачає розгляд певних тем, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України (№259 від 29.03.2010 року). Згідно з документом, унаслідок вивчення курсу студент повинен зрозуміти значущість вивчення курсу, знати особливості стилів і жанрів, основні умови ефективного спілкування, вимоги до мовлення й мислення, сутність, види, завдання етики ділового спілкування, основні функції й рівні ділового спілкування, особливості використання деяких лексичних елементів (багатозначних слів, паронімів та омонімів у професійному мовленні тощо), основні правила українського правопису, деякі синтаксичні аспекти професійного мовлення, а також призначення, кваліфікацію документів, вимоги до складання та правила оформлення різних видів документів [4].

Відповідно до цього нормативного документа підготовлені й видані основні посібники, якими найчастіше користуються під час вивчення курсу. Так, у навчальному посібнику З. Мацюк і Н. Станкевич «Українська мова професійного спілкування» (2005) запропоновані такі аспекти вивчення мови: мова як суспільне явище, основні функції мови, українська мова професійного спілкування в аспекті теорії стилів та культури мовлення, культура усного професійного мовлення, лексичні норми мови професійного спілкування, морфологічні та синтаксичні норми мови професійного спілкування, документ як основний вид писемного ділового мовлення [3].

У посібнику Т. Гриценко «Українська мова за професійним спрямуванням» (2010) більшу увагу звернено на норми писемної форми української мови, пор.: українська мова в житті суспільства; лексика; стилістика; текст, його ознаки; офіційно-діловий стиль; писемна форма офіційно-ділового стилю; документи, їх різновиди [1].

Т. Крашеніннікова, А. Поповський, Н. Руколянська у своїй роботі акцентують увагу на особливостях офіційно-ділового стилю юридичного спрямування, пор.: офіційно-діловий стиль; усне мовлення як складова частина діалогового спілкування; писемне ділове мовлення; юридична лінгвістика, юридична лексика; мова законодавчої освіти [2].

Найповніше, за нашими спостереженнями, розкриті аспекти вивчення мови в плані професійного спілкування в навчальному посібнику С. Шевчук й І. Клименко. Пропонуючи доволі докладний аналіз традиційних питань, передбачених програмою, автори надають неабиякого значення навчання усній формі спілкування, тому надають теоретичні й практичні матеріали, зокрема, щодо презентації як важливого складника професійного спілкування, важливим ознакам риторики тощо, пор.: державна мова професійного спілкування; основи культури української мови; стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні; спілкування як інструмент професійної діяльності; риторика і мистецтво презентації; культура усного фахового спілкування; форми колективного обговорення професійних проблем; ділові папери як засіб писемної професійної комунікації; документація з кадрово-контрактних питань; довідково-інформаційні документи; етикет ділового листування; українська термінологія у професійному спілкуванні; науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні; переклад і редагування наукових текстів [7].

Зважаючи на зміст запропонованих посібників, можна говорити, що вони містять загальнотеоретичні відомості про мову й мовлення, основні функції мови, конкретизують зміст понять українська національна і літературна мова, мова професійного спілкування з позиції теорії стилів та культури мовлення. У деяких докладно описано особливості усного та писемного ділового мовлення, види та форми їх реалізації, а також орфоепічні, лексичні, морфологічні, синтаксичні норми мови професійного спілкування. Це базові теми, на яких ґрунтується вивчення курсу. Але з розвитком лінгвістики, її тісним зв'язком з рядом наук, використанням спільних з іншими науками методів і прийомів ми бачимо необхідність у розширенні деяких тем, особливо тих, які не можна виносити на самостійне опрацювання.

Крім теоретичних знань щодо системи української мови і правил її використання на практиці, сучасні студенти мають уміти користуватися словом як сильним знаряддям під час професійного спілкування. Теоретичні відомості про комунікацію (і усну, і писемну) як важливий складник професійної діяльності має бути підкріплений виробленням і вдосконаленням навичок не лише правильного (відповідного нормам), але й умілого, доречного використання слів, поєднання їх у такі синтаксичні конструкції, які б сприяли ефективній комунікації.

Мета нашої статті полягає в тому, щоб довести важливість ознайомлення студентів з деякими формами словесних технік, які можуть стати в нагоді під час професійного спілкування.

Знайомлячи студентів з основними питаннями комунікації, важливо звернути їхню увагу, що, незалежно від того, про який вид спілкування йдеться (монолог, діалог, полілог), їхнє мовлення насамперед має максимально відповідати критеріям культури мовлення, тобто бути правильним (відповідати наявним у мові нормам), точним, логічним, виразним, чистим, зрозумілим, естетичним, змістовним тощо. Крім того, у процесі комунікації важливо вміло застосовувати знання етикету спілкування. Але в реальній комунікації трапляються випадки, коли мовець поводить себе згідно з установленими нормами і правилами, є ввічливим, використовує всі правила мовного, мовленнєвого і спілкувального етикету, але не може досягти поставленої комунікативної мети, вплинути на рішення співрозмовника, змінити його думки й поведінку тощо. Щоб спілкування стало результативним, слід насамперед чітко сформулювати, якої поведінки чекаєте від людини, яких дій хочете від неї.

Саме від усвідомлення цих аспектів часто залежить успіх комунікації в сучасному суспільстві, який немислимий без уміння спілкуватися, а вміння спілкуватися пов'язане з умінням людини впливати на інших людей, з одного боку, і захищатися від їхнього впливу – з іншого. Учені довели, що будь-яке спілкування, по суті, є впливом, тобто маніпуляцією.

Термін *маніпуляція* здебільшого вживається з негативною конотацією. У Словнику української мови зазначено: «**Маніпуляція**: 1. Виконувана руками складна дія, що звичайно вимагає вправності, вміння тощо; 2. перен. Те саме, що махінація, шахрайство [6, с. 621]. А упорядники Словника іншомовних слів зазначають: «**Маніпуляція** (фр.): 1. Рухи руки чи обох рук для виконання певного завдання, що вимагає вправності, уміння тощо). 2. Махінація, процедура, операція, будь-яка складна дія. 3. перен. Шахрайська витівка» [5]. Такий усталений негативний відтінок підтверджують і запитання студентів, на кшталт: «А що: маніпулювати людьми – це добре?». Насправді, як довели вчені, які розробляють цю проблему, абсолютно будь-яке спілкування пов'язане з впливом на інших людей, а вплив на інших – це і є маніпуляція. У контексті нашого дослідження будемо розглядати маніпуляцію як психологічний вплив, спрямований на приховане спонукання іншої людини до здійснення певних дій. Для здійснення маніпуляції, які можуть сприяти ефективному професійному спілкуванню, необхідно використовувати вербальні техніки впливу.

Техніки впливу поділяють на дві групи:

1) директивні – це прямі, доволі жорсткі команди й інструкції: людина говорить прямим текстом, що вона хоче; директивні техніки впливу ефективні, якщо людина має певну владу, а інша їй підпорядкована (у цивілізованому бізнесі їх застосування не завжди бажане);

2) техніки прихованого впливу – непрямі техніки, які спрямовані на те, щоб відволікти свідомість і донести інформацію на рівень підсвідомості.

Техніки прихованого впливу ґрунтуються на теорії, що в людини є свідомі й підсвідомі частини психіки. Функція свідомості – контролювати те, що відбувається, ставити мету і, якщо потрібно, чинити опір тому, що ми чуємо. Саме тому людина так важко сприймає директивні команди: свідомість намагається чинити опір. Але підсвідомі частини психіки (або несвідоме, як її називають у психологічній літературі) не вміє чинити опір, вона виконує всі команди одразу. Тому поки свідомість не встигла розпочати чинити опір, підсвідомості потрібно чітко донести необхідні команди. Це основний принцип техніки вербального впливу.

Існує кілька таких словесних технік. Студентам можна запропонувати хоча б деякі з них, що є нескладними для засвоєння й подальшого використання в їхній професійній діяльності.

1. **Очевидне припущення.** Це техніка вербального впливу, коли фраза побудована з двох частин: спочатку слід сформулювати основну команду, яку необхідно донести до співрозмовника, а потім перенести його фокус уваги не на такі важливі, але цікаві для нього деталі: «Коли Ви переглянете наш сайт, я розкажу про вигідні умови співробітництва». Техніка непрямого впливу полягає в тому, що увага зосереджується на вигідних умовах (те, про що йдеться в другій частині фрази), і таким чином інформація про те, що людина має переглянути сайт, проходить повз свідомість.

Очевидного припущення може бути сформульоване й у формі запитання, наприклад: «Ви вже склали список?». Навіть якщо співрозмовник і не думав (чи не знав) його скласти, після такого запитання він лише думає «вже?» чи «не вже?» і скільки часу йому потрібно для цієї роботи.

2. **Правило трьох «так»** полягає в тому, що якщо співрозмовник погодився з вами тричі, то йому легше за інерцією погодитися й у четвертий раз. Так, у фразі «Ми сьогодні зібралися з вами в цій залі, щоб підсумувати виконану роботу й обговорити плани на майбутнє, а тому нам дуже важливо зараз одногolosно проголосувати за тим списком, який ви отримали» головна ідея – проголосувати одногolosно, але до цієї команди було сказано три твердження, з якими співрозмовники, імовірно, погодилися.

3. **Слова-зв'язки.** В українській мові, як і в будь-якій іншій, є слова, які зв'язують частини складного речення. Використання деяких з них формують третій тип непрямого впливу, який полягає у використанні слів, що надають мовленню логічності: *тому, тому що, адже, через це, звідси випливає* тощо. Наприклад: «Оскільки наші збори будуть тривати приблизно годину, ефективність роботи буде вищою». Завдяки слову *оскільки* фраза звучить логічно, а насправді логіки немає, адже немає зв'язку між тривалістю зборів у годину і ефективністю роботи. За умови використання такої лінгвістичної форми фраза буде звучати логічно, а тому свідомість не може чинити опір, адже їй здається, що все логічно.

4. **Вибір без вибору.** Ця техніка буває двох видів:

1) коли співрозмовнику надають вибір, але один з варіантів для нього є зовсім неприйнятним, наприклад: «Ви запам'ятаєте номер телефону чи Вам записати його?»; навіть якщо людина спочатку й не думала брати номер, думка про те, що його слід запам'ятовувати є непринятною, тому вона погоджується з іншим, більш прийнятним варіантом;

2) коли надають співрозмовнику два, три варіанти (на вибір), але будь-який з них Вас влаштовує, наприклад: «Вам надіслати лист факсом чи електронною поштою?»; навіть якщо людина і не думала отримувати лист, то зараз вона думає про

те, яким типом зв'язку він буде надісланий. Питання ж про те, що він буде надісланий, здається природним.

5. **Зрозуміло, очевидно.** Ці слова часто мають надзвичайний вплив. Будь-якій фразі вони надають більш логічного звучання: «Зрозуміло, що матеріал з вербальної маніпуляції слід прочитати кілька разів». Слово *зрозуміло* надає фразі більш логічного звучання, хоча зовсім «не зрозуміло, чому це *зрозуміло*».

6. **Незакінчена дія.** Техніка побудована на психологічному феномені, що людина запам'ятовує незакінчену дію: вимовлена не до кінця фраза або фраза, що закінчується загадковістю, незрозумілістю, притягує особливу увагу, наприклад: «Нам рано про це говорити. У нас є особливі пропозиції, але вони поширюються лише для постійних клієнтів. Пізніше поговоримо...». Питання про те, які ж саме пропозиції існують, залишається недоказаним, а тому мають зацікавити людину.

7. **Кількість повторень.** Ця вербальна техніка виникла через те, що люди часто сприймають інформацію не з першого разу. Дуже мало людей, які здатні сприйняти й оцінити важливість інформації одразу, як тільки її почули. Звичайно треба повторювати хоча б двічі, а краще – тричі. Це залежить від виховання. Тому якщо треба донести якусь ключову інформацію, необхідно повторити її кілька разів під час переговорів, виступів тощо.

8. **Прямий вплив** – це та фраза, яку говорять людині прямим текстом. Інколи, захоплюючись техніками непрямого впливу, мовець забуває сказати співрозмовнику основну ідею (бажання, прохання, команду тощо). Важливо, щоб ця ідея була сказана в останній момент зустрічі, адже під час ділової розмови найкраще запам'ятовується те, що вимовлене в останню хвилину, навіть можна після прощального рукоштовування, наприклад: «Наступного разу зустрінемося у вівторок!», «Зателефонуйте мені завтра», «Ми ж домовилися – прочитайте матеріали...» тощо.

Для того щоб виростання технік вербального впливу було ефективним, слід їх застосовувати у свій час і у своєму місці. В іншому випадку вони залишаються фразами, вирваними з контексту і не будуть мати ефекту впливу. Важливо пояснити студентам, що не треба ставитися до цих фраз як до електричного пристрою, який одразу спрацює. Це копітка робота, що певний час формує відповідні комунікативні навички. Інша важлива умова – чітке розуміння, яка мета, яка поведінка очікується від співрозмовника. Грамотне поєднання технік непрямого вербального впливу робить мовлення більш впливовим.

Отже, знання й вправне використання технік вербального впливу сприяє успішній комунікації. Їх ефективність залежить від багатьох чинників і це може здатися складним, але якщо їх не застосовувати, шанси на позитивний результат спілкування значно зменшуються. Звичайно, ці техніки мають «накладатися» на грамотне, відповідне всім критеріям, зокрема й нормам, мовлення. Ця думка залишається провідною під час навчання студентів української мови.

Література:

1. Гриценко Т.Б. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. / Т. Б. Гриценко – К. : Центр учб. л-ри, 2010. – 624 с.
2. Крашеніннікова Т. В. Українська мова (за професійним спрямуванням) : навч. посіб. Модульний курс / Крашеніннікова Т. В., Поповський А. М., Руколянська Н. В. Дніпропетровськ : Вид-во Середняк Т.К., 2015. – 330 с.
3. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування : навч. посіб. / З. Мацюк, Н. Станкевич. – К. : Каравела, 2005. – 352 с.
4. Про затвердження програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Наказ МОН. – Режим доступу : osvita.ua.
5. Словник іншомовних слів. – Режим доступу : www.jnsm.com.ua.
6. Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. – К., 1973. – Т. 4. – 897 с.
7. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – К. : Вид-во «Алерта», 2011. – 696 с.

Практические приемы организации самостоятельной работы по РКИ на основном этапе обучения

В современном образовательном процессе особую актуальность приобретает необходимость интенсификации учебного процесса путем смены образовательной парадигмы с субъектно-объектной на личностно-ориентированную, что предполагает возрастание доли самостоятельной работы. Важными характеристиками самостоятельной работы являются наличие познавательной или практической задачи, проявление умственного напряжения и самостоятельности для выполнения действия, владение навыками самостоятельной работы, получение соответствующих результатов [1, с. 64].

Для формирования познавательной самостоятельности важнейшими являются следующие ее компоненты: мотивационный, основанный на осознанном побуждении, обуславливающим целенаправленную деятельность; содержательно-операционный компонент, включающий владение системой знаний и способов обучения в рамках учебной программы; волевой компонент, непосредственно связанный с учебной деятельностью и в большой степени определяющий успешность овладения русским языком [2, с. 31].

Успех и эффективность самостоятельной работы напрямую зависят от преподавателя. Именно он планирует самостоятельную работу в рамках учебной программы, согласовывает её виды в пределах различных курсов, устанавливает связь со смежными учебными дисциплинами, следит за недопущением дублирования учебного материала, определяет конкретное содержание материала для самостоятельного изучения и т.п. Помогая иностранным студентам в организации самостоятельной работы, преподаватель РКИ планирует также их внеаудиторное время, проводит беседы о режиме дня, о трудоспособности, которая зависит от многих факторов: от состояния здоровья и степени утомляемости студента, а также от интеллектуальных способностей и умения организовать свой распорядок труда и отдыха. Во время занятий необходимо постоянно проводить разъяснительную работу среди иностранных студентов, для того чтобы научить их систематически работать.

Следует отметить, что систематическую работу иностранных студентов стимулирует контроль, способствующий выработке у них чувства ответственности за свою познавательную деятельность, а также умение организовать свою самостоятельную работу, свой труд. Оценка знаний иностранных студентов увеличивает их активность в изучении материала и воспитывает чувство ответственного и критического отношения к результатам своего труда.

Традиционно самостоятельная работа иностранных студентов без преподавателя, проводимая кафедрой языковой подготовки ХНАДУ, включает: усвоение текущего материала, подготовку к практическим занятиям, индивидуальное творческое задание, подготовку к зачёту, экзамену. Под индивидуальным творческим заданием, которое наши студенты самостоятельно готовят, имеется в виду написание доклада, создание презентации и выступление на студенческих научных конференциях.

Подбор учебно-научных текстов, системы заданий, а также дифференцированный подход к учащимся являются наиболее существенными

факторами, которые влияют на формирование навыков самостоятельной работы иностранных студентов.

В основе обучения всем видам речевой деятельности лежит текст. Тексты для самостоятельной работы, ориентированные на специальность студента, не только расширяют и углубляют его знания, но и развивают, совершенствуют навыки ознакомительного чтения, закрепляют лексический и грамматический материал, который изучается на аудиторных занятиях.

Текст для самостоятельной работы – это конечный этап изучения лексико-грамматической темы, к которому готовит система заданий, включающих ту же лексику и те же синтаксические конструкции, которые студенты изучают на занятиях.

В самостоятельной работе с текстами по специальности студента можно выделить два этапа. I этап – задания, включающие работу над лексикой и грамматикой, необходимой для понимания и осмысления содержания текста; задания на определение значения слова путем его семантизации, на словообразование, на «узнавание» или отработку изученных лексико-грамматических конструкций и т.д. Задания направлены на устранение смысловых и языковых трудностей понимания текста и одновременно на формирование навыков умений чтения, выработку «стратегии понимания». Все предтекстовые задания предполагают обращение учащихся к различным словарям и грамматическим материалам, представленным или рекомендованным преподавателем.

Например, после изучения лексико-грамматической темы «Признаки предмета. Состав и строение предмета» для самостоятельной работы предлагается текст «Строение металлических сплавов». К тексту даются следующие задания. 1. Определите по словарю значение следующих слов. 2. Прочитайте словосочетания. Назовите, от каких слов образованы данные сложные прилагательные. 3. Назовите, от каких глаголов образованы данные существительные. 4. Прочитайте текст. Обратите внимание на его главную информацию. Укажите предложения, в которых описывается строение и взаимное расположение предметов и компонентов.

II этап включает задания, направленные на воспроизведение прочитанных текстов с опорой на предложенный план, ответы на вопросы с использованием информации текста, дополнение данных предложений информацией из текста, подтверждение или опровержение данных положений, определение количества абзацев в тексте, объединение абзацев в композиционно-смысловые части, составление назывного плана, конспекта; задания, направленные на выработку умения понимать содержание связного текста с первого предъявления, быстро ориентироваться в его содержании, составлять сложный план текста и др.

Так, например, после самостоятельного прочтения текста «Строение металлических сплавов», студентам предлагается выполнить следующие задания. 5. Вставьте необходимые глаголы из текста. 7. Ответьте на вопросы, используя информацию текста. 8. Составьте номинативный план текста. 9. Проанализируйте части текста (и текст в целом) с точки зрения информации: главной, конкретизирующей и избыточной. В соответствии с планом сократите информацию композиционно-смысловых частей, пользуясь известными приемами информационной и языковой компрессии. 10. Сокращенный вариант информации каждой части текста запишите в виде краткого конспекта. Пользуясь этим конспектом и планом, перескажите основное содержание текста.

Важную роль в самостоятельной работе с текстом играют трансформационные упражнения. Трансформация синтаксических структур, т.е. преобразование языковой формы, позволяет учащимся не только найти адекватные средства выражения, но и соединить их в определенной последовательности, что немаловажно при работе над свертыванием текста.

Опыт преподавателей кафедры языковой подготовки ХНАДУ по организации самостоятельной работы по РКИ дает возможность утверждать, что правильно

организованная самостоятельная работа, способствует переходу студентов из пассивных слушателей в активных деятелей, от чего зависит не только формирование их профессиональных компетенций, но и развитие интеллектуального потенциала и навыков социальной адаптации. Положительное решение вопросов, связанных с организацией самостоятельной работы, поиск форм и методов активизации самостоятельной работы является одной из основных задач в условиях решения проблем интенсификации учебного процесса.

Литература:

1. Костомаров, В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / В.Г. Костомаров, В.Г. Митрофанова [и др.]. – М.: Русский язык. Курсы, 1990. – 270 с.
2. Моргунова Н.С. Психологічні передумови організації самостійної роботи студентів: Монографія. Н.С. Моргунова, Т.Б. Хомуленко. – Х.: Міськ. друк., 2012. –176 с.

Моспан О. П.

Український державний університет залізничного транспорту

м. Харків, Україна

e-mail: elena.mospan@gmail.com

Базові лексико-граматичні конструкції залізничного дискурсу

Вивчення іноземними студентами української мови, чого вимагає наказ Міністерства освіти та науки України №997 від 18.08.2016 [3], обумовлює необхідність створення відповідних навчальних матеріалів. Ситуацію ускладнює те, що на перший курс зараз вступають іноземні абітурієнти з нульовим рівнем знання нашої державної мови або ті, що прослухали на підготовчих відділеннях факультатив обсягом 30 – 62 навчальні години.

Абсолютна більшість студентів, що зараз навчаються в нашій країні за залізничними спеціальностями, є представниками близького зарубіжжя: Туркменістану, Узбекистану, Азербайджану та – у значно меншій кількості – Таджикистану і Грузії. У цілому вони демонструють дуже низький рівень знань навіть російської граматики; крім того у цих студентів, що не проходили початкової мовної підготовки на підготовчих відділеннях, великі труднощі виникають під час вивчення наукового стилю мовлення. Таким чином, таких студентів не можна вважати готовими засвоювати мову навчання в обсязі, що його передбачено програмою для базових факультетів [5]. Тому для зазначеного контингенту на кафедрі історії та мовознавства Українського державного університету залізничного транспорту було розроблено корегувальний граматичний курс російської мови, що має за мету систематизувати та актуалізувати знання першокурсниками відмінкової системи російської мови. Перед розробкою цього курсу було проведено дослідження частотності предикатів, використаних у «Загальному курсі залізниць» [4] (цей предмет вивчають студенти усіх залізничних спеціальностей, і він був обраний основою для створення навчальних матеріалів для студентів першого курсу). У зв'язку з дуже рідким використанням у спеціальному дискурсі назв істот у функції об'єктів, у методичних вказівках було обрано таку послідовність вивчення відмінків: називний, знахідний, місцевий, родовий, давальний та орудний.

Метою першого уроку (це називний відмінок) є не лише повторити на матеріалі наукового стилю мовлення закінчення іменників у множині та поновити знання про

закінчення прикметників, а й засвоїти найбільш частотні іменникові терміни, які у наступних уроках використано як лексичне наповнення відповідних граматичних конструкцій.

Для актуалізації родового відмінка було відібрано, як найчастотніші, такі конструкції: *(что?) зависит (от чего?), (что?) предназначено (для чего?)*. Крім того, значна доля навчального часу присвячена трансформації дієслівно-іменникових конструкцій в іменниково-іменникові, які є типовою характеристикою наукового тексту. Давальний відмінок представлений у конструкціях *(что?) относится (к чему?), (что?) назначено (для чего?)* і прийменникових конструкціях класифікації: *за яким показником классификують і т.і.*, де він називає ознаку, принцип класифікації. Для знахідного відмінка було відібрано такі конструкції: *(что?) имеет (что?), (что?) представляет собой (что?), (что?) указывают (где?)*. Орудний відмінок: *(что?) является (чем?); (чем? как? (каким термином)) называют / называется (что?)*. Місцевий відмінок: *(что?) находится, расположено, размещается, располагается, указано/ указывается (где?)* та прийменникова конструкція зі значення часу або умови із прийменником *при*.

Аналогічно було досліджено україномовні тексти [1] та виявлено лексичні й граматичні зони перетину та розбіжностей мовних явищ у навчальному залізничному дискурсі. Найбільш активні іменники залізничного дискурсу можна поділити на три групи: 1) такі, що збігаються з російськомовними за графічною формою та можуть дещо відрізнитися звуковою формою (*букса, вагон, вагонетка, вокзал, депо, дрезина, маршрут, локомотив, паровоз, платформа, тамбур, шпала; гравій, дистанція, кабіна, колесо, магістраль, машиніст, негабаритність, нумерація, ресора, екіпаж* тощо); 2) одиниці, що схожі на відповідні російськомовні графічно та фонетично, які через це можуть бути зрозумілими без перекладу (*несправність, насип, нитка, відправлення*); 3) назви, що за формою не мають нічого спільного з російськомовними термінами (*колія, рух, безпека руху, залізниця, потужність, прибуток, зв'язок, мережа, швидкість, гальмування, потяг, вугілля, міжколія* тощо). Іменники першої групи не викликають складностей для засвоєння, і тому саме їх треба у першу чергу відбирати для наповнення базових лексико-граматичних конструкцій. Під час вивчення одиниць із другої групи потрібно звертати особливу увагу на їхні морфологічні характеристики. Назви з третьої групи слід вводити в останню чергу, коли частотні конструкції вже засвоєно та йде робота із закріплювання цих конструкцій, – для збільшення словникового запасу студентів.

Слід відзначити, що в українській мові більше морфологічних моделей іменників, ніж у російській: *вагон, ключ, ліхтар, тунель, трамвай, Дніпро; платформа, площа, земля, колія, магістраль, насип; вікно, поле, селище, завдання, міжколія* [6; 7], що треба приймати до уваги, наприклад, під час вивчення форм множини.

Очікувано здебільшого збігаються відмінкові форми іменникових термінів, що їх використовують у базових конструкціях україномовного та російськомовного залізничного дискурсу. Так, родовий відмінок представлено в конструкціях *залежати (від чого?), складатися (із чого?), призначатися (для чого?), потребувати (чого?), виготовляти (із чого?), входити до складу (чого?)* та з прийменником *в залежності від (чого?)*. Серед предикатів цієї групи можуть породжувати помилки через морфологічну інтерференцію такі одиниці, як *наближатися (до чого?)* (рос.: *приближаться (к чему?)*), *готуватися (до чого?)* (рос.: *готовиться (к чему?)*), *відносити (до чого?)* (рос.: *относиться(ся) (к чему?)*). Звичайно, необхідно окремо відпрацьовувати різні закінчення у формах родового відмінку, чого немає у російській мові. Давальний відмінок широко використовують у конструкціях із предикатами *дорівнювати (чому?), підпорядковуватися (кому? кому?)*, керування яких формально збігається із російськими відповідниками. Конструкції із знахідним відмінком: *використовувати (що?), поділяти (що? на що?), складати (скільки?), мати (що?), перевозити (кого?)*

що?), проводити (що?), встановлювати (що?), перетворювати (що? на що?), діяти (на що?), розділяти (що?), впливати (на що?), діяти (на що?), являти собою (що?) – також не повинні викликати інтерференції при засвоєнні. Те ж саме можна сказати про предикати із залежними словами в орудному відмінку: *бути (яким?), називати(ся) (як? = яким терміном?), керувати (чим? ким?), визначатися (як? = чим?), взаємодіяти (із чим?)*, за винятком конструкцій класифікації, у яких диференційна ознака стоїть саме в орудному відмінку, наприклад, *поділяти на групи за призначенням та за функціями (рос.: по + давальний відмінок)*. Найбільш частотними предикатами з залежними словами в місцевому відмінку, як і в російській мові, є *знаходиться (де?), використовувати (де?), брати участь (у чому?), розміщувати(ся), розташовувати(ся) (де?)*. (Навчання різних форм місцевого відмінка для назв істот та неістот є актуальним під час вивчення ділової української мови). Кличний відмінок у текстах навчального залізничного дискурсу не використовують, тому він був виведений за межі корегувального курсу.

Частотність іменникових термінів та відмінкових форм у російськомовному та українськомовному залізничному дискурсі відрізняється. Значна активність форм родового відмінка вимагає знайомити з ним іноземних студентів якнайшвидше, наприклад, у конструкціях із *немає / не було / не буде*.

Результати проведеного дослідження було використано під час створення методичних вказівок із використання відмінкових форм у фаховій українській мові для іноземних студентів залізничних спеціальностей. На відміну від корегувального курсу фахової російської мови, це видання призначене не для корегування знань та навичок іноземних студентів першого курсу УкрДУЗТ: воно стане для них одним із перших кроків до опанування мови держави, де вони отримують освіту, мови майбутньої спеціальності.

Література:

1. Данько М.І., Мотчаній В.Г. Загальний курс залізниць : Конспект лекцій. / М. І. Данько, В. Г. Мотчаній – Харків : ХарДАЗТ, 1999. –34 с.
2. Мосьпан Е.П. Корректировочный курс грамматики русского языка для иностранных студентов 1 курса железнодорожных специальностей. / Е. П. Мосьпан. – Х. : УкрДАЗТ. –2013. – 38 с.
3. Наказ МОН від 18.08.2016 № 997 «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року №260» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/6097->
4. Общий курс железных дорог. Учебник для техникумов и колледжей ж.-д. транспорта / В. Н. Соколов, В. Ф. Жуковский, С. В. Котенкова, А. С. Наумов; под ред. В. Н. Соколова. – М. : УМК МПС России, 2002. – 296 с.
5. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Черняховская. – Харьков. – 2004. – 59 с.
6. Українська мова (за професійним спрямуванням). Навчально-методичні вказівки та контрольні роботи. Частина I / Л. М. Близнюк, О. О. Кушнір, О. О. Литвиненко, О. П. Мосьпан, Н. Н. Нос – Х. : 2016. – 26 с.

Специфика структуры ситуации речевого общения в современной методике и лингвистике

Требования современной методики — обучать не языку, а общению на языке — предполагает исследование ситуации речевого общения как некоторой многоплановой структуры, все уровни и компоненты которой связаны между собой. Такой подход диктуется спецификой методики как дисциплины, которая прибегает к данным лингвистики, психологии, социологии и других наук, используя их для собственных целей и рассматривая под собственным углом зрения.

Ситуация речевого общения исследуется с различных позиций в лингвистике, социологии, психологии, социо- и психолингвистике, семантике, прагматике и других областях знаний. В зависимости от аспекта рассмотрения в ситуации преимущественно выделяется тот или иной план ее содержания и компонент структуры.

В социолингвистике наиболее распространенной является точка зрения, согласно которой ситуация — это сумма социальных условий речевого общения - экстралингвистических, внешних по отношению к речи. К числу коммуникативно значимых компонентов ситуации на экстралингвистическом уровне принято относить тему и цель общения, взаимоотношения его участников, характер окружающей обстановки, условия, в которых протекает коммуникация (место, время и т. д.). Часто эти компоненты представляют в известной формуле: «кто — кому — о чем — где — когда — почему — зачем». При этом имеется в виду, что экстралингвистические факторы детерминируют речевую деятельность, тогда как собственно речи отводится роль зависимого, а не конституирующего элемента ситуации речевого общения. Такое понимание ситуации переносится и в методику и продуктивно используется при обучении учащихся стереотипизированным программам речевых действий в стандартных ситуациях. Однако обучение более естественному использованию языка требует более пристального внимания к тому, какие факторы и как формируют ситуацию и взаимодействуют с речью.

При собственно лингвистическом подходе интерес исследователей вызывают единицы языка и закономерности их функционирования в речи участников общения.

Содержание коммуникации, взаимоотношения ее участников, развертывание ситуации во времени и пространстве, способ осуществления коммуникации — все это находит отражение в отборе и употреблении единиц языка. Выбор говорящим тех или иных внутренне присущих языку альтернативных возможностей контекстуально обусловлен, и тем самым контекст ситуативно значим. Ситуативная обусловленность высказывания понимается как зависимость от лингвистического (речевого) контекста, в котором высказывание реализуется.

При обучении речи важно учитывать не только самостоятельную значимость каждого из отмеченных планов ситуации — социального и лингвистического, но и их функциональную дополнительную, возможность взаимного замещения экстралингвистических и лингвистических (речевых) средств общения. Специфика разговорной речи, в частности, заключается в том, что многие элементы коммуникации эксплицируются в ней невербальными средствами.

Существенно и то, что само по себе выделение экстралингвистического и лингвистического планов в ситуации речевого общения (обстоятельства речи и собственно речь) — в известной мере условно. Например, такие признаки ситуации, как пространство и время, место действия, количество и статус коммуникантов, можно, безусловно отнести к классу экстралингвистических. Однако этого нельзя однозначно сказать о социальных, духовно — культурных и психологических факторах, выступающих в ситуации общения не только как объекты действительности, но и как феномены общественного и индивидуального сознания, языка, на котором происходит общение. Здесь наглядно проявляется относительный характер самого противопоставления так называемых экстралингвистических (общества и мышления) факторов» и внутрилингвистических факторов в функционировании языка.

Важнейший признак любой коммуникации — ее информативность. Содержательный план общения образует не только речь, но и мимика, жесты, т.е. вся ситуативно обусловленная и коммуникативно значимая деятельность участников общения. Те или иные атрибуты ситуации также могут приобретать в коммуникации содержательную значимость, иногда даже полностью заменяя речь.

Невербальные средства участники коммуникации могут включать в семантико-логические связи с вербальными средствами. Так, вопрос «Горячий?» (обращение к одному из участников общения, сопровождаемый жестом, указывающим на стакан с чаем) связывают воедино не только фразу и жест, но и сам объект, наличие которого в данном контексте необходимо. Выраженные в приведенной фразе семантические связи выводят коммуникацию за пределы чисто вербального выражения. Объединение вербально-невербальных средств коммуникации становится конституирующим признаком, отличительной типологической особенностью некоторых ситуаций. Между речевыми единицами (высказываниями) и компонентами различных уровней ситуации устанавливается взаимно направленные связи, отношения функциональной дополненности. Можно говорить об эксплицированных и имплицированных социальных, семантико-логических компонентах ситуации. Звенья, опущенные в речи, сохраняют коммуникативную значимость в силу того, что они соотнесены с теми или другими планами ситуации.

К числу прагматических факторов, формирующих ситуацию речевого общения, можно отнести: 1) намерение говорящего (речевую интенцию). 2) способ его осуществления (вербальный и невербальный), 3) отношение говорящего к собственной речи (как к средству выражения интенции), 4) интерпретацию речи и намерения говорящего слушателем.

Высказывание не только ситуативно мотивировано, но и стимулирует возникновение новой мотивации для последующих высказываний и действий (или прекращения общения). Каждый законченный речевой акт определенным образом изменяет структуру ситуации, ее семантику, взаимоотношения коммуникантов, их понимание условий и целей общения, темы, своих ролей.

Языковая реализация ситуации речевого общения зависит не только от экстралингвистических обстоятельств, но и от свойств языка; правила и способы различных видов «организаций» высказывания обусловлены как системой языка, так и нормой, узусом и в определенной мере составляют национально-культурное своеобразие речи. В каждом языке действует собственная система норм, дифференцированных применительно к различным признакам речевой ситуации и к другим характеристикам общения.

При общении на иностранном языке важно принимать во внимание не только различие способов оформления аналогичных высказываний в изучаемом и родном языках, но и неодинаковую закрепленность, (диктуемую традицией, нормой, узусом, этикетом) их за определенными ситуациями. Не случайно одной из причин многих

ошибок в использовании вербальных средств речевого этикета является калькирование вербальной единицы речевого этикета родного языка на изучаемый.

Литература:

1. Гребенев А.Л. О структуре ситуации речевого общения. Русский язык за рубежом №3/ А.Л. Гребенев. - М, 1993, - с. 68 -70.2.
2. Ляховицкий М.В., Вишневский Е.И. Структура речевой ситуации и ее реализация в учебно-воспитательном процессе / М.В. Ляховицкий, Е.И. Вишневский. — Иностранные языки в школе, 1984, №2.3.
3. Панфиолов В.З. О некоторых аспектах социальной природы языка /В.З. Панфиолов. - Вопросы языкознания, 1989, №6.

Нагайцева Н. И., Романов Ю. А.
Национальный технический университет "ХПИ"
г. Харьков, Украина
e-mail: nagajcevanina@gmail.com

Русское наречие: специфика и задачи презентации

Наречие как часть речи изучается довольно поверхностно не только в курсе РКИ, но и в курсе современного русского языка на филфаках. При этом в качестве примеров привлекаются наиболее простые и частотные наречия типа *вчера, обычно, интересно* и др.

В то же время это значительная по численности, разнообразию структур, особенностям функционирования группа знаменательных слов, имеющая тенденцию к пополнению. Так, по данным словарей, сегодня в русском литературном языке более 6300 качественных и около 300 обстоятельственных наречий, и это без учёта многочисленных окказиональных наречий, подаренных нам мастерами слова.

Наречие – часть речи, обозначающая непроецессуальный признак действия, качества, предмета (*питаться **всухомятку**, дом **напротив***). Главным формальным признаком наречия является отсутствие словоизменения.

По **форме** наречия соотносительны с падежами существительного (*гурьбой, бего́м, наизнанку*), с прилагательными (*мудренó, по-новому*), с числительными (*на́двое, вчетверо́м*), с местоимениями (*по-нашему, незачем*), с глаголами (*не́хотя, игра́ючи*). Есть и непроеизводные наречия: *иногда, теперь, здесь*.

Наречия не обладают грамматическими категориями ни имени, ни глагола. Они могут зависеть от глагола (*знать **понаслышке***), от прилагательного (***весьма** приятный*), от существительного (*дверь **нараспашку***), от предложения в целом (***Формально** он прав.*), т.е. синтаксическими свойствами наречий являются: 1) способность сочетаться со знаменательными словами по способу **примыкания**; 2) употребление в функции **обстоятельства**.

Наречия примыкают к глаголу (*упомянуть **вскользь***), к прилагательному (***чересчур** грустные глаза*), к причастию (***набекрень** надетая шапка*), к наречию (*смотрел **совсем** по-детски*), к категории состояния (*было **нестерпимо** больно*), к деепричастию (*ушёл, **вдребезги** разбив посуду*), к компаративу (***вдвое** дороже*). Примыкая к существительному, наречия выступают в функции несогласованного определения (*прогулка **пешком***).

Способность к **управлению** у наречий ограничена. При этом связь с и л ь н а я у значительной части обстоятельственных наречий (***вразрез** с общим мнением*,

наперекор судьбе). У качественных наречий способность к управлению с л а б а я и носит необязательный характер (*обидно до слёз, важно для дела, легко на сердце*). Компаратив сильно управляет существительными 1) в Р.п. (*белее снега*), 2) в В.п. с предлогом **В / НА** (*быстрее в 2 раза, старше на 5 лет*).

Качественные и обстоятельственные наречия принципиально отличаются не только типом грамматической связи, но и другими особенностями, в том числе собственно **значением** (степенью его абстракции). Так, качественные наречия обозначают качество признака / действия или указывают на количественные оттенки действия / качества, а обстоятельственные называют темпоральные, локальные, казуальные и другие отношения.

Качественных (определятельных) наречий в десятки раз больше, чем обстоятельственных. По **форме** они соотносительны с именами и причастиями. Это наречия на **–о, –е, (по-) –ски** и первообразные наречия. Они отвечают на вопросы: *к а к ? к а к и м о б р а з о м ?* От качественных наречий образуются компаратив и суперлатив (*строго – строже – строжайше*), от качественных наречий на **–о** можно образовать формы субъективной оценки (*давненько, тихонечко, маловато, давным-давно*).

К качественным наречиям относят и **количественные** наречия, обозначающие степень качества, интенсивность действия и отвечающие на вопросы: *с к о л ь к о ? к а к м н о г о ? д о к а к о й с т е п е н и ?* (*очень умный, вдвое больше, идём вдвоём, гораздо интереснее*).

Обстоятельственные наречия обозначают время (*спозарáнку, намéдни*), место (*за пáзухой, на часáх*), причину (*сгоряча, sóслепу*), цель (*назлó, нарочно*), совместность (*сообща, наедине*).

Среди наречий выделяют **предикативные** наречия, отличающиеся от других свойствами, синтаксической функцией, имеющие форму времени (с глаголом **БЫТЬ**), служащие для выражения предикатов в бессубъектных предложениях. Они могут иметь при себе обстоятельственные слова и дополнения, инфинитивы, сочетания с Д.п. имени, указывающего на лицо, которое испытывает состояние, обозначаемое предикативным наречием (*надо ехать, нам весело, ему невдомёк*).

Кроме того, наречия характеризуются активной синонимией, антонимией, омонимией (простой лексической и идиоматической), требующей отдельного внимания; наличием уникальной этимологии, часто так и остающейся "вещью в себе" даже для иностранных филологов и преподавателей РКИ. И действительно, к а к же им без узкой подготовки понять наречия типа *ничкóм, кубарем, впоныхах, дотла, взахлёб, внакладе, впритык, врасплох, загодя, навзничь, намедни, насмарку, настезь, невзначай, опрометью, подспудно*.

Как видим, наречия – это та часть лексико-грамматического запаса русского языка, которая требует с п е ц и а л ь н о г о изучения и особого к себе внимания, поскольку разнообразна по происхождению, значению, функциям, словообразованию, потенциалу образуемых грамматических структур.

На факультете международного образования НТУ "ХПИ" создано пособие "Наречие" [1], которое включает теоретическую часть, толковый словарь наиболее трудных для понимания наречий (450 единиц) и 200 упражнений (коммуникативных, тренировочных и иллюстративных) разной степени сложности. Это упражнения на синонимию и антонимию наречий, омонимию наречий и других слов в предложении, формообразование компаратива и суперлатива наречий, сочетаемость наречий с глаголами и существительными, толкование идиом через наречия и др.

Наиболее сложные упражнения снабжены ключами. Пособие включает также 3 грамматические таблицы.

Учебное пособие "Наречие" полезно для стажёров и преподавателей РКИ, а также для филологов и переводчиков, желающих углубить свои знания в этой области.

Литература:

1. Нагайцева Н.И. Наречие: учеб. пособ. для иностранцев/ Н.И. Нагайцева. – Х.: НТУ "ХПИ", 2015. – 192 с.

Інноваційні методи у навчанні російській мові як іноземній студентів технічних спеціальностей

Ідея гуманізації та гуманітаризації освіти стає пріоритетною в нашому суспільстві. Необхідність інтеграції технічного і гуманітарного знання, шляхи такого синтезу активно обговорюються викладачами вищої школи. Вищий навчальний заклад повинен випускати фахівця з високим культурним рівнем. Сучасний етап розвитку цивілізації вимагає фахівців з широким гуманітарним мисленням, здатних будувати грамотно професійну діяльність за законами гармонійного розвитку. Але мова йде не тільки про те, що інженерно-технічний працівник повинен мати достатній рівень інтелектуальної підготовки, щоб зуміти забезпечити ефективність своєї праці. Не менш важливим є і те, що саме гуманітарне знання дає такі пріоритети, як відповідальність за загальнозначущі цінності, світоглядне самовизначення, загальнокультурна компетентність, особистісна самоактуалізація.

Навчаючи російській мові як іноземній, ми ставимо перед собою наступні завдання: поглиблення знань про систему і структуру російської мови та її стилістичне розшарування; знайомство з основними законами побудови ефективної мовної комунікації; засвоєння основних принципів ділового спілкування в усній і письмовій формах; вдосконалення навичок роботи з текстами різних стилів і жанрів; розширення активного словникового запасу студентів.

Студенти, які вивчають російську мову як іноземну в технічному виші, не просто знайомляться з науковим стилем мовлення, а з мовою спеціальності в системі. Мова спеціальності - це практична реалізація наукового та офіційно-ділового стилю мови в системі потреб певного профілю знань і конкретної спеціальності. У сучасній методиці спостерігається прагнення наблизити умови навчального процесу до умов вільної комунікації. У зв'язку з цим приділяється велика увага розвитку умінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Існує такий термін *взаємопов'язане навчання*, який передбачає паралельне і збалансоване формування чотирьох видів мовленнєвої діяльності на основі загального мовного матеріалу в рамках їх послідовно-часового співвідношення. Аудіювання, говоріння, читання та письмо є і метою, і засобом навчання. Робота над цими видами мовленнєвої діяльності здійснюється в певній послідовності в рамках практичного заняття або циклу занять, на яких обов'язковим є загальний мовний матеріал. Практичні заняття містять різноманітні вправи для відпрацювання та закріплення мовних навичок. Імітативні, підстановчі, трансформаційні, репродуктивні та мовні завдання спрямовані на формування у студента мовної та комунікативної компетенцій в їх професійній сфері.

Традиційна методика навчання російській мові у школі та ВНЗ приділяла велику увагу грамотному письму. Однак при цьому порушувався один з основних законів психолінгвістики, що полягає в тому, що всі види мовленнєвої діяльності в процесі навчання повинні формуватися в єдності і у взаємозв'язку. У ХХІ столітті антропоцентрична спрямованість лінгвістики дозволила звернутися до безпосередньої мети навчання мові як засобу комунікації.

Потужним засобом навчання мові слугує аудіювання, що дає можливість опановувати звуковою стороною досліджуваної мови, його фонемним складом та

інтонацією: ритмом, наголосом, мелодикою. Аудіювання як дія, що входить до складу усної комунікативної діяльності, активно використовується в будь-якому усному спілкуванні, підпорядкованому виробничим, суспільним чи особистим потребам. Аудіювання ж, як зворотній зв'язок у кожного мовця під час говоріння, дозволяє здійснювати самоконтроль мовлення і знати, наскільки вірно реалізуються в звуковий формі мовні наміри.

Аудіювання як засіб навчання забезпечує знайомство учнів з новим мовним матеріалом, виступає як засіб формування навичок і умінь у всіх інших видах мовленнєвої діяльності, сприяє сталій підтримці досягнутого рівня володіння мовою, формує власне аудитивні навички. Як мету навчання аудіювання розуміють, коли студенти, що навчаються засобами аудіювання, отримують якусь конкретну інформацію. Це може бути текст, фільм тощо.

При навчанні російській мові як іноземній все ширше застосовуються інформаційні технології. Їх використання дозволяє набагато підвищити інтерес учнів до мови, по-новому побудувати роботу викладача, реалізувати принцип інтерактивності. Аудіовізуальна насиченість навчального матеріалу, доступність, можливість вибору матеріалу за ступенем складності сприяє інтенсифікації процесу його засвоєння.

У сучасному житті Інтернет зайняв головне місце серед інноваційних технологій. Всесвітня інформаційна мережа багато дає в процесі самоосвіти, дозволяє кожному користувачеві вибрати свій шлях навчання. Використання електронних ресурсів надає новий статус самостійній роботі учнів, коли навчання за формою стає індивідуальним і самостійним, а по суті контрольованим і керованим. Тільки комп'ютер здатний здійснити настільки різноманітний за формою та змістом зв'язок з учнем (інформативний, довідковий, консультативний, результативний, вербальний, невербальний - графіка, колір, звукова сигналізація) [1].

Можливі такі форми використання інформаційних технологій на заняттях з мови:

- 1) створення викладачем і студентом комп'ютерних презентацій;
- 2) робота з сайтами, орієнтованими на вивчення російської мови;
- 3) використання електронних словників та енциклопедій;
- 4) виконання студентами завдань з аудіо- та відеоматеріалами з Інтернету;
- 5) дистанційне вивчення мови;
- 6) контакт з сайтами освітніх установ, що навчають російській мові;
- 7) спілкування з носіями мови в віртуальних спільнотах, соціальних мережах.

Кожна форма використання інформаційних технологій має свої особливості.

У списку інноваційних засобів особливо слід виділити використання *інтерактивної дошки* в навчальному процесі. Спеціалізований сайт, який навчає роботі з інтерактивною дошкою, що дозволяє обмінюватися досвідом по її застосуванню, переглядати онлайн-інтерактивні заняття, пройти тренінг - це Promethean Planet (prometheanplanet.ru). Викладачеві лише залишається освоїти програмне забезпечення ActivStudio, ActivInspire й інтерактивну дошку, Activ Board і він зможе створювати яскраві, інформаційно насичені фліпчарти. При навчанні російській мові як іноземній дуже важливо уявити матеріал наочно, й інтерактивні дошки надають безсумнівну допомогу в цьому. Студенти і викладач можуть спільно створювати фліпчарт по темі заняття. Це розвиває не тільки творчі навички студентів, а й уміння працювати з комп'ютерними технологіями.

У даний час зростає число сайтів, що допомагають професійно вивчати російську мову. Це Грамота.ру (gramota.ru), Культура писемного мовлення (gramma.ru), Портал по використанню російської мови і отримання освіти російською мовою в державах СНД і Балтії (russianforall.ru), Російська мова та культура мови (shpora07.narod.ru), авторський сайт О.Є. Ольшанського, професора Слов'янського державного педагогічного університету, автора статей про історію слів і виразів у

російській мові (slovo.dn.ua), сайт Країна слів, викладання мови на якому ведеться у віртуальній школі в ігровій формі (wordslan.ru), блог Буквоїд, що містить факти з історії виникнення слів і виразів, правила, тлумачення слів (bukvoed.blogspot.com) тощо.

Ці сайти є загальнодоступними, зручними у використанні, реєстрація на них не є обов'язковою. Навчання російській мові із застосуванням подібних ресурсів розширює світогляд учнів, підвищує рівень їх фонових знань, сприяє пробудженню інтересу до історії і культури російського народу. Можливі такі види завдань: знайти історію виникнення деяких фразеологізмів, використовуючи сайт Буквоїд, пройти онлайн-тест на сайті russianforall.ru, використовуючи зазначений сайт, написати реферат за даними джерел, розгадати кросворд із синонімами, задати питання лінгвістичного плану, взяти участь у конкурсі на сайті Культура писемного мовлення тощо.

Всесвітня інформаційна мережа дозволяє зробити процес навчання більш ефективним, залучаючи до процесу сприйняття більшість чуттєвих компонентів учня. Маючи на меті розвинути комунікативну компетенцію студентів, викладач повинен вміти організувати роботу з Інтернет-ресурсами, опанувати нові методичні підходи у навчанні. Взаємодія між викладачем і студентом здійснюється при цьому в діалоговому режимі. Це полегшує процес обміну інформацією та підвищує пізнавальний інтерес студентів.

Таким чином, ми бачимо, що використання інформаційних технологій є однією з необхідних складових освітнього процесу, у тому числі і для успішної організації самостійної роботи під час навчання російській мові студентів. Інформатизація освіти - це неминучий процес і викладач гуманітарних дисциплін повинен вміти використовувати лінгводидактичний потенціал ресурсів Інтернету. У технічному вузі володіння інноваційними інформаційними технологіями стає особливо важливим.

Література:

1. Азимов Э.Г. Русский язык в Интернете (лингвистический и методический аспекты): Сб. статей: Лингводидактический поиск на рубеже веков. — М., 2000. — С. 8.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб.: Злато-уст, 1999. — 472 с.
3. Глухов Б.А., Щукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. — М.: Русский язык, 1993. — 371 с.
4. Зимняя И.А. Лингвopsиxология речевой деятельности. — М.: Московский психологo-социальный ин-т. — 2001. — С. 58.
5. Канатова С.Ш. О подготовке будущих учителей к организации обучения иностранному языку на базе ИК-технологий // Иностранные языки в школе. — 2009. — № 3. — С. 42.
6. Касьянова В.П. Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). — Уфа, 2011. — С. 131.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М.: Просвещение, 1973. — 224 с.
8. Корнилов И. Система подготовки инженеров: социологический ракурс // Высшее образование в России. — 1996. — № 2. — С. 79.
9. Никитаев В. О техническом и гуманитарном знании в инженерной деятельности // Высшее образование в России. — 1996. — № 2. — С. 153.
10. ito.su/1998-99/g/chertkova.html.
11. ru.wikipedia.org/wiki

Зміни у словниковому складі української мови як відображення соціокультурного процесу

Мова як суспільне явище виникла в суспільстві для його потреб і розвивається разом із ним. І всі зміни, що відбуваються в навколишньому світі, суспільстві, відображаються в мові. У процесі життя й розвитку суспільства одні предмети, явища, їх ознаки розвиваються, збагачуються, інші – зникають.

У словниковому складі мови зміни відбуваються в таких напрямках:

1. зміна лексичного значення вживаних у мові слів;
2. поява нових слів;
3. зникнення слів.

Тому у мові постійно існує лексика активна і пасивна.

Активна лексика – це частина словникового складу сучасної літературної мови, яка вільно вживається в повсякденному спілкуванні в усіх сферах життя людського суспільства, в різних формах і стилях літературної мови. До неї належать слова загальноновживані і слова, які використовуються в спеціальній, науковій літературі, в професійному та офіційно-діловому мовленні.

Серед активної лексики виділяється основний словниковий фонд – ядро словника, найбільш необхідні слова. Критеріями основного словникового фонду є три ознаки: ці слова вживаються

- 1) завжди (в часі),
- 2) всіма,
- 3) у всіх випадках.

Основний словниковий фонд дуже стійкий, майже не змінюється. За даними американського вченого М. Сводеша, за 1000 років змінюють свою семантику чи зникають із мови 20% слів основного словникового фонду.

Пасивна лексика – це частина словникового складу літературної мови, зрозуміла всім, хто володіє цією мовою, але рідко вживана в щоденному спілкуванні. До пасивної лексики належать неологізми та застарілі слова. Залежно від причин, через які слова вийшли з активного вжитку, застарілі слова поділяють на: історизми – слова, що вийшли з ужитку, тому що зникли названі ними предмети чи поняття: кріпак, земство, волость, зборня; архаїзми (від грецьк. – стародавній) – це витіснені синонімами назви понять, що існують і в наш час: аз (літера «а»), перст (палець), пря (боротьба), тать (злодій), скудельник (гончар). Застарілими можуть бути також і власні назви: Борисфен (Дніпро).

Неологізми (від гр. neos – новий і logos – слово) – це слова, що позначають нові поняття і предмети. Склад неологізмів постійно поповнюється за рахунок слів іншомовного походження (передусім наукових, політичних і економічних термінів): файл, компакт-диск, спікер, бонус.

Трапляється, що деякі застарілі або маловживані слова повертаються з пасивної лексики до активної і відроджуються до нового життя: гривня, книгозбірня, довкілля і т.д. Як неологізм слово існує доти, доки не стає загальноновживаним, властивим мовленню багатьох людей. Так, відносно недавно неологізмами були слова:

приватизація, презентація, фуршет тощо. Так само на початку ХХ ст. неологізмами вважалися слова автомобіль, телефон, ліфт, футбол, чемпіон, тренер, прогрес.

Неологізми поділяються на дві групи: неологізми, які стали термінами, та неологізми-професіоналізми або слова професійного жаргону. Використання нових слів у тексті документа повинно ґрунтуватися на оцінці того, чи є це слово терміном, чи називає поняття, яке має усталене позначення в мові. Неологізми першої групи доцільно використовувати в діловій чи науковій мовах. Це слова на зразок *автосалон, екофорум, марафон, стиліст, прес-секретар, телефакс, супутникова інформація* тощо. Неологізми другої групи, які включають слова *ваучеризація, спікеріада* і нескінченну низку новотворів із додатком *євро* (*євроремонт, єврокухня*), не варто вживати в офіційній діловій мові. Це стосується слів, які в українській мові мають прямі відповідники усталеного традиційного значення:

домінувати – переважати
ексклюзивний – виключний
екстраординарність – особливість
ідентичний – тотожний, рівнозначний, однаковий
лімітувати – обмежувати
пролонгація – продовження
превентивний – запобіжний
конвенція – угода
репродукувати – відтворювати і т.д.

Отже, декілька порад щодо вживання неологізмів, іншомовних слів у діловій мові та в науковому стилі:

а) не слід використовувати іншомовні слова, якщо в українській мові є їх прямі відповідники;

б) треба використовувати іншомовні слова лише в тому значенні, в якому вони зафіксовані в сучасних словниках, а якщо є синоніми – добирати потрібні найточніші відповідники, виходячи з контексту;

в) не можна використовувати в одному тексті іншомовне слово і його український відповідник.

У ділових паперах вживаються всі різновиди неологізмів, особливо – аббревіатури: ОЦ – обчислювальний центр, ПДВ – податок на додану вартість. Але аббревіатурами не слід зловживати. Треба дотримуватися норм, які впорядковують використання складноскорочених слів у різних стилях мовлення.

Нові слова, утворені письменниками, називаються авторськими неологізмами. Такі слова вживаються в художніх творах, характеризуючи творчу манеру автора. Вони є важливим засобом естетичного впливу на читача, і хоч, як правило, не потрапляють до загальнономовного словника, частина з них стає відомою широким масам читачів [3, с. 249]. Серед майстрів авторських неологізмів в українській літературі можна назвати П. Тичину, М. Рильського, А. Малишка, М. Стельмаха, М. Вінграновського, І. Драча, В. Стуса.

Приклади художнього словотворення знаходимо в поетичних творах П. Тичини:

Не дивися так привітно, яблуневоквітно.

Згадавсь чомусь Іван Франко і вічнодумна Леся Українка [3, с. 249].

Слово вмирає з трьох причин. Перша – коли зникає народ, носії цієї мови, друга – коли зникає предмет, поняття чи явище, яким його називали. Обидві ці причини є об'єктивними, оскільки зумовлені реаліями дійсності. Третя причина – суб'єктивна: існуючі реалії починають зумисне називати інакше й навіть іншою мовою. Наприклад, існує й донині Верховна Рада України, а не Парламент, виборці, а не електорат.

Активну і пасивну лексику мови не слід ототожнювати з активним і пасивним словником кожного мовця. Активний словник кожного носія певної мови складається зі слів літературної мови, якими він користується в усному і писемному спілкуванні.

Характер, обсяг цього словника залежать від освіченості мовця, роду його заняття, кола інтересів, культурного рівня. Наприклад, філолог активно вживає такі терміни, як фонема, морфема, парадигма, метатеза, синекдоха, у той час як іншим мовцям вони можуть бути й зовсім невідомі. Пасивний словник окремого мовця складається зі слів, значення яких він розуміє або здогадується про нього з контексту, однак у своєму мовленні їх не вживає.

Отже, інтеграція України у міжнародний культурний простір була поштовхом до оновлення лексики сучасної української мови, особливо за рахунок запозичень. Відкритість українського суспільства завдяки можливості його громадян вільно подорожувати, посилення мотивації до вивчення іноземних мов, функціонування міжнародної комп'ютерної мережі Інтернет визначають активне запозичення нової лексики і зникнення багатьох застарілих слів зі словникового складу української мови.

Література:

- 1.Зубков М.Г. Універсальний довідник / М.Г. Зубков. – Х.: ВД Весна, 2009. – 416 с.
- 2.Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник / С.В. Шевчук, І.В. Клименко. – К.: Алерта, 2011. – 696 с.
- 3.Шкурятяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: Модульний курс: Навч. посіб. / Н.Г. Шкурятяна, С.В. Шевчук. – Вища шк., 2007. – С. 249.

Овчинникова А. С.
Харьковский национальный медицинский университет
г. Харьков, Украина
e-mail: rkidep@ukr.net

Роль преподавателя – руссиста, работающего в интернациональной аудитории

1954 год – дата рождения межкультурной коммуникации как дисциплины академической. В этот год была издана книга Э. Холла и Д. Трагера «Культура как коммуникация», в которой авторы впервые предложили этот термин. Они считали, что он показывает совсем другую область человеческих отношений.

По словам Э. Сепира, «каждая культурная система и каждый единичный акт общественного поведения явно или скрыто подразумевает коммуникацию».

Из этого следует, что необходимо изучать этот вопрос более глубоко. Тщательно изучать мир, не язык, а мир тех, кто носит этот язык, их культурный социум в этнографическом смысле слова, их образ жизни, национальный характер, менталитет.

Знать значение слов и грамматические правила это еще не все для того, чтобы свободно использовать язык как средство общения. Нужно знать мир языка, который ты хочешь изучить.

На каждом уроке иностранного языка ты находишься на перекрестке культур. В этом и заключается практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иной мир и иную культуру: каждое слово обуславливает национальное сознание о мире.

Знание иностранного языка студентом – это не только контакт с его преподавателем. Чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создавать обстановку реального общения. Для этого необходимо наладить связь

преподавания иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в живых, естественных ситуациях.

Были проведены многочисленные исследования, которые определили наиболее характерные черты межкультурной коммуникации. Для межкультурной коммуникации необходимо, чтобы участники диалога принадлежали к разным культурам. Также необходимо понимание участниками коммуникации культурных отличий друг от друга. Межкультурная коммуникация – это всегда межперсональная коммуникация в каком-то специальном контексте, когда один участник находит культурное отличие другого. Межкультурная коммуникация – это совокупность разных форм отношений и общения между личностями и группами людей, которые относятся к разным культурам. Мы должны понимать, что наш партнер по коммуникации не просто другой человек, потому что все люди разные, а потому что его мировоззрение и мировосприятие складывались в других географических, политических и экономических условиях, в другом обществе, со свойственной ему системой ценностей, общении с представителями другой культуры. Чтобы понять поведение человека другой культуры, нужно знать, каковы традиции этой культуры. Если несовместимость правил поведения твоих собственных и другого человека существует (а это естественно), необходимо выработать общие правила поведения на основе схожести для обеих культур.

Здесь трудно переоценить роль преподавателя-руссиста, который работает в интернациональной аудитории.

Задача преподавателя-руссиста состоит не только в том, чтобы студенты усвоили грамматические правила, научились читать и писать по-русски, но чтобы они смогли стать активными участниками межкультурной коммуникации, комфортно чувствовали себя в разных ситуациях общения с русскими, то есть нужно стремиться к тому, чтобы язык и культура были едины в процессе обучения.

Преподаватель во время таких занятий выступает в роли режиссера, мотивирующего студентов использовать в общении русский язык, направлять процесс общения, минимизировать возможное непонимание.

Преподаватель должен развивать быстроту мышления и умение выражать свои мысли разными способами (объяснять одну и ту же идею по-разному). Преподаватель должен обладать способностью быть посредником между студентами, правильно представить говорящих друг другу, сказать нужное слово в нужной ситуации. Это неопценимое умение для межкультурной коммуникации.

Работая в группе первого курса (английский язык обучения), мы провели такую работу: студенты написали сочинения о своих странах. В группе обучаются представители разных стран: арабы, африканцы, а также мальдивские студенты. Вместо того, чтобы предложить студентам рассказать о своей стране индивидуально, их попросили принять участие в диалогах. Диалоги были проведены между представителями разных стран, разных континентов: мальдивцы и арабы, арабы и африканцы.

