

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ХАРЬКОВСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ АВТОМОБИЛЬНО-ДОРОЖНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ
ГРАЖДАН**



**КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ АЛЬ-ФАРАБИ
ФАКУЛЬТЕТ ДОВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра языковой и общеобразовательной
подготовки иностранцев**



ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Материалы X Международной научно-практической конференции,
посвященной 85-летию ХНАДУ
1-2 октября 2015 г.

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції,
присвяченої 85-річчю ХНАДУ
1-2 жовтня 2015 р.

ХАРЬКОВ
ХНАДУ
2015

УДК 378
ББК 74.58

Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов: материалы X Международной научно-практической конференции (1-2 октября 2015 г.). – Харьков: ХНАДУ, 2015. – 489 с.

Материалы конференции посвящены актуальным проблемам методики обучения русскому (украинскому) языку как иностранному, профессионально-речевого общения, межкультурной коммуникации, применения в учебном процессе традиционных и инновационных технологий, а также современных методов преподавания гуманитарно-естественных дисциплин на неродном языке.

Матеріали конференції присвячено актуальним проблемам методики навчання російської (української) мови як іноземної, професійно-мовленнєвого спілкування, міжкультурної комунікації, застосування у навчальному процесі традиційних та інноваційних технологій, а також сучасних методів викладання гуманітарно-природничих дисциплін на нерідній мові.

Адрес: Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет,
61002, г. Харьков, ул. Петровского, 25.
Телефон: (057) 707-36-81.

Статьи печатаются в авторской редакции. Ответственность за достоверность изложенных фактов, аутентичность материалов и цитат, стиль и соответствие списка литературы несут авторы материалов, представленных в данном сборнике.

ISBN 977-617-619-033-1

© ХНАДУ, 2015

СЕКЦИЯ 1. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО (УКРАИНСКОГО) ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

К вопросу об обучении диалогическому общению на начальном этапе

Айтпаева А.С.

*ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки
иностранцев Казахский национальный университет имени аль-Фараби*

г. Алматы, Казахстан

Во все времена, люди, стремящиеся овладеть иностранным языком и те, кто обучает их, имели общую цель – достичь уровня свободного владения языком. Работающих в этом направлении в первую очередь интересует, какие методы и приёмы нужно использовать преподавателю, чтобы помочь обучаемым овладеть иностранным языком в полной мере, каким образом можно преодолеть языковой барьер. Другими словами, основным вопросом инновационного обучения языкам остаётся – как повысить языковую и коммуникативно-речевую компетенцию, чтобы полноценно общаться с представителями других культур. Известно выражение Говарда Гарднера – одного из авторов современных исследований об интеллекте: «...Существует более чем один способ учить тому, что вы считаете важным».

Цель данной статьи – рассмотреть некоторые важные вопросы обучения диалогическому общению.

Конечно, с развитием технологий отношение людей к общению несколько изменилось. Если раньше мы могли говорить, что обучить языку можно опираясь на то, как дети учатся говорить, наблюдая и подражая речевым действиям других людей, то в настоящее время восприятие человеком окружающих как уникальных личностей, умение общаться: правильно понимать и реагировать на речевые действия, не так важно. Говард Гарднер считает, что межличностный интеллект играет уже не столь значимую роль, а скорее внутриличностные навыки приобретают все большее значение, так как современный человек должен оценивать собственные чувства и планировать будущее направление учебы, да и всей дальнейшей жизни. С появлением компьютеров и других современных технологий слово как таковое еще больше утрачивает свое значение: сегодня человек может выполнять значительную часть работы исключительно с помощью манипуляции логическими и числовыми символами. Но, несмотря на эти изменения, именно коммуникативный аспект обучения остаётся основным.

Общение — не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов: условий и культуры общения, правил этикета, знания невербальных форм выражения (мимики, жестов), наличия глубоких фоновых знаний и многого другого. В настоящее время остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от избыточности, недостаточности или просто непохожести других культур. Именно этим вызвано всеобщее внимание к вопросам межкультурной коммуникации.

Все аспекты обучения иностранных учащихся (фонетика, грамматика, чтение, аудирование) сходятся в одной точке – использование приобретённых навыков непосредственно в процессе коммуникации. Психологами установлено, что в памяти учащихся сохраняется 90 % того, что сами сделали. Поэтому, благодаря формам диалогического общения отрабатываются и запоминаются отдельные речевые образцы, целые структуры, которые используются затем в монологической речи. Обучение иностранному языку рассматривается с информативного, поведенческого, эмоционального уровней. Любая беседа обладает своим внутренним механизмом протекания и развития, включающим умения свободного и логически последовательного расспроса собеседника о фактах, представляющих интерес, умение быстро и логично реагировать на встречные вопросы, давая развернутые ответы и в случае необходимости переходя от ответа к контрвопросу, реагировать на высказывание собеседника противопоставлением своего мнения, встречной информацией, согласием, добавлением и т.п., инициативно начать беседу и переключаться с темы на тему.

Задачи преподавателя:

1. Уметь эффективно пользоваться паралингвистическими средствами управления общением. С их помощью движений глаз, рук, головы преподаватель может руководить ходом беседы: подавать сигнал к началу речевой деятельности, указать адресат высказывания, необходимость сообщения дополнительной информации и т.п. Используя другие условные знаки, учитель может указать на характер ожидаемой реплики (вопрос, развернутый ответ и т.д.).

2. Управлять ситуацией общения согласно уровню умений и навыков обучаемых. А.А. Леонтьев предлагает жестко задавать факторы с самого начала обучения, сознательно накладывая ограничения на варьирование этих факторов, подбирать и комбинировать их таким образом, чтобы обеспечить оптимальные условия общения. И, когда у учащегося будут сформированы навыки и умения в этой управляемой ситуации общения, понемногу снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечивать перенос сформированных умений и навыков в новые условия общения. Именно эти два этапа обучения диалогу учитываются при тренировке и практике диалогического общения. Тренировка в общении, как первый этап разработки учебного материала каждого нового занятия, предполагает употребление обучаемыми отдельных языковых и речевых моделей в условиях жестких рамок заданий, управляющих речевой деятельностью обучаемых в том смысле, что они предопределяют выбор и определение языковых средств. Второй этап – более свободное и творческое использование студентами учебного материала как данного урока, так и всех пройденных, в соответствии с заданиями, направляющими речевую деятельность обучаемых. Таким образом, задача преподавателя последовательно и целенаправленно использовать все возможности подачи учебного материала, в частности, невербальной коммуникации (интонация, жест, мимика, ритм и т.д.) для организации его запоминания. Доброжелательность, тактичность преподавателя, поощрение, одобрение – это также второй план, который

создает особый микроклимат в группе, обстановку доверия и уверенности учащихся в собственных силах и достижимости поставленных целей.

Чтобы научиться вести диалог на иностранном языке, в нашем случае на русском языке, учащийся должен научиться: 1. Задавать вопросы, выражать просьбу или стимулировать собеседника на вопрос высказыванием. Простейшей формой обучения данному умению являются реально-коммуникативные упражнения типа: "Расспросите о..." Для работы в парах подобное упражнение может быть следующим: "Ваш сосед смотрел вчера интересный фильм. Расспросите его об этом и ответьте на его вопросы". В целях обучения инициативному расспросу возможны также упражнения, когда кто-нибудь делает начальное сообщение на определенную тему, например, "Вчера я ходил в кино", к которому нужно задать серию вопросов. Вопросы эти должны задаваться в логической последовательности и на начальном этапе обучения формулироваться так, чтобы ответы на них были предельно краткими. Реплика диалогичной формы общения свойственны эллипсисы, дислокации (перестановка слов, частей фразы). Это обусловлено тем, что такая форма общения ситуативна и, следовательно, не нуждается в строгой организации. Поэтому целесообразно обучать кратким, неполным ответам и даже вопросам. Например: – Куда? – На базар. – Сегодня закрыт. – Да? Спасибо, не знал. Возможно более сложное задание: учащимся объясняется, что они должны прослушать сообщение преподавателя и задавать ему вопросы всякий раз, когда он прерывает свой рассказ. При работе в парах со сменой ролей один из студентов даёт начальное монологическое сообщение, которое сам прерывает, давая возможность собеседнику задать интересующие его вопросы.

2. Давать развернутые ответы. После прочтения какого-либо краткого тематического текста учащимся предлагается устно ответить на вопросы по этому тексту с условием, что каждый ответ должен содержать не менее двух логически связанных предложений. Образец такого ответа может быть приведен преподавателем. Учащимся может быть предложен диалог - образец с развернутыми ответами; после его прочтения они должны изменить и дополнить этот диалог, обращая особое внимание на развернутые ответы. Позже на основе этого упражнения учащиеся могли бы составить собственный диалог с развернутыми ответами одного из собеседников. Впоследствии количество предложений в развернутых ответах на вопросы по тематическим текстам следует постепенно увеличивать с двух до 3 - 4 - 5. Специфика умения давать развернутые ответы состоит в том, что их содержание в значительной степени не должно зависеть от заданного вопроса. И надо учитывать, что если начало ответа носит, как правило, реактивный характер, то вся остальная его часть должна быть инициативна. 3. Инициативно начать беседу и противопоставить информации собеседника свою собственную. 4. Высказаться без прямого или косвенного побуждения со стороны собеседника. Такая "встречная" информация может носить нейтральный характер, противоречить сообщению собеседника, дополнять его и т.п. Эти умения являются по своей сути внешним выражением базисных умений, обеспечивающих любую естественную речевую деятельность. Реплика – стимул и реплика-реакция составляют диалогическое единство. Наиболее

распространенными являются четыре типа диалогических единств. 1. Вопрос – ответ: – Вы идёте в банк? Нет, я иду домой /Да, в банк. 2. Вопрос – вопрос: – Ты знаешь эту девушку? – Какую девушку? 3. Утверждение – утверждение: – Я уже сделал задание. – А я ещё нет. 4. Утверждение – вопрос: Вчера я смотрел футбол. – Кто выиграл?

Подготовить студентов к продуцированию диалога возможно серией вопросов преподавателя с последующим специальным вопросом обобщающего характера. Они проводятся по усмотрению учителя, считающего нужным повторить тот или иной плохо усвоенный или давно не встречавшийся языковой материал. Сюда относится повторение в различных упражнениях какого-либо грамматического явления или его части (например, форм прошедшего времени неправильных глаголов), а также лексических единиц. Так, возможно провести подготовку этого этапа беседы через симультанно – парную работу, вынося ключевые слова и выражения этой подтемы на классную доску и повторив их с учащимися. Во время проведения диалогов можно ходить между рядами, корректируя речь учащихся, помогая им, включаясь на некоторое время в отдельные диалоги, затем, в целях контроля одна-две пары учащихся повторяют свои диалоги перед аудиторией, и далее этот этап беседы проводится еще раз. Подавляющее большинство упражнений, применяемых в обучении диалогической речи, являются речевыми. Цель таких упражнений – установить в памяти учащихся прочные связи между репликами, т.е. отработать контекстные связи на функциональной основе и структурные связи между репликами. Вне речевой ситуации можно также обеспечить лексическое разнообразие реплик, учить развертыванию и сцеплению реплик, а также формировать автоматизмы в грамматическом и лексическом преобразовании реплик.

Один из методов включения студентов в диалогическое общение – это ролевая игра. Роли, в которых выступает учащийся, помогают ему освободиться от привычных представлений о самом себе, активизировать свои творческие возможности, т.е. способствуют раскрытию и проявлению его личности. Важно также и то, что ролевая деятельность повышает эмоциональный тонус учебного процесса. В результате, как правило, учащийся стремится проявить свои лучшие стороны. Ситуации, создаваемые преподавателем на уроке, организуются как переплетение ролевых ожиданий и неформальных личностных проявлений. Студент, в зависимости от типа своей личности, от степени владения изучаемым языком, от конкретной роли в данной ситуации, может «самовыражаться» или «прятаться за свою социальную роль». Игровая деятельность – это всегда мотивированное общение. Управление игровой деятельностью – это также управление диалогическим общением. Преподаватель вовлекает (желательно) каждого в общую деятельность, продуманно распределяет роли в каждой новой игре, этюде, делает временным лидером каждого, одним словом, управляет общением, учит диалогу. При этом языковой материал воспринимается и запоминается, главным образом, непроизвольно. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. В большинстве случаев игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их

успеваемости. Но также преподавателю важно учитывать, что не все учащиеся смогут продуктивно участвовать в данной работе, так как это зависит от многих факторов личностного и культурного характера. Так, не для всех работает принцип «театрального действия»: представители некоторых культур (корейцы, японцы, и др.) чаще всего без желания участвуют в ролевых играх, представителям «компьютерного» поколения трудно перестроиться для реального речевого общения.

В заключение нужно отметить, что метод диалогического обучения обеспечивает преподавателя достаточным набором коммуникативных упражнений, с помощью которых учащийся не просто выучит какое-то количество лексики и грамматики, а научится пользоваться этим знанием, чтобы сообщать, спрашивать, выразить своё отношение к происходящему и т.д. Вариант диалогового обучения является методом активизации резервных возможностей личности обучаемого. Этот метод предполагает, что активность большинства обучающихся должна намного усиливаться в условиях группового взаимодействия. Самое главное при организации диалогического общения – создание положительного эмоционального настроя к выполняемой студентами деятельности. Формальное выполнение заданий, способствующих развитию навыков диалогической речи, сводит на нет практический результат.

Список источников:

1. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., Знание, 2001. - 78 с.
2. Говард Гарднер. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 512 с.

Особенности изучения категории рода в арабской аудитории на начальном этапе обучения РКИ

Аль-Газо Н.В.

преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Мирошник Л.В.

доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Харьковского национального медицинского университета

г. Харьков, Украина

На начальном этапе изучения РКИ одной из наиболее важных тем является категория рода. От её усвоения зависит, насколько грамматически правильно в дальнейшем студент будет говорить по-русски. Целью данной работы является сравнительный анализ грамматической категории рода в русском и арабском языках. Данная цель предусматривает решение следующих задач: анализ проявления грамматической интерференции в условиях изучения арабскими студентами русского языка, рассмотрение причин и факторов, вызывающих данное явление. Понимание особенностей категории рода в исследуемых языках позволит эффективно построить процесс преподавания РКИ на начальном этапе. Особенно актуален этот вопрос в практике преподавания РКИ для иностранных студентов, обучающихся в вузах Украины на английском языке, так как небольшое количество часов, которое отводится на изучение русского языка в группах иностранных студентов с обучением

на английском языке, не всегда позволяет тщательно отработать и закрепить грамматический материал.

Студент, изучая иностранный язык, анализирует грамматические явления, сравнивая их использование в родном и новом для него языках. На начальном этапе изучения иностранного языка родной язык оказывает сильное влияние на использование грамматических структур изучаемого языка, что неизбежно вызывает грамматические ошибки. В лингвистике такое явление называется интерференцией и описывается в трудах многих отечественных и зарубежных ученых [1-4]. При изучении иностранного языка проблемы с грамматикой обычно обусловлены отсутствием в родном языке той или иной грамматической категории. Однако явления грамматической интерференции могут возникать и в тех случаях, когда в родном языке имеется подобная грамматическая категория, но формы ее выражения различаются. Так, тема «Род существительных» является легко понятной для арабских студентов. В арабском, как и в русском языке, имена существительные имеют род. Но даже в тех случаях, когда род в русском языке легко определяется по окончанию, арабские студенты нередко делают ошибки. Это происходит вследствие языковой интерференции, то есть конфликтного взаимодействия двух языков, в данном случае русского и арабского. Студенты часто, не задумываясь, относят русские слова к той же родовой категории, что и в родном языке. Если преподаватель знает о несоответствии грамматических структур русского и арабского языков, он может нивелировать ошибки, обратив внимание студентов на те или иные языковые явления.

Рассмотрим два аспекта категории рода – семантический и морфологический. Когда мы говорим о родовой принадлежности одушевлённых существительных, ошибок в речи арабских студентов, как правило, не возникает. В арабском, как и в русском, категория рода распространяется на все имена. Поэтому арабский студент психологически готов к тому, что «он» – не только мужчина, отец, или сын, но и дом, город, автобус, а «она» - не только мама или жена, но и страна, улица, машина и т.д. Однако род неодушевлённых существительных в разных языках может как совпадать, так и не совпадать. Например, арабские студенты из Марокко, Алжира, Туниса, владеющие арабским и французским языками, при обучении русскому сталкиваются с ситуацией, когда одно и то же слово в каждом из языков принадлежит к разным категориям рода. Слово «место» в русском языке относится к среднему роду, во французском «la place» - женский род, а в арабском «مكان» (макан) – это слово мужского рода. Или слово «море» - оно, «la mer» - она, «بحر» (бахар) – он.

В русском языке есть три рода: мужской, женский и средний. В арабском языке нет среднего рода, все существительные относятся к мужскому (музаккар) или женскому (муаннас) роду. Поэтому при отработке грамматических навыков выделения рода особое внимание следует уделить среднему роду.

Арабский, как и русский, принадлежит к флективным языкам, в которых род существительных определяется по окончанию. В арабском языке морфологическим показателем женского рода является, как правило, суффикс –ат (ة), но конечная буква *t* обычно не читается. Например: мадраса مَدْرَسَةٌ – школа, хади́ка حَدِيْقَةٌ – парк, сафина

سَفِينَةٌ – корабль. Таким образом, в обоих языках в конце существительных женского рода произносится звук *a*.

Мужской род не имеет суффикса –ат и оканчивается согласным, как и в русском языке. Например: дарс – урок, баб – дверь. Таким образом, легко просматриваются аналогии с русским языком. Сравним: студент – студентка, талиб *مطالب* – талиба *طالب*. В данном случае грамматическая и фонетическая схожесть языковых структур помогает арабским студентам легко усвоить материал.

Однако в арабском языке есть и исключения из этого правила. Например: *шамс* (солнце), *нар* (огонь), относятся к женскому роду. Интересно, что слово *медина* (город), являясь словом женского рода, влияет на то, что все названия городов, в том числе оканчивающиеся на согласный, также принадлежат к женскому роду. Вполне вероятно, что студент будет говорить *Харьков красивая*, переводя с арабского (*Харкуф джамия*), если не обратить его внимание на то, что в русском языке слова, обозначающие названия городов, могут относиться к разным родам.

В русском языке слова, обозначающие профессию, формально относятся к мужскому роду и в одной и той же форме используются для обозначения лиц как мужского, так и женского пола: врач Иванов – врач Иванова, преподаватель Петров – преподаватель Петрова. В арабском языке это недопустимо. Женский род имён существительных, обозначающих профессию, образуется путём прибавления к соответствующим именам мужского рода суффикса –*ат*: табиб (врач-мужчина) и табиба (врач-женщина), мударрис (учитель) и мударриса (учительница).

Особые затруднения могут вызывать слова женского рода, которые не имеют формальных признаков рода в виде окончания –*a*, –*я*, –*ия* и оканчиваются мягким знаком. Дело в том, что ряд базовых слов подфака не совпадает в категории рода с арабским эквивалентом. Сравним: любовь – хоб, тетрадь – дафтар, дверь – баб, кровать – сарир. Каждое из этих арабских слов оканчивается на согласный, а значит относится к мужскому роду.

Вопросы могут возникнуть и при изучении личных местоимений. В арабском языке различают род местоимений *ты*, *вы* и *они*. В зависимости от пола собеседника используются разные формы местоимения *ты*: *анта* (мужского рода) и *анти* (женского рода). Арабское местоимение *вы* (*антум*) обозначает лиц мужского рода во множественном числе, а местоимение *антунна* указывает на лиц женского пола, к которым обращается говорящий. Также существует две формы местоимения *они* – *хум* и *хунна*, соответственно м.р. и ж.р.

Таким образом, в русском и арабском языках существует ряд отличий в образовании, согласовании и использовании лексем по признаку рода. Учитывая эти особенности, преподаватель может оптимизировать учебный процесс и добиться отсутствия устойчивых ошибок в использовании категории рода, которые зачастую являются следствием языковой интерференции.

Список источников:

1. Вайнрайх У. Языковые контакты. – Киев: Вища школа, 1979. – 263 с.
2. Валігура О. Р. Систематизація ознак мовної інтерференції. /О. Р. Валігура // Нова філософія / за ред. Манакіна В.М. – Запоріжжя: ЗНУ, 2009. – № 36. – С. 104-110.

3. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М., 2000.
4. Шепель Ю. А. Виды интерференции как следствия двуязычия. Интернет [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.confcontact.com/2012_03_15/fl_shepel.php. – Загл. с экрана.

Навчання графіки російської мови

Анорує О.О.

старший викладач кафедри мовної підготовки

Харківського національного університету радіоелектроніки

м. Харків, Україна

У навчанні іноземних студентів російської мови як іноземної писмо як вид мовної діяльності має велике значення. На практиці викладачі нерідко зіштовхуються з тим, що багато іноземних студентів не хочуть вчитися писати прописні букви. Вони аргументують своє небажання тим, що зараз усі користуються клавіатурою, тому нема чого витратити енергію на освоєння російської графіки (англійською вони пишуть друкованими, а на заняттях з російської мови їх хочуть навчити російської графіки, їм здається це безглуздом).

Зараз в навчальних посібниках цьому питанню приділяється мало уваги. Багато авторів підручників вважають, що завдання навчання іноземних мов – це лише практичне оволодіння усною чужоземною мовою. Отже, на заняттях учні виконують малу кількість письмових вправ. Це зумовлено тим, що сучасна людина все рідше пише листи від руки, бо все можна надрукувати.

Якщо мета студентів – освоєння російської мови в повному обсязі, то повноцінне навчання російської каліграфії є нагальною необхідністю. До того ж, на думку багатьох методистів, «включення різних письмових вправ у навчання говорінню, слуханню і читанню допомагає кращому засвоєнню і закріпленню введеного усним шляхом мовного матеріалу, оскільки в цьому випадку працюють всі види аналізаторів: слуховий, зоровий, кінестетичний, моторний. Завдяки опорі на багаточисленні й різнобічні тимчасові зв'язки засвоєння матеріалу стає більш швидким, а сам процес засвоєння – більш легким» [4: 342].

Знайомство з російським алфавітом відбувається в рамках увідно- фонетичного курсу. Студенти знайомляться зі звуками російської мови та буквами, що позначають ці звуки (друкованими та письмовими, прописними та рядковими). На цьому етапі перед викладачем стоїть кілька завдань:

- 1) ознайомити з алфавітом;
- 2) допомогти оволодінню звуко-буквеним співвідношенням;
- 3) встановити зв'язки між різними варіантами вимови кожної букви [5: 306].

При навчанні російської мови носіїв англійської мови треба пам'ятати, що графіка російської відрізняється від графіки латинської, хоча є значна кількість зовні схожих букв. Однак вони найчастіше позначають різні звуки. Тому слова, написані російською, можуть бути прочитані носіями європейських мов по-іншому: *пена*, *сироп*, *роса* можуть бути прочитані по-латині як *пена*, *купон*, *пока* [2:79]. Для англомовних студентів труднощі являють такі особливості російської графіки:

- наявність друкованих та написаних від руки букв;
- наявність прописних і рядкових літер, які не завжди збігаються в графічному оформленні;
- способи з'єднання букв на папері.

На початковому етапі навчання техніки письма більша кількість помилок є наслідком недостатнього засвоєння російської фонетики, тому варто приділяти досить уваги звуко-буквеним відповідностям, оскільки “той, хто пише” завжди відштовхується від почутого слова та його вимови.

При знайомстві з новою буквою викладачу слід показувати всі варіанти зображення цієї букви, наприклад, *д* може зображуватися графічно різними способами: прописна, рядкова, друкована, письмова.

Необхідно звертати увагу студентів, що російські букви відрізняються від латинських накресленням. Багато літер латинського алфавіту пишуться вище рядка (*k, t, h, l*), тому англійські студенти намагаються писати деякі російські букви також вище рядка, наприклад, пишуть *д, л* з високим верхом.

Також треба не обходити стороною таке важливе питання, як міжлітерний зв'язок.

Варіанти помилок у роботах англійських студентів різноманітні, але ми наведемо найбільш поширені:

- заміна однієї букви іншою, часто під впливом рідної мови;
- використання замість прописної малої літери, збільшеної в розмірах;
- написання букв, що не відповідають загальноприйнятому;
- відсутність міжлітерного зв'язку;
- додавання зайвих елементів.

На сучасному етапі студент, на наш погляд, повинен володіти технікою російського письма такою мірою, щоб написаний ним текст був зрозумілий не тільки йому самому, але й будь-якому носію російської мови. Тому важливо виділити елементи, які не заважають розумінню: «пряме письмо (в російській техніці письма написання з нахилом вправо), використання в деяких випадках малих літер в якості прописних зі збільшенням їх розміру, поява всередині букв нових елементів, частіше сполучних ліній. Слід також приділяти увагу раціональному з'єднанню букв між собою, оскільки саме це забезпечує швидкість письма» [3:121-122].

Як же розпочати навчання цього, здавалося б легкого виду діяльності? Найбільш поширеними прийомами навчання каліграфії є:

- запис букв на дошці з показом поелементного написання букви;
- порівняння букв по висоті;
- способи з'єднання букв;
- порівняння написання подібних букв у рідній мові.

Навчання графіки корисно проводити в зазначеній послідовності:

- 1) демонстрація і читання прописної літери в ізольованому положенні;
- 2) написання букви на класній дошці з поясненням написання букви;
- 3) пояснення відмінностей між окремими елементами букви і схожими на них елементами літер рідної мови;

- 4) читання букви в ізольованому вигляді і в контексті слова;
- 5) запис букв студентами в зошити та їхнє читання;
- 6) тренування у відтворенні букви в контексті слова з метою формування досвіду [5: 307];
- 7) рекомендується також похиле письмо, оскільки воно є зручним при русі руки.

При навчанні російської графіки та орфографії рекомендується використовувати різні типи вправ:

1. Імітативні (багаторазові):

- а) написання елементів букви за зразком;
- б) списання окремих букв і слів з книги або з дошки;
- в) списання з дошки або книги кількох рядків даної літери за зразком.

2. Розпізнавальні: запис малих і великих літер під диктовку (або при прослуховуванні магнітофонного запису) на дошці і в зошитах [1:146-147].

3. Цікаві ігри, кросворди.

На уроках ми пропонуємо студентам завдання з використанням комп'ютерних програм. Наприклад, можна створити текст за допомогою графічного редактора або встановити на власному комп'ютері шрифти «Mistral», «SegolScript» або «Primo» в редакторі Microsoft Word, що дозволяє за лічені хвилини підготувати навчальні тексти й навчальні вправи, написані письмовими літерами. Варіантів завдань, підготовлених за допомогою шрифту, безліч. Нижче наведемо один з прикладів того, як можна самому розробити кілька завдань на основі одного навчального тексту:

1) Спишіть текст:

Фото

Это моя бабушка Светлана, а это мой дедушка Александр. Это мои родители: мама Вера Ивановна и папа Богдан Петрович. А это сестра Татьяна и ее муж Николай. А это я.

2) Напишіть прописні букви:

Фото

Это моя бабушка (С)ветлана, а это мой дедушка (А)лександр. Это мои родители: мама (В)ера (И)вановна и папа (Б)огдан (П)етрович. А это сестра (Т)атьяна и ее муж (Н)иколай. А это я.

У групі між студентами завжди існує конкуренція. Щоб підтримати інтерес студентів до вироблення красивого й зрозумілого письма, можна провести в групі конкурс каліграфії. Зазвичай студенти з великим ентузіазмом відгукуються на такі форми роботи і активно беруть у них участь.