Студенты задавали друг другу вопросы о местоположении страны (континенты, страны), о численности населения, о климатических условиях, о наличии учебных заведений, памятников культуры и многом другом.

Таким образом, они познакомились друг с другом и их странами, они активно использовали свои знания русского языка, общаясь друг с другом на языке-посреднике.

Этого мы и пытались достичь, так как постоянно сталкивались с тем, что студенты общались на английском языке. Им это было делать проще, потому что они обучаются на этом языке. А здесь им пришлось приложить усилия, чтобы языком их общения был русский. Это дало хорошие результаты. Студенты узнавали друг о друге, о странах, из которых приехали их одноклассники, задавая вопросы и отвечая на

русском языке. Это стимулировало их, давало возможность проверить себя и своих друзей на знание еще одного языка, который они начали изучать недавно.

Итак, главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Онкович Г. В.
Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м.Миколаїв, Україна
e-mail: onkan@ukr.net

Вікідидактика як інновація у мовній підготовці студентів

Вступ. Сучасний освітній процес важко уявити без медіаосвітніх технологій. Від перших років навчання іноземних студентів в Україні на заняттях були присутні різні медіатексти - ті, що містили періодичні видання, радіопередачі, телебачення, кіно. Поступово технології їх використання було об'єднано в поняття «медіадидактика» [6]. Згодом у навчальному процесі з'явилися інформаційно-комунікаційні технології, мультимедіа, Інтернет тощо, завдяки чому набула розвитку й збагатилась новітніми технологіями і медіадидактика. Чимало інновацій привнесено в освіту саме завдяки бурхливому розвитку Інтернету, тож набуває постійного осучаснення й медіадидактика. Серед її новітніх складників – вікідидактика, муралодидактика, книгоспалах-дидактика, дидактика вуличного мистецтва, педагогічна блогодидактика, наукова сайтодидактика тощо. Кожне з цих відгалужень має свої особливості, котрі можна успішно залучати до процесу навчання іноземних студентів, особливо якщо нашою метою є розширення культурознавчих знань студентів.

Постановка проблеми і стан її вивчення. Сучасні наукові уявлення про діалог культур ґрунтуються на доробку філософів-діалогістів (М. Бахтін, М. Бубер та ін.), соціологів культури (Г. Зіммель, Дж.-Г. Мід, П. Сорокін, Г. Померанц та ін.), лінгводидактів (В.Костомаров, Ю.Пассов та ін.). Ю.І.Пассов уперше розглядає діалог культур як метод [10], оскільки «Методика из науки об обучении иностранному языку превращается в науку о человеке, становящемся индивидуальностью, способной вести диалог культур. Поэтому правомерно говорить о **методе диалога культур**, как некоем **веобщем методе**, **метаметоде**, **методе-модели** для всего иноязычного образования, варианты которой (модели) и предстоит разработать для всевозможных образовательных целей и условий: методы для овладения разными видами речевой деятельности, методические системы для разных уровней овладения иноязычной культурой в разных образовательных учреждениях и т.д. и т.п.» [10, с. 10]. Дослідники справедливо вважають, що у діалозі культур особливу роль відіграють значущість культурних суб'єктів один для одного, постійне утримання один одного в полі культурної уваги. З огляду на це звернімо увагу на таке суспільно значуще явище, як Вікіпедія і на безмежні можливості її використання у навчальному процесі. Тож можемо прогнозувати успіх вікідидактики як нового педагогічного відгалуження.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Вікіпедія (англ. Wikipedia) – глобальна, вільна та багатомовна інтернет-енциклопедія, найпопулярніший довідник в Інтернеті. Назва утворена від слів «вікі» (технологія для створення сайтів) та

«енциклопедія». Її перший розділ (англомовний) з'явився 15 січня 2001 року. Нині це – найбільша та найповніша в історії людства енциклопедія, котра твориться 295 мовами й найбільшою кількістю редакторів. Вікіпедію може редагувати кожен, незалежно від професії, приналежності до соціальних груп, місця проживання та національності. Єдина вимога для того, аби приєднатись до когорти редакторів-волонтерів, – мати доступ до Інтернету та джерел інформації, на основі яких може бути створена або доповнена стаття. Тут висвітлюється значно ширше коло тем, аніж це можливо у паперових енциклопедіях. До того ж, існує можливість постійного доповнення статей та оновлення в них даних у режимі реального часу. Це дає можливість збільшити кількість вікікористувачів.

Технічну підтримку та розвиток низки вікі-проектів, найвідомішим з яких є Вікіпедія, здійснює Фонд Вікімедіа - Wikimedia Foundation – американська недержавна некомерційна організація, основною метою якої є поширення у світі вільних знань. Регіональні його відділення існують у 40 країнах світу. Громадську організацію «Вікімедіа Україна» було створено 31 травня 2009 року, її основна мета - «Вікімедіа сприяння розвитку Вікіпедії та інших дружніх проектів українською мовою. Станом на 10 листопада 2017 року в українській Вікіпедії налічується: 746 542 статті, 2 245 146 сторінок, 21 579 029 редагувань, 378 480 користувачів, 2637 активних користувачів. Вона посідає 16 позицію серед усіх мовних розділів, третю - серед розділів слов'янськими мовами. На сьогодні 295 мовних розділів Вікіпедії є окремими сайтами, з назвами на зразок *uk.wikipedia.org*, де перші дві чи три літери — код мови (код української мови — *uk*, а України як країни — *ua*).

Сьогодні ми можемо говорити про нові спеціалізації: *вікімедійник* – створювач програмного забезпечення, *вікіпедист* – автор і редактор статей, *вікіпедагог* – учитель, котрий використовує Вікіпедію у навчанні і вихованні, *вікідидакт* – той, хто навчає писати й редагувати статті у Вікіпедії, а також створює навчально-методичні посібники і т.ін. І, звичайно ж, маємо пам'ятати й про вікікористувачів, якими сьогодні є переважна більшість освічених людей. Відтак – з'являються нові підрозділи ще у зовсім нових педагогічних відгалуженнях, якими є медіапедагогіка й медіадидактика. Зокрема, вікідидактика, котра розглядається нами як частина педагогіки, що займається питаннями застосування Вікіпедії у навчальному процесі, розроблянням й апробацією нових дидактичних матеріалів з оперттям на вікіджерела.[7-9]. Важливою особливістю Вікіпедії є можливість отримувати інформацію рідною мовою. Після відкриття англійської почали відкриватись й інші вікіпедії. 30 січня 2004 року була створена першу україномовну статтю – Атом. Ця дата вважається Днем народження української Вікіпедії, першими авторами якої стали брати Юрій та Іван Ковальови, українські школярі, які в той момент мешкали у Японії [11].

Метою статті є аналіз новітніх тенденцій у вітчизняному освітньому просторі, визначення ролі й місця вікідидактики у мовній підготовці студентів.

Виклад основного матеріалу. Освітня програма Вікіпедії реалізується в різних видах. Деякі з них – «традиційні». Однак останнім часом в Україні - завдяки ентузіастам вікіпедистам і вікідидактам - з'явилося чимало нових форм. Робимо спробу узагальнити цей досвід. Почнемо з діяльності Фонду «Вікімедіа Україна», котрий проводить віківишколи/вікітренінги з основ редагування Вікіпедії. Навчання у таких формах проводяться у різних регіонах України. Зауважимо, що ці напрацювання, основна мета яких – поповнення україномовного розділу Вікіпедії, успішно використовуються вікіпедагогами у процесі навчання. Як й інші, «статутні», заходи організації.

На сторінці «Вікіпедія:Освітня програма Вікіпедії/Практика», створеної для координації співпраці студентів, котрі проходять практику у ГО «Вікімедіа Україна» та спільноту української Вікіпедії представлено формат співпраці університетів із Вікіпедією [goo.gl/zivBPVcontent_copyCopy short URL]. Зокрема, студенти відповідних

спеціальностей (переважно це – майбутні редактори й філологи) можуть проходити практику у ГО «Вікімедіа Україна», яка передбачає: навчання правил оформлення статей у Вікіпедії (чи інших вікіпроектах Фонду Вікімедіа); розробляння індивідуального плану практики; написання та поліпшення статей в україномовному розділі Вікіпедії (чи в інших вікіпроектах); створення ілюстрацій для Вікіпедії (за бажання та наявності відповідних навичок); отримання офіційного підтвердження про проходження практики. На сторінці наявний перелік навчальних закладів, котрі зареєстровані учасниками практики, хід роботи, коли між кафедрою та ВМУА укладається угода, студент створює сторінку користувача. Для студенток проводиться вишкіл, створюється (разом із координатором) список статей, які практикант має створити чи доповнити, джерела тем для статей, шаблони-повідомлення для статей. Виокремлюється позиція, де зазначається, що студенти факультетів іноземних мов можуть перекладати статті з мови, яку вони вивчають, і у такий спосіб поповнювати українськомовну Вікіпедію.

Ціль Вікіпедії – доступ до знань. Це усвідомлюють і вікіпедагоги, адже розвиток української Вікіпедії сприяє популяризації наукових знань в українському суспільстві та розвитку української мови й культури. Є група мовних розділів, які ще не створені окремо, а перебувають в так званому Інкубаторі, поки мовний комітет спільноти не вирішить, що такий сайт має своїх дописувачів і буде розвиватися. Статті, котрі носять рекомендаційно-пізнавальний характер для дописувачів, часто пов'язані між собою міжмовними посиланнями. У Вікіпедії є службова сторінка «Сторінки з найбільшою кількістю інтервікі-посилань», де можна побачити список статей, створених різними мовами. Немає жодної статті, що мала б 295 мовних версій. Найближче наблизилась стаття про Фінляндію — 283. Перший десяток виглядає так: Фінляндія (283 міжмовні посилання), Росія (282). Чилі (281). Туреччина (275), Сполучені Штати Америки (275), Німеччина (272), Італія (271), Вікіпедія (269), Польща (268), Європа (267). Найбільше серед них статей про країни, далі статті можна інтуїтивно згрупувати в такі типи: час (місяці, дні тижня, роки, дати), населені пункти, географічні та астрономічні об'єкти, поняття та інше, особи, мови, науки, жива природа, організації [5]. Стаття «Україна» на 23-24 місці разом з «Канадою» — 253 версії. Серед наук лідирує: Географія (222 міжмовні посилання), Математика (209), Астрономія (208), Фізика (205), Історія (202), Біологія (200), Хімія (196), Філософія (195).

Сьогодні українські вікіпедагоги мають значний досвід використання Вікіпедії в освітньому процесі. «Освітня програма Вікіпедії» реалізується з 2012 року. На цей час підписано меморандуми з кількома вишами щодо її впровадження. Осторонь не залишилась й середня школа. З метою активізувати цю роботу, ГО «Вікімедіа Україна» у квітні 2016 року було організовано перший вікітренінг для педагогів України, на який запросили творчих учителів та викладачів. Учасники тренінгу були вмотивовані до наступним: 1) Суспільний мотив: Чи може стати українська Вікіпедія носієм інформації українською мовою? 2) Фаховий мотив: Чи завжди у Вікіпедії можна знайти необхідні матеріали? 3) Особистісно-професійний мотив. Як редагування Вікіпедії може сприяти особистісно-професійному зростанню? Отже, ставлячи перед собою суспільну ціль, кожен педагог може наповнювати Вікіпедію якісним контентом [3]. Велика кількість червоних посилань свідчить про відсутність статей, які б сповна розкривали тему.

Робота над статтею носить водночас науковий та пошуковий характер, спонукає до опрацювання великої кількості авторитетних джерел, а вже потім відтворити їх - із дотриманням енциклопедичного стилю - у Вікіпедії. Така робота розвиває самостійність, уміння працювати з джерелами, аналізувати їх, виділяти головне [3]. Валентина Кодола зазначає, що освітяни, які приєднуються до «Освітньої програми», можуть створювати власні освітні курси на спеціальних сторінках Вікіпедії. До цих курсів записуються студенти/учні, котрі пишуть статті («вікіпедисти»), і викладач

курсів, педагог, котрий контролює їх створення («вікідидакт»). Подібні освітні курси можуть бути тематичними, за інтересами.

Набувають поширення й розмаїття **Вікіуроки** – уроки з опертям на матеріали Вікіпедії. Вікіуроки можуть бути предметними – з урахуванням матеріали якої дисципліни опрацьовуються, й «вікіпедичними» – з підготовкою статті до Вільної енциклопедії. Подібну роботу проводять учителі в багатьох регіонах України [<https://www.facebook.com/groups/495748843947287/?fref=ts>]. Маємо приклади занять, котрі передбачають різні медіаосвітні технології, під узагальненою назвою «Людина з Вікіпедії»: - вікізустріч з дописувачем; - вікізустріч з: - людиною, про яку є допис у Вікіпедії; - людина "до Вікіпедії" – зустріч із людиною, про яку готується стаття до Вільної енциклопедії. Це - наш, український "винахід", розвиваймо.

Подібна діяльність через вікі розвиває медіакомпетентність, дає педагогам розуміння того, як медіатексти - частина щоденного життя - допомагають пізнати довкілля й інформаційно насичене навколишнє середовище, вплинути на рівень медіакультури учня. Педагог, занурений у вікісередовище, яке підвищує рівень його медіакомпетентності, оволодіває навиками вивчення, аналізу, інтерпретації текстів, умінням створення самостійного вікіпродукту. Тільки таким чином, долучившись через вікі до світу медіа, учитель може сприяти формуванню медіакультури своїх студентів і водночас сприяти розвитку критичного мислення (бачення, оцінювання). При створенні статей до Вікіпедії саме критичне мислення як психологічний механізм медіаграмотності розвиває здатність до сприймання повідомлень такими, якими вони є, з подальшим оцінюванням, глибоким розумінням історичного, економічного та художнього контекстів систем, представлених у повідомленні, здатність зробити висновки про сильні та слабкі сторони повідомлення [2, 3, 4,5, 9].

Учителі-предметники вже давно зрозуміли користь від використання Вікіпедії. Так, на заняттях можна обговорити питання «Які українські письменники найцікавіші користувачам англomовної Вікіпедії?» Відповідь на це запитання представлено на сайті **Читомо**. [13] Список очолили класики: Тарас Шевченко, Іван Франко та Леся Українка. А відразу після них, на 4-му й 5-му місцях, опинилися сучасні письменники: Маркіян Камиш та Андрій Курков.

У своєму дослідженні «Вікіпроекти...» С.Дячок [2] розвиває дослідницький підхід у вихованні особистості через Вікіпедію – як оригінальний шлях ознайомлення учнів із методами наукового пізнання, важливий засіб формування: *пізнавальних компетентностей* (інформаційний план вільної енциклопедії); *особистісних компетентностей* (розвиток індивідуальних здібностей і талантів, що є дуже важливим у виховному процесі); *самоосвітньої компетентності* (здатності організовувати себе до самоосвіти у позаурочний та позашкільний час); *соціальної компетентності* (співпраця з учителем, іншими вікіпедистами школи, України, зокрема, розуміння своєї ролі в процесі розвитку держави). Олег Куш [4] наголошує, що перспективним напрямком вікідіяльності є краєзнавчий. В Українській Вікіпедії є статті про всі населені пункти України, але багато з них є такими, що потребують доповнення та редагування. Також учні можуть писати, доповнювати та ілюструвати статті про вулиці та площі, навчальні та лікарняні заклади, культурні та природні пам'ятки тощо. Можна писати статті й про видатні постаті свого краю, але при цьому обов'язково треба пам'ятати про «критерії значимості» осіб.

Зрозуміло, що розвиток національної Вікіпедії є засобом збереження й розвитку рідної мови, підвищення освіченості її носіїв, важливим чинником подолання мовного колоніалізму, репрезентації власне українського погляду на світ й на Україну. Для іноземних студентів – це можливість підвищити мовну й українознавчу компетенції.

Висновок. Вікіпедія - один із найпопулярніших сайтів у світі, а Українська Вікіпедія – головне україномовне джерело інформації і найбільший осередок української мови в Інтернеті. Долучити до цього джерела студентів не тільки як

користувачів енциклопедії, а і як дописувачів – цікаве й перспективне завдання. Іноземні студенти до того ж можуть успішно поповнювати україномовну Вікіпедію статтями про свої країни, а вікіпедії своїх країн – статтями про Україну. Такий діалог культур піде не тільки на користь навчальному процесові, сприятиме розвитку взаємодія і міжкультурному діалогу між країнами, а й підвищить рівень мовних і українознавчих знань.

Література:

1. ВІКІДИДАКТИКА // <https://www.facebook.com/groups/1796426670616724/>
2. Дячок, Світлана . Вікіпроекти як форма виховання // Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком. 2017.
3. Кодола В.І. Вікіпедія в школі // Від медіаграмотності до медіакультури: стратегії, проблеми, перспективи : тези доповідей Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції (м. Миколаїв, 27 квітня 2016 року). – Миколаїв : ОППО, 2016. – 124 с. - С. 37-40.
4. Куш, Олег. Знайомство з Вікіпедією // Авторські заняття від медіапедагогів-лідерів: медіаосвітні практики в позакласній роботі учнів 5-7 класів /О.Волошенюк, І.Іванюк, О.Куш, Г.Шевченко; За ред.. В.Іванова, О. Волошенюк. – К. : ЦВП, АУП, 2017. – 50 с. – С.20-33.
- 5.Моторко, Віра. Які статті найпоширеніші у Вікіпедіях різними мовами: <https://wikimediaukraine.wordpress.com/2017/02/17/yaki-statti-naiposhyrenishi-u-wikipediakh-riznymy-movam>
6. Онкович А.В. Медиадидактика: масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. - Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. - 332 с.
7. Онкович А.В. «Диалог культур» как медиаобразовательная технология // Медиаобразование. Media Education: рос. журн. истории, теории и практики медиапедагогик, 2012. - № 3. – С83 – 94.
8. Onkovych, Ganna. New in media education: wikididactics // The Fifth European Conference on Information Literacy (ECIL)/ September 18th-21st, 2017, Saint-Malo, France. Abstracts. Editors: Sonja Špiranec, Serap Kurbanoglu, Joumana Boustany, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Lorie Roy, Denis Kos Publisher: InLitAs / <http://ecil2017.ilconf.org/wp-content/uploads/sites/6/2017/09/ECIL-2017-Book-of-abstracts.pdf/> - P.250.
9. Онкович Г.В., Онкович А.Д. Вікідидактика: формування і розвиток у системі професійної освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. - Житомир : Вид-во Євенок О.О., 2017. - Вип. 2 (88).- 311 с. - С. 208 - 212.
10. Пассов Е. И. Метод диалога культур. Эскиз-размышление о развитии методической науки. - Липецк, 2011. – 72 с.)
11. Пероганич, Юрій. Про перших авторів української Вікіпедії // Блог Вікімедіа Україна. 2014-01-31 URL: <https://wikimediaukraine.wordpress.com/2014/01/31/first-authors-uk-wiki/>.
12. Як редагувати Вікіпедію: Довідник для новачків / Упоряд. С. Д. Петров; за заг. ред. Є. В. Букета. – Київ : Український пріоритет, 2012. – 44 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ua.wikimedia.org/wiki/Файл:How_To_Edit_Wikipedia_Guide_For_Beginners_Ukrainian_Edition.pdf.
13. Які українські письменники найцікавіші користувачам англomовної Вікіпедії? / Читомо // <http://www.chytomo.com/news/koristuvachiv-anglomovnoii-vikipediii-najbilshe-cikavlyat-shevchenko-ta-ukraiinka>

Вивчення українських фразеологізмів іноземними студентами-філологами

Навчання фразеології - один із найцікавіших, але й досить складних аспектів в опануванні української мови іноземними студентами філологічних спеціальностей. Мета пропонованої статті - проаналізувати основні теоретичні положення, необхідні для вивчення фразеологічного матеріалу української мови іноземними студентами-філологами.

Перш за все, іноземні студенти-філологи повинні знати, що фразеологія є своєрідною мовною універсалією: функціонування мови як комунікативного засобу не може не призвести до появи стійких словесних конструкцій, що широко вживаються у мовленні (байдуже якими шляхами це здійснюється - іманентним розвитком, за допомогою запозичень або через калькування).

Відмінності між фразеологічними системами різних мов можливо встановити лише при їх порівняльному вивченні. Слід зауважити, що фразеологічні системи навіть найбільш споріднених мов повністю не збігаються.

Іноземні студенти-філологи повинні розуміти, що фразеологізація, як лінгвістичне явище, універсальна, оскільки фразеологізми притаманні всім мовам. Проте, кожна мова має властиві лише їй форми їхнього вираження. Пояснюється це тим, що фразеологізми, будучи роздільно оформленими мовними явищами, в порівнянні з одиницями нижчих рівнів - фонемою, морфемою, словом - мають більш складну лексико-граматичну й особливо смислову структуру, в утворенні якої значною мірою беруть участь екстралінгвістичні фактори. Ці фактори відіграють істотну роль у формуванні й розвитку фразеологічних єдностей, обумовлюють їхній національний характер, «фразеологізм - мовний феномен, в якому особливо яскраво відображено національну своєрідність мови» [2, с. 34], що притаманно не лише окремо взятому феномену, а й фразеологічній системі мови в цілому.

Далі іноземні студенти повинні засвоїти, що фразеологізми - це такі лінгвістичні одиниці, які мають певний, тільки для них характерний набір диференційних ознак:

- 1) вони не створюються в процесі спілкування, а беруться з пам'яті;
- 2) для них характерна аналогічна окремим словами сталість у складі, структурі й семантиці.

Кожний фразеологізм у період свого становлення являє собою метафору, порівняння або частину прислів'я, крилатого вислову і фонетичним, та лексичним складом компонентів, синтаксичною моделлю їхньої сполучуваності відповідає нормам мови свого часу.

Викладач повинен донести до відома іноземної аудиторії, що, будучи спочатку своєрідними словосполученнями, через тривале вживання в постійному лексичному оточенні метафори, порівняння, крилаті вирази фразеологізуються, набуваючи постійної предметної співвіднесеності. Слова, що входять до фразеологізмів, втрачають свій первинний зміст і семантичний зв'язок із відповідними словами вільного вжитку. У результаті фразеологічні вирази набувають стійкості у складі компонентів і узагальнене значення, фразеологічну семантику, яка багато в чому відрізняється від семантики слів, що їх складають.

Слово може виступати в ролі самостійної пропозиції і, на відміну від фразеологізму, менш залежне від контексту. Фразеологізму поза контекстом не існує, оскільки основна функція фразеологізмів - оцінювати факти, явища, що містяться в контексті.

Серед фразеологічних зворотів сучасної української мови виділяють:

- 1) українські фразеологічні звороти;
- 2) запозичені фразеологічні звороти;
- 3) фразеологічні кальки;
- 4) фразеологічні напівкальки.

Необхідно акцентувати увагу іноземних учнів на тому, що основну масу фразеологічних зворотів, що вживаються в сучасній українській мові, складають споконвічні українські стійкі словосполучення: *боятися як вогню, в один голос, шукай вітру в полі* та ін. Запозичені фразеологічні звороти, кальки і напівкальки значно менша частина української фразеологічної системи. Багато з них прийшли з латинської, англійської та, особливо, французької мови: *à vol d'oiseau* (з пташиного польоту); *le jeu n'en vaut pas la chandelle* (гра не варта свічок); *tuer le temps* (вбити час); *à la belle étoile* (під відкритим небом); *brouiller les cartes* (змішувати карти) тощо. Деякі фразеологічні звороти вживаються як мовою оригіналу, так і в перекладі українською мовою, наприклад, *c'est la vie* (таке життя), проте їхня питома вага порівняно невелика.

Слід зазначити, що фразеологічні запозичення - це результат взаємовпливу і взаємозбагачення різних мов. Вони є важливим, хоча і не основним, джерелом поповнення фразеологічного запасу української мови. Багато запозичених українських фразеологізмів інтернаціональні. Вони зустрічаються в більшості європейських мов і походять від одного джерела, не завжди відомого.

Саме вивчення іноземною аудиторією українських фразеологізмів, запозичених найчастіше з французької та англійської мов, становить найбільший інтерес і є найбільш продуктивним при вивченні іноземними студентами української фразеології.

Важливо знати, що основним способом запозичення у сфері фразеології є калькування, тобто буквальный, послівний переклад іншомовного звороту, що призводить до утворення фразеологічних кальок. За словами Шарля Баллі, «ідіоматичні вирази ... переходять з однієї мови в іншу майже завжди у вигляді кальки» [1, с. 98].

Калькування може бути повним або частковим, що дозволяє виділяти повні фразеологічні кальки і фразеологічні напівкальки. У повних фразеологічних кальках послівному перекладу піддаються всі слова-компоненти іншомовного звороту, порівняймо українські фразеологізми *мати місце* (від франц. *avoir lieu*); *холодна війна* (від англ. *cold war*); *синя панчоха* (від англ. *blue stocking*) тощо.

Необхідно звернути увагу учнів на те, що окрім калькування, іншим джерелом запозичення до фразеологічного фонду мови є запозичення фразеологізмів без перекладу. При цьому слід зазначити, що в порівнянні з калькуванням запозичення фразеологізмів без перекладу незрівнянно менш поширене. Наприклад, *à la guerre comme à la guerre, carte blanche, enfant terrible, bon ton, comme il faut, beau monde, à propos* (з французької мови).

До іноземної аудиторії слід донести той факт, що фразеологія «конденсує весь складний комплекс культури і психології того чи іншого народу, неповторний спосіб його образного мислення» [1, с. 249]. Слушність цієї тези підтверджується тим, що для вираження одного й того ж поняття різні мови вдаються до різних образів. Проілюструємо це зіставленням французьких та українських фразеологізмів. Наприклад, значення «жорстоко помилитись» передається в українській мові фразеологізмом *потрапити пальцем у небо*, а у французькій - фразеологізмом *prendre des vessies pour des lanternes* (буквально «прийняти бульбашки за ліхтарі»). Для вираження думки про те, що не можна за зовнішністю судити про людину, в

українській мові вживається стійке поєднання *зустрічають по одягу, а проводжають по розуму*, а у французькій - *l'habit ne fait pas le moine* (буквально «ряса робить ченця») тощо. Тому більшість фразеологічних єдностей не перекладається дослівно, оскільки вони мають цілісне значення, а передаються іншими мовами за допомогою фразеологічних елементів, часто побудованих на інших образах. Але подібні еквіваленти є не завжди.

При вивченні фразеологізмів студентам завжди цікаво дізнатися причину виникнення того чи іншого усталеного виразу, обумовленого особливостями культури носіїв мови, що вивчається. Особливий інтерес викликає такий аспект вивчення фразеологічних єдностей, як пошук мовних паралелей. Найлегше запам'ятовуються фразеологізми, що повністю або майже повністю збігаються не тільки за значенням, а й за складовими словами. Наприклад, повністю збігаються такі українські та французькі фразеологічні єдності: *acheter le chat en poche* (купувати kota в мішку), *faire bonne mine à mauvais jeu* (робити хорошу міну при поганій грі), *il faut batter le fer pendant qu'il est chaud* (куй залізо поки гаряче), *à cheval donnée on ne regarde pas la bride* (дослівно: у дарованого коня на вуздечку не дивляться), *à chaque oiseau son nid est beau* (дослівно: кожному птахові своє гніздо гарне).

Вивчення фразеологічного матеріалу за шкалою «подібності - відмінності» відповідає методичному правилу: все, що подається в порівнянні, засвоюється краще і запам'ятовується міцніше, а також попереджає неминучу при вивченні української мови як іноземної інтерференцію.

Системно організована робота з вивчення українських фразеологізмів поглиблює знання іноземних студентів про українську мову, збагачує їхнє мовлення, знайомить з українськими традиціями. Починати вивчення фразеологічних зворотів необхідно з перших кроків навчання української мови як іноземної і продовжувати в подальшому, адже володіння фразеологією мови, що вивчається, - вершина володіння іноземною мовою.

Література:

1. Балли Ш. Французская стилистика. – М., 1961. – 392 с.
2. Гак В.Г. Беседа о фразеологическом слове. – М., 1966. – 378 с.
3. Медведєв Ф.П. Українська фразеологія. – Х.: Вища шк., 1977. – 231 с.
4. Назарян А.Г. Фразеология современного французского языка. – М.: Высш. шк., 1987. – 288 с.
5. Райзензон Л.И. Фразеология и страноведение // Бюллетень по фразеологии. – Самарканд, 1972. – №1. – С. 28-34.

Лексика в обучении русскому языку иностранных студентов

Преподавание русского языка как иностранного ставит своей задачей активное овладение учащимися русской речью в целях общения. Языковая коммуникация в её различных видах может осуществляться при наличии определённого запаса слов и умении пользоваться изученным словарным составом, поэтому работа над лексикой приобретает важное значение.

Усвоение лексики, как известно, вызывает трудности, однако остаётся ещё недостаточно разработанным и методически организованным.

В этой статье мы остановимся на основных проблемах отбора лексического минимума и управления процессом усвоения лексики в рамках минимума.

Лексика представляет собой открытую, трудно обозримую систему, и количество единиц обучения на лексическом уровне практически бесконечно, так как равняется числу слов в языке или – числу значений слов, из которых многие полисемантичны. Поскольку невозможно овладеть всем словарным составом языка, обучение лексике должно быть определённым образом ограниченным и управляемым.

Мы считаем, что знание проблем отбора лексического материала помогает преподавателю правильно ориентироваться при подборе конкретного материала для каждого урока и для отдельных примеров, упражнений, иллюстрирующих или закрепляющих фонетические и грамматические правила. От того, какие слова отобраны для усвоения, зависит вся система работы: выбор способа семантизации, типа упражнений, форм речевой тренировки.

Отбор лексического учебного материала и составление лексических минимумов – очень сложное и трудоёмкое дело. Прежде всего составитель должен решить ряд проблем: во-первых, что взять за единицу отбора; во-вторых, сколько таких единиц надо отобрать; в-третьих, какие именно лексические единицы из огромного количества лексики следует взять для лексического минимума и какими принципами и критериями надо руководствоваться при этом.

Слово считается главной единицей в учебной лексикографии. При составлении лексического минимума общего типа единицами отбора могут быть:

1. Однозначное слово (учебник, здание, столица и др.)
2. Лексико-семантический вариант (слово-значение). Выбор одного или нескольких значений многозначного слова зависит от целей и этапа обучения, а также от характера тематико-понятийных групп, лексическое содержание которых должно обеспечивать потребности коммуникации в тех сферах и в пределах тех тем и речевых ситуаций, которые предлагаются программой.
3. Слово-омоним. Омонимы – это отдельные единицы при отборе и при обучении. Возьмём омонимы среда – «день недели» и среда – окружение, «совокупность условий». Целесообразнее первый омоним включить в минимум для начального этапа, второй – для продвинутого.
4. Супплетивная словоформа. В тех случаях, когда формы слова образуются от разных корней или основ (человек – люди, идти – шёл, хороший – лучше, год – лет,

брать – взять и т.д.), это отдельные лексические единицы при отборе учебного материала и обучении ему.

5. Сокращения. В русском языке довольно много сокращений, которые представляют трудности для иностранцев: завуч, НИИ, ХГУ и др. Подобные единицы языка, отобранные в соответствии с лексическими темами, предусмотренными программой, лучше давать отдельным алфавитным списком в виде приложения к основному словнику минимума.

6. Сложные лексические единицы (производные предлоги: несмотря на, в течение, в связи; глагольно-именное сочетание, равное слову: сделать что-либо на глаз – «приблизительно, неточно; сидеть сложа руки – «не работать, бездействовать»; речевое клише или его вариант: до свидания, до встречи, счастливого пути...). Вопрос об отборе и представлении таких единиц в лексическом минимуме и о подаче их в процессе обучения довольно сложен и остаётся до конца не решённым.

Количественный объём и качественный состав словаря зависит от многих факторов, в том числе от целей обучения, этапа обучения и количества учебных часов, отводимых для изучения языка и распределения их во времени.

Поэтапность в обучении языку и концентричность в подаче языкового материала также обусловили необходимость создания соответствующих лексических минимумов как средства распределения материала при обучении по этапам.

Языковой минимум – это объём языковых средств, являющийся максимальным с точки зрения возможностей учащихся и отводимого времени и минимальным с точки зрения всей системы языка. В методике сформулированы следующие критерии отбора, определяющие количественный состав лексического минимума: употребительность слова, частотность, актуальность выражаемого данным словом понятия, ситуативно-тематическая отнесённость, учебно-методическая целесообразность, сочетаемость, словообразовательная ценность, многозначность слова. Применение перечисленных критериев может варьироваться в зависимости от того, какие цели и задачи стоят перед составителем учебного лексического минимума, для какого контингента учащихся и этапа обучения проводится отбор.

Требование учебно-методической целесообразности является общим для всех минимумов и позволяет учесть при отборе лексического материала категорию учащихся, цель и условия обучения, необходимость сохранения системности лексики. Частотность слова и актуальность выражаемого им понятия – это основной объективный способ определения употребительности слова в языке.

Важность словообразовательной ценности, т. е. способности служить основой для образования других слов, обусловлена тем, что знание одного слова создаёт реальные предпосылки для узнавания, понимания ряда однокоренных слов, для обогащения словарного запаса и образования так называемого потенциального словаря.

Критерий многозначности рекомендует при отборе отдавать предпочтение многозначному слову перед однозначным. Однако этот критерий не считается основным. Весьма употребительными и тематически важными могут быть как однозначные, так и многозначные слова.

Чтобы обучение русской лексике иностранных учащихся было действительно эффективным, необходимо учитывать методические положения и правила.

Литература:

1. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. – М.: 2009. – 480 с.
2. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. и др. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Русский язык, 1990. – 270 с.
3. Шмелёв Д.И. Проблемы семантического анализа лексики. – М., 1973. – с. 15-25.

Интенсивные методы обучения языку как одна из важнейших форм языковой подготовки иностранных учащихся

Мировоззрение современного человека формируется сегодня под воздействием невиданной доселе технологизации жизни, производства, культуры, быта, государственного управления. С возникновением индустриально-информационного общества стала складываться и новая система образования, которая уже сейчас стала непосредственно влиять на положение любой страны в мировой экономической и политической системе. Нарождающаяся информационная цивилизация прежде всего требует такой системы образования, в основе которой лежат современные информационные и телекоммуникационные технологии.

По мнению ряда ученых, страны, не вступившие своевременно на путь информатизации, обречены не только на экономическое, технологическое, политическое, но и культурное отставание, причем с некоторого момента это отставание может стать исторически необратимым.

Ситуация, в которой функционирует наша высшая школа, характеризуется не только глобализацией и всё возрастающим доминированием новых информационных, коммуникационных технологий, но и увеличением значимости фактора иностранных языков.

А в то же время, на первый план выходит профессионально-прагматическая функция иностранных языков на международном рынке труда, что, в свою очередь, повлекло усиление мотивации в их изучении и возрастание образовательной роли новых интенсивных форм и методик преподавания.

За последние десятилетия большую популярность в нашей стране приобрели краткосрочные курсы русского языка для иностранцев. Непродолжительный срок обучения, ориентация на практическое владение речью, сочетание аудиторной работы с экскурсиями, рассказывающими о стране пребывания, наконец, возможность применить свои знания на практике – все это привлекает зарубежных учащихся.

В данной работе мы остановимся лишь на некоторых концептуально важных, на наш взгляд, особенностях краткосрочной языковой подготовки.

Для указанных форм обучения при общей практической направленности учебного процесса характерна установка на овладение, в первую очередь, устной формой общения. Таким образом, в отличие от традиционного обучения с его установкой на овладение языком как средством общения во всех видах деятельности, здесь проводится сознательное ограничение целей обучения, которое проявляется в акцентировании внимания на развитии навыков и умений восприятия речи на слух (аудировании) и говорении. Ограничение целей обучения вполне методически оправдано, если принять во внимание непродолжительный срок занятий и направленность интересов обучающихся именно на совершенствование устной речи.

Для этой формы занятий типичен интенсивный характер обучения. Интенсивность обучения выражается, во-первых, в значительной продолжительности занятия, а во-вторых, в насыщенности занятий видами и формами работ, которые требуют от обучающегося постоянной активности и участия в акте общения. Стимулом

такой активности, в частности, являются разнообразные аудиовизуальные средства, широко включаемые в систему занятий.

Краткосрочное обучение по своей сути зачастую носит корректировочный характер поскольку учащиеся, как правило, уже в какой-то степени владеют изучаемым языком и хотели бы совершенствовать навыки и умения в устной речи под руководством носителя языка в условиях языковой среды. В такой ситуации целью занятия является не столько приобретение новых умений и навыков (хотя эта задача также имеет место на занятиях), сколько корректировка навыков и умений, сформированных в течение предшествующего обучения.

Принцип подачи материала, в соответствии с которым осуществляется одновременный охват главных признаков рассматриваемого явления, как одна из главных особенностей обучения, также объясняется непродолжительностью языкового курса и невозможностью для преподавателя неоднократно обращаться к одному и тому же явлению по мере накопления все новых сведений (что имеет место при концентрической подаче материала, когда, например, при изучении надежной системы языка сначала дается представление о главных значениях каждого падежа, а затем информация расширяется и углубляется).

Основное внимание преподаватель уделяет обучению речевой деятельности, формированию речевых умений, активной речевой практике. Языковая и речевая коррекция, как и ликвидация возможных пробелов в овладении речью, проводится уже в процессе речевой деятельности учащихся.

Справедливо отмечается, что при таком подходе к обучению все виды заданий должны иметь достаточную мотивированность, а активизируемые лексические и грамматические единицы – многократно повторяться в ходе выполнения задания.

Из сказанного следует, что основным видом упражнений для краткосрочных форм обучения становятся речевые, а не языковые упражнения.

Ещё одной особенностью занятий при краткосрочных формах обучения является наличие устного опережения. Считается, что при установке на практическое овладение языком материал должен усваиваться через устную речь, и признается некорректным с психологической точки зрения обучение устной речи на основе письменной речи. Основным источником новой информации в нашем случае является речь преподавателя, а закрепление и активизация речевых навыков происходит путем повторения речевых образцов учащимися, их участия в монологическом и диалогическом высказывании на предложенную тему. Сказанное не исключает возможности привлечения к работе письменных источников (тем самым осуществляется взаимодействие устной и письменной речи), но они используются главным образом в процессе просмотрового чтения, а также при выполнении корректировочных упражнений. Основное же внимание уделяется слушанию речи и участию в акте коммуникации.

В психологическом плане в процессе краткосрочного обучения характерна преимущественная опора на смысловую, а не механическую память, что способствует более прочному удержанию речевых единиц и приобретенных навыков. Этот вид памяти особенно активно функционирует в условиях общения на изучаемом языке, когда при построении высказывания возникает необходимость в подборе слова или грамматической формы для выражения мысли. Механизм действия такой памяти называют механизмом запечатления по типу «раз и навсегда».

При установке на практическое овладение языком в его устной форме обучение в целом носит беспереводный характер, а использование перевода резко ограничивается. Это объясняется тем, что перевод не может считаться достаточно эффективным способом овладения языком по той причине, что понятия выражаемые словами родного или изучаемого языка, редко находятся в отношении полного

совпадения и, следовательно, перевод не дает достаточно полного представления о значении иноязычного слова.

Важно также иметь ввиду, что речь на иностранном языке и перевод – это разные процессы, не совпадающие по своей структуре.

Из сказанного следует важный методический вывод о том, что на занятиях по языку вообще и в условиях краткосрочного обучения особенно должны широко использоваться беспереvodные способы семантизации: вербальные (в виде этимологического анализа, толкования понятий, использования контекста, синонимов, антонимов) и изобразительное (привлечение картонных словарей, натуральной наглядности).

В отличие от традиционных форм занятий, когда время обучения равномерно распределяется между аудиторной и домашней работой, при краткосрочном обучении домашняя подготовка практически исключается. Это связано с тем, что в нашей ситуации внеаудиторное время широко используется для ознакомления со страной пребывания. Следовательно, учебная деятельность на занятиях должна в какой-то степени компенсировать отсутствие или небольшой объем самостоятельной работы учащихся во внеаудиторное время. В этой связи их активизация на занятиях должна носить оптимальный характер. Для этого отбираются такие формы и виды учебной деятельности, которые обеспечивают мобилизацию скрытых психологических резервов личности учащихся и резкое увеличение объема воспроизводимого и усваиваемого материала. Среди видов учебных занятий, стимулирующих активизацию речевой деятельности, рекомендуются всевозможные этюды, получившие разработку в суггестопедическом методе, а также ролевые игры, проблемные ситуации и другие методические приёмы.

В условиях краткосрочного обучения возрастает роль преподавателя как организатора и руководителя речевой деятельности обучающихся. Он должен уметь вызвать у учащихся потребность и желание к общению, постоянно поддерживать определенный психологический климат в группе, создавать атмосферу непринужденности и доверительности.

При краткосрочных формах обучения широко применяются аудиовизуальные средства, которые используются как с учебной целью (способствуют установлению взаимосвязи между языковыми единицами и обозначаемыми ими предметами, явлениями, действиями), так и с целью ознакомления со страной изучаемого языка. Из четырех возможных функций наглядности на занятия по языку – семантизирующей, стандартизирующей, воссоздающей ситуацию общения, стимулирующей высказывание – в условиях краткосрочного обучения, на наш взгляд, особенно велико значение последних двух, реализация которых в учебном процессе способствует лучшему пониманию иноязычной речи и порождению собственных высказываний благодаря наличию зрительно-слуховых наглядных образов.

Таким образом, интенсивное обучение языку в максимальной степени ориентировано на: а) создание естественной речевой среды; б) активизация учащихся; в) мобилизация скрытых психологических резервов личности учащихся, в частности, резкое увеличение объема воспроизводимого языкового материала. Отметим также, что интенсивное обучение взрослых иноязычной речи рассматривается как система, которая строится на совокупности строго определенных процессов деятельности обучения, объединенных общностью функций.

Проблема интенсификации в дидактике и методике рассматривается в связи с общей проблемой оптимизации процесса обучения как одно из возможных направлений повышения эффективности занятий. При этом под оптимизацией учебного процесса мы понимаем такую его организацию, при которой обеспечивается максимально возможная эффективность решения поставленных задач обучения при минимально необходимой затрате времени, усилий и средств со стороны преподавателя и учащихся.

**Особливості засвоєння сполучників підрядності (на матеріалі текстів
суспільно-політичної сфери) у процесі вивчення дисципліни
«Українська мова як іноземна» на I курсі**

На основному етапі навчання української мови як іноземної робота з текстами різних комунікативних сфер підпорядкована головній меті – сформувати у студентів-іноземців цілісний комплекс умінь і навичок, які дадуть їм можливість спілкуватися в суспільно-політичній, навчально-професійній та соціально-культурній сферах.

Згідно з типовою навчальною програмою з української мови для іноземних студентів ВНЗ України III-IV рівнів акредитації у ДВНЗ «Криворізький національний університет» розроблено програму для I курсу, де вивчення мовного матеріалу відбувається на матеріалі однієї з означених сфер. Відтак робота з текстами різного комунікативного спрямування дозволяє викладачеві реалізувати комунікативну, освітню й виховну мету.

На I курсі іноземні студенти вдосконалюють набуті на підготовчому факультеті вміння й навички, розширюють свої знання щодо будови української мови. Провідні методисти В. Костомаров та О. Митрофанова справедливо зазначають: «Спочатку подаються найбільш типові засоби вираження граматичних значень, максимально зумовлені метою навчання, обраною тематикою й ситуацією спілкування мовні факти; у наступних концентрах передбачено розширення матеріалу на основі вже вивченого та оволодіння новим. Будучи взаємопов'язаними та взаємозумовленими, кожний із концентрів має свою мету, свій навчальний матеріал та свої методичні прийоми роботи. Завдяки відносній замкнутості кожного концентра оволодіння мовою відбувається у вигляді «кіл». У кожному «колі» студент засвоює матеріал, достатній для побудови мовлення у певній сфері спілкування, а послідовність матеріалу в концентрах забезпечує розвиток умінь і навичок ніби по спіралі» [1, с. 36-37].

Програмовий матеріал I курсу суттєво поглиблює відомості про типи відношень у складнопідрядному реченні, що пов'язано з концентричним розташуванням навчального матеріалу. Нами розроблено [2] орієнтовну структуру практичного заняття на тему «Сполучники підрядності. Вивчальне читання тексту з циклу «Портрети з купюр»: «Ярослав Мудрий», яку подаємо нижче.

Аудиторна робота:

1. Прочитайте теоретичний матеріал. Складіть по 1 реченню зі сполучниками підрядності кожної групи за значенням.

Сполучники підрядності (фр. – les conjonctions de subordination, англ. – subordinate conjunctions) виражають підпорядкування, залежність однієї частини в реченні (підрядної) від іншої (головної).

Підрядні сполучники поділяються на такі **групи**: з'ясувальні, причинові, мети, наслідку, умовні, допустові, порівняльні, часові.

Група за значенням	Сполучник	Приклад застосування
З'ясувальні (розкривають зміст дієслова-присудка головної частини)	що	<i>Я знаю, що Київ – столиця України.</i>
	щоб	<i>Я хочу, щоб усі люди були щасливі.</i>

Explicatifs / of object		
Причинові (називають причину того, що діється) De la cause / of cause	тому що	<i>Ми не поїхали додому, тому що не купили вчасно квиток.</i>
	бо	<i>Я не піду дивитися цей фільм, бо вже бачив його.</i>
	через те що	<i>Ви не будете допущені до складання іспиту через те, що не склали залік.</i>
Мети (вказують на мету того, що діється) Du but / of purpose	щоб	<i>Щоб швидко плавати, треба багато тренуватися.</i>
	для того щоб	<i>Для того щоб краще вивчити нову мову, треба неодмінно відвідати країну, у якій цією мовою розмовляють.</i>
Наслідку (передають наслідок дії) De conséquence / of result	так що	<i>Він біг швидко, так що аж спітнів.</i>
Умовні (вказують умову, за якої можливе виконання дії) De la condition / of condition	якщо	<i>Якщо скінчиться дощ, ми гратимемо в теніс.</i>
	коли б	<i>Коли б ви добре зрозуміли тему, у вас би не виникло стільки запитань.</i>
Допустові (називають умову, всупереч якій відбувається дія) De la supposition / of concession	хоч	<i>Хоч я ще і не відвідував Київ, я знаю, що це гарне місто.</i>
	дарма що	<i>Моя сестра гарно малює, дарма що ніколи цьому спеціально не вчилася.</i>
	незважаючи на те що	<i>Незважаючи на те що була гарна погода, Ігор не пішов на прогулянку.</i>
Порівняльні (дії, стан, вигляд об'єкта порівнюються з іншим об'єктом) De la comparaison / of comparison	мов = наче = ніби = як	<i>Я, як і батько, буду лікарем. Вона гарна, ніби квітка.</i>
Часові (вказують час, коли відбувалася відбуватиметься дія) Temporaire / temporal	як тільки	<i>Як тільки зійде сонце, ми вирушимо в дорогу.</i>
	після того як	<i>Після того як закінчиться сесія, ми поїдемо додому.</i>
	поки	<i>Поки тривають канікули, можна щодня відвідувати басейн.</i>
	коли	<i>Коли зробимо домашнє завдання, підемо на стадіон.</i>

2. Ознайомтеся зі значенням нових слів, запам'ятайте їх.

Українська мова	Французька мова	Англійська мова
простягатися	s'étendre	stretch
розгромити	écraser	smash, rout, crush, pound
зміцнити	consolider	consolidate, fortify
вершина	sommet	peak, top

розквіт	épanouissement	prosperity
престиж	prestige	image
династія	dynastie	dynasty
королівський двір	cour	court
фреска	fresque	fresco
ікона	icône	icon
монастир	couvent	monastery
налічувати	conter	count
мудрість	sagesse	wisdom

3. Визначте, у якому відмінку стоять виділені слова в таких граматичних конструкціях:

Продовжив справи –

Розширив територію –

Установив зв'язки –

Сини одружилися з європейськими принцесами –

Дочки вийшли заміж за королів –

4. Прочитайте текст «Ярослав Мудрий». Дайте відповідь на запитання за його змістом, працюючи в парах.

1) Чому історики вважають період правління князя Ярослава вершиною розквіту Київської Русі?

2) З ким установив династичні зв'язки князь Ярослав?

3) Що зробив князь Ярослав для свого народу?

4) Чому князя Ярослава назвали Мудрим?

5) На якій купюрі зображено портрет Ярослава Мудрого?

Ярослав Мудрий

I. У 1019 р. Київським князем став син князя Володимира – Ярослав (роки правління – 1019-1054). Він продовжив справи, які розпочав його батько. Як і Володимир, Ярослав розширював величезну територію Київської Русі. За правління Ярослава Київська Русь простяглася від Балтійського до Чорного моря і від ріки Ока до Карпатських гір. Було розгромлено печенігів, зміцнилося міжнародне становище Київської Русі. Історики вважають період правління Ярослава вершиною розквіту Київської Русі.

II. Престиж Ярослава у Європі був дуже високий. Він установив династичні зв'язки з королівськими дворами Швеції, Норвегії, Франції тощо. Його дружиною була шведська принцеса. Одна з його сестер стала дружиною польського короля, а інша – візантійського царевича. Три його сини одружилися з європейськими принцесами, а три його дочки вийшли заміж за французького, норвезького та угорського королів.

III. Проте найбільше Ярослав відомий як політик, який дуже багато зробив у країні. За його правління у Київській Русі швидко розвивалась архітектура. Тільки в Києві на той час було понад 400 церков. Церкви будували з каменю та цегли. Усередині їх розписували фресками, прикрашали іконами. Найкращою стала церква Святої Софії. Її побудували на початку XI ст. (1037 р.).

IV. Будували й монастирі, які стали центрами культури та освіти Київської Русі. Там працювали перекладачі, котрі перекладали книги з грецької мови на старослов'янську. При монастирях створювали бібліотеки, школи. Наприклад, у Новгороді Ярослав заснував школу для 300 (трьохсот) хлопчиків. Це була перша народна школа в Київській Русі. Також Ярослав заснував першу бібліотеку, яка налічувала понад 500 томів.

V. Князя Ярослава назвали Мудрим за велику мудрість, любов до книги, науки, культури. Він дав гарну освіту своїм дітям. Так, його син Всеволод знав п'ять мов.

Освіченою жінкою була і його дочка Анна – майбутня королева Франції. Коли вона стала королевою, вміння читати й писати відрізняло її від більшості жінок Франції XI ст. Ярослав Мудрий написав перший збірник законів, який називався «Руська правда». Портрет князя зображено на двогривневій купюрі сучасних українських грошей.

5. Складіть називний план тексту «Ярослав Мудрий» за текстовими фрагментами (абзацами).

6. Скоротіть текст абзаців, зменшуючи обсяг речень та їх кількість.

7. У тексті «Ярослав Мудрий» знайдіть речення зі сполучниками підрядності. Випишіть ці речення, підкресліть сполучники. Визначте, до якої групи належать сполучники підрядності.

Зразок: *Коли вона стала королевою, вміння читати й писати відрізняло її від більшості жінок Франції XI ст.* (коли – сполучник підрядності, часовий).

Домашнє завдання:

1. Вивчіть теоретичний матеріал про сполучники підрядності.

2. Усно перекажіть текст «Ярослав Мудрий» за складеним називним планом, використовуючи сполучники підрядності.

Отже, запропонована система роботи дозволить студентам-іноземцям засвоїти типи підрядних відношень у складному реченні та сполучники, які їх передають, розширити словниковий запас, навчитись будувати власні висловлювання на суспільно-політичні теми.

Література:

1. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1984. – 159 с.
2. Пасічна О. В. Методичні вказівки до практичних занять з дисципліни «Українська мова» (суспільно-політична сфера. Ч. 1) для студентів I курсу всіх спеціальностей ДВНЗ «Криворізький національний університет» / Пасічна О. В. – Кривий Ріг : ВЦ КНУ, 2012. – 23 с.

Петрусенко Н. Ю.

Харьковская государственная академия физической культуры

г. Харьков, Украина

e-mail: ninelpet25@gmail.com

Из опыта преподавания русского языка иностранным студентам нефилологических специальностей

Вся система обучения иностранных студентов-нефилологов русскому языку должна отвечать их жизненным потребностям и возможностям практически пользоваться русским языком как средством общения в пределах своей специальности. Именно поэтому задание научить активно пользоваться литературой по своей специальности занимает одно из центральных мест в процессе обучения русскому языку.

Активное пользование литературой по специальности следует понимать как умение читать и понимать специальную литературу, воспроизводить прочитанное,

вести в ограниченном объеме диалог по необходимой тематике в различных ситуативных условиях, включая необходимость выразить свои мысли письменно.

Как известно, особенность научной литературы определяется основным предназначением этого типа литературы, а именно: сообщать научную информацию в предельно краткой и ясной форме, в строго логической последовательности и с логическими взаимоотношениями (доказательства и выводы, причины и следствия, конкретный материал и обобщения, сообщения, описания и т.п.).

В качестве особенностей научного стиля речи исследователи этой проблемы называют насыщенность научной речи сложными предложениями с союзной связью, причастными и деепричастными оборотами, именной характер речи, отсутствие показателей экспрессивности и эмоциональности, высокую среднюю длину предложения, тенденцию к краткости и точности изложения, последовательность аргументации и т.п.

В основу правильной постановки вопроса обучения русской научной речи предварительно ставят выбор текстов по интересующей студентов тематике. Так как очень важной частью работы, связанной со специальностью учащихся, является развитие навыков понимания специальных текстов на слух, то на первый план выдвигается требование первичного ознакомления учащихся с содержанием научного текста и конструкциями научного стиля речи путем прослушивания научного текста и проверки его понимания. Задания, сопровождающие прослушивание текста и контролирующие понимание его, могут быть разнообразны.

На начальном этапе это прежде всего ответы на вопросы. На продвинутом этапе – запись студентами основной мысли прослушанного текста, составление плана к тексту и, наконец, составление конспекта.

Следующий тип упражнений – это обучение чтению научного текста. Сначала следует читать сравнительно небольшие тексты, обращая особое внимание на отдельные абзацы, и на развитие языковой догадки, которую следует очень интенсивно развивать в процессе всего вузовского обучения русскому языку. Языковую догадку следует считать одним из самых полезных умений.

Учитывая то обстоятельство, что для научной речи характерно большое количество предложений с союзной связью, очередным видом упражнений может быть выделение союзов, правильное их понимание и употребление, включая подбор синонимичных конструкций и замену придаточного предложения предложно-именной конструкцией или причастными оборотами.

После чтения небольших текстов следует проверять понимание текста. Здесь полезны вопросно-ответные упражнения, причем уместно здесь познакомить учащихся с основными вопросительными конструкциями, характерными для научного стиля речи, например: **на каком основании, по какому принципу, в чем заключается, чем является, что представляет собой что** и т.п.

Именной характер научной речи требует обязательного введения упражнений на образование отглагольных существительных, употребление их, по мере возможности, в сложных предложениях и обратную трансформацию именных конструкций в глагольные, которые на начальном этапе обучения обычно понимаются студентами легче.

Отражение именного характера научного стиля является частое употребление причастных оборотов со страдательным причастием настоящего времени. Работа над этой особенностью научного стиля требует введения грамматических сведений и очень интенсивных упражнений.

Так как в научных текстах часто приводятся различные формулировки, даются определения предметов и явлений, то очень важным следует считать упражнения, направленные на образование конструкций с составным именным сказуемым. Особое внимание следует обратить на употребление связки **есть** в именном сказуемом и на

употребление связочных глаголов – *являться, считаться и представлять собой*. Следует подчеркнуть, что наиболее эффективным является концентрический метод реализации всех видов упражнений.

Существенным затруднением в понимании научного текста иностранными студентами является употребление кратких прилагательных и кратких причастий в роли сказуемого, поскольку соответствующей конструкции в родном языке учащихся нет.

На продвинутом и заключительном этапах обучения русскому языку очень полезным считаем упражнения по выделению основных положений и мыслей автора, выделяя отдельные абзацы и озаглавливая их номинативными конструкциями, которые становятся затем планом прочитанного текста.

При подготовке учащихся к устному сообщению преподавателем вводится ряд слов и словосочетаний, которые являются общепринятой формой обращения автора доклада к слушателям. Одним из наиболее эффективных упражнений, проводимых на заключительном этапе обучения, являются конференции или научные семинары, в ходе которых учащиеся выступают с краткими сообщениями. Как показывает опыт, в ходе таких упражнений учащиеся проявляют большую активность.

Заключительный этап обучения русскому языку строится в основном на совершенствовании техники самообразования с учетом следующих основных компонентов этого процесса: а) совершенствование процесса самостоятельного чтения специальной литературы; б) совершенствование процесса языковой догадки; в) совершенствование умений самостоятельной разработки научного вопроса в виде доклада, умение понимать на слух доклады и принимать участие в дискуссии.

Перечисленные упражнения отнюдь не исчерпывают всех особенностей научного стиля речи, однако они рассматривают те из них, которые являются основными и наиболее необходимыми для языковой практики студентов-нефилологов.

Литература:

1. Петрусенко Н.Ю., Ярмола Е.П. Русский язык. Учебное пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев /Н.Ю. Петрусенко, Е.П. Ярмола. – Харьков, ХГАФК, 2008. – 74с.
2. Скалкин В.Л. Лингво-методические проблемы создания системы стабильных учебников иностранного языка для вузов неязыковых специальностей / В.Л. Скалкин // Иностранные языки в высшей школе. Вып.17. – М., Высш школа, 1982. – С. 30-36.
3. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – Златоуст, 2000. – 225с.

Пинари А., Михайленко-Зото Е. А.

Тиранский Университет

г.Тирана, Албания

e-mail: almapinari@gmail.com; olena.zoto@gmail.com;

Решение познавательных задач в ходе овладения студентами-иностранцами русской речью

Текст есть произведение речи (высказывание), воспроизведенное согласно принципу целесо-образности применения на письме или в печати, он выступает в

качестве представления языкового материала, средства формирования речевых умений и навыков, образца определенного типа сообщения, источника информации, то есть как учебный он решает определенные педагогические и методические задачи [6, с.186].

В педагогических исследованиях термин «задача» традиционно используется для обозначения частного вида заданий, упражнений различных видов самостоятельной работы. Л.В. Занков различает задачи как дидактические, учебные и познавательные [3, с.99-96]. Дидактическая задача понимается как общая для учителя и учащегося. Решение дидактических задач приводит к достижению дидактической цели. Эти задачи отражают учебную деятельность учащегося в целом, в них может содержаться новое знание, но его может и не быть.

Познавательная задача является конкретной и содержит новые понятия той или иной науки, а также способы раскрытия содержания и сущности этого понятия. Другими словами, решение познавательной задачи всегда связано с усвоением учащимся нового, а не отработкой, например, навыков правописания и т.п.

Для преподавателя иностранного языка, стремящегося управлять учебной деятельностью студентов, важно не только четко осознать и отдифференцировать учебно-речевые функции, но и, что не менее важно, определить для себя, какими конкретными учебными, педагогическими, коммуника-тивными и познавательными задачами он может реализовать каждую из них.

Анализ процесса учения свидетельствует о его двойственности; оно состоит из накопления знаний и овладения способами добывания и применения их. Эти стороны учения не взаимозаменяемы. Можно накопить довольно значительную сумму знаний, воспроизвести их и не уметь оперировать ими в новой ситуации. В то же время оперирование знаниями предполагает накопление и усвоение необходимых знаний, а оперирование ими в новых условиях и представляет собой решение задач.

Постановка заданий такого типа развивает у студентов творческие возможности, стимулирует познавательную самостоятельность в обучении [4, с.11].

Постановка познавательных задач обусловлена не только использованием учащимися известной информации, но и активного включения механизмов мышления [2, с.74]. Психологами подтверждено, что материал, познанный путем собственного анализа, усваивается лучше, чем полученный в готовом виде.

Постановка познавательных задач и их решение на начальном этапе обучения иностранному языку заключается главным образом в постановке вопросов, которые по своему содержанию требуют от студента не простого воспроизведения ранее усвоенной информации, а творческого оперирования знаниями. Пользуясь терминологией М.И. Махмутова, [1, с.219], познавательные задачи логично считать также проблемными вопросами, так как основная цель поставленных преподавателем проблемных вопросов заключается в том, чтобы «направлять ум учащихся на сущность рассматриваемых факторов, предметов и явлений, формировать диалектичность мышления.»[5, с.50]. В практической деятельности, по нашим наблюдениям, применяются в основном вопросы информативного типа, предназначенные для выяснения степени усвоения студентами полученной учебной информации. Такие вопросы актуализируют знания, но не активизируют механизм мышления, так как они не содержат проблемы. Иногда информативные вопросы бывают часто повторяющимися и стереотипными, что не только не активизируют действия студента, не развивают диалектичность мышления, а наоборот убивают интерес к учению, вызывают нежелательные эмоции.

Подводя итог, постановка познавательных задач — это более высокий уровень учебно-познавательной деятельности учащихся, требующий более глубокого и всестороннего раскрытия связей и отношений между предметами и явлениями действительности. На этом уровне происходит возрастание степени понимания текстового высказывания.

- Применение специальных задач, направленных на осмысление и обобщение учащимися своих действий по решению дидактических, учебных задач, стимулирует усвоение знаний и развитие их умственной деятельности.

- Решение познавательных задач учащимся в большей степени вовлекает их в деятельность, адекватную той, которая должна быть им присвоена.

- Развитие способности высказывать предположения в форме собственного суждения и обосновывать его, сравнивать с современной жизнью, давать свою оценку содержательной значимости, является одним из основных факторов, стимулирующих познание студентов.

Литература:

1. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: Дидактический аспект / Ю.Бабанский. — М.: Педагогика, 1982. — 192 с.
2. Вергасов В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.Вергасов. — К.: Вища школа, 1985. — 172 с.
3. Занков Л.В. Дидактика и жизнь /Л.Занков. — М.: Просвещение, 1968. — 175 с.
4. Лернер И.Я. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути ее исследования / И.Лернер // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам /Под ред. И.Я.Лернера, — М.: Педагогика, 1972. — С. 5-37.
5. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей / М.Махмутов. — М.: Просвещение, 1977. — 240 с.
6. Методика преподавания русского языка, как иностранного для зарубежных филологов-русистов/включенное обучение /Под ред. А.Н.Щукина. — М.: Рус. яз., 1990. — 231 с.