Слід пам'ятати, що «навчання гарного розбірливого почерка вимагає оволодіння правильним написанням букв і словосполучень з самого початку навчання, оскільки спочатку сформовані навички письма швидко закріплюються» [5: 309]. Письмо супроводжує навчальну діяльність студентів упродовж усього періоду занять у вищому навчальному закладі, охоплює різні сфери навчальної діяльності іноземних студентів, тому навчання зразкового письма будемо вважати важливим компонентом викладання російської (української) як іноземної.

Список джерел:

1. Дергачева Г. И. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г. И. Дергачева, О. С. Кузина, Н. М. Малашенко и др. – М. : Рус. яз., 1989. – 248 с.
2. Розенталь Д.Э. Современный русский язык [Текст] : методический материал / Д. Э. Розенталь, И. Б. Голуб, М. А. Теленкова. – 5-е изд., испр. – М. : Айрис-пресс, 2003. – 444 с.
3. Капитонова Т. И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
4. Сосенко Э. Ю. Обучение письменной речи / [Э. Сосенко] // Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / В. Московкин, А. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.
5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] : Учеб. пособие [для вузов по специальности 032900 - Рус. яз. и лит. (ДПП.ДС.032906 – Рус. яз. как иностр.)] / А. Н. Щукин. – Москва : Высшая школа, 2003. – 334 с.

Роль пословиц и поговорок при обучении языку

Антипова О.В.

*преподаватель кафедры русского языка, психологии и педагогики
Воронежского лесотехнического университета им. Г.Ф. Морозова
г. Воронеж, Россия*

Понимание культурных особенностей чужого языка всегда связано со значительными трудностями, поскольку в большинстве из них заложен скрытый смысл, который понятен лишь носителям языка. Поэтому в целях формирования языковой компетенции иностранцев необходимо обучать их языковым единицам, отражающим особенности национальной культуры и специфику поведения. Среди языковых единиц с национально-культурным компонентом семантики, или национально – маркированных, особое место занимают пословицы и поговорки, несущие специфическую, ментальную информацию о культуре и традициях русского народа. Эти языковые единицы в наибольшей степени помогают реализовать в преподавании принцип изучения языка с опорой на культурный компонент, принцип соизучения языка и культуры. Работа по обучению иностранцев наиболее употребительным пословицам и поговоркам русского языка должна рассматриваться как составная часть учебного процесса, как и работа над лексикой и фразеологией.

Пословицы и поговорки начали использовать в процессе обучения иностранному языку очень давно (в средневековой Европе с их помощью обучали латинскому), и сейчас их использование на практических занятиях по русскому языку помогает учащимся не только овладеть аспектами языка, а именно, произношением, грамматикой, лексикой, но и важнейшим видом речевой деятельности, говорением.

Пословицы и поговорки – это благодатный материал для обучения тому, как одну и ту же мысль можно выразить разными словами. Они незаменимы в обучении монологической и диалогической речи, делая речь живой, красочной. Они легко пополняют активный лексический запас благодаря краткости, ритмической организованности, образности, эмоциональной окрашенности.

На начальном этапе обучения можно обращаться к пословицам и поговоркам для отработки звуковой стороны речи. Они помогают поставить произношение отдельных трудных согласных, в особенности тех, которые отсутствуют в языке учащегося. Пословицы и поговорки могут быть использованы и при обучении грамматике, они как нельзя лучше способствуют автоматизации и активации грамматических форм и конструкций.

Усвоение пословиц и поговорок иностранными учащимися прежде всего предполагает точное понимание их семантического содержания и ситуации, в которой они употребляются. Это означает, что при обучении данным языковым единицам, обладающим национально – культурным компонентом значения, на первое место выдвигается задача их семантизации. Основные способы объяснения значений пословиц и поговорок иностранным учащимся – это толкования значения, указания ситуаций употребления, историко – этимологический анализ, культурологический комментарий, информация о стилистической и прагматической характеристике. Далее рассмотрим приёмы семантизации пословиц и поговорок подробно.

Толкование значения. В толковании значения нуждаются практически все пословицы, поскольку большинство их помимо прямого имеют переносный, образный план содержания. Пословицы и поговорки, имеющие только прямой смысл, понятны иностранным учащимся из прямого значения компонентов пословицы. Например, «Друг познается в беде»; «Не имей сто рублей, а имей сто друзей»; «Одна голова хорошо, а две лучше» и т.п. В толковании значения нуждаются пословицы и поговорки, имеющие переносный, образно – обобщенный смысл. Например, «В чужую душу не влезешь» – «человека не узнаешь (о чем он думает, каков он и т.п.)».

Часто в русских пословицах и поговорках непонятно одно какое – либо слово, которое скрывает весь смысл пословицы. В таком случае надо сначала объяснить это непонятное слово, а затем и смысл всей пословицы. Например, «На свой аршин всех не меряй» – аршин- «русская мера длины, равная 0,71 метра, применявшаяся до введения метрической системы». Русские пословицы не только отражают мировоззрение народа, его менталитет, но и знакомят иностранцев с другой лингвокультурологической информацией, связанной с наименованиями русских предметов народного быта (самовар, сани, коромысло), традиционной народной кухней (каша, хлеб, щи, квас), ремеслами и оружием (ковка железа, меч, стрела), денежными единицами (алтын, рубль, копейка).

Часто в составе пословиц содержатся фразеологические единицы – идиомы. В таком случае сначала надо объяснить фразеологизм, а затем смысл всей пословицы. Например, «Чужую беду руками разведу, а к своей ума не приложу». В этой пословице фразеологизм ума не приложу имеет значение «не могу, не в состоянии сообразить, понять что – либо, догадаться о чем – либо, придумать, как поступить». Эта пословица означает следующее – «чужие трудности и беды кажутся несерьезными, легко устранимыми, а свои – серьезными и неразрешимыми». Она употребляется, когда кто – либо считает чужие неприятности легкими и дает советы, как их преодолеть или советует не обращать на них внимания. Иногда вся структура фразеологизируется, тогда вся пословица представляет собой фразеологизм.

Например, «В чем только душа держится» – «едва, чуть жив». Эта пословица говорит об очень слабом, больном или старом человеке. В семантизации пословицы большую роль играет указание на ситуацию ее употребления. Имеется в виду не просто ситуация как совокупность условий и обстоятельств, а речевая ситуация, для которой обязательны следующие компоненты: субъект ситуации (тот, кто говорит пословицу), адреса, (тот, кому говорят, или о ком говорят), отношения (возрастные, производственные, социальные и т.п.) между субъектом и адресатом, а также темой высказывания. Вот некоторые примеры объяснения ситуации употребления пословиц и поговорок: «Не все то золото, что блестит» – не все, что ярко, привлекательно, представляет настоящую ценность», говорится о том, что или кто не имеет больших достоинств, несмотря на яркий внешний вид. Иногда объяснением ситуации употребления исчерпывается смысл всей пословицы. Например, «За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь» – пословица предупреждает о том, что нельзя одновременно делать два дела (или нескольких дел), добиваться сразу двух или нескольких целей.

Следующим компонентом пословиц, требующим объяснения на занятиях с иностранными учащимися, является объяснение происхождения пословицы или поговорки. В этимологическом описании пословиц и поговорок следует исходить из общих требований этимологического анализа фразеологии единиц. Этимологическим комментарием следует сопровождать единицы, которые не являются исконно русскими или деэтимологизировались и изменили свой начальный состав и структуру. В этимологическом комментировании пословиц и поговорок главное – это информация об образе, положенном в основу пословицы или поговорки, а также информация о первоначальной ситуации употребления. Например, известно этимологическое объяснение поговорки «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день», предложенное В.И. Далем, согласно которому в конце XVI века был запрещен переход крестьян от одного помещика к другому (за неделю до Юрьева дня и неделю после него). Давая этимологический комментарий пословиц и поговорок на занятиях со студентами, преподаватель должен опираться на данные соответствующих лексикографических источников.

Близко к этимологическому стоит культурологический комментарий пословиц и поговорок. В его задачи входит объяснение русских реалий, исторических фактов и событий, традиций и особенностей поведения русских людей.

Стилистические особенности употребления пословиц и поговорок непосредственно связаны с прагматическими условиями их употребления. Прагматика – это область лингвистических знаний, устанавливающая корреляцию между говорящим субъектом, ситуацией общения и языковыми единицами – словами, фразеологизмами, пословицами, поговорками, участвующими в лингвистическом оформлении данной ситуации. Нерусскому человеку «чувствовать» прагматику русских пословиц и поговорок чрезвычайно трудно. Именно поэтому надо внимательно объяснять прагматические особенности употребления русских пословиц и поговорок иностранным студентам. Например, пословица «Яблоня от яблони недалеко падает» говорит не просто о сходстве детей и родителей, в ней

подчеркивается то, что в детях повторяются недостатки их родителей, при этом поговорку говорят с осуждением. Обычно иностранцы, изучающие русский язык, не делают ошибок в употреблении пословиц и поговорок, прагматические условия употребления которых резко очерчены. Однако намного сложнее усвоить пословицы с не четко очерченными прагматическими особенностями употребления. Например, пословица «Рыбак рыбака видит издалека» имеет значение «люди, имеющие сходство характеров или интересов, быстро сближаются, хорошо понимают друг друга». Важно подчеркнуть, что в этой пословице содержится оттенок неодобрения, намек на отрицательные качества людей, их характеров. Использование различных приемов семантизации русских пословиц и поговорок на занятиях с иностранцами создает основу многоаспектного изучения языка с опорой на культурный компонент значения и позволяет формировать и развивать у учащихся как языковую, так и культурную компетенцию. А это, в свою очередь, способствует активной коммуникации иностранных учащихся на русском языке, что является одной из главных целей методики и практики преподавания иностранного языка.

Вместе с тем на занятиях может возникнуть непонимание и, вследствие этого неприятие семантики русских пословиц и поговорок. Так, например, ситуации их употребления в речи вызывает определенные трудности для студентов – иностранцев, поскольку существующие реалии русского общества могут быть им не свойственны в силу различия образа жизни народов. Определенные трудности вызывает отсутствие у студентов достаточных сведений по истории и культуре, обычае и нравов, что приводит к затруднению понимания некоторых фразеологизмов, в которых отражено различие реалий, которые имеются в различных культурах.

Список источников:

1. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1990. – 360 с.
2. Маслова В.А. Введение в лингвокультурологию / В.А. Маслова. – М., 2001. – 340 с.
3. Мокиенко В. М. Словарь русских пословиц / В. М. Мокиенко. – М., 2001. – 381 с.

Некоторые способы активизации учебного процесса на начальном этапе обучения РКИ

Артёмова О.И.

ст. преподаватель кафедры филологии

Иванова В.А.

ст. преподаватель кафедры филологии

Незовибатько О.В.

ст. преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Вопросы активизации учебной деятельности студентов относятся к числу наиболее актуальных проблем современной методики преподавания. Активизировать, согласно толковому словарю С.И. Ожегова, – побудить к активности, усиливая деятельность, оживить. Активность выступает как важное условие формирования у

студентов потребности в знаниях, овладения умениями интеллектуальной деятельности, самостоятельности, обеспечения глубины и прочности знаний.

Структура учебной деятельности с точки зрения ее состава должна включать в себя содержательный, операционный и мотивационный компоненты.

Под активизацией учебной деятельности понимается целеустремлённая деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование такого содержания, форм, методов, приёмов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса и проявлению творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений и навыков, применении их на практике.

Большое значение в развитии познавательного интереса у учащихся играет подбор образного, яркого, занимательного учебного материала и добавление его к общему ряду учебных примеров и заданий. Этот метод формирует положительное отношение к учебной деятельности и служит первым шагом на пути к развитию познавательного интереса.

Так, например, в последнее время на подготовительном факультете ХНАДУ преподаватели активно используют современные технические средства обучения Smartboard. Готовят интересные презентации с использованием иллюстративного материала, как для ввода новой грамматической темы, так и для её закрепления и проверки усвоения.

Познавательный интерес вызывает создание ситуаций включения учащихся в творческую деятельность. Творчество является одной из наиболее сильных причин развития познавательного интереса.

В качестве примера развития творческих способностей могут служить следующие задания: придумать задания и упражнения к теме, составить ребусы, кроссворды. Частое проведение таких заданий приучает учащихся постоянно думать и искать неординарные варианты их выполнения.

Сильную мотивацию у учащихся создает метод постановки проблемы, суть которого заключается в представлении учебного материала урока в виде доступно, образно и ярко излагаемой проблемы. Метод постановки проблемы близок к методу творческих заданий, но имеет значительное преимущество в том, что сразу создает у учащегося мотивацию. Студенты готовы преодолеть трудности, чтобы увидеть, узнать, решить и т.д.

Проблемность в обучении позволяет учащимся «открывать» для себя новые знания. Преподаватель сознательно создает условия обучения, которые способствуют реализации принципа: «учись учиться». В том случае, когда преподаватель моделирует ситуацию, при которой у учащегося активно включаются все психологические механизмы мышления (студент сам формулирует и уточняет свою мысль в процессе осознания нового материала, тем самым формирует свое понимание). Если речь идет о практическом усвоении нового грамматического материала на начальном этапе обучения студентов-иностранцев русскому языку, возможны различные варианты использования проблемного метода. Например, презентация нового языкового материала, где постановкой проблемы «почему это так, а не иначе», системой наводящих вопросов, побуждающих к сравнению

языковых фактов, учащиеся, направляемые преподавателем, сами приходят к формулированию функционального правила – ориентира той или иной грамматической дефиниции.

Мы хотим привести пример из нашей практики, когда студенты сами формулируют правило употребления предлогов *в, на* или *о, об* в предложном падеже. Преподаватель пишет на доске фразы:

Мы были в театре. и *Мы рассказали о театре.* Студенты задают вопросы: «Где вы были?» и «О чём вы говорили?» После чего студенты самостоятельно делают выводы о правилах использования предлогов в предложном падеже. Затем студентам предлагается задание, в котором из множества предложенных глаголов они должны выбрать только требующие вопрос *оком? о чём?* и составить с данными глаголами фразы. Студенты выполняют это задание с интересом и фактически без ошибок. При этом – это их собственное, осознанное понимание нового материала.

Студенты, которые сами нашли решение проблемы, сформулированной преподавателем, усваивают выведенное ими правило глубже и прочнее, чем если бы оно было просто продиктовано преподавателем. Такое изучение материала обеспечивает перенос усвоенного алгоритма на изучение других языковых явлений, т. е. генерализацию.

Таким образом, мы можем говорить о реальном применении проблемного метода на таком этапе обучения, как вывод языкового материала в речь, т. е. в процессе активизации разговорной практики.

Одним из ключевых методов при создании творческой атмосферы в аудитории является создание креативного поля. Смысл его заключается в том, что учащимся предоставляется возможность на основе непосредственной учебной деятельности развернуть другую, более интересную деятельность. Вокруг выполняемых заданий как бы существует поле возможных иных, креативных решений. Для нахождения каждого из возможных решений учащемуся необходимо проделать определенную творческую работу. Однажды разрешив учащимся найти «свой» способ решения, рассказать о нём и доказать его правильность, преподаватель «включает» механизм постоянного поиска у студентов.

Можно выделить следующие наиболее часто применяемые методы организации взаимодействия учащихся: освоение элементарных норм ведения разговора, метод взаимной проверки, метод взаимных заданий, совместного нахождения лучшего решения, временная работа в группах, создание ситуаций совместных переживаний, организация работы учащихся - консультантов, дискуссия.

Метод взаимной проверки лучше всего помогает организовать взаимодействие. Проверка двумя учащимися друг у друга правильности выполненных ими заданий всегда вызывает высокий интерес. В ходе взаимопроверки студент обменивается тетрадью с соседом по парте. Проверяться могут маленькие самостоятельные работы, диктанты, упражнения, домашние работы. Например, после написания диктанта студенты должны найти друг у друга ошибки и объяснить их.

Прием взаимных заданий способствует быстрейшему развитию взаимодействия. Его суть заключается в том, что на уроке учащиеся выполняют

задания, придуманные ими самими. Задания, полученные от соседа, могут быть подготовлены как на уроке, так и дома и являться частью домашнего задания. Этот прием позволяет преподавателю достичь сразу нескольких целей. Во-первых, учащиеся осваивают технику совместной деятельности, во-вторых, они включаются в творческую деятельность, в третьих проверяется домашнее задание, интерес к которому резко повышается. Например, в качестве домашнего задания студенты составляют вопросы к прочитанному тексту. На уроке студенты задают эти вопросы одному учащемуся, и он должен восстановить текст по этим вопросам.

Большинство используемых методов и технологий образовательного процесса, направленных на активизацию познавательной деятельности и формирование ключевых компетенций студентов: умения учиться, умения общаться, умения жить с людьми, умения работать с информацией и др., обеспечивают учащемуся свободу выбора способов работы с учебным материалом.

При организации проблемности предлагаемого преподавателем материала необходимо учитывать 3 этапа:

- 1) актуализация знаний, которыми уже владеет учащийся, т.е. подготовка «почвы» для постановки проблемы;
- 2) осознание и формирование учащимися спорности, противоречивости явлений, т.е. создание собственно проблемности;
- 3) разрешение проблемной ситуации, которая должна привести студента к рассуждению. В данном случае проблемная ситуация и средство, и цель учебного процесса. Все это обеспечивает не только рациональное, а и эмоциональное, т.е. более глубокое усвоение материала.

Иностранные студенты очень любят работать с мини - художественными текстами. Например, преподаватель читает текст и ставит перед студентами следующие задачи: придумать название текста и закончить текст. При этом каждый студент высказывает свою точку зрения, которая может быть отличной от других, поэтому ее необходимо аргументировать, чтобы отстоять свое мнение, что приводит студентов к дискуссии.

Таким образом, используя различные способы активизации учебного процесса на начальном этапе обучения РКИ, преподаватель формирует ключевые компетенции учащихся, активизирует их мыслительный процесс и творческий потенциал.

Список источников:

1. Анисимов О.С. Игровой тренинг мыслительной деятельности / О.С. Анисимов, П.Т. Данько. – М.:МИНХ, 1990. - 75с.
2. Гала Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному / Н. Гала // Русский язык за рубежом. – 1985. - №5. – С.64-66.
3. Капитонова Т.И. Современные методы и технологии обучения русскому языку / Т. И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 308 с.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568с.

Причастие как объект изучения на занятиях русского языка как иностранного

Ахмедова А.К.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки иностранцев

Казахского национального университета им. аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

Настоящая статья имеет своей целью систематизировать грамматический материал, касающийся проблемы изучения причастий на занятиях русского языка как иностранного. Прежде всего, статья адресована преподавателям, работающим со студентами продвинутого уровня обучения, и призвана помочь преподавателям познакомить иностранцев с категорией причастия и, впоследствии, резюмировать их знания по обозначенной теме.

Впервые вводя грамматическую категорию причастия, преподаватель обращает внимание аудитории на следующее: а) причастия образуются от глаголов; б) причастия совмещают в себе признаки глагола и прилагательного. С помощью причастия можно выразить свою мысль точно и кратко. Поэтому причастия активно используются в научном стиле речи.

<i>Признаки глагола</i>	<i>Признаки прилагательного</i>
Время: настоящее - <i>читающий</i> прошедшее - <i>читавший</i>	Число: единственное - <i>читающий</i> множественное - <i>читающие</i>
Вид: несовершенный – <i>читавший</i> совершенный - <i>прочитавший</i>	Род: мужской – <i>читающий</i> женский – <i>читающая</i> средний – <i>читающее</i>
Залог: действительный – <i>читающий</i> страдательный - <i>читаемый</i>	Падеж: зависит от падежа существительного, с которым согласуется

Таким образом, причастие - это отглагольное прилагательное. В причастии есть информация о времени, виде, залоге, роде, числе и падеже. Термины «действительный залог» и «страдательный залог» являются синонимами терминов «актив» и «пассив» соответственно. «Залог в русском языке является грамматической категорией, формируемой средствами морфологии и синтаксиса. Залог – это категория, образуемая противопоставлением таких рядов морфологических форм, значения которых отличаются друг от друга разным представлением одного и того же соотношения между семантическим субъектом, действием и семантическим объектом. Различия заключаются в разной направленности глагольного признака по отношению к его носителю, выраженному подлежащим. Это достигается специальными конструкциями актива и пассива... Это различие определяется тем, что в активе в роли носителя глагольного признака выступает семантический субъект, а в пассиве – семантический объект. Тем самым одно и то же соотношение между субъектом, действием и объектом представлено в активной и пассивной конструкции по-разному: со стороны субъекта, осуществляющего действие, или со стороны

объекта, подвергающегося действию или испытывающего действие (состояние)». [1,613]. Таблица иллюстрирует приведённое выше определение залога:

<i>Действительный залог (актив)</i>		<i>Страдательный залог (пассив)</i>	
Глагол создавать (несовершенный вид). Настоящее время			
Это молодые учёные. Они создают новые теории.		Это новые теории. Их создают молодые учёные.	
<i>Это молодые учёные,</i>		<i>Это новые теории,</i>	
<i>которые создают</i>	создающие <i>новые новые теории.</i>	<i>которые создают</i>	создаваемые <i>молодыми учёными.</i>
Глагол создать (совершенный вид). Прошедшее время			
Это молодые учёные. Они создали новые теории.		Это новые теории. Их создали молодые учёные.	
<i>Это молодые учёные,</i>		<i>Это новые теории,</i>	
<i>которые создали</i>	создавшие <i>новые новые теории.</i>	<i>которые создали</i>	созданные <i>молодыми учёными.</i>

Далее рассмотрим способы образования, употребления, а также возможной синтаксической трансформации действительных и страдательных причастий.

Действительные причастия (актив). Настоящее время.

Образование:

Только от глаголов нсв: 3 л. мн.ч. (они)

Глаголы 1 спряжения с помощью суффиксов *-ущ/-ющ-*

Глаголы 2 спряжения с помощью суффиксов *-ащ/-ящ-*

Только от глаголов НСВ	Глаголы 1 спр.	3 л. мн.ч. (они)	Причастия
	<i>писать</i>	<i>пишут</i>	-ущ- <i>пишущий, -ая, -ее, -ие</i>
	<i>читать</i>	<i>читают</i>	-ющ- <i>читающий, -ая, -ее, -ие</i>
	Глаголы 2 спр.	3 л. мн.ч. (они)	Причастия
	<i>кричать</i>	<i>кричат</i>	-ащ- <i>кричащий, -ая, -ее, -ие</i>
<i>говорить</i>	<i>говорят</i>	-ящ- <i>говорящий, -ая, -ее, -ие</i>	

Предложения с действительными причастиями настоящего времени могут быть трансформированы в сложноподчиненные предложения с союзом «который» по представленной в таблице модели, где *N* – *именительный падеж*, *V* – *глагол*:

<i>Настоящее время</i>	<i>Актив</i> <i>N</i> <i>который, -ая, -ое, -ые + V (наст. время)</i>
------------------------	---

Современники говорили о Ф.И.Тютчеве, что это <i>поэт, любящий</i> и <i>понимающий</i> природу.	Современники говорили о Ф.И.Тютчеве, что это <i>поэт</i> , который <i>любит</i> и <i>понимает</i> природу.
--	--

Действительные причастия (актив). Прошедшее время.

Образование: От глаголов нсв и св: прошедшее время м.р. (он)

Глаголы с основой на гласный с помощью суффикса *-ви-*

Глаголы с основой на согласный с помощью суффикса *-ш-*

От глаголов нсв и св	Глаголы с основой в прош.вр. на гласный	Прош.время (он)	Причастия
	<i>читать</i>	<i>чита-л</i>	-ви- <i>читавший, -ая, -ее, -ие</i>
	<i>говорить</i>	<i>говори-л</i>	- ви - <i>говоривший, -ая, -ее, -ие</i>
	Глаголы с основой в прош.вр. на согласный	Прош.время (он)	Причастия
	<i>нести</i>	<i>нёс</i>	-ш- <i>нёсший, -ая, -ее, -ие</i>

Предложения с действительными причастиями прошедшего времени могут быть трансформированы в сложноподчиненные предложения с союзом «который» по представленной ниже модели, где *N* – *именительный падеж*, *V*- *глагол*:

<i>Прошедшее время</i>	<i>Актив</i>
	<i>N</i> <i>который, -ая, -ое, -ые + V (прош. время)</i>
<i>Писатель В.В.Набоков, родившийся</i> в Петербурге и <i>проживший</i> всю жизнь за границей, писал на русском и английском языках.	<i>Писатель В.В.Набоков, который родился</i> и <i>прожил</i> всю жизнь за границей, писал на русском и английском языках.

Страдательные причастия (пассив). Настоящее время.

Образование: Только от переходных глаголов нсв: 1 л. мн.ч. (мы)

Глаголы 1 спряжения с помощью суффикса *-ем-*

Глаголы 2 спряжения с помощью суффикса *-им-*

Только от переходных глаголов нсв	Глаголы 1 спр.	1 л. мн.ч. (мы)	Причастия
	<i>читать</i>	<i>читаем</i>	-ем- <i>читаемый, -ая, -ое, -ые</i>
	<i>посылать</i>	<i>пошлает</i>	-ем- <i>пошлаетый, -ая, -ое, -ые</i>
	Глаголы 2 спр.	1 л. мн.ч. (мы)	Причастия
	<i>любить</i>	<i>любим</i>	-им- <i>любимый, -ая, -ое, -ые</i>

Предложения со страдательными причастиями настоящего времени могут быть трансформированы в сложноподчиненные предложения с союзом «который» 2-х видов (см.таблицу ниже), где *N* – *именительный падеж*, *V*- *глагол*, *V- ся* – *глагол с частицей –ся*, *O₄* и *O₅* - *объекты в винительном и творительном падежах соответственно*, - *знак трансформации*:

<i>Настоящее время</i>	$O_5 \Rightarrow O_5$	$\Rightarrow O_5 \Rightarrow N$ <i>V - 3 л.мн.ч. наст. время</i>
<i>Пассив:</i> <i>страдательное причастие + O₅</i>	<i>Пассив:</i> N <i>который, -ая, -ое, -ые + V-ся (наст. время) + O₅</i>	<i>Актив:</i> O_4 <i>который, -ая, -ое, -ые</i> } +V+N <i>которого, -ую, -ых</i> } или +V(они)
<i>страдательное причастие</i>	N <i>который, -ая, -ое, -ые + V-ся (наст. время)</i>	O_4 <i>который, -ая, -ое, -ые</i> } +V+N <i>которого, -ую, -ых</i> } или +V(они)
Сотовые телефоны , используемые в этой стране (абонентами), теперь имеют новую функцию.	Сотовые телефоны , которые используются в этой стране (абонентами), теперь имеют новую функцию.	Сотовые телефоны , которые используют в этой стране (абоненты), теперь имеют новую функцию.

Страдательные причастия (пассив). Прошедшее время.

Образование: Только от переходных глаголов св: прошедшее время м.р. (он).

Глаголы с основой на гласный (кроме –И–) в прошедшем времени с помощью суффиксов *-нн-*; *-т-*.

Глаголы с основой на –И– или на согласный в прошедшем времени с помощью суффиксов *-енн-*/ *-ённ-*.