Підгородецька І. Ю.

Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва

м. Харків, Україна

e-mail: ipodgorodetskaya@gmail.com

Навчання комунікативної поведінки на заняттях з української та російської мов як іноземних

Систематичний опис комунікативної поведінки того чи іншого народу має важливе лінгводидактичне спрямування. Під час навчання української та російської мов як іноземних має здійснюватись і навчання комунікативної поведінки. Вивчення особливостей невербальної поведінки на основі компаративного підходу необхідне не тільки для викладання східнослов'янських мов як іноземних, а й для правильної організації педагогічного спілкування в іноземній аудиторії.

Викладач нерідко стикається з відмінностями в комунікативній поведінці вітчизняних та іноземних студентів, які перебувають в подібних ситуаціях спілкування. Щоб зрозуміти особливості комунікативної поведінки студентів-іноземців, треба звертатися до їхніх культур.

Виділяють два аспекти навчання комунікативної поведінки – рецептивний (розуміння комунікативної поведінки іншого народу) і продуктивний (уміння будувати

свою комунікативну поведінку за законами комунікативної поведінки носіїв мови, яку вивчають іноземні студенти).

Необхідно навчати комунікативної поведінки – у рецептивному аспекті – у повному обсязі (іноземець має розуміти комунікативну поведінку носіїв мови, що вивчається). Щодо продуктивного аспекту, то необхідно вчити комунікативної поведінки в стандартних комунікативних ситуаціях (мовленнєвий етикет), а також у тих комунікативних сферах, де реалізація певних норм пов'язана з поняттям важливого, статусного спілкування. Іноземних студентів також необхідно навчати національно-специфічним прийомам аргументації і переконання. У невербальній комунікативній поведінці навчання продуктивного аспекту буде значно меншим за обсягом: рахунок на пальцях, жестове зображення цифр на відстані, жести привертання уваги, деякі спонукальні жести (зупинка таксі), регулювання дистанції і фізичних контактів, контакт поглядом. Решта невербальних засобів може бути засвоєна рецептивно. Важливо також звернути увагу на етикет, культуру невербальної поведінки, щоб уникнути неадекватної або образливої для іншого народу невербальної поведінки [1, с. 7-8].

Розглянемо як приклад відмінності української і китайської комунікативної поведінки. Згідно з китайською етикою людина має знати своє місце і не порушувати встановлений порядок. Цей принцип пов'язаний перш за все з віковою та соціальною ієрархією. Шанобливе ставлення до старших за віком і соціальним статусом – характерна риса китайської культури. Так, запитати в жінки про її вік не є виявом нетактовності в китайській комунікативній культурі. Для носіїв східнослов'янських культур таке запитання неприпустиме, оскільки зі старістю пов'язують втрату зовнішньої привабливості, соціального статусу тощо. Для китайців старість асоціюється з досвідом і мудрістю й шанується тим більше, чим старша людина за віком. Через те китаєць і питає про вік, щоб дізнатися, із якою мірою шанобливості він повинен звертатися до співрозмовника чи співрозмовниці, зокрема викладача.

Молоде покоління китайців не може дозволити собі на рівних сперечатися зі старшою за віком або соціальним статусом людиною. Китайські студенти виявляють шанобливе ставлення до викладача, але зазвичай не називають його на ім'я та по батькові, а звертаються до нього «Викладач». Це пояснюється тим, що в Китаї прийнято називати людину за її професією, а проголошення імені викладача табуовано. На батьківщині китайців викладач називає повне ім'я та прізвище учнів, а не лише ім'я, як часто роблять вітчизняні викладачі, що може сприйматися китайськими студентами як вияв неповаги до них [1, с. 48].

Українські викладачі дивуються, коли у відповідь на свої зауваження чи вираження невдоволення помічають, що китайські студенти посміхаються. Цю посмішку вони можуть тлумачити як знак байдужості чи глузування. Але насправді китаєць намагається приховати за посмішкою своє засмучення. Посмішка в китайців виражає шанобливе ставлення до співрозмовника. Посміхаючись, китаєць підтримує його гарний настрій, незалежно від того, про що йде мова. Він не має перекладати на співрозмовника свої труднощі і проблеми.

Для носіїв як української, так і російської культур посмішка не є елементом увічливого спілкування, а постає знаком особистої приязні до співрозмовника. У східнослов'янському етикеті під час повідомлення про неприємності посмішка неприпустима. Не прийнято посміхатися, займаючись серйозною справою. Посмішка спричинюється позитивною емоцією, а якщо людина її не відчуває, то й не посміхається. Українці й росіяни вважають, що посмішка, як і сміх без причини є проявом дивацтва людини. У східнослов'янських культурах посмішка виражає сердечність, щирість, довіру, дружбу, симпатію, рідше – вдячність, є осмисленою і обов'язково має емоційне підґрунтя. Надмірність посмішки в українській традиції

спілкування оцінюють негативно, оскільки таку посмішку вважають нещирою [2, с. 164].

Багато вчинків китайських студентів можна пояснити, якщо згадати конфуціансько-даосистські етичні принципи, які й дотепер відіграють значну роль у житті китайців. Перше, на що звертаємо увагу під час спілкування з китайськими студентами, – це їх закритість. Китаєць завжди залишається зовні спокійним незалежно від своїх переживань. «Нагорі не так, як усередині», – говорить китайське прислів'я. Згідно з конфуціансько-даосистським вченням людина повинна бути врівноваженою, зовні байдужою, стриманою у виявленні емоцій. Емоційна стриманість проявляється і в тому, що у китайців, за їх власними розповідями, на вулиці не прийнято голосно сміятися, робити зауваження незнайомим людям.

Українці постають більш відкритими, емоційними. Для невербальної поведінки представників східнослов'янських культур притаманні енергійніша жестикуляція з широкою амплітудою рухів (багато жестів «рука-голова»), активне використання міміки (особливо характерні руху брів, носа, губ), що відрізняє їх від представників китайської культури. Для китайців властиві такі жести, як кивання головою, нахвалення брів.

Дивною, на погляд українців, буває реакція китайських студентів на похвалу, яку зазвичай не приймають. Студенти починають заперечувати свої переваги, говорити про недоліки. Звичайно в їх середовищі не знаходить підтримки бажання викладача виділити одного студента.

Студенти з Китаю зазвичай наполегливо домагаються свого. Але ця наполегливість не носить характеру грубого тиску – як це іноді трапляється з амбітними вітчизняними студентами. Швидше – це розповідь про ситуацію, причини, важкі обставини, що змушують домагатися бажаного. Китайці високо цінують особистий контакт, що допомагає їм вирішувати багато проблем. Високий ступінь ввічливості, увага до співрозмовника, відсутність категоричності стають засобами комунікативного впливу.

До речі, вміння досягати поставленої мети, не допускати недоробок теж входить до кодексу гідності людини, культивованого в Китаї. Цьому допомагає нав'язана з дитинства думка про необхідність працювати, щоб домогтися успіху, добробуту в житті, не скаржитися на долю і людей, а самовдосконалюватися через працю.

Отже, викладач повинен знати особливості комунікативної поведінки іноземних студентів, щоб правильно будувати навчальний процес і робити спілкування з носіями інших культур найбільш продуктивним і взаємно ввічливим як в аудиторії, так і поза навчальним закладом.

Література:

1. Русское и китайское коммуникативное поведение. Вып.1. – Воронеж: Истоки, 2002. – 76 с.
2. Підгородецька І. Ю. Міжкультурна комунікація: невербальний аспект / І. Ю. Підгородецька / Virtus: Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A.Zhurba – 2017. – №14. – С. 162-165.

Синонімічні групи слів у порівняльному аспекті

Порівняльне вивчення мов розглядає широке коло проблем: взаємовідношення мови і культури, мови і національної свідомості. Все це стає важливим, особливо у наш час, коли підвищується рівень освіти людей, збільшується кількість тих, хто володіє кількома мовами. Зіставне мовознавство має важливе значення не тільки з суто теоретичного боку, а й у практиці викладання мови як іноземної.

Загальновідомо, яке значення приділяв Л.В. Щерба зіставному вивченню мов не тільки для оволодіння іноземною мовою, а й для кращого усвідомлення особливостей рідної мови та проникнення у сутність її структури. Він зазначав, що рідна мова існує в свідомості учнів [8:343]. Негативний вплив рідної мови ускладнює навчання іноземної. Порівняльний аналіз мов може усунути цей вплив, отже полегшити процес опанування мови, якою оволодівають. Однак рідну мову слід розглядати й у позитивному плані, оскільки вона є основою для аналогії. Порівняння мов дозволяє передбачити виникнення можливих труднощів або, навпаки, полегшити навчання. Аналіз помилок дає можливість виявити їх причини, що також допомагає опанувати мову.

Визнаючи плідність зіставлення мов, М.П. Кочерган наголошує: «...не можна вважати, що легкість чи трудність вивчення іноземної мови впливають із виявлених у контрастивному аналізі відмінностей і подібностей, а ступінь інтерференції та труднощі навчання прямо пропорційні ступеню відмінності мов. Річ у тому, що відмінність мов – це лінгвістична сутність, а труднощі навчання – психолінгвістична категорія» [5:22].

У наш час контрастивні дослідження набувають дедалі більшого значення. Аналіз здійснюється на усіх рівнях мови. На думку багатьох мовознавців, менш за все дослідженим є лексичний рівень мови. В.М. Ярцева, наприклад, вбачає одну з причин цього в певній його аморфності [10:11]. Перекладні словники являють собою зіставлення лексики мов, але вони мало просунули контрастивні дослідження, через те, що самі словники не завжди укладаються згідно з тими принципами двобічного аналізу, про необхідність якого наголошував Л.В. Щерба [6; 7].

Л.Г. Верба зазначає, що «в українській мові лексичні та граматичні значення в переважній більшості випадків виражаються відповідними морфемами, в англійській же позиція слова у реченні дуже часто і буде індикатором як його граматичного, так і лексичного значення [3:25].

Слово – основна структурно-семантична одиниця контрастивної лексикології. В межах словникового складу мови слова входять в певні системні групи. Синоніми – одна з таких груп, яка посідає важливе місце в лексико-семантичній системі мови. Слова, які мають спільне значення, поєднуються у синонімічні ряди. «Мови різняться за багатством синонімії, кількісним складом співвідносних синонімічних рядів (ономасіологічний аспект), семантичними відтінками синонімів, стилістичною їх характеристикою, сферою вживання тощо», – писав М.П. Кочерган [5:320].

Наявність у мові декількох слів для позначення того ж самого поняття зумовлено різницею функцій, які вони виконують. Синоніми відбивають різні відтінки значень, експресію, стилістичне забарвлення.

Активне володіння мовою означає передусім вміння вибрати в системі мови такі засоби, які точно передають думку того, хто говорить. Важливу роль відіграє вміння використовувати синоніми.

Розглянемо різницю і спільність деяких синонімів у їх порівнянні з англійською мовою.

Синонімічні розбіжності між словами простежуються через ситуацію, в якій потребується певний синонім або через логічні висновки, які ми робимо із певного слова. Наприклад, *міцний, стійкий, твердий* – сталий до деформації, але *міцний* – це сталий до такої деформації, при якій об'єкт розпадається на частини, а *стійкий, твердий* – до деформації під впливом ваги, тому *міцний горіх, стійка конструкція будівлі, тверда земля* (на дотик). В англійській мові синоніми *firm i hard*: – *firm* називає об'єкт, який важко зігнути, а *hard* – в який важко проникнути: *firm timber* – стійка деревина, *hard rock* – міцна скеля [1:180].

Розглянуті синоніми є семантичними, тому що вони відрізняються денотативним значенням. Якщо слова відрізняються різною оцінкою чи суб'єктивно модальним значенням – це стилістичні синоніми. Слова *витівки, вигадки, фіглі, штуки, витворки, каверзи, вибрики, (не злі) жарти, (забаганки) витребеньки, химери, примхи* при називанні одного і того ж денотату містять різні оцінні значення [4:47].

Крім відмінностей, слова одного синонімічного ряду можуть виявляти спільності.

В мові спостерігаються два види семантичної тотожності: повна синонімія та нейтралізація семантичних розбіжностей між синонімами. Повні синоніми – це слова тотожні за значенням, при тому вони можуть відрізнятися сполученістю та конструкціями.

Синоніми *гострий, тонкий* у значенні такий, що легко відчуває найслабкіші подразники (про органи почуттів), за сенсом повністю співпадають, але відрізняються сполученістю. Вони поєднуються з іменниками, що позначають органи почуттів. Гострий, тонкий слух, але гострий біль. Відповідно в англійській мові синоніми *sharp, keen, acute*. *Sharp* частіше уживається для опису зору та слуху; *keen* – для характеристики зору та нюху, а *acute* – для опису слуху [1:382].

Особливо багато точних синонімів серед слів, які вживаються у переносних та фразеологічно зв'язаних значеннях. *Гнів, обурення, шал, роздратовання, лють* у прямому значенні різняться за такими ознаками: 1) інтенсивність (лють сильніше за гнів; лють і гнів сильніше за обурення та роздратовання; обурення сильніше за роздратовання); 2) характер прояву емоцій (лють, гнів, шал – некерований прояв негативних емоцій, при цьому благородним може бути тільки гнів).

У переносному значенні вживаються тільки *лють* і *шал* (ознака інтенсивності): *лютий мороз, шалений вітер*. В англійській мові *anger, wrath, rage, fury* різняться у всякому разі трьома ознаками: 1) інтенсивність (*wrath* сильніше за *anger*, а *rage* та *fury* сильніше за *wrath*); 2) властивість суб'єкта, який переживає таку емоцію (почуття справедливості у разі *wrath*; роздратовання, темпераментність у разі *rage* та *fury*); 3) характер прояву емоції (*anger* – нейтральне, *wrath* має у результаті покарання, а *rage* і *fury* виявляється у прагненні до руйнування). Переносні значення *the anger of the sea, the wrath of elements, the fury /rage/ of the storm* утворені усуненням другої і третьої розрізняльної ознаки. Таким чином, як і в українській мові, залишаються тільки ознаки інтенсивності. У переносному значенні *anger, wrath, rage, fury* різняться значно менше, ніж у прямому, а *rage* та *fury* не різняться [1:34].

Порівняльний аналіз синонімічних рядів української та англійської мов показує, що випадки повної відповідності рідкі. Характерною рисою є неповна або й значна невідповідність. *Колоти дрова – to split /to chop/ wood (рубати дерева), колоти лід – to break ice (і ламати лід), колоти горіхи – to crack nuts*.

Невідповідність синонімічних рядів може бути кількісною та якісною. У синонімічних рядах часто різна кількість елементів та відмінності, а також схожості, визначаються за різними ознаками. Англійському ряду *help, aid, assist* відповідає український ряд *допомагати, пособляти*.

Зіставлення синонімічних рядів сприяє глибшому розумінню законів, які керують лексичною семантикою.

Результати порівняння мов відображують свідоме регулювання психолінгвістичних процесів породження та сприйняття словникових одиниць при володінні більш ніж одною мовою.

Порівняння лексики має важливе практичне значення для підвищення рівня навчання мови, зокрема української як іноземної.

Литература:

1. Англо-русский синонимический словарь / Ю.Д. Апресян, В.В. Ботякова, Т.Э. Латышева и др. – М.: Рус. яз., 1998. – 544 с.
2. Англо-український фразеологічний словник / Уклад. К.Т. Баранцев. — 2-ге вид., випр. — К.: Т-во “Знання”, КОО, 2005. — 1056 с.
3. Верба Л.Г. Порівняльна лексикологія англійської і української мов/ Л.Г. Верба.— Вінниця: Нова Книга, 2008. – 248 с.
4. Караванський С. Практичний словник синонімів української мови / С. Караванський.— К.: Українська книга, 2000. – 480 с.
5. Кочерган М.П. Основи зіставного мовознавства: Підручник. / М.П. Кочерган. – К.: Академія, 2006. – 424 с.
6. Сучасний російсько-український словник. – Х.: Сінтекс, 2006. – 1040 с.
7. Українсько-російський словник АН УРСР. К.: Наукова думка, 1976. – 944 с.
8. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
9. Ярещенко А.П., Бездітко В.І., Козир О.В., Немировська Н.Г. Сучасний фразеологічний словник української мови / А.П. Ярещенко, В.І. Бездітко, О.В. Козир, Н.Г. Немировська. – Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2014. – 640 с.
10. Ярцева В.Н. Контрастивная грамматика / В.Н. Ярцева. – М.: Наука, 1981. – 112 с.

Помазун О. В., Овчинникова А. С.
Харьковский национальный медицинский университет
г. Харьков, Украина
e-mail: rkidep@ukr.net

Выявление противоречий и поиск взаимопонимания в мировоззрении и восприятии различных культур

Межкультурную коммуникацию принято представлять, как диалог двух культур, при котором происходит процесс обмена различных взглядов на окружающий нас мир.

В силу того, что мировоззрение и мировосприятие двух партнеров (в данном случае преподаватель – студент) совершенно различное, возникает непонимание, а скорее всего, не восприятие, другой культуры. Следовательно, преподавателю русисту для понимания коммуникативного поведения студента–иностранца необходимо рассматривать межкультурную коммуникацию с точки зрения студента, а не

преподавателя (опираясь на точку зрения студента) и проводить параллели между двумя культурами, выявляя конфликтные ситуации и разрешая их.

Казалось бы, преподаватель всегда может найти способ разрешения конфликта, но как показывает практика, при таком общении между партнерами возникает непонимание вследствие нарушения ожидания обоих результатов или одного из партнеров.

Американские исследователи затронули данную тему еще в 1954 году. Главная цель работы Г. Трейгера и Э. Холла «Культура и коммуникация. Модель анализа» заключалась в эффективной адаптации человека к окружающему миру, при которой каждый из участников должен осознать наличие культурных отличий и попытаться обнаружить их.

Поскольку представители каждой из культур считают, что ценности именно его культуры являются единственно правильными и понятными для всех, опровергнуть данное утверждение возможно лишь при рассмотрении различий в мировоззрении и мировосприятии, возникших и сформировавшихся в совершенно других условиях, со своей собственной системой ценностей.

Для решения данной задачи современные лингвисты считают необходимым в рамках учебного процесса расширять возможности поиска несовместимости правил поведения преподавателя и студента – иностранца, и выработать единые совместные правила, которые бы были приемлемы для двух, казалось бы, совершенно несовместимых, культур.

Выполнить эту задачу в рамках практических аудиторных занятий весьма сложно, поэтому в данном случае нам оказали неоценимую услугу занятия внеаудиторные.

Остановимся на одном из них – посещении музея ХНМУ, так как музей является хранителем исторической и культурной памяти народа, сокровищницей духовного богатства этноса.

В стенах народного музея ХНМУ студенты знакомятся с экспонатами, отражающими жизнь и деятельность 120 ученых и преподавателей, принесших мировую славу нашему университету и всей Украине. Здесь же проводятся занятия по истории медицины, а также происходят встречи с интересными людьми, судьбы которых неразрывно связаны с историей нашего университета. Продолжением этой темы является занятие в аудитории, которое подчинено решению одной задачи – единства с духовным и культурным миром страны обучаемого иностранного студента. Задания составлены таким образом, чтобы в наибольшей степени проявилось сравнение, сопоставление культуры нашей страны (Украины) и культуры страны обучаемого студента. Опыт показывает, что данная форма ведения дискуссии в аудитории дает колоссальные результаты. В ходе дискуссии происходит углубленное знакомство с традициями и духовным миром различных стран, а, следовательно, процесс обмена различных взглядов на окружающий мир.

Такая форма проведения занятий по русскому языку интересна и познавательна как для самого студента, так и для преподавателя, ибо в такой способ и происходит выявление всех противоречий и поиск взаимопонимания в мировоззрении и восприятии различных культур.

Литература:

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003 – С. 288.
2. Красных В.В. Свой среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – С. 375.
3. Сорокин Ю.А. Этическая конфликтология (Теоретический и экспериментальный фрагменты) / Ю.А. Сорокин. - Самара, 1994 – С. 94.
4. Стернин И.А. Русское коммуникативное сознание / И.А. Стернин // Русское и финское коммуникативное поведение – Вып. 3. – Воронеж: Истоки, 2002. – С. 104.

Категория вежливости – одна из центральных коммуникативных проблем

Многие исследователи считают, что центральной категорией коммуникативной деятельности является категория вежливости, а наш многолетний опыт работы с иностранными студентами на занятиях по русскому языку служит тому подтверждением. Общаясь со студентами в аудитории и во время внеаудиторной работы, мы систематически сталкиваемся с тем, что лингвокультура студентов из различных регионов наполнена различным содержанием.

Межличностные же отношения в значительной мере влияют на эмоциональное состояние студента и в конечном счете могут как преумножить его интеллектуальный потенциал, так и блокировать его, а в некоторых случаях даже способствовать появлению новых комплексов.

Следовательно, задача преподавателей русистов состоит в том, чтобы максимально приблизить социокультурный, личностный и образовательный уровень развития студента – иностранца к уровню украинских студентов. Вполне логично, что иностранные студенты практически не знакомы с культурой общения в Украине и с украинским этикетом.

При обучении русскому языку иностранных студентов одновременно происходит процесс компетентной межкультурной коммуникации, ведь знания правил грамматики и лексики недостаточно для свободного пользования языком. Необходимо изучение мира носителей языка. Но решая эту задачу преподаватель ни в коем случае не должен навязчиво пропагандировать культуру Украины, а лишь методом сопоставления различных культур, включая в задания ролевые игры, диалоги, где четко прослеживаются межкультурные различия по речевому этикету, сближать культуры представителей различных стран. А для достижения бесконфликтной коммуникации необходимо активное формирование социокультурной, социобытовой культуры, а особенно культуры вежливости.

К примеру, для иностранцев является нормой здороваться с преподавателем при каждой встрече (пять раз встретил преподавателя - пять раз поздоровался), в Украинском же этикете это не предусмотрено, поэтому данная ситуация выглядит (с нашей точки зрения) несколько необычно, и даже в какой-то степени комичной.

Учитывая фактор межличностных отношений представителей различных культур, преподаватель обязан включить все свои знания в сфере межкультурной коммуникации, и, представив себя на месте студента – иностранца с его личностными и эмоциональными переживаниями, поприветствовать его с таким же радушием, как это сделал сам студент.

Ведь именно категория вежливости является основой, управляющей поведением иностранных студентов на занятиях по русскому языку, и на этом поприще нам предстоит еще плодотворно потрудиться, решая одну из глобальных проблем современности – проблему межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Балыхин Т.М., Харитонов О.В. Коммуникативный портрет преподавателя русского языка: профессионально-педагогическая речь как лингводидактический дискурс / Т.М. Балыхин, О.В. Харитонов – М.: Изд-во РУДН, 2006.
2. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1984. – С. 400.
3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003 – С. 288.
4. Ларина Т.В. Категории вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских традиций / Т.В. Ларина. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – С. 512.

Попова Л. О.

ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

м. Старобільськ, Україна

e-mail: l_a_porova@ukr.net

Теоретико-практичний аспект засвоєння студентами правил мовленнєвого етикету

Динамічний розвиток сучасних вишів і їхня спроможність реалізовувати освітні завдання, визначені державними програмами, залежать від загального рівня культури фахівця, його інтелектуальних, творчих, моральних і патріотичних характеристик, якості професійної підготовки. Тому новим орієнтиром в освіті є компетентнісний підхід до формування змісту освіти, переваги якого в тому, що він не обмежений знаннєво-орієнтувальним компонентом, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто таких, що належать до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій [1, с. 148]. Це підвищує рівень вимог до викладача, особливо його професійної компетентності, і відповідно зміну пріоритетів у підготовці майбутнього фахівця, зокрема у формуванні професійного мовлення.

Професійна діяльність фахівця неможлива без спеціальних знань і вмінь, пов'язаних з результативною інтелектуально-мовною діяльністю, з жанровими різновидами спеціальних висловлювань. Зважаючи на це, для студентів важливим є „досконале знання рідної мови, її норм, психологічних аспектів спілкування, розвиток риторичних якостей, уміння вибору комунікативного коду, що забезпечує адекватне сприйняття й цілеспрямоване передавання інформації в конкретній ситуації” [4], знання правил мовленнєвого етикету.

Організуюючи роботу із засвоєння студентами правил мовленнєвого етикету, викладачеві необхідно зосередити увагу на реалізації таких завдань: забезпечити формування практичних умінь і навичок спілкування згідно з усіма чинними в сучасному світі нормами (на вербальному й невербальному рівнях); удосконалення вміння брати участь у дискусії та суперечці; сприяти засвоєнню міжкультурних особливостей під час спілкування з представниками інших націй тощо.

Здійснення цих завдань забезпечується вправами на текстовій основі. Під час їх виконання студенти засвоюють особливості мовленнєвого етикету ділового спілкування в процесі аналізу фахових текстів, функція яких полягає в

„забезпеченні однозначної, ефективної й адекватної до ситуації комунікації про об'єкти певної предметної галузі чи діяльності” [3, с. 29–30]. Крім того, виокремлюють й інші релевантні для досягнення комунікативної мети функції фахового тексту: 1) релевантність фахового тексту певного типу як джерела інформації для фахівців галузі; 2) фаховий текст як засіб популяризації фахових знань серед зацікавлених представників суспільства; 3) трансфер фахового знання в навчальний процес середніх та вищих закладів, а також на курсах підвищення кваліфікації для дорослих [3]. Наведемо приклад пропонованої студентам вправи:

Прочитайте текст. Доберіть заголовок. Визначте стиль і тип мовлення. Запишіть ключові слова з тексту й обґрунтуйте їх роль у розкритті змісту. Сформулюйте запитання за змістом прочитаного.

Типова телефонна розмова має три компоненти: початок спілкування (передбачає називання імені або прізвища (залежно від виду розмови), відповідь на привітання); повідомлення мети розмови (стилий виклад суті справи, з якої телефонують); закінчення розмови (передбачає використання етикетних виразів, що супроводжують кінець розмови (вибачення за турботу, вдячність за розмову, можливі повторні вітання, побажання тощо).

Зміни, можливі у структурі телефонної розмови, залежать від різних чинників: зайнятості адресата й браку часу для спілкування, відсутності адресата тощо. Вибір етикетних виразів початку-завершення телефонної розмови залежить від того, куди телефонують (в організацію, додому тощо); з якою метою телефонують (прохання, повідомлення, запрошення тощо); кому телефонують (вік, посада, фах, стать абонента); хто телефонує (психічний стан особи, емоційний стан, особливості мовлення); характеру взаємин співрозмовників (офіційні, дружні, товариські, родинні, інтимні тощо).

Корективи в структуру телефонної розмови вносить ситуація спілкування й технічні перешкоди, міжміські дзвінки, прихід гостей тощо. У мовленні є великий реєстр етикетних виразів, які допоможуть у будь-якій ситуації, що може виникнути під час телефонної розмови (З посібника).

1. Підготуйте для студентів пам'ятку „Основні правила телефонної розмови”.

2. У чому полягають особливості ділових телефонних розмов? Яких правил слід дотримуватися під час приватних телефонних розмов?

3. Запишіть 4-5 словосполучень, що можуть бути використані в ділових і приватних телефонних розмовах.

Навчити студентів орієнтуватися в мовленнєвій ситуації дозволяють ситуативні вправи, використання яких сприятиме формуванню вмінь складати, розігрувати діалог певного обсягу відповідно до запропонованої ситуації спілкування, досягати комунікативної мети, аргументувати висловлені тези, спростовувати помилкові висловлювання співрозмовника, додержувати норм літературної мови та правил спілкування та ін. Важливо, щоб такі вправи були спрямовані не тільки на оволодіння зазначеними вище вміннями, а й надавали майбутнім фахівцям більше можливостей спілкуватися, висловлювати власні думки й почуття, навчили їх орієнтуватися в мовленнєвій ситуації.

Отже, використання таких вправ і завдань сприятиме ефективному формуванню вмінь і навичок студентів використовувати різноманітні етикетні одиниці відповідно до умов мовленнєвої ситуації.

Література:

1. Голуб Н.Б. Риторика у вищій школі / Н.Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.

2. Мілева І.В. Мовленнєвий етикет ділового спілкування : навч.-метод. посіб. / І. В. Мілева, Л. О. Попова. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 85 с.
3. Міщенко А.Л. Лінгвістика фахових мов та сучасна модель науково-технічного перекладу (на прикладі німецькомовної фахової комунікації) : монографія / А. Л. Міщенко. – Вінниця : Нова книга, 2013. – 448 с.
4. Шутова Л. І. Формування комунікативної компетентності студентів під час вивчення курсу „Гендерна лінгвістика” / Л. І. Шутова // Науковий вісник Донбасу. – 2013. – № 2. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_35.

Приходько В. С., Шпанько Т. С.
Харківська державна академія фізичної культури
м. Харків, Україна
e-mail: tatyashp@gmail.com

Формування аналітико-оцінних умінь студентів-іноземців в професійній діяльності

Основною метою навчання української мови для студентів-іноземців в умовах мовного середовища Харківської академії фізичної культури, як і у всіх вищих навчальних закладах нефілологічного профілю, слід вважати володіння студентами уміньми і навичками мовленнєвої діяльності, аналітико-оцінних умінь, що досягається за допомогою комплексного підходу до підготовки спеціалістів для зарубіжних країн, який об'єднує в собі взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей.

Аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в цей процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати набутий педагогічний досвід дозволяє аналітико-оцінна функція діяльності студентів старших курсів. Ця функція діяльності виражається через уміння методично правильно оцінювати ефективність своєї науково-методичної діяльності через застосування різноманітних методів оцінювання її ефективності. Викладач у навчанні іноземних студентів української мови, по-перше, має діагностувати рівень їхньої навченості, вихованості і розвиненості самої особистості, а, по-друге – професійну готовність майбутніх фахівців до тренерської професійної діяльності; одержувати інформацію про особливості взаємовідносин іноземних студентів із різних країн світу. Українська мова – це продукт довготривалого історичного розвитку, в процесі якого мова змінюється. Змінюється картина світу, з'являються нові напрями: комп'ютерна техніка, інформаційні технології тощо. У зв'язку з цим перед викладачами постає завдання не лише фіксувати нові слова, але й у процесі їхнього викладання досліджувати їх якість, специфіку творення і функціонування, зрозумілі іноземним студентам. Потрібно чимало часу, щоб нові слова непохитно закріпились в мові, а їх вживання було зрозумілим кожному.

Забезпечення професійної діяльності має відбуватися із урахуванням сформованості різноманітних умінь студентів. Це дає змогу детальніше досліджувати навчально-виховний процес, встановити причини, які перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку рис та якостей особистості майбутнього фахівця; визначити

чинники, які сприяють успішній реалізації цілей сучасної освіти. Об'єктивне діагностування можливе за умови уважності та спостережливості педагога, за наявності вміння «вимірювати» уміння, вихованість і розвиток іноземних студентів. Формування та розвиток особистості розглядається крізь призму його діяльності як «система систем», що має свою внутрішню динаміку, свій розвиток, позитивно впливає на розвиток інтелекту і, передусім, пізнавальних процесів: відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, мислення. Завдяки їм іноземні студенти, які отримали різний ступень освіти, здатні самостійно організувати свою діяльність. У зв'язку з цим необхідно допомогти усвідомити своє призначення, відповідальність, адже тут можливі протиріччя між засвоєними установками і звичками та новими вимогами до навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Провідним суб'єктом педагогічної взаємодії в соціокультурному освітньому просторі ми, як і раніше, вважаємо особу педагога, викладача, але після переходу від суб'єктно-об'єктних відносин до суб'єктно-суб'єктних роль педагога в сучасній освіті багатьох європейських стран була декілька знижена в порівнянні з попереднім століттям і традицією стародавньої культури по відношенню до вчителя. Педагог пробуджує інтерес студентів до світу взагалі і до світу знання, зокрема. Отже, освіта, професійна діяльність, як і будь-яка інша, включає в свій склад живу комунікацію, що породжує емоції, відчуття, переживання, афекти, сприяючи особовому й професійному зростанню іноземного студента. Відповідно до визначених цілей якості педагогічної майстерності становить собою підґрунтя для проектування різних цілей навчання й виховання окремих студентів, яке спирається на достовірні знання сутності й логіки педагогічного процесу, закономірностей їхнього вікового розвитку, а саме: реалізація мети і змісту навчання й виховання засобами конкретних педагогічних завдань; урахування при визначенні педагогічних завдань і добір способів діяльності студентів, їхніх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду й особистісно-ділових якостей; визначення комплексу домінуючих і другорядних завдань для кожного етапу навчально-виховного процесу; добір видів діяльності, адекватних поставленим завданням; планування системи спільних творчих справ; планування індивідуальної роботи зі студентами з метою подолання наявних недоліків у розвитку їхніх здібностей, творчих сил і обдарувань; добір змісту, форм, методів і засобів педагогічного впливу в їх оптимальному поєднанні; планування системи прийомів стимулювання активності студентів і стримання негативних проявів у їхній поведінці; планування розвитку виховного середовища, які найповніше реалізують зміст і викликають їх захоплення спільною діяльністю.

Література:

1. Приходько В.С., Шпанько Т.С. Формування комунікативної компетентності у студентів у процесі вивчення іноземної мови / Приходько В.С., Шпанько Т.С. // Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції (10-11 жовтня 2013 року) «Наука в інформаційному просторі». – Дніпропетровськ, 2013. Т. 6. – с. 41-43.
2. Приходько В.С., Шпанько Т.С. Лінгво-комунікативні основи навчання іншомовного діалогічного мовлення. Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Спецпроект: аналіз наукових досліджень». (30-31 травня 2014 р., Київ - Дніпропетровськ), 2014. – т. 2. – С. 75-77.

Некоторые аспекты преподавания английского языка иностранным студентам подготовительных отделений

В течение многих лет в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина студенты имеют возможность обучаться на английском языке. Традиционно такой возможностью пользуются иностранцы, выбравшие медицинские специальности. Количество этих студентов постоянно растет, что в какой-то степени связано с необходимостью подтверждения на родине полученного образования путем сдачи экзамена по специальности на английском языке. Как правило, это студенты, свободно владеющие английским языком, который является для них средством общения (студенты из Индии, Малайзии, Нигерии, Ганы и других стран), или студенты, для которых данный язык является иностранным, но имеющие высокий уровень владения, позволяющий обучаться на нем без дополнительной подготовки.

Для студентов, которые не имеют необходимого языкового уровня, на подготовительном отделении Центра международного образования были открыты группы английской формы обучения. Разработанный для данной категории студентов учебный план довузовской подготовки предусматривает преподавание дисциплин медико-биологического цикла на английском языке. Кроме дисциплин естественно-научного профиля (математики, физики, химии, биологии) студенты получают языковую подготовку, которая включает обучение английскому языку как языку получения специальности и русскому языку как средству коммуникации.

В данном сообщении делается акцент на преподавании английского языка, изучение которого ведется с первой недели и продолжается в течение всего учебного года (от 18–14 часов в неделю в первом семестре до 12 часов в неделю во втором семестре). В целом на изучение английского языка выделяется 524 часа (320 часов — в первом и 204 часа — во втором семестрах). По итогам каждого семестра проводятся зачет и экзамены (письменный и устный).

Запросы англоязычных студентов, специфика обучения и объем учебного времени — все это потребовало произвести отбор необходимого учебного материала в соответствии с целями и задачами обучения.

Основным документом, определяющим методы, содержание и организационные формы учебного процесса, является программа по английскому языку, необходимость в которой возникла в связи с новыми формами обучения.

Созданная «Программа по английскому языку для студентов-иностранцев подготовительного отделения Центра международного образования» (авторы: доц. Колоколова А. А., ст. преп. Пушкарева Е. Н.) адресована преподавателям английского языка как иностранного, работающим на подготовительных факультетах (отделениях) с иностранными студентами, для которых английский язык является языком получения выбранной специальности. Данная программа рассчитана на 480–500 часов аудиторных занятий и ориентирована на студентов, начинающих изучать английский язык (вне зависимости от родного языка или языка-посредника).

В программе даются базовые сведения о структуре и системе английского языка. Программа составлена на русском языке. Названия параграфов, базовых языковых

понятий, перечень лексических тем дублируются на английском языке, примеры приводятся на английском языке. Программа включает следующие компоненты:

1. Материал по фонетике.
2. Грамматический материал (части речи и модели предложения).
3. Лексические темы для изучения.
4. Требования к уровню владения видами речевой деятельности.
5. Формы организации контроля.
6. Приложение (алфавитный лексический и тематический минимум).

Фонетический материал включен в элементарный курс и содержит базовые сведения о фонемном составе английского языка, словесном и фразовом ударении, произношении и интонации. Основная задача фонетического курса — обучить студентов произношению гласных и согласных звуков, звуко-буквенным соотношениям, правилам ударения, интонационным конструкциям.

Грамматический материал содержит необходимую информацию о частях речи, их значениях, категориях, функциях. В материал включены основные правила и особые случаи образования и употребления частей речи. Например, в параграфе «Имя существительное» (The Noun) даются следующие сведения: род, одушевленные и неодушевленные имена существительные, правила употребления артиклей, существительные собственные и нарицательные, падеж существительных (Общий и Притяжательный), употребление существительных в единственном и множественном числе, исчисляемые и неисчисляемые существительные, правила образования, типы окончаний и особые случаи образования множественного числа. Приводятся существительные, употребляющиеся только в единственном или только во множественном числе.

Параграф «Местоимение» (The Pronoun) включает классификацию местоимений (личные, притяжательные, указательные, вопросительные, неопределенные), их формы в Именительном и Объектном падежах, значения и употребление в речи.

Параграф «Глагол» (The Verb) содержит такие компоненты: глагол *to be* и его употребление; смысловые глаголы, личные формы глагола; времена глагола; правильные и неправильные глаголы; образование утвердительных, вопросительных, отрицательных форм; употребление вспомогательных глаголов, модальных глаголов, глагольных конструкций.

В параграфе «Предлог» (The Preposition) содержится информация о значении и употреблении предлогов для выражения различных отношений. Приводится список наиболее распространенных случаев употребления некоторых предлогов в выражениях и глагольных словосочетаниях.

Раздел «Предложение» (The Sentence) включает модели простого предложения, способы выражения субъекта и предиката, структуры повествовательных, побудительных, отрицательных и вопросительных предложений, формы вопросов (общие, специальные, расчлененные и др.), использование вспомогательных глаголов, правила порядка слов в предложении. В параграфе «Сложное предложение» приводятся структуры сложных предложений, их классификация, основные значения придаточных предложений, правила порядка слов и употребления времен.

Раздел «Лексические темы» составлен в соответствии с коммуникативными потребностями студентов в различных сферах (быт, культура, образование, хобби и др.), например: «Приятно познакомиться!» «Друзья», «Семья», «Здоровье и спорт», «Способности, умения, таланты», «Люди: портрет и характер», «Мир вокруг нас» и др. (всего — 21 тема).

Раздел «Требования к уровню владения видами речевой деятельности» содержит перечень необходимых умений и навыков и показатели владения видами речевой деятельности.

В качестве приложения использован KET Vocabulary List — лексический минимум, разработанный Cambridge ESOL для уровня A2.

Компоненты программы находятся в органической связи друг с другом, что является необходимым условием комплексного обучения различным видам речевой деятельности.

Основным пособием для обучения выбран комплекс «New Destinations» (Student's book and class CDs). Для первого семестра — уровень “Elementary” A1, для второго семестра — уровень “Pre-intermediate” A2 (H. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Elementary A1. Student's book. — MM Publications, 2014. — 168 p.; H. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Pre-Intermediate A2. Student's book. — MM Publications, 2014. — 168 p.).

Рагріна Ж. М.
Запорізький державний медичний університет
м. Запоріжжя, Україна
e-mail: ragrinazhanna@gmail.com

Основні критерії та показники сформованості компонентів готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування

Соціально-економічна ситуація в Україні, що супроводжується модернізацією практичної охорони здоров'я та відповідно вищої професійної освіти, актуалізує проблеми професійної орієнтації, поліпшення якості надання медичної допомоги та професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Саме тому на сучасному етапі важливим завданням для викладачів медичних навчальних закладів є підготовка компетентного фахівця, здатного на вирішення професійних питань. Результат підготовки вищих навчальних закладів — це готовність майбутніх спеціалістів до професійної діяльності, важливою складовою якої є професійна комунікація.

Аналіз літератури свідчить про те, що дослідники по-різному інтерпретують поняття «готовність до спілкування». У площині наукових робіт готовність до спілкування розглядається як: системоутворювальна установка до комунікативної діяльності з позитивним результатом (Т. Гершкович) [1]; цілеспрямованість студентів до сприйняття інформації з професійної комунікації, що виявляється у здатності до оволодіння лексико-граматичними навичками, вміннях декодувати суть почутого, бажанні здійснювати особистісну професійну взаємодію, здатності встановлювати, розвивати, підтримувати цю взаємодію (І. Гуменна) [2] тощо.

Проте, на нашу думку, під готовністю до професійного спілкування слід розуміти складне, цілісне особистісне утворення, яке інтегрує в собі сукупність професійних знань, комунікативних, мовних і мовленнєвих умінь, навичок професійного спілкування; усвідомленість особливостей професійної взаємодії та професійної культури, що надає можливість майбутнім фахівцям успішно здійснювати професійну діяльність.

Враховуючи теоретичне підґрунтя вивчення компонентної структури готовності до професійного спілкування, вважаємо, що до її базових компонентів належать такі: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний. З урахуванням названих компонентів реалізація педагогічного забезпечення формування готовності

іноземних студентів-медиків до професійного спілкування передбачає розробку критеріїв і показників готовності.

Під «критерієм» розуміють якісну характеристику об'єкта дослідження, на базі якої виводиться його оцінка, визначення або класифікація [4]. Критерій – це ознака, властивість досліджуваного феномена, що дає змогу оцінити, визначити або класифікувати його стан, рівні функціонування та розвитку. Критерій є сукупністю показників, які його розкривають.

Отже, відповідно до виокремлених компонентів готовності до професійного спілкування, пропонуємо систему критеріїв та показників, які їх визначають.

Формування мотиваційного компонента готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування передбачає забезпечення сформованості системи мотивів та особистісних цілей, позитивного ставлення до професійного спілкування, ціннісних орієнтацій, в основі яких лежить професійна етика моральних та професійних принципів [3; 265]. На формування мотивації в професійній сфері майбутнього медичного працівника впливає безліч факторів: суб'єктивні властивості особистості (потреба в знаннях, рівень інтелектуального розвитку, здібностей тощо), організаційні форми навчальної діяльності, адаптованість студента до навчального процесу тощо.

Мотиваційний компонент готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного іншомовного спілкування визначається такими критеріями та показниками:

1) Критерій: наявність позитивної мотивації;

Показник: позитивна мотивація на досягнення успіху в професійному спілкуванні (розуміння змісту висловлювань, запитань, формулювання відповідей);

2) Критерій: усвідомлення мети та прогнозованого результату;

Показники: усвідомлення мотивів навчальної діяльності й ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення мотивів комунікативної діяльності та сприйняття їх як стимулів, що спонукають майбутнього іноземного спеціаліста-медика до розвитку умінь і навичок спілкування як однієї з основних форм професійної взаємодії.

Формування когнітивного компонента готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування визначається наявністю певної системи знань і особливостей їх прояву у сфері майбутньої професійної діяльності в галузі медицини. Підготовка студентів-іноземців до професійного спілкування має такі аспекти: вивчення мови міжособистісної взаємодії, яка сприяє адекватній орієнтації в задумах комунікантів; оволодіння знаннями, понятійним апаратом та ситуаціями професійної сфери, від яких відштовхуються учасники спілкування.

Критерієм когнітивного компонента готовності ми визначили глибину та ґрунтовність знань студента-медика про особливості професійного спілкування, а показниками – концептуальні базові знання про сутність і роль спілкування у сфері медицини та специфіки комунікативної взаємодії лікаря з пацієнтом; знання комунікативних стратегій і тактик, лексичних та граматичних норм з метою подолання мовних бар'єрів і налагодження ефективної взаємодії зі співрозмовниками у процесі професійної діяльності.

В межах операційно-діяльнісного компонента забезпечується формування та розвиток в іноземних студентів-медиків навичок професійного спілкування; оволодіння стратегіями та тактиками ведення професійного діалогу, а також вербальними й невербальними ознаками спілкування з пацієнтами з метою отримання необхідної інформації, що стосується хвороби.

Операційно-діяльнісний компонент готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного іншомовного спілкування визначається такими критеріями та показниками:

– критерій: володіння базовими вміннями ведення професійного діалогу
– показники: володіння основними мовними, мовленнєвими та комунікативними вміннями й навичками, необхідними для професійного спілкування: ініціювати професійний діалог-розпитування, підтримувати його, відповідати на запитання, давати рекомендації та поради; навички планування власних комунікативних дій та здатність до самоконтролю в спілкуванні як чинника ефективності професійної комунікативної взаємодії.

Формування рефлексивного компонента готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування відображає процес саморегуляції особистості всередині професійної діяльності, комунікативної зокрема; її активне особистісне й професійне самовизначення. Цей компонент безпосередньо пов'язаний з умовами навчальної діяльності та її результатами. Виокремлення рефлексивного компонента готовності сприяє оцінці та самооцінці професійно орієнтованої навчальної діяльності студентів, розвиток у них навичок самоконтролю.

До основних критеріїв та показників рефлексивного компонента відносимо такі:

– критерій: розвинена рефлексивність;
– показники: здатність орієнтуватися у вирішенні мовних, мовленнєвих та комунікативних завдань, які виникають у процесі професійного спілкування; здатність грамотно прогнозувати, контролювати перебіг мовленнєвої діяльності й оцінювати її результати; оцінка та самооцінка власних можливостей і дій; самоконтроль з метою уникнення помилок, які можуть призвести до непорозуміння.

Підсумовуючи зазначене раніше, на основі проведеного аналізу критеріїв і показників кожного з компонентів, слід сказати, що процес формування готовності до професійного спілкування базується на здатності іноземних студентів-медиків досягати професійного рівня через знання мови як засобу оволодіння професією; визначається через професійні знання, мовні й мовленнєві вміння та навички, власний професійний досвід.

Література:

1. Гершкович Т. Б., Глуханюк Н. С. К вопросу о детерминантах профессиональной адаптации преподавателя высшей школы. Образование и наука. 2001. № 1 (7). С. 69–82.
2. Гуменна І. Р. Структура готовності майбутніх лікарів до професійної комунікації. Науковий вісник Ужгородського національного університету
3. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ: ЕксОБ, 2004. 304 с.
4. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Санкт-Петербург, 1994. 408 с.

Рогаткина Е. А.
Университет банковских дел
г. Харьков, Украина
e-mail: roгатkina@gmail.com

Использование наглядного материала на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному

Проблема наглядности в обучении иностранным языкам была актуальной во все времена. В наше время в связи со стремлением человечества к обществу без границ, культурному наследию и духовным ценностям народов мира знание иностранного

языка, как инструмента межкультурной коммуникации, стало престижно и востребовано. В результате чего расширилась область наглядности и усложнился ее инвентарь: от предметов и картинок, жестов и движений до видеофильмов и компьютерных программ, при помощи которых преподаватель моделирует фрагменты объективной действительности. Эффективность обучения зависит от степени привлечения к восприятию всех органов чувств человека. От широты разнообразия чувственного восприятия учебного материала зависит его прочное запоминание. Эта закономерность нашла свое выражение в дидактическом принципе наглядности, о котором упоминается в «Методическом словнике терминов методики обучения языкам» Р.К.Миньяра-Белоручева. Он определяет наглядность как дидактический принцип обучения, провозглашающий эффективность живого восприятия предметов и явлений окружающего нас мира в процессе его изучения [1, с. 59]. Г.В. Рогова считает, что наглядность можно определить как специально организованный показ языкового материала и его употребление в речи с целью помочь обучающемуся в ее понимании, усвоении и использовании [2, с. 94].

Одним из важнейших принципов обучения, введенным чешским педагогом Яном Амосом Коменским, является принцип наглядности, так как путь человеческого познания начинается с чувственного восприятия конкретных фактов и явлений. Сформулированное им «золотое правило» гласит: все видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, осязаемое – осязанию, т.е. требует включения в познание как можно большего количества рецепторов [3, с. 44]. Дистервег, отвечая на вопрос о том, как люди достигают знаний, отмечал: никаким другим путем, кроме как путем наглядности [4, с. 353]. Г. Песталоцци видит в наглядности единственную основу всякого развития. Чувственное познание сводится к наглядности обучения, и наглядность превращается в самоцель [3, с. 370].

Наглядность в методике обучения языкам создает условия для чувственного восприятия, привносит вторую действительность в учебно-воспитательный процесс. Для реализации принципа наглядности в обучении иностранным языкам предусмотрена широкая номенклатура средств обучения, которые должны быть сосредоточены в кабинете иностранных языков, где проводятся занятия. Правильный подход к совершенствованию методов и средств обучения следует строить на научной основе, рассматривая обучение как целенаправленный организованный процесс взаимодействия, сотрудничества преподавателя и студента, призванный их научным мировоззрением, знаниями и умениями.

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному, особенно в первом семестре, большое значение имеет использование наглядных технических средств. Наглядность рассматривается с двух позиций: как средство обучения, как принцип обучения.

Реализация наглядных средств формируют мыслительную деятельность, механизмы речевой деятельности, способствует созданию чувственного образа. Принцип наглядности позволяет понять, усвоить и применить речевой материал и выйти в коммуникацию.

Как средство обучения наглядность помогает раскрыть суть языковых явлений, определить содержание речи и последовательность речевых действий. Кроме того, наглядность служит источником сведений о стране изучаемого языка.

Основа наглядности образ, собранный из чувственного и рационального отображения действительности. Аудивизуальные средства создают общность слухового и зрительного ряда и способствуют увеличению скорости восприятия и понимания языка. Преподаватель достигает подобной общности, разными способами. Самый простой из них – чтение текста, сопровождающегося выведенными на экран изображениями, создающими зрительный ряд. Наглядная информация может быть

целью обучения при введении, например, страноведческих понятий и средством обучения при усвоении вербальной информации.

Существуют разнообразные средства наглядности. Их можно распределить по следующим категориям:

- специфика представляемого материала (языковая и неязыковая наглядность);
- система анализаторов (зрительная, слуховая, мышечно-двигательная);
- характер образа, лежащего в основе наглядности.

Наглядность имеет свои функции в обучении: информирующую (учебная информация), обучающую (речевые навыки и умения), контролирующую (проверка усвоения материала).

Если речь идет о слуховых средствах, то здесь, безусловно, используются аудиозаписи. Особенно важны подобные средства при изучении вводно-фонетического курса. Фонограмма наиболее распространенное средство звуковой наглядности и должна использоваться как можно чаще в учебном процессе. При формировании произносительных интонационных навыков используются упражнения, в которых используется звукопроизношение. Звучащая образцовая речь закрепляет в памяти учащегося правильные фонемы и интонационный рисунок фразы. Фонограмма служит опорой при обучении говорению, так как позволяет успешно выполнить ряд упражнений, подготавливающих речь, тренирующих употребление в речи фонетического и лексико-грамматического материала. При этом все задания при обучении говорению максимально приближены к условиям реального речевого общения. Учащимся должна быть понятна возможность материала упражнений в жизненных ситуациях (возможные речевые ситуации «У врача», «В транспорте», «В кафе», «В супермаркете» и т.п.).

Большинство учебных комплексов включают в себя аудиовизуальные приложения в виде компакт-дисков. Все пособия, как правило, состоят из фонетических упражнений, аудиотекстов и диалогов. По способу представления аудиовизуальные пособия подразделяются на графические (учебные рисунки, таблицы, схемы), звукотехнические, светотехнические (фотографии, слайды, мультфильмы, фильмы), мультимедийные (презентации).

Для отработки темы «Экскурсия по городу» неплохо использовать анимационные средства, позволяющие отработать конструкции куда? откуда? с глаголами движения. Для тренировки темы «Время» можно использовать анимацию с часами, стрелки которых могут двигаться в зависимости от называемого преподавателем и студентами времени.

Художественно-изобразительная наглядность – один из лучших способов беспереводного объяснения слова. Эти слова лучше сохраняются в памяти. В данной работе очень полезны картинные словари, представляющие не только отдельные предметы, но и сюжетные изображения.

Таблицы и схемы раскрывают в обобщенной форме особенности образования и употребления в речи грамматических единиц. Таблицы и схемы являются средствами графической наглядности.

На начальном этапе обучения интерес учащихся вызывают мультфильмы с русскоязычным текстом. Организация работы над мультфильмом предполагает, во-первых, предъявление студенту-иностранцу текста диалогов, которые произносятся героями мультфильма, во-вторых, – краткий комментарий по сюжету мультфильма. Некоторые сюжеты просматриваемого материала требуют небольших исторических и культурологических комментариев. Таким образом, работа с мультфильмом помогает не только иллюстрировать ситуацию непосредственного общения, но и способствует постепенному формированию базы культурных и этикетных знаний.

Выбор мультфильма зависит от уровня знания языка. На начальном этапе лучше начинать с тех, где немного героев и небольшое количество диалогов. В качестве

примера можно привести мультфильм «Жил-был пес». Диалоги здесь близки к живому человеческому общению. Работа с мультфильмами помогает обучить студентов речевому поведению в ситуациях повседневного общения.

Использование фильмов в учебном процессе может также разнообразить занятия, способствовать воспитанию эстетического вкуса, формировать страноведческие знания, обеспечивать эффективное усвоение языкового материала и развитие речевых умений и навыков. На занятиях обычно просматриваются учебные, научно-популярные и художественные фильмы.

Учебные фильмы учитывают определенный этап обучения, служат задачам тренировки и активизации в речи изученного языкового материала. Сделаны фильмы с учетом нарастания языковых трудностей, цикличности повторения языкового материала. Речь в таких фильмах четкая, сюжет простой.

Научно-популярные фильмы можно использовать при изучении конкретной темы, например, «Город Харьков», «Тарас Шевченко», «Улицы и площади города, в котором я учусь». Эти фильмы подкреплены текстовыми заданиями. Безусловно, они помогают расширить исторические и культурологические знания.

Художественные фильмы вызывают наибольший интерес учащихся. Работа с этими фильмами имеет определенную последовательность: подготовительный этап, первый просмотр фильма и проработка упражнений на усвоение общего содержания, второй просмотр фильма, беседа по содержанию фильма в виде дискуссии.

В заключении нам бы хотелось отметить, что наглядность увеличивает эффективность обучения, помогает студенту усваивать язык более осмысленно и с нарастающим интересом. С ее помощью осуществляется закрепление и формирование грамматического материала. С помощью картинок решаются речевые проблемные задачи при свободном говорении. Но самое главное – это то, что при выполнении упражнений с применением наглядности учащиеся говорят и слушают не потому, что обязаны это делать, а потому, что им интересно решать подобные речевые задачи. Значимость наглядности видится сейчас в том, что она мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к занятиям языком, расширяет объем усваиваемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, мобилизует волю, облегчает полностью процесс обучения.

Литература:

1. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь терминов методики обучения языкам. / Миньяр-Белоручев Р.К. – М., 1996. С.59-60.
2. Рогова В.Г. О принципах обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе/ Рогова В.Г. 1974. №6. С. 94-96.
3. Педагогическое наследие/ Коменский Я. [и др.]. М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
4. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей// Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Дистервег А., М., 1981, с.353-354.

Romanov Yu. A., Snegurova T. A., Paramonova V. Yu.
National technical university Kharkov Polytechnic Institute
Kharkov, Ukraine
e-mail: yu.aleks63@gmail.com,
tatianasneg191@gmail.com, parle19@ukr.net

Distance course “Debut” for teaching and learning Russian as a foreign language

The development of a distance course in Russian as a foreign language for English-speaking students was carried out on the platform of the National Technical University “Kharkov Polytechnic Institute” in the Moodle environment [1–2].

This development required the definition of a target group of students, as well as the preparation of a schedule of studies with a detailed step-by-step instruction for the implementation of training activities, and the corresponding scoring scale.

The distance course, addressed to foreign students, beginning to study the Russian language for the first time, includes materials that provide students with basic knowledge and skills in Russian reading, speaking and writing up to the A2 level according to the language descriptor of the Council of Europe. The course is intended for a wide range of students studying Russian with various purposes (living and studying in countries where Russian is spoken, short-term Russian language courses, internship, academic credits in foreign (Russian) language, etc.). The duration of the course is 8 weeks.

The distance course consists of a presentation part and 8 lessons. The presentation part includes: a news forum; presentation of the course; instruction on how to work with the course; student profile; information about authors; glossary of the course; course forum; presentation of Russian idioms selected for each of the lessons of the course. The topics of the lessons are as follows: Lesson 1. The Russian Alphabet; Lesson 2. Greetings. Introductions; Lesson 3. Getting Acquainted. Introductions; Lesson 4. Professions; Lesson 5. Do you speak Russian?; Lesson 6. If you got ill...; Lesson 7. In a cafe; Lesson 8. Getting around the city. Each lesson is provided with a brief annotation on what language skills the students will acquire after working with the presented materials, for example: “after having this class you’ll get acquainted with printed and handwritten letters of the Russian Alphabet, and you’ll be able to read and write good Russian”; “after having this class you’ll be able to greet people and make introductions”; “after having this class you’ll be able to introduce yourself as a professional and speak about the place you work”, etc.).

The structure of Lesson 1 (The Russian Alphabet) includes: a working plan for the week; 4 tasks; a lesson forum participation in which provides students with the opportunity to discuss problems arising in the study of lesson materials and to receive the tutor’s answers to their questions.

The working plan for the week (Table 1) gives clear instructions on what training activities should be done every day while working on each task of the lesson.

Table 1. Working plan (week 1)

Day	Tasks	What you do	Points
Day 1	Listen to the recording, point to each letter, say its name, and pronounce the sound it gives, as in the example.	Do the task and send us the recording of your reading.	10
Days 2	Watch the video to write Russian letters	Write the letters and send us	20

and 3	correctly.	the pictures of your handwriting.	
Day 4	Watch the video, point to the letters, say, and learn the rhyme.	Do the task and send us the recording of your rhyme saying.	20
Days 5, 6, and 7	Do your phonetic drill.	Do the task and send us the recording of your reading.	40
Any	Take part in the Forum.	Download the Forum.	10

In particular, when performing the first task of the lesson (Day 1), students are introduced to the image of printed and handwritten letters of the Russian alphabet, listen to the names of each of the letters, as well as the sounds they give. Each student is required to send a file with a recording of his/her own reading of the Russian alphabet according to the sample: “Буква “а” – звук [а:], буква “б” – звук [б]...” This file will be received, checked and evaluated by the teacher (in the formulation of the assignment, the size of the file sent, the time of the checking, and the maximum score in points, that can be obtained, are necessarily indicated).

When doing the second task (Days 2 and 3) students watch the video (which serves as a training simulator) and train the skills of correct spelling of Russian handwritten letters. To check and evaluate the acquired skills, students are required to send the teacher files with images of Russian letters written by them.

The third task (Day 4) involves memorizing of the Russian alphabet in the form of a pronunciation, which is achieved by viewing the corresponding video. Students are required to send their own audio recordings.

In the fourth task (Days 5, 6 and 7), it is presented the training simulator, working with which provides the necessary phonetic training and improvement of Russian pronunciation skills among students. To monitor the performance of the assignment by the teacher and score the points, students are also required to send files with audio recordings. The maximum score is 100 for each lesson.

The structure of Lessons 2–8 is identical and includes the following elements: a working plan for the week; vocabulary of the lesson with translation into English and sound recording; dialogues in which the presented vocabulary is realized (also with translation and sounding); grammatical section with an explanation of the occurring grammatical phenomena; exercises for training of grammatical skills; Russian-English glossary; forum of the lesson.a.

The working plan and the grammar section of the lesson are created in the form of a “Page” module, which provides greater availability of the resource (for example, for mobile device users) and ease in its updating; other elements of the structure (except for the glossary and the forum) are presented in the form of the learning element “Task”, allowing to collect students’ works, to evaluate them and to provide the feedback.

Part of the grammar exercises is performed in the form of tests. Such a course element as “Test” makes it possible to create tests consisting of different types of questions: correspondence, multiple choice, “true” / “false”, short answer, etc. Since this distance course is intended for students of the initial stage of training, the tests provided the possibility of their taking with an unlimited number of attempts. To exclude the possibility of right answers “memorizing”, the order of the questions is mixed every time, and they are selected from the bank of questions in a random order. Each student's attempt to pass the test is evaluated automatically, and the learner receives an appropriate evaluation according to the estimated scale in the test.

The use of distance course for learning Russian as a foreign language “Debut” (also available a printed edition with links to the podcast [3]) provides the following opportunities: attraction of the international students to study at a university in Russian and, to a certain extent, provision of their initial language training before coming to the country of the studied

language; diversity of educational process for already existing students by creating them proper conditions for their independent work; possibility to obtain the necessary academic credits in Russian for those students who, because of various reasons, cannot come for full-time study.

References:

1. Barrington R. Moodle Gradebook / R. Barrington. – Birmingham: Packt Publishing, 2014. – 180 p.
2. Büchner A. Moodle 2 Administration / A. Büchner. – Birmingham: Packt Publishing, 2011. – 420 p.
3. Snegurova T., Romanov Yu., Paramonova V. Debut. Russian for beginners. A study guide for international students / T. Snegurova, Yu. Romanov, V. Paramonova. – Kharkov: NTU KhPI, 2016. – 72 p.

Романова О. О.

Харківський торговельно-економічний інститут

Київського національного торговельно-економічного університету

м. Харків, Україна

e-mail: ksansanna70@gmail.com

Рідномовність в українському інформаційному просторі

Відомо, що мові властиво не тільки накопичувати і зберігати, а й відображати факти та явища культури народу – носія цієї мови. Багатовікові культурні надбання віддзеркалюють сутнісні характеристики минулого та сучасного кожного конкретного народу, його традиційні та новітні погляди, уявлення, переконання.