Только от переходных глаголов св	Глаголы с основой в прош.вр. на гласный, кроме -И-	Прошедшее время (он)	Причастия
	<i>прочитать</i>	<i>прочита-л</i>	-нн- <i>прочитанный, -ая, -ое, -ые</i>
	<i>обидеть</i>	<i>обиде-л</i>	-нн- <i>обиженный, -ая, -ое, -ые</i>
	<i>взять</i>	<i>взя-л</i>	-т- <i>взятый ая, -ое, -ые</i>
	Глаголы с основой в прош.вр. на -И- или согласный	Прошедшее время (он)	Причастия
	<i>изучить</i>	<i>изучи-л</i>	-енн- <i>изученный, -ая, -ое, -ые</i>
	<i>возвратить</i>	<i>возврати-л</i>	-ённ- <i>возвращённый, -ая, -ое, -ые</i>
	<i>принести</i>	<i>принёс</i>	-ённ- <i>принесённый, -ая, -ое, -ые</i>

Предложения со страдательными причастиями прошедшего времени также могут быть трансформированы в сложноподчиненные предложения с союзом «который» 2-х видов:

<i>Прошедшее время</i>	$O_5 \rightleftharpoons O_5$	$O_5 \rightleftharpoons N$ $V -$ <i>3 л.мн.ч.наст.время</i>
<p><i>Пассив:</i></p> <p><i>страдательное причастие +O₅</i></p> <p><i>страдательное причастие</i></p>	<p><i>Пассив:</i></p> <p><i>N</i></p> <p><i>который был + кр.прич. м.р.</i> <i>которая была + кр.прич. ж.р.</i> <i>которое было + кр.прич. ср.р.</i> <i>+O₅</i></p> <p><i>которые были + кр.прич. мн.ч.</i></p> <p><i>N</i></p> <p><i>который был + кр.прич. м.р.</i> <i>которая была + кр.прич. ж.р.</i> <i>которое было + кр.прич. ср.р.</i> <i>которые были + кр.прич. мн.ч.</i></p>	<p><i>Актив:</i></p> <p><i>O₄</i></p> <p><i>который,</i> <i>-ую, -ое, -ые</i></p> <p><i>которого,</i> <i>-ую, -ых</i></p> <p><i>+ V+ N</i> <i>или</i> <i>+V(они)</i></p> <p><i>O₄</i></p> <p><i>который,</i> <i>-ую, -ое, -ые</i></p> <p><i>которого</i></p> <p><i>+ V+ N</i> <i>или</i> <i>+ V(они)</i> <i>-ую, -ых</i></p>
<p>В Интернете появился сайт, созданный учёными-филологами из Москвы.</p>	<p>В Интернете появился сайт, который был создан учёными-филологами из Москвы.</p>	<p>В Интернете появился сайт, который создали учёные-филологи из Москвы.</p>

Список источников:

1. Русская грамматика. Том II. Синтаксис. М.: Наука, 1980 г.

Современный учебный комплекс для иностранных студентов:

практический аспект

Безкорвайная Л.С.

доцент, зав.кафедрой филологии,

Штыленко В.Е.

доцент кафедры филологии,

Штыленко Е.Л.

доцент кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Характерной чертой современного подхода к обучению студентов-иностранцев русскому языку (в дальнейшем – РКИ) на этапе предвузовской подготовки стало широкое применение преподавателями-практиками учебных комплексов (в дальнейшем – УК), подготовленных как самими преподавателями, так и методистами-теоретиками, обобщившими опыт последних.

Несмотря на данное обстоятельство, в настоящее время ещё нет возможности говорить как о полном и достаточно единодушном понимании роли и места УК в учебном процессе, так и об общепринятой концепции их создания.

Неразрешенность данной проблемы объясняется достаточно конкретными и вполне объективными причинами. Как представляется, они связаны с недостаточным вниманием методистов-теоретиков к обобщению той части современной практики преподавания РКИ, которая отражает развитие и внедрение в учебный процесс новых технических средств обучения, а также положительный опыт в области эффективного использования возможностей этих технических средств в интересах оптимизации преподавания РКИ.

Особенностью современной практики преподавания РКИ является то, что в состав УК начинают входить компьютерные программы и мультимедийные средства. Они используются для презентации грамматического материала, его активизации, закрепления, выработки навыков и умений в различных видах речевой деятельности, контроля изученного материала. Это направление учебной деятельности приобретает качественно новый характер, способствуя повышению эффективности и интенсивности всего процесса обучения.

Сегодня методика РКИ демонстрирует два основных и различных подхода к типовой структуре УК. Согласно первому из них «основу комплекса составляет учебник с дополняющими его пособиями», второй придерживается той точки зрения, что «комплекс состоит из равных компонентов, которые лишь в сумме равны учебнику» [1:316].

Следует отметить, что компьютеризация обучения потребовала серьезного уточнения и переосмысления, а самое главное – конкретизации обеих данных концепций. Это связано с тем, что компьютерные учебные программы и мультимедийные приложения перестают быть вспомогательным, дополнительным средством обучения языку. Применяемые в совокупности, они становятся своеобразным «компьютерным» учебником по РКИ с определенной методической направленностью, зависящей в определенной мере и от возможностей используемых программных оболочек.

«Компьютерные» учебники могут быть отнесены к так называемым универсальным учебникам, применение которых поддерживают многие методисты [2:127]. Данный тип учебников при необходимости легко может быть дополнен национально ориентированными компьютерными приложениями.

Коллективом преподавателей кафедры филологии ХНАДУ был создан и внедрен в практическую деятельность УК «Глобус», который, по нашему мнению, можно рассматривать в качестве примера «пробного» образца на пути к созданию инновационного УК нового поколения.

В настоящее время структура данного УК включает в себя:

– компоненты на бумажных носителях: «Учебник грамматики», «Сборник упражнений», «Сборник контрольных работ», «Рабочая тетрадь студента», «Двуязычные поурочные словари (семь языков), «Коммуникативный минимум», «Визуально-речевой тренажер»;

– компоненты, представляющие собой компьютерные учебные программы и мультимедийные приложения: «Говорящий учебник» (аудиокурс), «Компьютерные тесты», «Визуально-речевой тренажер» (компьютерная версия), «Электронный словарь» (четыре языка), «Компьютерные тренировочные упражнения», «Грамматические презентации русских падежей с использованием интерактивной доски», «Учебное пособие по обучению письменной речи с использованием интерактивной доски», «Тематические презентации» и другие учебные материалы.

В процессе создания УК насыщенность его мультимедийными материалами существенно увеличивалась, отражая стремление авторов внедрять в повседневную деятельность всё новые средства обучения.

Поскольку компьютерные методические материалы выполняют функции, направленные как на обеспечение сферы деятельности преподавателя, так и на обслуживание интересов студента, рассмотрим их отдельно.

Компьютерные методические материалы для студентов включают следующие компоненты:

1. Компьютерная программа «Тренировочные упражнения».

Компьютерный цикл лексико-грамматических упражнений для предвузовского этапа обучения является составной частью УК «Глобус» и помогает выполнять учебные задачи, которые ранее недостаточно эффективно решались традиционным «печатным» способом, а именно: 1) визуализация различных явлений языка; 2) автоматизация проверки и мгновенной корректировки знаний студента; 3) возможность фиксации и, если необходимо, ограничения времени для выполнения контрольных заданий; 4) разнообразие форм подачи материала. Программа включает 18 уроков. В каждом уроке три раздела: грамматические упражнения, текст, словарь. Словарные материалы в первой части уроков представлены на четырех языках: английском, французском, арабском, китайском, во второй части - на трех: английском, французском, арабском.

2. Цикловые тестовые контроли.

Целью тестирования является проверка сформированности языковых и речевых навыков и умений в области аудирования, чтения, письма, а также лексики и грамматики. Контроли созданы в формате MyTestXToNewVersion2. Цикловые тестовые контроли являются итоговой частью изучения следующих грамматических тем:

1. Вводно-фонетический курс и основы грамматики (Уроки 1 – 6).

2. Основы предложно-падежной системы русского языка и видовременных форм глагола (Уроки 7-12).

3. Предложно-падежная система. Обобщение. Глаголы движения (Уроки 13-14).

4. Обобщение предложно-падежной системы. Степени сравнения прилагательных и наречий. Систематизация глаголов движения (Уроки 15-16).

5. Активные и пассивные причастия. Деепричастия. Активные и пассивные конструкции (Уроки 17-18).

Материалы контроля созданы в виде вариативных тестов, выполнение которых подразумевает выбор правильного варианта из нескольких данных (от 2 до 9).

Порядок вариантов носит случайный характер. Тестовые контроли состоят из 100-120 заданий. Количество контрольных моментов соответствует количеству контрольных заданий. Время выполнения тестового контроля ограничено; по окончании работы можно видеть результаты тестирования: количество выполненных заданий, результативность, набранное количество баллов и оценку. Все это позволяет и студенту, и преподавателю оценить уровень усвоения материала.

3. Аудиокурс «Говорящий учебник» создан с применением текстового редактора Word. Он включает практически все основные тексты всех 18 уроков «Глобуса». Его цель – формирование навыков аудирования на материале текстотеки учебника. Через наушники, подключенные к компьютеру, студент имеет возможность слушать аудиозапись и одновременно видеть текст на экране монитора. При такой комплексной подаче учебного материала – аудитивно и визуально – активизируется слуховая и зрительная память студента, что способствует совершенствованию артикуляционно-слуховых и грамматических умений. Работая с аудиоматериалами, студент может осуществлять самоконтроль и самокоррекцию собственной речи. Через вмонтированный в наушники микрофон, используя опцию звукозаписи в текстовом редакторе Word, учащийся имеет возможность записать свою речь, а затем прослушать её. Сравнение собственной и эталонной записей развивает у студента механизм слухового контроля. Аудиокурс «Говорящий учебник» широко используется во внеаудиторное время и доказал свою высокую эффективность, особенно при работе со студентами из стран Азии.

Компьютерные грамматические материалы для преподавателя включают следующие компоненты:

1. Грамматическая презентация «Предложно-падежная система русского языка» может использоваться параллельно с любым учебником грамматики. Она создана в MS PowerPoint и включает презентации имен существительных, имен прилагательных, указательных и притяжательных местоимений во всех падежах.

2. Интерактивная доска (SMARTboard) является современным средством обучения, которое позволяет преподавателю конструировать, творчески моделировать урок, чтобы сделать его максимально эффективным для достижения поставленной учебной цели, а это повышает мотивацию студентов, активизирует их психическую деятельность.

Первая группа интерактивных мультимедиа презентации для SMARTboard создана к первым урокам УК «Глобус». Эти презентации включают лексику, грамматику и тексты уроков учебника, а также дополнены диалогами и задачами ситуационного характера. В презентации для объяснения или закрепления определенной грамматической темы включены таблицы и схемы, отражающие логические, морфологические и синтаксические связи языковых единиц.

Вторая группа представляет собой интерактивные лексические игры. Интерактивная мультимедиа презентация «Лексические игры» также создана для работы на SMARTboard. В презентации входят 6 лексических игр (каждая из которых имеет от двух до пяти вариантов). Кроме того, лексические игры входят в структуру интерактивных мультимедиа презентаций к урокам.

Третья группа интерактивных мультимедиа презентаций для SMARTboard - это тематические презентации (например: «Овощи-фрукты», «Продукты питания», «Профессии», «Что у вас болит?», «Внешность, эмоции, характер», «Где вы живете?», «Дом и что в нем», «Кто что любит?» «Музыкальные инструменты» и т.д.), которые созданы специально для изучения определенных лексических тем. В этих презентациях набор лексико-грамматических моделей и объем активной лексики определен языковой ситуацией.

В структурном отношении каждая презентация состоит из нескольких частей. Первая часть актуализирует опорные знания студентов и содержит в кратком, обобщенном виде уже пройденный лексико-грамматический материал, который может быть основой нового материала. Вторая (основная) часть представляет новый материал (здесь использованы аудио- и видеофрагменты, анимация, иллюстрации ситуативного характера, микродиалоги). В третьей (заключительной) части содержится информация для закрепления, систематизации и обобщения изучаемого материала. Кроме того, в состав каждой презентации входит один или несколько слайдов с изображением релаксирующего характера. К таким слайдам подобрано музыкальное или шумовое сопровождение.

Как следует из вышеизложенного, современный уровень развития информационно-коммуникационных технологий позволяет моделировать многие функции преподавателя, связанные с введением информации, управлением процессом обучения, контролем, анализом ошибок, их коррекцией и т.п. Новое поколение методических материалов даёт возможность внедрять в учебный процесс различные стратегии, тактики, алгоритмы обучения в зависимости от профиля обучения, реального времени обучения, специфики контингента, проявляющейся в характере психологического типа учащегося, его темпераменте, региональной принадлежности.

Список источников:

1. Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) /Э.Г.Азимов, А.Н.Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы (Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины). – Харьков: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.

Модальные слова и конструкции в речевом обучении иностраных студентов

Бессонова Н.Н.

старший преподаватель кафедры украинского и русского языков

Греул О.А.

старший преподаватель кафедры украинского и русского языков

Козаровицкая З.Н.

доцент кафедры украинского и русского языков

Харьковского национального университета строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

Необходимость существенно повысить качество формируемой коммуникативной, социокультурной и других компетенций требует применения

новых приемов и методов для совершенствования процесса обучения. Поэтому в задачу преподавателя русского языка как иностранного входит не только передача знаний учащимся, но и организация обучения таким образом, чтобы студент постепенно становился пользователем языка, то есть учился слушать лекции по специальности, самостоятельно читать и понимать неадаптированные тексты профессиональной направленности, принимать участие в семинарах и дискуссиях, писать и защищать рефераты, курсовые и дипломные работы.

В каждом из обозначенных видов деятельности большую роль играют лексические средства выражения субъективной модальности. Поэтому владение способами выражения субъективной модальности может быть показателем языковой зрелости и компетентности студентов.

Под модальностью мы понимаем те разные языковые явления, которые выражают отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности. Необходимость использования модальных слов в общении обусловлено тем, что они являются наиболее распространенными специализированными средствами языка, с помощью которых говорящий выражает субъективное отношение к своему высказыванию, а также к адресату речи – его вниманию, мыслям, поступкам, воображению. В устной разговорной речи модальные слова отличаются высокой частотностью употребления. При краткости и сжатости формы они характеризуются большой смысловой емкостью, эмоциональностью и экспрессивностью.

Как показывает практика работы, иностранцы со средним и высоким уровнем языковой подготовки располагают предусмотренным программой минимумом теоретических и практических знаний о модальных словах: они без особых затруднений узнают эти слова в текстах, дифференцируют их по значению, выделяют группы синонимов. Трудности обычно возникают при формировании высказывания, когда учащемуся необходимо выбрать такое модальное слово, которое по семантике и стилистической окраске соответствовало бы данной ситуации общения и коммуникативной направленности предложения. Ошибки, возникающие при этом, вызваны в большей степени тем, что иностранцы не всегда имеют четкое представление о существующих в русском языке закономерностях функционирования модальных слов в предложениях, различающихся по цели высказывания.

Представляется необходимым довести до сознания иностранцев, что употребление модальных слов в речи носит **избирательный характер**: в одних репликах-высказываниях употребление модальных слов той или иной семантической группы не связано с каким-либо ограничением, в других – оно регламентируется или вообще исключается. Установление закономерностей использования модального слова в речи требует обращения к текстовому материалу, конкретным репликам диалогов, соотносимым с тремя коммуникативными типами предложений: повествовательными, вопросительными и побудительными.

Возможности функционирования модальных слов в **повествовательных предложениях** зависят главным образом от того, к какому типу реплик диалога относятся данные предложения. В тех случаях, когда повествовательное предложение

представляет реплику-стимул, выражая сообщение, употребление модальных слов практически ничем не ограничено. Включать или не включать модальные слова в реплики указанного типа зависит прежде всего от воли говорящего и ситуации общения, ср.:

Я, может быть, скоро уйду отсюда.

Я, конечно, скоро уйду отсюда.

Я, к сожалению, скоро уйду отсюда.

Использование модальных слов в повествовательных репликах-реакциях регламентируется содержанием реплики-стимула. Так, в диалоге «У вас, конечно, есть жена, дети? – К счастью, я не женат» отвечающий на вопрос мог бы употребить применительно к описанной ситуации вместо вводного слова «к счастью», скажем, предложную форму «к сожалению»; в то время как модальные слова с другим значением будут в данном случае неуместны.

Повествовательные реплики-реакции связаны в первую очередь с модальными словами, передающими уверенность или неуверенность говорящего в достоверности сообщаемого. Предложения-ответы без ограничений могут принимать в свой состав любое из слов, относящихся к отмеченной семантической группе. Факты языка свидетельствуют в то же время, что в практике общения эти слова в ответах проявляют неодинаковую активность. Из них чаще всего используются: *конечно, разумеется, бесспорно, естественно, несомненно, может быть, возможно, пожалуй, кажется, очевидно, наверное*. Из названных слов самой высокой частотностью употребления характеризуются модальные слова *конечно, может быть*.

Характер диалогической речи обуславливает частое использование в повествовательных репликах-реакциях модальных слов и выражений со значением мнения: *по-моему, на мой взгляд, думаю, полагаю, думается*. Эти средства используются для того, чтобы избежать при ответе категоричности суждений.

Наличие или отсутствие модальных слов в **вопросительных репликах-стимулах** зависит прежде всего от типа вопросительного предложения. Фактический материал позволяет утверждать, что вопросительные реплики-стимулы, оформленные без вопросительных слов, прежде всего взаимодействуют с модальными словами, указывающими на различную степень уверенности спрашивающего лица относительно того, что заключено в предикате вопроса, например: *Может быть, вы знакомы и с Валентином Антоновичем?; Вы, вероятно, плохо себя чувствуете?; Вы, конечно, в Москве жить будете?* Как видно из приведенных выше примеров, модальные слова образуют в вопросительном предложении шкалу значений, начиная от слабого предположения и заканчивая вопросом, близким к утверждению факта.

Необходимо иметь в виду, что некоторые модальные слова (*прежде всего, может быть*) включаются в вопросительные реплики-стимулы не для выражения предположения спрашивающего лица, а главным образом с целью передачи других значений. Взаимодействуя, например, с содержанием предположительного вопроса, слова *может быть* и *может* часто служат средством выражения предвосхищения ожидаемой реакции адресата речи: *Вы, может, думаете, я стихов не писал?*

На занятиях по развитию речи можно использовать диалоги с вопросительными репликами-стимулами, имеющими в своем составе распространенные при разговоре модальные слова *значит* и *стало быть*, которые участники общения используют, когда желают выразить уверенность в правильности сделанного вывода на основе предшествующей ситуации или личного опыта: *Вы, стало быть, писатель? Мы, значит, вас-то и ждали?* Целесообразно обратить внимание учащихся-иностранцев также на то, что в повествовательных предложениях эти слова выполняют преимущественно союзную функцию: *Страна назвала нас своими героями, а значит, возложила на нас новые обязанности.*

В вопросительных репликах-стимулах, не имеющих вопросительных слов, могут употребляться также:

а) некоторые слова и выражения, служащие для указания на источник информации («говорят», «я слышал»), напр.: *«Ты, говорят, в отпуск едешь?»*

б) глагольные формы и сочетания с глаголами, придающие вопросу оттенки вежливого тона («извините», «простите», «прошу прощения»), напр.: *«Простите, но Ваша фамилия – Балуев?»*

в) слова и выражения, побуждающие собеседника ответить на вопрос, высказать личное мнение («скажи», «думаешь», «по-твоему», «на твой взгляд»), напр.: *«А здесь, по-твоему, есть идея в этом портрете? А здесь, думаешь, рай?»*

Собственно вопросительные реплики-стимулы принимают в свой состав модальные слова с большими ограничениями. В них преимущественно функционируют лексические единицы, назначение которых – привлечь внимание собеседника к содержанию вопроса, усилить побудительный характер вопросительной реплики, придать вопросу оттенки вежливого тона при обращении к незнакомым или официальным лицам. К ним относятся, в основном, глаголы в форме повелительного наклонения единственного или множественного числа («слушай-те», «позвольте узнать», «разрешите спросить», «простите», «извините»), напр.: *«Извините, сколько же Вам лет?»*, *«А Вы, простите, откуда родом?»*.

В **побудительных предложениях** модальные слова употребляются в редких случаях. В них, как правило, используются только слова *конечно* и *пожалуй*. Однако здесь они не являются средством указания на уверенность/неуверенность говорящего. Слово *конечно* вводится в побудительную реплику для смягчения категоричного характера высказывания: *Курите, конечно*, – сказала женщина. Слово *пожалуй* выражает оттенки некоторой нерешительности, оговорки: *Хотите закусить? – Пожалуй, дайте!*

Итак, анализ употребления модальных слов и конструкций позволяет отметить некоторые особенности их функционирования в предложениях-репликах с различной целевой установкой. Специфика проявляется в первую очередь в том, что собеседники в практике повседневного общения активно используют лишь ограниченный круг модальных слов. Учет факта избирательности модальных слов по отношению к различным типам реплик диалога на практических занятиях по развитию навыков устной речи в определенной степени обуславливает правильное

употребление этих слов в составе высказывания и тем самым способствует повышению уровня владения иностранцами русской разговорной речью.

Список источников:

1. Акишина А.А. Структура целого текста / А.А. Акишина. – М.: Русский язык, 1979.-С. 42-62.
2. Дружинина В.В. Модальность в языке и речи / В.В. Дружинина. – М.:Высшая школа, 1986.- 68 с.
3. Розенталь Д.Э. Русский язык на отлично. Стилистика и культура речи / Д.Э. Розенталь. – М.:Оникс, 2009.- 258 с.

К вопросу учёта будущей специальности в процессе преподавания русского языка и биологии иностранным студентам на начальном этапе

Богиня Л.В.

*старший преподаватель, зав. подготовительным отделением
для иностранных граждан*

Криворучко Т.Д.

*старший преподаватель подготовительного отделения
для иностранных граждан ВГУЗУ «Украинская медицинская
стоматологическая академия», г. Полтава, Украина*

Вопрос профильного обучения языку в рамках курсов «Научный стиль речи» и «Язык специальности» достаточно изучен. Но, по нашему мнению, остаётся требующим дальнейшей разработки вопрос координации усилий преподавателей языка и базовых профильных дисциплин с учётом будущей специальности слушателей.

Иностранные граждане, обучающиеся на подготовительных факультетах (отделениях) вузов Украины, изучают русский язык, в первую очередь, как язык «выживания», реально оценивая необходимость владения языком для продуктивной коммуникации и адаптации в новой социокультурной среде.

Понимание и осознание того, что язык – это не только, и даже не столько, средство общения, но и инструмент получения образования (специальности), приходит к ним, в лучшем случае, к окончанию подготовительного отделения.

Исходя из этого, одной из главных задач, влияющих на мотивацию студентов к обучению, мы считаем использование материалов, содержащих лексико-грамматические единицы языка будущей специальности, тексты и диалоги, благодаря изучению которых студент увидит перспективы употребления изучаемых форм в профессиональной деятельности.

Вопрос обучения русскому языку в зависимости от будущей специальности рассматривался учёными-русистами во многих работах. Одними из последних разработок следует назвать работы Алексеенко Т.Н., Бардиной Л., Дмитриенко Н.Ф., Запорожец И.В. и др [1], [2] [4].

Многие методисты подчёркивают важность обучения языку с учётом будущей специальности уже в первые недели изучения русского языка на подготовительном факультете как один из важнейших мотивационных факторов.

Поддерживая это мнение, мы уже в первом семестре предлагаем студентам диалоги «У доктора», где представлены анкетные данные и некоторые вопросы, связанные с жалобами пациента. При этом студенты знакомятся с синонимичными формами опроса доктора о возрасте пациента, его месте работы или учёбы, жалобами.

Ознакомление с такими диалогами в формате опережения изучения грамматического материала не влияет на понимание и использование вводимых языковых единиц в речи, так как изучаются, в основном, клише с переводом на родной язык.

Так, разговор врача и пациента обычно начинается репликами: *Здравствуйте! Садитесь, пожалуйста! Одну минуточку. (Подождите минутку)*, поэтому преподаватель обращает внимание студентов на важность изучения этих фраз, тем более что эти фразы используются в разных ситуациях общения.

После отработки навыков произношения изучаемых лексических единиц студентам предлагается ролевая игра, в которой один из обучающихся выступает в роли врача, а другой в роли пациента. С целью создания более реальной ситуации, а также принимая во внимание необходимость формирования навыков записи со слуха и отработки умения написания услышанного, студенту, выступающему в роли доктора, предлагается заполнить первую страницу «медицинской карты» пациента.

К примеру, мы предлагаем типичную форму, добавляя её вопросами, помогающими «доктору» уточнить требуемую информацию:

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Год рождения (когда вы родились? = возраст, сколько вам лет?) _____

Домашний адрес (где вы живёте?) _____

Место работы (где вы работаете или учитесь?) _____

Профессия, должность (кем вы работаете?) _____

Жалобы при поступлении (что у вас болит?) _____

Читая диалоги, участвуя в ролевых играх, студенты уже «примеряют на себя» будущую профессию, что вызывает заинтересованность и усиливает мотивацию. Кроме того, они имеют возможность апробировать свои знания при прохождении медицинского осмотра врачами-специалистами и, успешно совершив первую коммуникативную встречу в будущей профессиональной среде, получают признание и подтверждение важности изучения языка.

Одним из аспектов изучения языка является овладение письменной речью, что особенно важно для будущих медиков в связи с необходимостью заполнения медицинских карт, сбора анамнеза и написания историй болезни. При обучении письменной речи во втором семестре одной из используемых нами форм является написание изложений.

Тексты изложений подобраны таким образом, чтобы студенты познакомились с новой информацией, отрабатывая навыки использования лексики, изученной на занятиях по научному стилю речи и биологии.

Так, например, живой интерес студентов вызывает изложение «Голубая палатка», сюжет которого разворачивается в послеоперационной палате хирургического отделения, где выхаживают девочку после операции на сердце. Предтекстовая лексическая работа направлена на повторение лексики и отработку её использования во фразах. Это такие лексические единицы как «сделать операцию на сердце», «вследствие патологии», «отверстия между предсердиями и желудочками меньше, чем в норме», «в аорту выбрасывается мало крови, богатой кислородом», «клетки организма получают недостаточно питательных веществ» и т. п. В процессе подготовки к написанию изложения студенты отрабатывают навыки произношения терминов, лексической сочетаемости и использования изученных грамматических категорий, живо реагируют на услышанные знакомые термины, могут указать месторасположение и строение органа в норме. Кроме того, активно закрепляются навыки аудирования, а преподаватель подтверждает необходимость развития и важность умений слушать и слышать для будущих врачей.

Изложение «Человек побеждает болезнь» информирует о поисках путей лечения оспы. Важными лексическими единицами в тексте изложения являются слова и словосочетания *вакцина, прививка, ввести в кровь, заразиться* и т.д. Подготовительная работа к написанию этого изложения направлена ещё и на отработку навыков понимания однокоренных слов и изучения словообразовательных элементов. Как пример, приводим ряд слов «*капля (крови) – капельница – капельно*», обсуждаем со студентами морфологические категории данных слов по формальным признакам и их сочетаемость. Такая работа способствует развитию навыков понимания слов по знакомому корню, что особенно важно при чтении текстов по специальности.

При изучении грамматической категории причастие мы возвращаемся к диалогу врача и пациента и расширяем знания о характере болевых ощущений с помощью новых форм (*давящая, ноющая, колющая боль*) и их локализации (*отдающая в правое подреберье*) и т. п. Такая работа помогает студенту уяснить, зачем ему изучать причастные формы, которые практически не используются в живой разговорной речи.

На занятиях по научному стилю речи преподаватель русского языка использует индивидуальные задания с учётом будущей специальности. Так, для слушателей, планирующих продолжать обучение по специальности «Фармация», предлагаются расширенные задания при изучении лексико-грамматической темы «Качественный и количественный состав вещества, предмета». Будущим врачам – расширенное изучение лексико-грамматических моделей темы «Характеристика живых систем по строению и функциям».

Изученные на занятиях по научному стилю речи модели активно отрабатываются на занятиях по биологии при чтении текстов по анатомии о системах органов. Преподаватель биологии в союзе с преподавателем языка разрабатывает схемы представления той или иной системы органов с целью минимизации материала и побуждению студента к использованию изученных моделей при составлении монологического высказывания о строении и функциях систем органов.

Преподаватель биологии, вводя новые термины, обращает внимание на особенности их произношения, сочетаемости, лексико-грамматические и словообразовательные характеристики, рекомендуя при возникновении трудностей в изучении форм обратиться к преподавателю русского языка.

На наш взгляд, именно скоординированные действия преподавателей помогают студентам ориентироваться в сложном процессе изучения языка как средства получения специальных знаний.

Для студентов, проявляющих интерес к будущей специальности, мы предлагаем тексты для самостоятельного чтения об известных врачах, выдающихся медиках разных стран. [4]. Кроме того для СРС предлагаются тексты научно-популярного характера по вопросам гигиены, профилактики заболеваний, здорового образа жизни. Целью такой работы мы видим, с одной стороны, обучение изучающему и поисковому чтению, развитие навыков постановки вопросов, изучение лексики, а с другой стороны, решение воспитательных задач по формированию ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих людей, предупреждение развития вредных привычек и т. п.

Успешное решение вопросов, возникающих в процессе преподавания русского языка с учётом будущей специальности, на наш взгляд, зависит от объединённых действий преподавателей всех вузов и государственной политики в сфере языковой подготовки иностранных граждан.

Список источников:

1. Алексеенко Т.Н., Ключко Т.В., Манивская Т.Е. «О практическом курсе грамматики русского языка для иностранных студентов-медиков. К вопросу о создании практической грамматики русского языка для студентов-медиков» / Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною участю «Інтернаціоналізація вищої медичної освіти: науково-методичні засади освіти іноземних громадян у вищих медичних навчальних закладах» та «Жутаєвські читання». – Полтава, 2013. – 72 с.
2. Бардіна Л. «Науковий стиль мовлення в процесі навчання російській мові як іноземній» / Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 11-12 квітня 2013 р., Національний авіаційний університет / за аг. ред. М.М. Бондарчук, І.В. Жогіної. – К.: НАУ, 2013. – 156 с.
3. Выдающиеся ученые-медики: пособие для иностранных слушателей подготовительных отделений / Неловкина Берналь Е.А., Верник О.А. – Луганск: ЛГМУ, 2011. – 62 с.
4. Дмитриенко Н.Ф., Запорожец И.В. «Вербальная культура врача в контексте его профессиональной деятельности» / Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів: Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. 24 квітня 2013 р. – Харків: ХНМУ, 2013. – 231 с.
5. Рыжевская Л. «Особенности изучения профессионально ориентированной лексики иностранными учащимися» / Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, 11-12 квітня 2013 р., Національний авіаційний університет / за заг. ред. М.М. Бондарчук, І.В. Жогіної. – К.: НАУ, 2013. – 156 с.

Формирование лингвистической компетенции иностранного студента (на материале изучения омонимичных и антонимичных единиц языка)

Бондаренко И.В.

*доцент кафедры общих дисциплин и языковой подготовки Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д.Ушинского
г.Одесса, Украина*

Пань Шен

студент 4 курса института искусств Южноукраинского национального педагогического университета им. Ушинского, Китай

Формирование лингвистической компетенции студентов, обеспечивающей их активное включение в общую гуманитарную культуру, является основной задачей преподавателя. Понимание проблемы соотношения языкового концепта и значения языковой единицы требует особого внимания педагога, поскольку речь идет о создании и закреплении взаимосвязей этих единиц (концептов языка и речи) в процессе научения иностранных студентов.

Изучение механизма функционирования языковых единиц с учетом их структурно-семантических и коммуникативных особенностей определяет главное направление развития современного языкознания. Сложность семантической структуры омонимов и антонимов вызывает определенные трудности в изучении языка иностранцами. Среди работ, посвященных исследованию этих языковых феноменов, следует отметить работы А.В. Дуденко [2], П.А. Соболевой [5], А.М. Кузнецова [3], в которых проведен анализ номинативной и коммуникативной природы омонимов и антонимов.

Основное внимание в нашей статье уделяется рассмотрению эксплицитных оппозиций а) омонимичных единиц и б) фразеологических антонимов, поскольку они выступают своеобразным активизатором внимания реципиента и обеспечивают точность коммуникации.

Мы уже рассматривали эту проблему с точки зрения анализа семантической и словообразовательной структуры омонимичных единиц языка. Моделирование речевой ситуации людьми, говорящими на разных языках, но выражающими одно и то же намерение, осуществляется при помощи одних и тех же действий. Одним из важных факторов, влияющих на этот процесс, является речевой контекст действия, способный нарушить уже сложившуюся последовательность операций. С подобным явлением рано или поздно сталкивается преподаватель-филолог средней-высшей школы в процессе семантизации омонимичных единиц языка, при усвоении которых происходит перестройка системы признаков, на которые ориентируется учащийся. Отсутствие навыков разграничения омонимов порождает двусмысленность, неточность высказывания. Слова-омонимы существуют в сознании говорящего как оппозиция, т. е. объединение двух различных объектов, связанных таким образом, что мысль не может представить один, не представив другой. Единство оппозитивных членов всегда формируется при помощи понятия, имплицитно содержащего оба противочлена и разлагающегося на эксплицитную оппозицию, когда оно относится к конкретной действительности.

Антонимичные единицы языка образуют эксплицитную оппозицию, в которой не возникает двусмысленности в представлении объекта или его свойств. В современной лингвистике достаточно глубоко разработаны вопросы лексической антонимии, однако очень мало внимания уделено изучению антонимов на фразеологическом уровне языка, а именно здесь кроется много возможностей для объяснения уникальности семантических, фразеологических, словообразовательных особенностей языка.

Существует четкое понимание антонимии в пределах лексикологии. Однако отличие семантики фразеологизмов от семантики лексических единиц требует уточнения понятия антонимии для фразеологизмов. В.С. Калашник и Ж.В. Колоиз [3] выделяют семантический и структурный критерии для определения у антонимов способностей образовывать фразеологические антонимичные пары. И здесь на первый план выступает не противопоставление антонимичных компонентов (отдельных лексем), а возникающее новое значение фразеологизма, отличающееся от суммы значений его компонентов. Разноструктурные антонимы входят в состав фразеологических единиц, которые становятся нечленимой оппозицией. Противоположность семантики таких единиц никак не мотивируется значением их компонентов: *держат в курсе дела – водить за нос; куры не клюют – как кот наплакал; на всем готовом – начать с нуля.*

С прагматической точки зрения оппозиционный характер фразеологических антонимов в полной мере актуализируется только в пределах коммуникативного акта. Они содержат информацию не только об элементах действительности, но и об отношении к действительности того, кто их использует, за счет прагматического пласта семантики. И это очень важный момент, поскольку в речевом акте реализуются не только структурно-семантические особенности языковых единиц (будь то антонимы или омонимы), но и коммуникативные намерения автора высказывания.

Выделение дифференциальных признаков омонимов при семантизации значений служит эффективным средством выделения отдельных сторон значения данных языковых единиц. Этим требованиям в полной мере отвечает метод компонентного анализа, который можно определить как метод «исследования содержательной стороны значимых единиц, имеющий целью разложение значений на минимальные семантические составляющие» [5]. Однако омонимия настолько сложное и многогранное явление языка, что гораздо важнее, оттолкнувшись от компонентного анализа, суметь объединить связанные друг с другом элементы в некоторое единство.

В вузовской практике применяется критерий выделения омонимов, заключающийся в различии их словообразовательных гнезд, хотя справедливости ради следует отметить, что довольно часто эти гнезда содержат межгнездовые, внутригнездовые и привнесенные омонимы. Другими словами, этот критерий достоверно «работает» при полном несовпадении этих гнезд.

Структура и сложность словообразовательных гнезд омонимов находится в прямой зависимости от таких характеристик исходного омонима, как многозначность

и частотность его употребления. Мощность ряда определяется также наличием-отсутствием узуальных ограничений функционирования вершины гнезда. Эта связь носит универсальный характер.

Моделирование новых лексических единиц от омонимичных основ обусловлено необходимостью реализации определенных семантических валентностей. Нодовольно часто здесь возникает противоречие с исполнением языком коммуникативной функции. И здесь в действие вступает тенденция к возможному устранению производной омонимии при помощи различных словообразовательных средств (морфонологический способ – мена ударения и интерфиксация, использование синонимических словообразующих аффиксов). Однако более последовательно в языке реализуется принцип «пустых клеток» - лакун, приводящий к асимметрии словообразовательных гнездомонимов [1: 29]. Непредставленность определенного производного в гнезде одного из омонимов приводит к их различию и иллюстрирует действие философских категорий возможности и действительности.

Одной из причин асимметрии словообразовательных гнезд омонимов является невозможность появления производных, не заданных системой языка. Различная денотативная природа исходных омонимов определяет различный набор производных в их гнездах. Специфика участия омонима в словообразовательном процессе в качестве мотивирующего слова предопределена его семиотической и семной структурой, характером референтной области, вхождением в определенную лексико-семантическую группу, индивидуальными характеристиками слова.

Таким образом, несмотря на то, что на омонимы, в отличие от антонимов, не распространяется правило оптимальности однозначного определения, мы можем говорить о том, что идея описания языковой системы с точки зрения парадигматических и синтагматических отношений полностью реализуется в принципах анализа словообразовательных гнезд омонимов и помогает обеспечить точность коммуникации.

Опыт преподавания языков иностранцам убеждает в том, что студенты имеют безграничные возможности формирования умений использования разнообразных средств современной лингвистики, которые дают возможность раскрыть коммуникативную сущность языка с помощью новых структурных связей между языковыми единицами и культурным концептом.

Список источников:

1. Бондаренко И. В. К вопросу о семантизации омонимичных единиц языка / И.В.Бондаренко//Украинская научная мысль:Сб. научн.трудов.– К.,2011.– Вып. 2. – С. 28- 31.
2. Дуденко О. В. Українські паремії як автосеманти дискурсивного мовлення / О.В. Дуденко// Лінгвістичні дослідження: Зб. наук.праць. – Харків: ХДПУ, 2001. – Вип.6. – С.67 – 72.
3. Кузнецов А.М. Проблемы компонентного анализа в лексике/ А.М.Кузнецов. – М. -2006. - 208 с.
4. Словник фразеологічних антонімів української мови/ В. С. Калашник, Ж.В. Колоїз. – К.: Довіра, 2006. – [3 вид., доп.] - 349 с.
5. Соболева П.А.Словообразовательная полисемия и омонимия/ П.А.Соболева. – М: Научная мысль. - 1996. - 307 с.

**Иновационный взгляд на традиционные приемы обучения
русскому языку как иностранному (изучение фразеологизмов)**

Бондаренко Л.Н.

старший преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Мудрость и культура любого народа наиболее ярко проявляются в его языке. Ведь именно языковая культура является частью общей культуры человека, а квинтэссенцией любого языка являются фразеологизмы. Именно в фразеологии наиболее ярко проявляется национальная специфика языка, потому что без нее он перестал бы выполнять свои функции, его коммуникативная роль была бы сведена к функции языка технической связи (принцип телеграфного письма). Еще Н.В. Гоголь в своих «Выбранных местах из переписки с друзьями» писал о том, что именно в поговорках видна необыкновенная полнота народного ума, умевшего сделать все своим орудием: иронию, насмешку, наглядность и меткость живописного соображенья[1].

Что такое фразеологизм? Учёные не дают пока однозначного ответа на этот вопрос. Одни относят к фразеологизмам лишь такие сочетания слов, которые имеют обобщённо-переносное значение, неразложимое на части (бить баклуши – «бездельничать», сломя голову – «стремительно»). Другие считают фразеологизмами или фразеологическими единицами все сочетания, воспроизводимые в готовом виде, – даже такие «словесные штампы», как «добро пожаловать», «уважаемый товарищ» и подобные. Третьи, наконец, относят к фразеологизмам пословицы, афоризмы, литературные цитаты [4].

Однако, несмотря на неопределенность в определениях и многозначность, лингвокультурологичность фразеологизмов является одной из основных составляющих коммуникативной компетенции иностранных студентов. Знакомство с фразеологическими оборотами способствует не только расширению словарного запаса иностранных учащихся, но и формированию культурологической компетенции [2]. Ведь взаимосвязь языка и культуры народа, говорящего на этом языке, аксиоматична, поэтому «... формирование культурологической компетенции – это осознание языка как феномена культуры, как культурно-исторической среды, воплощающей в себе историю, культуру, обычаи народа, осознание национальной специфики языковой картины мира, что способствует более глубокому пониманию истинной природы культурного смысла, закрепленного за определенным языковым знаком, в частности за фразеологической единицей. Вопрос об изучении фразеологии в иностранной аудитории определяется необходимостью формирования у иностранных учащихся системного представления о русском языке. Расширение целей обучения русской фразеологии направлено на освоение иностранными учащимися культурного богатства русского языка в целом [3: 34].

Проблемы формирования социокультурной компетенции учащихся в процессе обучения иностранным языкам исследовались Т.М. Балыхиной, В.С. Библером, Е.М. Верещагиным, В.Г. Костомаровым, Е.И. Пассовым, С.Г. Тер-Минасовой, Г.Д. Томахиным, В.В. Сафоновой многими другими с точки зрения диалога культур и цивилизаций.

В Украине вопросами формирования социокультурной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку занимаются Л.Н. Бондаренко, С.П. Кожушко, С.Ю. Николаева, Т.И. Олейник, И.Г. Тараненко и другие исследователи, которые рассматривают ее как мотивационную составляющую процесса обучения. Они считают, что преобладающим мотивом жизни в поликультурном пространстве является стремление к знаниям, любознательность, привлекательность новой культуры и языка; их познавательная ценность, столкновение интересов, усвоение новых норм, открытие нового мира.

Наиболее продуктивной с семантической точки зрения является технология, позволяющая мотивировать иностранных учащихся к познанию культуры обучающего социума. В нашем случае это глагольные фразеологизмы, характеризующие активность человека через поведение, действия, эмоции и состояние.

Мы в своей практической деятельности, исходя из необходимости активизации познавательной деятельности иностранных учащихся, используем такой эффективный дидактический материал как короткометражные художественные и мультипликационные фильмы. Данная педагогическая технология позволяет нам решать достаточно широкий спектр учебных целей и задач:

- изучение явлений культуры страны обучения через аудио-и видеовосприятие;
- изучение лексики и фразеологических оборотов в реальной коммуникации героев видео- или мультфильмы;
- обучение монологической и диалогической речи с использованием ролевых методик обучения без опоры на письменный текст (ролевое воспроизведение увиденного на экране).

Преимуществом данной методики обучения является то, что она позволяет практически всех учащихся вовлечь в учебный процесс, позволяет им воспринимать увиденное и услышанное, понимать его и рефлексировать. Более того, совместная деятельность учащихся в процессе познания позволяет каждому учащемуся принять участие в обсуждении и высказывании собственного мнения на то или иное культурное явление, действие или событие, обменяться знаниями, идеями, способами деятельности. А это, в свою очередь, предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию и взаимодействию, к совместному решению общих и значимых для каждого участника в каждой конкретной ситуации учебных задач. Наибольший эффект от такой работы достигается благодаря тому, что все это происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, поскольку объект обсуждения и оценки вынесен, как правило, за пределы учебной группы и не носит личностный характер. Особенно важно это при работе в многонациональной группе, ведь вопросы культуры, политики,

образовательного уровня, вероисповедания, права, психологии взаимоотношений всегда неоднозначны и требуют от преподавателя и от учащихся не только логического мышления, но и проявления толерантности и уважения к чужой точке зрения на то или иное явление.

Самое главное в использовании данной педагогической технологии – это дидактический эффект, который позволяет избежать пассивного восприятия учебного материала.

Нами разработан примерный комплекс заданий, которые, безусловно, не являются исчерпывающими, но позволяют максимально мотивировать и активизировать учащихся:

1. Лингвокультурологическая работа с фразеологизмами:

- поиск и вычленение фразеологизмов, используемых в речи героев видеофильма;

- варианты трактовки смыслового значения фразеологизмов, используемых героями фильма;

- поиск эквивалентных фразеологизмов в родном языке и перевод их на русский язык;

- поиск фразеологизмов-синонимов;

- поиск фразеологизмов-антонимов;

- построение ролевой ситуации, позволяющей использовать определенную группу фразеологизмов (индивидуальное и групповое).

2. Речемыслительная работа:

- пересказ и осмысление увиденного;

- озвучка изображения (отключение звукового сопровождения видеоряда);

- ролевое воспроизведение озвученного видеосюжета (отключение видеоряда);

- предсказание развития событий (остановка видеоряда с предложением учащимся предсказать развитие сюжета);

- описание героев видеофильма: их характеристика, история и предсказание – попытка воссоздания истории жизни главных героев до начала действия в фильме и перспективу развития их судьбы после окончания фильма (устно или письменно) и т.д.

Таким образом, предложенная нами модель изучения лингвокультурологических значений фразеологизмов позволяет преподавателю русского языка как иностранного решать и другие учебные вопросы, такие как: активизация речемыслительной деятельности; развитие личностной рефлексии, осознание учащимися включенности в общегрупповую работу; становление активной субъектной позиции в учебной деятельности; знакомство с нравственными нормами и правилами совместной деятельности в многонациональной учебной группе и, с нашей точки зрения, самое главное – мотивационное обеспечение учебного процесса по подготовке иностранных учащихся в языковой среде страны обучения.

Список источников:

1. В.В. Бондаренко, Л.М. Бондаренко, П.М. Иванова, Г.С. Сатановська. Стилий фразеологічний словник-довідник (російська, українська, англійська, французька, іспанська, китайська мови). – Харків : КП «Городская типография», 2010. – 448 с.
2. Быстрова Е.А., Окунева А.П., Шанский Н.М. Фразеологический словарь русского языка. – Москва : Астрель, 2012. – 416 с.
3. Золотых Л.Г., Лаптева М.Л., Кунусова М.С., Бардина Т.К. Методика преподавания русского языка в китайской аудитории. Учебное пособие. – Астрахань, 2012. – 91 с.
4. Мокиенко В.М. В глубь поговорки. Рассказы о происхождении крылатых слов и образных выражений. М. : «Просвещение», 1975. – 174 с.

**Диктанти по-новому: інтерактивна дошка та її можливості
на уроках РМІ/УМІ**

Бурякова О. С.

доцент кафедри української та російської мов як іноземних

Петренко І. П.

старший викладач кафедри мовної підготовки

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) стрімко проникають до навчального процесу викладання російської або української мови як іноземної (РМІ/УМІ), дозволяють організувати його на більш високому рівні. Сучасні викладачі під час проведення занять, як правило, не обмежуються наявністю традиційного підручника, а використовують електронні посібники й навчально-методичні матеріали, комп'ютерні навчальні й тестуючі програми, мультимедійні презентації.

Найбільш універсальним, сучасним технічним засобом навчання є інтерактивна дошка (ІД), що дозволяє застосовувати презентації нового типу – інтерактивні. Інтерактивність означає можливість керування процесом подання інформації: з кожним слайдом презентації можна працювати, змінюючи його зміст, переміщаючи, вилучаючи й додаючи різні об'єкти за допомогою набору вбудованих програмних інструментів. У реальному часі надається можливість порівняти, побудувати, виправити, згрупувати об'єкти тощо [2:5].

Інтерактивність подання мовного матеріалу створює умови для більш швидкого сприйняття інформації за рахунок впливу через усі інформаційні канали. Експериментально встановлено, що під час усного викладу матеріалу той, кого навчають, за хвилину сприймає і здатний переробити до однієї тисячі умовних одиниць інформації, а за умови «підключення» органів зору – до 100 тисяч таких одиниць [3].

Використання інтерактивних презентацій дозволяє прискорити темп занять, забезпечити більшу активність тих, кого навчають, зробити заняття живими, привабливими, залучити до процесу навчання всіх студентів групи. Поруч із ІД студенти почувають себе комфортно й упевнено, тому що для сучасної молоді інформаційне середовище – це звичне середовище проживання.

Широкі можливості ІД дозволяють по-новому поглянути на такий традиційний вид діяльності в навчанні РМІ/УМІ, як диктант, що залишається досить ефективним

засобом контролю мовних і мовленнєвих навичок і вмінь студентів-іноземців. Диктанти забезпечують високу активність усіх студентів на навчальному занятті, дозволяючи при цьому перевірити грамотність і навчити іноземних студентів фіксувати власні думки на письмі.

Диктанти систематизуються за різними класифікаційними ознаками, до яких, зокрема, належать тип мовної одиниці, що використовується в диктанті, спосіб сприйняття тексту і спосіб передачі тексту [1].

За типом мовних одиниць, представлених у тексті диктанту, виділяють такі види диктантів, як буквено-звуковий, складовий, словниковий, фразовий, текстовий.

За способом сприйняття текстового матеріалу студентами розрізняють слухові, зорові й зорово-слухові диктанти. Слуховий диктант полягає в записуванні студентами сприйманого на слух тексту; зоровий диктант становить письмове відтворення по пам'яті зорово сприйнятого тексту, зорово-слуховий диктант передбачає комплексне використання прийомів, перерахованих вище.

За способом передачі текстового матеріалу розрізняють диктанти з озвучуванням тексту викладачем, і диктанти, проведені за допомогою певного технічного засобу. Наприклад, можливості ІД дозволяють одночасно здійснювати диктування тексту й подати текстовий матеріал для зорового сприйняття.

Існують диктанти зі зміною тексту, що включають вибіркового диктант (вибір і запис із запропонованого для диктування тексту слів, словосполучень і, рідше, речень на певний контрольний момент), розподільний диктант (запис усього тексту диктанту з подальшим розподілом його за групами відповідно із поставленим граматичним або лексичним завданням), вибірково-розподільний диктант (вибірковий запис тексту для диктування із подальшим розподілом записаного за відповідними групами), творчий диктант (запис тексту під диктування із граматичною, орфографічною, пунктуаційною або стилістичною зміною кожного речення відповідно із поданими завданнями), самодиктант (самостійний запис тексту, сприйнятого зорово або на слух).

У нашому повідомленні розглядаються диктанти для початкового етапу навчання російської мови як іноземної, ефективність яких, безсумнівно, зростає під час використання ІД.

На початковому етапі одержали поширення такі види диктантів за типом мовних одиниць: буквено-звуковий диктант, складовий диктант, словниковий диктант, що містить окремі слова різних частин мови (*вона, слово, потім, тут* і под.) або окремі слова якої-небудь однієї частини мови (наприклад, іменники *хліб, стілець, молоко* тощо), словниковий диктант, що містить словосполучення (*наша кімната, твій телефон, його зошит* та ін.), фразовий диктант, що містить тільки оповідальні речення (*Він працює; Я відпочиваю; Ви читаєте* й под.) або спонукальні, питальні й оповідальні речення (*От брат. А сестра вдома? Читай текст!*), текстовий диктант (*Це клас. Праворуч двері. Ліворуч вікно...*).

Застосовуючи інтерактивну дошку, можна провести словниковий (або фразовий) диктант, під час написання якого кожне контрольне слово (або речення) по черзі демонструється на дисплеї з відповідним звукорядом, а потім записується

іноземними студентами без зорової опори. Після написання диктанту на екрані демонструються всі слова (або речення) одночасно, і студенти самостійно виявляють контрольні моменти, у яких були допущені помилки. Словниковий диктант, проведений із застосуванням ІД, може супроводжуватися фонетичним завданням. Наприклад, такий фонетичний тип завдання для словникового диктанту, що містить слова з ненаголошеним голосним «е» (*весна, телевізор, університет, телефон* і под.): «Поставте наголос у словах. Укажіть графічно звуки, що відповідають букві «е» в ударній і ненаголошеній позиціях». Зразок графічного запису таких звуків демонструється на екрані інтерактивної дошки протягом усього часу, відведеного на диктант.

На наступному етапі навчання спектр лінгвістичних завдань (фонетичних, лексичних і граматичних) до диктанту, спрямованих на відпрацьовування навичок написання, можна значно розширити. Це можуть бути завдання такого типу:

а) Розподіл за групами й запис слів за орфографічними ознаками. Так, у словниковому диктанті потрібно розподілити запропоновані іменники (наприклад, *море, тато, лекція, музей, площа, кафе, сім'я* й под.) на три групи відповідно до граматичного значення роду. Це дозволяє не тільки відпрацювати навички письма, але й закріпити знання граматичної категорії роду. Словниковий диктант, де представлені іменники різних типів відмінювання й відповідно з різними типами флексійних закінчень (*станція, друг, герой, папка, стілець* тощо), може бути доповнений граматичним завданням «Утворіть форму множини поданих іменників». Також у словниковий диктант, що містить тільки іменники (*брат, мати, море, чашки* й под.), можна включити граматичне завдання «Погодьте присвійний займенник із поданими іменниками». Методика такого диктанту передбачає використання інтерактивної дошки, де протягом відведеного на диктант часу демонструється який-небудь присвійний займенник у родових і числових формах (наприклад, *наш, наша, наше, наші*): студенти сприймають на слух іменники й записують їх з узгоджуваними у формах роду й числа присвійними займенниками. Зазначений диктант слід кваліфікувати як зорово-слуховий за способом сприйняття тексту.

б) Синоніми й антоніми – лексичне завдання до словникового диктанту, що передбачає, зокрема, добір цих слів до продиктованих (наприклад, диктанти «Підберіть синоніми до слів *тут, фраза, доктор* та ін.» і «Підберіть антоніми до слів *там, праворуч, голосно, повільно, добре* тощо»).

Одним із ефективних прийомів роботи зі словниковим запасом студентів є заміна описових зворотів словами-синонімами на зразок: *книга студента... = підручник; ручка для дошки... = крейда; кімната, де працюють студенти... = аудиторія* й под. Використовуючи технологію *drag and drop*, студенти пересувають описові звороти й відповідні їм слова, розташовуючи їх ліворуч і праворуч від графічних зображень. Вправа стає більш привабливою та наочною завдяки додаванню ілюстративного ряду (відповідні картинки на екрані ІД закріплюються). Кожне словникове слово й описовий зворот становить окремий об'єкт.

в) Складання речень із поданими словами у формі фразового диктанту доречно використовувати для вивчення (активізації) нової лексики й відпрацьовування її

правильного написання. Під час натискання кнопки «Фраза» з'являється речення, у якому пропущено, наприклад, слово-присудок: *Студенти... (читають) текст*. Саме його треба скласти з рухомих квадратиків за обмежений час (угорі екрана є таймер). Таке завдання тренує орфографічну пильність і кмітливість.

Інший тип фразового диктанту, що містить спонукальні, питальні й оповідальні речення (*Викладач читає. Хто читає? Читайте текст!*), супроводжується фонетичним завданням «Поставте у кінці кожного речення розділовий знак, відповідний інтонації, з якою вимовляється це речення».

Подібне використання ІД для проведення диктантів звужує сферу репродуктивної діяльності іноземних студентів (пов'язаної, як правило, із використанням традиційних технологій) і, відповідно, розширюючи їхні продуктивні навички й уміння, дозволяє:

по-перше, зробити навчальний процес захоплюючим і цікавим. Найчастіше студент «забуває», що перебуває на занятті, він просто грає;

по-друге, поряд із формуванням і розвитком фонематичного сприйняття організувати діяльність іноземного студента, збагатити його новими знаннями, активізувати розумову діяльність і увагу, стимулювати мовлення, тим самим прищеплюючи інтерес у студентів до занять;

по-третє, застосовувати ІД у різних варіантах (у тому числі використовуючи тільки її фрагменти), обновляючи при цьому лінгвістичний матеріал і додаючи до нього дидактичний матеріал з РМІ/УМІ різнорівневого характеру;

по-четверте, не тільки розвивати властиво фонематичне сприйняття студентів, але й вирішувати конкретні завдання навчального заняття відповідно до ключових питань програми з російської або української мови як іноземної на початковому етапі.