Важливу роль, наприклад, відіграє країнознавча лексика (географічне розташування, історичні місця, найцікавіші пам'ятки архітектури, живопису, скульптури тощо), завдяки якій студенти знайомляться з країною, мову якої вивчають. Культура творить контекст, в якому ми існуємо, живемо, думаємо і спілкуємося. Це – так званий «клей», що поєднує групу людей, колективна тотожність, частинкою якої ми всі є. Занурення в культуру іншого народу, знання його системи цінностей мають не лише навчальне, а й практичне значення. Відомо, що людині, яка вивчає іноземну мову, властиво вносити в неї поняття рідної мови і культури, але при спілкуванні з представниками іншої мови це може спричинити певні непорозуміння [1, с. 54]. На сучасному етапі входження України до світової спільноти, зокрема європейської, особливої актуальності набувають міжнародні культурні та економічні стосунки українців з представниками інших країн.

Процеси відродження української мови набрали потужних обертів і їх вже годі спинити. Мовна ситуація в сучасній Україні поступово змінюється. Дехто стверджує, що після Революції Гідності українською заговорили 50 % населення. Нарешті українці зрозуміли, що вони не меншовартісні, не обділені долею, вони мають уболівати за державу і плекати українськість, щоб збудувати самостійну, неподільну, недоторкану, соборну і заможну державу. Українськість має ґрунтуватися на знанні мови титульної нації. Володіння нею – це обов'язок усіх українців, бо наша рідна мова – красива, багата і мелодійна, її треба берегти і шанувати. Українська мова – це найміцніший ґрунт для виховання національно свідомого громадянина, стійкого характеру.

Мова – важливий чинник існування і збереження національної ідентичності, один з її головних компонентів. Хіба можна говорити про наявність українського етносу, його самобутність тоді, коли відсутня чи не найголовніша ознака народу – єдність мови, яка і дає змогу виділити відповідну сукупність людей на спільній території в одне ціле? Українська мова, яка, як ніщо інше, у складний для України час відродження національної гідності повинна слугувати міцною основою у боротьбі за повторну, тепер вже не формальну її незалежність, сама відчайдушно бореться за своє існування.

Звичайно, частка російської мови в інформаційному просторі країни, як і у спілкуванні між людьми, зростає. Протидія української влади має надто поверхневий характер, тобто спрямована на маскуванню проблеми, а не на вирішення її зсередини. Територіальна цілісність – це ілюзія однорідності, за яку бореться (чи робить вигляд, що бореться) державне керівництво – річ суто формальна, яка не варта нічого без внутрішньої єдності. А про яку національну неподільність можна говорити, коли в межах визначеної законодавством однієї держави люди не мають спільної мови?

Мета нашої статті – привернути увагу до багатолітньої проблеми русифікації інформаційного простору України, наголосити на абсурдності ситуації, що склалася та активно розвивається у давно вже незалежних, пострадянських українських медіа.

У напрямку дослідження україномовного наповнення вітчизняного медіапростору зосереджують свою увагу такі науковці: Л. Білоу, Р. Кісь, Т. Лебедева, Л. Шевченко та інші, більшість із яких переконані, що відсутність мовної стійкості – набула риса української ментальності впродовж несприятливих історичних умов. Із цього приводу Т. Лебедева у прямому ефірі радіо «Ера» 16 березня 2005 року цілком слушно зауважила, що «...українізація українського інформаційного простору відбувається повільно, неширокосистемно. Головна з причин – незалежність мережевих мовників. Адже переважна частина ЗМІ є власністю окремих олігархічних угруповань, головною метою яких є отримання прибутків» [6]. Проблема нівеляції засобами масової комунікації формування українського інформаційного простору нашої держави була предметом обговорення на різноманітних конференціях, круглих столах (виступи П. Кононенка, С. Єрмоленко, А. Погрібного, А. Мокренка та інших). Станом на сьогодні, з огляду на події останніх двох років, питання функціональної неповноти української мови, української культури, брак нормальної україномовної журналістики не тільки не втратило своєї актуальності, але, як ніколи, злободенне та важливе. Адже у час, коли спостерігаємо спроби утвердження України як держави незалежної, цілісної та неподільної, поширення однієї мови є чи не найдієвішим чинником консолідації населення в межах єдиної країни. І саме найбільший засіб впливу на суспільство – медіа, який повинен був відіграти вирішальну роль в утвердженні єдиної державної мови, а відповідно і формуванні національної свідомості громадян, працює в абсолютно протилежному напрямку – знищує усвідомлення українців їх етнічної належності [6]. Аби не бути голослівними, звернімося до статистики: за результатами аналітичного огляду соціологічних даних громадського руху «Простір свободи», з'ясовуємо, що через екрани телевізорів мільйонам людей нав'язують російську мову та нібито меншовартісний статус української [4]. *Коли з тобою говорять як із твариною, ти нею становишся* (з екрану «Національного» ТБ). У списку рейтингових телеканалів частка російської мови в ефірі становить 44 %, а української – 30 %. Кількість двомовних ефірів за 2015 рік зросла до 26 %. Як бачимо, у вітчизняному телевізійному просторі впевнено домінує російськомовний продукт. І якщо проблему російських серіалів нині досить активно обговорено, навіть є спроби вирішити її на законодавчому рівні, то переважання російськомовного продукту над україномовним є для багатьох менш очевидною проблемою. А вона існує, якщо навіть політичний гумор представлений російською мовою, де україномовні політики смішний виняток, ніж звичне явище. Більше того – джерелом гумору у таких програмах нерідко є недолугий

суржик, який протиставлено літературній російській мові. Проблемою є не тільки наявність таких програм, а відсутність україномовної альтернативи на центральних каналах [4].

Коли антропологічний тип людини не дозволяє вимовляти українських звуків, може не варто їй шукати працю саме в тій єдиній галузі, де дикція є вирішальною. Діє совдепівська засада: блат – усе, якість – ніщо; відповідність посаді не зобов'язує. Не слід відмовлятися тим, що наведені казуси вимови найчастіше зустрічаємо в рекламі. Мовляв, Україна хай потерпить, бо рекламодавці не бажають наймати українців для озвучення своїх оголошень.

Чи така розмова директорам та ведучим «національного» Телерадіо зовсім «не ріже вуха»... Скільки бачимо покручів та негараздів у вимові. Наприклад:

☑ Несприйняття українських закінчень при відмінюванні різних частин мови та керуванні: *в Риги* (рос. *в Риге*, укр. *в Ризі*); *приймати рішення по двом законам* (по двох законах, щодо двох законів, доходить згоди) – «Епіцентр»; *ніколи їм (ним) не торгував; він їм (ним) займався* – серіал «Кримінальний загін», «Інтер»; *нічого нікуди не тече* (рос. *ничего*, укр. *ніщо*); *три батька краще, ніж один* (трьох батьків); *пан професор, до Вас питання* (правильно – *пане професоре*) – «Без табу»; *влада добре підготувалася, аби запобігти нещасних випадків* (нещасним випадкам, переплутане з російським *избежать несчастных случаев*) – «Вікна опівночі»; *чути голоса тих, хто обирає майбутнє* – Тавр. ігри; *двадцятью процентами; ви всі в радіусі десяти миль випаритесь; герметичність відновлено, ми не випаримось* – два приклади з телесеріалу «Клеопатра 2525»; *плавчиха* (пливунка); *спортсменам* (змагунам) *залишилось два коли до кінця* (два кола до завершення); Інтер десь довідався, що *рос. круг* – то є коло українською, а от відмінювати у множині ще не навчився: *круг* – два *круги*, але *коло* – два *кола*); «*Мерієн Джонс перемогла в Ямаїці*»; «*а Ти уявляєш собі тих дійових осіб?*» – радіо, «Старшокласник»; «*а чого такі короткі рукав(а,и)*» (невірний наголос, закінчення змазане від невпевненості диктора) – «Коджак»; «*бачите, як усе замерло*» (рос. *замерло*) – Микола Вересень, «Табу»; *дороженькі мамі й таті* (мамі й таті, хоча природніше для українця звучало б *мамусі й татусі*, а найкраще – просто *батьки*).

☑ Плутанина з родом і числом іменників: *білий папуга* (в укр. мові *папуга* **виключно** жіночого роду, на відміну від *собаки*); «*намалювала веселу конячку* (коника) *Поні* – радіовисилання «Мяв»; *мебель* (меблі) – «Моя справа», УТ2; «*43 зерна*» (сорок *трьох* зернят) – «Nescafe»; «*ми перетворимо це місце у вічні льди*» (вічний лід) – помилка в числі: лід є збірним іменником – ICTV, кінострічка «Щось»; *взятка* (при грі в карти, і в подібних ситуаціях: *узятки, взятки* – чол. роду); «*біль стає все відчутнішою*» – радіобрехунець, висилання «Серед тижня»; «*це система випуску політичного пару*» (пара є жіночого роду) – Пара також є збірним поняттям, а не пари; «*блок зупинили через витік пару* (пари) – 1+1, ТСН.

☑ Ступені порівняння: *5 % пенсії, якщо вона більше мінімальної* (правильно – *5 % від пенсії, якщо вона більша за мінімальну*) – канал «Право»; *дядько Щербаков сильніше, краще* (рос. *сильнее, лучше*, укр. *найсильніший, найкращий*); *принцеса Канді* (правильно – *Кенді*, від англ. *Sandy*, цукерочка) *стала* (зробилася) *ще краще* – ТБ («реклама»), *республіканці чесніше і достойніше* (чесніші і достойніші) – «Особливий погляд», ТБ; *хто з них найкраще* (рос. *лучше*, укр. *найкращий*); у неправильному українському варіанті порушена обов'язковість прислівного підрядного зв'язку, зумовлена правобічною валентністю прислівника «*найкраще*» – сюди проситься опорне дієслово-присудок: *найкраще співає, грає, кохає...*; *вибрати красивішу дівчину України* (найгарнішу); *на змаганнях українські спортсмени стали сильнішими* (виявилися найсильнішими) – здорове вухо одразу відчує доведене до кумедного парадоксу спотворення змісту.

☑ Несприйняття українських суфіксів та префіксів, чергування та повноголосся кореневих голосних: *Президент Кравчук походить з релігійної сім'ї*.

☑ Відсутність чуття щодо різниці між пасивним та активним станами дієприкметників: *збільшуване скло (побільшуюче); самовирівнюючі покриття (самовипростовувальні, самовипростовні, самопростовні, самопростувальні, саморівняльні, самовирівнювальні); шпалери миючі* (кого вони миють?; правильно – *змивні*); *самоклеючі обої (самоклеїні, самоліпні, клеїсті, клейні, клейкі, липкі, липчасті – шпалери* (дивись словник Грінченка)) – цей напис гуляє на вантажівках, що їдуть старовинною бруківкою нині аграрного Княжого міста попід вікнами Міської Ради. Якби міська влада добре закінчила свого часу десятий клас загальноосвітньої школи, вона б такі речі помічала.

☑ Настирлива плутанина рос. *один* та укр. *сам*: *я зовсім одна (сама, одинока); коли я один (сам), я слухаю музику; це лише одна (сама, гола) теорія; ти не один (одинокий)* – заставка на каналі 1+1.

☑ Свіжі кальки. До старих, «звичних» кальок додано велику кількість новоутворених: *законослухняні (законопокірні, лояльні, свідомі) громадяни; співгромадяни* (В. Піховшек, «Епіцентр»). Це є позбавлена глузду калька з рос. *сограждане*; укр. *громадянин* вже означає «член тієї ж громади, до якої належить і пан Піховшек»; за логікою нашої звичної мови немає місця для терміна «*співчлен*»; джерелом помилки є насправді підсвідоме бажання відновити справжню мотивацію високого слова «*громадянин*», профановану таким вжитком, як офіційні форми звернення: «*гражданин начальник*» і «*заключённый*».

☑ Русизми, які звучать огрубленням української мови: *заривав (закопував) у землю столби (стовпи); ублюдок (виродок, вилупок); час давати двору (дряпака, чосу, драла, дряпонути)* – синхронний переклад фільму; *пригощайся кока колою і дивись під кришечку* (цікавіше звучало б: *заглядай під бляшку*) – оголошення; *команда переграла суперника* – «Спорт-тайм».

Звичайно, позбутися проблем за короткий час неможливо, але у випадку постійного нехтування питанням щодо формування власного незалежного і захищеного українського інформаційного простору ми ризикуємо потрапити у ситуацію, коли про його наявність чи доцільність говорити буде нікому, адже, як цілком об'єктивно оцінила ситуацію Л. Шевченко, «скепсис відчутний вже не лише в таборі українофобів чи людей з обмеженою культурною перспективою, але й поміж простих українців» [6].

Отже, рідномовний газетний матеріал, теле- чи радіопрограми в результаті сприймання та інтерпретації сформовані у свідомості людини як ціннісна духовно-інтелектуальна, морально-національна настанова, що визначає дії реципієнта, впливає на нього. Саме тому надзвичайно важливо, яке писемне, усне слово (рідне чи чуже) панує в інформаційному просторі України, відповідно і яку енергію несе інформація читачам, глядачам, слухачам, від цього залежить можливість / неможливість існування цілісної нації, єдиної держави.

Ми прагнемо бути цивілізованим, культурним народом, пориваємося ввійти до сім'ї країн Європи, де поцінують головну ознаку держави і державності – мову. Тож починаймо працю – осягаймо безмежні океани рідної мови, шукаймо в ній точні конструкції і докладні українські форми, заглиблюймося в рідномовну стихію, бережімо рідну мову від кривд і наруги, від забуття і зрадництва, від засмічення і спотворення. Доля нашої мови, так само як і всієї держави України, залежить тільки від нас, від нашого патріотизму, національної гідності. Нам усім слід пам'ятати про свої рідномовні обов'язки, які випрацював свого часу Іван Огієнко. Його «Рідномовний катехізис» має стати нині концептуальним статутом мовної політики й мовної освіти задля забезпечення державності українського народу, виховання національно-патріотичних почуттів. Саме сьогодні важливо повернутися до Огієнкових «Десяти мовних заповідей свідомого громадянина»:

1. Мова – то серце народу: гине мова – гине народ.
2. Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ.
3. Літературна мова – головний рушій розвитку духовної культури народу, то найміцніша основа її.
4. Послугування лише суржилом надзвичайно шкодить культурному об'єднанню нації.
5. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, не може зватися свідомою нацією.
6. Для одного народу мусить бути тільки одна літературна (державна) мова й вимова, тільки один правопис.
7. Головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина – працювати над удосконаленням своєї літературної мови.
8. Стан літературної мови – то ступінь культурного розвою народу.
9. Як про духовну зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови.
10. Кожен свідомий громадянин мусить практично знати свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідномовні обов'язки свого народу [3, с. 12].

Отже, головним стрижнем концепції мовної освіти Івана Огієнка є оволодіння кожним громадянином соборною літературною мовою, охороняючи честь рідної мови як свою власну. Рідномовна політика є надзвичайно важливою для українського народу, її мусять підтримувати всі громадяни України. «Знання рідномовних обов'язків сильно підносить національну свідомість, а вона – найкращий ґрунт для знання і розвитку соборної літературної мови» [3, с. 12].

Література:

1. Гофіпов В. О. Соціокультурна інформація художнього тексту / В. О. Гофіпов // Мова і культура. Культурологічний підхід до викладання мови і літератури. – К. : ВД Д. Бураго, 2004. – Вип. 7. – Т 2. – С. 54.
2. Нагорна Т. Україна: русифікація триває / Т. Нагорна : [Електронний ресурс] // BRUC : [сайт]. – Текст. і граф. дані. – Режим доступу : <http://zbruc.eu/-node/38796> (дата звернення : 07.02.2016). – Назва з екрана. – Дата публікації : 19.07.2015.
3. Огієнко І. Наука про рідномовні обов'язки / І. Огієнко. – Львів: Фенікс, 1995.
4. Право на україномовний простір [Електронний ресурс] // Портал мовної політики : [сайт]. – Текст. і граф. дані. – Режим доступу : <http://language-policy.info/2015/02/pravo-naukrajinomovnyjprostir/> (дата звернення : 07.02.2016). – Назва з екрана. – Дата публікації : 15.02.2015.
5. Приступенко Т. Мовні аспекти у формуванні інформаційного простору України / Т. Приступенко // Українська мова і держава : зб. наук. пр. / Київський національний ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – К. : Бібліотека українця, 2001. – 264 с.
6. Самовизначення через рідну мову // [Електронний ресурс] : [стаття]. Текст. і граф. дані. – Режим доступу : edu.ua/jspui/bitstream/123456789/6414/1/-2.pdf (дата звернення : 08.02.2016). – Назва з екрана.

Личность как субъект и объект в вопросах культуры речи при обучении иностранным языкам

Человек, родившийся в обществе, обладающий сознанием и вступающий в общение и взаимодействие с другими людьми, становится личностью. Факт принадлежности к человеческому роду фиксируется в понятии индивид. Появляясь на свет как индивид, человек становится личностью в процессе общения и взаимодействия с другими людьми, научившись непрерывно общаясь, сравнивать себя с ними, и выделять свое Я из окружающего мира.

Личности бывают гармонично и односторонне развитые, прогрессивные и реакционные, моральные и преступные, развивающиеся и деградирующие. Личность начинает формироваться со дня своего рождения. На этот процесс оказывает влияние морально-психологическая атмосфера в семье, стиль и характер воспитания, образ жизни индивида, с кем и как он общается, какое участие принимает в труде своей семьи. Огромное влияние на развитие личности оказывают также школа и высшее учебное заведение в процессе обучения, внутриколлективные отношения, межличностные отношения, участие в общественной работе, увлечения и хобби. Воспитательное воздействие преподавателей и качества их личности оставляют в сознании индивида значительный след.

Личность продолжает формироваться и развиваться в коллективе. Индивид в силу своей социальной природы стремится вольно или невольно адаптироваться к укладу жизни и труда коллектива, к тем нормам поведения, которые в нем сложились.

Эффективность влияния коллектива на личность зависит и от ее индивидуальных особенностей: подвижности, инертности, пластичности, способности к эмпатии, т.е. сопереживанию. Формирует личность и сама себя. Самовоспитание всегда играет огромную роль в формировании характера индивида. При обучении и осуществлении индивидуального подхода к личности необходимо учитывать диалектику врожденного (биологического) и приобретенного (социального) в каждом отдельно взятом индивиде, поскольку черт личности очень много. Словарь русского языка содержит свыше 1,5 тысяч их определений и каждой личности присущи черты, зависящие от индивидуальных особенностей протекания таких психических процессов, как ощущения, восприятие, мышление, чувства, воля, память, воображение. Все индивиды разнятся, например, типами памяти. У одних преобладает зрительная память, у других – слуховая, у третьих – двигательная. Мышление одних отличает гибкость, подвижность, умение изменять способы решения жизненных задач в соответствии с изменением определенных условий. Таких людей отличают легкость перехода от одного способа действия к другому, умение подойти к одному и тому же явлению с различных сторон, смотреть на одну и ту же проблему с разных точек зрения. Некоторые же индивиды характеризуются стремлением воспроизводить привычные действия в неизменном виде, т.е. им свойственна инертность мышления.

Индивидуальный подход к личности обязательно должен учитывать все эти способности. Только в таком случае возможно полноценное и творческое включение

личности в активную созидательную деятельность, целью которой есть навыки. Определенный пласт психологической структуры личности составляют знания, навыки, умения, приобретенные ею в результате практической деятельности, т.е. навыки – это действия, автоматизировавшиеся в результате активных и постоянных практических упражнений. Но у каждой личности свой уровень владения навыками. Умения – это вид опыта личности, приобретенный как совокупность знаний и навыков. Проходя через ряд этапов формирования, умения, в конечном итоге, могут перерасти в мастерство.

Культура, как известно, по отношению к отдельной личности выступает как некая первоначальная данность. В процессе социализации творческому человеку необходимо освоить всю совокупность общественных достижений, которые были созданы всеми предшествующими поколениями. Отдельно взятая личность культурный потенциал может освоить либо целостно, либо частично. Целостное присвоение культурных ценностей приводит к интериоризации мира культуры в жизненный мир личности. Именно поэтому одной из важнейших составляющих культуры является изучение иностранных языков, что в свою очередь способствует формированию образности и ассоциативности мышления, способности к идентификации с изучаемым объектом.

Следует отметить, что в современной научной литературе термин «культура речи» используется достаточно широко и активно, однако объем и содержание его при этом остаются неоднозначными. В большинстве случаев понятие «культура речи» относится только лишь к родному языку и прежде всего к его литературной форме. Но в связи с демократизацией литературного языка и в связи с задачами преподавания иностранного языка обнаруживается острая необходимость в распространении понятия культуры речи и на нелитературные формы. Мы исходим из того, что понятие «культура речи» является не только фактом языка, но и фактом сознания. А это значит, что независимо от воли индивида в нем отражается реальное содержание общественной жизни и тех противоречий, которые, безусловно, всегда возникают в процессе обучения иностранным языкам. Анализ понятия «культура речи» показывает, что его содержание многослойно и определяется разнообразными факторами. Прежде всего, речь идет о том, что культура речи – это часть и выражение всеобщей культуры народа, а также историко-социальная категория, в которую включаются существующие нормы языка и творческое развитие их в данном обществе в данный период времени. Культура речи составляет цель и основную часть языковой и культурной политики государства, направленной как на родной язык, так и на обучение иностранным языкам. Культура речи является системой мероприятий сознательного общественного и индивидуального (компонентного) влияния с целью культивирования языковой деятельности. Главным образом должна быть ориентирована на состояние языка и на языковую деятельность, личность и общество и должна касаться всех уровней языковой системы, включая письменную и устную формы языка.

Подчеркивая, что центральной категорией культуры речи является языковая норма, акцентируем на том, что литературный язык имеет высший уровень нормализации и лучше всех обеспечивает всеобщую коммуникацию и является основой обучения родному и иностранному языкам. Основопологающей целью обучения как родному, так и иностранному языку является высокий уровень культуры речи.

На начальном этапе обучения иностранному языку используется не только литературный язык, безусловно, без влияния нелитературных форм. Следовательно, в учебниках иностранного языка на различных этапах обучения приводится обычно только лишь один вариант языкового явления, не смотря на то, что в языке существуют и другие варианты.

Обучая переводчиков, специалистов-нефилологов, специалистов-филологов, учителей, врачей, инженеров рекомендуется знакомить их с часто используемыми вариантами, которые возникли в процессе развития литературной формы, в данном случае русского и украинского языков. Такие варианты литературной формы, как результат колебания нормы, существуют на всех уровнях и во всех сферах языка. Например, в русском языке: пойдём! – пошли!; волноваться о ком-то или о чём-то – волноваться за кого-то или за что-то; скучать по кому-то или по чему-то – скучать за кем-то или за чём-то; черпать вдохновение – черпать вдохновение; по средам – по средам; миллиард – миллиард; творог – творог; килограммов – килограмм; сливовый компот – сливовый компот; горячий кофе – горячее кофе; одновременно – одновременно; об этом – про это.

Например, в украинском языке: стался ДТП – сталося ДТП; перелам – перелом; грудна клітина – грудна клітка; торговельний комплекс – торгівельний комплекс; струс мозку – струс мозгу; наслідки недбалого переplanування – наслідки недбайливого переplanування; на цьому тижні – на цей тиждень; про це – про це.

Часть из приведенных вариантов примеров – равноправные и/или нейтральные, другие – маркированные и/или неправильные. Неправильные варианты являют собой пример плохого обучения. Употребление маркированных или неправильных вариантов никогда не будут соответствовать требованиям высокой культуры речи. Употребление же равноправных или нейтральных вариантов в различных ситуациях коммуникации в зависимости от принципов уместности и целесообразности могут соответствовать требованиям высокой культуры речи.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М., 2005. – С. 8-11.
2. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: / Народное образование, 2000. – С. 63-66.
3. Шпалинский В.В., Морозов Л.В. Введение в современную психологию личности и коллектива / В.В. Шпалинский, Л.В. Морозов // Учебное пособие. – Х.: Гуманитарная академия, 1995. – С. 6-9.

Свинаренко Н. О.
Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця
м. Харків, Україна
e-mail: nsvinarenko2@gmail.com

Про особливості засвоєння російськомовної економіко-географічної лексики слухачами підготовчого відділення ХНЕУ ім. С. Кузнеця

Вивчення російськомовної економіко-географічної лексики є одним з головних напрямків вивчення “Економічної і соціальної географії світу” слухачами підготовчого відділення (економічного напрямку) Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця. Викладач має навчити майбутніх економістів оволодіти основними нормами наукової (економічної та географічної) мови, активно користуватися спеціальною лексикою у професійній діяльності, у суспільному житті своїх національних громад у місті чи країні.

Метою даної роботи є вивчення та аналіз особливостей засвоєння російськомовної економіко-географічної лексики слухачами підготовчого відділення Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Як відомо, у процесі засвоєння іншомовної лексики слухачами підготовчого відділення традиційно можна виділити такі головні етапи: робота з джерелами нових слів (читання, писання, прослуховування), створення чіткого образу форми слова, з'ясування найбільш точного значення слова, встановлення міцного взаємозв'язку між формою і значенням слова (бажано на конкретних прикладах), вживання нової лексики.

Серед традиційних форм вивчення нової географічної лексики найчастіше викладачі проводять роботу з картками — популярний простий спосіб запам'ятати нову лексику. Постійно тримаючи при собі спеціально підготовлені картки, на яких надруковані (або написані) слова чи фрази мовою, що вивчається, їх переклад краще розмістити на зворотній стороні. За нагоди, з лином часу, слухач переводить свій пасивний словниковий запас в активний, вільно користується мовленнєвими конструкціями.

Для слухачів підготовчого відділення з Китаю, В'єтнаму слід певну частину часу приділити правильній вимові географічних назв об'єктів України чи світу (краще використовувати якісні аудіоматеріали): *Шацкие озера, Сиваш, Хаджибей, Уж, Ушица, Ужгород, Урзуф, Урожайное, Трубеж, Стжишув, Старобешеве, Ружин, Рубежное, Польша, Межигорье, Збарж, Загуж, Збруч, Воронеж и т.д.*

Робота з текстами, на думку більшості викладачів, є одним з найкращих прийомів організації самостійної роботи слухачів підготовчого відділення над російськомовною лексикою, в тому числі економіко-географічною (назви держав, столиць, міст, річок, озер, портів, залізниць, аеропортів). Ця діяльність сприяє поетапному формуванню пізнавальної самостійності студентів. Звичайно ж, іноземні студенти, маючи позитивну мотивацію до навчання, повинні були навчитися виділяти складові тексту, підводити підсумки у опрацьованому матеріалі, робити заголовки в отриманих текстах (за потребою), відповідати на поставлені питання. Щодо слухачів, які погано відвідують заняття, погано мотивовані до вивчення мови — то викладачеві слід наполегливіше та більш терпляче проводити роботу з навчальними текстами.

Щодо засобів зовнішнього самоконтролю під час обробки текстового матеріалу, то найкраще для самоперевірки мовної лексики слухачів — тестові завдання. Методичні вказівки, видані у різний час викладачами нашої кафедри містять подібні типові завдання.

Тестування як ефективний спосіб перевірки знань знаходить все більше застосування. До його беззаперечних плюсів відносять мінімальну кількість часу на отримання вірних результатів підсумків поточного контролю. А електронні версії тестів, після опрацювання їх слухачами, взагалі є найкращим та найшвидшим методом самоперевірки засвоєння нової економіко-географічної лексики. І взагалі, це перспективний шлях розвитку науково-методичної роботи кафедр підготовки іноземних громадян.

До інноваційних методів вивчення російської мови як іноземної, які допоможуть ефективніше та швидше, освоїти нову спеціальну лексику слухачам підготовчого відділення, можна виділити такі:

1) створення презентацій PowerPoint з яскраво оформленими новими поняттями, термінами (через малюнок, картографічне зображення, відео- чи аудіоматеріал, документальний чи науковий фільм), що дозволяє слухачеві яскраво сприйняти та запам'ятати навчальний матеріал. На слайдах великими чіткими літерами слід написати на початку вивчення теми "Природа світу" нові слухачам терміни, поняття та окремі слова. Наприклад, викладач розповідає, що у російській мові одні терміни або поняття можна замінити іншими: *полезные ископаемые=минеральные ресурсы=запасы ископаемых, экономика=хозяйство=народное хозяйство, страна=государство, водные*

ресурси=гидроресурси, знаходиться=расположено, леса=лесные ресурси,
регион=район=территория, народ=народность, ислам=мусульманство,
население=люди=жители, земледелие=аграрный сектор,
промышленность=индустрия. Звичайно, це розвиває мову наших слухачів.

2) метод рольової гри, що змушує розвивати комунікативні здібності слухачів підготовчого відділення в ході імітованої гри. Наприклад, слухачам пропонується гра “Уявна подорож політичною картою світу”. Слухачам пропонувалося витягнути картку з назвою столиці чи держави. Потім він має скласти самостійно з вказаною назвою п'ять-сім простих речень. Наприклад, при вивченні теми “Політична карта світу” слухач отримує зразок розповіді (елементарний рівень) про якусь країну. Спочатку слухачі підготовчого відділення знайомляться з новими словами, намагаються запам'ятати, пізніше - застосовувати у власному мовленні. Як зразок, слухачам пропонуються тексти такого змісту:

а) *Анкара - столиця Турецької Республіки. Самі великі міста цієї країни - Стамбул, Бурса, Адана, Ізмір. В Турції проживають турки і курди. Більшість людей тут ісповідує іслам. Самі великі озера - Ван і Туз. Море і гори приваляють сюди туристів со всього мира.*

б) *Бразилія знаходиться в Латинській Америці. Самі великі міста Бразилії — Бразилія, Ресифі, Сан-Паулу, Манаус, Белен, Белу-Сан-Салвадор. Столиця країни — Бразилія. Символом Ріо-де-Жанейро являється гора Корковадо со статуєю Христа Спасителя. По території Бразилії течуть річки: Амазонка, Парана, Сан-Франсиску. Експортує Бразилія лес, бумагу, залізні руди, червоний сандал.*

в) *Індонезія знаходиться в Юго-Западній Азії. Столиця Індонезії — Джакарта. Самі великі міста країни: Суракарта, Уджунгпандінг, Сурабая, Семаранг, Маланг, Палембанг. Тут живуть яванці, малайці, китайці, голландці, бали, батаки, іранці. Експортує країна нафта і нафтопродукти, олово, каучук, чай, кофе, пальмове масло, тубак, хіна, какао, прянощі. Японія, Сполучені Штати Америки, Сингапур і Німеччина являються головними зовнішньоторговими партнерами Індонезії.*

При вивченні теми “Економіка держав світу” слухачам пропонується провести гру “Зустрінь гостя з іншої держави”. У ній бере участь три - чотири особи. Найголовніша роль відводиться так званому “корінному жителю держави”, який має розповідати двом-трьом “гостям” про вказану країну та відповідати на поставлені гостями питання. Наприклад, “корінний житель держави” розповідає:

а) *В Бразилії добувають такі корисні копалини: алюмінієві, залізні, олов'яні, марганцеві, нікелеві, вольфрамові руди, золото, природний газ, нафта. В сільському господарстві дуже розвинуто земледілля. Вирощують зернові, масляні, цитрусові культури. В великому кількості виробляють люди пшеницу, рис, кукурузу, фасоль, кофе, апельсини, лимони, банани, хлопок, цукровий тростник. В тваринництві вирощують великий рогатий скот, овець, кіз, альпаків. Бразилія — найбільша в світі експортер лесу, бумаги, різних видів залізних руд.*

б) *Економіка Чилі має переважно сировинний характер. В Чилі добувають такі види корисних копалин: медь, молибден, селітру, нафта, природний газ, залізні і марганцеві руди, серу, срібло, золото. В промисловості активно розвиваються харчова, легка, чорна і кольорова металургія, машинобудівна, хімічна, целюлозно-бумажна, деревообробна. Головна галузь сільського господарства — рослинництво. Тут вирощують багато тубака, пшениці, конопли, ячменя, кукурузи, фасоли, картоплі, масличних культур. В тваринництві Чилі вирощують багато великого рогатого скоту, свиней, овець.*

Ця форма навчальної роботи підвищує мовну активність слухачів. Змушує знаходити конкретні шляхи вирішення тих чи ін. питань. Дана форма навчальної

роботи особливо ефективна у групах підготовчого відділення, де навчаються представники різних національностей та народностей. Врешті-решт, це розвиває та збільшує мовний запас слухача підготовчого відділення та сприяє розвитку його уяви, вчить коректувати мову інших. Мотивовані слухачі підготовчого відділення мають змогу читати російськомовну літературу, новини слухати російською мовою – це також позитивно відзначається на процесі вивчення мови.

Таким чином, вивчення нової лексики через використання відеороликів на ноутбуках, записи на аудіодисках, читання діалогів та аналіз наукових текстів теж сприяє наповненню нової російськомовної економіко-географічної лексики.

Література:

1. Щукин А.И. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А.И. Щукин. – М. : Филоматис, 2008. – 188 с.

*Северин Н. В., Виктор О. М.
Национальный технический университет «ХПИ»
г. Харьков, Украина
e-mail: severiny84@gmail.com*

Межпредметная координация – оптимальный путь к овладению иностранными студентами языком будущей специальности

Проблема межпредметной координации (МК) в обучении русскому языку и общеобразовательным дисциплинам на подготовительных факультетах вузов Украины уходит своими корнями в далекую историю создания и становления таких факультетов, к истокам развития русского языка как иностранного, а именно – в 50-е–70-е годы прошлого столетия. История вопроса содержит поиски и ошибки, споры и научно-методические находки, которые легли в основу современного состояния обучения русскому языку как языку будущей специальности иностранных студентов. Эта проблема является актуальной и сегодня.

Межпредметная координация – уже хорошо известный преподавателям подготовительных факультетов резерв интенсификации процесса обучения русскому языку, так как он характеризуется поиском оптимальных вариантов взаимодействия преподавателей РКИ, общеобразовательных и специальных дисциплин. Проблемы МК, концептуальные позиции, методы и приемы ее реализации достаточно разработаны в научно-методической литературе. Созданы целые предметные комплексы в ведущих вузах Украины (КНУ им. Т.Г. Шевченко, ХНУ им. В.Н. Каразина) и других стран.

На факультете международного образования НТУ «ХПИ» вопросам межпредметной координации традиционно уделяется большое внимание. Это особенно важно в современных условиях, когда «динамизм социальных перемен начала третьего тысячелетия находит свое отражение и в системе образования, создавая объективные предпосылки качественной трансформации учебного процесса» [3]. Под современными условиями мы понимаем многопрофильность довузовской подготовки ФМО НТУ «ХПИ» (гуманитарные, экономические, инженерные и медико-биологические группы, поздние сроки заезда многих учащихся, их слабую общеобразовательную подготовку (что в последние годы становится системой) при общем жестком регламенте учебных часов. Данные факторы настоятельно требуют разработки и использования в учебном

процессе специальных технологий обучения, основным критерием которых является доступность излагаемого материала при минимуме языковых средств, в полной мере учитывающих языковую подготовку студентов. В этой связи возрастает роль межпредметной координации в учебном процессе.

Пути координации определяют широкую вариантность применения взаимосогласованных комплексов, компонентов содержания обучения при разработке совместных рабочих программ, путей изложения предметного и коммуникативного содержания учебных пособий, поиск возможных направлений согласования действий преподавателей-предметников и преподавателей РКИ. Связь русистов и преподавателей-предметников предполагает как тесное объединение, так и четкое разграничение их предметно-методических целей и задач. Работа специалистов обеих кафедр должна вестись в следующих направлениях:

- определение тематики и подбор метатем, связанных с непосредственной специализацией;
- составление лексического минимума с учетом будущей профессии;
- создание учебных пособий.

При реализации межпредметной координации важно учитывать ее психологические особенности в обучении. Процесс обучения должен строиться таким образом, чтобы смежные предметы органически дополняли друг друга. «Межпредметные ассоциации образуются легче и прочнее при умелом увязывании преподавателем знаний различных дисциплин, объединённых единством темы и вопроса. Поэтому установление межпредметных связей между учебными предметами является необходимым педагогическим условием для формирования целостных и системных знаний учащихся. Обучение должно быть построено таким образом, чтобы формировать у учащихся способность воспроизводить ранее усвоенные знания для лучшего запоминания нового материала: связи крепнут и становятся многосторонними...» [2].

Межпредметная координация в преподавании общеобразовательных дисциплин требует выявления и анализа базисных понятий каждой дисциплины, представления их в системе, сопоставление этих базисных понятий как по содержанию их уровней, так и по времени их изучения в курсе разных дисциплин.

Принцип межпредметных связей в поле МК приобретает особую значимость, так как повторяемость базисных понятий в разных дисциплинах способствует глубокому пониманию и усвоению сообщаемых знаний через базисные понятия и развитию речи иностранных студентов на материале изучаемых дисциплин, а многократное повторение в реальных ситуациях учебного процесса терминов, обозначающих базисное понятие, приводит к лучшему усвоению самого понятия. Преподавание общеобразовательных дисциплин с учетом принципа МК способствует формированию у иностранных студентов целостной научной картины мира, переносу навыков и умений, сформированных при изучении одной дисциплины, на овладение другой. Реализация данного принципа создает у преподавателя определенный резерв времени, что имеет большое значение в условиях сокращения сроков (поздний заезд) обучения иностранных студентов на этапе довузовской подготовки.

Содержательный материал профилирующих дисциплин составляет основу учебных текстов по русскому языку. Но следует отметить, что в методике преподавания РКИ сформировался различный подход к вопросу исходного материала по языку. Одни методисты считают, что исходным материалом по русскому языку может выступать речевой материал дисциплин определенного профиля (естественнонаучного, научно-технического и научно-гуманитарного). Профильные и общенаучные тексты, дидактически приспособленные фрагменты оригинальных научных текстов и собственно аутентичные тексты по узкой специальности, безусловно, способствуют решению познавательных задач. Однако такой подход не

совсем соответствует коммуникативным потребностям иностранных учащихся на данном этапе обучения. По мнению других методистов, основным материалом при обучении языку специальности может выступать лексический и грамматический минимум общеобразовательных дисциплин. Это обеспечивает единый языковой режим, помогает в подготовке студентов к занятиям по математике, физике, химии, биологии и другим предметам. Наша многолетняя практика преподавания РКИ подтверждает эффективность данного методологического подхода в процессе формирования предметной компетенции.

Основу координации обучения русскому языку и общеобразовательным дисциплинам должны составлять исследования языка науки, знание качественных и количественных характеристик языковых единиц в научном стиле, особенностей устной научной речи, структурно-семантической организации научных текстов, коммуникативных потребностей и ситуаций, являющихся мотивационной целеустановкой межпредметной координации, определение перечня речевых умений в соответствии с конкретными коммуникативными задачами. Опыт работы показывает, что успешность обучения иностранных студентов на подфаке, реализация целей обучения зависят от целенаправленных и согласованных действий всех преподавателей факультета. Так как в основе рационального обучения любому иностранному языку лежат функциональные стили, задачей педагога-русиста является обучение иностранного студента, цель которого – получение специальности, не только универсальным средствам выражения в языке науки, т.е. научному стилю речи, но и языковым особенностям, специфическим для языка отдельных дисциплин. Именно в этой области и необходима координационная работа с преподавателями естественнонаучных дисциплин.

Ранний ввод предметов, необходимость пользования русским языком как средством общения на занятиях по общеобразовательным дисциплинам требуют от преподавателей русского языка максимального приближения учебного языкового материала к лексико-грамматическим средствам общеобразовательных дисциплин, что особенно важно на начальном этапе. Научный стиль – это вариант общей языковой системы, разновидность современного литературного языка, отсюда возникает естественная потребность скоординировать грамматические факты в учебных материалах различных стилей речи для облегчения их усвоения студентами-иностранцами. Следовательно, чтобы учебные материалы по языку специальных дисциплин были абсолютно корректны и не имели смысловых и содержательных ошибок, координационная работа необходима.

На факультете международного образования НТУ «ХПИ» проблеме межпредметной координации уделяется большое внимание с момента его основания. За 45-летний период работы факультета идея межпредметной координации легла в основу сотрудничества всех кафедр. Межпредметная координация стала доминантой в создании учебных пособий по научному стилю речи на начальном и основном этапах обучения иностранных студентов и получила собственно методологическую парадигму на этапе современного методического обеспечения учебного процесса. На каждой кафедре создавались и создаются вводно-предметные курсы (вводный и основной этапы), в рамках которых формируются навыки и умения, необходимые и достаточные для понимания учебных предметов на факультете. В первом семестре 15% учебного времени отводится на обучение научному стилю речи. Учебная литература по специальным предметам также имеет пограничную междисциплинарную структурную организацию, что находит отражение уже в названиях учебных пособий. Так, «Введение в язык предмета: Черчение. Математика. Физика. Химия» (авторы Ясницкая И.А., Лобода А.И., Снегурова Т.А. и др.), «Научная речь для начинающих. Биология, химия, физика» (авторы Ясницкая И.А., Орлова Л.А. и др.), «Научная речь для студентов-иностранцев. Естествознание. Экология. Экономика» (авторы Андрущенко

Б.Н., Снегурова Т.А. и др.), «Научная речь для студентов-иностранцев. Экономика, маркетинг, менеджмент» (авторы Горлова Э.К., Олейник С.П.), «Учебное пособие по научному стилю речи для студентов-иностранцев. Экономический профиль» (авторы Романов Ю.А., Северин Н.В.), «Научный стиль речи: Учебное пособие для студентов-иностранцев экономического профиля» (с грифом Министерства образования и науки, молодежи и спорта Украины, авторы Романов Ю.А., Северин Н.В.), написанные авторскими коллективами преподавателей различных кафедр, являются примерами такого типа учебной литературы. Данные пособия очень востребованы в учебном процессе, работа по ним осуществляется параллельно преподавателями естественнонаучных дисциплин и русского языка, где первые обучают особенностям научной речи, а вторые закрепляют лексико-грамматический материал занятий по предметам. Так одновременно происходит формирование концептуальной и языковой компетенции (с опережающим формированием предметной компетенции). Эта идея находит подтверждение в исследованиях зарубежных методистов. К примеру, московские авторы учебных пособий преследуют цель «на уроках русского языка научить иностранных учащихся на отдельных фрагментах текстов вузовских учебников по базовым дисциплинам, составляющим основу инженерного профиля, определять и понимать заложенный смысл основных лексико-грамматических явлений русского языка в текстах учебников, которые они используют при изучении специальных дисциплин» [1, с. 4]. То есть процесс работы по учебнику идет параллельно и на уроках русского языка, где студентов учат формальным признакам и правилам функционирования грамматических явлений, и на специальных дисциплинах, где учащиеся должны понимать сам материал, излагаемый в учебнике.

Важно отметить, что координационная работа осуществляется не только во время учебы иностранных студентов на подготовительном факультете, но также и на первом курсе, что свидетельствует о соблюдении принципа преемственности в обучении. Так, для оказания методической помощи иностранным студентам в овладении знаниями по философии, в выработке и закреплении необходимых навыков и умений работы с философскими источниками, для формирования концептуальной компетенции на материале курса философии коллектив авторов – преподавателей двух кафедр НТУ «ХПИ»: кафедры философии и кафедры гуманитарных наук, опираясь на собственный многолетний опыт работы, сделал попытку создания оптимальных условий для одновременного изучения не только философских проблем, но и совершенствования русского языка и подготовил пособие «Философия. Учебно-методическое пособие по курсу философии для иностранных учащихся и студентов всех форм обучения» (авторы Ермоловский Н.А., Городыская О.Н., Снегурова Т.А., Северин Н.В. и др.). С целью развития у иностранных студентов креативных и познавательных потребностей авторами составлены философские тексты и подобран лексико-грамматический материал к ним. Работа с заданиями по каждой теме способствует развитию навыков построения самостоятельного высказывания на основе текста, данного в неоднократном предъявлении.

Важным стимулом в овладении студентами научной речью являются проводимые на нашем факультете мероприятия: «Международный День науки», круглый стол «Популяризация науки среди иностранных студентов», весенняя научная конференция. Участники данных мероприятий готовят сообщения по различным областям современных наук и выступают перед широкой аудиторией как в своих вузах, так и в других. Например, 10 ноября 2017 года, в официально признанный Международный день науки, наши студенты выступили с сообщениями: «Научные изобретения в Турции» (Улучинар Хамза из Турции), «Известные ученые Камеруна» (Айсси Нгами Саманта Кристин из Камеруна), «Наука в Украине» (Фатх Мохаммад из Ливана) и др. Даже при подготовке подобных мероприятий преподаватели русского языка и естественных дисциплин координируют свои действия: подбирают материалы

для выступлений, адаптируют их, переводят, расставляют логические акценты и отрабатывают произношение. Активное участие в научной деятельности служит мощной мотивацией при изучении иностранными учащимися языка будущей специальности. А встречи и беседы с выдающимися учеными НТУ «ХПИ», наблюдение и/или участие студентов в проведении живых физических и химических опытов вызывают у них необыкновенный интерес и желание в будущем заниматься наукой.

Таким образом, скоординированная работа преподавателей всех кафедр ФМО как в учебном процессе, так и во время внеаудиторных мероприятий значительно сокращает трудности в обучении языку специальности и способствует максимальной подготовке студентов к обучению на первом курсе, их заинтересованности в получении качественно нового уровня знаний.

Литература:

1. Авдеева И.Б. Межвузовский учебный комплекс по лексике и грамматике для иностранных учащихся инженерного профиля (уровень В1 – В2). Материалы Межд. науч.-метод. интернет-конф. «Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в вузах / И.Б. Авдеева. – Х.: ХНАДУ, 2013. – С. 3-9.
2. Семянникова Н.Л. Психологические основы межпредметных связей: Материалы межд. науч.-метод. конф. / Н.Л. Семянникова, О.В. Коцюба. – Х.: НТУ «ХПИ», 2003.
3. Харюкова Н.Л. Дидактические стратегии, оптимизирующие уровень освоения научного языка биологических дисциплин иностранными учащимися в период довузовской подготовки. Матер. межд. конф. (к 40-летию РУДН) / Н.Л. Харюкова. – М.: РУДН, 1999.

Северин Н. В., Криволапова Е. В.
Национальный технический университет «ХПИ»
г. Харьков, Украина
e-mail: severiny84@gmail.com

Некоторые факторы повышения качества обучения иностранных студентов русскому языку

Методика обучения русскому языку как иностранному (РКИ) постоянно развивается, учитывая запросы сегодняшнего дня. Процесс глобализации в сфере высшего образования наряду с другими ставит акцент на проблеме мотивации в изучении иностранных языков, в том числе русского языка как иностранного. Преподавание иностранного языка должно приносить конкретный языковой, речевой, коммуникативный и социокультурный эффект, мотивирующий к достижению поставленных целей.

В контексте заявленной темы сформулируем цель исследования: раскрыть роль мотивации при обучении иностранных студентов русскому языку. Мотивация является одной из главных причин, стимулирующих студентов к учёбе, к достижению поставленных целей. Мотивация (от лат. moveo – двигаю) – это побудительная причина действий и поступков человека [4, 450]. Актуальность этой проблемы подчёркивается такими исследователями, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, З.Н. Никитенко, Л.Л. Вохмина, Е.В. Нечаева и др.). Исследователи трактуют

мотивацию как «совокупность устойчивых мотивов, побуждений, которые определяют содержание, направленность и характер деятельности личности, её поведение» [3, 216]. Мотивация представляет собой также средство активного взаимодействия преподавателя и студентов. Очень важным для мотивации является формирование положительных эмоций к действию, готовности обучаемых выполнять действие как в данное время, так и в будущем.

По мнению методистов, мотивация обеспечивает общий интерес к учебной деятельности, активизирует запоминание языковых единиц и создаёт стимулы для возникновения и развития в нужном направлении собственной речи учащихся [2]. Мотив, как правило, возникает непосредственно в связи с планируемой деятельностью: найти решение возникшего вопроса, узнать информацию, удовлетворить возникшую потребность. По мнению И.А. Зимней, мотивы могут быть как внешними (ориентированными на награду, направленными на избежание наказания, неудачи), так и внутренними (ориентированными на процесс и результат). Именно мотивация вызывает целенаправленную активность, определяющую выбор средств и приемов, их упорядочение для достижения целей.

Безусловно, мотивация является одним из важнейших факторов успешного обучения любым предметам, в том числе и русскому языку. При обучении языкам мотивация приобретает особенное содержание и значение, обусловленное спецификой самого учебного предмета. На сегодняшний день целью обучения РКИ является формирование языковой личности, владеющей коммуникативной компетенцией как способностью решать коммуникативные задачи языковыми средствами на достаточно высоком уровне [2]. Коммуникативная компетенция является результатом приобретения сложных навыков и умений, требующих для своего формирования учебной практики в виде различных упражнений. В конечном итоге, студенты-иностранцы овладевают способностью выходить в эффективную коммуникацию, то есть вести коммуникативную деятельность с помощью средств изучаемого языка.

В процессе обучения русскому языку как иностранному имеет место мотивация успеха, которая носит положительный характер. При такой мотивации действия студента направлены на достижение конструктивных, положительных результатов. Увлекательность учебного процесса, новизна, творчество вызывают у студентов интерес. Задача преподавателя состоит в том, чтобы повысить мотивацию к овладению предметом, сделать так, чтобы интерес к нему был постоянным и устойчивым. Успех является сопутствующим фактором интереса. Практика показывает, что успех в овладении устной и письменной речью иностранными студентами стимулирует их к новым достижениям.

Однако содержание обучения не всегда наполнено интересными текстами, увлекательными заданиями и упражнениями, которые могут вызвать у учащихся положительное отношение к иностранному языку и создать мотивацию. Психологи утверждают, что только то обучение, которое имеет для учащегося личностный смысл, может мотивировать и стимулировать его желание изучать предмет. А несоответствие содержания обучения тому интеллектуальному потенциалу, которым обладают учащиеся на родном языке, приводит к снижению внутренней мотивации к изучению иностранного языка, что в итоге сказывается не только на эффективности учебного процесса, но и на эмоциональном восприятии другого языка и другой культуры [5, с. 33].

Расширение международного сотрудничества, установление культурных контактов с другими народами приводит сегодня к воздвижению культурных мостов. Поэтому целью изучения русского языка иностранными студентами становится формирование у них коммуникативной компетенции на основе диалога культур. В связи с этим важное значение приобретает страноведческая мотивация, представляющая собой ознакомление с социокультурными изменениями в жизни

страны изучаемого языка. Понимание ценности и своеобразия языка и культуры народа, говорящего на данном языке, способствует формированию толерантного отношения к нему, вызывает интерес к его особенностям, помогает освободиться от многих стереотипов, которые часто мешают полноценному общению и пониманию друг друга. «Культуроведчески ориентированное обучение иностранному языку предполагает обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации через полное восприятие речи собеседника и аутентичных текстов, рассчитанных на носителя языка» [1, с. 58].

В этой связи остановимся более подробно на привлечении лингвострановедческого материала при изучении русского языка студентами-иностранцами на нашей кафедре. Отметим, что кафедра гуманитарных наук факультета международного образования Национального технического университета «ХПИ» имеет 44-летний опыт обучения русскому языку иностранных студентов из разных стран Европы, Азии, Африки, Латинской Америки. Практически ежегодно на нашей кафедре проходят стажировку учащиеся из Австрии, Германии, Венгрии, Польши, Италии и других стран, для которых авторскими коллективами преподавателей созданы учебники и учебные пособия, а также курсы лекций, содержащие лингвострановедческий и культурологический материал. Они прошли апробацию на занятиях по РКИ со стажёрами из Австрии, получили положительные отзывы австрийских руководителей и стажёров и переиздавались с учётом реалий сегодняшнего дня. Среди изданий последних лет большим спросом пользуются учебные пособия «Краткий коррективный курс» (авторы доц. Романов Ю.А., доц. Северин Н.В., проф. Нагайцева Н.И., проф. Снегурова Т.А.); «Начало-плюс. Учебник русского языка для иностранных стажёров и аспирантов» (проф. Нагайцева Н.И., проф. Снегурова Т.А., доц. Кропотова Е.А., доц. Могучева Г.А., ст. преп. Алексеенко С.П.); «Об Украине – с любовью!» (проф. Снегурова Т.А., доц. Северин Н.В., ст. преп. Ковтун Н.И., доц. Романов Ю.А.); «Дебют» (проф. Снегурова Т.А., доц. Романов Ю.А., ст. преп. Парамонова В.Ю.) и другие. Работа по данным пособиям мотивирует деятельность учащихся, при которой речь является средством достижения реальной цели и поддерживает интерес к самому языку, способствует углублению и повторению языкового и культуроведческого материала. Знакомство с литературным и культурным наследием страны изучаемого языка, проникая в глубины сознания и вызывая положительные эмоции, является одним из важных способов овладения языком. При использовании перечисленных учебных пособий происходит усвоение определённой страноведческой информации, формирование навыков и умений, связанных с употреблением в речи фоновой лексики, фразеологизмов, пословиц, поговорок, крылатых слов как источников культурологической информации.

Большое значение в развитии у иностранных студентов интереса к русскому языку оказывают также внеаудиторные мероприятия. Положительно зарекомендовали себя такие традиционные факультетские мероприятия, как Новогодний концерт, урок-концерт «Весна с географией», итоговый концерт «Мы уже говорим по-русски» и другие. Практика показывает, что такие виды работы вызывают у студентов большой интерес, они с удовольствием принимают в них участие. Работа с текстами песен, стихов, сказок даёт студентам богатый страноведческий материал, обеспечивает новыми впечатлениями, раскрывает их творческий потенциал.

Хорошим стимулом для студентов при изучении русского языка является вовлечение их в научную работу. Совместная подготовка научных докладов, тезисов, различных сообщений, привлечение лучших студентов к составлению словарей к учебным пособиям способствуют повышению интереса к языку и расширяют лексический запас учащихся.

Таким образом, хорошее владение языком – это длительный процесс, при котором преподаватель использует разные методики, направленные на достижение

главной цели – организацию истинного общения, в котором учащийся сам строит высказывания, подчиняющиеся коммуникативной задаче. Опыт показывает, что правильная организация как учебной, так и внеаудиторной работы является мощной мотивацией при изучении иностранными студентами русского языка.

Литература:

1. Буховецка-Фудала А. К языку через культуру // Русский язык за рубежом, специальный выпуск, 2016 / А. Буховецка-Фудала, Д. Пекарска-Винклер. – М.: ТДДС - Столица -8. – С. 58-66.
2. Вохмина Л.Л., Нечаева Е.В. Содержание понятия мотивации в преподавании русского языка как иностранного / Л.Л. Вохмина, Е.В. Нечаева. – Русский язык за рубежом, №1 (254), 2016. – С. 4-14.
3. Кухаренко В.М. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В.М. кухаренко, С.М. Березенська та ін.; за ред. В.М. Кухаренка. – Х.: Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. – 284 с.
4. Словник іншомовних слів / за ред. члена-кор. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.
5. Шипелевич Л. Влияние содержания обучения на развитие эмоционального интеллекта учащихся // Русский язык за рубежом, специальный выпуск, 2016 / Л. Шипелевич. – М.: ТДДС - Столица -8. – С. 30-34.

Селіверстова Л. І.
Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна
м. Харків, Україна
e-mail: onomac@mail.ru

Лексико-епідигматичні зв'язки в навчанні української мови як іноземної

Мовам світу властиві парадигматичні та синтагматичні відношення, які пронизують усі рівні мови. Останнє десятиріччя науковці активно обговорюють третій вид відношень у лексичній системі – епідигматичні, з урахуванням якого можна більш ґрунтовно охарактеризувати семантику слова, а отже його сполучуваність. Це має неабияке значення в навчанні української мови іноземних студентів.

Лексична система мови відкрита і найбільш динамічна. Лексема є тією одиницею мови, яка безпосередньо пов'язана з об'єктами позамовною дійсністю, її значення спирається на основну логічну категорію – поняття. Проте, саме лексема викликає найбільше дискусій у колі мовознавців, оскільки слова є неоднорідними як за формою, так і за функцією. Сьогодні активно досліджується лексична система української мови, про що свідчать теми наукових конференцій: XV наукової конференції з міжнародною участю “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація”, 5 лютого 2016 року. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна; щорічна Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від словника Бориса Грінченка до сучасних лексикографічних систем», Київський університет імені Бориса Грінченка. Інститут філології, а також ряд наукових робіт фахових видань: «Studia Philologica», «Синопис: текст, контекст, медіа», «Українська мова і література в школах України» та ін. Вивченню епідигматики присвячують свої праці Н.Г. Іщенко, Л.О. Кудрявцева, Е.В. Кузнєцова, Л.М. Мурзін, О.Д. Огуй та ін. Проте, вважаємо, що

тема лексико-епідигматичних зв'язків в українській лексикології досліджена недостатньо, а отже, є актуальною. У межах цієї теми проведемо дослідження в аспекті епідигматичних відношень активної лексики, що вивчають іноземні студенти.

Мета наукового дослідження показати лексико-епідигматичні зв'язки на прикладі активної лексики, що використовується в навчанні української мови як іноземної. Об'єктом дослідження стала лексика української мови, уміщена до активного чи пасивного навчального лексикону іноземних студентів. Матеріалом для наукового спостереження стала лексика, об'єднана одним граматичним коренем «год».

План вираження лексем залежить від структурного типу певної мови. Проявом відношень парадигматичного типу є об'єднання слів, які планом змісту пов'язані з певним фрагментом позамовної дійсності. Така сукупність лексичних одиниць отримала назву лексико-семантичного поля (Е. Оксаар, О. Духачек). Можна виділити поле руху, поле часу, поле погоди, поле розумової діяльності, поле почуттів тощо. Синтагматичні відношення слова – це його лінійні, контекстні зв'язки, його сполучуваність. У синтагматиці здійснюється комбінаторика значень. Кожне слово поєднується не з будь-якими, а тільки з певними словами, з якими воно має спільні семантичні компоненти. Для характеристики лексики серед інших важливі дослідження асоціативних зв'язків і словотвірних відношень між словами. Якщо синтагматика і парадигматика відображають розміщення денотатів у просторі, то епідигматика – це третій просторовий вимір, який охоплює внутрішньо-структурні інтегральні відношення в семантичній системі значень полісеманта (Д.М. Шмельов, О.Д. Огуй та ін.) або відношення між дериваційно пов'язаними елементами одного значення, що відображають різні референти (предмети) чи денотати (класи предметів) дійсності [7, с. 343].

Лексичні одиниці в епідигматиці представлені як семантична парадигма, що представляє собою «stop-cadre» її розвитку вглиб, по вертикалі (полісемія), по горизонталі (словотвір), з асоціативними зв'язками між ними, що дозволяє досліджувати лексему як динамічну структуру зі своїм смисловим фокусом, вплетеним в мережу асоціативних зв'язків. Термін епідигматика був введений в теорію словотвору Д. М. Шмельовим для позначення третього виміру лексико-семантичної системи мови поряд з синтагматикою і парадигматикою: «Семантична структура кожного окремого багатозначного слова може розглядатися як відображення цього виду відносин, що можуть бути названі епідигматичними або дериваційними (у широкому сенсі слова). Епідигматичні зв'язки, за словами О. С. Кубрякової, «відбивають здатність слова, завдяки словотвору і процесам його семантичного розвитку, входити одночасно до різних лексико-семантичних парадигм і демонструвати, таким чином, крім парадигматичних і синтагматичних, ще й епідигматичні зв'язки»[4, с.366–367].

Епідигматичні відношення можна охарактеризувати як асоціативно-словотвірні зв'язки між словами. Їх можна класифікувати за формою і за змістом. Наприклад: асоціативно-словотвірні зв'язки за формою. Слово «земля» у значенні «грунт» асоціюється з такими словоформами, як земелька, земляний, земляний, земельний, землекоп, землероб, землевласник, землеволодіння, землемір тощо, тоді як «земля» у значенні «суша» асоціюється з такими формами, як земний, наземний, підземний, земноводний, а «земля» у значенні «планета» зустрічаємо з формами земляни, навколоземний, приземлитися, приземлення тощо. Асоціативно-словотвірні зв'язки за змістом вбачаємо тоді, коли переносне значення слова семантично не мотивується прямим. Наприклад, слово «чорнити» має значення «ганьбити, знеславлювати кого-/що-небудь», яке пов'язане асоціативно з його основним значенням «робити що-небудь чорним».

Іноді подібні асоціації охоплюють цілі лексико-семантичні поля. Так, наприклад, уся лексика на позначення температури на асоціативній основі стала обслуговувати лексико-семантичне поле почуттів (теплі стосунки, прохолодні стосунки, гаряче серце,

полум'я кохання, жар серця, душа палає, мов жар; гарячий поцілунок, холодний прийом тощо). Завдяки стійким асоціаціям розвиваються регулярні типи змін лексичного значення слів у багатьох мовах, як от у випадку метонімічних перенесень значень: вмістилище і те, що в ньому наявне «випив одну склянку /чашку», матеріал і виріб з нього «ходить у золоті /шовку», населений пункт і його населення «все село / весь двір гуляло, -в», дія і її результат «зупинка трамвая», форма і зміст «цікава книжка», ціле і частина, автор і його твори «читати Шекспіра в оригіналі» тощо.

Отже, розглянемо ряд слів зі спільним коренем «год», або полісемічним коренем «год», або їх варіанти з історичним чергуванням приголосних у корені: «год / годж», наприклад: догоджати / догодити, або з історичним чергуванням голосних о / і в корені: «год / гід», наприклад: «годили / гідний»: або частиною кореня, наприклад: «лагод».

Методом суцільної вибірки окреслюємо ряд лексем зі словників [9, 10]: угода, годити, гідний, згода, узгоджувати / узгодити, узгодження, узгоджений, узгоджуючи, погодження, погоджувати / погодити, погоджуючи, погоджений, годитися; догоджати / догодити, догоджаючи, догодивши, угодник, гідний, негідник; злагода, лагідний, злагоджено, лагодити, налагоджувати / налагодити, налагодивши, налагоджений; година, щогодини, годі, годинник, годинниковий, погодинно, погодинний, годинникар, роте.. погодинка; погода, негода, погодний; вигода, вигідний, вигідно; годувати / погодувати, годуючи, погодувавши, нагодувати, прогодувати, догодовувати / догодувати, підгодовувати / підгодувати, перегодовувати / перегодувати, згодовувати / згодувати, вигодовувати / вигодувати. Очевидно, що подані слова, у складі яких корінь (чи його частина) «год / гід», належать до різних частин мови: іменника, прикметника, прислівника, дієслова (усіх форм), частки.

Корінь «год» походить зі старослов'янської мови [1], є полісемічним, наприклад у словах: год, година; годити, угода, угодити, угодник, угодний із такими значеннями:

год – строк, година;

година – час, година, рік;

годили – догоджати;

угода – договір, домовленість;

угодити – подобатися;

угодник – приємний Богові, святий

угодить – потрапити в ціль;

угодний – приємний, зручний.

Як можна спостерігати, усі лексеми (крім «угодить») увійшли до сучасного лексикону, більш того, належать до активної лексики. Розглянемо їх значення в сучасному вжитку. Першу групу складають спільнокореневі слова з коренем «год / гід»: угода, згода, вигода, вигідний, вигідно, годити, гідний, узгоджувати / узгодити, узгодження, узгоджений, узгоджуючи, погодження, погоджувати (ся) / погодити (ся), погоджуючи, погоджуючись, погоджений, погодившись, годитися; згодитися, догоджати / догодити, догоджаючи, догодивши, угодник, гідний, негідник.

Угода – 1) Взаємна домовленість про що-небудь, наприклад: угода про навчання в університеті. 2) Договір, за яким встановлюються взаємні зобов'язання щодо чого-небудь. / Згода між ким-небудь на основі якоїсь вигоди. Для іноземців важлива класифікація таких угод:

Приклади: агінтська уго́да – вид угоди з фізичною або юридичною особою про виконання від її імені певного роду обов'язків;

ба́ртерна уго́да – безгрошова, але оцінена та збалансована за вартістю товарообмінна операція;

бі́ржова́ уго́да – одночасне прийняття учасниками біржового ринку прав та зобов'язань з придбання та продажу певної кількості біржового товару в лотах;

джентльме́нська уго́да – умовна назва угоди, укладеної в усній формі;

кабальна угода – надзвичайно не вигідна угода, укладена примусово, внаслідок збігу обставин, обманним шляхом;

кредитна угода – угода, яка визначає обсяг, форми та умови надання кредиту та сплати боргу;

ліцензійна угода – угода про передачу прав на використання ліцензій ноу-хау, товарних знаків;

мировá угода – угода між сторонами про припинення суперечки, що виникла між ними, шляхом взаємних поступок;

міжнародна товарна угода – міжнародна угода з регулювання світових ринків окремих сировинних товарів;

Укладення угоди (договору, контракту) – завершальна стадія оформлення угоди між сторонами, які домовляються.

3) заст. Згода / Догода.

Вигода – 1) те, що дає добрі наслідки в чому-небудь, якийсь зиск і т. Ін. Наприклад: втрачена вигода.

Виг`ода – 1) Зручність у чомусь, сприятливі умови. 2) Обладнання, речі і т. Ін., що створюють певні зручності для людини у побуті, наприклад: помешкання з усіма вигодами.

Вигідний – характеристика до іменника, наприклад: вигідна угода (контракт).

Вигідно – характеристика дії, наприклад: нам вигідно укласти угоду.

Форми дієслова: узгоджувати / узгодити (Що? З ким? /З чим?), узгоджуючи, узгодивши, узгоджений. Віддієслівний іменник: узгодження (Чого?).

Наприклад: узгоджувати / узгодити розклад занять з деканатом, узгоджуючи розклад, узгодивши розклад, узгоджений розклад, узгодження розкладу.

1) Надавати відповідності до чого-небудь, єдності з чим-небудь; встановлювати відповідність, єдність між чимось.

2) лінгв. Ставити залежне слово в такому ж роді, числі та відмінку або в такій же особі, в яких стоїть підпорядковувальне слово. (Узгоджувати прикметник з іменником).

Форми дієслова: погоджувати / погодити (Що? З ким? /З чим?), погоджуючи, погодивши, погоджений. Віддієслівний іменник: погодження (Чого?).

Наприклад: погоджувати / погодити дату від'їзду з батьками, погоджуючи дату від'їзду, погодивши дату від'їзду, погоджена дата від'їзду, погодження дати від'їзду.

1) Одержувати чиє-небудь схвалення, згоду на щось; узгоджувати. / Обговорюючи що-небудь, приходити до єдиної думки.

2) Приводити у відповідність із чим-небудь, установлювати потрібне співвідношення; координувати. (Погодити грошові надходження з витратами).

Погоджуватися / погодитися (з ким? З чим? На що?), погоджуючись, погодившись. Наприклад: Молодий учений погодився на запропоновані умови.

1) Давати згоду, погоджуватися з чим-небудь думкою, поділяти чийсь погляд.

2) Приходити до згоди, миритися.

Форми дієслова: годитися / згодитися, догоджати / догодити, догоджаючи, догодивши. Іменники: угодник, негідник. Прикметник: гідний.

Годитися / згодитися – бути для чогось придатним; задовольняти певні вимоги. / безос. Уживається у значенні доречно, доцільно, слід, варто. (Такий звичай, так прийнято, так годиться).

Для годіться – для порядку, заради пристойності; про людське око.

Як годіться – як належить, як слід, як личить.

Догоджати / догодити (Кому? Чому? У чому?) – щось робити для прихильності з боку когось. Наприклад: Господар догоджав гостям.

Похідні: догоджаючи, догодивши.

Угодник – (церковнослов'янське) праведний, святий. Наприклад: Микола-угодник.

Негідник – антонім до словосполучення «гідна людина». Наприклад: Негідники не дотримуються правил соціальної поведінки в суспільстві.

Гідний – 1) достойний, добрий, поважний. Наприклад: гідний навчатися в університеті. 2) підходящий. Наприклад: треба знайти гідну деталь.

Негідний – антонім до «гідний». Наприклад: гідний вчинок / негідний вчинок.

Наступний ряд лексем об'єднаний частиною кореня «год» у корені «лагод»: злагода, лагідний, лагідно, злагоджено, лагодити, налагоджувати / налагодити, налагодивши, налагоджений.

Злагода – дружні стосунки, відносини. Наприклад: жити у злагоді, злагода у родині.

Злагоджено – характеристика дії, де більше одного виконавця, синонім «добре», «дружно», наприклад: злагоджено працювати в лабораторії.

Злагоджений – характеристика колективу, групи людей, синонім «дружний», наприклад: злагоджений загін лікарів.

Лагідний – характеристика людини, слів, тощо, синонім «ніжний», наприклад: лагідні слова, лагідний погляд, лагідна дівчина.

Лагідно – характеристика дії, синонім «ніжно», наприклад: лагідно дивитися на когось.

Цікаво, що сучасний прикметник і прислівник походять зі старослов'янського, що мало значення «помалу, полегеньку».

Форми дієслова: лагодити / полагодити (Що? Кому?), лагодячи, полагодивши, полагоджений. Віддієслівний іменник: лагодження (Чого?).

1) усувати пошкодження, наприклад: полагодити телефон, комп'ютер.

2) збирати когось кудись, наприклад: лагодити сина в дорогу.

3) заздалегідь робити все для проведення якогось заходу, наприклад: лагодити залу до свята.

Цікаво, що старослов'янське слово «лагодити» мало значення предаватися чомусь з великим бажанням.

Розглянемо наступну спільнокореневу групу лексем з полісемічним коренем «год»: година, щогодини, годі, годинник, годинниковий, погодинно, погодинний, годинникар, роте.. погодинка.

Година – 1) 60 хвилин (Котра година?). 2) Гарний час для чогось, наприклад: настала година для грибників.

Похідний прислівник: щогодини на позначення періодичності, наприклад: щогодини контролювати експеримент.

Годинник – пристрій для позначення часу. В українській мові як іноземній набувають значення різновиди годинників: механічний, електронний, пісочний, малий, великий, золотий, срібний, спортивний годинники. Вживається у фразеологізмі: працює, як годинник.

Годинниковий – характеристика деталі в годиннику, наприклад: годинниковий механізм.

Годинникар – людина, яка ремонтує годинники.

Погодинний – вживається у вузькому значенні оплати праці за 1 годину роботи. (Погодинна оплата). Розм. Іменник «погодинка» – робота, що оплачується погодинно.

Погодинно – синонім до прислівника «щогодини», наприклад: вживати ліки погодинно.

Годі – прислівник, частка 1) Не можна, немає можливості, синонім «досить», наприклад: годі сперечатися = припиніть сперечатися; годі й сподіватися = не слід сподіватися. 2) Та й годі – і тільки, та й усе, наприклад: горе та й годі.

Наступна семантична група охоплює ряд лексем з полісемічним до попередніх коренем «год»: годувати / погодувати, годуючи, погодувавши, нагодувати, прогодувати, догодовувати / догодувати, підгодовувати / підгодувати, перегодовувати /

перегодувати, згодовувати / згодувати, вигодовувати / вигодувати, годувальник, годувальниця, годівниця. У вивченні української мови як іноземної ця група дієслів та дієслівних форм – дієприслівників та дієприкметників – цікава різними значеннями префіксів: по-, на-, про-, до-, з-, під-, пере-, ви-.

Дієслівні форми: годувати / погодувати, годуючи, погодувавши; віддієслівний іменник годування

Годувати / погодувати (Кого? Чим?) 1) Давати кому-небудь їжу / Давати корм тваринам, птахам і т. Ін. / Давати дитині грудь. Наприклад: ви маєте годувати собаку кашею з м'ясом. 2) Утримувати кого-небудь. 3) перен. Бути джерелом засобів до існування.

Фразеологічне сполучення: годувати обіцянками.

Нагодувати (Кого? Чим?) – довести процес годування до кінця. Наприклад: Нагодувавши хворого, дайте йому ліки.

Похідні: нагодувавши, / нагодований

Прогодувати (Кого?) – здатність забезпечити харчуванням кого-небудь. Лікарня має прогодувати 100 хворих на місяць.

Похідні: прогодувавши / прогодований

Догодовувати / догодувати (Кого?) – 1) закінчити одноразовий процес годування, наприклад: Ви догодуйте хворого, а я зроблю ро'єкцію. 2) забезпечити харчуванням того, хто його не має, як правило інвалідів та стареньких, наприклад: догодувати бабусю.

Похідні: догодовуючи, догодувавши, догодований, догодовування.

Підгодовувати / підгодувати (Кого? Чим?) – 1) допомагати з їжею комусь, наприклад: підгодовувати тварин узимку. 2) допомагати матеріально, наприклад: батьки підгодовують сина-студента.

Похідні: підгодовуючи, підгодувавши, підгодований.

Перегодовувати / перегодувати (Кого? Чим?) – годувати над нормовано, наприклад: не слід перегодовувати немовля.

2) у переносному значенні: перебільшення чогось, наприклад: перегодувати рекламою.

Похідні: перегодовуючи, перегодувавши, перегодований.

Згодовувати / згодувати (Кому? Що?) – вживається в негативному значенні, наголошення на матеріал їжі, наприклад: згодувати кішці прострочену сметану.

У переносному значенні: згодувати публіці новину. (Зрозуміло, що «фейкову» новину).

Похідні: згодовуючи, згодувавши, згодований.

Вигодовувати / вигодувати (Кого? Чим?) – годувати на м'ясо, наприклад: за рік господарство вигодувало 4 десятки індиків.

Похідні: вигодовуючи, вигодувавши, вигодований.

Іменники: годувальник / годувальниця / годувальники – люди, які забезпечують їжею когось, наприклад: Цей чоловік – єдиний годувальник у сім'ї.

Годівниця – обладнане місце для годування тварин, птахів, наприклад: Узимку студенти збудували 10 годівниць для птахів.

Вживається в переносному значенні: Закрилася годівниця для корупціонерів.

Наступний словотвірний ряд спільнокореневих слів із частиною кореня «год»: погода, негода, погодний, година, розгодинитися.

Погода – природні температурні умови. У вивченні української мови як іноземної важлива характеристика погоди: гарна, погана, тепла, холодна, дощова, снігова, сонячна, весняна, літня, осіння, зимова погода.

Негода – погана погода, наприклад: Через негоду екскурсія скасовується.

У переносному значенні: негода в наших стосунках, почуттях.

Погодний – характеристика до іменників, таких як мапа, умови, наприклад: погодні умови.

Година – гарна погода, наприклад: погляньте, яка година – тепло й сонячно.

Розгодинитися – покращення погодних умов. Зранку дощило, пообіді розгодинилося. У переносному значенні: на душі розгодинилося.

У досліджених лексемах, об'єднаних спільним коренем «год», або його частиною у складі іншого кореня, або варіантами цього кореня у зв'язку з історичним чергуванням «год / гід», «год / годж» можна спостерігати синтагматичні, парадигматичні та епідигматичні зв'язки. Приклади з різними префіксами дієслів доводять, що їх велика кількість подає різні значення, що сприяє з одного боку, урізноманітненню формулювання й висловлення думки, а з іншого боку створює проблеми для точного висловлювання іноземця. У навчанні української мови як іноземної важливо подавати такий матеріал з метою порівняльного аналізу лексем, їх словотвору, а найважливіше, розглядати такі слова в різних контекстах, що й буде висвітлювати їх лексико-епідигматичні зв'язки.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що на прикладі лексико-епідигматичного аналізу ряду лексем простежується їх зв'язок у діяхронічному та синхронічному аспекті. А вплив контексту позначається на реалізації семантики визначених на основі словників сем, який іноді призводить до появи нових сем чи семних комплексів, іноді ще не зафіксованих словниками. Такі зміни вперше відтворюються, як правило, в публіцистиці, чи в художніх творах, проте буває, що не відзначені у лексикографії, що свідчить про необхідність удосконалення наявних словників. У перспективі доцільно здійснювати аналіз лексем зі спільним або полісемічним коренем з ширшим використанням контекстного матеріалу, що допоможе репрезентувати досліджений ряд у навчальній лексиці української мови як іноземної та покращить мовленнєву компетенцію майбутніх фахівців.

Література:

1. Белей Л., Белей О. Старослов'янсько-український словник. – Львів: Свічадо, 2001 – 332 с.
2. Голев Н. Д. Функции эпидигматики в языке и речи. / Электронный ресурс: <http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z74.html>
3. Збірник наукових праць. Матеріали XV наукової конференції з міжнародною участю “Каразінські читання: Людина. Мова. Комунікація”, 5 лютого 2016 року. Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. 2016.
4. Кубрякова Е. С. Парадигматика // Лингвистический энциклопедический словарь. 1990 – С.366–367
5. Лексико-семантична система мови. / Электронный ресурс: http://pidruchniki.com/1058032048096/dokumentoznavstvo/leksiko-semantichna_sistema_movi
6. Мазурик Д.В. Інноваційні процеси в лексиці сучасної української літературної мови. (90-і роки хх ст.). Автореферат дис. на здобуття наук. ст. канд. філол. наук., Львів, 2002. 26 с.
7. Огуй О. Д. Полісемія в синхронії, діяхронії та панхронії / О. Д. Огуй. – Чернівці : Золоті литаври, 1998а. – 370 с.
8. Плющ М. Я. Граматика української мови: У 2 ч. Ч. 1. Морфеміка. Словотвір. Морфологія: Підручник. — К.: Вища шк., 2005. — 286 с
9. Словник української мови. В 11 т. – Київ : Наукова думка, 1970–1980.
10. Тлумачний словник української мови/ Электронный ресурс: <http://eslovnyk.com/>
11. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. / Д.Н.Шмелев. – М.: Наука, 1973. – 280 с.

Деякі рекомендації щодо оптимізації процесу навчання у полікультурному середовищі

Успішна дидактична адаптація іноземних студентів до нових умов зовнішнього та внутрішнього середовища, до нового соціокультурного оточення в цілому безпосередньо залежить не тільки від психофізіологічних можливостей особистості, рівня мотивації і рівня самоорганізації, а й від врахування національно-культурних особливостей всіх учасників педагогічного процесу. У дослідженнях О. Суригіна доведено, що для викладача, який працює в інтернаціональній аудиторії, необхідною є полікультурна компетенція [3; 4]. Вона визначається як знання про соціокультурні особливості студентів: про особливості освітніх систем, соціалізації, соціально-демографічні та паралінгвістичні знання, невербальні засоби та кінетичні особливості спілкування. На думку А. Казанцевої [1], на основі полікультурних компетенцій формується полікультурна компетентність, тобто уміння практично застосовувати знання про соціокультурні особливості студентів.

Розробка рекомендацій щодо оптимізації процесу навчання у полікультурному середовищі виявляється важливою з точки зору практики викладання в сучасній вищій школі. Всім викладачам, які працюють з іноземцями, слід ознайомитись із специфікою фахової підготовки іноземних студентів, яка виявляється у забезпеченості наступності освітнього процесу, як діяльності, що враховує попередній досвід і придбані раніше знання з профільних дисциплін; реалізації наукового підходу контекстного навчання; формуванні у студентів навичок самостійної роботи; забезпеченні поетапного вступу до фаху; забезпеченні міжпредметної координації дисциплін з урахуванням індивідуальних знань студентів; реалізації диференційованого підходу до начального процесу з боку ВТНЗ до іноземного контингенту; взаємодії викладачів фахових дисциплін з викладачами мовної підготовки для підвищення якості фахової підготовки через створення нового навчального матеріалу за фахом, робота з яким дозволяє суттєво підвищити рівень володіння мовою спеціальності і підготувати лексико-граматичну основу для подальшого освоєння іноземними студентами дисциплін за профілем.

Діяльність викладача мовної підготовки у полікультурному середовищі фокусується на проблемах успішності, дисципліни, адекватних формах дозвілля тощо. Саме тут індивідуальний підхід є засобом подолання невідповідності між реальними можливостями освоєння програми вищої школи і необхідним рівнем навчальної діяльності. Тобто викладач мовної підготовки здійснює соціалізуючу, організаційно-управлінську, комунікаційну та контрольню-діагностичну функції. Розглянемо кожну функцію окремо.

Соціалізуюча функція – це допомога в соціально-культурній адаптації іноземних студентів до умов нового соціокультурного середовища і навчання, формування цінностей здорового способу життя та профілактика асоціальної поведінки, пропаганда української культури та традицій.

Організаційно-управлінська функція полягає у допомозі в плануванні та координації навчальної, пізнавальної, трудової та естетичної діяльності студентів,

їхнього дозвілля; у допомозі в академічній адаптації, виробленні індивідуальної освітньої стратегії, оволодінні знаннями, засвоєнні іноземними студентами норм і понять професійного середовища, пристосуванні до характеру, змісту і умов організації навчального процесу, формуванні у студентів навичок самостійної навчальної та наукової роботи.

Комунікаційна функція містить забезпечення і підтримку сприятливої психологічної атмосфери між студентами, структурування внутрішньогрупових відносин, безпосередню участь у житті групи в якості формального лідера, допомогу в вирішенні індивідуальних проблем студентів в діяльності, спілкуванні, відносинах з іншими людьми; допомогу в психологічній адаптації. Контрольно-діагностична функція – це вивчення та аналіз даних про студентів, їхні здібності та індивідуальні особливості, про соціально-психологічний клімат в студентській групі; облік навчальних та позанавчальних досягнень студентів [2].

Згідно навчального плану підготовки фахівця та вимог освітньо-професійної програми підготовки та освітньо-кваліфікаційної характеристики випускників ВТНЗ, для викладання будь-якої дисципліни розробляється робоча навчальна програма, метою якої є виконання певних вимог. Але ці вимоги визначаються необхідним мінімумом, стандартом, який не враховує індивідуальні психологічні особливості конкретних іноземних студентів, рівень їхньої підготовки. Багато викладачів не можуть оптимізувати процес навчання і забезпечити необхідний рівень індивідуалізації, організувати контроль самостійної роботи, (саме самостійна робота має стати мотиваційною силою опанування дисципліною), та врахувати здібності, потреби, рівень навченості і решту особливостей усіх студентів групи. У зв'язку з цим усім викладачам, які працюють з іноземними студентами, викладач мовної підготовки має пропонувати здійснювати навчання за програмою, розробленою індивідуально для кожного конкретного іноземного студента за його участю (це обов'язкова умова формування особистості і фахівця, що відповідає вимогам світового співтовариства). Виходячи з цього, для підвищення якості надання освітніх послуг викладачам мовної підготовки для всіх викладачів ВТНЗ, які працюють з іноземними студентами, слід проводити низку семінарських занять упродовж навчального року за темами: специфіка фахової підготовки іноземних студентів; полікультурна компетенція викладача; куратор іноземної групи.

Викладач мовної підготовки у полікультурному середовищі має використовувати такі методи діяльності, що сприяють максимальній активності іноземних студентів у професійно орієнтованій моделі навчання. Наприклад створення нових навчальних матеріалів спільно з викладачами фахових дисциплін, робота з якими дозволяє суттєво підвищити рівень володіння мовою спеціальності і підготувати лексико-граматичну основу для подальшого освоєння іноземними студентами дисциплін за профілем; диференційований спосіб подання інформації, проблемні, пошуково-дослідницькі, творчі завдання, проектні методи, ігрові, дискусійні форми навчання; діагностика індивідуальних особливостей іноземних студентів (навчальна готовність та соціальна адаптація, мотивація до навчання та професійної ідентичності, первісна навчальна успішність, старанність, адекватність потенцій особистісного фахового розвитку, вольові якості); знайомство студента з програмою вивчення навчальної дисципліни, тобто з'ясування знань студента з цієї дисципліни; рекомендації викладача з урахуванням індивідуальних особливостей студента; допомога студенту в складанні індивідуальної програми саморозвитку; підсумки всієї роботи студента з вивчення навчальної дисципліни та з розвитку індивідуальних сфер особистості (рефлексія, самоорганізація та самозміна).

Особливу увагу необхідно звертати на контекстне навчання майбутніх фахівців (викладання в контексті професійної діяльності). На заняттях з мовної підготовки з метою формування фахової комунікативної компетентності використовувати профільні

тексти, оскільки вони більш тісно пов'язані з майбутньою спеціальністю, а отже, відповідають комунікативним потребам іноземних студентів.

У формуванні лінгвістичного апарату іноземного студента враховуються основні сфери діяльності, актуальні для цих студентів, тому на заняттях з мовної підготовки важлива тематика комунікації та умов перебігу акту комунікації (офіційне/неформальне спілкування).

Успіх конкретного заняття досягається комплексним використанням різних методів, методичних прийомів, засобів і організаційних заходів. Особливу увагу слід звертати на зв'язок теоретичних знань із практичними вміннями для підвищення інтересу до занять з мовної підготовки, що виявляється важливим, оскільки мотивація може слабшати і потрібно докладати певних зусиль для посилення зацікавленості навчанням. Для розвитку умінь іноземного студента оперативно реагувати на зміну комунікативної ситуації у процесі комплексного розв'язання визначених професійних завдань особливої важливості надається організації дискусії. Спостереження за іноземними студентами визначило, що для них є складним організувати дискусію нерідною мовою. Навіть у разі спроможності сформулювати своє ставлення до предмета обговорення, іноземні студенти не здатні взаємодіяти з іншими учасниками, а отже дискусія може перетворитись в розрізнені виступи, що виключало можливість набуття загальної думки, прийняття рішення, тобто досягнення мети дискусії. Тому для розвитку дискусійних умінь на заняттях з мовної підготовки викладач має застосовувати певні засоби, які демонструють можливості вибору мовних засобів залежно від умов спілкування. Отриманий в результаті мовний продукт (вислів), виявляється в лінгвістичному плані організованою аргументацією і функціонально орієнтованим на координацію і управління мовленнєвими взаємодіями з партнерами з дискусії. Отже, іноземні студенти одержують зразки мовленнєвої поведінки в дискусіях, що виявляється важливим у професійній освіті, оскільки саме в дискусіях стимулюються творчі здібності студентів, їхня здатність до аналізу інформації й аргументованому, логічно побудованому доказі своєї точки зору, підвищується комунікативна активність студентів.

У процесі викладання мови як іноземної дуже важливим вважаємо розвиток здатності іноземних студентів до роздумів, до аналізу. Презентування нового матеріалу здійснюється не у вигляді готових висновків для запам'ятовування, а через застосування методів та прийомів, які спрямовують студентів до цих роздумів, до аналізу свого особистого життєвого досвіду, до самостійності, до творчості. При цьому керуватись принципом, що викладений матеріал повинен мати новизну, зв'язок з майбутньою професією, бути логічним та зрозумілим.

Таким чином, викладач мовної підготовки має використовувати такі методи діяльності, що сприяють максимальній активності іноземних студентів у професійно орієнтованій моделі навчання. Виходячи з цього вважаємо, що розробка рекомендацій щодо оптимізації процесу навчання у полікультурному середовищі виявляється важливою з точки зору практики викладання в сучасній вищій школі.

Література:

1. Казанцева А. А. Значение информационных технологий в процессе академической адаптации иностранных учащихся в высшей школе России // Известия Балтийской государственной академии. – 2011. № 2 (16). – С. 43 – 50.
2. Казанцева А. А. Тьюторское сопровождение процесса адаптации иностранных студентов в вузе / А. А. Казанцева // Высшее образование в России. – 2012. – № 10. – С. 157 – 161.
3. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.
4. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2001. – 128с.

К вопросу об обучении диалогической речи иностранных соискателей на начальном этапе

На основе аудирования и говорения создается устная речь. Устная речь имеет свои особенности. Для нее характерны неподготовленность, ситуативная обусловленность, эмоциональность, использование простых предложений, невербальных средств общения и т.д. Устная речь, в свою очередь, имеет две формы: диалогическую и монологическую.

Диалогическая речь является наиболее употребительной формой речевого общения. В повседневной жизни люди общаются друг с другом, используя именно эту форму устной речи, поэтому обучение иностранных соискателей устной речи целесообразно начать именно с этой ее формы.

Устная речь является не только основой общения, но и развивает речевые механизмы, лежащие в основе и других видов речевой деятельности, а именно чтения и письма, необходимых при дальнейшем обучении.

Цель обучения устной речи иностранных соискателей, обучающихся на английском языке, на начальном этапе заключается в том, чтобы подготовить соискателей к реальному речевому общению. Соискатель должен понимать собеседника и самостоятельно выражать свои собственные мысли.

Диалог представляет собой цепь реплик, которые порождаются в процессе общения двух или нескольких лиц, поэтому в диалогической речи наиболее ярко проявляется функция речи как средства общения [1; с. 116].

Диалог имеет ярко выраженный двусторонний характер: говорящий и слушающий часто меняются ролями, переключаясь с одного вида речевой деятельности на другой. Для участия в диалоге требуется умение говорить и понимать речь на слух. Реплики диалога требуют быстрой реакции, от которой зависит эффективность беседы. Диалог требует автоматизированных речевых навыков, которые и должны вырабатываться на уроках русского языка.

Диалогическая речь имеет определенные структурные языковые особенности.

В обычной жизненной обстановке диалог чаще всего протекает без определённого плана, стихийно, часто неожиданно переходит от одной темы к другой и т.п. В диалогической речи широко используются мимика, жесты, интонации, предметы обстановки, указательные слова (вот, этот, он, так и др.). По синтаксическому построению диалогическая речь характеризуется простотой синтаксических конструкций. Диалогу свойственна также прерывистость речи, высокая частотность вопросительных предложений, наличие реплик с инверсией, быстрая смена интонации и др.

В структурном отношении диалогическая речь состоит из нескольких частей (реплик) связанных между собой единством темы. В минимальном диалогическом высказывании выделяются две составные части: 1) исходная реплика, или реплика – стимул и 2) зависимая реплика, или реплика - реакция. Например:

- Когда пойдём в кино?
- Завтра.

В приведённом примере вопрос «Когда пойдём в кино?» – реплика-стимул. Ответ «завтра» – реплика-реакция. В зависимых репликах чаще употребляются неполные предложения, которые будучи несамостоятельными, входят в качестве составной части – вместе с исходной репликой-стимулом – в структурное целое. Это объединение реплик в составе диалога принято называть диалогическим единством.

Таким образом, единицей диалогической речи является диалогическое единство.

По характеру реплик выделяются три основных структурно-семантических типа диалогических единств: 1. Запрос информации и речевая реакция на вопрос, например:

- Амин, где учится твой брат?
- В фармацевтическом университете.

Или:

- Амин, где учится твой брат?
- Старший или младший?

2. Сообщение информации и речевая реакция на реплику, например:

- Завтра вместо физики будет русский язык.
- Спасибо! Я уже знаю.

Или

- Завтра вместо физики будет русский язык.
- Спасибо, что сказал. Я не знал.

3. Побуждение к действию и речевая реакция на побуждение, например:

- Ахмед, пойдём в кино.

Нет, не могу, я занят.

Или:

- Ахмед, пойдём в кино.
- Когда?

Дальнейшая работа по обучению диалогической речи должна быть направлена на развитие умений участвовать в диалогах. В частности, в диалогической речи широко употребляются слова речевого этикета, выполняющие контактоустанавливающую функцию. Обучение соискателей правилам употребления формул речевого этикета является одной из задач обучения диалогической речи. Поэтому в учебный процесс постепенно вводятся упражнения, в заданиях которых предусматривается использование формул речевого этикета.

Соискатели читают, указывают слова вежливости: «извините», «пожалуйста», «спасибо», самостоятельно составляют подобные диалоги. Например:

- Скажите, пожалуйста, какой троллейбус едет на улицу Валентиновскую?
- Вам нужен троллейбус №24.
- Спасибо.

С целью привития соискателям навыков движения диалога выполняются упражнения по продолжению диалогов.

- Здравствуй! Как тебя зовут?
- Маруан, а тебя?
- А меня Саад.
- Сколько тебе лет?
- 19 лет. А тебе?
- Мне тоже 19.
- Откуда ты приехал?
- Я приехал из Египта. А ты?
- А я из Марокко!

Таким образом, в процессе выполнения подобных упражнений соискатели закрепляют изученные понятия, практическим путем усваивают структуру и содержание реплик-стимулов и реплик-реакций и особенности диалогической речи в целом.

Многочисленные виды речевых упражнений должны вырабатывать у соискателей умение строить диалогические тексты. Специфика таких упражнений состоит в том, что при их выполнении внимание соискателей обращается не на языковую форму, а на содержательную сторону, смысл высказывания.

В качестве тренировочных упражнений на данном этапе обучения могут использоваться следующие типы заданий:

1. Ассоциативный диалог. Преподаватель моделирует ситуацию, в обсуждении которой может быть натренирован изучаемый лексико-грамматический материал. Соискатели получают серию однотипных речевых конструкций и строят свои ответы, употребляя изучаемую лексику.

2. Задание на ведение диалога (соискатели разбиваются на пары) по описанию речевой ситуации и данному речевому действию. Каждое такое упражнение состоит из двух частей: сначала следует описание ситуации, после чего им подсказывается (или на доске, или в виде раздаточного материала) начатое речевое действие. Соискатели ведут диалог, используя в качестве последующих речевых действий уже усвоенный ранее речевой материал. Соискатели получают возможность, вспоминая конкретную жизненную ситуацию, осуществлять речевое общение в близких и актуальных для них условиях.

3. Описание ситуации, в которой мог быть употреблен диалог.

Например:

- Скажите, сколько стоит русско-арабский словарь?
- 10 гривен.
- Спасибо. Я хочу купить его.
- Пожалуйста.
- Кажется, я забыл деньги дома.
- Ничего. Приходите завтра.

Вчера я был в книжном магазине. Я хотел купить русско-арабский словарь. Я спросил, сколько стоит русско-арабский словарь. Продавец ответил, что русско-арабский словарь стоит 10 гривен. Но я не купил его, потому что забыл деньги дома. Продавец сказал, что я могу купить словарь завтра.

4. Ситуативные упражнения с элементами дискуссии, выражение собственного мнения или отношения к данной проблеме. Например, тема «Моя аудитория». Закрепляется глагол «нравиться». Студенты учатся конструировать вопросы и ответы с использованием фраз, побуждающих к обсуждению: А как вы думаете? А как вы поступите в данной ситуации?

Для выполнения такого рода упражнений необходимо использование иллюстративного материала, который по своему содержанию и степени сложности должен соответствовать интересам и речевым возможностям соискателей. Иллюстративный материал помогает лучшему запоминанию на ассоциативном уровне, чтобы в будущем использовать этот материал в конкретных реальных ситуациях. Кроме того, иллюстрации могут служить не только содержательной, но и композиционной опорой для высказывания, так как способствуют построению предложений в нужной последовательности.

В дальнейшем содержание обучения диалогической речи постепенно усложняется. Соискатели тренируются в употреблении различных типов диалогов (ситуативный диалог, диалог– беседа, диалог – дискуссия). С этой целью преподаватель вводит в учебный процесс различные типы диалогов с учетом особенностей диалогической речи, а также с учетом рекомендаций программы.

Таким образом, единицей диалогической речи является диалогическое единство трех основных структурно-семантических типов: запрос информации и речевая реакция на вопрос; сообщение информации и речевая реакция на реплику, а также побуждение

к действию и речевая реакция на побуждение. Указанные особенности диалогической речи должны быть учтены при разработке методики обучения диалогической речи.

Литература:

1. Арчегова С. З. Обучение устной речи на уроках иностранного языка [Электронный ресурс] / Молодой ученый. – 2015. – №1. – С. 429-431. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/81/14611/> (дата доступа 15.11 2017). – Название с экрана.
2. Васильева Г. М. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Г. М. Васильева, С. А. Вишнякова, Л. А. Вольская и др. Под ред. И.П. Лысаковой // учеб. пособие для вузов – М : Владос, 2004. – 160 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. / Е.Н. Соловова – М. : Просвещение, 2003. – 239 с.

Ситковська М. І.

Український державний університет залізничного транспорту

м. Харків, Україна

e-mail: msbarsima@gmail.com

Основні лексико-синтаксичні моделі в текстах економічного профілю

Головною метою мовної підготовки студентів-іноземців економічного профілю на просунутому етапі є формування обліку майбутнього фахівця. Цей облік передбачає, окрім професійної компетенції, розвиток та вдосконалення лінгвістичних навичок, які включають до себе комунікативну складову, екстралінгвістичну складову (вміння будувати відносини з членами оточуючого професійного середовища, толерантність, знання ментальних ознак колективу), а також вміння працювати з фаховою текстовою літературою.

З перших кроків мовної підготовки майбутніх економістів треба сформулювати у них чітке уявлення про те, що фаховий текст – це не хаотичне нагромадження великої кількості речень, а чітка ієрархія змістовних блоків, які поєднані між собою за допомогою лексико-граматичних моделей та синтаксичних маркерів. Знайомство з цими маркерами починається ще на підготовчому факультеті і продовжується на основних курсах. Студенти знайомляться з мінімальною, базовою кількістю лексико-синтаксичних моделей, за допомогою яких вони можуть виконувати наступні дії: дати визначення предмету чи явищу дійсності; охарактеризувати будову чи состав предмета, описати його функції та призначення; розповісти про виникнення, розвиток, зміни та зникнення певного явища; дати характеристику шляхом порівняння; виявити тотожність, схожість або різницю; дати характеристику взаємодії та взаємозалежності між двома явищами навколишньої дійсності.

На старших курсах коло лексико-синтаксичних зразків значною мірою поширюється, але цей процес треба проводити поступово, керуючись основними принципами:

1. звертати увагу на формально - граматичну структуру речень, характерних для того чи іншого шару та прошарку наукового стилю (продовжувати вивчення морфологічних категорій, аналіз та систематизацію граматичних показників);

2. звертати увагу на типові змістовні та мовні зв'язки на рівні речення → абзац → змістовний блок → текст → декілька текстів, які поєднані між собою або за рахунок загальної теми, або за рахунок різних підтем у рамках єдиного комунікативного угруповання;

3. приділяти час для відбору, аналізу та систематизації термінологічної і професійної лексики, яка значною мірою формує наповненість та сутність наукових текстів.

Розглянемо деякі, найбільш уживані в текстах економічного профілю, лексико-граматичні моделі детальніше з точки зору на засіб відображення та аналізу явищ економічного кола.

З точки зору на засіб зображення тексти економічного профілю поділяються на статті про економічне поняття та його функції; статті які дають уявлення про сутність та певні ознаки економічного процесу; статті які аналізують проблему та засоби її уникнення або статті на основі тексту змішаного типу. Кожен з цих різновидів має свої певні властивості та характерні синтаксичні моделі. Так, статті, які відображають економічне поняття, мають наступну типову структуру:

1. Визначення поняття та засоби його виявлення (*что (И.п.) выражается в чем(П.п.)* Экономический рост выражается в увеличении валового внутреннего продукта; *объектом чего (Р.п.) является что (И.п.)* Объектом финансового контроля являются денежные, распределительные процессы при формировании и использовании финансовых ресурсов).

2. Призначення поняття та його роль у сучасній економіці. (*что (И.п.) позволяет делать что (инф.)* Экономический рост позволяет стране производить больше товаров и услуг ; *с помощью чего (Р.п.) осуществляется что (И.п.)* С помощью финансов государство осуществляет распределение общественного продукта; *что (И.п.) является важным фактором чего (Р.п.)* Скорость доставки и цена перевозок на короткие расстояния являются важными факторами конкурентоспособности железнодорожного транспорта;).

3. Класифікація різновидів поняття.

4. Опис функцій даного поняття. *Функция чего (Р.п.) состоит/проявляется в чем (П.п.)* Фискальная функция налогов состоит в формировании денежных доходов государств. *Функция принудительного воздействия на субъекты хозяйственной деятельности проявляется в экономических санкциях.*

Структура змістовних блоків у текстах, які характеризують економічні процеси, виглядає наступним чином:

1. Сутність та призначення даного процесу. (*Сущность чего (Р.п.) проявляется в чем (П.п.)* Сущность миграции проявляется в перемещении большого количества трудоспособного населения из одной страны в другую.).

2. Типи процесу у зв'язку з ознакою класифікації;

3. Характеристика типів процесу; особливості кожного процесу; методи, які використовують у кожному процесі. (*Особенности чего (Р.п.) проявляются в чем (П.п.)* Особенности современной миграции проявляются в ее нелегальном характере. *Что (И.п.) предполагает что (В.п.)* Такая форма экономической интеграции, как экономический и валютный союз, предполагают единую экономическую и валютную политику.)

4. Наслідки процесу. (*что (И.п.) приводит к чему (Д.п.)* Политика сдерживания государства в отношении железнодорожного транспорта приводит к значительному увеличению грузового автомобильного трафика).

Для текстів, що містять опис проблеми, характерна наступна структурна композиція:

1. Визначення актуальності даної проблеми (**актуальность/острота чего (Р.п.) определяется чем (Т.п.)** Актуальность проблемы безработицы определяется ее глобальным масштабом).

2. Сутність проблеми. **Сущность чего (Р.п.) проявляется/состоит в чем (П.п.)** Сущность экологической проблемы состоит в загрязнении окружающей среды. Сущность инфляции проявляется в повышении общего уровня цен.

3. Причини виникнення проблеми. (**что (И.п.) возникает в результате чего (Р.п.)** Структурная безработица возникает в результате технического прогресса, который требует сокращения работников одних профессий и увеличения работников других профессий. **Причиной чего (Р.п.) является что (И.п.)** Причиной циклической безработицы является спад производства).

4. Шляхи подолання проблеми. (**Одним из путей чего (Р.п.) является что (И.п.)** Одним из путей преодоления нищеты является устранение экономической отсталости).

5. Можливі перешкоди вирішення проблеми. (**Что не представляется возможным из-за чего (Р.п.)** Организовать на должном уровне работу по улучшению экологической обстановки не представляется возможным из-за сложной финансовой ситуации и низкой рентабельности данной сферы. **Что (И.п.) забруднено вследствие чего (Р.п.)** Решение продовольственной проблемы в настоящее время крайне забруднено вследствие несоответствия между ресурсами и численностью населения планеты).

6. Перспективи зростання визначеного сектору економіки у зв'язку з відсутністю проблеми. (**Решение чего (Р.п.) означает что (И.п.)** Решение продовольственной проблемы означает обеспечение населения количеством продуктов, достаточным для нормального воспроизводства и функционирования рабочей силы. **Решение чего (Р.п.) позволит что сделать (инф.)** Решение проблемы девальвации национальной валюты позволит значительно оздоровить финансовый сектор государства).

Знання змістовної, лексико-граматичної, та синтаксичної будови тексту дозволить значною мірою поліпшити рівень мовної компетенції майбутнього фахівця та сприяє подальшому покращенню його професійних навичок.

Скрипник Л. В.
Харківський національний університет будівництва та архітектури
м. Харків, Україна
e-mail: scripnick.larisa@yandex.ua

Страноведческий компонент как элемент диалога культур в процессе обучения РКИ

В современных гуманитарных науках понятие «культура» относится к числу фундаментальных. Оно имеет множество смысловых оттенков и используется в разных контекстах. Для образовательных целей культура - это совокупность материальных предметов, объектов, идей, образов, созданных человеком на протяжении его истории. Язык человека является средством осмысления этого мира, он вбирает и преломляет всю совокупность знаний и представлений о мире. С одной стороны, язык есть порождение самой культуры и средство её выражения. С другой стороны - это часть

культуры [1, с. 6]. Поэтому овладение иностранным языком - это не просто приобретение ещё одного психологического инструмента, но приобщение к иной культуре, овладение новым социокультурным содержанием, и в этом контексте обучение иностранному языку рассматривается как диалог двух культур (своей собственной и иноязычной) в общем формате межкультурного общения (равноправное культурное взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей с учётом их самобытности и своеобразия). В конечном итоге предполагается, что изучающий иностранный язык должен овладеть межкультурной компетенцией.

Освоение иностранного языка предполагает конструирование в языковом сознании человека индивидуальной языковой системы, включающей несколько компонентов, которые тесно взаимосвязаны и взаимодействуют друг с другом.

Для иностранных студентов характерен путь сознательного и намеренного овладения языком. На элементарном и базовом этапах обучения иностранные студенты встречаются с разнообразными перекодировками языковых явлений, в том числе имеющих аналоги в родном языке учащихся, не имеющих аналогов в их родном языке и/или частично совпадающих в двух языках. Главная цель преподавания русского языка как иностранного состоит в обучении русскому языку как средству общения — как в письменной форме, так и в устной. Решение этой прикладной задачи возможно на фундаментальной теоретической базе, с помощью которой решаются практические задачи — научить иностранного студента общаться, прежде всего, в профессиональной сфере.

Изучение русского языка как иностранного — это деятельность, связанная с проникновением в русскую культуру. С помощью языка человек приобщается к иной культуре, в результате чего происходит диалог культур в общем формате межкультурного общения. В связи с этим актуальным становится развитие у иностранного студента не только межкультурной компетенции, но и социокультурной, и лингвострановедческой компетенций, т. е. он должен быть готов и способен к ведению диалога культур. Это предполагает знание собственной культуры и культуры страны изучаемого языка, в нашем случае — культуры России. Социокультурная направленность, способствующая включению обучающейся личности в диалог культур, — один из важных приоритетов в современном обучении. Лингвострановедческий материал имеет большое значение для создания и поддержания интереса к изучению иностранных языков, служит опорой для сохранения мотивации, т. к. иностранные студенты не только изучают русский (украинский) язык, но и узнают определенные сведения о нашей стране. Благодаря страноведческому материалу, студенты знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, истории, культуры, литературы, музыки, образования и других дисциплин. По мнению А.Н. Щукина, страноведение — это «базисная для методики наука, предметом которой является совокупность сведений о стране изучаемого языка. Страноведческая информация обеспечивает не только познавательные, но и коммуникативные потребности учащихся, способствуя формированию коммуникативной и социокультурной компетенции» [2, с. 32]. Страноведческая информация предлагается иностранцам, изучающим русский язык по программе довузовской подготовки, в рамках нескольких дисциплин: «Практический курс русского языка», «История» и др. Данные дисциплины могут варьироваться в зависимости от утвержденной программы. При усвоении лингвострановедческого материала у иностранных студентов формируется лингвострановедческая компетенция, под которой понимается «целостная система представлений о национальных обычаях, традициях и реалиях страны изучаемого языка, позволяющая извлекать из лексики этого языка примерно ту же информацию, что и его носители, и добиваться тем самым полноценной коммуникации» [1, с. 17]. Таким образом, нет сомнений в необходимости обновлять и создавать новые учебные пособия, направленные на вовлечение

иностранных студентов в нашу культуру. На нашей кафедре созданы пособия «Знакомство с Украиной», «Харьков», «Культура и архитектура Слобожанщины» и др., которые помогают формировать у учащихся социокультурные компетенции.

Средством формирования лингвострановедческой компетенции иностранного учащегося в обучении РКИ является экскурсии по Харькову и по наиболее интересным местам Слобожанщины. Данный вид работы интересен в иностранной аудитории, потому что страноведческие реалии — это часть традиционно-бытовой культуры всех народов, они понятны и близки студентам из разных стран, что поможет лучше осознать себя в качестве языковой личности. Знакомство с значимыми местами Харьковщины поможет аккультурации иностранца и играет большую роль в преодолении учащимися культурного шока.

При рассмотрении вопроса о формировании лингвострановедческой компетенции учащихся по теме «Экскурсия по Харькову» актуальным является определение лингводидактической наполняемости данной компетенции для данного уровня, т.е. какие знания должны приобрести учащиеся и какие навыки и умения должны быть сформированы у них по рассматриваемой тематике. Под знаниями понимается «результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий» [1, с. 73]; под навыком — «действие, достигшее уровня автоматизма и характеризующееся цельностью, отсутствием поэлементного осознания» [3, с. 15]; под умением — «способность осознанно совершать действие, опираясь на сформированные навыки и приобретенные знания» [4, с. 32]. При изучении темы «Экскурсия по Харькову» раскрывается этнокультурный фон страноведческих фоновых знаний (сведения о памятниках, зданиях и др.), рассматриваются исторические факты, этикетные нормы, стереотипы речевого поведения в нашем обществе. Для того чтобы выбрать адекватную модель преподавания по формированию лингвострановедческой компетенции студентов преподавателю, в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом, необходимо учитывать интерес учащихся к значимым местам города, их начальные знания по данной теме, а также индивидуально психологические, возрастные и национальные особенности личности каждого учащегося. Выяснить интерес иностранцев к местам Харькова и их начальные знания можно во время беседы со студентами на уроке, предваряющем экскурсию.

Ведущей задачей лингвострановедения при реализации темы «Экскурсия по Харькову» является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа — носителя языка. В работе с экскурсией преподаватель РКИ должен избегать ряда недочетов, среди которых можно выделить:

- 1) подачу фразеологического материала;
- 2) минимальный ввод словообразования;
- 3) нерегулярность в повторении уже изученных единиц;
- 4) учитывать изменение названий

Компетентный преподаватель должен избегать вышеуказанных недочетов в работе над экскурсией в иноязычной аудитории, придерживаться методических рекомендаций с целью адекватного овладения иностранными учащимися русским языком во всем его многообразии.

Регулярное и систематическое проведение уроков-экскурсий на подготовительном факультете позволяет максимально приблизиться к реальным коммуникативным ситуациям общения и способствует снятию психологических и языковых трудностей, повышению эффективности учебного процесса, развитию навыков самостоятельной деятельности учащихся и критического отношения к результатам своей работы

Література:

1. Касьянова В. М. Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития. Тезисы докладов XVII Международной научно-практической конференции. Минск, 2007.
2. Новиков Ф. Н. Основы лингвистических знаний. Для иностранных студентов, обучающихся по специальности «Филология», «Лингвистика». М.: Изд-во РУДН, 2010.
3. Ольшевская М. В. Деятельностный подход в коммуникативно-ориентированном обучении иностранному языку // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы IV Международной научной конференции. Минск : Изд-во БГУ, 2010.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Высшая школа, 2003
5. Верещагин Е. М. Костомаров В. Г. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1979.
6. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
7. Вишнякова Т. А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1980.

Сладких І. А.

Харківський економіко-правовий університет

м. Харків, Україна

e-mail: sladkih_i@ukr.net

Освітній процес в умовах полікультурного простору Слобожанщини

Іноземні студенти Слобожанщини – це особлива категорія молоді з країн Африки, Азії та Близького Сходу, яка має за мету отримати вищу освіту європейського зразка в Україні. Ці студенти висувають високі вимоги не лише до засобів, методів та форм навчання, але і до культурного та соціального оточення.

Специфіка підготовки іноземців полягає не тільки в її принциповій відкритості реаліям світу, але й у тому, що в умовах транзитивності ця відкритість пов'язана з перехідним характером процесів, які відбуваються в соціокультурному середовищі [9]. У цьому процесі варто виділити три етапи: адаптацію до навколишніх умов через взаємодію з різними видами й формами діяльності [4; 6], індивідуалізацію як процес засвоєння цих форм на основі задоволення потреб особистості, інтеграцію в соціальну спільноту [8], у соціальну дійсність. Саме ці процеси адаптації, індивідуалізації й інтеграції є основою взаємодії людини та суспільства й можуть бути представлені як механізми соціалізації особистості, яка здійснюється саме під час її розвитку у досить молодому студентському віці. Особливістю процесу адаптації іноземних студентів є те, що одночасно проходять процеси пристосування, вживання і в макро-, і в мікросоціальний простір. Іноземному студенту потрібно одночасно зорієнтуватися, засвоїти норми, цінності, традиції іншої країни, тобто адаптуватися в абсолютно новому кліматичному, соціально-економічному, політичному, культурному, комунікативному, психологічному, багатонаціональному просторі (макросоціальний простір), а також організувати свою основну діяльність, спрямовану на реалізацію головної мети – здобуття освіти, що відрізняється від колишньої організацією, методами і критеріями оцінок (мікросоціальний простір). Адаптація іноземних

студентів стає проблемою багатьох наукових досліджень. На основі аналізу сутності та основних характеристик науковцем Бакало О.М. було введено уточнено визначення поняття «адаптація іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах», яке вона розуміємо як процес взаємодії особистості іноземного студента й нового освітнього середовища, під час якого відбувається приведення основних соціальних і особистісних характеристик у стан динамічної рівноваги з новими умовами, у результаті чого формуються адекватні моделі й стратегії поведінки, відбувається оволодіння комплексом необхідних навчальних вимог, формування комунікативних здібностей, засвоєння норм, звичаїв, традицій нового середовища з урахуванням національних та індивідуальних особливостей [1, с. 23].

Спостерігаючи за іноземними студентами першого року навчання на теренах нашого краю, а саме у Харкові, не можна не відзначити, наскільки комфортним для багатьох студентів стає перебування саме тут. Зрозуміло, що причиною короткочасності соціальної та культурної адаптації іноземних студентів є слобожанський менталітет. Життєдіяльність того чи іншого народу, особливості його національної самосвідомості слід розглядати через його унікальні особливості, його історичну ходу. Було визнано, що соціально-економічні, історичні та природні умови розвитку нації, особливості її життєдіяльності не можуть не впливати на формування її психології, ціннісних установок, стереотипів і таке інше. Народ Слобідської України є унікальним соціумом для іноземних студентів за трьома причинами. *По-перше*, завдяки своїй відкритості до всього нового та здатності до діалогу з представниками інших культур. *По-друге*, завдяки історичному науковому, культурному та освітньому потенціалам в їх академічних сенсах. *По-третє*, завдяки білінгвізму населення, що з одного боку надає можливості іноземним студентам вивчати дві мови одночасно, а з іншого – толерантне ставлення слобожанців до будь якої іноземної мови та до її носіїв. Серед підходів до інтерпретації національного характеру провідним є соціально-історичний підхід, який відстоює принцип соціального і культурного детермінізму. Саме тому розглянемо витоки етнокультурної специфіки Слобожанщини.

1. Діалог культур. З кінця XV ст. Північне Причорномор'я стає об'єктом уваги трьох держав: південна частина – Туреччини та її васала Кримського ханства, північно-східна – Московської держави, північно-західна – Польсько-Литовської. Кожна держава намагалася закріпитися в регіоні, щоб, перш за все, протистояти іншій. У 1635-1658 рр. для захисту від набігів татар та для упорядкування демографічної ситуації на півдні, уряд Царської Росії будує оборонні лінії. Так була збудована Белгородська засічна лінія загальною довжиною 798 км. Лінія простяглася на заході від ріки Ворскла та на сході до ріки Човнова. У середині XVII ст. на південь від Белгородської лінії виникла область, яка була заселена українським і частково російським населенням. Ця область одержала назву Слобідської України. З кінця XVI ст. та до другої половини XVIII Слобожанщина мала самоврядування. Історія Слобідської України закінчилася заснуванням у 1802 році Харківської губернії. До 1934 р. Харків був столицею України [10].

Індустріалізація та розвиток науки і культури за цей час сприяли значному росту населення. За показниками 1939 р. національний склад 833.000 мешканців Харкова є наступним: українці – 403.606 (48,5%), росіяни – 274.173 (29,7%), євреї – 130.250 (15,6%), поляки – 4.613 (0,55%), білоруси – 4.193 (0,5%), вірмени – 4.056 (0,49%), татари – 2.824 (0,34%), німці – 2.116 (0,25%), інші – 7.082 (0,85%) [7, с. 112-113.]. Географічне положення прикордонної області та сучасні міграційні процеси сприяють розвитку поліетнічності та поліконфесійності населення Слобідської України. Незважаючи на специфічні особливості, кожна нація в своєму розвитку підпорядкована загальним закономірностям. Тому загальнолюдське домінує в життєдіяльності будь-якої нації, будь-якого народу, якою би своєрідністю історичного процесу вони не виділялися. Загальнолюдське не протистоїть національному, бо існує спільність

соціальних умов в розвитку людства. Початковий етап в історії людського суспільства був для всіх народів однаковим. Разом з тим коли ми говоримо про спільність соціальних умов, то це не означає спільності долі або існування в далекому минулому пранароду, від якого потім пішли всі інші народи [5]. Мова йде про спільність соціальних умов, що стала основою для формування загальнолюдських рис в психології народів.

2. Історичний науковий, освітній, культурний потенціал. Практично в усіх існуючих культуро-філософських концепціях цивілізація безпосередньо визначається або через культуру, або через її окремі риси. Цивілізація – це культурна спільнота, культурна цілісність, пов'язана з найбільш усталеними, фундаментальними культурними характеристиками, що дозволяють працювати певним цивілізаційним механізмам. Так, Ф. Бродель вважав, що цивілізація є, передусім, культурною зоною, «житлом», всередині якого існують різні субсектори культурних рис, починаючи з мови, релігії, мистецтва, політики, закінчуючи специфічними рисами способу життя й психологічними реакціями. С. Хантінгтон відзначає, що цивілізація – це найширші культурні спільноти, в яких мова, антропологічні особливості, релігія, спосіб життя, соціальні інституції виступають тими об'єктивними складовими, які визначають буття соціокультурної спільноти [2]. У Харкові оперний театр було відкрито у 1789 р., а у 1805 – засновано університет, який став п'ятим у тогочасній Росії. Вже з 1814 р. у типографії Харківського університету видаються книги, газети, журнали. А саме, сатиричний журнал «Харківський Демокріт» та «Український вісник», літературні збірники. У 1812 р. були засновані інститут шляхетних дівчат і кадетський корпус. Наприкінці XIX ст. у Харкові знаходилися університет, духовна семінарія, ветеринарний інститут, 3 класичні гімназії, класична прогімназія, комерційне училище, реальне училище, технічне залізничне училище, інститут шляхетних дівчат, 6 жіночих гімназій, 9 приватних навчальних закладів, 6 міських училищ, 3 недільні школи, 72 початкових народних училища, 7 церковно-парафіяльних шкіл, 3 єврейські хедери, виходили понад 20 міських газет. Шалений розвиток промисловості регіону – від сахарних заводів XIX ст. до машинобудування та металопереробної промисловості XX ст.

Наукові досягнення нашого краю мають міжнародне значення. У Харкові вперше в СРСР у 1932 р. було здійснено розщеплення ядра атома. Видатні архітектори, фізики, лікарі, художники, музиканти мають Слобожанське коріння.

Забудова міста вражає масштабами: Собор Успіння Пресвятої Богородиці, дзвіниця якого є другою за висотою в Україні (89,5м, 1841р.); Держпром, що є першим хмарочосом у СРСР (63м, 1928р.); Площа Свободи, що є самою великою площею Європи (11,9га, 1931р.).

У Харкові, який можна вважати столицею Слобожанщини є свій неповторний дух інтелігентності, академічності, національної своєрідної культурної цілісності. Цей дух є у міських будівлях, у корінних мешканцях, у міських громадських акціях та мистецьких діях. Кожний іноземець, який перебуває у місті відчуває цей енергетичний вплив на собі, а здебільш, іноземні студенти, які є допитливими до всього нового у перші дні навчання.

3. Білінгвізм. Вагомою ознакою бікультурності слобідської громади з кінця XVIII ст. стає українсько-російський білінгвізм. З початку 90-х років минулого століття на Слобожанщині, як і загалом в Україні, на всьому пострадянському просторі, склалася нова соціально-політична, економічна і культурно-мовна ситуація. Останню визначають три основні тенденції: 1) формальне надання та декларування державного статусу рідної мови через обмеження російсько-національного білінгвізму; 2) фактичне продовження та посилення русифікаційного процесів, що призводить до залучення в бікультурну практику все більшої кількості населення; 3) вплив на культурно-мовні процеси «третіх» культур і мов, а саме англійської. Соціальні аспекти білінгвізму є темою багатьох соціокультурних досліджень. Відомо, що використання іноземних мов

у буденному житті може призвести до зміни ціннісних орієнтацій корінного населення, та навіть до створення масової чужомовної культури та способу життя. Саме відкритість та легке долучення слобожан до іноземних мов впродовж століть сформувало толерантне ставлення до мови носіїв будь якої іноземної мови, тобто до всіх без винятку іноземців.

Рушійними силами розвитку особистості виступають суперечності між потребами особистості та зовнішніми обставинами її існування, між її здібностями та можливостями їх реалізації, між новими вимогами дійсності та несформованими вміннями, навичками особистості, тобто суперечності між рівнем розвитку індивіда й характером її взаємодії із суспільством. Формування особистості здійснюється в певних соціальних умовах. Але як писав Л. С. Рубінштейн, усі зовнішні впливи на індивіда переломлюються через сукупність його внутрішніх умов. Розвиток особистості може бути співвіднесений з формуванням її свідомості, ціннісних орієнтацій, мотиваційно-спонукальної сфери. Від зовнішнього до внутрішнього, від діяльності, організованої педагогом, до самостійної діяльності іноземного студента, і таким чином до його саморозвитку. Освіта, спираючись на систему цінностей, виступає вагомим чинником формування особистості. Сьогодні суспільству потрібна людина, здатна нести відповідальність за свої вчинки, «людина, яка може комунікувати у багатополосній культурі, яка буде сама себе у певному значенні будувати» [3, с. 74]. Особистісні характеристики майбутнього фахівця стають показниками професійної зрілості індивіда. У таких умовах дослідники (В. Більські, А. Г. Здравомислов, О. Г. Романовський, О. А. Ігнатюк, В. А. Петрук, О. С. Пономарьов, С. Шварц, В. А. Ядов) вирішують питання створення моделі сучасного фахівця та розробки його кваліфікаційних характеристик.

На сучасному етапі актуальні такі принципи функціонування моделі фахівця: принцип адекватності моделі фахівця сучасним умовам розвитку суспільства та виробництва; принцип динамізму – сьогodнішньому фахівцеві необхідно бути готовим до постійних суспільних трансформацій та наукових досягнень.

Литература:

- 1.Бакало О.М. Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бакало Ольга Михайлівна. – К., 2017. – 306 с.
- 2.Культурна спадщина Слобожанщини. Культура, мистецтво, філософія, охорона пам'яток. Збірка науково-популярних статей. – Х.: Курсор, 2011. – Вип. 24. – 344 с., 49 іл.
- 3.Мнацаканян М. О. Интегрализм и национальная общность как социальная реальность / М. О. Мнацаканян // Социологические исследования. – 2001. – № 3. – С. 74–76.
- 4.Сладких И. А. Этнопсихологический аспект адаптации африканских студентов в Украине / И. А. Сладких // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2008. – № 18 (22). – С. 259–272.
- 5.Сладких И. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в ВУЗах : опыт Украины и Российской Федерации / И. А. Сладких // Переяславська Рада, її історичне значення та перспективи розвитку слов'янської цивілізації: III міжнарод. наук.-прак. конф., 18-19 грудня 2008 р. : матеріали. – Х., 2009. – С. 504–509.
- 6.Сладких І. А. Формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Сладких Ірина Анатоліївна. – Харків, 2014. – 304 с.
- 7.Слюсарский А. Г. Социально-экономическое развитие Слобожанщины XVII – XVIII вв. / А.Г. Слюсарский. – Харьков: Обл. кн. изд-во, 1964. – 458 с.

8. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Є. П. Степанов. – Луганськ, 2004. – 20 с.
9. Шнейдер Л. Б. Социально-психологические особенности национального менталитета: учебное пособие / Л. Б. Шнейдер, С. В. Вальцев. – М. : Изд-во Московского псих.-соц. института; Воронеж: МОДЭК, 2009. – 207 с.
10. http://ruskline.ru/analitika/2014/03/25/slobozhanwina_etnicheskaya_istoriya

Снігурова І. І., Романьок Л. В.
Національний технічний університет "Харківський політехнічний
інститут"
м. Харків, Україна
e-mail: arksn@rambler.ru

Навчання письмового мовлення іноземних фахівців у технічному університеті

Професійно орієнтоване навчання російської мови як засобу отримання фаху спирається на вивчення комунікативних потреб іноземних студентів. Навчальний процес у технічному ВНЗ спрямовано на формування й розвиток в іноземців умінь досягати комунікацію на лекціях, семінарах, заліках, екзаменах, у деканатах і бібліотеках. Із запровадженням письмової форми викладання модульних контролів, заліків, іспитів тощо зростає й роль письмового мовлення. Отже, важливим завданням навчання російської мови є формування та розвиток у студентів-іноземців мовної й мовленнєвої компетенцій в обсязі, який забезпечує засвоєння ними потрібних знань з мови навчання.

Комунікативна компетенція передбачає вміння використовувати усі види мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо) як засіб спілкування з урахуванням мовних норм російської мови.

Про роль і місце письма в процесі комунікації методисти висловлюються по-різному. Пасов Е. І. вважає, що роль письмової комунікації в сучасному світі дуже велика [1, с. 210]. На думку Гез Н. І. та Миролюбова А. А., користування письмовим мовленням є більш обмеженим порівняно з усним. Біляєв Б. В. вважає, що навчання, яке зводиться лише до оволодіння усним мовленням, не є ефективним [2, с. 343].