Список джерел:

1. Буркова Т.В. Рабочая классификация диктантов/ Т.В. Буркова// Начальная школа. – 1989. – № 10 – 11. – С. 44 – 49.
2. Голодов Е.А., Гроцкая И.В., Бельченко В.Е. Интерактивная доска в школе/ Е.А. Голодов и др. – Волгоград: Учитель, 2010. – 86 с.
3. Степанович Н.В. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранному языку/ Режим доступа: <http://westysluzk.jimdo.com/номера/икт-в-иняз/>.

Диалог языка и культуры в рамках лингвокультурологии (к вопросам совершенствования методики преподавания РКИ)

Валит Е.С.

*доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина
г. Харьков, Украина*

Чему сейчас, а, впрочем, как и всегда, учат взрослые своих детей? Учат, что думать, вместо того, чтобы учить как думать. Сейчас все внимание сосредоточено только на знаниях, а мудрости остается очень мало места. Занятия, где учат мыслить критически, проблемное обучение родители и многие педагоги воспринимают с опаской, защищая тем самым свой образ жизни. Конечно, если дети разовьют свое критическое мышление, они вдруг смогут и посмеют отвергнуть моральные и всякие

другие ценности своих предшественников! Потому и создана система образования, в основе которой лежит развитие памяти, а не способностей человека.

В настоящее время в Украину приезжает все больше и больше студентов, заинтересованных в получении образования высокого уровня. Новый век, новые нелегкие условия на рынке труда дали молодежи понимание, что их предметная компетенция как специалиста должна быть конкурентноспособной. Вот потому в качестве мотивирующего фактора в овладении языком у иностранных учащихся становятся на первое место коммуникативные потребности. Молодые люди XXI века, кроме всего прочего, еще и талантливы, у многих раскрываются способности, не активизированные в прошлых поколениях студентов. Они проявляются чаще всего в качестве реакции на попытки преподавателей-«традиционалистов» втиснуть своих обучаемых в рамки заостенелой социальной структуры путем задавания готового образца в процессе обучения.

Сегодня в системе образования нередко еще встречается подобная подспудная декларация любого курса: «Берите то, что вам дают! Просто поверьте, что все ваши предки все делали правильно!» Понятно, что любая ячейка структуры, в том числе и высшее учебное заведение, стремится упорядочить поведение членов структуры. Структуре нужны не таланты, не выдающиеся личности, не яркие индивидуальности, а исправно работающие элементы. Но воспитание человека-исполнителя, у которого сформировалось догматическое мышление методом задавания образца, уже потерпело *fiasko*. Экологические, межнациональные, политические и другие острейшие проблемы современности поставили перед педагогами сложную задачу – воспитание человека с глобальным теоретическим, научным, разумным мышлением, способного решать любые новые задачи в постоянно меняющемся мире, готового самостоятельно осваивать культурные ценности и как результат этого – решать свои жизненно важные проблемы на высоком культурном уровне. Неординарные, способные к саморазвитию, умеющие учиться, не задавленные социумом и традиционным образованием, такие студенты имеют еще и большую склонность к интуиции. При такой личностной направленности доминирует правое полушарие головного мозга. А традиционная образовательная система использует «левополушарный» поход, имея своей целью отнюдь не развитие способностей и навыков. Эта система принуждает студентов «учить уроки» и исправно отчитываться. Намерение направлено не на получение знаний, а на то, чтобы правильно отчитаться. Работает только левое полушарие, да и то в пассивном режиме. В конце концов появляется неизбежная реакция: «Не хочу!». Кроме того, знания, полученные таким способом, находятся в пассивной памяти очень недолгое время.

Цель истинных педагогов – воодушевлять молодых, а не отбивать у них охоту. Сейчас, когда пришло время разрешения вопроса «Быть или не быть планете и новой цивилизации на ней», образование не должно повторить ошибку прежних времен и в угоду политике формировать тот или иной нужный тип личности.

Один из основополагающих путей, которые может предложить студенту-иностранцу опытный преподаватель-методист – это коммуникативно-ориентированный подход в процессе обучения. И начинать этот путь необходимо с обоснования цели каждого

предмета, поскольку общеизвестно, что любая человеческая деятельность, не осознанная и необусловленная заранее сформулированной целью, обречена на неудачу.

Если какая-то часть молодежи выбрала местом своего обучения Украину, то ликвидация кризиса сознания ложится на плечи преподавателей русского языка как иностранного. И ни один предмет из сегодняшней вузовской программы, кроме литературы или специально организованных спецкурсов не предполагают акцентуации растущей личности в этом плане. Чем раньше человек поставит перед собой вопросы «Кто я? Как устроен мир? Что я в нем делаю? Откуда я пришел и куда иду?», тем скорее будут протекать процессы расширения сознания и отмирания доминанты прошедшей эпохи – маниакальной озабоченности подавляющего большинства людей материальными вопросами и проблемами устройства только лишь своего физического тела.

Задуматься о тематике спецкурсов, формирующих высокое представление о себе как о человеческой расе, взять ценности и понятия, поддерживающие эту идею – цель истинного образования. Вот некоторые из аспектов, достойные внимания, постижения и обсуждения:

1. наука и духовность;
2. тело, разум и душа: как они функционируют;
3. этическая экономика;
4. творческое сознание и сила ума;
5. улаживание конфликтов мирным путем;
6. индивидуальность и создание самого себя.

Истинным педагогам давно понятно, почему подобные аспекты не включены в систему нашего образования официально. Они разрушают все предыдущие традиции. Но если общество желает сдвинуться с мертвой точки стагнации, надо когда-то начинать. И лучше это сделать сегодня, потому что завтра может быть поздно: под угрозой существование планеты – и экологическое, и духовное.

Спецкурс по лингвокультурологии в рамках психолингвистики с рабочим названием «Национальная картина мира и общечеловеческое мировидение» представляется в этом ключе одной из возможностей улучшения ситуации. Надо признать, что отсутствие дидактических материалов, сборников проблемных психолого-лингвистических задач, неподготовленность преподавателей к самостоятельному конструированию проблемных ситуаций, недостаточного количества образцов эвристических бесед и проблемного изложения учебного материала очень тормозит ситуацию. На это и стоит направить усилия многочисленных профессионалов в нашей системе.

Есть идея проводить занятия спецкурса в сопровождении звукооряда – музыки Рейки. Методическое и энергетическое обоснование этой идеи состоит в следующем: музыка Рейки относится к разряду эмбиентной музыки (от англ. «ambient» - «окружающий» и как вариант «обволакивающий») и представляет собой нераздражающий, успокаивающий фон, убирающий раздражители внешнего мира, направляющий внимание вглубь личностного мира. Это музыкальный стиль, в

котором за счет использования электронной реверберации и других пространственно-звуковых технологий создаются изоощренные эффекты, способствующие медиативному состоянию.

Философский путь самосовершенствования «Рейки» пришел в Европу из Японии через Гавайи и Соединенные Штаты Америки, куда во время 2-ой Мировой войны приехала Хавайо Таката – носитель этого нового Знания. В настоящее время ее внучка Филлис Фурумotto, которая получила от бабушки «прямую передачу», является главным Учителем в рамках этого Пути.

Высоковибрационный звукоряд способствует гармонизации тонких духовных структур участников спецкурса, формирует гармоничные кристаллические формы в ауре всех присутствующих, и это поможет достижению главной цели педагогов – гармонизации личности в мире, хотя в настоящий момент эта личность находится в учебной аудитории. Но не важно место нахождения личности, важно ее состояние.

О влиянии музыки на кристаллические образования в теле человека говорят давно и много. Есть интересные исследования, очень впечатляющие фотодокументы в прекрасно оформленных цветных каталогах. Но это тема совсем иного сообщения.

На занятиях спецкурса можно использовать и видеоряд – иллюстрации разнонаправленного характера:

1. Иллюстрации большого формата в стиле гравюры, предваряющие большие тематические разделы типа:

- Осознание своего бытия на рубеже тысячелетий.
- Жизнь после жизни. Любовь и смерть.
- В поисках смысла. Как делается счастье? Неприятности и события.
- Что такое счастье? Внутреннее солнце.

2. Притекстовые иллюстрации (меньший объем, стиль детского рисунка):

- Познать себя.
- Свобода и традиции. Личность и общество. Изберите свою судьбу.
- Вредные лекции о науке. Что наделали ученые? За границей ума.

Цель видеоряда – дополнительная визуальная семантизация смысловой направленности текстов и заключенных в них проблем, предлагаемых для осмысления и решения.

В конце каждого занятия предполагается создание проблемной ситуации в процессе устного монологического высказывания.

Приемы для создания подобных ситуаций:

1. Побуждение к истолкованию и объяснению фактов, событий, явлений путем использования аналогий или противопоставлений в объяснении нового в сравнении с уже известным, установление причинно-следственных связей;

2. Ассоциирование частных проблем с общими;

3. Обращение к личности учащегося, использование его познавательных, социальных, профессиональных и сугубо личностных мотивов;

4. Использование техники каузальной (причинной) атрибуции поступков людей;

5. Использование эмпатии (сопереживания, сочувствия), идентификации с чувствами и мыслями собеседников;

6. Наглядное речемыслительное введение проблемной ситуации в деятельность слушателей по принципу деловой игры – «Что делать, если...».

Полезными будут также и коммуникативные упражнения с социокультурным компонентом, и интерактивные упражнения, завершающие каждое занятие. Чисто языковые упражнения, вводимые в соответствии с последовательностью изучения русской грамматики по основному курсу обучения языку, помогут закреплению коммуникативных навыков и умений. Здесь может быть и повторение различных парадигм (падежи существительных, спряжение глаголов), и русское словообразование, и различные способы семантизации новой лексики с выделением понятийного ядра слова, и конструирование сложных синтаксических структур.

Завершить спецкурс по обучению языку и самосовершенствованию в рамках культурологических концептов национальной картины мира и общечеловеческого мировидения предполагается несколькими видами творческих работ:

1. Создание концептуального рисунка «Мое древо жизни» с судьбоносными для каждого индивида приоритетами;

2. Прогнозирование ситуации «На необитаемом острове» - проверка на самодостаточность в условиях полного удовлетворения материальных потребностей;

3. Психологические тесты «Знаю ли я себя?»;

4. Собственная семантизация архикультурем – лексических единиц с культураносной семантической долей, служащей для описания лингвокультурологического поля. Примеры: национальный менталитет, национальный быт, национальный характер, «загадочная русская душа»...

Воспитать и образовать достойного человека и специалиста, гуманиста и альтруиста поможет, как всегда, во все времена, предмет под названием «Человековедение» – «Литература» – кладезь общечеловеческих ценностей.

Список источников:

1. Баранников В.П. Формирование личности и учебный процесс. В сб. «Гуманитаризация образования в технических вузах», М., 1989 г., с.67-76
2. Нил Доналд Уолш. Беседы с Богом. Необычный диалог. Киев, «София», 2004 г., кн.2. – 368 с.
3. Джеймс Редфилд. Селестинские пророчества. М., Транзиткнига, 2004 г. – 317 с.

Речевые ситуации и коммуникативная деятельность преподавателя при обучении русскому языку как иностранному

Василенко М.П.

доцент кафедры русского языка, зарубежной литературы и методики обучения

Барменкова О.П.

доцент кафедры русского языка, зарубежной литературы и методики обучения

Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого

г. Черкассы, Украина

Изучение коммуникативной (речевой) ситуации традиционно связывают с лингвистикой, поскольку здесь по большей части "заняты специалисты в области теории речевой деятельности, исследователи функциональной и социальной стороны

языка, ученые, изучающие семантику и прагматику высказывания и текста" [8: 17]. И все же данная проблема "является в современной лингвистике одной из сложных и недостаточно разработанных по причине разнообразия конкретных ситуаций вербального информационного обмена, различающихся темой, целями, стратегиями, типами реагирования адресатов, особенностями интерактивности и проч." [6: 157]. А поскольку речевое общение происходит на основе социального взаимодействия личностей, то следует говорить не только о "фокусе" рассмотрения, но о самой его основе – деятельности в различных ее проявлениях. Поэтому **целью** данной статьи является рассмотрение речевой ситуации с методической точки зрения, которая, не противореча лингвистическому пониманию, все же имеет свои особенности.

В методике фактор "речевого действия", как частного случая действия, входящего в состав акта деятельности играет первостепенную роль. Причем эта роль должна принадлежать не только студенту, но и преподавателю, для которого выбор речевых и неречевых средств напрямую связан с ситуацией общения, что с необходимостью ставит вопрос о выделении учебно-речевых ситуаций (УРС), о коммуникативной задаче практического занятия по русскому языку, об анализе коммуникативной деятельности преподавателя в зависимости от меняющихся речевых ситуаций.

Для более глубокого и всестороннего исследования речевой ситуации стал применяться метод моделирования: в лингвистике (Ю.М. Лотман, Э.Р. Атаян, И.П. Сусов, Е.А. Селиванова и др.); в методике преподавания иностранных языков (А.А. Леонтьев, Г.И. Рожкова, В.Г. Костомаров и др.). Но в основе всех моделей лежит одна и та же базовая схема: адресант → сообщение → адресат, со всё более усложняющейся, учитывающей "интегральные собственно коммуникативные и экстралингвальные факторы" [6: 144], структурой и системой компонентов.

В методике преподавания иностранных языков с понятием "речевой ситуации" связывают три традиционные стороны учебного процесса. Это "известная единица построения учебника, вокруг которой в типовом случае строится занятие", "способ преподнесения ... языкового материала на занятии", "способ организации упражнений, направленных на закрепление усвоенных знаний" [4: 152–153]. Т. е. речевая ситуация выступает здесь как организующее звено, скрепляющее в "одно целое тематически объединенную лексику или способ реализации в учебном процессе такого тематического объединения" [4: 155]. Но А.А. Леонтьев предлагает рассматривать "речевую ситуацию" несколько иначе. А именно под углом зрения теории деятельности Л.С. Выготского, "где специфика человеческой деятельности определяется 2-мя основными чертами: ... целенаправленностью (т. е. наличием цели) и строением деятельности, где деятельность состоит из последовательности действий". Более того, тогда любая речевая ситуация будет пониматься как часть комплексного деятельностного акта и определяется ученым как *"совокупность условий, речевых и неречевых, необходимых и достаточных для того, чтобы осуществить речевое действие* (выделено автором) по намеченному нами плану, будь эти условия заданы в тексте или созданы учителем" [4: 155–156].

По сути, автор ставит вопрос о создании речевых ситуаций на занятии, при которых устное монологическое высказывание обучаемых должно строиться "в зависимости от конкретных обстоятельств его реализации" [3: 118]. Т. е., речевые ситуации должны целенаправленно задаваться студентам и содержать "информацию об обстоятельствах, в которых должно состояться высказывание, о причинах, вызывающих его, и о его назначении" [3: 120]. Данная информация "теснейшим образом связана с установкой на определенный вид высказывания" [3: 120]. Сами же пути моделирования ситуаций могут быть разными: с помощью словесных разъяснений, с помощью наглядных пособий и т. д. Степень участия преподавателя в создании речевой ситуации тоже может быть различной: преподаватель или полностью устанавливает речевой материал; или частично дает речевой материал, с опорой на усвоенный ранее, и использует разного рода стимулы и сигналы; или выполняет только контролирующую роль при свободе выбора речевого материала, который используют студенты [5].

Учебно-воспитательные задачи занятия требуют от преподавателя не только организации процесса обучения, но и соответствующего словесного и несловесного выражения и оформления. Ведущая роль преподавателя предполагает, что он должен управлять общением на занятии. А если так, то он планирует, как осуществить эту роль ведущего, какие средства (языковые и неязыковые) могут быть использованы в этих целях, ведь "выбранная система педагогических приемов, метод обучения должны соответствовать и системе коммуникативных средств" [2: 39]. Методические же рекомендации, которые даются к разным занятиям по русскому языку, как правило, касаются особенностей построения занятия; организации мыслительной деятельности студентов, с учетом различных типов памяти; наиболее оптимального и эффективного выбора упражнений, способствующих достижению цели, т. е. решающих дидактическую и лишь частично педагогическую задачу успешного процесса обучения. Однако в стороне остается коммуникативная задача занятия. Решение дидактических задач определяет как отбор и типологизацию речевых ситуаций, так и реализацию их коммуникативного плана.

Таким образом, обращение к речевым ситуациям, типологизации учебно-речевых ситуаций с необходимостью заставляют обратиться и к коммуникативной деятельности преподавателя, и её составляющим, и его коммуникативному поведению.

В научной литературе наиболее распространенным является понятие *коммуникативное поведение человека*, которое рассматривается как "его поведение в процессе общения, регулируемое коммуникативными нормами и традициями, которых он придерживается" [7: 50]. В педагогической литературе под "коммуникативным поведением" чаще понимают "не просто процесс говорения, сообщение чего-нибудь, а такую организацию речи и соответствующего ей невербального поведения учителя, которое влияет на создание эмоционально-психологической атмосферы педагогического общения, на характер взаимоотношений между учителем и учениками, на стиль их деятельности" [1: 69]. Поэтому при теоретической подготовке учителя русского языка как иностранного

объектом анализа должны стать: *основные характеристики и свойства речи* (правильность, выразительность, точность, логичность; темп, громкость, дикция и др.); *интонационное разнообразие речи* учителя (тон; меняющаяся интонация в зависимости от типа УРС; реакция на поведение и др.); *паузы* (адекватность ситуациям, возникающим на занятии и др.); *выразительность движений, жесты* (насколько широко используется спектр жестов, какие функции они выполняют на занятии, являются ли оправданными); *выражение лица* (мимические реакции); *выражение эмоций* (причина проявления эмоций: личная заинтересованность в изложении материала, стимуляция к совместному творчеству и др.); *положение в аудитории* (использование пространства аудитории); *виды взаимодействия* (использование различных приемов: преподаватель-аудитория, преподаватель-студент, преподаватель-группа, студент-студент); *способы привлечения внимания и установления контакта* (речевые и неречевые); *способы вовлечения студентов в общение* (употребление контактоустанавливающих речевых средств, риторических вопросов, неожиданных вопросов, прием незавершенности предложения); *слушание студента* (внимательно/невнимательно, выслушивает ли до конца, реагирует ли на него и др.); *характеристика ответа студента*; *стиль общения* (дружеское расположение, совместная увлеченность и др.); *общая атмосфера занятия* (доброжелательная, рабочая и т. д.). Данные компоненты, на наш взгляд, следует рассматривать и как характеристику коммуникативной деятельности преподавателя в целом (в качестве теории), и как конкретную реализацию на занятии в различных учебно-речевых ситуациях (практическая деятельность).

Таким образом, обращение к типологии речевых ситуаций в их конкретной реализации может быть оправдано учебными, воспитательными и организационными задачами занятия при обучении студентов русскому языку как иностранному только при том условии, что коммуникативная деятельность признается тем фундаментом, на котором строится эффективное взаимодействие преподавателя и студента.

Список источников:

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Ладыженская Т.А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
3. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. – М.: Педагогика, 1974. – 256 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Рожкова Г. Ситуация как обучающий прием развития речи // Русский язык в национальной школе, 1968. – № 5. – С. 29-36.
6. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое учебное пособие. – К.: – ЦУЛ, "Фитосоцицентр", 2002. – 336 с.
7. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. – Воронеж, 2001. – 251с.
8. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. – М.: Высшая школа, 1989. – 156 с.

Использование коммуникативных возможностей научного текста на разных этапах обучения

Винниченко С.Д.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков
Харьковского национального университета строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина*

Иванова Т.А.

*старший преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных учащихся ЦМО
Харьковского национального университета им. В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина*

Главной задачей языковых кафедр сегодня является задача повышения качества языковой и коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Содержание обучения является положительным мотивационным фактором, если оно соответствует потребностям и интересам учащихся с учетом ориентации на их коммуникативные потребности обучения языку специальности, выступает ведущим аспектом в учебном процессе.

Поэтому текстам по специальности как основной единице обучения отводится особая роль на всех этапах преподавания русского языка как иностранного.

При обучении языку специальности мы должны использовать коммуникативные возможности текста, так как, во-первых, текст по специальности выступает, в известной мере, в роли «языковой среды» как носитель речевого своеобразия изучаемого языка и как важный источник расширения лексического запаса учащихся, прежде всего, связанного с их будущей профессиональной деятельностью.

Во-вторых, текст по специальности служит средством усвоения приемов словоупотребления и содействует осмыслению грамматических правил, является образцом языковых моделей научного стиля речи.

Поскольку текст представляется неким структурированным целым, состоящим из определенных формальных и смысловых единиц и средств языка, при помощи которых можно передать определенное содержание, то весьма важно рассмотрение языковых средств непосредственно в действии.

Очень важно, что тексты по специальности активизируют процесс обучения воздействующей направленностью профессионально обусловленного применения системы средств общения. Отсюда, с одной стороны, при формировании у иностранных студентов коммуникативной компетенции нужно использовать специальный текст в качестве текста-источника, который состоит из определенных функционально-коммуникативных блоков и является моделью для формирования самостоятельного коммуникативно-мотивационного высказывания.

С другой стороны, важно знакомство с типовой разновидностью текстового материала по специальности, включающей в себя совокупность типовых смыслов и способов их реализации. Каждый тип текста – это определенная смысловая структура и способы реализации, которые соотносятся с определенными типами коммуникативных задач.

Рассматривая учебный текст как коммуникативную программу, мы можем говорить об этапности формирования у студентов новых коммуникативных действий.

Последовательность процесса формирования коммуникативных навыков обусловлена функционально-смысловыми характеристиками текстового материала разных этапов обучения.

Организация учебных текстов с целями этапов обучения профессиональной речи позволяет выделить следующие уровни:

- I уровень – учебный или адаптированный микротекст;
- II уровень – усеченный текст учебника по профильным специальностям;
- III уровень – научно-популярные тексты, тексты учебника.
- IV уровень – комплекс профессионально направленных узкоспециальных и научно-популярных текстов (из журналов).

Работая с текстовым материалом первого уровня, мы акцентируем наше внимание на формировании навыков чтения, аудирования и воспроизведения изучаемого текста.

Функционально-прагматический аспект текстов первого уровня определен системой текстового отбора от формы к смыслу, так как основополагающим принципом начального этапа обучения иностранных студентов является примат грамматического материала, то есть системности и концентричности в подаче языкового материала, центром организации учебной деятельности становится междисциплинарная элементарная лексико-грамматическая база научного стиля. Этот аспект ограничивает широту коммуникативно-функциональной представленности текстов этого типа.

Текстовый материал второго уровня затребован в учебном процессе первого курса. Он отличается от предыдущего уровня как в плане структурно-синтаксическом, так и своими коммуникативными возможностями.

Ситуации учебно-профессионального общения и тематическая актуальность определяют отбор текстов второго уровня. Оперирование коммуникативным действием, производимым с текстовым материалом второго уровня, способствует овладению алгоритмами текстов по специальности, обеспечивает перенос сформированных навыков на текст, заданный для самостоятельной проработки. На этом этапе стоят задачи сориентировать иностранного студента на поиск коммуникативных смыслов, предложенных текстом, и сформулировать их. На базе учебных текстов второго уровня идет формирование навыков продуцирования целостных связных текстов, трансформаций различных уровней в языковой и речевой системе письменной и устной речи. Эти тексты дают возможность сформировать навыки ведения диалога-беседы, подготавливая студентов к следующему этапу участия в профессиональном общении.

Текстовый материал второго уровня отличается от предыдущего как в плане структурно-синтаксического построения, так и своими коммуникативными возможностями.

Тексты третьего уровня выводят студентов-иностранцев на этап моделирования реального речевого общения.

Узкая направленность текстов четвертого уровня не исключает, а даже обязывает отбор текстового материала проблемного характера.

Проблемность и актуальность тематики обуславливают коммуникативную программу этих текстов, которая находит выражение в структурно-синтаксической организации текста. Подбор текстов на завершающем этапе обучения детерминирован коммуникативной задачей этапа – выйти в научную сферу коммуникации: выступление с рефератом, научным докладом, сообщением на научную тему. Это требует понимания и усвоения речевых структур, которыми отличаются специфические жанры научной речи: рефераты, доклады, научные сообщения, аннотации. Особое внимание уделяется стереотипическим речевым структурам, введению их в самостоятельно продуцируемые тексты при трансформации письменной речи в устную.

Таким образом, в процессе обучения языку специальности мы должны дать иностранному студенту ориентировочную базу действий, которую представляет собой научный текст, построенный на основе профессионально значимой тематики, на основе обучающей проблемной ситуации с учетом разных коммуникативных задач этапов обучения.

Англицизмы в современном русском языке

Володина И.А.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина*

“Латынью XX века” по праву называют английский: около 3/4 всех заимствований в русском языке конца XX века приходится на англо-американизмы. Интерес к данным заимствованиям последних десяти-пятнадцати лет особенный. Актуальность нашей работы определяется значимостью английского языка в жизни нашего общества.

Целью работы является анализ специфики функционирования англицизмов в речи русскоязычного населения.

Появление большого количества иноязычных слов английского происхождения, их быстрое закрепление в русском языке объясняется стремительными переменами в общественной и научной жизни. Усиление информационных потоков, появление глобальной компьютерной системы Интернета, расширение межгосударственных и международных отношений, развитие мирового рынка, экономики, информационных технологий, участие в олимпиадах, международных фестивалях, показах мод – все это не могло не привести к вхождению в русский язык новых слов.

Вхождение иноязычной лексики в русский язык интересовало многих лингвистов еще в начале XX века. Они перечисляли причины, различные по своему характеру – языковые, социальные, психические, эстетические и т. д. [2; 3; 4].

Проанализировав весь теоретический материал, мы пришли к выводу, что причинами заимствований могут быть:

- общемировая тенденция к интернационализации лексического фонда;
- потребность в наименовании новых предметов, понятий и явлений (*ноутбук, органайзер, сканер*);
- отсутствие соответствующего (более точного) наименования (или его проигрыш с заимствованием) - 15% новейших англицизмов прочно вошли в словарь делового человека именно в связи с отсутствием соответствующего наименования в языке-рецепторе (*спонсор, спрей, дайджест, виртуальный*);
- необходимость выразить при помощи англицизма многозначные описательные обороты (*термопот – термос и чайник в одном, пиллинг-крем – крем, убирающий верхний слой кожи, квиз – радио- или телевизионная игра в вопросы и ответы на различные темы с призами*);
- пополнение языка более выразительными средствами (*имидж - вместо образ, прай-лист – вместо прейскурант, шоу – вместо представление*);
- восприятие иноязычного слова как более престижного, “ученого”, “красиво звучащего” (*презентация – вместо представление; эксклюзивный – вместо исключительный*);
- необходимость конкретизации значения слова (*сэндвич – гамбургер, фишбургер, чизбургер, чикенбургер; киллер – профессиональный убийца, убийца-наемник; плеер и проигрыватель – не эквивалентны по своей семантике*).

Можно выделить следующие группы иностранных заимствований по способам образования:

- прямые заимствования. Слово встречается в русском языке приблизительно в том же виде и в том же значении, что и в языке – оригинале. Это такие слова, как *уик-энд - выходные; блэк – негр; мани – деньги*.
- гибриды. Данные слова образованы присоединением к иностранному корню русского суффикса, приставки и окончания. В этом случае часто несколько изменяется значение иностранного слова – источника, например: *аскать (to ask - просить), бузить (buzzy – беспокойный, суетливый)*.
- калька. Слова, иноязычного происхождения, употребляемые с сохранением их фонетического и графического облика. Это такие слова, как *меню, пароль, диск, вирус, клуб, саркофаг*.
- полукалька. Слова, которые при грамматическом освоении подчиняются правилам русской грамматики (прибавляются суффиксы). Например: *драйв – драйва (drive) “Давно не было такого драйва” - в значении “запал, энергетика”*.
- экзотизмы. Слова, которые характеризуют специфические национальные обычаи других народов и употребляются при описании нерусской действительности. Отличительной особенностью данных слов является то, что они не имеют русских синонимов. Например: *чипсы (chips), хот-дог (hot-dog), чизбургер (cheeseburger)*.
- иноязычные вкрапления. Данные слова обычно имеют лексические эквиваленты, но стилистически от них отличаются и закрепляются в той или иной сфере общения как выразительное средство, придающее речи особую экспрессию. Например: *о’кей (OK); вау (Wow !)*.