Навчання письмового мовлення є основною метою занять і передбачає оволодіння іноземними студентами вмінь створювати письмові тексти різної складності: первинні (власне мовлення), вторинні (запис чужого мовлення).

До жанрів первинних текстів відносять статті, книги, призначені для публікації тексти доповідей, творів. Мета таких текстів - "доведення отриманої наукової істини" [3, с. 117]. Вторинними текстами називають ті друковані й письмові роботи, основна мета яких полягає у викладенні змісту первинних текстів. Жанрами вторинних текстів є план, конспект, реферат, анотація, рецензія, переказ.

Успішність створення письмових текстів визначається: сформованістю навичок письма (графічних, орфографічних, лексико-граматичних); наявністю автоматизмів переходу від звукового коду до графічного; володінням матеріалом з теми спілкування, який треба перетворити в писемну форму; умовами створення письмового тексту (в аудиторії, вдома, у процесі аудіювання первісного тексту або читання книги).

Під час навчання письмового мовлення формуються певні мовленнєві вміння: передавати основний зміст прочитаного чи прослуханого тексту, реферативний переказ, анотування. На старших курсах використовують ознайомлювальне читання для формулювання ідей, записи основних фактів тексту, складання резюме, записи власної думки після прочитаного, написання есе або твору.

Формуванню вмінь письмового мовлення сприяє виконання мовних і мовленнєвих вправ. Серед мовленнєвих вправ слід відзначити вміння складати план прочитаного або прослуханого; написання тез, що сприяє формуванню вмінь узагальнювати прочитане й створювати з нього стислі, змістовні висновки; написання анотації, реферату.

Процес оволодіння письмового мовлення складається з механізмів усвідомлення, запам'ятовування, оформлення, вміння репродукувати й трансформувати висловлювання, синтезувати їх з іншими, створювати нові мовленнєві одиниці. Несформованість або недосформованість цих умінь призводить до того, що студенти, які мають достатній рівень інтелектуального розвитку й гарні мовленнєві можливості, у писемній формі висловлюють свої думки убого й примітивно.

Питання рівня сформованості умінь і навичок, наявності яких свідчить про творче продукування письмових висловлювань та мовну зрілість студентів, активно обговорювали й обговорюють багато відомих методистів Бархударов С. Г., Зимня І. А., Костомаров В. Г., Митрофанова А. Д., Мотіна О. І., Одинцова Т. Б. та інші [4, с. 406].

Початковим етапом у оволодінні письмовим мовленням іноземними студентами в умовах підготовчого факультету є формування графічних навичок і каліграфічного письма, а також, за необхідністю, і робота зі студентами над коректуванням почерку.

Формування навичок і вмінь володіння письмовим мовленням на матеріалі спеціальності висувається як одна з важливих цілей навчання російській мові на підготовчому факультеті. Відомо, що на І курсі іноземним студентам доводиться читати російською мовою велику кількість фахового матеріалу. З прочитаного вони повинні вилучити основну інформацію, утримати її в пам'яті й відновити. Тому одне з важливих завдань підготовчого факультету НТУ "ХПІ" - це навчити студентів орієнтуватися в тексті, виділяти основну інформацію, записувати її, тобто навчати елементам конспектування. Спочатку під час читання маленьких текстів іноземні студенти навчаються скорочувати довгі речення, виділяючи головну інформацію в них. Потім з'являються фахові тексти, більші за обсягом. Науковий текст розподіляємо на смислові частини, до кожної з них добираємо заголовки й записуємо їх у вигляді плану (спочатку простого, потім - складного), коротко формулюємо основний зміст кожної змістової частини й складаємо конспект тексту. Також навчаємо іноземців складати усну й письмову розповідь з теми, яку вивчали, з опорою на зорову наочність (використовуємо ситуативні картинки), у тому числі біографічного характеру.

Комунікативно-орієнтований метод навчання, який є основним помічником у спілкуванні студентів у щоденних життєвих ситуаціях, у системі навчання письмового мовлення виявляється в завданнях з складання діалогів, аналогічним діалогам у навчальному посібнику, діалогам по картинкам або на задані теми (наприклад, "Давайте познайомимось!", "У деканаті", "У магазині" тощо).

Одним з видів практики конспектування є словниковий диктант, під час написання якого відпрацьовується механізм відновлення слів на слух. Не менш важливими у роботі над формуванням у іноземних студентів навичок конспектування є фразові, вибіркові, творчі й вільні диктанти.

Під час написання вибіркового диктанту студенти записують тільки ту інформацію, яка їх цікавить у даний момент (завдання викладача). Це вимагає зосередженості, уваги, лексичних і граматичних знань, які потрібні під час конспектування на слух.

Під час вільного диктанту текст читається по частинам, а студенти записують ці

фрагменти своїми словами, що дає можливість перевірити вміння студентів складати речення, правильно використовувати відмінкові закінчення тощо.

Під час написання творчого диктанту викладач диктує тільки частину тексту, а студенти самостійно доповнюють і розширюють його. Такі завдання дають можливість перевірити якість засвоєння вивченої теми.

Такий вид роботи передбачає творчу активність студентів щодо осмислення первинного тексту, а також удосконалюються словесно-логічна, механічна, зорова пам'ять, навички й уміння створення короткого й простого у формулюванні запису.

Одним із важливих прийомів формування навичок письмового мовлення є навчання написання творів, які є стимулом до активізації на письмі лексико-граматичного матеріалу для висловлювання своїх думок. На початковому етапі навчання теми творів досить вузькі (наприклад, "Моя родина", "Мій робочий день", "Моя рідна країна" тощо), а на I-IV курсах іноземцям пропонуються проблемні теми, які вимагають аргументовані висловлювання, підтверджені конкретними прикладами точки зору (наприклад, "Екологічні проблеми нашої планети", "Видатні люди моєї країни", "Мир чи війна?" та інші).

Процес навчання письмового мовлення іноземних студентів I-IV курсів зорієнтований в основному на їх репродуктивну діяльність у навчально-професійній галузі. На I курсі іноземні студенти удосконалюють свої знання та навички в складанні всіх видів планів і конспектування, на II курсі вони навчаються тези й анотації, на III і IV курсах займаються реферуванням.

Важливе місце в навчальній діяльності студентів вищих навчальних технічних закладів посідає реферування наукових текстів. Навички й вміння реферування, що формуються в процесі навчання російської мови, сприяють становленню навичок і вмінь науково-інформаційної діяльності, яку іноземці можуть здійснювати під час навчання та після повернення на батьківщину.

Реферування є аналітико-синтетичною мисленнєво-мовленнєвою діяльністю, направленою на вилучення з тексту інформації відповідно до наявного комунікативного завдання та фіксування її в певній формі. У процесі навчальної діяльності студенти повинні оволодівати навичками та вміннями реферування на основі наявних знань щодо структури тексту й правил побудови міжфразової єдності, абзацу, тексту в цілому, не говорячи про базові знання з лексики та граматики для роботи з текстом. Ці вміння необхідні студентам, тому що курсові та дипломні роботи, які вони пишуть, поряд із дослідницькою частиною, обов'язково містять реферативне викладення прочитаних першоджерел – фахових книг і статей.

Реферування припускає всі способи згортання інформації першоджерела – резюмування, анотування, а також складення реферату – скороченого тексту наукової роботи, у якому викладена її основна проблематика. Реферування можна розглядати як активний метод навчання мові професійного спілкування, що сприяє формуванню умов активізації пізнавальної діяльності студентів незалежно від їх бажання.

Оволодіння технікою реферування на рівні тексту передбачає розвиток таких взаємопов'язаних умінь і навичок: виділення ключових думок під час читання та переказу тексту; знаходження його головних, найбільш суттєвих положень, а також другорядної інформації та її скорочене викладення; вилучення зайвої інформації; знаходження домінуючих слів і словосполучень; визначення смислових центрів; формулювання основної проблематики першоджерела; трансформація тексту.

На наш погляд, науковому реферуванню необхідно починати навчати студентів-іноземців у технічному закладі на поглибленому етапі навчання, коли у них уже сформовано підґрунтя сучасних професійних наукових знань і зміст вузькоспеціальних текстів викликає зацікавленість. У НТУ «ХПІ» навчання реферування іноземців починається на III курсі. У студентів формуються вміння та навички усної і писемної передачі основної інформації наукового тексту за допомогою вивчених мовних засобів

і використання структурних композиційних засобів зв'язку, розвиток умінь компресії і трансформації змісту тощо. На IV курсі студенти продовжують вивчення реферування на прикладі написання реферату-огляду за однією статтею або за двома статтями, вивчаються мовні засоби, формуються вміння та навички викладення узагальненої інформації з оцінкою й аргументацією. На підсумковий контроль (іспит) виноситься написання реферату за однією статтею або за двома статтями. Статті наукового характеру за змістом мають відповідати спеціальності студентів і можуть бути науково-популярні (за фахом студента) і власне наукові, представлені у галузевих збірниках наукових праць (звіти про експерименти, патентні описи, доповіді, огляди). Створення власного писемного тексту викликає у студентів значні труднощі рідною мовою, а тим більше іноземною.

Для подолання цих труднощів авторами активно розробляється цілеспрямована система вправ і завдань, за допомогою яких можна підготувати студентів-іноземців технічного закладу до написання реферату, а також здійснюється ретельне відбирання оригінальних статей з власне наукових і науково-популярних видань, з газет і журналів, з Інтернету.

Література:

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению /Е.И. Пассов. – М.: Рус.яз., 1989. – 276 с.
2. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного /Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – 3-е изд. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.
3. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи /В.Э. Морозов //Жанры вторичных научных текстов. – М.: 2007. – 152 с.
4. Чистякова А.Н. О роли письменной речи в процессе коммуникации /А.Н. Чистякова // Русский язык вне России: инновации и традиции в преподавании/ Материалы VIII международной научно-практической конференции. Вып.8. – Харьков, 2013. – С.405 – 408.
5. Павлова В.П. Обучение конспектированию (Теория и практика)/ В.П. Павлова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1983. – 213 с.

Стремоухова І. В.
Харківський національний технічний університет сільського
господарства ім. П.Василенка
м. Харків, Україна
e-mail: sia59@yandex.ru

Розвиток іншомовної міжкультурної та комунікативної компетенції студентів

Для сучасного інформаційного суспільства характерні процеси глобалізації, інтеграції і міжкультурна взаємодія. На сьогодні однією із найактуальніших проблем є розвиток міжкультурної комунікативної компетенції студентів вишів, що надасть їм змогу вільно спілкуватися у міжнародному просторі. Оволодіння студентами вміннями іншомовного спілкування передбачає формування у них достатнього рівня комунікативної компетенції, яка містить мовну та мовленнєву, соціокультурну та соціолінгвістичну, дискурсивну і стратегічну компетенції [3, с. 16].

Не тільки в Україні, а й в усьому світі існує нагальна потреба у фахівцях, які можуть успішно співпрацювати з представниками інших країн і культур.

Глобалізація освіти, розширення та поглиблення міжнародного співробітництва, інтеграція України у глобальне економічне середовище – усе вищезазначене є причиною виникнення ринкової потреби у спеціалістах з принципово новими характеристиками. Зокрема йдеться про підприємницькі цінності, економічне мислення, ініціативність, лідерські здібності, а також здатність бути ефективним комунікантом у мультикультурному середовищі. Професійне спілкування, у тому числі й іноземною мовою, є соціопсихологічною взаємодією як мінімум двох суб'єктів, виконуючих професійні завдання за допомогою впливу на інтелект, погляди, поведінку та емоції один одного.

Сучасна методологія розглядає мову як культурний код нації так, що вивчення іноземної мови поєднано з пізнанням історії та культури народу, мову якого вивчають, стилю життя, систем моральних цінностей, особливостей менталітету.

Вивчення іноземної мови в соціокультурному аспекті допомагає зрозуміти реальність, додаткові смислові навантаження, необхідні для правильного розуміння комунікативних ситуацій.

Співвідносити мовні засоби з нормами мовної поведінки неможливо без знань про реальність країни мови, що вивчається. Щоб досягти порозуміння в між культурному спілкуванні, фахівець повинен володіти знаннями не тільки в професійній сфері, але й уміти встановлювати контакт, орієнтуватися на національно-специфічні риси свого партнера, співпереживати й розуміти співбесідника як представника певної соціальної групи. У ході спілкування комуніканти виступають як носії певних соціальних стосунків, вербальних та невербальних норм поведінки, що виникають в тій чи іншій сфері діяльності і реалізуються в конкретних мовленнєвих ситуаціях. Участь у процесі спілкування вимагає володіння комунікативною компетенцією та знань комунікативної поведінки. Це передбачає володіння певною сумою знань мовного матеріалу, уміння співвідносити мовні засоби з завданнями та умовами спілкування, а також можливість організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки та комунікативної відповідності висловлювання. Знання норм та традицій спілкування співрозмовників дозволить учасникам мовленнєвого акту, що належать до різних національних культур, адекватно сприймати та розуміти один одного, тобто сприяти “міжкультурній комунікації”. Незнання та нерозуміння норм та традицій спілкування носіїв іншої культури викликає “культурний шок”, що зумовлений неспівпадінням культур.

Міжособистісне спілкування носіїв різних мов та культур може здійснюватися за тих умов, якщо комуніканти будуть цікавими один одному, якщо вони будуть керовані однією метою - взаємопорозумінню, взаємозбагаченню засобами міжкультурної комунікації. Але, як стверджують деякі лінгводидакти, щоб бути цікавим партнером по міжкультурній комунікації, необхідно знати та розуміти свою національну (етнічну) культуру. У міжособистісному діалозі важливу роль відіграє обмін інформацією про свою культуру, традиції, звичаї народу та свого краю. Іншими словами, це той пласт культури, який в спеціальній літературі називається краєзнавством. Таким чином, краєзнавство виступає в якості реального та конкретного засобу реалізації принципів етнолінгводидактики.

Спілкування між людьми здійснюється за допомогою різних засобів, знакових систем, “мов”. Кожна нація має не тільки свою мову слів, але й мову жестів, танцю, музики і т.ін., а також - свою мову ритуалів, правил поведінки і норм спілкування. Поряд з національними мовами, які відображають історію народу, своєрідність його психології, існують також інтернаціональні мови, що відіграють важливу роль у міжнаціональному спілкуванні людей. Такою є мова науки, мова понять та формул.

Завдяки цій мові наукові досягнення одного народу стають набутком інших народів світу, втілюючись у практичну діяльність спільноти.

Метою формування міжкультурної компетентності є розвиток здатності особистості адаптуватися й успішно працювати в інокультурному середовищі. Людина, яка володіє міжкультурною компетенцією, здатна вийти в спілкуванні за межі власної культури, залишаючись самою собою, не втрачаючи власної культурної ідентичності.

Активізація свідомої, творчої, пошукової діяльності студентів, яка базується на використанні лінгвокраїнознавчих знань, підвищує практичний, загальноосвітній, виховний та розвиваючий потенціал навчання іноземних мов. Такий підхід дозволяє вивчати іноземну мову, поглиблюючи знання про соціокультурні особливості іншого народу.

Для успішного формування міжкультурної компетенції студентів викладач може використати на заняттях різні методи інтерактивного навчання, беручи до уваги рівень підготовки, інтереси й потреби кожної конкретної групи студентів.

Здійснення міжкультурної комунікації досягається за умови знання іноземної мови, картини світу, форм поведінки й урахування національно-культурної специфіки, за рахунок формування у студентів орієнтації на загальнолюдські цінності.

У дидактичних і психологічних дослідженнях переконливо доведено закономірну єдність освіти, виховання і розвитку особистості.

Мова є важливим засобом спілкування, засобом пізнання, засобом вираження думки, вона, як найважливіший чинник національної самосвідомості, не лише забезпечує комфортне існування людини в суспільстві, а й дозволяє виробити систему загальнонародних, національно зумовлених уявлень, пізнати національний характер особистості. В процесі вивчення іноземної мови студент може поступово набувати тих знань, розвивати ті навички й уміння, які є передумовою для успішної міжкультурної комунікації.

Відомо, що рідна мова – могутній чинник відображення дійсності в її національному виявленні. Засобами національної мови створюється система понять, на ґрунті якої зрештою формується картина світу, тобто виражена в мовних категоріях сукупність уявлень і суджень про позамовну дійсність. У процесі оволодіння національно-мовним арсеналом, що відтворює спосіб життя, світобачення народу, розвивається національна самосвідомість. А тому звернення до мовних компонентів із чітко окресленою національною орієнтацією сприяє духовному, культурному збагаченню людини.

Особливості національного характеру знаходять вираження в мікрополі споконвічних мовних утворень на позначення визначальних для українців понять, таких, як земля, мати, доля. Серед опоетизованих назв **рослин-символів** першорядне місце українці відводять **каліні**. Вона асоціюється в українців з червоним кольором, а у німців — із білим (**калина** в перекладі з німецької означає... снігова куля завдяки кольору квітів). Червоний колір калини відображає красу, біле цвітіння – невинність. Калина прикрашала весільний обряд, використовувалась під час поховань. Калина поширена по всій Україні, вона красива, викликає високу позитивну характеристику; з нею порівнюють кохану дівчину, ототожнюють з рідним краєм, самою Україною. Німецький **тис**, який висаджували на кладовищах, означав подолання смерті. А в Єгипті вшановують **акацію** як священну рослину. Украй витривале і невибагливе дерево, є символом постійності і незмінності. Для китайців **сосна, орхідея, бамбук** - це носії благородства, стійкості та честі. Для позначення людей похилого віку в китайській мові нерідко використовують лексему «сосна», що символізує вічне життя. А для носіїв слов'янської культури ці назви не несуть такого особливого значення.

Осика – дерево, що символізує зраду і водночас – страх бути покараним за неї. За повір'ям, давні українці вішали на ньому вбиту змію, аби вона не ожила. На осіці повісився і Юда, тому й тремтить осикове листя. Але осика – це й оберіг від нечистої

сили. Її кілок вбивали в могилу чаклуна, аби він не міг з неї вийти. Звідси стійкий вислів **вбити осиковий кілок**, тобто остаточно позбавитись чогось або когось. Слово-образ має, як правило, негативну оцінку.

Образ-символ **терен** передає значення перешкоди, забуття, завади на життєвому шляху, страждання, скривдження (*терновий вінець* Христа). На ґрунті сприйняття терену як перешкоди, труднощів розвинулось поняття *тернистий шлях* – „складнощі в житті, значні перешкоди”.

Орієнтація на національно-культурні оцінні характеристики слів і текстів сприяє виробленню критеріїв загальнолюдських цінностей. Адже, лише спираючись на споконвічні поняття і категорії властиві народу, людина пізнає світ і його закономірності. Національно-культурний компонент за таких умов має розглядатися як складова загально гуманістичного, вселюдського світобачення.

Отже, під час вивчення іноземної мови викладачу ВНЗ необхідно знати та враховувати вищезазначені особливості національних картин світу іноземних студентів в процесі викладання мови як чужої, особливо в тих випадках, коли студенту необхідно висловити власну точку зору, або мова йде про культурно-релігійні, національні питання.

Література:

1. Верещагина Л.М. Место номинативной мыслительной деятельности в обучении иностранных студентов конспектированию / Русский язык за рубежом. 2012, №4
2. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации /Т.Г.Грушевицкая, В.Д.Попков, А.П.Садохин.-М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, оцінювання/ наук. ред. укр. Видання д-р пед. Наук С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273с.
4. Потеряхін О.Л. Психологія міжкультурного спілкування. –К.:Афера, 2007.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. –М.:Слово, 2000.

Сулятицький А. В.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

e-mail: ps.hnuba@gmail.com

Організаційно-методичні умови формування лінгвокультурної компетенції іноземних слухачів підготовчого відділення

Процес лінгвокультурної адаптації іноземних студентів, які прибули в Україну для отримання спеціальності, здійснюється на комплексному багатоаспектному підході, який реалізує взаємозв'язок навчальної і позанавчальної діяльності. Позааудиторне спілкування сприяє активному залученню тих, хто навчається, комунікативної діяльності українською мовою. Соціальне партнерство, що встановлюється як комунікативна взаємодія педагога і студента, не лише формує різні компетенції, необхідні студенту в навчальній діяльності, але і розширює його суб'єктну позицію, підвищує відповідальність особи за результати навчання.

Адаптацію іноземного студента дослідники зазвичай розглядають або як адаптацію до внз (до процесу навчання), або увесь процес навчання у внз – як адаптацію до майбутньої професії. Багатоаспектність процесу адаптації дозволяє нам

розглянути його ще з одного боку – як процес лінгвокультурної адаптації, який здійснюється за допомогою української мови і в процесі її вивчення впродовж періоду вивчення української мови у ВНЗ, включаючи стихійний і методично організований вплив мовного середовища[5; 201-203].

Володіння українською мовою іноземному студенту потрібне в об'ємі, що забезпечує швидку адаптацію в соціокультурній україномовного середовища, яка передбачає рішення комунікативних завдань, пов'язаних з різними сферами функціонування мови (медичним обслуговуванням, громадським транспортом, організацією дозвілля, сферою послуг громадського харчування та ін.).

Становлення самостійної наукової дисципліни – «Українська мова як іноземна» передбачає насамперед термінологічну визначеність базисних лінгводидактичних понять щодо різновидів міжкультурного і мовного посередництва, до яких, поза всяким сумнівом, належить і поняття «адаптація» [1; 51-54].

На жаль, у вітчизняній лінгводидактиці ще й до сьогодні бракує системного теоретичного обґрунтування «лінгвокультурна адаптація» студентів-іноземців, не визначено крос-культурних чинників, що спонукають до неї.

До нечисленних праць можна віднести дослідження М.М. Барбан, О. А. Горчакової, Л.В. Засекіної, колективу вчених-філологів з Львівського й Київського національних університетів.

Антропологічна парадигма в лінгвістиці, що склалася в ХХ ст., визначила лінгвокультурологічний підхід до вивчення мови, який відкрив величезні можливості для різноманітних досліджень на стику двох явищ – мови і культури. Лінгвокультурологія дозволяє дізнатися нове не лише про мову, але і про людину, як головного "користувача" мови, і про культуру, як "частину картини світу, закріпленої в мові" [4; 320-328].

Одним з чинників, що визначають успішність викладання, є вибір ефективних методик навчання і правильної організації навчального процесу. Викладання української мови як іноземного вимагає особливого методичного підходу. Останнім часом методика висуває нові плідні ідеї, що забезпечують варіативність навчання і створюють нові стимули для вивчення української мови. Методики, які впроваджуються у викладанні, повинні активізувати увагу студентів, оскільки запорука успіху навчальної діяльності – це увага, яку постійно підтримує викладач.

Можна навести приклад роботи над мовним етикетом, спрямованої на формування у іноземних студентів умінь вирішувати комунікативні завдання в повсякденних ситуаціях спілкування. У зв'язку з цим в матеріал, що вивчається, включаються такі групи: "Як спитати", "Як попросити", "Як повідомити", підбираються мовні зразки, необхідні студентам для вміння отримувати і передавати інформацію в актуальних ситуаціях. Вивчаючи із слухачами прислів'я на актуальні теми, викладач виконує завдання розширення кругозору, знайомства з українським менталітетом, розвитку оперативної пам'яті. Необхідним і важливим моментом роботи в аудиторії є щоденне вивчення правил поведінки і знайомства слухачів з основними елементами етикету. Обов'язково треба звернути увагу слухачів на вчинки, які недопустимі або, навпаки, доречні в актуальній ситуації. Подібні правила допоможуть слухачам краще орієнтуватися в повсякденному житті і швидше знайти контакт з людьми, які їх оточують, здолати труднощі в адаптації до соціально-культурних норм. Дані правила не слід вивчати напам'ять, але слухачі повинні добре їх засвоїти.

Уроки містять завдання, які пропанують усі види мовної діяльності. Завдання розподілені таким чином: аудіювання, читання, письмо, говоріння. Вихід в мову є кінцевою метою кожного заняття.

Ефективності процесу опанування мови сприяє читання культурологічних текстів, у тому числі по народно-прикладному мистецтву у поєднанні із наочною, а організація тематичних екскурсій підвищує інтерес до вибраної спеціальності.

Важливим мотиваційним чинником в процесі навчання являється образ країни, мова якої вивчається. Поняття образу України включає сукупність знань і уявлень про країну, що включають політичні, соціально-економічні, історичні складові, а також знання і уявлення про культуру (літературу, музику, кіно і т. д.), побутове життя, національний характер жителів країни. Окрім традиційних джерел формування іміджу країни (засоби масової інформації; українська культура; спілкування з українцями), сам процес навчання містить в собі величезний потенціал для формування образу України, а точніше - культурологічний підхід до викладання української мови.

Лінгвокультурологічний підхід в навчанні українській мові як іноземній грає важливу роль, дозволяючи навчити слухачів українській мові не лише як засобу спілкування, але і як засобу пізнання національної культури українського народу.

"Засвоєння культурологічного змісту з активізацією мовних засобів на цьому матеріалі, тобто одночасне вивчення мови і культури, підвищує рівень загального володіння мовою і мотивацію" [6; 26-55].

Одним з основних завдань діяльності викладача УКІ на етапі довузівського навчання є виховання у іноземних слухачів толерантного відношення до представників іншої культури, що позитивно впливає на їх адаптацію в новому середовищі.

Більшість лінгвістів вважають лінгвокультурний метод вивчення української мови як іноземної одним з найбільш серйозних і всебічних. Це пояснюється тим, що при даному підході до мови студенти розглядають не тільки мовні форми, а також культуру носіїв мови. На думку прихильників цього методу, мова, будучи відірвана від своєї культури, стає мертвою і марною.

Ця методика поєднує в собі два напрями: вивчення мови країни та культури її населення. Прихильники лінгвокультурного методу вивчення іноземної мови вважають, що близько п'ятдесяти двох відсотків усіх мовних помилок виникають під впливом рідної мови, а сорок вісім відсотків припадає на нерозуміння суті соціального життя і культури носіїв мови, що вивчається [3].

У висновку слід зазначити, що формування лінгвокультурних компетенцій у іноземних студентів здійснюється шляхом інтеграції методичних прийомів навчання іноземній мові, заснованих на дидактичних і методичних принципах навчання і таких, що враховують взаємопов'язане навчання усіх видів мовної діяльності: аудіювання, читання, письмо, говоріння, вивчення фонетичного, лексичного і граматичного аспектів української мови, а також змістовного компонента, який включає зразки культурної спадщини українського народу - український фольклор, традиції, звичаї, прислів'я, приказки, український мовний етикет і втілення українського характеру в творах літератури, живопису, вокального і танцювального народного мистецтва.

Результати вивчення питань ефективності навчання лінгвокультурології в іноземній аудиторії, а саме вибір методичних засобів, прийомів, змісту, принципів навчання і т. д. мають істотне значення для розвитку методики навчання українській мові як іноземній в цілому і є перспективними в плані подальшої роботи над електронними способами надання навчального матеріалу за допомогою новітніх інформаційних технологій [2; 73-78].

Література:

1. Горіна Ж. Д., Гадомська А. А. Мовленнєво-культурна адаптація іноземних студентів шляхом аналізу креолізованих текстів української реклами "Наука і освіта", № 10.К., 2014. – С.51-54.
2. Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И., Холодкова М.В. Методические основы формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных студентов на этапе довузовской подготовки / Филологические науки и культурология. Методика и методология // Вестник ТГУ, выпуск 1 (5), 2016. – С. 73-78.

3. Жиденко Т., Маменко А. «Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності». Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція, присвячена 150-річчю ОНУ ім. І.І. Мечникова. Режим доступу: <http://lingvo.onu.edu.ua/metodika-formuvannya-lingvosociokulturno-kompetentnosti>.
4. Коваленко Л., Шелякіна А. Формування лінгвокультурної компетенції студентів як один із способів подолання комунікативних бар'єрів // Гуманітарна освіта у технічних вищих навчальних закладах. – 2013. – Вип. 28. – С. 320-328.
5. Малюська З.В. Передумови формування лінгвосоціокультурної компетенції [Електронний ресурс] // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер.: Філологічна. – 2012. – Вип. 25. – С. 201-203. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2012_25_71.
6. Олышанский И.Г. Лингвокультурология в конце XX в.: итоги, тенденции, перспективы // Лингвистические исследования в конце XX в. М., 2000. С. 26-55.

Суханова Т. Є., Крисенко Т. В.
Національний фармацевтичний університет
м. Харків, Україна
e-mail: sukhanova72@ukr.net

Культура та мова як складники міжкультурної комунікації

Відомо, що кожна людина формується тією культурою, в якій живе. Комплекс факторів, характерних для кожної культури, накладає свій відбиток на національний характер чи менталітет нації і на характер взаємодії між представниками різних культур. На сучасному етапі в центрі уваги лінгвістів опинився користувач мовою – як окремий індивід, що є носієм певної культури, так і мовний колектив, до якого він належить. Комунікація представників різних країн і різних націй, що стала можливою останнім часом завдяки відкритості кордонів, спричинила виникнення багатьох проблем пов'язаних з навчанням іноземних мов.

Актуальність даного дослідження полягає у недостатній теоретичній і практичній розробленості урахування особливостей національного менталітету у процесі навчання іноземній мові й, одночасно, потребою створення ефективної національно орієнтованої технології навчання російської мови як іноземної.

На сучасному етапі міжкультурна комунікація широко вивчається дослідниками різних країн [1; 3–11]. Визначення міжкультурної комунікації, за справедливим твердженням С.Г. Тер-Мінасової, очевидне з самого терміну: це спілкування людей, що відображають різні культури [4].

Тісний зв'язок і взаємозалежність викладання іноземних мов та міжкультурної комунікації є безперечними. Кожний урок іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іншомовне слово відображає іноземний світ й іноземну культуру: за кожним словом стоїть уявлення про світ, обумовлене національною свідомістю.

Новий час і нові умови потребують докорінного перегляду як загальної методології, так і конкретних методів викладання іноземних мов. Ці нові умови, нові цілі спілкування не можуть не потребувати вирішення нових проблем у теорії та практиці викладання іноземних мов. Іноземні мови в першу чергу потрібні функціонально – для використання в різних сферах життя суспільства як засоби

комунікації з людьми інших країн. Спеціалісти в різних галузях науки, культури, бізнесу, техніки та багатьох інших потребують вивчення іноземних мов як знаряддя виробництва. Стає питання про формування нового напрямку підготовки спеціалістів, основними принципами якого є:

а) вивчати мови функціонально, в плані використання їх у різних сферах життя суспільства: в політиці, науці, економіці, техніці, культурі й т. д.;

б) узагальнити величезний теоретичний та практичний досвід викладання іноземних мов спеціалістам;

в) науково обґрунтувати і розробити методи навчання іноземної мови як засобу комунікації між професіоналами, як знаряддя виробництва у поєднанні з культурою, економікою, правом, різними галузями науки – з тими сферами, що потребують застосування іноземних мов;

г) вивчати іноземні мови на широкому фоні соціального, культурного, політичного життя народів, що розмовляють цими мовами, тобто у тісному зв'язку зі світом мови, яка вивчається;

д) розробити модель підготовки викладачів іноземних мов, спеціалістів з міжнародної й міжкультурної комунікації.

Мотиви вивчення іноземної мови докорінно змінилися (мова вже не є самоціллю), і це потребує підготовки нових викладацьких кадрів. Задачею викладання іноземних мов є навчання мові як реальному й повноцінному засобу комунікації. Розв'язання цієї практичної задачі можливо лише на фундаментальній теоретичній базі. Для створення такої бази необхідно застосувати результати теоретичних праць з філології до практики викладання іноземних мов, теоретично осмислити і узагальнити величезний досвід викладачів іноземних мов.

Традиційне викладання іноземних мов зводилося до читання текстів. При цьому навчання філологів велося на основі читання художньої літератури, нефілологи читали спеціальні тексти, пов'язані з їхньою майбутньою професією. Повсякденне спілкування було представлене так званими побутовими темами: в ресторані, у транспорті; в магазині та подібними. Вивчення багатьох тем в умовах повної ізоляції та неможливості реального знайомства зі світом мови, яка вивчається, і практичного використання отриманих знань було малоефективним. Реалізувалася одна мовна функція – інформативна. З чотирьох навичок володіння мовою (читання, письмо, говоріння, розуміння на слух) розвивалася тільки одна, орієнтована на «упізнавання» – читання. Викладання іноземних мов на ґрунті тільки письмових текстів зводило комунікативні мовні можливості до пасивної здатності розуміти тексти, створені кимось, але не породжувати мовлення самостійно, а без цього спілкування неможливе.

На наш погляд, навчання іноземної мови як засобу комунікації між спеціалістами різних країн треба розуміти не як чисто вузькоспеціальну задачу навчання фізиків мові фізичних текстів, а геологів – геологічних. Необхідні широко освічені спеціалісти, що мають фундаментальну підготовку. Тобто, іноземна мова спеціаліста такого рівня має бути як засобом виробництва так і частиною культури. Це передбачає різносторонню мовну підготовку.

Рівень володіння іноземною мовою студентом визначається не тільки безпосередньою взаємодією з його викладачем. Для того, щоб навчити іноземній мові як засобу комунікації, треба створити умови реального спілкування, налагодити зв'язок іноземних мов з життям, активно використовувати іноземні мови у природних ситуаціях. Це можуть бути наукові дискусії із залученням іноземних спеціалістів, обговорення іноземної наукової літератури, читання окремих курсів іноземними мовами, участь студентів у міжнародних конференціях, робота перекладачем, яка і полягає в спілкуванні, контакті, здатності передавати інформацію. Необхідно розвивати позакласні форми комунікації: клуби, відкриті лекції на іноземних мовах, наукові спільноти за інтересами, де можуть збиратися студенти різних спеціальностей.

Таким чином, володіння мовою як засобом комунікації не вичерпується вузькоспеціальним спілкуванням через письмові тексти. Максимальний розвиток комунікативних здібностей – це найважливіша, перспективна, але складна задача, що стоїть перед викладачами іноземних мов. Для її вирішення необхідно засвоїти нові методи викладання, спрямовані на розвиток всіх чотирьох видів володіння мовою, створити принципово нові учбові матеріали, за допомогою яких можна навчити людей ефективно спілкуватися. При цьому було б неправильним відмовитися від всіх старих методик: з них треба дбайливо відібрати все краще, корисне, те, що пройшло перевірку практикою викладання.

Рішення актуальної задачі навчання іноземним мовам як засобу комунікації між представниками різних країн полягає у тому, що мови повинні вивчатися в нерозривному зв'язку зі світом і культурою народів, які розмовляють цими мовами. Навчити людей спілкуватися (усно і письмово), навчити створювати, а не тільки розуміти іноземну мову – це важке завдання, ускладнене тим, що комунікація – не тільки вербальний процес. Його ефективність, окрім знання мови, залежить від багатьох факторів: умов спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів), наявності глибоких фонових знань і багато чого іншого. Проблеми міжкультурної комунікації розглядалися багатьма дослідниками, зокрема І.Ю. Марковиною і Ю.А. Сорокіним. Розглянуті ними ситуації контактів представників різноманітних культур дають змогу зробити висновок, що мовний бар'єр не є єдиною перешкодою на шляху до взаєморозуміння. Національно-специфічні особливості різних компонентів культур комунікантів можуть стати на перешкоді процесу міжкультурного спілкування [2].

До компонентів культури, що несуть національно-специфічне забарвлення, можна віднести наступні:

- а) традиції (стійкі елементи культури), а також звичаї та обряди;
- б) побутову культуру, яка тісно пов'язана з традиціями;
- в) повсякденну поведінку (звички представників деякої культури, прийняті в деякому соціумі норми спілкування), а також пов'язані з ним мімічний і пантомімічний (кінестичний) коди, що використовуються носіями деякої лінгвокультурної спільноти;
- г) «національні картини світу», які відображують специфіку сприйняття оточуючого світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури;
- д) художню культуру, що відображує культурні традиції того чи іншого етносу [2].

Таким чином, носій національної мови і культури має специфічні особливості. В міжкультурному спілкуванні треба враховувати особливості національного характеру комунікантів, їх емоційного складу, а також національно-специфічні особливості мислення.

Література:

1. Красных В.В. О чём не говорит «человек говорящий»? (к вопросу о некоторых лингво-когнитивных аспектах коммуникации) / В.В. Красных // Лингвокогнитивные проблемы межкультурной коммуникации. – М.: Филология, 1997. – С. 81–91.
2. Марковина И.Ю. Культура и текст. Введение в лакунологию: учеб. пособие / И.Ю. Марковина, Ю.А. Сорокин. – М. : ГЭОТАР-Медиа, 2010. – 144 с.
3. Прохоров Ю.Е. Русские. Коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 328 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 264 с.

5. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранному языку / В.П.Фурманова. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 1993. – 124 с.
6. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков – М. : Социальные отношения, 2005. – 246 с.
7. Agar M. Language Shock: Understanding the culture of conversation / M. Agar. New York : William Morrow and Company, Inc., 1994. – 184 p.
8. Brooks N. Teaching culture in the foreign language classroom / N. Brooks // Foreign Language Annals. 1965. – N 1(3). – P. 204–217.
9. Byram M. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching / M.Byram, V. Esarte-Sarries. – Clevedon; Philadelphia: Multilingual Matters, 1991. – 219 p.
10. Oswalt W.H. Life cycles and lifeways: an introduction to cultural anthropology / W.H. Oswalt. – Palo Alto, CA : Mayfield, 1986. – 466 p.
11. Williams R. Culture / R. Williams. – London : Fontana, 1981.–248 p.

Тараненко В. В.
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина
e-mail: VVT1000@rambler.ru

Игровые формы обучения РКИ с использованием интерактивных компьютерных технологий

В современном образовании интерактивные мультимедийные технологии являются неотъемлемой частью учебного процесса. Интерактивность – это процесс, который раскрывает характер и степень взаимодействия между объектами. В области интерактивных компьютерных технологий этот процесс представляет собой заложенное в программное обеспечение взаимодействие, нацеленное на представление информации, навигацию по содержанию и размещению каких-либо сведений, включающее использование гиперссылок, заполнение форм, поиск данных по ключевым словам и прочие формы диалога с пользователем. Таким образом, интерактивная технология – программное обеспечение, которое работает в режиме диалога с пользователем и позволяет управлять процессом обучения.[4,с.45]

Одним из видов интерактивных компьютерных технологий являются учебные компьютерные программы, созданные в среде SMART Board. Главная особенность интерактивной доски — это чувствительность к нажатию, что позволяет использовать доску в качестве большого сенсорного экрана, предоставляющего возможности тактильного управления компьютерным комплексом и процессом вывода и коррекции информации.

Программным обеспечением к такой доске является SmartNotebook – программа, позволяющая создавать презентацию к уроку, состоящую из отдельных страниц, которые можно показывать в произвольном порядке. Каждая страница презентации Notebook – это отдельная сцена, на которой часть объектов и обстановки могут быть заранее подготовлены и размещены, а некоторые из них будут создаваться преподавателем и студентами непосредственно в процессе урока. Объекты будут перемещаться, появляться, изменяться и удаляться не по заложенным заранее правилам, а в режиме запланированной импровизации. На каждой такой сцене в

процессе урока разыгрывается маленький спектакль, в котором преподаватель – главный режиссер.

Различные возможности интерактивной доски существенно улучшат качество обучения. Среди них можно выделить следующие:

- для акцентирования внимания необходимой информации, обозначения связей между схемами или рисунками используется выделение объекта цветом;
- для добавления формулировок проблем, новых идей и вопросов к материалу, представленному на экране, полезны заметки, расположенные прямо на экране;
- значительно улучшит наглядность учебной информации и ее восприятие на уроке применение аудио и видеофрагментов. Технология позволяет фиксировать изображения из видеоклипов и отображать их в качестве статических картинок для дальнейшего обсуждения или сохранять в виде заметок.
- группировать информацию, определять преимущества и недостатки, сходства и различия объектов, делать отметки на картинках, диаграммах и многое другое поможет функция перемещения информации.
- чтобы сопоставить два различных процесса, нужно использовать функцию разделения экрана на две автономные части.
- на определенную область информации, размещенной на слайде направят внимание студентов различные способы выделения отдельных элементов на изображении.

И таких возможностей в программе SmartNotebook множество. Часть из них заложены в самом программном обеспечении, а некоторые преподаватель может смоделировать сам.

Наибольший интерес вызывает использование рассмотренных функций программы SmartNotebook в создании игровых форм обучения на занятиях по РКИ. Игра на уроке – это один из методов повышения оптимизации учебного процесса, активизации познавательной деятельности иностранных студентов. Игра создает необходимую мотивацию общения на изучаемом языке, преодолевает языковые барьеры. Игровая деятельность влияет на все механизмы познавательных процессов студента, на его память, внимание, воображение. Кроме того, игра создает условия для полного проявления способностей учащегося, способствует их самореализации [1, с.77].

Наиболее эффективны игровые методы обучения на начальном этапе изучения языка. В методике преподавания русского языка как иностранного обучающая игра определяется как система ситуативных упражнений, при выполнении которых создаются условия для многократного повторения речевого образца в условиях, приближенных к реальному общению [2, с.166].

Учебные игры классифицируются по различным критериям: по цели, по содержанию, по типу задач, по форме и способу проведения, по уровню сложности и т.п. Наиболее общим разделением учебных игр для начального этапа обучения иностранных студентов русскому языку является разделение на коокоммуникативные и лингвистические игры. Для коокоммуникативной игры важен успешный обмен информацией, для лингвистической – точность воспроизведения образца. [3]

Английским педагогом Джилл Хэдфилд (Jill Hadfield) была разработана развернутая классификация учебных игр. Игры были объединены в следующие группы:

- 1) игры, нацеленные на получение информации;
- 2) игры-загадки;
- 3) поисковые игры;
- 4) игры на совмещение;
- 5) игры на достижение компромисса;
- 6) обмен и сбор;
- 7) комбинирование;

- 8) расстановка;
- 9) карточки и игровое поле;
- 10) игра-проблема;
- 11) головоломка;
- 12) ролевая игра;
- 13) игра-симуляция и некоторые другие. [3]

Такое разнообразие видов игровой деятельности помогает поддерживать интерес и внимание учащихся.

Благодаря интерактивной доске эти типы игровых заданий приобретают особый интерес, ведь основная цель использования этого средства обучения – максимальная визуализация изучаемого материала. Инструментарий SMARTboard содержит около 400 интерактивных элементов и более 5000 тематических рисунков, направленных на создание различных типов обучающих игр. Однако разработчик обучающей интерактивной программы использует не только этот ресурс. Большое количество различных приемов разработки интересных игровых эффектов накоплено в процессе многих лет создания интерактивных уроков на SMARTboard, что значительно разнообразит способы подачи игрового материала на экране интерактивной доски.

Литература:

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ. – Вестник ЦМО МГУ, 2009, № 3.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). /Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 44 с.
3. Бегларян, С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / С.Г. Бегларян // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 77 – 79.
4. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. – Орловский государственный технический университет. - Орел, 2000. - 145 с. <http://tsput.ru/res/informat/Uchebnik/3.htm#2.2>.

Тесаловська О. Б.

***Харківський національний університет будівництва та архітектури
м. Харків, Україна
e-mail: olga.tesalovskaja@ukr.net***

До питання дотримання мовних норм в усному та писемному спілкуванні

Мова і культура в одній поняттєвій площині й як духовні вартості органічно пов'язані між собою.

Культура мови – галузь мовознавства, що займається кодифікацією норм на всіх мовних рівнях. Використовуючи відомості історії української літературної мови, граматики, лексикології, словотвору, стилістики, культура мови виробляє наукові критерії в оцінюванні мовних явищ, виявляє тенденції розвитку мовної системи, проводить цілеспрямовану мовну політику, сприяє втіленню норм у мовну практику.

Культура мовлення передбачає дотримання мовних норм вимови, наголосу, слововживання і побудови висловів, точність, ясність, чистоту, логічну стрункість,

багатство та доречність мовлення, а також дотримання правил мовленнєвого етикету. Виділяють такі основні аспекти вияву культури мовлення: нормативність – дотримання усіх правил усного та писемного мовлення; адекватність – точність висловлювань, ясність і зрозумілість мовлення; естетичність – використання експресивно-стилістичних засобів мови, які роблять мовлення багатим і виразним; поліфункціональність – забезпечення застосування мови у різних сферах життєдіяльності. Основними якісними комунікативними ознаками або критеріями культури мовлення є:

1. *Правильність* – одна з визначальних ознак культури мовлення, тому що має свої закони розвитку, які відображаються у мовних нормах. Вільно володіти мовою означає засвоїти літературні норми, які діють у мовній системі.

2. *Точність* пов'язують з ясністю мислення, а також зі знанням предмета мовлення і значення слова. Це уважне ставлення до мови, правильний вибір слова, добре знання відтінків значень слів-синонімів, правильне вживання фразеологізмів, крилатих висловів, чіткість синтаксично-сміслових зв'язків між членами речення.

3. *Логічність* – це поняття загальномовне. Це логічно правильне мовлення, розумне, послідовне, у якому є внутрішня закономірність, яке відповідає законам логіки і ґрунтується на знаннях об'єктивної реальної дійсності. Логічність пов'язана з точністю мовлення на всіх мовних рівнях, тобто знанням мови. Правильні, конструктивні думки і добре знання мови породжують логічно правильне мовлення.

4. *Змістовність* передбачає глибоке осмислення теми й головної думки висловлювання, докладне ознайомлення з різнобічною інформацією з цієї теми, вміння добирати потрібний матеріал та підпорядковувати його обраній темі, а також повноту розкриття теми.

5. *Доречність* – це досягнення стильової відповідності, такий добір мовних засобів, що відповідає змістові, характеру, експресії, меті повідомлення. По-іншому цю вимогу можна назвати комунікативною доцільністю, тому що вона враховує ситуацію мовлення, комунікативні завдання, склад слухачів або читачів, їх стан, настрій, зацікавленість.

6. *Багатство* – це великий обсяг активного словника, різноманітність уживаних морфологічних форм, синтаксичних конструкцій.

7. *Виразність* означає використання невичерпним ресурсів виражальних засобів української мови і лежить в основі мистецтва володіння словом. Виразність мовлення забезпечується виразністю дикції й чіткістю вимови. Це вміння застосовувати виражальні засоби звукового мовлення – логічний наголос, видозміни голосу, паузи, емоційна тональність тощо.

8. *Чистота*. Мова тоді буде чистою, коли буде правильно звучати, коли вживатимуться тільки літературно-нормативні слова та словосполучення, будуть правильні граматичні форми. Це відсутність суржику. Суржик охоплює всі мовні рівні, відрізняється від автентичних українських слів своїм звучанням, запозиченим наголосом, порушуються словотворчі закони, має російські граматичні форми, багато лексичних кальок.

Кожна національна мова характеризується наявністю сталих норм, тобто сукупністю мовних засобів, що відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування на певному історичному етапі. Це історично сформований, вироблений літературною традицією і суспільно усвідомлений стандарт, який регулює мовленнєву діяльність у її типових функціонально-комунікативних різновидах. Мовні норми найповніше й у певній системі фіксуються у правописі, словниках, граматиках, довідниках, підручниках і посібниках х української мови.

Мовні норми – сукупність найбільш традиційних реалізацій мовної системи, повторюваних, відібраних і закріплених у процесі спільної комунікації. Норми надають мові характеру впорядкованості і загальної обов'язковості. Основними ознаками мовної

норми є традиційність, гнучка стабільність, сформована змінами культурно – історичних умов розвитку літературної мови та варіативність. У підручниках і навчальних посібниках, правописах, довідниках, словниках здійснюють кодифікацію мови, тобто визначають і описують правила вимови, письма, словотворення і слововживання, побудови речень і тексту.

Поняття мови у лінгвістиці багатопланове і диференціюється у кількох різновидах:

1. *Загальномовна норма*. Це сукупність одиниць мови і способи їх організації, які наявні в мові в певний час і мають комунікативне значення для її носіїв незалежно від функціонально- стильових різновидів. Загальномовна норма має історичний характер, змінюється зі зміною епохи й етапів суспільного життя.

2. *Літературна норма*. Це ознаки, правила літературно опрацьованого мовлення, яке є зразком писемної та усної форм спілкування. Урізний час її визначали по-різному, кожне з визначень актуалізує якусь ознаку чи властивість норми, тому що літературні норми – це не тільки сукупність мовних «правильностей», а й відношення між ними як елементами системи і текстова форма їх реалізації. Літературна норма теж має історичний характер- зі зміною епохи частково видозмінюється обсяг мовних засобів, охоплений нею (мова преси, ділових паперів, виробничого спілкування). Вона слугує основою регламентації, упорядкування та уніфікації загальнонародної мови, яка охоплює, крім літературної, територіальні і соціальні діалекти, просторіччя тощо. Літературна норма впроваджується суспільством у масове користування через систему освіти, культури, засоби масової комунікації.

3. *Стильова норма*. Це правила відбору та організації мовних одиниць в тексті певного функціонального стилю; правила вибору стилю, що відповідає умовам мовного спілкування. Стильова норма є значно вужчою, вона обмежена рамками стилю, рамками усної або писемної форми спілкування, специфікою жанрового різновиду в межах стилю. Усі функціональні стилі літературної мови й їх жанрові різновиди у писемній формі не виходять за межі літературної норми. Проте кожний з них має свою специфічну внутрішню стильову норму. Стильова норма характеризується двома протидіючими тенденціями: а)тенденція до стабільності, завдяки якій формується стиль, як щось відносно стале; б)тенденція до зміни, яка свідчить, що стиль є категорією історично змінною, перебуває в невинному розвитку.

4. *Стилістична норма*. Це регламентоване використання у певних типах мовлення закладених у мові стилістичних можливостей. Стилістична норма діє в межах літературної, але передбачає не лише правильність мовлення, а й доцільність і довершеність його відповідно до комунікативних завдань, умов, ситуацій спілкування, відображає авторські уподобання. Стилістичні норми диференціюються на два підвиди:

- стилістичні норми мови – це стилістичний арсенал словника, кодифіковані сукупності мовних засобів, які характеризуються певною частотністю щодо різних стилів і мають потенційне стилістичне значення, відповідне функціональному стилю;

- стилістичні норми мовлення – це мовленнєві засоби зі стилістичним значенням і прийоми їх організації, які формують мовленнєву системність стилю і встановлюють її межі.

Норма літературної мови – це сукупність загальновизнаних правил мовної системи, які закріплюються у процесі суспільної комунікації і є правильними та зразковими на певному історичному етапі. Норми – історично усталені і соціально закріплені правила, обов'язкові для всіх носіїв літературної мови незалежно від соціальної, професійної, територіальної належності. Критерії, на основі яких формується і встановлюється літературна норма:

- системні – ґрунтуються на відповідності мовних явищ законам і системі мови;

- національні – береться до уваги відповідність мовного явища національному характеру;

-естетичні – базуються на закономірностях функціонально-стилістичної доцільності певної форми, її відповідності вимогам певного стилю;
-критерії мови авторитетних письменників і визнаних зразків;
-статистичні – ґрунтуються на врахуванні регулярності вживання мовного явища;

-культурно-історичні (територіальні) – береться до уваги належність мовних фактів до мови населення чітко окресленої території, на якій побутують певні мовно-літературні традиції.

Нормативність мови проявляється на усіх рівнях мовної системи, за якими здійснюється класифікація мовних норм:

орфоепічні – норми правильної вимови;

акцентуаційні – норми правильного наголошування;

словотвірні – норми регуляції вибору морфем, їх розташування і сполучення у складі нового слова;

морфологічні – норми, що регулюють вибір варіантів морфологічної форми слова і варіантів поєднання з іншими словами;

лексичні – норми, що розрізняють значення та семантичні відтінки слів, закономірності лексичної сполучуваності;

синтаксичні – норми правильної побудови речень і словосполучень, уживання прийменників;

стилістичні – норми, що регулюють доцільність використання мовно-виражальних засобів у конкретному лексичному оточенні, відповідній ситуації спілкування;

графічні – норми передавання звуків і звукосполучень на письмі;

орфографічні – загальноприйняті правила передачі звукової мови на письмі;

пунктуаційні – норми вживання розділових знаків.

Мовні норми можуть відрізнятися сферою застосування. Орфографічні та пунктуаційні стосуються лише писемної мови. А орфоепічні – реалізуються тільки в усній. Частина норм є актуальною як для писемної, так і для усної мови. За будь-яких умов спілкування необхідно вживати слово відповідно до його значення або утворювати форму чи будувати речення згідно з граматичними правилами.

Мовна характеристика - невід'ємна частина індивідуальної характеристики людини, віддзеркалення її загальної культури. Рівень мовної культури людини, дотримання мовних норм в усному та писемному спілкуванні свідчить про її духовність чи бездуховність, інтелект чи невігластво. Володіння культурою мовлення – важлива умова успіху в навчанні, праці, складова психології бізнесу. Високу культуру мовлення можна вважати найбільш надійною опорою та рекомендацією для фахового зростання.

Література:

1. Бабич Н. Основи культури мовлення. – Львів: Світ, 1990, - 232с.
2. Мацько Л.І. Культура української фахової мови: Навчальний посібник. – К: Вид. центр «Академія», 2007, - 359с.
3. Мацюк З. Українська мова професійного спілкування / Зоряна Мацюк, Ніна Станкевич.- К. Каравела, 2006, - 85с.
4. Пономарів О.Д. Українське слово для всіх і для кожного.- К: Либідь, 2012,- 359с.
5. Селігей П.О. Стильова норма як різновид мовної норми // Наукові записки НаУКМА. – Сер. «Філологічні науки».-2016,- Т.189.- 87с.
6. Струганець Л.В. Культура мови. Словник термінів.- Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000,- 91с.
7. Фаріон І. Мовна норма: знищення, пошук, віднова.- Вид. 2-ге, доп. – Івано – Франківськ: Місто НВ, 2010, - 330с.

Викладання української мови як іноземної: деякі зауваги

Питання мовної освіти завжди є актуальним, зокрема в нашу добу глобалізаційних процесів нагально постає потреба знати кілька мов, мати змогу вільно навчатися за кордоном.

Вивчення української мови є обов'язковим для студентів-іноземців, що регламентується обговорюваною нещодавно концепцією «Мовної підготовки іноземців у ВНЗ України» (докт. пед. наук Ушакова Н.І., докт. філол. наук. Дубічинський В.В., канд. філол. наук Тростинська О.М.), котра є невід'ємною складовою державної Концепції мовної освіти, ґрунтується на основних положеннях Конституції України, законах України «Про освіту», Державній національній програмі «Освіта: Україна ХХІ століття», Європейській хартії регіональних мов або мов меншин, Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти; спеціальними навчальними планами й типовими програми навчальних дисциплін для іноземних студентів. Багато науковців розглядають на сьогодні цю проблематику [1, 2, 3].

Переважає більшість вищих навчальних закладів України пропонує іноземцям англійську, російську чи українську мови навчання. У внз східного регіону превалюють англійська та російська мови. Проте натеper ці заклади вводять дисципліну «Українська мова» на 1-2 курсах, а також пропонують вибір на підготовчих факультетах – російська чи українська мова як основна.

Отже, на сході України іноземні студенти вступають на перший курс зі знанням російської або англійської мови як нерідної. Цьогоріч у Національному фармацевтичному університеті сформовані групи таких спрямованостей.

Розглянемо детальніше особливості викладання дисципліни «Українська мова» для російськомовних студентів. Тут маємо низку проблемних моментів. По-перше, педагог має продумано організувати виховний момент, адже іноземець, приїхавши до Харкова, буде щонайменше подивований, не почувши державної мови на вулицях. По-друге, ясна річ, викладач, замість того, щоб апелювати до рідної мови слухача, вдається до порівняння з мовою-посередником, пояснює, принаймні, на перших етапах матеріал саме через неї. Це значно ускладнює для студента процес засвоєння, до того ж слід урахувати схожість української та російської мов, тому можливе поплутання лексики (хоча безсумнівним плюсом вважаємо знання слухачам кириличної системи, граматики однієї зі слов'янських мов, що істотно спрощує знайомство з українською). Вочевидь, чи не єдино доцільним тут є функціональний підхід, який передбачає не наводити для нового слова лексему-переклад із відомої мови, а застосовувати зображення, відтворювати відповідне явище.

Важливим є використання на заняттях медіатехнологій, інтерактивних методів навчання, ситуаційних ігор тощо. За допомогою презентацій, виконаних у програмах Power Point, ScreenOMatic тощо можна стисло й конструктивно викласти теоретичний матеріал, збагативши його фотоілюстраціями, відео-, аудіороликами. Значно поживляють заняття ситуаційні ігри.

Наприклад, на занятті, розмовною темою котрого є «Пори року», студенти для кращого засвоєння нового матеріалу можуть заповнити кросворд «Місяці», де відсутні умови й формулювання, а слова слід уписувати до клітинок по горизонталі й вертикалі

за допомогою розставлених де-не-де букв-підказок. Окрім того, пропонуємо студентам послухати пісню «Пори року» рок-гурту «Океан Ельзи»; маючи перед собою текст, реципієнти під час звучання твору підкреслюють назви пір року, а потім разом із викладачем читають, перекладають текст і обговорюють його зміст. Є сенс також видати здобувачам освіти текст пісні з пропущеними словами, аби відпрацювати граматичний матеріал: приміром, поставити іменники в потрібні відмінкові, числові, родові форми, утворити правильні числові форми дієслів, знайти приклади заданих частин мови тощо й тощо. Надзвичайно подобається студентам улаштувати караоке – підспівувати пісню.

На занятті «Продукти. Страви», «Сніданок. Обід. Вечеря» можна вивчити назви продуктів за кольоровими картками або зображеннями на слайдах презентації, а потім на екрані інтерактивної дошки, називаючи побачене, згрупувати картинки за принципами «Фрукти/Овочі/Ягоди», «М'ясне/Молочне», «Українські страви / Мароканські страви» тощо. Після цього студентам пропонують написати рецепт улюбленої страви, обравши «інгредієнти» на інтерактивній дошці, та зробити презентацію або влаштувати діалог із однокласником, аби обговорити «приготоване».

Багато можливостей дає використання он-лайн технологій, для цього необов'язково мати інтерактивну дошку (хоча остання неабияк поживлялоє заняття; у пригоді стануть ресурси Нібелунг, LearningApps.org), достатньо виходу в інтернет. Прямо на занятті слухачі можуть опрацювати матеріал на відповідних сайтах (<http://krok.mio.k.lviv.ua/uk/> ; <https://biggggidea.com/project/e-mova-onlajn-platforma-dlya-vivchennya-ukrainsko-movi/> та ін.), пройти тестування, пограти у гру.

Отже, мовна освіта студентів-іноземців має узгоджуватися із загальною державною політикою розвитку української мови; існує потреба у створенні та фінансуванні програми з підвищення кваліфікації викладачів, оволодіння ними найсучаснішими технологіями, а також залучення до процесу викладання фахівців із рідних мов приїжджих студентів, адже тоді можна буде уникнути мовного посередництва.

Література:

1. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.В. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.
2. Ушакова Н. Вивчення української мови студентами-іноземцями: Концептуальні засади / Н. Ушакова., Тростинська О. // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Випуск 9. – 2014. – С. 12–21.
3. Коваленко В. До питання про мовну підготовку слухачів-іноземців на підготовчих факультетах/відділеннях для іноземних громадян / Віра Коваленко, Віктор Кревс, Наталія Цісар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Випуск 11. – 2015. – С. 10–18.

Місце наукового стилю в навчанні української мови як іноземної

Підготовка фахівців для закордонних країн із контингенту іноземних громадян є одним із важливих напрямів діяльності вищої школи України. Із прискоренням інтеграційних процесів у сучасному суспільстві, зростанням академічної мобільності, підвищенням конкуренції на світовому ринку освітніх послуг проблеми підготовки іноземних фахівців у вищих навчальних закладах, організації освітнього простору з урахуванням останніх тенденцій у педагогічній теорії й практиці стають особливо актуальними.

Початковою сходинкою вищої професійної освіти іноземних здобувачів, які приїждять до України, є довишівський етап, що характеризується як навчання на нерідній мові студентів, які водночас опановують мову навчання, орієнтовану на певну професійну галузь і мають національно-специфічний досвід навчальної діяльності, в умовах інтенсивної соціально-біологічної адаптації й міжкультурної взаємодії [2, с. 30]. Цей процес є складним і багатоаспектним, метою якого на початковому етапі є формування у здобувача вміння здійснювати навчально-пізнавальну діяльність нерідною мовою в умовах нового соціокультурного середовища. Тож основним завданням навчання іноземних учнів за програмою підготовки до вишу стає формування в них основ комунікативної компетенції в соціально-побутовій, соціально-культурній та навчально-професійній сферах спілкування, необхідних у вишах України.

Перш за все, українська мова для іноземця – це мова, якою буде проводитися навчання у вищій школі, отже, вона є засобом отримання знань зі спеціальності й основним чинником мотивації до навчання й соціалізації в чужому культурно-мовному середовищі. Здобувач повинен отримати стійкі знання, навички і вміння спілкування в навчально-науковій і навчально-професійній сферах. Українською мовою в подальшому їм доведеться опановувати загальноосвітні дисципліни за спеціальністю. Майбутні здобувачі на підготовчому відділенні після початкового етапу оволодіння мовою підходять до вивчення математики, фізики, хімії, креслення, інформатики, біології, хімії (II семестр). Зауважимо, що викладання українською мовою загальнонаукових дисциплін має свою специфіку і труднощі, пов'язані передусім із недостатньою шкільною підготовкою іноземців на батьківщині з тих чи інших предметів, що трапляється досить часто.

Безсумнівно, формування необхідних рівнів комунікативної, мовної та мовленнєвої компетенції пов'язано з науковим стилем мови. Презентування особливостей означеного стилю під час опанування української мови як іноземної майбутніми здобувачами вищої освіти – необхідна складова процесу навчання на довишівському етапі.

Як відомо, науковий стиль мови – це функціональний стиль мовлення літературної мови, який має низку особливостей, а саме: монологічний характер, безособовість викладу, відсутність авторського «я», суворий відбір мовних засобів, тяжіння до унормованої мови і т. ін. Навчально-науковий підстиль найбільш важливий в освіті іноземців. Найважливіше завдання згаданого різновиду мовлення – пояснення причини явищ, повідомлення, опис суттєвих ознак, властивостей предмета наукового пізнання. Мовні засоби відібрано відповідно до певної галузі знання. Об'єктивність,

узагальненість і абстрагованість наукової мови зумовлені особливостями функціонування різноманітних граматичних одиниць, у виборі категорій і форм, а також ступені їх частотності в тексті. Спільними мовними рисами стилю є відповідність нормам літературної мови; точність, чіткість, лаконічність у викладі думок; широке використання абстрактної лексики, слів у їх предметно-логічних, конкретних значеннях; монологічний характер викладу з обов'язковим залученням розгорнутих синтаксичних конструкцій, лаконічних, іменних сполучень та ін. [1].

Формування комунікативної компетенції у сфері професійного спілкування є найважливішим завданням опанування української мови в межах довшівської підготовки. Професійно орієнтована підготовка дозволяє актуалізувати і вдосконалювати навички ефективної мовної комунікації в навчально-науковій сфері. У подальшій навчальній діяльності, тобто на основному етапі навчання, для іноземних здобувачів буде актуальним знання термінологічної та професійної лексики, відповідних граматичних конструкцій, володіння всіма видами мовленнєвої діяльності. Тому лексико-граматичний мінімум, необхідний іноземцям для успішної роботи на перших заняттях із профільюючих дисциплін, поступово залучається на заняттях української мови. Поступово вводяться адаптовані мікротексти з підручників, навчальних посібників зі спеціальності й фрагменти наукових статей, що передбачають передтекстові завдання (метою яких є зняття лексико-граматичних труднощів), і післятекстові вправи (для визначення ступеня сприйняття іноземними здобувачами вивченого матеріалу). Так, наприклад, для ознайомлення здобувачів із біологією залучаються насамперед такі тексти: «Біологія – це наука про живі організми», «Клітина – найменша одиниця життя», «Індивідуальний розвиток організмів», «Еволюція – це історія життя» і т. ін.

Мова наукового стилю для іноземних студентів є засобом отримання обраної спеціальності, тому викладачеві необхідно усвідомлювати, що його заняття повинна відрізняти яскраво виражена професійна спрямованість. На заняттях викладач-мовник не повинен замінювати викладача-фахівця з певної дисципліни, тобто його завданням не є навчання математики, фізики, біології, хімії тощо як наукового предмета, а вивчення мови певної спеціальності.

У ході вивчення українського наукового стилю мовлення особливу увагу зосереджено на обов'язковості засвоєння таких частотних конструкцій: позначення певного поняття (*що це, що називають як/чим*), класифікування об'єктів, явищ (*що належить чому, що належить до чого*), характеризування об'єкта за складом (*що складається з чого, що входить до складу чого*), характеризування об'єкта відповідно до властивостей (*що характеризується чим, що відрізняється чим*), характеризування руху об'єкта (*що рухається відносно (навколо) чого, що знаходиться в чому*). Загалом завдання спрямовані на оволодіння базовим словником відповідної галузі знань, розвиток навичок читання, говоріння і письма. Тексти професійного спрямування використовуються для самостійної роботи студентів під керівництвом викладача.

Таким чином, нині процес інтернаціоналізації освіти є одним з істотних завдань вишів України й актуальних на тлі глобалізації взагалі та євроінтеграції зокрема. Навчання наукового стилю мовлення майбутніх іноземних здобувачів у вишах України – один з необхідних аспектів навчального процесу на довшівському етапі, організація якого на підготовчому відділенні передбачає необхідність подати матеріал з урахуванням міжпредметних зв'язків, що дозволить підвищити ефективність навчання студентів української мови за спеціальністю. Ознайомлення з лексичним мінімумом фізики, хімії, біології, математики тощо сприятиме зняттю труднощів, які можуть виникнути під час введення загальноосвітніх дисциплін на підготовчому відділенні. Тож перспективним є укладання навчального посібника для здобувачів підготовчого відділення на основі текстів наукового стилю, що сприятиме реалізації комунікативних

потреб іноземних здобувачів у навчально-науковій діяльності й розвитку навичок читання та монологічного мовлення за фахом.

Література:

1. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. — М.: Рус. яз., 1985. — 232 с.
2. Сурыгин А. И. Дидактические основы предвузовской подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Сурыгин Александр Игоревич. — СПб, 2000. — 311 с.

Uvarova Tatiana
Kharkiv National Automobile and Highway University
Kharkov, Ukraine
e-mail: uvarova_hnadu@ukr.net

Specificity of the formation of the sociocultural competence of foreigners in a technical university while working with the literary text

Summary. The article focuses on specifics of formation of socio-cultural competence of foreign students on the basis of literary texts. The features of teaching Russian to foreigners in technical universities were clarified. The ways acquaint the foreign students with the elements of national and cultural peculiarities of the country where they study were offered. Examples of tasks and texts aimed at the formation of the reproductive and productive skills in the field of socio-cultural dialogue were presented.

Keywords: socio-cultural competence, literary text, teaching materials, foreign students.

Formulation of the problem. The modern stage of social development, as well as the stage of labor market, need for specialists of different profiles. In turn, the world labor market requires high quality professional training of specialists, based on its close interaction with the education market. As a result, the process of mastering students with the specialties necessary for them on the basis of foreign higher educational institutions is quite frequent.

In our opinion, the process of the success and improvement of the professional training of foreign students can't be carried out without the proper level of mastering them with the language of instruction. In this context, an important role is played by the process of language training of foreign citizens getting higher education in Ukraine.

Analysis of current research and publications. It has been established that the problem of forming the socio-cultural competence of foreign students has long been of interest to foreign scientists (A. Kornilov, G. Norwood, J. Raven, P. Sorokin, etc.) and domestic scientists (A. Bilyk, R. Grishkova, and Zakiryanov, A. Pershukov, V. Topalov). It should be noted that to date, many specialists in the field of pedagogy and philology continue to study various aspects of the studied issue in their studies: the mechanisms of mastering a corresponding culture in the study of a foreign language (E. Vereshchagin, V. Kostomarov, J. Passov, V. Safonova, V. Ya. Selivanov), peculiarities of the formation of the language personality (G. Bogin, E. Borinshtein, E. Goloborodko, I. Zimnyaya, Yu. Karaulov, M. Pentiluk), etc. However, the issues of forming the socio-cultural competence of foreign students of Ukrainian universities atochno investigated.

The purpose of this article is to consider the specifics of the formation of the socio-cultural competence of foreign students in the work with the literary texts, as well as the establishment of interdisciplinary links in the process of language education of foreigners.

Statement of the main material. Students who studying in bilingual regions of Ukraine are in a language and cultural environment where Ukrainian and Russian languages and cultures constantly interact. That is, in the conditions of the Ukrainian higher education institution for foreign students, Russian is not only a means of acquiring professional qualifications, but also a way of socialization and cultural integration [2].

The teaching of Russian of foreign students in technical universities has its own specifics. This happens because learning the language for non-philologists is only an auxiliary tool in mastering a specialty. The main goal of language training of foreign students in a technical university is to teach communication in the professional sphere. Also, the goal of mastering the language by foreign students is to acquire the skills and abilities necessary and sufficient for full participation in educational and scientific activities at the main faculties of the university. For this purpose, in the classes on Russian as a foreign language, text material is used as much as possible to the subjects studied [1; 3].

At the same time, the process of forming a socio-cultural competence among foreign students, which is based on students' knowledge of the national and cultural characteristics of the country in which they are studying, remains relevant in the technical university. For example, such national cultural features include customs, etiquette, social stereotypes, history and culture. For this purpose, a teacher of Russian language set various interdisciplinary connection with such sciences as cultural studies, sociolinguistics, Ukrainian and Russian literature, etc. That is, the teaching of foreigners to the Russian language occurs directly at the intersection of sciences.

For example, the way of acquaintance of foreign students with elements of Ukrainian culture can be the use of texts of fiction and a system of assignments to them. Usually, such tasks are focused on the formation of reproductive and productive skills and skills in the sociocultural sphere of communication between students. For this purpose, a collection of definite methodological guidelines for practical classes in Russian as a foreign language was created. The material for this manual was texts about outstanding Ukrainian writers and poets NV Gogol, GF Kvitka-Osnovyanenko and TG Shevchenko [4].

It is known that for the activation of the cognitive interest of students who study a foreign language, it is fortunate to using literary texts. This greatly increases the motivation for mastering the language of instruction and introducing foreign students to the corresponding culture. In our case, materials about the life and work of N. Gogol were interesting for studying. For example, such facts as the writer's passionate love for Ukrainian culture and folklore, his difficult path to literary and theatrical art, his passion for travel, his love for Rome, mysticism and riddles that accompanied his whole life.

The textual basis of the methodological materials that were created were such works by N. Gogol as «The Night Before Christmas» and «Taras Bulba». The writer's texts turned out very convenient for adaptation. Gogol's works, although written in Russian, however include many Ukrainianisms, as well as descriptions of Ukrainian traditions and rituals, elements of Ukrainian culture and everyday life.

The methodical apparatus consists of a traditional system

a) pre-text tasks that are designed to eliminate lexical and grammatical difficulties (semantisation of new words, interpretation of stable expressions and phrases, and work on word formation);

b) post-textual assignments that are oriented towards the development of reproductive skills and learning reading skills (search in the text for answers to questions, drawing up a nominative and thesis plan, and the reproduction of text with visual supports and without them).

As an example, we can cite an algorithm for working with a fragment from the novel of N. V. Gogol «Taras Bulba», which describes the interior furnishings of the main room in a Ukrainian house in the 17th century. Working on this fragment, students get an idea of what the furnishings was in the rooms in the Ukrainian house, learned the meaning of many unfamiliar words that they met in the text.

Conversely, students were able to talk about what looks like a room in which they live at home. Also, students could tell how the main room of the house in their country traditionally looked like 100-200 years ago.

Additional materials for the lessons were feature films-screen versions of N. Gogol's literary works. Students could view a fragment from the movie with further assignments, or watch the whole film. After that, as a rule, students discussed the main idea of the novel, and also performed several tasks.

By a similar principle, was done the work with biographical materials and literary works by GF Kvitka-Osnovyanenko. However, it should be noted that the material for these classes also contains songs and humorous excerpts from the play "Shelmenko-Orderly". So, the students could listen to the song "Grytsyu, Grytsyu, do roboty", written by GF Kvitka-Osnovyanenko. After working on the lyrics of the song, students were able to sing it with the teacher.

Finally, while working on the literary works "Night Before Christmas", "Shelmenko-Orderly", foreign students were able to get acquainted with some elements of wedding traditions (matchmaking, pumpkin taking, blessing, wedding), as well as traditions rituals related to Christmas.

In the classes, which are devoted to the life and work of Taras Shevchenko, special attention was paid to the paintings and engravings of the great kobzar. In the pictures you can see how the Ukrainian houses and villages look in the 19th century, as well as traditional Ukrainian attire.

Conclusions. In the end, it should be said that the complex and purposeful work on special literary texts that are devoted to the work of Ukrainian writers and poets contribute to the formation of socio-cultural competence among foreign students, and also activates their motivation to get acquainted with Ukrainian culture.

Literature:

1. Aksenova G. N. O Tselesoobraznosti ispolzovaniya hudozhestvennogo teksta spetsialnoy tematike na urokah RKI v medvuzah [Elektronnyiy resurs] / G. N. Aksenova, N. E. Kozhuhova, Z. N. Sahankov. // Mezhdunarodnaya nauchno-prakicheskaya konferentsiya «Russkiy yazyk v kontekste mezhkulturnoy kommunikatsii». – Samara, 2011. – Rezhim dostupa: www.bsmu.by/files/357f802a2d4c8d2c146100077fac7b20/
2. Kushnir I. M. Formuvannya sotsiokulturnoyi kompetentnosti inozemnih studentiv u protsesi navchannya rosiyskoyi movi / I.M. Kushnir // Avtoref. dis. kand. ped. nauk : 13.00.02 – teoriya ta metodika navchannya (rosiyska mova). – Hersonskiy derzhavniy universitet. – Herson, 2012. – 23 c.
3. Solyanik O. E. Protsess obucheniya russkomu yazyku inostrannyih bakalavrov tehnikeskogo vuza : problemy i spetsifika [Elektronnyiy resurs] / O. E. Solyanik // Gumanitarniy vestnik. – vyip. 3 (5). – 2013. – Rezhim dostupa: URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/54.html>
4. Uvarova T. Yu. Metodicheskie ukazaniya k prakticheskim zanyatiyam po russkomu yazyku kak inostrannomu (sotsiokulturnaya sfera obscheniya) / T. Yu. Uvarova. – Harkov : HNADU, 2013. – 35c.

О концепции и структуре стандартизованного оценивания иностранных студентов по языку обучения

Украина, как страна с мощным научным потенциалом, может предоставлять качественные образовательные услуги иностранным гражданам и лицам без гражданства, которые намерены получить высшее образование. Необходимо создать оптимальные условия для реализации образовательных потребностей иностранцев.

В настоящее время иностранцы, которые получают высшее образование в вузах Украины, имеют разный уровень подготовки по языку обучения (украинскому, английскому, русскому), что осложняет их участие в учебном процессе. Для обеспечения качества образования и предоставления иностранным гражданам равных условий для обучения необходимо унифицировать требования к владению языком обучения. Одним из способов реализации этой задачи может стать проведение внешнего независимого стандартизованного оценивания уровня владения иностранными студентами языком обучения, решение о проведении которого принято Министерством образования и науки Украины.

МОН Украины утверждена Концепция стандартизованного оценивания студентов из числа иностранных граждан и лиц без гражданства по языку обучения, в разработке которой приняли участие авторы статьи. Концепция определяет этапы подготовки, порядок проведения и структуру стандартизованного оценивания уровня владения иностранцами языком обучения (украинским, английским, русским). К сожалению, не все предложения, уточнения и замечания авторов статьи были учтены в окончательной редакции Концепции.

Проверку уровня владения этими языками будет осуществлять Украинский Центр оценивания качества образования в соответствии со стандартизованными требованиями. Принято решение, что владение иностранцами языком обучения будет оцениваться на уровне B1.

Такой уровень должен быть достигнут иностранными студентами на довузовском этапе обучения (во время учебы на подготовительных отделениях (факультетах), в национальных школах или другим способом) и в течение первого семестра обучения в высших учебных заведениях.

Проверку уровня владения языком обучения предполагается проводить во втором семестре первого года обучения на данном образовательном уровне.

Предполагается, что материалы стандартизованного оценивания должны быть типовыми для всех языков обучения. Для комплексного определения уровня сформированности коммуникативной компетентности иностранных студентов оценивание предусматривает выполнение двух субтестов: письменного и устного.

Письменный субтест создается на общелитературном языковом материале и должен проверить уровень сформированности лингвистической составляющей коммуникативной компетентности. Такой субтест должен быть универсальным для студентов всех специальностей и профилей обучения (виды речевой деятельности – аудирование, чтение, письмо). Устный субтест будет проверять уровень сформированности профессиональной составляющей коммуникативной компетентности, он должен основываться на языке специальности студентов и

учитывать потребности учебно-профессиональной коммуникации (вид речевой деятельности – говорение).

Порядок проведения стандартизованного оценивания предусматривает последовательное выполнение двух субтестов, оценивание которых будет осуществляться в соответствии с унифицированными критериями.

Министерством образования и науки создана рабочая группа по подготовке типовых программ обучения на уровень В1 и разработке структуры типовых тестов для стандартизованного оценивания по каждому языку обучения (украинскому, английскому, русскому), в которую вошли преподаватели ведущих вузов Украины.

После успешного прохождения стандартизованного оценивания по языку обучения иностранные студенты получают сертификат, который обеспечивает право продолжения обучения в высшем учебном заведении Украины. В противном случае вуз зачисляет их слушателями подготовительного отделения для качественного овладения ими языком обучения. Первое стандартизованное оценивание будет проведено в начале второго семестра 2018-2019 учебного года.

Рассмотрим структуру Программы обучения и стандартизованного оценивания иностранцев на уровень владения языком обучения В1 на примере русского языка.

Программа обучения содержит следующие компоненты: описание компетентностей, формирование которых предполагается на довузовском этапе (на подготовительном факультете/отделении или другим способом). Освоение этой части Программы обеспечивает формирование русскоязычной коммуникативной компетентности, формирование умений и навыков чтения, аудирования, говорения и письма в соответствии с профессиональными, познавательными и коммуникативными потребностями студентов-иностранцев, поступающих на 1 курс вуза.

Содержание Программы и требования к уровню обученности студентов соответствуют Программе дисциплины «Русский язык» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины, рекомендованной МОН [1].

В Программе обучения предполагается наличие таких разделов.

1. Лингвистическая составляющая коммуникативной компетентности.

Фонетика. Графика. Словообразование: состав слова; словообразование разных частей речи (словообразовательный минимум).

Морфология: имя существительное (род, число, падежная система, функции и значение падежей); имя прилагательное; местоимение; числительное; наречие; глагол; причастие; деепричастие; служебные части речи.

Синтаксис: простое предложение (способы выражения субъектно-предикатных, объектных, определительных и обстоятельственных отношений в простом предложении); сложное предложение (способы выражения объектных, определительных и обстоятельственных отношений в сложном предложении).

Лексика (лексический минимум на материале тематического минимума).

2. Учебно-профессиональная компетентность.

Требования к уровню владения основными видами речевой деятельности (количественные и качественные характеристики): чтение; аудирование; письмо; говорение.

Типология текстов, актуальных для научного стиля речи: описание предмета (вещества); описание процесса; описание свойств; описание связей и отношений; описание проблемы; описание познавательной деятельности человека и ее результатов.

Тематический минимум (перечень тем, необходимых для формирования учебно-профессиональной компетентности студентов каждого профиля обучения, не более пяти тем для каждого профиля).

3. Социокультурная компетентность.

Требования к уровню владения основными видами речевой деятельности: чтение; аудирование; письмо; говорение.

Тематический минимум (перечень тем, необходимых для формирования социокультурной компетентности студентов каждого профиля обучения): человек и его ценности (биография, семья, учеба и работа, образ жизни, отдых); человек и общество (родной город, город учебы и проживания, родная страна, Украина).

На продвинутом этапе обучения подготовка к стандартизованному оцениванию осуществляется в течение первого семестра первого года обучения

Задачами обучения на данном этапе являются корректировка, развитие и совершенствование знаний, умений и навыков, полученных на подготовительном факультете.

В соответствии с требованиями МОН Украины разработана Программа стандартизованного оценивания: структура и требования к материалам тестирования на уровень В1.

I. Письменный субтест, за который студенты могут получить максимум 80 баллов, имеет следующую структуру.

1.1. *Лексико-грамматические задания* (тест множественного выбора) – 20 баллов, (40 заданий, по 0,5 балла за каждое выполненное задание).

Цель данной составляющей субтеста: проверка уровня сформированности лингвистической компетентности по языку обучения.

Тестовые задания строятся на материале лексического минимума Программы.

1.2. *Аудирование* текста социально-бытовой или социокультурной тематики (на общелитературном языковом материале) – 20 баллов.

Цель: проверка уровня сформированности умений восприятия монологической речи; проверка умения полно и точно определить тему аудитивного высказывания, понять основную мысль автора, главную информацию и расположение смысловых частей.

Требования к тексту: текст описательно-повествовательного характера с элементами рассуждения; объем текста до 300 слов; количество незнакомых слов – до 3%; время звучания текста 4–5 мин.; темп речи – 180-200 слогов в мин.; количество предъявлений – 2. Тематика текстов соответствует разделу 3. Программы, подраздел «Человек и его ценности».

Тестовые задания множественного выбора с тремя вариантами ответов в печатной форме (10 заданий, по 2 балла за каждое правильно выполненное задание).

1.3. *Чтение* текста социокультурной тематики (на общелитературном материале) – 20 баллов.

Цель: проверка уровня сформированности умений изучающего чтения; проверка умений полно, точно и глубоко понимать основную информацию текста, определить тему текста, порядок изложения информации в тексте, интерпретировать выводы и оценки автора.

Требования к тексту: текст описательно-повествовательного характера с элементами рассуждения; объем текста – до 400 слов; количество незнакомых слов – до 5%; время чтения текста – 20 мин. Тематика текстов в соответствии с разделом 3. Программы, подраздел «Человек и общество».

Тестовые задания – тесты соответствия (10 заданий по 2 балла за выполненное задание).

1.4. *Письмо* – 20 баллов.

Цель: проверка уровня сформированности репродуктивно-продуктивных умений на основе информации прочитанного текста; умений фиксации полученной информации в письменной форме в соответствии с коммуникативной установкой.

Задания – письменные ответы на вопросы по тексту (5 заданий по 4 балла за каждое выполненное задание). Ответом является предложение, построенное в соответствии с нормами русского языка.

II. Устный субтест (*говорение*) – 20 баллов.

Цель: проверка уровня сформированности профессиональной составляющей коммуникативной компетентности (на материале языка специальности студента), проверка умений диалогической речи.

Задание: участие в диалоге-беседе на основе 10 вопросов, 5 вопросов общего характера (о месте учебы, изучаемых предметах, профильных дисциплинах студента), 5 специальных (специальные вопросы формулируются на основании тематики учебно-профессиональной сферы в соответствии с разделом 2. Программы).

Каждый правильный ответ оценивается в 2 балла.

Критерии оценивания: способность абитуриента понимать устную речь на материале специальности (0,5 б.); способность продуцировать понятные высказывания в соответствии с нормами русского языка, соблюдение правильного ударения, ритма, интонации (0,5 б.); логическая последовательность изложения в соответствии с заданным вопросом (0,5 б.); способность принимать активное участие в диалоге, обмениваться репликами и поддерживать интеракцию (0,5 б.).

За выполнение письменного и устного субтестов иностранные студенты могут получить максимум 100 баллов. Стандартизованное независимое оценивание считается выполненным, если тестируемый набрал 50 баллов.

Литература:

1. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / Уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2003. – Ч. 1. – 56 с.
2. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво /Уклад.: Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іваненко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2005. – С. 73–132.

***Ходаковская М. А.
Харьковский национальный университет строительства и
архитектуры
г. Харьков, Украина
e-mail: khodakovskaya@i.ua***

Использование короткометражных мультипликационных фильмов на уроках РКИ

Международное общество рассматривает качественное образование как один из факторов успешного развития каждой страны, считает его индикатором качественной жизни, основным приоритетом развития общества в XXI веке.

Проблема совершенствования форм и методов преподавания украинского и русского как иностранного, адаптации к новым условиям жизни должны оставаться в

кругу актуальных вопросов современного образования. Перед преподавателем стоит проблема поиска новых путей повышения мотивации к обучению, закрепление интереса к изучению языка как основного инструмента в усвоении профессии.

Цель доклада - рассмотреть те возможности использования мультимедийных средств, которые у нас есть, и которые, возможно, появятся в ближайшее время.

Анализ работы с учебными мультимедийными программами остается за пределами данной работы, так как учащиеся подготовительного факультета не имеют возможности пользоваться индивидуальным компьютером на уроках языковой подготовки. Но демонстрация художественного или учебного фильма при наличии ноутбука в аудитории вполне возможна.

Данный доклад позволит продемонстрировать, каким образом может происходить использование художественного фильма на уроках украинского или русского как иностранного.

Использование фильмов на занятиях повышает мотивацию к изучению языка: фильм интересен сам по себе и его хочется обязательно досмотреть. Важно и то, что студенту будет показано, что он может понять язык, который изучает. Это доставляет удовольствие и предоставляет веру в свои силы и желание совершенствоваться.

Еще одним преимуществом видеофильма является сила впечатления и эмоционального воздействия на студентов. Поэтому главное внимание должно быть направлено на формирование личностного отношения к увиденному. Успешное достижение этой цели возможно лишь, во-первых, при систематическом показе видеофильмов, а во-вторых, при методически организованной демонстрации.

Используя привлекательность «экранной информации» мы способствуем развитию различных сторон психической деятельности студентов. Для того чтобы понять смысл фильма, студентам необходимо приложить определенные усилия. Так непроизвольное внимание переходит в произвольное, а интенсивность внимания оказывает влияние на процесс запоминания.

Научными исследованиями установлено, что наиболее высокий уровень усвоения материала наблюдается при использовании различных каналов восприятия информации, то есть при одновременном прослушивании, наглядном восприятии, обсуждении и выполнении упражнений.

При работе с любым видеоматериалом, как и при работе с текстом, необходимы три основных этапа: Предтекстовый (до просмотра), чтение или просмотр и послетекстовый (после просмотра).

1. Предтекстовый этап призван мотивировать студентов, настроить их на просмотр фильма, а так же развить воображение, способность анализировать и развивать минимум информации (название фильма), познакомить с новой лексикой, необходимой для просмотра фильма и выполнения дальнейших задач.

2. Просмотр фильма с целью проверки сделанных ранее предположений о содержании фильма, главных героях, их характерах.

Этот этап включает в себя:

А) Задача на поиск, вычленение, фиксирование определенного языкового материала: лексики, грамматики;

Б) Задания на развитие умения выделять содержательную и смысловую информацию;

В) Задания, направленные на развитие навыков говорения.

3. Послетекстовый этап предусматривает использование полученной во время просмотра фильма информации в качестве основы и опоры для развития устной и письменной речи.

Два первых этапа являются обязательными как в условиях использования видеофильма в качестве средства развития коммуникативных навыков, так и в качестве средства контроля рецептивных навыков (аудирование). Третий этап может

отсутствовать, если фильм используется только для развития и контроля рецептивных умений.

Доклад проиллюстрирован примерами заданий к каждому этапу языковой работы на материале мультипликационного фильма «Жил-был пес...»

Этот мультипликационный фильм может быть использован в группах изучающих как русский, так и украинский язык, так как мультфильм был озвучен и на государственном языке. Видеоряд обеспечивает определенную степень понимания.

Мы постарались представить разные типы заданий, которые в своей совокупности помогут максимально приблизиться к тому идеальному уроку, на котором присутствуют все виды речевой деятельности – чтение, аудирование, говорение, письмо. А ведь только при таком условии становится достижима главная цель, которую ставит перед собой преподаватель, – обучение языку, предполагающее не только овладение грамматическими навыками и умениями, но и проникновение в сущность нашего восприятия мира.

Литература:

1. Баско Н.В. Русские фразеологизмы легко и интересно: Учебное пособие. –М.: Флинта: Наука, 2003. – 148 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Изд.4, перераб. и дополн. –М.: Флинта: Наука, 1990. -246 с. 216
3. Гончар И.А. , 2011, Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ// Русский язык за рубежом. №2. С.25-31.
4. Кряхтунова О.В. Методика работы с видеоматериалами в иностранной аудитории. Методическое пособие для преподавателей русского языка подготовительного факультета. Астрахань. 2011. – 56 с.

***Циганенко В. В.
Національний фармацевтичний університет
м. Харків, Україна
e-mail: arev_tsyganenko@ukr.net***

Формування професійної фармацевтичної компетенції за участі писемної мови в групах іноземних отримувачів вищої освіти

Формування професійної компетенції сучасного фахівця фармації неможливе без оволодіння основними формами писемної мови. В дослідженні В.В.Добровольської підкреслюється, що «практика преподавания и анализ степени удовлетворения реальных запросов обучаемых показали, что понимание... и создание письменной продукции коммуникативно значимого жанра является ... более важной задачей, чем свободное говорение» [5:25]. Зазвичай навчання писемного мовлення відбувається на матеріалі текстів наукового стилю. При цьому в «Программе по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов» наголошується на провідній ролі навчально-професійної сфери, яка «формирует у студентов умения и навыки написания рефератов, курсовых и дипломных работ» [9: 4]. Важливо забезпечити у студентській аудиторії уміння створювати письмові роботи як репродуктивно-продуктивного характеру, так

само і продуктивного. Спочатку це мають бути резюме, анотації, реферати, а вже потім – курсові, дипломні та дисертаційні роботи.

В процесі створення методичних рекомендацій з матеріалами для іноземних отримувачів вищої освіти з метою їх оволодіння навичками та вміннями створення письмових робіт того чи іншого напрямку важливу увагу слід приділяти достатній кількості вправ для вільного володіння репродуктивними письмовими висловами, а також для проведення поглибленого професійного аналізу наукової проблеми, що вивчається.

Тексти за спеціальністю вважаються не тільки джерелом для накопичення фахових знань студентами, але й мотивують їх до особистої думки, є засобом становлення і розвитку професійної майстерності та професійної ерудиції [4: 44]. Також тексти за фахом є зразком наукової літератури, моделюють виклад основних теоретичних понять і категорій засобами іноземної для студентів мови, що в подальшому може бути взірцем створення власного вторинного тексту при написанні рефератів та інших творчих завдань [2: 31].

Структура наукової роботи демонструє розуміння глибини і чіткості предмету дослідження автором, є неодмінною умовою правильного сприйняття викладеної інформації іншими читачами. Тому дуже важливо навчити майбутніх науковців дотримуватись існуючих норм в оформленні власних спостережень та при посиленнях на використані джерела. Бібліографічні посилання природно входять до довідкового апарату наукового твору та демонструють зв'язок нової роботи з попередніми, дозволяють порівняти і перевірити достовірність даних та зрозуміти цінність отриманих результатів.

Викладач має приділити особливу увагу майбутнім науковцям фармації, формувати в них жагу до пошуку оригінальних ідей, вчити формулюванню положень, обґрунтованому послідовному викладу власних думок, гіпотез та доказів, сприяти складанню ними звітної доповіді про результати проведених випробувань та експериментів; вони мають предметно доводити ефективність використаної методики та обраних ліків.

Володіння навичками переробки та скорочення інформації першоджерел допомагає іноземним здобувачам вищої освіти оволодіти алгоритмом написання рефератів, що має складатися з таких дій:

- виділення ключових фрагментів;
- аналізу логічної структури першоджерела;
- перегрупування фрагментів та складання логічного плану тексту. Щоб скласти план, слід підсумувати зміст заздалегідь виділених формулювань;

- складання та редагування тексту реферату.

Завдяки вказаним діям, у студентів формуються такі вміння:

- планувати власну роботу;
- оформлювати вступну частину реферату;
- логічно розподіляти текст на комунікативні блоки;
- виділяти головну інформацію;
- перегруповувати ключову інформацію в тексті;
- будувати схему смислоутворень цілого тексту;
- розгортати план в тези;
- складати вторинний текст (реферат) на підставі ключового матеріалу;
- редагувати текст реферату, вводити в нього перехідні елементи;
- формулювати головний зміст похідного тексту в декількох реченнях;
- формулювати тему та ідею нового тексту в одному висловлюванні.

Оскільки реферувати можна першоджерела з різних фахових дисциплін, включаючи спеціальні, що використовуються студентами при підготовці до семінарів

та практичних занять, під час написання курсових та дипломних робіт, вважаємо доцільним приділяти достатньо уваги цьому виду самостійної роботи при навчанні майбутніх фахівців фармацевтичної галузі.

Література:

- 1.Добровольская В.В. Роль и место письменной речи в гибких моделях обучения [Электронный ресурс] / В.В. Добровольская. – Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazinez/mrs/28_442. – Загл. с экрана.
- 2.Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов: учеб.метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова.– Харків: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.

Цимбал Т. М.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков Украина

e-mail: dek_fpig@ukr.net

Организация самостоятельной деятельности иностранных студентов при обучении чтению

В системе профессионального образования в последнее время особое внимание уделяется вопросам автономной деятельности студентов. В частности, при овладении иностранным языком первостепенное значение приобретает разработка таких форм и методов обучения, которые способствовали бы развитию самостоятельности студентов. [1, 2].

В соответствии с программными требованиями одной из основных целей обучения иностранных студентов языку является обучение чтению, т.е. развитие у студентов способности самостоятельного овладения соответствующими умениями и навыками, способности самостоятельно работать с текстом с целью извлечения из него и последующей обработки информации. В данной статье делается попытка обозначить те способы работы с текстом и виды заданий, которые способствуют решению этой задачи.

Психологи выделяют несколько уровней понимания иноязычного текста: понимание отдельных слов; понимание отдельных словосочетаний; понимание отдельных предложений; понимание общего логического содержания текста; понимание общего содержания текста и его деталей; понимание не только познавательной, но и эмоциональной информации; понимание всех трех планов информации, содержащейся в тексте: логического, эмоционального и волевого [3]. С психологической точки зрения факторы, влияющие на понимание текста, различны: одни связаны с текстом, другие – с самим чтецом.

К факторам, связанным с текстом, относят: зависимость понимания текста от его информационной насыщенности, от логического плана сообщения в тексте, от эмоционально-оценочной и побудительной информации, содержащейся в тексте. Большое значение для понимания содержания текста имеет его композиционно-смысловая структура. Безусловно, существенным фактором, определяющим понимание иноязычного текста, является языковая реализация смысловых отношений между словами; выражение отношений между частями предложений; межфразовые связи.

Учет этих факторов чрезвычайно важен для составителей учебников, книг для чтения и непосредственно для организации самого учебного процесса.

Однако понимание текста зависит не только от перечисленных выше факторов, но определяется также тем, насколько лексика и грамматика текста соответствуют той лексике и грамматике, которой владеет чтец. В практике обучения чтению редко бывает так, чтобы учащиеся знали абсолютно все слова, встречающиеся в тексте. Кроме того, в тексте может встретиться и незнакомая или забытая грамматическая конструкция. Незнакомые, новые слова, незнание отдельных грамматических конструкций также влияют на степень понимания читаемого текста. Нельзя не учитывать зависимость понимания текста и от некоторых индивидуальных психологических особенностей обучаемых: индивидуальный опыт обучаемого, его знания о предмете изложения в тексте. В большой степени понимание текста зависит также от психологической активности чтеца. Особенно большую роль при этом играет внимание обучаемого, его способность концентрироваться на деталях или на основной мысли текста. Направленность внимания студентов на определенные объекты при чтении текста обеспечивает точность и глубину восприятия читаемого. Немаловажное значение имеет и та установка, которая дается перед чтением текста. Рекомендуется всегда давать обучаемым четкую и ясную задачу, которая создавала бы при чтении определенную направленность внимания.

Первостепенное значение приобретает при этом организация автономной деятельности иностранных студентов в ходе обучения чтению, поскольку формирование способности самостоятельно работать с текстом, включая формирование всех необходимых для понимания читаемого текста умений, является основным условием подготовки их к практике владения различными видами чтения.

Остановимся подробнее на том, какими умениями должен владеть студент для чтения иноязычной литературы и какие способы работы и задания могут быть рекомендованы для самостоятельного развития этих умений.

В методике выделены так называемые основные умения, которыми читающий пользуется во всех ситуациях чтения [4]. Основные умения подразделены на умения, связанные с пониманием содержания текста, и умения, обеспечивающие переработку извлекаемой при чтении текста информации. Для читающего одинаково важно владение обоими видами умений.

Умения, связанные с пониманием содержания текста, обеспечивают извлечение фактической информации. К таковым относятся следующие умения:

1. Умения выделять в тексте отдельные его элементы (основную мысль; смысловые вехи; опорные и ключевые слова; отдельные существенные факты; факты, относящиеся к определенной теме)
2. Умения обобщать, синтезировать отдельные факты, устанавливать их иерархию (главное и второстепенное), объединять в смысловые куски в результате установления связи между ними (по формальным признакам или на основе логики изложения) и в результате определения их «темы» (главного, объединяющего факта).
3. Умения соотносить отдельные части текста (смысловые куски; факты, относящиеся к одной теме) друг с другом: выстраивать факты/события в хронологической или иной последовательности; группировать факты по какому-либо признаку; определять связь между фактами/явлениями; находить начало и конец «темы».

Все перечисленные умения обеспечивают полноту понимания читаемого текста.

Для самостоятельного развития перечисленных умений студентам может быть рекомендована серия упражнений, примерами которых могут служить следующие задания:

1. Выделите в тексте отдельные его смысловые элементы или факты. (Перед чтением текста дается вопрос. При ответе на данный вопрос студент должен

использовать содержание текста. Вопрос может касаться любого конкретного факта, упоминаемого в тексте).

2. Прочитайте абзац. а) определите, соответствует ли его содержанию данное утверждение, б) укажите вариант, который отражает главную мысль абзаца (дается несколько вариантов).

Следующие задания побуждают студента к выделению отдельного факта по какому-либо семантическому признаку: а) найдите факт, подтверждающий (доказывающий или опровергающий) следующее положение «...»; б) найдите в тексте основной довод в пользу тезиса или главной мысли; в) укажите, что автор считает причиной или следствием.

Одним из формируемых умений является умение обобщать отдельные факты, изложенные в тексте. Наиболее ярко это умение проявляется в членении текста на смысловые куски. В качестве примеров заданий могут служить следующие: назовите главную мысль абзацев; из ряда формулировок основной мысли текста выберите, с вашей точки зрения, наиболее точную; укажите, главную мысль какого абзаца передают следующие предложения; укажите, какой из заголовков наиболее точно соответствует содержанию текста; прочитайте следующие тексты и скажите, в каком из них факты изложены объективно (необъективно), какой из них отражает положительное (отрицательное) отношение автора к излагаемому. В данном случае подбираются тексты или абзацы, содержащие описание, анализ, критику одного и того же явления, устройства, установки и т.п.

Особое место занимают задания, направленные на развитие у обучаемых способности прогнозировать на смысловом уровне. Смысловое прогнозирование, как уже отмечено выше, основывается на прошлом опыте студента, которым он пользуется на родном языке. Такую возможность предоставляет практика на материале абзацев или коротких текстов. При этом могут быть предложены самые разнообразные по форме задания, цель которых – продолжить имеющийся текст. Виды работы, связанные с тренировкой студентов в смысловом прогнозировании, по их организации можно разделить на проводимые на уже прочитанном тексте и в ходе чтения нового текста. При использовании уже прочитанного студентами текста работа строится на возможном продолжении его содержания. Более сложными являются упражнения в прогнозировании в процессе чтения нового текста. Например, при чтении текста дается задание высказать предположение, о чем пойдет речь в следующих частях текста. При этом студент должен обосновать свое предположение. Для этого он может использовать, помимо своих фоновых знаний в соответствующей области, также и факты из уже прочитанной части текста. После обмена мнениями студенты читают соответствующую часть текста и оценивают свой прогноз. Тексты, которые студентам еще только предстоит читать, могут служить основой для прогнозирования самого общего содержания после предварительного ознакомления с определенными индикаторами содержания: заголовками, подзаголовками, схемами, диаграммами, рисунками.

В круг вопросов, связанных с обучением чтению, входит ознакомление студентов со структурными особенностями отдельных, наиболее распространенных жанров научно-технической литературы. Виды работы по овладению этим умением связаны прежде всего с анализом построения научно-технических текстов различных жанров. В качестве заданий могут быть рекомендованы следующие: составьте план текста; разделите текст на части в соответствии с пунктами плана; заполните пункты плана соответствующими заголовками.

Другой вид заданий связан с нахождением в тексте отдельных частей, имеющих фиксированную позицию. Например, дается задание найти часть текста, в которой содержится вывод, основной тезис и т.п. В качестве ориентиров для определения отдельных частей текста могут быть использованы слова, фразы, переходные

предложения. Например, дается задание найти ту часть текста, которая вводится словами «Таким образом», «Предположим»; «Следовательно» и т.п.

Однако овладение только основными умениями чтения не позволяет полностью решить обучаемому задачу владения чтением как видом речевой деятельности, если он не овладеет умениями, характерными для каждого вида чтения, необходимого для работы со специальной литературой. Умение вывести суждение или сделать вывод на основе фактов текста; установить идею, замысел текста, которые словесно в нем не выражены; предположить возможное развитие изложенного. Умение оценить изложенные факты и содержание в целом, характер реализации авторского замысла. Умение интерпретировать, понять подтекст.

Следует сделать оговорку, что приведенный перечень носит условный характер, поскольку один и тот же компонент может входить в разные умения, и каждое умение представляет собой сложный комплекс. Вместе с тем предполагаемое использование извлекаемой при чтении информации и вытекающая отсюда невольная установка читающего на степень полноты и точности понимания читаемого оказывают влияние на характер чтения.

Именно эти факторы определяют вид чтения и, следовательно, определенные умения, которые могут понадобиться студенту в его работе с литературой на иностранном языке, например, умение просмотреть статью, журнал с тем, чтобы получить самое общее представление о содержании работы в целом (ее теме, основных излагаемых в ней вопросах) и определить, представляет ли она интерес для читающего. Если в процессе просмотра материала выясняется, что она представляет интерес, тогда меняется характер чтения, и начинается поиск конкретной информации. Если читающий, ознакомившись с источником, предполагает, что ему придется впоследствии воспроизводить или использовать полученную информацию, а это уже связано с ее осмыслением, интерпретацией, то тогда он приступает к детальному изучению текста. В данном случае от студента требуется умение максимально полно и точно извлечь из иностранного текста содержащуюся в нем информацию. Наконец, при работе со специальной литературой часто требуется умение бегло прочитать материал для общего ознакомления с содержащейся в нем информацией с целью установить не только то, о чем данная работа, но и что именно говорится по определенным вопросам. Чтение при этом сопровождается оценкой получаемой информации: «известно»/«неизвестно»; «нужно»/«не нужно»; «интересно»/«неинтересно».

Сформировать у студента умение самостоятельно преодолевать затруднения в понимании иностранного текста является задачей изучающего чтения, направленного на развитие точного понимания всего текста. Для развития умений изучающего чтения студентам могут быть даны задания составить письменно аннотацию или резюме текста, сравнить тексты аннотаций или резюме, сократить данные тексты, исключить из них несущественную информацию.

Все задания, связанные с обучением просмотровому чтению, требуют просмотра текста. Соответствующие упражнения обучают приемам просмотра, но не являются практикой в собственно просмотровом чтении. Примерами заданий, которые имитируют условия просмотрового чтения, могут служить следующие задания: определите о чем текст/статья; просмотрите текст, определите, освещаются ли в нем следующие вопросы; просмотрите статьи, аннотации и скажите, какие из них относятся к теме, проблеме, области.

Поисковое чтение существует в профессиональной деятельности специалиста как самостоятельный вид чтения, так как ему приходится искать в источниках ту или иную конкретную информацию. В учебных же условиях этот вид чтения выступает чаще всего как упражнение. Поэтому оно обычно является сопутствующим компонентом других видов чтения. Развитию приемов поиска служат упражнения, содержащие требование найти в тексте ту или иную информацию.

Приведенные выше примеры заданий и их выполнение способствует развитию у студентов способности самостоятельно работать с текстами по специальности.

Литература:

1. Цветкова Т.К.. Проблема автономизации обучения в системе дополнительного профессионального образования/ Т.К.Цветкова // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования. - М., 1998. - С.138-142 (Тр./МГЛУ; вып. 440).
2. Песчанская Н.И. Дидактические основы формирования у студентов-заочников способов рациональной работы с учебной литературой/ Н.И. Песчанская - Дис. канд. пед. наук. - М., 1993. - 282 с.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке./З.И.Клычникова - М.: Просвещение, 1973. - 222 с.
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе/С.К.Фоломкина - М.: Высшая школа, 1987. - 206 с.

Чала А. Г.

***КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради
м. Харків, Україна
e-mail: anya.chalaya@ukr.net***

Особливості удосконалення професійної підготовки до викладання української мови майбутніх учителів початкових класів і вчителів-словесників в умовах запровадження інклюзивної освіти

Провідною метою навчання й виховання осіб із особливими потребами – повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність нарівні із здоровими однолітками нести соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опановувати морально-етичні норми людських взаємин [4]. Зрозуміло, що досягнення визначеної мети можливе лише за наявності в суспільстві відповідних умов для розвитку й виховання цієї категорії. Інтеграція дітей із порушеннями психофізичного розвитку у звичайні освітні заклади – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни [3; 16].

На сьогодні, на основі наукових досліджень учених (Г. Гаврюшенко, О. Заярнюк, С. Єфімова, А. Колупаєва, С. Мельник, Ю. Найда, Н. Софій, І. Ярмошук) [1; с. 131–134], відомо, що кількість школярів із особливими потребами, які мають труднощі в опануванні шкільними знаннями, уміннями й навичками у зв'язку з системними порушеннями мовлення, кожного року збільшується. Зазначимо, що проблема навчання й виховання дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями є досить складною психологічною, загальнопедагогічною й логопедичною проблемою, а отже, досить актуальною на сучасному етапі впровадження інклюзивної освіти в навчальні заклади.

Однак проблема професійної підготовки майбутніх початкових класів і учителів-словесників в умовах запровадження інклюзивної освіти спеціально не досліджувалась.

Міністерство освіти і науки України пропонує методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, однак сучасні вчителі шкіл спеціально професійно не

підготовлені до таких інновацій, тому потрібно зацентувати увагу на професійній підготовці майбутніх учителів, а це завдання педагогічних вищих освітніх закладів України.

Слід зазначити, що практика навчання дітей із тяжким порушеннями мовлення, які мають нормальний фізичний слух та первинно збережений інтелект, існує багато років. Зауважимо, що легкі мовленнєві порушення, такі як труднощі звуковимови, незначні відхилення у формуванні лексико-граматичної будови мови, учителі шкіл виправляли під час освітнього процесу. Однак у випадках складної мовленнєвої патології (алалія, ЗНМ 1-2 рівнів, дитяча афазія, ринолалія, тяжкі форми заїкання, дизартрія) учитель був неспроможним надати таким дітям тих знань (сформувати у них уміння та навички), яких вимагає програма масової школи [2]. Тому виникає нагальна потреба в удосконаленні спеціальної професійної підготовки вчителів початкових класів і вчителів-словесників для роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

При підготовці майбутніх учителів у педагогічних вищих освітніх закладах під час навчання в навчальних планах освітньої підготовки студентів спеціальностей 013 Початкова освіта та 035 Філологія (Українська мова та література) немає обов'язкової дисципліни «Методика викладання української мови дітям із особливими потребами», що спричинює ряд суперечностей: між потребами суспільства в компетентних учителях загальноосвітніх шкіл і невизначеністю структури й змісту спеціальної професійної підготовки для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; між необхідністю дотримання вимог МОН України щодо інклюзивної освіти й недостатньою теоретичною та практичною наповненістю навчальних планів темами, що розкривають питання розробки й впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні заклади; між потребою майбутніх учителів у практичному застосуванні набутих знань із роботи в умовах інклюзивної освіти й відсутністю в навчальних планах підготовки спеціальностей навчально-виробничої практики в спеціальних інклюзивних закладах; між значущістю формування спеціальних умінь і навичок для роботи із дітьми з особливими освітніми потребами майбутніх учителів початкових класів і вчителів-словесників і недостатньою теоретичною й практичною розробленістю системи забезпечення цього процесу.

Виявлені суперечності свідчать про те, що на сьогодні професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів і вчителів-словесників потребує здійснення перетворень, приведення її у відповідність до міжнародних стандартів якості вищої освіти, що посилює необхідність розробки ефективної системи заходів щодо формування спеціальних вмінь і навичок для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами майбутніх учителів початкових класів і вчителів-словесників.

На основі наукових праць, відомо, що є наука (одна із галузей дефектології) «Спеціальна методика навчання рідної мови в школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення», однак, вона є обов'язковою для вивчення лише для спеціальності 016 Спеціальна освіта. Зауважимо, що майбутні фахівці здобувають кваліфікацію – «Дефектолог. Вихователь дітей з вадами психофізичного розвитку», що унеможлиблює їх працевлаштування в загальноосвітній навчальний заклад. А для студентів, які здобувають кваліфікацію 013 Початкова освіта та 035 Філологія (Українська мова та література) зазначена вище галузь дефектології – не передбачена взагалі.

Мета даної наукової розвідки – визначення змісту чинних навчальних планів і робочих програм професійної підготовки вчителів початкової школи й вчителів-словесників для роботи в школі з дітьми з особливими потребами.

Першочерговим завданням професорсько-викладацького складу педагогічних вищих освітніх закладів є впровадження в освітній процес підготовки студентів спеціальностей 013 Початкова освіта та 035 Філологія (Українська мова та література)

обов'язкової навчальної дисципліни «Методика викладання української мови дітям із особливими потребами».

Зазначимо, що при розробці навчально-методичного комплексу зазначеної дисципліни необхідно враховувати, що предмет вивчення – методи, прийоми та засоби навчання української мови у середніх навчальних закладах різного типу (загальноосвітні, спеціалізовані, школи-гімназії) I-III ступенів. У навчальній програмі «Методика викладання української мови дітям із особливими потребами» мають бути обов'язкові змістові модулі «Основи інклюзивної освіти» і «Методика викладання української мови дітям з особливими потребами».

Головна мета викладання вищезазначеної дисципліни – це засвоєння теоретико-методологічних, нормативно-правових і організаційно-методичних засад інклюзивної освіти та формування у студентів достатньої методичної компетенції вчителя початкових класів і вчителя української мови та літератури.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Методика викладання української мови дітям із особливими потребами» є : формування усвідомленого розуміння основних положень інклюзивної освіти; висвітлення головних компонентів теорії сучасного навчання української мови у середніх навчальних закладах; забезпечення досконалого володіння стратегіями взаємодії з батьками дітей із особливими освітніми потребами; формування навичок диференційованого викладання та оцінювання; вироблення навичок командної роботи при навчанні та вихованні дітей із особливими освітніми потребами; вироблення усвідомлення необхідності зростання педагогічної майстерності; забезпечення формування у студентів умінь реалізовувати комунікативно-навчальну, освітню, виховну, гностичну, розвивальну, конструктивно-планувальну, організаторську функції.

Викладачі-філологи педагогічних вищих освітніх закладів під час лекцій і семінарських занять повинні забезпечити оволодіння студентами процедурними й декларативними знаннями з теорії та практики методики навчання мови; навчити студентів аналізувати нормативні документи з викладання української мови для дітей із особливими потребами, навчально-методичні комплекси з української мови; сформувані у студентів умінь здобувати декларативні знання з друкованих джерел – носіїв фахових знань і застосовувати набуті знання під час практичної роботи (планування уроків, розробка спеціальних вправ із урахуванням інклюзивної спрямованості, підготовка позакласних заходів); ознайомити студентів із методами дослідження в методиці навчання української мови та практикою їх застосування під час практичної роботи в школі (протягом педагогічної практики в середніх навчальних закладах) при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами; узагальнювати власні спостереження, практично реалізовувати результати дослідження проблеми в самостійно виконаних розробках [4].

Відсутність інклюзивного компонента професійної підготовки студентів – майбутніх учителів у навчальних планах педагогічних вищих освітніх закладів свідчить про недостатню увагу до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і учителів-словесників щодо практичної роботи із дітьми з особливими освітніми потребами на вимогу часу.

Отже, із одного боку, недостатнє висвітлення проблеми підготовки вчителів початкових класів і вчителів-словесників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в освітньому процесі й науково-методичних дослідженнях, а з іншого боку, нагальна потреба майбутніх учителів у практичному застосуванні набутих знань із роботи в умовах інклюзивної освіти, передбачає необхідність розробки теоретичних і методичних засад удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й учителів словесників при роботі з дітьми з особливими потребами.

Література:

1. Заярнюк О. В. Соціальний захист уразливих верств населення: вітчизняний та зарубіжний досвід / О. В. Заярнюк // Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Серія «Економічні науки». – Кіровоград : КНТУ. – 2004. – Вип. 6. – С. 131–134.
2. Колупаєва А. А. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» / А. А. Колупаєва, С. М. Єфімова. – К., 2010. – 19 с.
3. Мельник С., Гаврюшенко Г. Законодавчо-нормативне забезпечення державної соціальної політики щодо інвалідів / С. Мельник, Г. Гаврюшенко // Україна: аспекти праці. – 2010. – № 6. – С. 16–20.
4. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : [навч.-метод. посіб.] / [А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.] ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с
5. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / І. Ярмошук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24–28.

Черновалюк І. В.

Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова

г. Одесса, Украина

e-mail: iran62@mail.ru

Лингвострановедческий подход в аспекте развития познавательной мотивации иностранцев

Лингвострановедение традиционно включается в курс русского языка как иностранного (РКИ) и рассматривается как обязательная составляющая образовательной языковой программы. В соответствии с лингвострановедческим подходом в процессе обучения языку осуществляется последовательное и систематическое ознакомление учащихся с информацией о стране, ее культуре и истории, традициях и обычаях, что формирует умение ориентироваться и адаптироваться в условиях иной языковой и культурной среды, сопоставлять и сравнивать явления и факты разных культур. В рамках данного подхода также обеспечивается усвоение норм поведенческого характера и речевой коммуникации, формируется толерантное отношение к фактам и событиям истории и современности.

Разработка теоретических основ лингвострановедения принадлежит Е.М.Верещагину и В.Г.Костомарову, выдающимся ученым, авторам оригинальной семантической концепции, согласно которой язык выступает в качестве одного из хранителей духовных ценностей национальной культуры. В методике преподавания РКИ лингвострановедение представляет собой аспект обучения, в котором с целью обеспечения коммуникативного обучения и решения общеобразовательных и гуманистических задач лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация иностранных учащихся.

Тенденция привлечения страноведческого материала в повседневный языковой учебный процесс продолжает оставаться актуальной и реализуется как «совокупность приемов и способов презентации, закрепления и активации сведений из национальной культуры в языковом учебном процессе» [3, с.17]. Исключительную важность соизучения языка и культуры подчеркивает также и известный лингвист, культуролог

Г.С. Тер-Минасова, говоря, что в языке как зеркале культуры отражается «общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира» [5, с. 80].

Лингвострановедение в содержательном плане реализуется посредством материалов, содержащих информацию о стране и городе, о национальной и мировой культуре, о важнейших достижениях в области искусства (живописи, скульптуры, музыки, балета), литературы, науки, архитектуры, о духовных ценностях и культурных традициях. Процесс обучения иностранных учащихся предполагает последовательное ознакомление с историей, наукой и культурой города, что предусмотрено программными требованиями к изучению русского языка как иностранного.

Желание познать и приобщиться к культуре может стать мотивом для изучения языка этой культуры. Одним из значимых мотивов для изучения иностранного языка является тот факт, что он представляется «проводником» новой мысли и культуры. В классификации мотивов изучения иностранных языков познавательный мотив определяется как один из ведущих. Познавательная мотивация определяется содержанием обучения: учащегося побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т. п. Следует отметить, что «усвоение культурологического содержания с активизацией языковых средств, т.е. соизучение языка и культуры, повышает уровень владения общего владения языком и *мотивацию*» [4, с. 37].

Существует зависимость потребности учащихся в информации лингвокультурологического характера от уровня изучения иностранного языка. С повышением уровня владения языком у иностранных учащихся возрастает потребность в сведениях лингвокультурологического характера, в информации о жизни в стране (включая сведения о культуре, политическом устройстве, национальном характере носителей языка и т.д.).

В настоящее время специалисты обсуждают проблемы реальных достижений в сфере иноязычной речевой деятельности и приходят к выводам о необходимости создания и поддержания заинтересованности учащихся в изучаемом предмете. Интересный учебный предмет – это предмет, ставший «сферой целей» учащегося, в связи с тем или иным побуждающим мотивом. *Мотивация* появляется в том случае, если заинтересованность и интерес подтолкнули к конкретной деятельности, стали её мотивами [2, с. 30].

В методике РКИ *мотивом* называется «побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность. В качестве мотива выступают присущие данному обществу ценности, интересы, идеалы» [1, с. 148]. В психологии под *мотивом* понимается «удовлетворение определенных потребностей побуждения к деятельности (в данном случае – изучение иностранного языка), внутреннее психическое состояние человека, которое связано с объективными характеристиками предмета, на который направлена активность. Мотивация – это отношение учащегося к иностранному языку и культуре его носителей, его готовность изучать этот язык, признание ценности владения им» [2, с. 30].

Обучение лингвострановедению осуществляется на специально отобранном страноведческом материале, отражающем национальный колорит и культуру страны и города обучения иностранных учащихся. В этом плане материалам краеведческой направленности уделяется особое внимание. Отметим, что подбор и включение в учебный процесс материалов национально-культурного и страноведческого характера происходит с учетом основополагающих методических факторов: их культурологической и лингвострановедческой ценности, типичности, общеизвестности и ориентации на современную действительность, тематичности и функциональности.

В соответствии с программными рекомендациями и ситуативно-тематическим принципом обучения РКИ учебный материал предъявляется в виде тем, рекомендуемых для изучения, и речевых ситуаций. В соответствии с данным принципом учебной организации реализуется тематическое предъявление учебного материала с учетом специфики функционирования отобранного языкового материала в жизненных ситуациях и темах. Учебная тема «*Современный город, его исторические и культурные памятники*» достаточно широка, объемна и раскрывается в результате изучения нескольких тем: *Одесса – жемчужина у моря; Достопримечательности Одессы; Одесса – город-герой; Символика города; История города; Одесса – город студентов; Экскурсия /прогулка по городу; День города; Любимые места в Одессе; Литературная Одесса* и т.д. Надо отметить, что такое важное умение как умение работать над темой, признанное одним из главных в системе коммуникации и развития речи учащихся, предполагает понимание темы и ее значимость, определение объема и накопление информации, ее презентацию последовательность предъявления материала, систематизацию в соответствии с задачей раскрытия темы и т.д.

В плане развития лингвострановедческой и коммуникативной компетенций иностранных учащихся проводится работа по отбору материалов краеведческой направленности и их предъявлению в виде текста, т.к. именно текст является главной единицей обучения, презентации учебного материала и обучения лингвострановедческому чтению. Отметим, что тексту как источнику страноведческой информации заслуженно отводится ведущая роль: текст является основой для формирования и совершенствования речевых умений, реализации коммуникативной деятельности, а также формирования навыков лингвострановедческого чтения. Подготовка иностранных учащихся к тематическим вечерам и беседам, выполнению комплексных творческих заданий по русскому языку, тематических презентаций, проектной деятельности, проведению экскурсий предполагает активную предварительную работу с учебным текстом. Работа с текстом страноведческого характера носит комплексный характер и проводится поэтапно: овладение тематической лексикой и речевыми образцами, ознакомление с лингвострановедческим комментарием и пояснениями к тексту, со зрительной наглядностью (слайды, иллюстрации, фотографии, видеофрагменты), выполнение заданий для контроля усвоения лингвострановедческой информации, подготовка к творческим заданиям. Работа с материалами направлена на расширение страноведческих знаний учащихся и имеет важное познавательное значение.

С целью активизации речевой деятельности учащихся и ее приближения к условиям естественной речевой коммуникации предлагаются коммуникативные задания и речевые ситуации типа расспросить/рассказать о городе и его достопримечательностях, подготовить сообщение об одной из улиц (площадей) города; провести экскурсию по центру города (одной из улиц или району города); рассказать о тех местах в городе, которые связаны с именами известных деятелей, ученых; писателей, деятелей культуры и искусств; подготовиться к беседе на тему «Музей под открытым небом», «Архитектура Одессы», принять участие в обсуждении и высказать мнение об архитектуре, стилях и направлениях в градостроительстве и т.д. Целевой направленностью данного вида речевой деятельности является готовность, желание и умение учащихся поддержать беседу / разговор, принять участие в диалоге, дискуссии, умение выразить свое мнение.

Для развития навыков чтения и аудирования, а также формирования умения извлекать из текстового материала информацию страноведческого характера предлагаются учебные и аутентичные тексты, фрагменты публицистических, научных, художественных произведений: «Потемкинская лестница», «Воронцовский дворец», «Памятник Пушкину» (в кн. Р.Александрова «Прогулки по литературной Одессе»), «Прогулки по старой Одессе», «Кто строил Одессу», «Пушкинская улица», «Одесские

дороги Пушкина», «Одесса. Легенды и действительность» (в кн. К. Саркисян «Улицы рассказывают»), М.Жванецкий «Моя Одесса», «Ах, как он любил Одессу!» (о Л.Утесове, его жизни и творчестве, о музее Л.Утесова), «Феномен Одессы» и др.

С целью ознакомления иностранных учащихся с историей и современностью города, его богатыми литературными традициями коллективом кафедры подготовлено учебное пособие «Знакомьтесь: Одесса». Задачей данного пособия является помощь учащимся в приобретении необходимого лексического запаса, в усвоении определенных грамматических явлений и категорий, в выработке навыков чтения и умения воспроизводить содержание прочитанного в устной и письменной форме. В книгу включены исторические материалы об Одессе и ее основателях, о научной и культурной жизни города, краткие биографии писателей, жизнь и творчество которых связаны с Одессой, художественные тексты, а также стихи и песни об Одессе. Разделы книги знакомят с Одессой как крупным научным и культурным центром, Театром оперы и балета, Музеем личных коллекций. Материалы биографического характера и фрагменты произведений таких выдающихся русских поэтов и писателей, как А.С.Пушкин, И.А.Бунин, А.И.Куприн, К.С.Паустовский, И.Э.Бабель, В.П.Катаев и др., знакомят с художественным творчеством русских классиков и воссоздают картину литературной Одессы.

С целью подготовки необходимого учебно-методического обеспечения с учетом лингвострановедческого подхода привлекаются материалы периодики и интернет-изданий, публикации специалистов, статьи, эссе, репортажи, интервью с известными людьми, произведения современных писателей. Тексты для чтения, подготовленные на материале литературных источников, разнообразны по жанровой и стилевой принадлежности и представлены в виде фрагментов статей, публикаций известных журналистов, краеведов, историков, литературоведов. Названия большинства из них, к примеру, «Потемкинская лестница – знакомая и незнакомая», «Кто, где, когда, как и зачем создавал Одессу», «Одесса – юго-запад империи или северо-восток средиземноморской цивилизации», «Ты в сердце моём, ты всюду со мной, Одесса, мой город родной», «Памятник Воронцову в Одессе», «Шатер деревьев или прогулка по Французскому бульвару» очерчивают культурное пространство, задают тематическую и культурологическую направленность.

Отличительной особенностью данных текстов является их информативная насыщенность, художественная выразительность, глубокий содержательный потенциал. Они «несут» информацию о времени и жизни города, о значимых событиях и представляют собой активную информацию, «живой поток текстов», приобщая тем самым учащихся к естественной культурологической среде и погружая их в «живую» языковую среду. Привлечение данных материалов в учебный процесс методически целесообразно, обусловлено реализацией воспитательной и познавательной функций.