- композиты. Слова, состоящие из двух английских слов, например: *секонд-хенд – магазин, торгующий одеждой, бывшей в употреблении; видео-салон - комната для просмотра фильмов.*

- жаргонизмы. Слова, появившиеся вследствие искажения каких-либо звуков, например: *крезанутый (crazy) – шизанутый.*

Таким образом, неологизмы могут быть образованы по имеющимся в языке моделям, заимствованы из других языков, появятся в результате развития новых значений у уже известных слов.

В последнее время наблюдается активизация заимствований иноязычной лексики в русскую речь. Это тесно связано с изменениями в политической, экономической, культурной жизни нашего общества. Смена названий в структурах власти свидетельствует об этом, например: *Верховный Совет – парламент; Совет министров – кабинет министров; Председатель - премьер-министр; Заместитель - вице-премьер.* В городах появились *мэры, вице-мэры; Советы* уступили место *администрациям.*

Главы администраций обзавелись своими *пресс-секретарями*, которые регулярно выступают на *пресс-конференциях*, рассылают *пресс-релизы*, организуют *брифинги* и эксклюзивные интервью своих шефов. У всех на слуху многочисленные экономические и финансовые термины, такие как: *бартер, брокер, ваучер, дилер, дистрибьютер, маркетинг, инвестиция, фьючерсные кредиты.* Для тех, кто любит спорт, появляются новые виды спортивных занятий: *виндсерфинг, армрестлинг, фристайл, скейтборд, кикбоксинг*, а боец в кикбоксинге заменяется англицизмом *файтер (fighter).* С развитием компьютеризации, сначала в профессиональной среде, а затем и за ее пределами появились термины, относящиеся к компьютерной технике: само слово *компьютер*, а также *дисплей, файл, интерфейс, принтер, сканер, ноутбук, браузер, сайт* и другие.

Активное заимствование новой иноязычной лексики происходит и в менее специализированных областях человеческой деятельности. Достаточно вспомнить такие широко используемые сейчас слова, как *презентация, номинация, спонсор, видео (и производные: видеоклип, видеокассета, видеосалон), шоу (и производные шоу-бизнес, ток-шоу, шоумен), триллер, хит, дискотека, диск-жокей.* Многие считают иностранную лексику более привлекательной, престижной, “ученой”, “красиво звучащей”. Например: *эксклюзивный – исключительный; топ-модель – лучшая модель; прайс-лист – прейскурант; имидж – образ.*

Были отмечены случаи, когда заимствования использовались для обозначения понятий, новых для языка рецептора и не имеющих в языке источнике: *детектор, виртуальный, инвестор, дайджест, спрей* и т. д.

Исследуя английскую лексику последних десятилетий XX века в русском языке, мы пришли к выводу: если понятие затрагивает важные сферы деятельности человека, то слово, обозначающее это понятие, естественно, становится употребительным.

Заимствования, будучи по большей части словами книжными или специальными, употребляются главным образом в жанрах книжной речи, в текстах

научного и технического характера. В последнее время главным источником языкового материала стали современные СМИ. Увлечение англицизмами стало своеобразной модой, оно обусловлено созданными в молодежном обществе стереотипами, идеалами. Добавляя в свою речь английские заимствования, молодые люди определенным образом приобщаются к американской культуре, стилю жизни. Наблюдаются и социальные различия в отношении к английской терминологии, особенно новой. Англицизмы, употребляемые молодежью, аттестуют ее в определенных кругах более высоко, подчеркивают уровень информированности, ее превосходство над остальными. Иностранные слова в речи молодых могут играть роль своеобразных цитат: термин, принадлежащий какой-либо специальной сфере, может цитироваться, сознательно обыгрываться, искажаться.

В связи с распространением американских фантастических фильмов, в русском языке появилось два англицизма: *киборгизация* (cyborgization - замена отдельных органов человека кибернетическими устройствами как научно-техническая проблема) и *киборг* (cyborg - человек, подвергнутый киборгизации).

Большое разнообразие косметики, неизвестной ранее русскоязычному человеку, стало причиной заимствования из английского языка слов: *мейк-ап* (make up - макияж), *консилер* (consealer - карандаш-корректор), *пиллинг-крем* (peeling-cream - крем, убирающий верхний слой кожи), *лифтинг-крем* (lifting-cream - крем, подтягивающий кожу), *вейниш-крем* (vanish-cream - крем, убирающий капиллярные сетки) и др.

Рассмотрение проблем, связанных с теорией и практикой заимствований, особенно значимо в современных условиях, поскольку сегодня высказываются серьезные опасения по поводу мощного наплыва заимствований, которые могут привести к обесцениванию русского слова. Необходимо проводить планомерную работу по воспитанию у студентов культуры обращения с иноязычными словами, хорошего языкового вкуса. В целом иноязычная терминология представляет собой интереснейший лингвистический феномен, роль которой в русском языке весьма существенна. Практическая ценность настоящей работы состоит в том, что данный материал может использоваться в процессе преподавания английского и русского языков.

Список источников:

1. Большой словарь иностранных слов. – М.: ЮНВЕС, 1994 г.
2. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: пособие для иностранных студентов - русистов. - Владивосток: Диалог.
3. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца 20 в. - М.: 1996. – С. 233 - 240.
4. Розен Е.В. Новые слова и словосочетания в русском языке. - М.: 1991. – С. 197 - 204.
5. Словарь современных понятий и терминов. - М.: Республика, 2001.
6. Интернет-сайт: www.zaimstvovaniya.ru

**Создание условий для реализации педагогического сопровождения
профессионального самовоспитания иностранных студентов
в технических вузах**

Головко В.А.

преподаватель кафедры языковой подготовки

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

С целью создания условий реализации педагогического сопровождения профессионального самовоспитания иностранных студентов был проведен педагогический эксперимент в естественных условиях воспитательного и учебного процессов высших технических учебных заведений. В указанном эксперименте принимали участие 17 преподавателей и 22 куратора, а также группы студентов: экспериментальная группа (218 студентов) и контрольная группа (219 студентов).

На основе изучения и анализа научной и методической литературы, а также с учетом собственного опыта были выбраны критерии и показатели сформированности у будущих инженеров профессиональной культуры как результата осуществления ими профессионального самовоспитания а именно: *мотивационно-целевой когнитивно-действенный* и *личностно-рефлексивный*.

Эксперимент проводился в три этапа: *констатирующий, формирующий и контрольный*. Так, на первом из них определялся исходный уровень сформированности профессиональной культуры у студентов экспериментальной и контрольной групп.

Согласно первому критерию, диагностировался характер мотивов иностранных студентов по осуществлению профессионального самовоспитания. С этой целью применялись следующие методы: наблюдение, анкетирование, беседы, а также соответствующие методики: «Диагностика структуры учебной мотивации», «Определение мотивации обучения в вузе» (Т. Ильина), «Определение мотивации успеха и боязнь неудачи» (А. Реан), «Выявление осознанности различных компонентов мотива (А. Экмолин, Е. Ильин), «Диагностика привлекательности труда», «Диагностика профессиональной направленности» (Б. Басс).

Как свидетельствуют обобщенные констатирующие данные, в экспериментальной группе только 6,7 % студентов, а в контрольной – 6,9 % студентов продемонстрировали устойчивые мотивы по осуществлению профессионального самовоспитания. В свою очередь, было обнаружено, что у 31,2 % студентов в экспериментальной группе и у 30,8 % студентов контрольной группы соответствующие мотивы почти не обнаружены.

На констатирующем этапе эксперимента также определялось, в какой мере иностранцы проявляли способность к формулировке последовательных целей на пути овладения профессиональной культурой. С этой целью анкетирование, наблюдение, экспертная оценка, а также методика «Стиль саморегуляции поведения» (В. Моросанова). Как было установлено, в начале эксперимента только в 5,9 % студентов экспериментальной группы и у 5,8 % студентов контрольной группы практически всегда были способны к формулировке вышеуказанных целей. В свою

очередь, почти у 39,8 % студентов экспериментальной группы и у 38,9 % студентов контрольной группы такая способность почти не проявлялась.

Согласно второму критерию на констатирующем этапе исследования был определен уровень сформированности у иностранных студентов знаний и групп умений, необходимых для успешного осуществления профессионального самовоспитания. Для их диагностики использовались анкетирование, наблюдение, тестирование, экспертная оценка, анализ результатов самообразовательной и самовоспитательной деятельности (результаты тестирования во время проведения самостоятельных и контрольных работ, продукция коллективной и индивидуальной учебно–профессиональной работы студентов; созданы программы профессионального самосовершенствования, материалы профессионально-личностного портфолио и т.д.) будущих инженеров. Кроме того, применялись следующие методики: «Оценка коммуникативных и организаторских склонностей», «Изучение способности к самопознанию с помощью опросника «Что значит познать себя?», «Диагностика способности личности к саморазвитию», «Диагностика профессиональной компетентности и эффективности» [2; 5] и т.д.

Как свидетельствуют полученные на констатирующем этапе данные, только в 7,2% студентов экспериментальной группы и в 7,0% студентов контрольной группы имеют знания, которые необходимы для успешного осуществления профессионального самовоспитания, соответствовали высокому уровню, то есть отличались системностью, полнотой и действенностью. Низкий уровень этих знаний был обнаружен у 31,9% студентов экспериментальной группы и у 32,1% студентов контрольной группы.

В свою очередь, на констатирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе продемонстрировали высокий уровень сформированности определенных умений: интеллектуальных – 6,7%, коммуникативных – 6,9%, организаторских – 6,8%, оценочных – 6,5% студентов. В контрольной группе данные по соответствующим группам умений имели следующий вид: 6,6%, 6,9%, 6,9%, 6,5%. Данные о количестве студентов с низким уровнем сформированности этих умений в экспериментальной группе отображались такими числами: 35,6%, 34,8%, 34,7%, 36,9%, в контрольной группе – 35,7%, 35,1% , 34,6%, 37,1%.

Согласно третьему критерию, определялся характер сформированности профессионально необходимых качеств иностранных студентов. Для этого использовались экспертная оценка, беседы, наблюдения, а также следующие методики: «Экспресс-диагностика личностной конкурентоспособности», «Диагностика профессионального «выгорания»[4], «Диагностика интеллектуальных качеств», «Диагностика профессионального соответствия» [2; 1]. Как определено, проявление профессионально необходимых качеств имел устойчивый характер: в экспериментальной группе – у 6,8% студентов, в контрольной группе – у 6,9% студентов. В свою очередь, у 40,3% студентов экспериментальной группы и в 39,9% студентов контрольной группы определены качества почти не проявлялись.

На констатирующем этапе эксперимента также определялась адекватность самооценки иностранных студентов уровня сформированности вышеуказанных

качеств. С этой целью использовались следующие методы: самоанализ и самонаблюдение, методики: «Самооценка деловых и личностных качеств», «Самооценка реализации жизненных целей личности», (М. Молочников), «Самооценка личностных качеств с помощью процедуры ранжирования» (А. Реан). Как установлено, в экспериментальной группе адекватную самооценку определенных качеств продемонстрировали только 39,2% студентов, а в контрольной – 38,7% студентов.

На формирующем этапе эксперимента в экспериментальной группе реализовывались определенные условия обеспечения педагогического сопровождения профессионального самовоспитания иностранных студентов в технических вузах. Уточним, что указанный процесс был подробно проанализирован в предыдущих авторских публикациях, и потому был сделан вывод о нецелесообразности уделения внимания данному вопросу в представленной статье. В контрольной группе организация профессионального самовоспитания будущих инженеров происходила посредством использования традиционных для технического вуза методов и форм воспитательной работы.

На контрольном этапе эксперимента определялось состояние сформированности профессиональной культуры студентов в конце его проведения. Стоит отметить, что с этой целью применялись те же диагностические методы и методики, что и в начале экспериментальной работы.

Итак, согласно первому критерию, вновь определялся характер мотивов иностранных студентов по осуществлению профессионального самовоспитания. Как показали полученные данные, количество студентов с устойчивым характером этих мотивов в экспериментальной группе увеличилось на 15,2%, а в контрольной – на 3,1%. В свою очередь, количество студентов, у которых эти мотивы почти не выявлялись, в экспериментальной группе уменьшилась на 21,2%, а в контрольной – на 6,1%.

Также установлено, что в конце эксперимента количество студентов, которые практически всегда были способны к формулированию последовательных целей на пути овладения профессиональной культурой, в экспериментальной группе увеличилось на 14,1%, а в контрольной – на 2,9%.

Согласно второму критерию, на контрольном этапе эксперимента у студентов обеих групп диагностировалось также состояние сформированности определенных знаний и умений. Как установлено, количество студентов с высоким уровнем этих знаний в экспериментальной группе увеличилось на 12,6%, а в контрольной – на 3,9%. В свою очередь, количество студентов с низким уровнем указанных знаний в экспериментальной группе снизилось на 19,1%, а в контрольной – только на 5,9%.

На контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе выросло количество студентов с высоким уровнем сформированности определенных умений: интеллектуальных – на 8,1%, коммуникативных – на 9,2%, организаторских – на 8,7%, оценочных – на 7,3% студентов. В контрольной группе соответствующая динамика имела такой вид: 2,8%, 3,1%, 3,3%, 2,1%. Кроме того, уменьшилось

количество студентов с низким уровнем сформированности этих умений в экспериментальной группе.

По третьему критерию на контрольном этапе эксперимента определялся также характер сформированности у студентов профессионально необходимых качеств. Как установлено, количество иностранных студентов, которые демонстрировали устойчивые профессионально необходимые качества, в экспериментальной группе увеличилось на 10,2%, а в контрольной – только на 3,8%. В свою очередь, количество иностранных студентов, в которых эти качества почти не проявлялись, в экспериментальной группе уменьшилась на 19,3%, а в контрольной – только на 4,0%. Стоит также заметить, что на контрольном этапе эксперимента возросло количество студентов с адекватной самооценкой определенных качеств, а именно: в экспериментальной группе – на 21,9% студентов, а в контрольной – на 7,4% студентов.

Таким образом, можно подытожить, что по всем определенным критериям и показателям в экспериментальной группе наблюдалась более интенсивная положительная динамика в состоянии сформированности профессиональной культуры у иностранных студентов, чем в контрольной группе. Можно сделать, что определенные условия обеспечения педагогического сопровождения профессионального самовоспитания иностранных студентов в технических вузах способствуют успешному формированию их профессиональной культуры.

Список источников:

1. Дубинко Н.А. Диагностика инварианта профессионально принципиальных качеств руководителя / Н.А. Дубинко. – Режим доступа: http://www.pac.by/dfiles/001265_632035_9.pdf.
2. Красили А.И. Психологическое консультирование: проблемы, технологии / А.И. Красило. – М., 2007. – 504 с.
3. Методика диагностики интеллектуальных качеств руководителя / Сост. Е.М. Борисова, П. Логиновой, М.О.Мдиваны. – Режим доступа: http://azps.ru/tests/tests3_iqmanag.html.
4. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М., 2002. – С. 360-362
5. Энциклопедия практического самопознания / Сост. А.И. Красило. – М., 1994. – 402 с.

Место глагольной лексики в терминологических словарях

Гриднева В.Н.

доцент кафедры русского языка, психологии и педагогики

Воронежского лесотехнического университета имени Г.Ф.Морозова

г. Воронеж, Россия

Иностранные студенты ВГЛТУ используют учебники и учебные пособия по дисциплинам профилирующих кафедр университета. Эти учебные тексты, являясь разновидностью научного стиля, содержат общеупотребительную лексику и терминологию, освоение которых предполагает овладение умениями чтения и понимания текста по специальности. Поэтому создание книг для чтения и учебных терминологических словарей составляет одну из важнейших задач в области повышения качества преподавания русского языка иностранным учащимся отраслевых вузов.

Глагольная лексика специальных текстов не получила ещё лексикографического описания, так как созданные терминологические словари и отраслевые энциклопедии фиксируют в основном термины-существительные. Например, в «Фитопатологическом словаре-справочнике» указываются имена существительные: копуляция, кустистость, мумификация, одревеснение, опробковение, опрыскивание, опыливание, перезимовка, увядание, усыхание и так далее.

Имеется серия словарей с лесохозяйственной терминологией: Словарь-справочник энтомолога, Словарь терминов и понятий, связанных с охраной живой природы, Фитопатологический словарь-справочник и другие. Однако эти словари содержат только термины-существительные. Не встречаются глаголы и в Лесной энциклопедии. Так, в Лесной энциклопедии нет глагола антисептировать, а есть словосочетание антисептирование древесины – «обработка поверхности древесины антисептиками» / химическими веществами, защищающими древесину от разрушения грибами, насекомыми /. В вузовском учебнике «Лесная энтомология» встречается глагол антисептировать: «Наиболее ответственные части деревянных конструкций антисептируют методом глубокой пропитки пастами или суперобмазками, защищающими древесину на многие годы».

Отглагольные существительные приводятся в статье, заглавным словом которой является глагол. Отсылочные статьи указывают значение глагола, когда он мотивирует значение существительного; тогда же, когда значения существительного и глагола разошлись, они толкуются самостоятельно.

Такая лексикографическая практика опирается на лексикологическое учение о субстантивности термина и наблюдение над именным характером научного стиля. Можно сказать, «Лесоводы производят опрыскивание кустарника» / и «Лесоводы опрыскивают кустарники». Считается, что фраза с глаголом терминологического значения является разговорной, но современные учебные тексты глагольную «разговорность» усвоили весьма прочно.

Глагол анастомозировать и существительное анастомоз отсутствуют в Словаре. В учебнике «Ботаника» встречается предложение «Тяжи склеренхимы / лубяные волокна / разъединены сердцевидными лучами, но всё же анастомозируют между собой мостиками». Значение производящего существительного объясняется так: «Вегетативное тело большинства грибов состоит из тонких простых или разветвлённых нитей – гиф. Нередко наблюдается образование анастомозов – соединительных «мостиков» между соседними гифами».

Глагольная терминологическая лексика находит отражение в переводных и толковых словарях. Так, В Словаре русского языка в 4-х томах (МАС) мы находим: окорить– сов., перех. (несов. окорять). Спец. Очистить от коры. Оуклиться – сов. (несов. оукливаться). Зоол. превратиться из личинки в куколку. Копулировать – сов. и несов. Биол. Слиться (сливаться) попарно (о низших организмах). Отпочковаться сов. Биол. Отделиться почкованием (о растениях и некоторых низших животных). Подсекать – несов. к подсечь. Подсечь – сов., перех. С. – х., лес. Вырубкой очистить в лесу место под пашню. Спариться – сов. (несов. спариваться). С.-х. Сойтись для

случки (о самце и самке); случиться. Стратифицировать – сов. и несов., спец. Произвести стратификацию. Стратифицировать – сов. и несов. спец. Произвести стратификацию. Ферментировать – сов. и несов. Находиться в состоянии ферментации и т.д.

В «Немецко-русском словаре по лесному хозяйству, лесной и деревообрабатывающей промышленности», содержащем терминологию, отобранную из многих научных трудов и учебников, из специальной периодической литературы, из новейших толковых словарей и лексиконов, изданных в странах немецкого языка, помимо терминов-существительных, мы находим и термины-глаголы: *abborken* – снимать кору, окорять; *okuliren* – окулировать; *bespritzen* – опрыскивать; *bestauben* – опылять; опыливать.

Действительно, для выражения действия мы можем употреблять и глаголы и отглагольные существительные, например: окорить и окорка, окукливаться и окукливание, дисковать и дискование, запахивать и запахивание, копулировать и копулировка, окулировать и окулировка, абсорбировать и абсорбирование, адсорбировать и адсорбция, омолаживаться и омоложение, ослизнаться и ослизнение, вегетировать и вегетация, ветвиться и ветвление, коагулировать и коагуляция.

Глагольная терминологическая лексика встречается реже именной, но сам факт наличия терминологических значений и глаголов-терминов не подлежит сомнению. Поэтому глаголы-термины должны найти своё отражение в учебных терминологических словарях для иностранных студентов. При определении глагола-термина необходимо опираться на специальные тексты.

Список источников:

1. Дьякова, Г. Фитопатологический словарь-справочник русско-англо-немецко-французский / Г.А. Дьякова. – М.: Наука, 1969. – 459 с.
2. Лесная энциклопедия. В 2-х тт. Т.1 Абелия-Лимон Под общ. ред. Г.И. Воробьёва. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 563 с.
3. Реймерс, Н. Словарь терминов и понятий, связанных с охраной живой природы / Н.Ф. Реймерс, А.В. Яблоков. – М.: Наука, 1982. – 143 с.
4. Словарь-справочник энтомолога / Под общ. Ред С.П. Белошапкина. – М., 1992. – 334 с.

Формирование грамматических навыков говорения у иностранных студентов начального этапа обучения

Гура В.А.

старший преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Формирование у иностранных студентов гибких и прочных навыков грамматического оформления высказывания является необходимым условием развития творческих умений во всех видах речевой деятельности.

Под *речевым грамматическим навыком* понимается навык «спонтанного, автоматизированного и целостного употребления грамматических средств языка в соответствии с ситуацией общения и коммуникативными целями говорящего» [5:13];

«способность производить автоматизированное речевое действие, обеспечивающее правильное морфолого-синтаксическое оформление речевых единиц» [4:5].

В условиях коммуникативно-системного подхода к обучению иностранному языку, в частности, русскому языку как иностранному, на начальном этапе обучения необходимы поиски новых эффективных путей формирования грамматических навыков в устной речи учащихся. Решению данной проблемы, по нашему мнению, в значительной степени может способствовать разработка и внедрение в учебный процесс специальных комплексов аудитивных упражнений, предназначенных для систематической работы в компьютерном классе, осуществляющих индивидуализацию обучения и обеспечивающих образцовость слухового ряда, самокоррекцию с помощью ключа, а также самостоятельную работу над изучаемым материалом. Отметим, что несмотря на очевидные достоинства применения таких аудиотренажеров (АТ) на уроке РКИ, в последние годы они практически не используются в учебном процессе. Поэтому задача создания современных электронных аудиотренажеров, в частности, разработка их методического аппарата и программного обеспечения, является актуальной задачей творческих коллективов методистов-филологов и специалистов в области компьютерных технологий.

В настоящей работе будут рассмотрены принципы создания комплекса аудитивных упражнений, предназначенных для автоматизации грамматических навыков устной речи у иностранных учащихся подготовительного факультета. Оптимальным вариантом такого учебного комплекса, по нашему мнению, может являться аудиотренажер (АТ), включающий серию лабораторных работ, скоординированных с языковым наполнением базового учебника и построенных с учетом особенностей восприятия устной речи на слух, психолингвистического обоснования механизмов порождения грамматических ошибок, функционального подхода к отбору языкового материала, теории стадийного формирования грамматических навыков. Отметим, что наиболее приемлемой для построения системы упражнений по формированию навыков грамматического оформления высказывания, на наш взгляд, следует считать теорию стадийности, предложенную Л.Г. Ворониным, И.И. Богдановой, Ю.А. Бурлаковым. На основе выводов этих исследователей о стадийности, динамичности развития навыков и умений успешно реализуются многие практические задачи.

В настоящее время на кафедре филологии ХНАДУ ведется работа по созданию комплекса лабораторных работ, предназначенных для восприятия со слуха и нацеленных на поэтапное формирование у иностранных студентов начального этапа навыков грамматического оформления высказывания при обучении русскому субстантивному склонению. Как известно, это одна из актуальных и сложных для усвоения иностранными учащимися тем, которая составляет ядро программного языкового и речевого минимумов.

Как известно, осуществление коммуникации, даже на ограниченном языковом материале, требует использования падежей в определенных значениях и знания различных способов введения падежей в речь. Практика показывает, что к концу первого семестра обучения у иностранных учащихся недостаточно автоматизированы

навыки употребления падежных форм и обычно не усвоены должным образом высокочастотные, наиболее актуальные на начальном этапе обучения значения падеже. Проведенное на кафедре филологии ХНАДУ тестирование иностранных студентов подготовительного факультета показало, что среднее количество ошибок на употребление отдельного падежа по отношению к общему массиву «падежных ошибок» следующее: 10% - творительный падеж, 15% - винительный падеж, 21% - дательный падеж, 24% - предложный падеж, 30% - родительный падеж.

Каким же образом обеспечить более эффективное усвоение учащимися падежной системы? На наш взгляд, решению данной проблемы может способствовать активное использование в учебном процессе аудиотренажера (АТ), состоящего из комплекса лабораторных работ, скоординированных с языковым наполнением базового учебника. При этом каждая лабораторная работа должна представлять собой систему аудитивных упражнений, построенных в соответствии с особенностями пяти стадий формирования грамматических навыков: предъявлением материала, имитацией, интенсивным повторением, генерализацией, переключением с одного высказывания на другое.

Коротко охарактеризуем каждую из названных стадий.

Традиционно *стадия предъявления материала* реализуется в деятельности преподавателя (объяснении) с использованием зрительной наглядности: таблиц, схем, рисунков. Не вызывает сомнений то, что при обучении устной речи важное место на этой стадии должно быть отведено слуховой наглядности, в частности, представленной в форме звукозаписи. Данное утверждение основано на известном методическом положении о том, что в условиях применения фонограммы опережающее слушание рассматривается как один из основных принципов, отражающих закономерности успешного усвоения учебного материала [3:41]

Предваряющее слушание речи преподавателя или звукозаписи уже на первой стадии формирования грамматического навыка призвано создать атмосферу подлинной коммуникации, обеспечить переход от обучения языку по зрительным печатным источникам к обучению речи по звучащим материалам, наиболее эффективно реализовать общедидактический принцип обучения конкретному виду деятельности посредством адекватной деятельности.

Предваряющее слушание основано на презентации определенной дозы грамматических знаний в системе коммуникативных блоков в виде диалогов с заданиями и микротекстов, содержащих возможность генерализации ранее изученного грамматического материала и создающих условия для демонстрации ситуации функционирования отрабатываемой грамматической формы в речи, что способствует формированию механизма сличения в опознавании формы и значения падежей. Реализация предваряющего слушания в лабораторных работах АТ на стадии имитации призвано повысить активность включения учащихся в выполнение упражнений. При этом под активностью включения учащихся нами понимается отработка грамматических единиц, начиная с первой реплики упражнения, и полное соответствие речевого действия заданию. Таким образом, предваряющее слушание играет важную роль в повышении активности работы учащихся на стадии имитации.

Стадия *имитации* связана с решением проблемы сознательного и интуитивного при изучении языка и рассматривается как естественное продолжение сознательного осмысления изучаемого материала. Отметим, что несмотря на несомненный интерес методистов и психологов к проблеме имитации, многие вопросы реализации этой стадии в создании системы упражнений остаются нерешенными.

Остановимся подробнее на характеристике данной стадии. Традиционно стадия имитации представляет собой механическое выполнение фоноупражнений, наиболее адекватное использованию слуховой наглядности. Однако в соответствии с требованиями сознательного усвоения материала считаем нецелесообразным включение к учебные материалы чисто механических упражнений. Более уместными в данной ситуации будут другие упражнения, например, на целенаправленную имитацию или коммуникативно-обусловленную коммуникацию.

Под *целенаправленной имитацией* нами понимается полная имитация, отличающаяся от механического повторения дополнительной целевой установкой (например: *Слушайте, повторяйте, сравнивайте*) и привлекающая внимание не только к изучаемой форме, но и к функционированию определенного падежа в речи.