Таким образом, лингвострановедческий подход в обучении РКИ представляет собой актуальное, перспективное направление, требующее своего дальнейшего теоретического осмысления и практической реализации, средство повышения мотивации. Лингвострановедческий подход к обучению обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, стремлению к совершенствованию речевой деятельности. Приобщение к духовным ценностям и культурным традициям способствует развитию духовности и нравственности, формированию интеллектуального и эстетического потенциала личности, активизации познавательной мотивации и речевой деятельности иностранных учащихся.

Литература:

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

2. Бердичевский А. Л. Является ли русский язык международным // Мир русского слова. 2000. – № 1. – С. 30 – 33.
3. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
4. Прохорова И.О. Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку // Русский язык за рубежом. 2001. № 3. – С. 37-44.
5. Тер-Минасова Г.С. Язык и межкультурная коммуникация / Г.С.Тер-Минасова. М.: Слово, 2000. – 624 с.

Черногорская Н. Г.
Харьковский национальный университет строительства и
архитектуры
г. Харьков, Украина
e-mail: nat967@mail.ru

К вопросу об использовании интерактивных методов обучения русскому языку как иностранному

Современная лингводидактика в методике преподавания русского языка как иностранного решает задачи в рамках следующих подходов: коммуникативного, деятельностного, культурологического и личностно-ориентированного. Каждый из подходов ставит на первое место нацеленность процесса обучения на коммуникацию, деятельность в процессе обучения, на формирование языковой личности, ориентацию на личность обучающегося. С этой целью современные методики предполагают использование новейших аудиовизуальных средств и компьютерных технологий обучения.

Наше время – время инноваций, новшеств и нововведений. Каждый день мы сталкиваемся с новым товаром и продуктом, новым знанием, новыми идеями. Этому должен соответствовать и процесс обучения, и методы обучения в иностранной аудитории.

Современные методики обучения русскому языку как иностранному большое внимание уделяют продуктивным методам работы студентов для быстрого овладения ими способностью общения. Эта методика называется инновационной. Приучение к инновационным методам обучения, постоянное их использование, позволяет сделать открытым к новшествам мышление самих иностранных студентов, научить работать на опережение, поскольку эти качества являются особенностями инновационного обучения.

Инновационные методы обучения – это активные методы обучения, которые имеют существенное преимущество в учебном процессе и несут в себе новые способы взаимодействия «преподаватель – студент», определенное новшество в практической деятельности в процессе овладения учебным материалом на занятиях по русскому языку, литературе, культуре речи, риторике и др.

Методы обучения позволяют практически воплотить в жизнь цели, задачи, содержание, принципы обучения. Методы определяются как движущая сила всего процесса обучения, и должны соответствовать современным требованиям общества, тенденциям развития образования. Через внедрение новых методов обучения

происходит реальное реформирование процесса обучения и образования в целом, которое может реализовать каждый преподаватель на каждом конкретном занятии в иностранной аудитории.

Традиционное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях. Инновационное обучение готовит к действиям в новых, неизвестных ситуациях будущего.

Инновационное обучение – особый тип овладения знаниями. Студент в вузе должен приобрести такие умения и навыки, как: инициативу, сотрудничество, работу в коллективе, взаимное обучение, оценку, коммуникацию, умение логически мыслить, решение проблем, принятие решений, получение и использование информации, планирование, умение учиться и т.д.

Инновационные методы обучения позволяют формировать опыт творческой и инновационной деятельности студентов, который в конечном счёте влияет на компетентность будущего специалиста.

Особенностями инновационного обучения являются:

- работа на опережение, предвосхищение развития;
- открытость к будущему;
- направленность на личность, её развитие;
- обязательное присутствие элементов творчества;
- партнёрский тип отношений: сотрудничество, сотворчество, взаимопомощь и др.

Инновациями в образовании называют новшества, нововведения в содержании образования, в формах и методах обучения, в отношениях «преподаватель – студент», использовании информационных технологий обучения, внедрение нового оборудования, в организации учебно-воспитательного процесса, его управлении и др.

В настоящее время педагогическое сообщество пришло к новому толкованию роли преподавателя: преподаватель не может выполнять роль простого транслятора знаний и навыков. От него требуется умение помогать учащимся в процессе обучения. Успешное проведение занятий возможно при условии, что каждый преподаватель будет опираться на следующие основные принципы.

Во-первых, при обучении студентов решающее значение приобретает сильная мотивационная база, которая приводит к быстрым и хорошим результатам. Во-вторых, обучение языку должно учитывать индивидуальные свойства учащихся, которые отличаются друг от друга не только варьированием восприятия с помощью разных органов чувств, но и тем, что процесс познания у них разный. В-третьих, необходимо коренным образом модернизировать технологический базис обучения русскому языку. Новые технологии могут дать новый импульс. В-четвертых, при обучении языкам большую роль играет непринужденность и естественность общения между преподавателем и студентами. В-пятых, предпосылкой для успешной коммуникации на русском языке является дозировка, охват и презентация грамматического материала, которая должна быть ориентирована на практику.

В рамках традиционной методики существуют два диаметрально противоположных подхода, один из которых интересен с точки зрения современной методики. Подход, при котором преподаватель обучает сначала фонетике, затем чтению, потом грамматике и т.д. подразумевает изучение всех аспектов языка в той или иной последовательности, но отдельно, изолированно. Другой подход предполагает комплексность, когда все аспекты языка изучаются во взаимосвязи. Так, например, тексты для чтения и прослушивания, монологи, диалоги, грамматические упражнения содержат специально отобранные в соответствии с задачами лексику (слова) и грамматику. Обучающиеся отрабатывают их во всех видах речевой деятельности, комбинируют их между собой. Работа организуется таким образом, что одни и те же слова, грамматические явления, неоднократно встречаются и в тексте, и в упражнениях, обыгрываются в различных ситуациях. Благодаря этому происходит

наиболее эффективное усвоение языкового материала. При таком подходе роль преподавателя более чем велика. Именно его усилиями и умениями определяется возможность связать все аспекты языка в единый эффективно работающий лингводидактический комплекс. Особенность традиционной методики состоит в том, что обучающийся должен в конечном итоге освоить все виды речевой деятельности.

Как правило, традиционная методика предполагает систематические и долговременные занятия. Несмотря на то что активная роль преподавателя в традиционной методике означает пассивность обучающегося (а это сегодня считается низкоэффективным), комплексность во втором подходе предполагает его активное взаимодействие с преподавателем и друг с другом. Активный языковой контакт – это то, что довольно успешно и эффективно применяют современные методики, основывающиеся на диалоге. Диалог здесь означает не только работу с собственно языковым материалом, но и с социокультурным и, что особенно важно, коммуникативным аспектом языка [1, с.150].

В быстро меняющихся условиях информационного общества современные реалии требуют от преподавателей актуализировать лингводидактический инновационный потенциал, внедрить в учебную практику наиболее эффективные методики и технологии и творчески развить накопленный теоретический и практический опыт преподавания дисциплины. Лингводидактическая инновация определяется как какое-либо педагогическое новшество на основе последних научно-технических и технологических достижений с целью удовлетворения актуальных потребностей лингводидактики.

В последнее время к инновационным трендам в методике преподавания РКИ относят использование таких технологий, как проектная деятельность, интерактивное и контекстное обучение [2, с.2].

Под проектной деятельностью понимают инновационную, творческую деятельность, которая направлена на преобразование реальности и базируется на диалоге участников учебного процесса. Главная особенность проектной технологии заключается в том, что обучаемый находится в центре процесса обучения и акцент смещается с обучения на изучение.

Проектная методика ориентирована на применение и приобретение новых фактических знаний путем самоорганизации и самообразования студентов [3, с.14]. В качестве основных проектная методика выдвигает следующие цели: 1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса; 2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументированно презентовать исследуемый материал, вести дискуссионную полемику; 3) демонстрация уровня культуры, образованности, социальной зрелости. К видам проектов относят ролевые игры, исследовательские, творческие (сочинения, перевод, сценарии и т.д.), мультимедийные презентации. Многие современные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения.

Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента, это обучение, погруженное в общение. Язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. Эмоциональность отношений в учебной аудитории и юмористическая тональность манеры общения преподавателя с студентами содействует естественности обучения. При этом конечная цель и основное содержание образовательного процесса сохраняется, но транслирующие формы модифицируются в диалоговые, которые базируются на взаимопонимании и взаимодействии. Место преподавателя в интерактивных занятиях сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Преподаватель также разрабатывает план урока (обычно, это интерактивные

упражнения и задания, в ходе выполнения которых ученик изучает материал). Следовательно, основными составляющими интерактивных занятий являются интерактивные упражнения и задания, которые выполняются учащимися. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от обычных в том, что выполняя их учащиеся не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый. Важным является тот факт, что при использовании интерактивного подхода основное внимание уделяется самому процессу коммуникации и учебной ситуации в аудитории, в то время как коммуникативное обучение ставит в центре внимания коммуникативные функции языка. Основной целью интерактивной методики является привитие навыков самостоятельного поиска ответов и обучения через взаимодействие. При этом основной упор должен быть сделан на взаимодействие студентов друг с другом. Через взаимодействие студенты могут увеличить свой словарный запас в процессе чтения или прослушивания аутентичного лингвистического материала, а также высказываний других студентов в процессе обсуждений, выполнения совместных заданий. В процессе взаимодействия студенты могут использовать свои языковые знания в ситуациях, приближенных к реальной жизни.

Литература:

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., Наука, 2010 – 336 с.
2. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н Щукин. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
3. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / ИЯШ. - 2000. -№2, 3. - С.14, 27.

Чернявская С. Н., Немерцова Е. Е.
Национальный технический университет «Харьковский
политехнический институт»
г. Харьков, Украина
e-mail: kurmpl@ukr.net; nemercova@ukr.net

Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на базе интерактивных технологий

Обучение в образовательной организации системы высшего образования представляет собой комплексное единство практического, образовательного, развивающего, профессионального и воспитательного компонентов. Следует заметить, что современная образовательная организация остро нуждается в преподавателях-профессионалах, способных к инновационной деятельности, профессиональному росту и мобильности, обладающих потребностью в саморазвитии и самообразовании, владеющих информационными технологиями, позволяющими создать интерактивную образовательную среду в учебной аудитории.

Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся является важным фактором успешности их учебной деятельности. Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» включает определенный уровень владения техникой общения и иностранным языком, а также

подразумевает способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных социально детерминированных ситуациях [1;183].

Таким образом, предметом обучения должен быть не русский язык вообще, а речь на русском языке, процессы порождения речи. Речь является важным показателем культуры и образованности человека, уровня его интеллектуального развития и мышления. Язык рассматривается как система культурных ценностей. Основной трудностью в изучении русского языка для иностранного обучающегося является восприятие и понимание чужой культуры, о чем свидетельствуют допускаемые человеком ошибки, связанные с языковыми и межкультурными реалиями.

При формировании коммуникативной компетенции важно сместить акцент с репродуктивного и объяснительно-иллюстративного метода обучения на интерактивные методы, предполагающие осуществление последовательного интегрированного подхода к совершенствованию личностных и профессиональных качеств обучающихся в условиях эффективности межличностной коммуникации [2;41]. Интеграция интерактивных технологий в обучение РКИ отвечает запросам современных обучающихся, повышает степень наглядности учебного материала, облегчает его восприятие и усвоение.

Интерактивные технологии обучения РКИ нацелены на усвоение учащимися учебного материала через практику общения. Приобретенные ими практические навыки и умения могут быть полезны не только на уроках по изучению языка, но и в процессе их социального и профессионального взаимодействия.

Интерактивное обучение русскому языку как иностранному, являющееся одним из вариантов осуществления коммуникативного подхода в обучении, основано на активном взаимодействии преподавателя и учащихся, а также учащихся друг с другом.

В организованной интерактивной среде обучающиеся имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они изучают, познают, делают, знают и думают [3;39]. Хотя активность преподавателя при проведении интерактивных занятий уступает место активности учащихся, подготовка к проведению подобного занятия достаточно энергозатратна для преподавателя, поэтому требует от него высокого педагогического мастерства и опыта. Преподаватель должен создать условия для проявления инициативы: определить общее направление учебно-воспитательного процесса, контролировать время и порядок выполнения плана урока, консультировать в случае возникновения затруднений.

Применение интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ситуационно-имитационных игр, дискуссий, совместного решения актуальных проблем и т.д. Обучение, основанное на сотрудничестве субъектов образовательного процесса, позволяет создавать условия для активной совместной учебной деятельности иностранных учащихся в различных учебных ситуациях, развивать умение преодоления барьеров в общении, оптимизируя тем самым в значительной степени процесс усвоения русского языка.

Интерактивной деятельностью можно заниматься как в течение всего практического занятия, так и на каждом отдельном его этапе (при контроле усвоения нового лексического материала, проверке сформированности навыка диалогической речи по теме и т.д.). Методы, используемые преподавателем, направлены на поэтапное формирование культуры языковой коммуникации, основанной на умении устанавливать контакт и нахождение общего языка с собеседниками без конфликтных ситуаций.

Интерактивная игра представляет собой одно из средств, позволяющих создать оптимальные условия развития и самореализации участников учебно-вспомогательного процесса [4;38]. Игра направлена на усвоение конкретных видов деятельности. Целью такой игры является осознанное усвоение моделей деятельности субъектов педагогического взаимодействия. Интерактивная игра не только способствует

повышению мотивации к изучению языка, но и оказывает непосредственное влияние на процесс социализации субъекта обучения, развитие его личностных качеств, предупреждение конфликтных ситуаций, свободное выражение мыслей с использованием вербальных и невербальных средств общения, принятие решения. Игра позволяет ускорить темп реакции и выразить свои негативные и положительные эмоции.

Несмотря на все многообразие вариантов интерактивных игр, при их проведении преподаватель действует по определенному алгоритму, исходя из уровня языковой подготовки конкретной группы или изучаемой темы.

Эффективность игры во многом зависит от эмоционального отношения преподавателя к ходу игры, от его заинтересованности в результате. Преподаватель наблюдает за ходом игры, взаимодействием участников, анализирует результаты по окончании игры. В ходе анализа участники оценивают результат с позиции участника игры, вместе с тем стараясь абстрагироваться и проанализировать игру с точки зрения наблюдателя. Анализ заканчивается обобщающими выводами, которые можно сделать по итогам процесса взаимодействия в ходе игры.

Интерактивная игра приносит желаемый эффект в случае, если она опирается на усвоенные знания, является логическим продолжением учебного процесса, результатом, переходящим в практическую стадию.

Овладевая общекультурными компетенциями группового взаимодействия и диалогового общения, иностранные обучающиеся не испытывают особых затруднений при осуществлении самостоятельной работы по дисциплине, легче адаптируются к условиям учебы в образовательной организации системы высшего образования и проявляют готовность к конструктивному общению с окружающими [5;36].

Использование интерактивных технологий в обучении РКИ позволяет значительно увеличить время речевой практики на занятии для каждого учащегося, добиться усвоения учебного материала всеми участниками группы, создать комфортную доброжелательную атмосферу на занятии, способствующую общению, решить как обучающие, так и развивающие, и воспитательные задачи. Преподаватель, организуя самостоятельную учебно-познавательную, коммуникативную, творческую деятельность обучающихся, получает возможность для совершенствования процесса обучения, развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, формирования их личностных и профессиональных качеств.

Литература:

1. Красильникова Е.В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых//Ярославский педагогический вестник. – 2009. – №1. – С. 179-184.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1973.
3. Бимурзина И.В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного//Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – №13. – С. 39-42.
4. Закирьянова А.Х. Интерактивная игра как средство оптимизации при обучении иностранным языкам//Вестник Белгородского юридического института. – 2014. – №2. – С. 38.
5. Мишагина О.М. Инновационные формы проведения занятий в ВУЗе//Научный поиск. – 2015. – №3.1. – С. 34-38.

Шевченко В. Ф., Полянська І. В.
Національний технічний університет «Харківський політехнічний
інститут»
м. Харків, Україна
e-mail:valentinasevcenko37@gmail.com,
irapolwuhu@gmail.com, kurmpl@ukr.net

Формування мовно-комунікативної компетенції іноземних мовців

Немає нічого могутнішого за ідею, час якої настав
Віктор Гюго

Нові часи потребують нових рішень. Актуальним і в наш час є висловлення Авраама Лінкольна: «Догми спокійного минулого не спрацьовуватимуть у бурхливому сьогоденні. Ми повинні думати по-новому. Ми повинні розвиватиме не лише новий спосіб мислення, а й формувати інший набір умінь та інструментів, що йому відповідають...». [2; 71-72].

Потреби нової епохи – епохи розумової праці – базуються на новій парадигмі, яка докорінно відрізняється від «предметної» парадигми індустріальної епохи, що переорієнтувалася з грошей і речей на *людей*, які є інтелектуальним і соціальним капіталом. Таку парадигму називають парадигмою *цілісної особистості* [2, с.50].

Нам імпонує ставлення Стивена Р. Кові щодо поняття парадигми: «Якщо ви хочете досягнути *незначних*, покрокових змін і дещо вдосконалити, - пише він, - працюйте з методами праці, ставленням або настановами. Але якщо ви хочете здійснити значний, квантовий стрибок, працюйте з *парадигмами*»... «Парадигма» сьогодні широко застосовується на позначення «сприйняття», «припущення», «теорії», «системи координат», тобто призми, крізь яку ми сприймаємо світ – наче карта території або міста. Якщо вона неправильна... - ви заблукаєте. Якщо ж карта точна, вам знадобляться увага і правильний підхід» [2, с.50].

Такою парадигмою-орієнтиром, «інструментом» ми обрали КІМ – комунікативно-інтенційну модель навчання лінгвістичних дисциплін, у тому числі іноземних майбутніх фахівців, яку успішно впроваджуємо у навчальний процес протягом останніх кількох років на кафедрі української, російської мов і прикладної лінгвістики НТУ «ХПІ», [3, 4, 6].

Розуміючи, що навчання іноземних мовців – це процес довготривалий, ми намагаємось орієнтувати наших студентів на позитивне масштабне мислення, аби оптимізувати позитивну енергію під час навчання. Згадаємо про китайський бамбук, який після посадки виростає несподівано на 25 метрів тільки на п'ятий рік, поки не зміцніють його коріння [2, с. 494]. Ця аналогія демонструє скептикам, що довготривалий процес навчання іноземців мовно-комунікативній компетенції відбувається поступово, але невідступно і в певний час, ми сподіваємось, дасть свої позитивні результати за допомогою КІМ.

Виявом мовлення є різноманітні акти в усній (звуковій) і писемній реалізації. Звуковою реалізацією мовлення є спілкування.

Успіх комунікації залежить від компетенції адресанта і адресата. Виокремлюють чотири її типи:

1) *предметна* компетенція – розуміння предметного (феноменального) світу, тобто його складових, їхніх системних та структурних зв'язків, функцій, тенденцій

розвитку і змін тощо; це орієнтація людини у фізичному світі, без якої неможлива будь-яка комунікація;

2) *культурна* компетенція – орієнтація в базових елементах культури, крізь які усвідомлюється предметний світ носіями мови. На думку деяких дослідників, культура, у межах якої відбувалась соціалізація особистості, визначає спосіб пізнання світу й орієнтації в ньому;

3) *мовна* компетенція – володіння засобами мови, тобто одиницями і категоріями всіх її рівнів; стилістичними засобами, законами їх використання тощо;

4) *комунікативна* компетенція – навички використання мови в конкретному контексті й ситуації спілкування; уміння зорієнтуватись щодо співбесідника, ефективно впливати на нього.

Поняття **мовна компетенція** в науковий обіг впровадив американський мовознавець Ноам Хомський, протиставляючи «знання мови» (competence) «використанню мови» або «мовному виконанню, «мовній активності» (performance). Ця теорія мала багато послідовників та критиків. За Н. Хомським, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття. Вона формувалася внаслідок взаємодії знань і пасивно засвоюваного мовного матеріалу. Представники інших шкіл поняття «мовна компетенція» розглядали не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації.

Мовна компетенція - це знання учасниками комунікації мови (мовного коду), тобто правил, за якими формуються правильні мовні конструкції та повідомлення, здійснюється їх трансформація.

Учасники спілкування мають володіти засобами мови, якою вони спілкуються, знати закони їх використання тощо. Йдеться про знання мови на фоно-фонологічному, семантичному (лексичному, граматичному) і структурно-синтаксичному рівнях, тобто про знання всіх елементів фонетики певної мови, законів сполучуваності, знання граматичних категорій та правил їх комбінаторики, розуміння значень великої кількості слів (тих, що виформовують лексичну основу мови) та знання правил їх сполучування та деривації (*лат. – утворюю*), уміння формувати речення (повідомлення) різних семантичних та структурних типів. Ці знання та уміння уможливають творення принаймні найпростіших дискурсів та текстів.

Ю. Апресян, окрім цих складових, до мовної компетенції відносить уміння перефразувати висловлювання, розрізняти синонімію та омонімію, правильні і неправильні речення. За А.Н. Шмаровою до мовної компетенції належать також показники інтерференції, продуктивність мовлення (здатність утворювати нові форми), «швидкість / легкість» мовлення, його правильність, насиченість, адекватність змісту тощо. Особливо вона наголошує на семантичній і стилістичній компетенціях.

Щодо обґрунтування поняття «мовна комунікація» працювали дослідники різних шкіл і напрямів, які до мовної компетенції відносять уміння оперувати засобами мови, тобто добирати ситуації, дотримуватись норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й уміння автоматичного, швидкого, легкого і доречного вживання мовних засобів; здатність утворювати нові мовні форми (тобто творчий, креативний аспект); здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації; здатність до аутокорекції; володіння всіма стильовими засобами мови тощо.

Індивід, крім знання мови, мусить уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією.

Комунікативна компетенція передбачає сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресанта і адресата.

Комунікативна компетенція залежить від:

- комунікативних *інтенцій* (утримання в пам'яті сказаного й постійна кореляція впливу спілкування з метою мовця, його проміжними та кінцевими результатами);
- дотримання комунікативних *стратегій*, що дають змогу досягти необхідного результату комунікації;
- знання *особистості* співбесідника; зворотного зв'язку в комунікації, що передбачає врахування психологічних особливостей (темпераменту, переваг, уподобань тощо) адресата, його соціальних ролей, уміння долати психологічні «фільтри», розбивати психологічні «щити», уміти володіти навичкам декодування «мови тіла» співбесідника (паралінгвістичних засобів) тощо;
- постійної *орієнтації* в умовах та *ситуації* спілкування;
- *орієнтації* і *підтримання* самого *процесу* спілкування, тобто *контролю* за цим процесом;
- *контроль* власної мовленнєвої поведінки, емоцій тощо;
- навичок та уміння *завершення* комунікації, виходу з неї, *контролю* щодо посткомунікативних *ефектів* тощо.

Однак комунікативна компетенція не означає автоматичного її використання. Необхідні ще уміння й навички спілкування. З огляду на це вчення, вслід за Хомським, використовують також термін «виконання» - поєднання компетенції та інших чинників: рівня уваги, фізичних та психічних станів, зацікавленості тощо. Виконання може не збігатися з компетенцією з різних причин: психологічного і фізичного стану, конституції тощо.

Компетенцію та виконання людина удосконалює все своє життя в різноманітних ситуаціях з різними людьми, перебуваючи в різних станах.

Найважливішими складовими комунікативної компетенції лінгвісти вважають:

- *компетенцію* (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень);
- *дискурсивну* компетенцію (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси);
- *соціолінгвістичну* компетенцію (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);
- *іллокутивну* компетенцію (здатність реалізувати комунікативні наміри, використовуючи структуру мовленнєвого акту);
- *стратегічну* компетенцію (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування);
- *соціокультурну* компетенцію (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи).

Отже, комунікативна компетенція перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі всі інші. З огляду на це, формування комунікативної компетенції є основною метою мовного навчання.

Отже, парадигма КІМ відповідає не тільки критерію *інтегрованості* (мовно-комунікативному зв'язку), а й *персоніфікації* (індивідуальному портрету мовної особистості або навчальної групи) на основі соціально-демографічних, соціально-психологічних та індивідуально-особистісних ознак [5, с.94].

Концептуальні знання – це здатність побачити картину загалом, побачити, яким чином окремі частини пов'язані між собою. Це уміння мислити не лише стратегічно, а й систематично і тактично.

Прагматичний рівень мовної особистості впровадив Ю. Караулов [1]. Цей рівень охоплює *мету, мотиви, інтереси, установки та інтенціональності*, забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний перехід від *оцінювання* її мовленнєвої діяльності до її *осмислення*.

Рівень розуміння предмета мовлення зумовлює підготовленість суб'єкта (закладена база): загальна культура, світогляд, розвиток інтелектуальних здібностей,

професійна підготовка тощо. У нашій інтерпретації слово «розуміти» означає адекватну передачу першоджерела (текст, точка зору людини) шляхом переведення на внутрішній код (власна мова), тобто переказ першоджерела своїми словами без викривлення. Виділяють такі рівні:

1. «Про що» (суб'єкт, знаходячись на цьому рівні, має дуже туманне уявлення про предмет, бачить його лише у самих загальних рисах, сприймає лише назву предмета, форму). Звідси людина має викривлене, неістинне судження про предмет у цілому.

2. «Про що + що» (на цьому рівні суб'єкт уже проникає у зміст предмета, тобто одержує інформацію про нього з літератури та інших джерел, але своєї позиції не має, залишаючись поки що на сходинці запам'ятовування чужих думок).

3. «Про що + що + як» (суб'єкт виходить на рівень осмислення змісту предмета, чужих думок, тобто припускає їх через себе, виробляючи власну позицію відносно предмета обговорення, опиняючись тим самим на наступній сходинці – роздумів).

4. «Про що + що + як + навіщо» (знаходячись на даному рівні, суб'єкт здатний поставити собі запитання: «Навіщо мені потрібно знати цей предмет, де і коли я можу використати ці знання?» Інакше кажучи, суб'єкт виходить на рівень застосування одержаних знань про предмет, проектуючи їх на свою діяльність, досвід) [5; 98 - 99].

Отже, значимість моделювання портрета аудиторії полягає ще й в тому, що виникає можливість подальшої роботи з цим портретом, щоб створити умови для формування мовно-комунікативної компетенції людині, актуалізації її позитивних якостей.

Література:

1. Караулов Ю.Н. Что же такое «языковая личность»? // Этническое и языковое самосознание. – М., 1995.
2. Кові Р.Стівен. Восьма звичка / Від ефективності до велечі. – Х., 2017. – 495 с. (Covey R. S. The 8th Habit: From Effectiveness to Creatness / Stephen R. Covey. – New York: Free Press, 2004. – 432 p.).
3. Полянська І. В., Шевченко В.Ф. Осознанность как базовая категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) преподавания языка // Новый коллегиум. №1. – 2015. – С. 33 – 37.
4. Полянська І. В., Шевченко В.Ф. Закономерность возникновения коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) в контенте компетентностной парадигмы высшего образования // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в вузе / Материалы II Межд. научно-метод. конф. 28-30 мая 2015 г. ХНУРЭ. – Харьков, 2015 г. – С. 297 – 302
5. Сагач Г.І. Риторика. // Видання друге, перероблене. і доповнене. – К. – С. 94 – 99.
6. Шевченко В.Ф., Полянська І.В. Формування міжкультурної комунікації фахівця // Мова в професійному вимірі : комунікативно-культурний аспект / Матеріали Міжнародної науково-практ. онлайн-конф. 19 жовтня 2017 р. Національний університет цивільного захисту України. – Харків, 2017 р. – С.127 – 129.

Країнознавство як навчальна дисципліна

У сучасній методиці викладання іноземних мов країнознавству відводиться важлива роль. При вивченні іноземної мови іноземні студенти опановують не тільки мовні знання, навички та мовні вміння, а й знайомляться з географією, історією і культурою країни мова якої вивчається.

На факультеті міжнародної освіти Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут» країнознавство є дисципліною, призначеною для іноземних студентів початкового етапу навчання в обсязі 20 годин у осінньому семестрі і 30 годин у весняному семестрі. Загальний обсяг курсу - 75 годин, з них лекційні - 6, практичні - 44, самостійна робота - 25 годин [3, с. 153].

Країнознавство - це елективний курс, в результаті якого здійснюється загальне ознайомлення іноземних студентів з географічним положенням, природними умовами, населенням, історією, культурою, освітою, наукою України.

Дисципліна «Країнознавство» здійснюється в умовах поступового оволодіння іноземними студентами російською/українською мовою як іноземною і має соціальний, лінгвокраїнознавчий, педагогічний зміст, в результаті якого необхідно вирішити два завдання:

- визначити коло знань, якими можна оволодіти в аудиторний час;
- встановити послідовність введення країнознавчих знань.

Основним навчальним матеріалом з курсу «Країнознавство» є навчальний посібник для студентів-іноземців початкового етапу навчання, що базується на тематичному і хронологічному принципах [2]. При створенні даного посібника визначалися послідовність щодо подання тематичних блоків, а також завдання, що дозволяють уникати мовних труднощів сприйняття країнознавчої інформації і активізують базові знання учнів з російської/української мови.

Оскільки основною метою навчання іноземних студентів є їх мовна підготовка та оволодіння російською/ українською мовою в соціально-побутової, соціально-культурної, навчально-професійної та суспільно-політичній сферах спілкування. Це вимагає від іноземних студентів певної країнознавчої і лінгвокраїнознавчої компетентності.

Країнознавчих інформація, що задовольняє комунікативні, пізнавальні та естетичні потреби студентів-іноземців, стимулює їх мовну діяльність, сприяє формуванню комунікативних умінь в різних сферах спілкування і забезпечує стійкий інтерес до вивчення мови.

Країнознавство як навчальна дисципліна орієнтована на розвиток комунікативної компетенції, а також спрямована на формування як предметних, так і мовних знань і умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності. Це допомагає студентам-іноземцям не тільки адаптуватися у новому мовному, соціальному та культурному середовищі, але й дає їм базові знання, необхідні для продовження навчання у вищих навчальних закладах України.

Курс «Країнознавство» є самостійною навчальною дисципліною і аспектом викладання російської/української мови, який передбачає, з одного боку,

вдосконалення навичок читання, аудіювання, говоріння, письма, і, з іншого - розширення лексичного запасу іноземних студентів з соціально-економічної, історичної, політичної і культурної тематики. В зв'язку з цим впливає ряд умов, з яких пріоритетними можна назвати наступні:

- поетапне оволодіння мовним матеріалом (від простого - до складного, від елементарних мовних зразків - до вміння здійснювати мовне звернення);
- взаємопов'язане навчання всім видам мовленнєвої діяльності на матеріалах текстів соціально-економічного і суспільно-політичного характеру;
- формування і розвиток предметної компетенції;
- впровадження і закріплення необхідної загальнонаукової спеціальної лексики і синтаксичних структур, характерних для наукового стилю мовлення;
- формування лексичних навичок за допомогою різних видів семантизації;
- розвиток навичок монологічного та діалогічного мовлення.

Практика викладання початкової дисципліни «Країнознавство» свідчить, що успішність навчання багато в чому залежить від узгоджених зусиль як викладачів мови так і викладачів предметників [3, с. 673].

На заняттях з країнознавства викладачу необхідно:

- враховувати рівень знання російської/української мови на кожному етапі навчання;
- використовувати тільки ті форми організації заняття, ті форми проведення, закріплення і контролю, які відповідають рівню сформованості у іноземних студентів навичок і умінь в певному виді мовленнєвої діяльності;
- дотримуватися поетапного дозування обсягу інформації, текстового матеріалу і домашнього завдання;
- дотримуватися припустимого на даному етапі темпу викладу пропонованої інформації.

Очевидно, що структурно-тематичним ядром організації навчального матеріалу, на базі якого реалізується пізнавальна задача, є текст. Зміст текстів відповідає комунікативним потребам іноземних студентів на кожному етапі навчання. Існують певні принципи відбору текстів з країнознавства, серед яких основними є:

- країнознавча цінність (інформативність): відбираються факти в пізнавально-виховному відношенні;
- сучасність;
- історизм;
- типовість;
- достовірність.

Названі принципи визначають основні параметри відбору навчального країнознавчого матеріалу, що сприяє досягненню комунікативних, пізнавальних та виховних завдань. У цьому відношенні місцевий країнознавчий матеріал, як допоміжний, є невід'ємним елементом змісту всього навчального процесу.

Особливістю викладання країнознавства є те, що пропонована дисципліна надається на ранньому етапі навчання, коли у іноземних студентів практично відсутній мовний досвід. Зважаючи на це найбільш важливе значення набуває лексична робота в аудиторії, тому що відсоток незнайомої лексики може досягати більше 50-70%. Крім того, для більшості студентів з Близького Сходу та Південно-Східної Азії є дуже складною фонетична організація російської/української мови. Тому при презентації лексики викладач-предметник повинен ретельно і досить довго приділяти увагу відпрацюванню вимови.

Головна освітня і пізнавальна мета курсу «Країнознавство» – ознайомлення:

- із сучасною незалежною Українською державою;
- з головними моментами історичного шляху, що пройшов український народ;

– з традиціями, культурою, наукою, освітою та духовним життям українського народу.

Курс «Країнознавство» дає уявлення про українців як про народ, який у складних історичних умовах зберіг свою самобутність, залишаючись активним учасником світового розвитку.

Література:

1. Щербаков В.И. Роль обществоведческой дисциплины «Страноведение» в овладении иностранными студентами русским/украинским языком. – Проблемы і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2017 р.). – Харків: ХНАДУ, 2017. – С. 671-675.
2. Щербаков В.И. Страноведение: учеб. пособ. для студентов-иностранцев. – Х.: “Полосатая типография”, 2015. – 141 с. (http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/19394/1/Shcherbakov_Stranovedenie_2015.pdf)
3. Щербаков В.И. Создание учебного пособия по курсу «Страноведение» для иностранных студентов. – Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. / Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції 2 - 3 червня 2016 року. – Х.: ХНУ, 2016. – С. 153-154.

Щербина Е. Б.

Харківська державна академія дизайну і мистецтв

м. Харків, Україна

e-mail: yuli02asya@gmail.com

Вивчення і популяризація української мови в Канаді

Одним із визначальних чинників збереження етнокультурної самобутності закордонних українців є система національної освіти, яка дає не лише знання рідної мови, а й забезпечує національно-патріотичне виховання. Важливе значення для адаптації вихідців з України до нових умов життя та збереження факту усвідомлення українською спільнотою себе українським етносом мала культурно-освітня діяльність українських іммігрантів. Одне з головних завдань, яке постає перед тими, хто перебуває на чужій землі в перші роки, — дати своїм дітям освіту, щоб вони згодом могли не лише стати рівноправними громадянами нової для себе країни, але й зберегли при цьому український етнокультурний чинник.

Розбудові двомовних шкіл значною мірою сприяло прийняття у 1897 р. закону, в якому йшлося про те, що при наявності в будь-якій школі хоча б 10 учнів, які розмовляють іншою (рідною) мовою, для них цією мовою повинне проводитись навчання.

Іммігранти з України намагалися в кожному своєму осередку відкрити школу, де б їхні діти могли вивчати рідну мову, історію України, прилучатися до української культури. Найдавніший шкільний осередок — «Галичина» у Манітобі — почав діяти ще в 1899 р. У 1915 р. їх там налічувалося вже 120, в Альберті — 130, Саскачевані — понад 200 [2: 52].

Необхідною умовою в розбудові шкільництва була підготовка двомовних учителів. Це була значна проблема для української імміграції в кінці XIX — на початку XX ст. У 1905 р. через відсутність учителів пустувало 100 шкільних будинків.

Двомовних шкіл у цей період діяло 40. У зв'язку з цим, у 1905 р. у Вінніпезі була відкрита спеціальна школа (українці називали її учительським семінаром) для підготовки двомовних учителів з україномовного середовища. Фінансові витрати з її утримання взяв на себе манітобський уряд. У коледжі Манітоби, за фінансової підтримки української церкви, відкрилися курси для підготовки двомовних учителів, які вів професор М. Щербінін.

У 2001р. у країні нараховувалось 1млн. 71 тис. 60 осіб українського походження. Якщо порівняти ці дані з переписом 1991р., то вони такі: 1 млн.54тис.300 осіб [1: 9]. Отже, за 10 років відбулось формальне збільшення населення українського походження, однак у зв'язку з асиміляцією та укладенням змішаних шлюбів кількість повних українських родин стала зменшуватися.

Отже, усі ці дані свідчать про невинний процес кількісного зменшення україномовного населення. У зв'язку з цим, одним з головних завдань, що стоїть перед українською громадою в Канаді, є ефективно вивчення української мови дітьми, які не володіють нею, та збереження мови серед невеликої за чисельністю групи україномовних дітей. Тому вирішення питання української освіти є все більш нагальною проблемою української громади у Канаді.

На сьогодні в Канаді сформована цілісна система україномовної освіти, починаючи з дитячих садків, «рідних шкіл», де навчаються в суботу чи неділю, приватних денних шкіл, державних шкіл, завершуючи кафедрами та програмами в університетах.

Підтримка батьків і громади є рушійними силами активної україномовної програми в Канаді. Добрий приклад подає Західна Канада, де спільні зусилля батьків на початку 1970-х рр. привели до створення українсько-англійських двомовних програм у провінціях Альберта, Саскачевань і Манітоба. Українська громада відіграє кардинальну роль в організації дошкільних програм (садочків), позашкільних програм (рідні школи) і кредитних (залікових) курсів для школярів середньої школи. Популярними протягом літніх місяців є україномовні табори. Наявні також курси для дорослих, які зацікавлені у вивченні української мови [3].

Для того, щоб скласти більш повне уявлення про українську систему освіти Канади, розглянемо її на прикладі провінції Саскачевань. Для означення українського дошкільця вживається термін «садочок». Програми такого типу встановлюють зв'язки молодих родин з дітьми з українською громадою. Садочки допомагають батькам виховувати дітей за допомогою української мови і культури. Дошкільні програми такого типу розраховані на дітей 3-5 років. Тижневий розклад, місце, тип програми і кваліфікації вчителів можуть бути різними. Більшість дошкільних програм — веселі й освітні; вони пропонують приємну атмосферу з мови, ігор, пісень, музики, дитячих казок, рукоділля та розваг. Дошкільні заняття звичайно тривають дві години і проводяться два або три рази на тиждень. Батьки і спонсори з громади добровільно наглядають за програмами, фінансами, “польовими” екскурсіями, в той час як учитель організовує програму навчання та все, що її стосується.

Для 5-річних дітей в Саскачевані існують україномовні підготовчі програми, що відбуваються протягом шкільного дня. Діти приходять кожного другого дня протягом навчального року. Програми ведуться кваліфікованими вчителями, які викладають українську мову згідно з програмою навчання для підготовчих класів. У програмі для двомовного навчання (відбувається навчання як англійською, так і українською мовами) заохочується використання української мови протягом цілого дня. У підготовчих класах певна частина дня відводиться навчанню української мови [3].

Окремою ланкою української освіти в Саскачевані є позашкільні програми (або, як їх ще називають, післяшкільні), основою яких є програма під назвою «Рідна школа».

Ці українські програми, організовані і запропоновані місцевими громадськими групами, як правило, відбуваються один раз на тиждень після школи. Програма часто

складається з вивчення мови, культури, історії і духовності. Українські програми поза школою є додатковим, подібно до занять з музики, танцю, плавання та спорту [3]. Щодо шкільних україномовних програм, то вони можуть бути або двомовними (українська мова використовується при вивченні декількох предметів протягом половини шкільного дня), або україномовними (викладання української мови як шкільного предмета).

Щодо статистики про школярів, які вивчають українську мову в державних школах Канади, то є такі дані: у провінції Альберта ця кількість становить близько 1.800 учнів, у Манітобі — 1.000 осіб, у Саскачевані — близько 700 осіб, у Онтаріо — 2.000 осіб [4].

У Канаді на сьогодні є хороший ресурс підручників з вивчення української мови. Це, зокрема, такі книжки, як “Conversational Ukrainian” (за редакцією Яра Славутича, “A Modern Ukrainian Grammar” by Gorge Lucky Sh.D. (University of Toronto), “Teach Yourself Ukrainian” (автори — Olga Berh, James Dingley та ін.).

У цих матеріалах віддзеркалено стан життя сучасних канадських українців, у темах часто пропонується практичний словник для щоденних ситуацій. Українські книжки, газети, журнали і новітні публікації забезпечують учнів середнього та вищого рівня багатими джерелами словникового запасу сучасної української мови. Різноманітні українські веб-сайти знайомлять читачів зі світовими подіями, інформацією про діяльність діаспори [3].

У Канаді також існують широкі можливості одержати вищу українознавчу освіту. У низці університетів — Альбертський, Манітобський, Монреальський, Оттавський, Торонтський — можна здобути диплом з української мови. Україністику (мова, література, народознавство, історія, соціологія, культура) викладають у 12 університетах Канади [1: 504].

Отже, з усіх країн західної діаспори найбільший потенціал для розвитку ефективної україномовної освіти для дітей має Канада. Українська мова вивчається в державних школах Канади протягом ста років. Сучасна україномовна освіта в державних школах Канади закріплюється законодавством та урядовою політикою [4].

Загалом можна підкреслити, що одним із визначальних чинників збереження етнокультурної самобутності, як доводить досвід української діаспори Канади, є система національної освіти, яка дає не лише знання рідної мови, а й забезпечує національне виховання. На сьогодні українська освіта у цій країні включає в себе усі ланки освіти: від дошкільних (дитячих садків, класів передшкілля), позашкільних («Рідних шкіл», літніх таборів, гуртків тощо), шкільних програм аж до отримання вищої українознавчої освіти (через здобуття диплома з української мови в низці університетів, а також ознайомлення з українознавчими дисциплінами).

Література:

1. Дьолог О.С. Українознавчі культурні та освітні центри у діаспорі США і Канади // Збірник наукових праць НДІУ. — К., 2004. — Т.ІІІ.
2. Євтух В. Б., Ковальчук О. О. Українці в Канаді. — К.: Будівельник, 1993.
3. [Електронний ресурс] http://www.sesd.sk.ca/ukrainian/ukr_sitemap.htm
4. [Електронний ресурс] http://www.ukraine-alberta.com.ua/docfile/word_ukr_education_sokolovski.doc

Шленёва М. Г.
Национальный технический университет «Харьковский
политехнический институт»
г. Харьков, Украина
e-mail: science.help.today@gmail.com

Place of the grammar tasks in system of study Ukrainian as foreign language

The feature of grammatical material is that its assimilation doesn't remain at the level of perception. It requires realization in the corresponding skills which are reached by trainings. The didactic essence of methods is that the teacher directs foreign students to development language skills by means of special tasks.

Formation of grammatical concepts is one of the basics of grammar studying. This process is carried out consistently, including systematic complex work on different aspects of language phenomena. Implementation of perspective communications during studying of grammatical material has special value. Its deep understanding promotes successful formation of spelling and punctuation skills and also development of informal conversation of foreign students. Today, when education of Ukraine experiences considerable changes, "the higher education institution has to provide achievement of certain level of Ukrainian as foreign language by every foreign student, which is specified in the educational standard", – M. Prots claims [7, c. 2].

Definition of the most rational system of training and grammatical exercises is main problem of methodology of teaching Ukrainian as foreign language. Outstanding methodologists, scientists, classify differently language exercises, proceeding from different criteria: contents (according to the chapters of the program), carrying out forms (oral and written), places of carrying out, informative activity, complexity degree, by criterion of communicativeness, on the educational purposes and so forth.

Today classification of I. Doroshenko is considered as the most reasonable. It is based on the didactic purpose of each language exercise, degree of independence and creativity of students during its solving. According to this classification all exercises are divided on preparatory, introductory, training and finishing [4].

V. Zanin, during study of different classifications (according to the nature of operations performed by students, according to the nature of activity, according to the educational purpose, according to the relation to the source text, according to the formation of spelling skills, according to the linguistic contents, according to the tasks of language material), accents that "organizing study of training material and creating the system of exercises, the teacher should be guided by the role which every issue has to play in the course of conversational practice improvement of foreign students " [1, c. 29].

According to the author the most expedient are opposition of such types of work as carried out on the ready material and created of language material from the beginning. The exercises of the first group provide: observation and analysis of language units. The second group is made by exercises created on the coherent texts (creative works) and on editing someone else's and own statements [1]. The formation of spelling skills pass the following stages: perception and reproductive reconstruction of language means; formation of abilities to create and to use language means; formation of abilities to chose proper language material required for expression of certain sense; to use adopted language material in unprepared statements [1].

Each of abovementioned stages is answered by performance of certain type of exercises: analytical (qualification and selective), transformational, constructive and communicative. Only when each of carried-out works plays the role in formation of a certain communicative skill and all exercises are purposeful, the following one connected with previous one and rise foreign students on the new level of adopted non-mother tongue, they make complete system that is one of the most important prerequisites of successful study. During adoption of Ukrainian as foreign language it is important to consider that it is not only a subject of study, but also means of adoption of other subjects of the program of preparatory department of higher education institution. For this purpose it is necessary to offer students the tasks of practical direction regularly: composing phrases and sentences of the given words which belong to different parts of speech [3].

Grammatical concepts are formed as a result of long work on the corresponding language material which is offered by the teacher. Kakorina E.V., Savchenko T.V., Kostyleva note that this work consists of such components as perception of the certain language phenomena, abstraction, allocation of the phenomena of signs, essential to this group, its generalizations, in a special word term [4, c. 103].

The analysis of program material of Ukrainian as foreign language is shown that it is provided such sequence of linguistic material study that allows to establish scientifically proved connections of new material with previously adopted. For example, the program is provided acquaintance of students with parts of speech: noun, adjective, numeral, pronoun, verb, adverb. One of the leading tasks of parts of speech studying is development of oral and written speech that provides enrichment of foreigners' lexicon [3; 4, c. 110].

It should be remembered that during creation in students' consciousness the idea about grammatical structure, it is necessary to give complete information of the studied language unit. It will promote systemacity in determination of language category and at the same time will give the chance to realize more deeply features of this or that part of speech as independent lexically and grammatically category of words. According to our opinion, it is necessary that the work methodic on grammatical concepts at classes of Ukrainian as foreign languages consists of four stages:

- analysis of the text (literary, language);
- allocations of essential structures and its generalization;
- specification of the trained material.

On the basis of the analyzed methodical and pedagogical literature and pedagogical experience, we have determined methodical conditions which promote full adoption of grammatical concepts by foreign students at classes of Ukrainian as foreign language by the outlined problem.

We distinguished the following conditions:

- application of active methods of study at classes of Ukrainian as foreign language;
- purposeful work for development of the linguistic relation to the word, to the sentence, to the text as units of conversational practice;
- awareness of essential and insignificant structures of concept;
- inclusion of a new concept in the system of previously adopted;
- use of speech experience and interrelation of the corresponding language categories;
- use of visual means during grammar studying;
- formation of interest to study of something new.

Study of parts of speech at classes of Ukrainian lessons as foreign will be effective at the condition of application the different forms of educational activity: individual, collective, group, etc.; use of problematic issues; creation of problem situations, didactic games, game and speech situations of real character which could help students to master grammatical concepts during the language material study.

The important stage at classes of Ukrainian as foreign language is formation in foreign students the profound understanding of lexical meaning of words with its grammatical meaning which reveals during the work with the text. It is expedient to carry out such work both at classes of Ukrainian as foreign, and at integrated classes of conversational practice. Texts give the chance to see grammatical material in action, form ability to use grammatical forms by foreign students.

Selecting exercises, it is necessary to consider not only the content of material which is studied, but also character and a form of tasks performance (oral, written), connections of exercises, the sequence by degree of the difficulty (from simple to difficult). At the same time it is very important to choose such exercises which allow to provide practical application of the got theoretical knowledge. Work on its adaption has to finished with conversational practice.

It should be noted that to overload foreign students with many tasks and exercises is prohibited Its quantity, undoubtedly, has to be optimum. Instructing to performance of the set exercise has to conclude explaining of possible difficulties and typical mistakes which students could faced during performance of the offered task.

Thus, grammatical and lexical tasks are basic means for language adaptation, knowledge improvement and skills development. Development of necessary skills guarantees only well thought and tested system of tasks which is based on variations of conditions when knowledge, increasing of difficulty degree and scientifically proved sequence are applied.

Литература:

1. Занин В.Ф. Просто грамматика в кн. «Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного» / В.Ф. Занин. – М., 2005. – С. 261–335.
2. Зимульдінова А., Проць М. Граматика української мови для іноземних студентів (тексти лекцій) / А. Зимульдінова, М. Проць. – Дрогобич: ДДПУ, 2007. – 70 с.
3. Ивлева З.И. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З.И. Ивлева. – М., 1981.
4. Какорина Е.В., Савченко Т.В., Костылева Л.В. Русский язык: от ступени к ступени. РКИ / Е.В. Какорина, Т.В. Савченко, Л.В. Костылева. – М.: Этносфера, 2004.
5. Методика викладання української мови як іноземної/ За ред. Дорошенка І.С. – К.: Вища школа, 2007. – 398 с.
6. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачева, О.С. Кузина, Н.М. Малашенко и др. – М., 1986.
7. Проць М., Зимульдінова А. Методика викладання української мови як іноземної (методика фонетики, грамматики, правопису) / М. Проць, А. Зимульдінова. – Дрогобич, 2008. – Частина III. – 274 с.
8. Шленьова М. Г. The interactive technologies of study Ukrainian as a foreign language: structural analysis / М. Г. Шленьова // Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів : матеріали 12-ї Міжнар. наук.-практ. конф., 12-13 жовтня 2017 р. – Харків : ХНАДУ, 2017. – С. 404-408.

Сложности в изучении глаголов движения при обучении турецких студентов русскому языку как иностранному

В настоящее время в вузах Украины увеличилось количество студентов, приехавших из Турции. На начальном этапе обучения перед студентами стоит задача по изучению русского языка как иностранного. В процессе обучения у студентов-иностранцев возникает ряд сложностей в усвоении русского языка.

Большинство людей, изучающих иностранный язык, воспринимают его через призму родного языка, что порождает явление интерференции на разных уровнях и приводит к целой системе ошибок. Степень трудности при изучении иностранного языка обусловлена фактором близости или, наоборот, неродственности двух языков, к числу последних относятся русский и турецкий. Русский язык принадлежит к флективным языкам, тогда как турецкий — к агглютинативным. Глобальные различия в этих двух языковых системах сказываются на их грамматическом строе, обуславливают ошибки при изучении русского языка турецкими студентами.

В турецком языке отсутствуют категория вида, а также рода, свойственные русскому языку, наблюдаются расхождения в способах выражения тех или иных грамматических значений, трудности вызывает и явление нерегулярности в русском языке. Наибольшие проблемы в усвоении русского языка турецкими студентами связаны с изучением предложно-падежной и особенно — видовременной систем. Последняя является «наиболее сложной, грамматически организованной, отвлеченной и в тоже время наиболее насыщенной категорией», что в первую очередь касается глаголов движения. [1,23]

Отличительные признаки глаголов движения в русском языке состоят в специфике их семантики и синтаксической сочетаемости. Глаголы движения без приставок образуют единственную группу парных глаголов несовершенного вида, а также ограниченный ряд глаголов, выражающих способы перемещения в пространстве.[2,47] Глаголы движения тесно связаны с аспектуальностью и с категорией вида. Категория вида представляет собой одну из важнейших характеристик русского глагола, охватывающую все глаголы в русском языке и отсутствующую в турецком языке.

Особенно затруднителен для турецкой аудитории процесс изучения русских глаголов движения без приставок в силу лексико-семантических и грамматических различий данной группы в двух языках, что приводит к явлению межъязыковой интерференции. Целью данной статьи является как определение трудностей и ошибок турецких студентов в процессе изучения русских бесприставочных глаголов движения, так и выявление причин их возникновения посредством обращения к сопоставительному аспекту.

В последние годы наблюдается широкое распространение типологического подхода к изучению и пониманию языка, при котором языковые элементы рассматриваются в сопоставительном аспекте. Сопоставительное изучение языков, определяющееся как необходимостью полного и всестороннего исследования конкретных языков, так и практическими потребностями педагогической,

переводческой и лексикографической работы, позволяет увидеть и определенные аналогии, и существенные различия.

Наиболее характерной чертой глаголов движения в русском языке является их своеобразная парность, семантическая и морфологическая взаимоотношенность обоих членов противопоставления. Обозначая одну и ту же реальность, каждый из членов глагольной пары представляет обозначаемый процесс по-разному. Как известно, пара *идти и ходить* обозначает в основных случаях перемещение пешком, без транспортных средств, а глаголы *ехать и ездить* имеют значение перемещения при помощи транспорта. Следует отметить, что в употреблении данных глаголов не существует различия для турецких студентов, поскольку в турецком языковом сознании отсутствует разница между передвижением пешком и на транспорте, что порождает и грамматические различия в системе глагольных форм. При передаче обоих значений в турецком языке употребляется только один глагол, который обобщает действие. Например, предложения *он едет к нам (bize geliyor)* и *он идет к нам (bize geliyor)* для турецкого студента может ассоциироваться как с движением, осуществляемым на транспорте, так и с движением пешком. Для передачи движения пешком в турецком языке существует глагол *yürümek (идти пешком)* или же образованное от этого глагола наречие, обозначающее признак действия — *yürüyerek (пешком)*. С целью передачи движения на транспорте в турецком языке употребляются дополнительные лексические единицы, конкретизирующие средства передвижения — на машине, на поезде, на самолете и т. п.

Другим сложным моментом при изучении глаголов движения является для турецких студентов их лексико-семантическая специфика, а именно: однонаправленность и двунаправленность движения. При их изучении очень важно учесть семантическую структуру и связанный с ней функциональный аспект. Например, для турецкого студента нет никаких различий в употреблении глагола в таких предложениях, как: *Он идет к нам* или *Он ходит к нам*. Подобные случаи передаются в турецком языке лишь одним глаголом *gelmek*, который означает движение в направлении того места, где находится говорящий или слушающий. Можно сказать, что этот глагол равен по значению английскому глаголу *come*. Однако вышеприведенные примеры для турецкого студента также могут обозначать обратное действие, которое указывает направленность движения в противоположную сторону. Можно сказать, что данное значение равно английскому глаголу *go* и, как правило, означает движение в противоположную сторону от говорящего или слушающего. Такое значение в турецком языке передается с помощью глагола *gitmek*. Сложность состоит в том, что в процессе обучения на начальном этапе предложения типа *Он идет к нам / домой / в школу* может пониматься и переводиться на турецкий язык либо как движение от говорящего или слушающего, либо как движение в определенном направлении: *O bize, eve, okula gidiyor ya da O bize, eve, okula geliyor (he/she goes home / или comes)*. В таких случаях важная роль отводится контексту. Турецкий студент без контекста с трудом может понять, в каком направлении совершается движение — к себе или от себя (*come* или *go*). Значение глаголов движения с приставками типа *приходить и уходить* для него будет более понятным, чем глаголы движения без приставок *идти-ходить*, поскольку в самих приставках уже заложены значения движения в определенную сторону. Следовательно, для того, чтобы не ошибиться в правильности выбора того или иного парного глагола без приставки, очень важно учитывать лексико-семантическую разнородность однонаправленных и двунаправленных глаголов, а также условия контекста. Лексико-семантическая разница между глаголами типа *идти-ходить, ехать-ездить*, имеющаяся в русском языке, отсутствует в турецком, где оба эти значения выражаются одним глаголом. Для турецких студентов трудно без контекста предугадать, в каком значении употребляются эти глаголы. Сравните:

Он идет в школу
Он ходит в школу gidiyor/geliyor
Он едет в школу
Он ездит в школу

Кроме значения *способ перемещения*, глаголы движения без приставок имеют признак *способность к действию*, в котором важным является не направление движения, а способность или умение субъекта совершить действие.[3,114] Например, предложения типа *птица летает, рыба плавает* выражаются в русском языке глаголами несовершенного вида в значении неактуального настоящего, тогда как в турецком языке подобные высказывания в зависимости от того, выражается ли факт действия или умение, употребляются в разных временных формах — либо формой настоящего времени с морфемой *-(i)yor*, сигнализирующей о совпадении с определенным периодом ориентации, либо так называемой формой настоящего-будущего времени с морфемой *-(i)r*, к значениям которой относится потенциально-возможное действие. Поскольку в русском языке нет специальных морфологических средств для разграничения актуального настоящего, совпадающего с моментом речи, и неактуального (обобщенного, узуального) настоящего, охватывающего повторяющиеся и типичные действия, а также действия, выражающего значение нелинейного времени (*Лёд тает при нулевой температуре, дважды два равняется четырем*), требующих строгого разграничения в силу не только своей семантики, но и закономерностей употребления в этих временных планах видовых форм, такого рода употребление глаголов несовершенного вида в русском языке в форме настоящего времени вызывает дополнительные сложности у турецких студентов (в частности, при выражении действий, совпадающих с моментом речи и действий, выражающих повторяющиеся, обобщенно-потенциальные действия и типичные свойства: *Земля вращается вокруг Солнца, Рыбы живут в воде*. В результате различий подобного рода мы сталкиваемся со сложностями, которые возникают из-за несовпадений в грамматическом выражении и восприятии категории времени в русской и турецкой культурно-языковой традиции.

Таким образом, по перечисленным выше причинам глаголы движения в русском языке (наряду с другими) представляют собой одну из сложнейших тем для турецких студентов, при этом понимание глаголов движения является важным элементом общения на русском языке. Для эффективного обучения данной группе глаголов турецких учащихся следует обратить особое внимание на расхождения в системе двух данных языков, а также на условия контекста.

Литература:

- 1 Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): учеб. пособие для вузов / отв. ред. Г. А. Золотова/ В. В. Виноградов. - М.: Высш. шк., 1986. С. 476.
- 2 Авилова Н. С. Вид глагола и семантика глагольного слова./ Н. С. Авилова. - М.: Наука, 1976. С. 98.
- 3 Муравьева Л. С. Глаголы движения в русском языке. Verbs of Motion in Russian./ Л. С. Муравьева. - М.: Русский язык, 1975. 270 с.

Алфавітний покажчик

Kovalenko J. N.	128	Клочко Т. В.	125	Приходько В. С.	224
Paramonova V. Yu.	234	Ковальчук О. В.	130	Пушкарева Е. Н.	226
Romanov Yu. A.	234	Колоколова А. А.	132	Рагіна Ж. М.	228
Snegurova T. A.	234	Коміна М. І.	135	Рогаткина Е. А.	230
Uvarova T.	297	Крехно Т. І.	138	Романов Ю. А.	185
Адамия З. К.	8	Креч Т. В.	140	Романова О. О.	236
Алексеевко Т. М.	10	Криволапова Е. В.	250	Романьок Л. В.	275
Аль-Газо Н. В.	13	Крисенко Т. В.	284	Сабадырь Г. И.	157
Бабай Л. В.	16	Курилюк Т. И.	142	Сажина Т. Н.	241
Бабакишиева Е. Н.	18	Кучеренко О. Ф.	145	Свинаренко Н. О.	243
Баткина М. В.	24	Лагута Т. Н.	53	Северин Н. В.	250
Безкоровайная Л. С.	28	Ланова І. В.	147		246
Бессонова Н. Н.	32	Левицкая Л. Г.	125	Селіверстова Л. І.	253
Белікова О. В.	26	Лисенко Н. О.	150	Семененко І. Є.	260
Білик О. М.	36	Литвиненко О. О.	152	Синявина Л. В.	263
Близнюк Л. М.	40	Лонська І. О.	156	Ситковська М. І.	266
Божко Н. М.	42	Лухина М. Ю.	157	Скрипник Л. В.	268
Бойко Л. Ю.	18	Максимова К. В.	160	Сладких І. А.	271
Брагіна Т. М.	36	Малихіна Ю. О.	164	Снегурова Т. А.	57
Бурнос Е. Ю.	45	Мартінова І. Є.	166	Снігурова І. І.	275
Валіт О. С.	49	Мелкумова Т. В.	168	Стремоухова І. В.	278
Варава С. В.	52	Минакова Л. И.	171	Сулятицький А. В.	281
Вержанская О. Н.	53	Мирошник Л. В.	67	Суханова Т. Є.	284
Виктор О. М.	57	Михайленко-Зото Е. А.	172	Сухоруков В. А.	204
.....	246		212	Тараненко В. В.	287
Вялих І. Ю.	60	Мілева І. В.	174	Тарлева А. В.	13
Гайворонська В. В.	63	Моргунова Н. С.	178	Тесаловська О. Б.	289
Гетманец А. О.	67	Мосьпан О. П.	180	Тимченко А. О.	293
Греул О. О.	145	Мухортова О. Д.	183	Тихоненко О. В.	295
Грінченко О. В.	118	Нагайцева Н. И.	185	Тростинская О. Н.	300
Гутникова Т. Ю.	68	Немерцова Е. Е.	321	Ушакова Н. И.	300
Даниленко А.	71	Нікіфорова С. М.	187	Филянина Н. Н.	263
Демченко В. А.	77	Нос Н. М.	190	Ходаковская М. А.	303
Демченко Н. Д.	80	Овчинникова А. С.	192	Циганенко В. В.	305
Демьянова В. Г.	83		219	Цимбал Т. М.	307
Деомидов Е. В.	140		221	Чала А. Г.	311
Деркач Г. А.	85	Онкович Г. В.	194	Черновалюк И. В.	314
Дитюк С. О.	26	Остапенко С. П.	199	Черногорская Н. Г.	318
Долгая Е. А.	88	Острынская Н. В.	202	Чернявская С. Н.	321
Должикова Т. І.	92	Паршина Н. О.	204	Шевченко В. Ф.	324
Дроздова І. П.	97	Пасічна О. В.	207	Шленёва М. Г.	333
Дьолог О. С.	99	Петрусенко Н. Ю.	210	Шпанько Т. С.	103
Ермолаев В. К.	103	Пилипенко-Фрицак Н. А.	45		224
Задорожня Л. В.	49	Пинари А.	212	Штыленко В. Е.	28
Иванова Т. А.	106	Підгородецька І. Ю.	214	Штыленко Е. Л.	28
Игнатова В. В.	106	Позднякова Л. Є.	217	Шубладзе О. Э.	24
Исаева В. И.	114	Полянська І. В.	324	Щербаков В. І.	328
Кальниченко Н. М.	118	Помазун О. В.	219	Щербина Е. Б.	330
Квашина Т. С.	57		221	Яценко А. А.	336
Кісіль Л. М.	122	Попова Л. О.	222		