Коммуникативно-обусловленная имитация представляет собой неполную имитацию, отличающуюся от образца по интонации; главное внимание при этом акцентируется на тренируемой форме, которая реализуется в простых предложениях, состоящих из одного-двух слов и допускающих включение определенных речевых единиц для уточнения сказанного, привлечения внимания, выражения согласия или несогласия (*кажется, извините, по-моему и др.*) Отметим, что введение коммуникативно обусловленной имитации представляется нам обоснованным именно для формирования навыков грамматического оформления высказывания, поскольку важной проблемой современной методики является решение системных задач в аспекте коммуникативного обучения.

Усиление коммуникативной направленности в организации материала на стадии имитации способствует органичному переходу к последующей стадии – *стадии интенсивного повторения*, в которой объединяются стадии воспроизведения и затвезивания. По сравнению со стадией имитации на данной стадии происходит расширение ответной реплики, увеличивается насыщенность ее изучаемой формой, усложняется ситуация общения.

Конечным результатом на *стадии генерализации* является умение употреблять речевой образец в иных ситуациях общения и на другом лексическом материале по сравнению с предыдущими стадиями формирования навыка, поэтому на этом этапе целесообразно использовать упражнения, содержащие оценку высказывания, выводы по аудиотексту, постановку логических вопросов.

Стадия *переключения с высказывания на высказывание* предполагает комбинацию старого и нового материала, постановку речевых вопросов, расширение реплик, овладение умением самостоятельно составлять высказывание на изученную тему. Необходимым компонентом этой стадии, обеспечивающей развитие коммуникативных умений, является грамматический текст. В соответствии с требованиями к аудиотексту он содержит обрабатываемый материал, страноведческие

сведения, обеспечивает речевую практику. Грамматический текст в лабораторной работе характеризуется насыщенностью изучаемым языковым материалом, определенными условиями предъявления (темпом, длительностью звучания, ясностью и четкостью артикуляции диктора), а также достаточной информативностью и семантико-тематической целостностью.

Языковые трудности в тексте представлены не изолированно, а в сопоставлении с грамматическими явлениями, подлежащими дифференцированию. Включение текста указанного типа в систему упражнений по формированию навыков грамматического оформления высказывания способствует обобщению грамматических знаний, повышает коммуникативную компетенцию учащихся и органично вписывается в систему аудитивных упражнений на завершающем этапе работы. Практика показывает, что использование грамматического текста в лабораторной работе значительно повышает уровень сформированности навыков грамматического оформления высказывания, о чем свидетельствуют уменьшение количества ошибочных действий учащихся, увеличение количества произнесенных фраз, более свободный характер ведения диалога.

Таким образом, в соответствии с комплексным решением языковых и речевых задач в условиях коммуникативной модели обучения необходимо совершенствовать систему работы по формированию грамматических навыков устной речи, в частности, разрабатывать и внедрять в учебный процесс современные аудиотренажеры, предназначенные для поэтапного формирования у иностранных учащихся навыков грамматического оформления высказывания. Такие материалы, несомненно, будут способствовать оптимизации учебного процесса и обеспечат формирование прочных навыков использования «грамматических знаний» в речи иностранных учащихся на начальном этапе.

Список источников:

1. Воронин Л.Г., Богданова И.И., Бурлаков Ю.А. Становление речевых навыков при обучении иностранному языку// Новые исследования в педагогических науках: Сб. ст./ Изв. АПК РСФСР, М., 1966. Вып. 6.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006.
3. Ляховицкий М.В., Кошман И.М. Технические средства в обучении иностранным языкам. – М.: Рус. яз., 1981.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Рус. яз., 1989.
5. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам .- М.: Рус. яз., 1991.

Питання підготовки іноземних слухачів до навчання у ВНЗ

Дементьєва Т. І.

доцент, зав. кафедри мовної підготовки

Харківського національного університету радіоелектроніки

м. Харків, Україна

Для іноземних студентів головною сферою спілкування є навчально-професійна сфера, оскільки, навчаючись на першому курсі вищого навчального

закладу, студенти-іноземці змушені вступати в комунікацію російською (українською) мовою.

Спостереження за діяльністю іноземних студентів I курсу вищого навчального закладу дало можливість виділити найактуальніші діади (соціальні інтеракції або відносини, які включають два елементи) навчально-професійної комунікації: викладач – студент, викладач – група, студент – студент, студент – група.

Досвід роботи з іноземними студентами показує, що у процесі навчання студентів I – IV курсів найважливішою є діада «викладач – студент», де знання російської (української) мови багато в чому визначає успіх і навчально-професійну здатність тих, хто навчається. Процес навчання студентів-іноземців основам тієї або іншої дисципліни на першому курсі вищого навчального закладу зумовлює такі форми мовленнєвої взаємодії:

1) передача змісту теми викладачем і сприйняття повідомлюваного колективом студентів – у формі монологічного повідомлення (монолог може включати елементи діалогу, але це не змінює за своєю суттю загального характеру мовленнєвого спілкування як монологічного);

2) зворотньоспрямований процес повідомлення відомостей студентами навчальній групі і викладачеві з метою закріплення знань і контролю правильності і повноти засвоєння – у формі монологічного висловлення з тієї ж теми, яка розкривалася в повідомленні викладача; 3) з'ясування окремих елементів змісту, не зрозумілих студентам в повідомленні викладача, або пропущених ним, або переданих неточно студентами під час їх повідомлень – у формі бесіди між викладачем і студентами.

Отже, педагогічний процес в умовах навчання студентів на першому курсі у ВНЗ протікає переважно у формі монологічних повідомлень (викладача або студентів). До діалогічної форми спілкування вдаються звичайно тоді, коли фіксують прогалини в процесі засвоєння або передачі інформації для засвоєння. Діалогічне спілкування набуває в цих випадках форми тематичної бесіди між викладачем і студентом (студентами), тобто ситуативно зумовлених питань і відповідей на них у межах теми, що вивчається [4: 6-7]. Такі перераховані вище дії і становлять зміст навчально-професійної комунікації «викладач-студент».

З огляду на це, основними формами роботи на підготовчому факультеті в процесі навчання іноземних слухачів наукового стилю мовлення повинні бути не різні мовні вправи над ізольованими фразами, словами і словосполученнями, не заучування напам'ять текстів і слів, а постійна стимуляція до творчого використання нових слів, до породження власних текстів. Такий стимулюючий підхід можна здійснити у процесі використання навчально-мовленнєвих ситуацій.

Вивчення досвіду використання навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іноземних слухачів дозволило з'ясувати наступне:

- під час вивчення особливостей розмовного стилю мовлення навчально-мовленнєві ситуації використовуються на початковому, середньому і середньо-просунутому етапах;

- у процесі вивчення наукового стилю мовлення на підготовчому факультеті навчально-мовленнєві ситуації не використовуються з огляду на помилкову думку

викладачів про те, що на матеріалі наукового стилю мовлення не можна змоделювати навчально-мовленнєві ситуації;

- у посібниках, призначених для вивчення іноземними слухачами наукового стилю мовлення, немає ситуативних завдань;

- пріоритет в системі роботи з навчання наукового стилю мовлення надається усним вправам, побудованим на ситуативності. Але відомо, що важко надати достатню мовленнєву практику кожному, адже група нараховує до 12 - 14 слухачів, хоча це конче необхідно.

Тому моделювання навчально-мовленнєвих ситуацій в галузі навчально-професійного спілкування, і залучення максимальної кількості слухачів до роботи з удосконалення усного мовлення на матеріалі майбутньої спеціальності дозволить виконувати одну з головних умов навчання усного мовлення в групі – забезпечення всіх слухачів рівною кількістю мовленнєвого матеріалу для практики з усного мовлення в аудиторії.

Використання навчально-мовленнєвих ситуацій в процесі навчання іноземних слухачів наукового стилю мовлення допоможе подолати протиставлення теоретичного і практичного етапів навчання і забезпечити високий ступінь засвоєння мовленнєвого матеріалу. Навчально-мовленнєві ситуації допоможуть також раціонально і ефективно використовувати навчальні години, засвоюючи інформацію безпосередньо в мовленнєвому оточенні (у певній ситуації спілкування), студенти бачать, як вживається нова лексика і які граматичні форми використовуються в тій чи іншій ситуації. Вони самі є учасниками цього спілкування, активно працюють з новим мовним матеріалом, відтворюючи його, вживають у різноманітних ситуаціях

Визначаючи зміст навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі навчання слухачів на довузівській підготовці необхідно зважати на особливості їх майбутніх професій, зокрема таких, як «Людина – людина» і «Людина – техніка». Головним провідним предметом праці типу «Людина – людина» є люди, групи людей, колективи, спільності людей. Головним предметом праці типу «Людина – техніка» є технічні системи, речовинні об'єкти, матеріали, види енергії [3: 48].

Особливість професії типу «Людина – людина» полягає в тому, що головний зміст праці зводиться до взаємодії між людьми. Предметна область діяльності характеризується ключовими виразами на зразок: духовні потреби населення у сфері дозвілля, відпочинок і настрій, умови зберігання цінностей на підприємстві, здоров'я людини, хвороба, дотримання правил поведінки, інтереси інших організацій, можливість спілкування. Людям, що обрали для себе цей тип професії, потрібно швидко переключатися з одного виду діяльності на інший, уміти строго погоджувати свою поведінку, звернену до інших людей, з моральними і юридичними нормами, уміти виділяти поряд із «вічними знаннями» знання оперативні, що стосуються конкретної обстановки «тут і зараз», потрібно постійно вдосконалювати свої знання і уміння, мати величезну витримку. Треба уміти передбачати передумови тих або інших тверджень, питань у свідомості інших людей. Люди цього типу професії вимагають творчого складу розуму, здібності чітко уявляти, моделювати варіанти можливих наслідків дій інших людей, можливих результатів конфліктів, протистоянь

або, навпаки, об'єднань. Потрібним і дуже важливим є вміння говорити професійно, чітко, виразно, розбірливо, зручним для слухача темпом, зрозуміло викладати зміст висловлюваного. Дуже важливим є вміння слухати і чути, розуміти сторонню людину, а не приписувати їй те, що самому могло б прийти на думку в такій же ситуації. З огляду на це студент, який одержуватиме професію цього типу, повинен буде не тільки готуватися до тієї або іншої галузі науки, але й повинен встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти їх, розбиратися в їх особливостях, уміти переконати в чомусь і вийти з конфліктної ситуації і т. ін. [2: 176-181].

Особливість професії типу «Людина – техніка» полягає в тому, що зміст праці людини зводиться до взаємодії її з технікою. Предметна галузь або сфера діяльності людей цього типу професії характеризується такими ключовими виразами: фізичні, хімічні процеси, могутня техніка, великий цифровий матеріал, місця несправностей, свідчення приладів, місце розташування частин у машині, принципи дії технічних пристроїв, ознаки можливих несправностей і т. ін. Від людей, що обрали для себе цей тип професії, вимагається емоційна стриманість, стійкість у надзвичайних ситуаціях, підвищене відчуття відповідальності. Важливими також є діловитість, акуратність і сумлінність, здатність самостійно працювати, іноді при обмежених контактах із колегами. З огляду на це, студент, який одержуватиме професію цього типу, повинен буде уміти в процесі навчання розповідати не тільки про пристрої і статистичний стан механізмів, приладів, машин, але й про процеси робочої взаємодії, про рух їх складових. Повинен уміти будувати версії про можливі технічні неполадки, пропонувати свої варіанти пошуку, доводити власну точку зору і т. ін. [1: 172-175].

На основі усього вищевикладеного можна зробити висновок, що у процесі визначення змісту навчально-мовленнєвих ситуацій необхідно обов'язково враховувати особливості вищезазначених типів професій.

Список джерел:

1. Жинкин Н. И. Психологические особенности спонтанной речи / Н.И. Жинкин // Иностранные языки в школе. - 1965. - № 4. - С. 2 - 11.
2. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А.Климов. – М., 1984. - 160 с.
3. Климов Е.А. Человек и профессия / Е.А. Климов. – Л., 1975.- 159 с.
4. Комарова Э.П. Основы обучения иноязычному профессионально ориентированному опосредованному общению в системе вузовского образования / Э.П.Комарова. - Воронеж, 2000. - 176 с.

Повышение эффективности обучения иностранных студентов средствами учебно-методического комплекса

Демьянова В.Г

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

В практике обучения иностранных студентов в вузах Украины проблема методического обоснования и создания эффективных учебных комплексов по РКИ всегда была и остается до настоящего времени достаточно актуальной. Выбор темы нашей статьи объясняется тем, что сегодня во многом изменились и дополнились

реалии современного мира, технологии представления информации, прагматика изучения языка, психологические особенности иностранных студентов.

Все это требует создания новых, современных учебно-методических комплексов, которые могут представлять собой сочетание компонентов информационно-коммуникационных технологий и традиционных форм обучения, что создает интерактивную дидактическую среду, которая активизирует учащихся и в значительной степени повышает эффективность обучения. Речь идет о создании учебно-методических комплексов нового поколения, когда печатный учебник окружается электронными продуктами, такими как электронные версии печатных дидактических материалов (учебников, рабочей тетради), аудиовизуальные пособия, например, учебные фильмы, интерактивные рабочие тетради, компьютерные пособия по обучению письму, тренажеры и т. д.

Учебно-методический комплекс по обучению РКИ, созданный на кафедре языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета, является сбалансированной реализацией междисциплинарных исследований, учитывающей как положительный опыт уже используемых подходов и методик, так и достижения смежных наук.

Система обучения, реализованная в нашем учебном комплексе, направлена на формирование коммуникативной, социокультурной и профессиональной компетенции, необходимых и достаточных для успешной работы выпускника технического вуза в качестве инженера. Стержнем учебно-методического комплекса является учебник «Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей» (авторы В.Г. Демьянова, Н.С. Моргунова).

Исследователи [2;3;4], занимающиеся этой проблемой, отмечают значимость учебника как основного компонента учебного процесса, рассматривают его как модель системы обучения, поэтому учебник русского языка является ведущим средством обучения языку и центральным компонентом учебного комплекса.

Учебник «Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей» предназначен для студентов 1-2 курсов основных факультетов технических вузов. Учебник строится на материале научного и общественно-публицистического стилей речи, что дает возможность ввести учащихся в необходимые для них сферы коммуникативного общения: учебно-профессиональную, общественно-политическую и социально-культурную.

Обучение студентов проводится на двух уровнях: на уровне предложения и на уровне текста. Тексты разнообразны в жанровом отношении и взяты из учебной литературы студентов, научных и научно-популярных журналов и газет.

Учебник состоит из 20 лексико-грамматических тем. Каждая тема включает два раздела: языковой материал и материал для развития навыков и умений чтения, говорения и письма. Языковой материал отрабатывается в заданиях, направленных на закрепление навыка употребления лексико-грамматических конструкций, свойственных научному стилю речи и общелитературному русскому языку.

Система работы над текстом на основе программного лексико-грамматического материала определяется задачей достижения у студентов необходимого уровня

речевых навыков и умений. Эта задача определяет организацию и характер работы над каждым текстом пособия.

В исследованиях современных методистов [5] подчеркивается, что учебник РКИ в полной мере выполняет свои функции, если он сопровождается пакетом дополнительных учебно-программных изданий, которые в совокупности образуют учебно-методические комплексы. Поэтому в наш комплекс наряду с основным учебником входят следующие компоненты: пособие по развитию речи, практикум для самостоятельной работы, компьютерный тренажер.

Как основной учебник, так и все другие пособия и тренажеры нашего учебно-методического комплекса построены как система взаимно дополняющих и подкрепляющих материалов на основе принципов коммуникативности, системности, концентризма, когнитивности, дискурсивности, интенсивности/насыщенности, одновременного развития всех видов речевой деятельности, культурологичности.

Одним из компонентов нашего учебно-методического комплекса является пособие по чтению и развитию речи.

При выборе страноведческой тематики пособия авторы учитывали профиль будущей специальности иностранных студентов технических вузов. В пособии в первую очередь нашли отражение темы, отвечающие профессиональным интересам студентов и ряд ключевых страноведческих тем, необходимых для понимания украинской действительности, связанные с важнейшими историческими событиями, актуальными проблемами современной жизни («Высшее образование в Украине», «Наука и техника Украины», «Социально-экономическая ситуация в Украине», «Города Украины» «История Украины», «Повседневная жизнь украинцев», «Технические университеты Украины», «Обычаи и традиции украинского народа» и др.).

Опыт работы показывает, что иностранных учащихся чаще всего в социокультурной сфере общения интересует бытовая культура, традиции, обычаи народа и, конечно же, сам народ, его духовные ценности, психологический склад, национальные черты. Поэтому в текстах пособия нашли отражение составляющие ментальности украинцев – стремление к духовности, чувствительность, артистичность, мечтательность, доброта, специфика речевого этикета и т.п.

Тексты пособия сопровождаются коммуникативными заданиями. Основная цель заданий – помочь иностранным студентам максимально извлечь из текстов страноведческую информацию, воспроизвести ее в устной или письменной форме и дать ей свою оценку. Формулировка заданий достаточно свободна, что призвано обеспечить непринужденный характер беседы во взрослой аудитории.

В учебно-методический комплекс входит также практикум для самостоятельной работы. Практикум представляет собой своего рода рабочую тетрадь для студента, т. е. сборник письменных заданий для автоматизации навыков употребления лексико-грамматического материала, заложенного в уроке, в форме подстановочных упражнений, варианты объяснения и отработки материала урока.

Наряду с традиционным тренажером на бумажном носителе, таким как практикум для самостоятельной работы, в наш учебно-методический комплекс

входит и электронный компьютерный тренажер, позволяющий не только интенсифицировать учебный процесс, сократить время для достижения того или иного уровня обучения, но и сделать процесс обучения более приспособленным к когнитивным стилям учащихся.

Электронный тренажер нашего комплекса рассчитан на самостоятельную работу учащегося с компьютером в интерактивном режиме, т.е. с помощью различного рода систем меню, функциональных клавиш, многооконного интерфейса учащийся может знакомиться с учебной аудиовизуальной информацией в той форме, последовательности, темпе и с той глубиной, которая ему подходит.

При работе над электронным тренажером преследовалась цель максимально использовать компьютерные возможности, такие как:

- интерактивность, обратная связь и общение/диалог с пользователем;
- вариативность применения;
- использование иллюстраций (картинок);
- звук, который дает возможность активизировать навыки аудирования;
- использование возможности поиска по любому слову (что превращает электронное пособие в справочник, причем справочник дидактического характера);
- постоянное обновление упражнений в зависимости от пожеланий пользователей.

Тренировочная часть обеспечивает выполнение упражнений различного характера, например:

- 1) составление текста из различных элементов;
- 2) реконструкция текста;
- 3) синонимические замены в тексте, перестановки;
- 4) проверка понимания содержания с помощью упражнений на множественный выбор или реконструкцию текста;
- 5) компрессия текста по семантическим и формальным показателям;
- 6) заполнение анкет, карточек и др.

Электронный тренажер помогает в обучении прежде всего аудированию, чтению и письму. Говорение активизируется только на уровне воспроизведения, так как нет обратной связи, взаимодействия с говорящим или слушающим.

Таким образом, наряду с основным учебником, электронный тренажер формирует у учащихся коммуникативную компетенцию в необходимом для данного этапа обучения объеме.

Опыт работы показывает, что использование описанного в данной статье учебно-методического комплекса приводит к повышению эффективности обучения РКИ на продвинутом этапе обучения.

Список источников:

1. Аверин Д.В. Размышление об электронных учебниках / Д.В. Аверин.–М.: МИРС, 2002.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев/ А.Р. Арутюнов.– М., 1990. - 167 с.
3. Бим И.Л., Ключевые проблемы теории учебника: структура и содержание / И.Л. Бим // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. М., 1981. - С. 9-17.
4. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев.– М., 1984.– 144 с.

5. Левина Г.М. Интернеткурс русского языка Владимир 1 для начинающих / Г.М. Левина, Е.Ю. Николенко, А.В Голубева, Я.В. Лукина.– СПб, «Златоуст», 2003.

**Некоторые особенности создания учебно-методических пособий
по самостоятельной работе для студентов-иностранцев продвинутого этапа**

Деркач Г.А.

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального университета радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

В течение последних десятилетий в методике преподавания русского языка как иностранного идет активный поиск современных эффективных подходов и методов обучения. Это вызвано многими явлениями: изменением контингента учащихся и их психологических характеристик, расширением прагматики обучения и другими общественно значимыми факторами.

С появлением новых технологий, презентаций информации, усовершенствовались представления о прагматике изучения русского языка как иностранного, остро встал вопрос о теории создания и практике применения новых учебников и учебных пособий по РКИ.

Общеизвестно, что учебное пособие является базой реализации программы обучения, фактором, обеспечивающим эффективную языковую деятельность на изучаемом языке. Теорией учебника РКИ занимались А.Р. Арутюнов, М.Н. Вятютнев, А.А. Леонтьев и многие другие исследователи [1; 2; 3].

Если проблема создания современного учебного пособия для начального этапа обучения иностранных студентов в настоящее время решена, то для продвинутого этапа обучения таких пособий явно недостаточно. Задача конструирования учебных пособий для студентов-иностранцев старших курсов, аспирантов особенно актуальна в связи с развитием новых подходов к теории обучения иностранным языкам, в частности, интегративного подхода к обучению различным видам речевой деятельности.

Целью данной статьи является рассмотрение некоторых критериев создания учебно-методических пособий по самостоятельной работе для студентов-иностранцев продвинутого этапа. Данная цель предполагает рассмотрение таких вопросов как содержание самостоятельной работы, ее разновидности, выбор оптимальных способов и методов для создания учебно-методических пособий.

На кафедре языковой подготовки ХНУРЕ готовится к изданию учебное пособие «Читаем тексты по специальности» для самостоятельной работы студентов-иностранцев второго курса экономических специальностей, которое, по мысли авторов, должно решить прагматические задачи преподавания русского как иностранного учащимся-экономистам на продвинутом этапе обучения. Основной целью данного пособия является формирование профессионально значимых компетенций, необходимых как для написания научной работы, так и для практической профессиональной деятельности студентов. Задача пособия – обеспечить развитие умений студентов в реферативном, просмотрном и

ознакомительном видах чтения текстов из профессиональной сферы с разграничением текста на смысловые части. Работая самостоятельно над текстами пособия, студенты совершенствуют навыки и умения определять проблематику текста, его основную идею, ключевые слова. Учатся фиксировать прочитанную информацию с проведением самостоятельного смыслового анализа неадаптированного экономического текста. В пособие включены учебные материалы, способствующие формированию умений учащихся в построении связного монологического высказывания с элементами рассуждения.

Пособие призвано сформировать следующие компетенции:

-аналитические компетенции: способность к ситуационному анализу социально-экономических процессов; способность к самостоятельному анализу и синтезу; умение превращать информацию в знания; применять полученные знания и делиться ими;

- системные компетенции: способность к самостоятельному обучению; способность к принятию решений; способность к эффективной презентации своей научной работы или финансово-экономического проекта; способность к эффективному общению (устному и письменному); умение выступать публично на профессиональные темы.

Организация учебного материала в пособии позволяет преподавателю легко варьировать процесс обучения в зависимости от индивидуального или группового обучения, различных уровней общей и языковой компетенций.

Учебное пособие предполагает ознакомление иностранных учащихся с особенностями научного стиля, общенаучной экономической лексикой, основными синтаксическими моделями, характерными для языка науки. Главной целью пособия является формирование у студентов-иностранцев навыков 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.

Предполагается, что в результате работы по данному учебному пособию студенты овладеют умением самостоятельно читать тексты по специальности и записывать в сокращенном виде главную информацию, восстанавливать и рассказывать информацию текстов по специальности, используя план, конспект, схему.

Авторы пособия считают, что учебный материал пособия реализует современный взгляд на процесс обучения как на своеобразный технологический процесс. Работа над учебными текстами, тренировочными упражнениями и заданиями, сконструированными как система взаимодополняющих материалов, позволит преподавателю сформировать у иностранных студентов умения и навыки реферативного, просмотрового и ознакомительного видов чтения, усовершенствовать навыки построения связного монологического высказывания.

Список источников:

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев/ А.Р.Арутюнов. - М.: Русский язык, 1990.
2. Афанасьева Н.Д., Лобанова Л.А. Выпуск 6. Экономика / Н.Д. Афанасьева, Л.А. Лобанова. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2012.- 96 с.
3. Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М.Н. Вятютнев.-М.: Русский язык,1984.

Преподавание темы «Глаголы движения» с использованием компьютерных технологий на начальном этапе обучения РКИ

Доценко Т.Г.

старший преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

В русском языке одной из самых многочисленных после имени существительного является глагольная лексика. А в составе глагола весьма частотными являются лексемы, обозначающие движение, представленные двумя группами – бесприставочными и приставочными глаголами, которые есть важной конструктивной основой при построении связной речи.

Поскольку коммуникативность составляет магистральное направление методики обучения РКИ, то и изучение бесприставочных и приставочных глаголов движения иностранными учащимися должно происходить с наибольшим учётом функционирования данных глаголов в речи. Но функциональный подход, в свою очередь, должен осуществляться в диалектическом единстве формы, значения и функции, поэтому студентам необходимо знать и формальные признаки, и значение глаголов движения, и их функционирование.

По своей численности группа глаголов движения в общей системе русского языка занимает небольшое место. С традиционной точки зрения, глаголы движения – это глаголы, обозначающие разные способы передвижения денотата в пространстве. Традиционно выделяют 14 исходных пар глаголов движения: *идти – ходить, ехать*

– *ездить, нести – носить, везти – возить, вести – водить, бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, катиться – кататься, ползти – ползать, лезть – лазить, гнаться – гоняться, тащиться – таскаться, брести – бродить*. Учёные Н.С. Авилова, Г.А. Багдасарова, Ю.М. Гордеев и др. расширяют круг данных глаголов: *гулять, блуждать, семенить* и др. Среди названных глаголов (на основе словарных дефиниций и статистического метода) определены ядро семантического поля глаголов движения и его периферия. В русском языке ядром являются глаголы *ехать, идти, приходиться, приезжать, двигаться*, а периферию представляют *бегать, бродить, возить, водить, лазить, летать, носить, плавать, ползать, таскать, гонять, катать*. Для сравнения: ядро в английском и французском языках представляют соответственно: *идти, приходиться, двигаться; идти, приходиться, прибывать*. Преподаватели кафедры филологии ХНАДУ, пользуясь учебно-методическим комплексом «Глобус», во-первых, рассматривают такие пары ядра бесприставочных глаголов: *идти – ходить, ехать – ездить*, позже подключая периферийные *нести – носить, везти – возить, вести – водить* (а ещё ранее уделяют и некоторое внимание глаголу *гулять*). Создатели компьютерных материалов, преподаватели нашей кафедры, обогащая комплекс «Глобус» разработками наглядных электронных уроков (в системе SmartBoard), лексико-грамматических презентаций (в среде PowerPoint), также уделяют этим глагольным парам наибольшее внимание, но, кроме них, считают необходимым познакомить студентов и с периферийными глаголами *бежать – бегать, лететь – летать, плыть – плавать, кататься*. Итак, сам очерченный круг глаголов движения, изучаемый иностранными студентами, свидетельствует о том, что, во-первых, преподавателям нужно уделить внимание категории **способа передвижения** как важного дифференциального признака. Именно эту категорию в первых своих частях (слайдах) рассматривают компьютерные лексико-грамматические презентации «Глаголы движения *идти, ехать*: бесприставочные, НСВ, однонаправленного действия» и «Глаголы движения *бежать, лететь, плыть; нести, везти, вести*: бесприставочные, НСВ, однонаправленного действия», выполненные с помощью инструментальной оболочки PowerPoint.

Преподавателям РКИ важно учитывать то, что, в отличие от других (неславянских) языков, русские глаголы движения имеют такую специфическую особенность, как их парная лексическая соотносённость: каждая пара состоит из двух членов, близких по значению, но не тождественных. Один глагол обозначает однонаправленное, а другой – разнонаправленное движение, однократное и многократное (имеется в виду категория кратности / не кратности). Во французском языке, например, нет лексической единицы, которая бы выражала идею однонаправленного (или разнонаправленного) движения. Английский язык также, будучи языком аналитическим, отличается от синтетического русского языка в этом плане. И тут преподавателю русского языка приходится преодолевать немалые трудности, чтобы объяснить студентам разницу в использовании в речи этих пар глаголов и, главное, научить правильно, соответственно контексту и речевой ситуации их употреблять. Комплекс «Глобус», электронные материалы к нему, а

также разработки и рекомендации преподавателей других учебных заведений сводятся в основном к следующему: 1) при объяснении используются: графическое обозначение при помощи стрелочек «туда» (над однонаправленными глаголами *идти*, *ехать* и др.) и «туда и обратно» (над разнонаправленными глаголами *ходить*, *ездить* и др.); демонстрации с использованием предметов, моделирующих движение в разных вариантах; соответственные рисунки и даже мультфильмы; 2) при закреплении также важны: наглядность; выполнение упражнений с контекстными фразами; создание речевых ситуаций, требующих выбора определённого глагола движения. Список рекомендаций можно продолжить. В любом случае, эту разницу в употреблении однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения нужно обязательно объяснять до знакомства с приставочными глаголами движения. В последнее время нами была разработана лексико-грамматическая презентация (в среде PowerPoint) «Глаголы движения *ходить*, *ездить*, *бегать*, *летать*, *плавать*, *носить*, *возить*, *водить*: бесприставочные, НСВ, разнонаправленного действия». (Заметим, что термин *разнонаправленное* действие включает в себя *двунаправленное* – «туда и обратно» – и собственно *разнонаправленное* движение /действие.) В этой работе мы попытались не только обобщить ранее накопленный преподавательский опыт, но и с помощью инструментов, имеющихся в арсенале компьютера, – наглядности, анимации – облегчить усвоение студентами данной темы. Принцип первичного знакомства с глаголами *ходить*, *ездить* и др. (в значении 1) двунаправленного движения и многократного действия и 2) разнонаправленного движения) в презентации основан на сравнении этих глаголов с глаголами *идти*, *ехать* и др. как с глаголами однонаправленного движения и однократного действия с помощью соответственных графических стрелок. Кроме этого, речевые образцы, демонстрирующие употребление данных глаголов в речи, снабжены обстоятельствами, с которыми могут сочетаться глаголы однонаправленного и разнонаправленного (двунаправленного и собственно разнонаправленного) движения. В дополнение к значению двунаправленных глаголов многократного действия (*ходить*, *ездить* и др.) мы рассматриваем и значение этих же глаголов как глаголов однократного действия, показывая их в синонимической паре конструкций: *Кто ходил (ездил, летал...) куда, к кому* = *Кто был где, у кого*. При этом студенты должны усвоить, что глаголы движения в данном значении (двунаправленные, однократного действия) употребляются именно в прошедшем времени.

При первом знакомстве с бесприставочными глаголами движения необходимо уделять достаточно внимания также **морфологической структуре** данной группы глаголов, когда иностранные учащиеся изучают временные формы и формы повелительного наклонения, тем более что морфологическая структура некоторых из них достаточно своеобразна. Вспомним сравнение образования личных форм глаголов настоящего времени *идти* и *ехать*, во втором из которых появляется корень *ед-*, и обе формы отличаются буквами *ё* – *е* в окончаниях (*идёшь* – *едешь* и т.д.), а также местом ударения в них; особенное образование форм прошедшего времени глагола *идти*, исторически связанное с древнерусским корнем *шьд*; разноспрягаемость глагола *бежать*; чередование согласных (например, *д/ж* в 1 лице

единственного числа настоящего времени глаголов *ходить* и *ездить* и другое чередование в других глаголах). Обучение этой части требует также разработки упражнений со стороны преподавателя и времени, усилий для запоминания и усвоения со стороны учащихся. В компьютерных материалах преподавателей нашей кафедры по данной тематике этому вопросу отведено тоже необходимое место. В работе с глаголами движения мы должны учитывать также то, что часть из них являются переходными, а часть (*нести – носить, везти – возить, вести – водить*) – переходными, то есть требуют после себя использования слова в роли прямого объекта (в форме В.п. без предлога).

В этом месте перейдём к такому важному моменту, как **сочетательные особенности** глаголов движения. Это тем более необходимо, что коммуникативный подход вызывает отношение к обучению языку не просто как к системе знаков, а как к функционирующей системе: слово не может быть усвоено изолированно, вне сочетания с другими словами – тем более, если этим словом является глагол – самая синтаксическая часть речи, организующий центр предложения. Глаголы движения подчиняются законам предложно-падежного управления в системе русского глагола. Значение направленности, присущее этим глаголам, определяет употребление словосочетаний, для которых характерны пространственные отношения. Такие лексико-грамматические конструкции с пространственными отношениями делятся на 2 группы:

1) обозначающие **направление** действия-движения и отвечающие на вопросы *куда?/откуда?* (словосочетания с предлогами *в/на* и *из/с*): *идти – ходить в университет / из университета, ехать – ездить на стадион / со стадиона*), а также примыкающие к ним и имеющие дополнительное значение лица или объекта как цели движения или антонимичное ему, отвечая на вопросы *к кому?/к чему?* и *от кого?/от чего?* (*ехать – ездить к брату / от брата; плыть – плавать к берегу / от берега*). В этих случаях глаголы управляют соответственно именами в формах В. п., Р. п., Д. п. и ещё раз Р. п. с указанными предлогами;

2) обозначающие **место** совершения действия-движения и отвечающие на вопрос *где?* В данном случае глаголы управляют именем существительным в форме Д. п. с предлогом *по* (*ходить по улице, плыть по реке*) и в форме Тв. п. с предлогами *над, под* и др. (*лететь над морем, ехать под мостом*).

Вопросу сочетательных особенностей беспредставочных глаголов движения однонаправленного и разнонаправленного действия несовершенного вида уделено достаточно много места в выполненных на кафедре филологии ХНАДУ компьютерных презентациях, использующих среду PowerPoint. Кроме вышеуказанных конструкций с пространственными отношениями двух групп, в наших электронных материалах мы отвели место и усвоению лексико-грамматических конструкций *ехать – ездить, лететь – летать, плыть – плавать, везти - возить на чём*, знакомящих студентов с видами транспорта. В данных компьютерных разработках содержится не только наглядный материал с примерами, но и работа выстроена в такой последовательности (в том числе и с помощью

эффектов анимации), что приводит к обобщению полученных знаний, позволяет увидеть рассматриваемое языковое явление в системе русского языка и речи.

С нашей точки зрения, ещё на довузовском этапе подготовки обучения иностранных студентов нельзя обойти стороной и использование глаголов движения в переносном смысле, или в составе устойчивых словосочетаний и фразеологизмов. В наших компьютерных материалах мы также, используя наглядность, знакомим иностранных учащихся с употреблением в переносном значении глаголов *идти* и *вести*, исходя из того, что такое их употребление довольно частотно (например, *снег идёт, преподаватель ведёт урок* и др.).

В данной работе мы рассмотрели только первую часть проблем преподавания глаголов движения иностранным студентам начального этапа обучения, а именно: категорию **способа передвижения** как важного дифференциального признака этих глаголов; категории **однаправленности и разнонаправленности, кратности / не кратности; морфологическую структуру** глаголов движения; их **сочетательные особенности**. При этом речь шла о бесприставочных глаголах движения несовершенного вида. Работа с приставочными глаголами движения – совершенного и несовершенного вида – это предмет следующего нашего исследования.

Список источников:

1. Виноградов В.Д. Лингводидактические основы обучения русскому языку и культуре речи: Сб. избр. статей и докладов. – Н. Новгород: Изд-во НГПУ, 2001. – 165 с.
2. Витковская Э.В. и др. Русский язык: Учебник для иностранных студентов подготовительных факультетов / Э.В. Витковская, Э.К. Горлова, Г.Е. Маевская и др. – Харьков: Мир детства, 2002. – 320 с.
3. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским: Уч. пособие для студентов-иностранцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1988. – 263 с.
4. Муравьёва Л.С. Глаголы движения в русском языке: Для говорящих на английском языке. – 5-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 238 с.

Роль страноведческой составляющей в преподавании РКИ

Дрога М.А.

*старший преподаватель кафедры русского языка и профессионально-речевой коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета
г. Белгород, Россия*

В процессе изучения русского как иностранного на первоначальном этапе учащийся испытывает ряд проблем, имеющих отношение не к собственно языку, а к сферам социальной, бытовой или исторической деятельности носителей языка. Правильное употребление или понимание некоторых слов или фраз часто предполагает знание их происхождения, ситуаций, в которых их можно использовать, или элементарных сведений из истории, географии, политической реальности страны. Комплекс сведений о географии России, её традициях, экономике, политике и т.п. содержит курс «Страноведение», который входит в программу обучения не на всех подготовительных факультетах российских вузов. В задачи же основной дисциплины «Русский язык» входит обязательный пункт: «способствовать ознакомлению с русской национальной культурой и искусством».

Информация лингвострановедческого характера является неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Культурологический компонент включает два аспекта знаний: 1) знание основ иноязычной культуры; 2) знакомство с представителями национальной культуры иноязычной страны. Наличие лингвострановедческих знаний является основной предпосылкой для овладения навыками общения, особенно, когда обучающиеся принадлежат к разным этническим группам. «Лингвострановедение реализует практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения носителя языка с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык» [3: 26].

Оказавшись в новом месте, студент начинает узнавать о стране, в которой живет и учиться. Такое знакомство должно происходить не только через информацию, которую он получает на уроках русского языка. В этом случае важную роль играет также внеаудиторная работа преподавателя и студента. Бесспорным является тот факт, что необходимо проводить дополнительные беседы, лекции, включающие информацию краеведческого характера, готовить конкурсы, вечера, а также организовывать специальные учебные экскурсии. Немаловажными факторами усвоения учебного материала являются интерес и мотивация. *Страноведение* – вспомогательное средство, повышающее интерес учащегося к России, к ее культуре и традициям, что, в свою очередь, помогает ему преодолеть межкультурный барьер при изучении русского языка.

Преодоление языкового барьера недостаточно для обеспечения эффективности общения между представителями разных культур. Необходимо попытаться преодолеть барьер культурный. К компонентам культуры, несущим национально-специфическую окраску, можно отнести как минимум следующие:

- традиции (или устойчивые элементы культуры), а также определяемые как традиции в "соционормативной" сфере культур обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к соответствующей в данной системе нормативных требований);
- бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие её нередко называют традиционно-бытовой культурой;
- повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения);
- "национальные картины мира", отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;
- художественную культуру, отражающую культурные традиции этноса [5: 112].

Страноведческий материал способствует становлению коммуникативных умений в разных сферах общения. Усвоение разнообразной информации о нашей стране помогает адекватному восприятию окружающей действительности. Курс русского языка (первого сертификационного уровня (В1) включает изучение темы «Россия». Сюда входят общие сведения о стране, её истории, географическом

положении, населении, языках, природных условиях. В течение учебного года преподаватели рассказывают о богатых культурных традициях России, проводят тематические уроки в соответствии с праздниками (Новый год, Международный женский день, Пасха и др.). Таким образом, происходит постепенное становление образа России, её представителей, а также понимание русских ценностей.

Преподаватель русского языка призван не только обучить коммуникативным навыкам, но и приобщить студента к пониманию элементарной информации: о русском населении, религии, географических масштабах страны, её культурных обычаях. Чтобы подобное занятие носило и соревновательный характер, урок целесообразно проводить в форме викторины. Практика доказывает, что методически обоснованное, планомерное использование познавательных упражнений делает уроки запоминающимися, интересными, более динамичными, позволяет активизировать процесс преподавания РКИ, содействует совершенствованию умений в различных видах речевой деятельности. Викторина – это рациональный способ повышения эффективности обучения.

Практика доказывает, что уроки в форме занимательного состязания благоприятствуют более качественному усвоению информации, позволяют контролировать процесс усвоения лингвокультурологической информации, способствуют увеличению объема монологического высказывания, а также развитию творческого мышления и навыков эрудиции.

«Показателем владения лингвострановедческой компетенцией является правильность речи не только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста на основе учета разных культур» [2]. Таким образом, культурно-историческая осведомленность иностранца – необходимое условие адекватного владения русским языком. Информация этнического, социального, культурного характера, удовлетворяющая коммуникативные, познавательные, эстетические потребности учащихся, обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, поддерживает мотивы – стимулы к совершению речевой деятельности. «Преподавателю необходимо учитывать, прежде всего, интересы обучаемых, чтобы повысить их мотивацию и подбирать те видеоматериалы, которые максимально отвечают уровню лингвистической подготовки студентов» [1].

Список источников:

1. Дудина М. Г. Использование видеоматериалов на уроке английского языка / М. Г. Дудина // Современные тенденции в обучении иностранным языкам и межкультурной коммуникации: матер. между. конф. – Электросталь: Новый гуманитарный институт, 2011. – С. 46-48.
2. Новикова А. К. Использование видеоматериалов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции иностранцев, изучающих русский язык / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2008. – № 2. – С. 35-41.
3. Прохоров Ю. Е. Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному / Ю. Е. Прохоров. – М.: Русский язык, 1995. – С. 26.

4. Резниченко Е. А. Обучение с увлечением, или поиграем на уроке (использование игровых технологий на уроках литературы) / Е. А. Резниченко // На путях к новой школе, 2014. – Т. 1. – С. 132-136.

5. Харитонова С. В. Педагогическое содействие развитию культурологической компетенции студентов университета на занятиях по иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук / С. В. Харитонова. – Магнитогорск, 2006. – 149 с.

Текстоцентричний підхід до навчання професійного мовлення студентів-іноземців вищих навчальних закладів нефілологічного профілю

Дроздова І.П.,

професор кафедри природничих і гуманітарних дисциплін

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

Когнітивно-комунікативний підхід до навчання студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю професійного мовлення передбачає активність суб'єкта, формування якої складає одну з цілей навчання, що виникає в результаті взаємодії пізнання й об'єкта в рамках проблемної ситуації. Навчання мови за професійним спрямуванням має базуватися на ретельно відібраному, системно організованому матеріалі, центральною ланкою якого є текст.

Текстоцентричний підхід до мови передбачає добір текстів-зразків, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, і подає мову як систему підсистем, що функціонує в різних сферах комунікації. Лінгвістичний аналіз й інтерпретація текстів різних мовленнєвих жанрів сприяють самостійності мислення, створенню концепції мови як системи, що функціонує, а також розвитку навичок професійної мовленнєвої діяльності фахівця, що забезпечує формування комунікативної компетенції.

Ми вважаємо, що, з погляду лінгводидактики, навчальні тексти мають бути зразками літератури профільного характеру – природничонаукові, науково-технічні, науково-гуманітарні, які ми кваліфікуємо як навчально-наукові базові тексти. Наша позиція аргументується тими обставинами, що в перші роки отримання професійної освіти студенти-нефілологи (особливо, якщо йдеться про студентів-іноземців) працюють переважно з текстами загальноосвітніх дисциплін.

У цілій низці праць учених різних шкіл і напрямів (М. Жинкін, Т. Дридзе, Л. Златів, Д. Ізаренков, Г. Колшанський, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Н. Формановська та ін.) розглянуто текст із метою науково-теоретичного аналізу сприймання, розуміння, критеріїв його добору для навчання.

Оптимальна система навчальних текстів для навчання має як теоретичне, так і прикладне значення, зважаючи на ефективну реалізацію завдань проблеми формування професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ.

Упорядкування навчальних текстів дає змогу комплексно й системно підійти до питання розробки прийомів аналізу навчальних текстів за фахом, удосконалення вмінь побудови та породження їх у мовленні студентів.

У багатьох працях дидактів, психологів, психолінгвістів (А. Брудний, Л. Добраєв, Л. Златів, О. Лурія, Т. Серова, Л. Федотова, Г. Щедровицький,

Г. Шелехова) розуміння при роботі з текстами, особливо науково-навчальних, характеризується як складний мисленнєвий процес, що містить розпізнавання мовних засобів і співвіднесення їх із ситуацією контексту на основі попереднього мовного досвіду читача [2; 5; 6].

Текст слід розглядати в таких навчальних функціях, а саме:

- ілюстрацію функціонування мовних одиниць як зразок мовлення певної структури, форми і жанру;
- модель породження мовленнєвого висловлювання, повідомлення або мовленнєвого спілкування (текст-діалог);
- структуру керування смисловим сприйняттям;
- структуру керування навчальними діями тих, хто навчається, – навчальний текст розглядається в навчанні аспектів мови (лексики, граматики, стилістики, риторики тощо) і видів українсько- або російськомовної мовленнєвої діяльності (усіх видів читання, говоріння, аудіювання, письма) [4].

Функції тексту в навчанні комунікації з урахуванням фахової спрямованості студентів зовсім не обмежуються зазначеними вище. З розвитком когнітивно-комунікативної методики можуть з'являтися й інші, нові його функції. До тексту як системи тісно долучені структурно-мовленнєві утворення – різні типи текстів монологічного й діалогічного характеру, змішані жанри висловлювань. Систематизація різних типів текстів необхідна для навчання професійного мовлення з метою формування у студентів здатності користуватися різними жанрами, техніками мовленнєвого спілкування, з одного боку, і їх сполучення згідно з умовами майбутньої професійної діяльності, ситуацією ділового спілкування, характером рольової поведінки співрозмовників, міжособистісної і міжрольової взаємодії, – з іншого [5].

В основу добору навчальних текстів доцільно, окрім лінгвістичних і змістовних оцінок (доступність, логічність, інформативність, змістовна завершеність тощо), покласти дидактичні і психолінгвістичні критерії, що співвідносяться з цільовою спрямованістю навчання, стадіями формування умінь і навичок писемного наукового мовлення, функціонально-стильовим призначенням мовних засобів.

Для відбору текстів було визначено такі критерії: концептний (текст містить основні концепти, що віддзеркалюють професійну актуальність, наприклад гіпотези, поняття тощо); дидактичний (текст має не тільки навчальний і виховний потенціал, а й необхідні мовні факти та явища); сензитивний (відповідність змісту тексту і його мовного оформлення віковим можливостям студентів); когнітивний (текст виконує свою освітню функцію і відповідає пізнавальним потребам студентів).

Необхідно розглядати такі три аспекти тексту: інформаційно-змістовний, термінологічний, стилістичний.

Інформаційно-змістовний аспект покликаний слугувати для мотивації, професійного й інтелектуального розвитку іноземних студентів.

Термінологічний аспект має розвивати професійний вокабуляр студентів, знайомлячи їх із масивами лексики спеціальності.

Метою стилістичного аспекту можна вважати знайомство студентів-іноземців із формулами письмового й усного мовлення наукового й офіційно-ділового стилів, провідними моделями мовлення, його ідіоматикою, нормативною граматику, тобто набором так званих засобів метакомунікації (мовленнєвих кліше, характерних для вираження своєї думки, аргументування тощо), що потребують для логічного побудування й оформлення своїх висловлювань, а також сприяння їх виходу в активне мовлення.

Окрім цього, усі текстові матеріали добираються з урахуванням вимог відповідності цілям і завданням професійно орієнтованого навчання, виховання і розвитку особистості фахівця, сучасності й актуальності, репрезентативності мовного матеріалу, лінгвістичній доречності і цінності, змістовності й ілюстративності.

Предметний план текстів слугує важливим засобом управління мотивацією студентів-іноземців у процесі організації мовленнєвої діяльності. Для навчання використовуються тексти різних ступенів складності.

Саме наукові тексти через їх логічність, безособовість, відсутність емоційності є найбільш придатними для формування навичок професійного мовлення іноземних студентів-нефілологів різних галузей підготовки. Вони найбільш прозорі для вивчення чинників, що впливають на фахове становлення і розвиток навичок усного й писемного мовлення майбутніх фахівців [1; 6].

Особливості структури науково-навчального тексту мають неминуче відбиватися на його розумінні, а структурна зв'язність тексту нерозривно пов'язана з характерними ознаками мови, якою написаний текст [3].

Не буде перебільшенням сказати, що вироблення у студентів-іноземців навичок аналізу – синтезу українською або російською мовою, уміння послідовно й логічно викладати ланцюг суджень, продукуючи зв'язне мовлення, аргументовано розмірковувати, робити висновки неможливе без роботи над навчальними текстами.

Навички як діалогічного, так і монологічного висловлювання, такі необхідні студентам у їхньому професійному спілкуванні зручно вироблювати на текстах за фахом.

Принципи відбору, організації і подання текстового матеріалу визначаються конкретними завданнями кожного етапу навчання з погляду методичних, психологічних і лінгвістичних вимог. Базові навчальні тексти групуються за складністю і тематичними циклами, супроводжуються певною кількістю лексико-граматичних вправ, у яких граматичний мінімум заняття органічно пов'язаний із лексичним.

З метою добору текстів для навчання професійного мовлення і термінологічного мінімуму для студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ України доцільним є поєднання когнітивно-комунікативного, компетентнісно-діяльнісного та професійно орієнтованого підходів.

Отже, найбільш придатними для нашого дослідження вважаємо такі критерії добору навчального матеріалу:

- урахування потреб фаху;
- урахування специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти;

- урахування професійної цінності текстів та частотності їх насичення термінами за фахом;
- добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються в певному мовленнєвому оточенні.

Таким чином, зазначимо лінгводидактично значущі висновки:

1. У якості висхідної одиниці, що лежить у джерел породження тексту, є інтенція, яка виникає в адресанта щодо адресата (цей висновок робиться на основі робіт Г. Колшанського, Т. Дридзе, Н. Формановської та ін.).

2. Семантичною структурою тексту є денотат (когнітивна модель віддзеркаленого в тексті об'єкта реальної дійсності), однак такий денотат відбиває реальну дійсність в аспекті мовної особистості (яка сприймає і говорить). Оптимальною семантичною одиницею слід уважати метатему як інваріантну когнітивну одиницю, що найбільше відповідає безлічі текстових варіантів у динаміці їх розгортання.

Таким чином, оскільки основною формою розвитку професійного мовлення є навчальний текст, то впорядкування навчальних текстів із метою розвитку професійного мовлення іноземних студентів-нефілологів дає змогу систематизувати основні методи та прийоми в роботі над формуванням умінь студентів створювати, трансформувати, опрацьовувати різні види навчальних текстів у процесі навчання української або російської мов у вищій школі.

Список джерел:

1. Зарубина Н.Д. Текст: лингвистический и методический аспекты / Н.Д. Зарубина. – М.: Рус. яз., 1981. – 112 с.
2. Річицький В. Відкритість інформації як універсальна вимога / В. Річицький // Вісник НАН України. – 2003. – № 9. – С. 26–45.
3. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія / Тетяна Володимирівна Симоненко. – Черкаси: Вид-во Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
4. Соколов А.Н. Форми обмена противоположными мнениями: полемика, дискуссия, спор / А.Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1978. – 25 с.
5. Суворова Е.Г. О письменной речи иностранных студентов технических вузов на основном этапе обучения / Е.Г. Суворова // Русский язык для студентов-иностранцев: сб.ст. – 1983. – № 22. – С. 48–52.
6. Фивегер Д. Лингвистика текста в исследованиях ученых ГДР / Д. Фивегер // Синтаксис текста. – М., 1979. – С. 314–324.

Інноваційний підхід до викладання курсу

«Українська мова як іноземна»

Дьолог О. С.

*доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян
Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця
Харків, Україна*

Розвиток українського суспільства на сучасному етапі характеризується виведенням освіти в Україні на рівень розвинутих країн світу. Останні події в нашій державі свідчать про вплив інтеграційних процесів на розширення міжнародних

зв'язків України. Саме такий прояв глобалізації вимагає знання української мови не лише від її носіїв, але й від іноземців, котрі навчаються або працюють в Україні.

Нині вища освіта в Україні виходить на якісно новий щабель, зумовлений змінами в суспільному житті. Формуються концептуальні засади національної системи освіти, народжуються нові концепції, науковці створюють оригінальні навчальні й виховні системи, апробуються нові підходи до вивчення різних навчальних предметів, розробляються й затверджуються предметні стандарти, змінюється зміст навчання.

Відповідно до наказу Міністерства освіти та науки України від 21.04.2010 р. мовою навчання для іноземних студентів може бути українська, російська, англійська чи інша мова. Таким чином, велика частина іноземців вивчають українську мову як засіб оволодіння знаннями з фаху та з дисциплін циклів соціально-гуманітарної, фундаментальної, природничо-наукової, загальноєкономічної підготовки або лише як мову соціокультурного оточення.

Знання мови забезпечує одну з головних потреб людини – потребу в спілкуванні. Майстерству спілкування необхідно вчитися у формі засвоєння мови, притаманної суспільству, що оточує. Можливість спілкуватися є однією з найважливіших цілей вивчення іноземної мови.

Сучасний підхід до навчання української мови як іноземної визначається основною функцією самої мови – бути найважливішим засобом спілкування, пізнання та впливу, замовленням суспільства – сформувати різнобічно розвинену й соціально активну особистість. Студент-іноземець має оволодіти українською мовою настільки, щоб використовувати її в різних видах мовленнєвої діяльності, уміти вести бесіду, точно й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись мовної норми і правил мовленнєвої поведінки.

Сьогодні триває робота над створенням концепції мовної підготовки іноземців, яка б сприяла вдосконаленню системи навчання цього контингенту студентів. Мета мовної підготовки іноземних громадян полягає в «забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу» [1: 51].

Відомо, що ефективність процесу навчання багато в чому залежить від тих цілей і задач, які належить розв'язати на даному занятті, та вибору тих методів і прийомів, за допомогою яких можливо це зробити.

Вивчення української мови як іноземної є багатоаспектним явищем, оскільки для досягнення успіху в навчанні необхідно враховувати процеси, які відбуваються на психічному, психофізіологічному та психологічному рівнях. Враховуючи все це, навчання має бути вмотивованим, активним та спрямованим на вдосконалення комунікативно-пізнавальних потреб студента-іноземця.

Традиційні методи викладання зорієнтовані на заучування матеріалу за темами, але такі методи не завжди дають бажані результати, тому що не спонукають студентів-іноземців до активного мовного процесу. Інтерес у студентів викликають такі методи навчання, які стимулюють розумову діяльність та активізують вивчену на заняттях тематичну лексику.

Успішний розвиток комунікативних навичок має велике значення для загальної мовної підготовки студентів. Комунікативні ситуації, що використовуються в навчанні української мови як іноземної, повинні підкреслювати типові ситуації реального життя.

Навчитися спілкуватись українською мовою можна лише у процесі безпосереднього спілкування. Саме тому на заняттях української мови як іноземної повинні використовуватися вправи, котрі потребують від студентів діяльності, аналогічної реальному спілкуванню. Завдання повинні моделювати реальні ситуації спілкування і пропонувати різні мовленнєві ролі студентам. У процесі спілкування враховуються як мовленнєві, так і немовленнєві чинники: ситуації, теми спілкування, стосунки між мовцями, етикетні кліше тощо. Саме у такий спосіб, вивчаючи українську мову, студенти-іноземці знайомляться з культурою, побутом, традиціями країни, у якій вони живуть і навчаються.

Для підвищення якості викладання української мови як іноземної викладачі вищої школи впроваджують усе нові й нові методи подання інформації. Наприклад, інтерактивні методи «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Обмін думками», «Інтерв'ю», «Роз'єднай слова» тощо. Особливо ефективно такі методи використовуються при організації знайомства групи або при вивченні тем «Зовнішність і характер людини», «Мій друг», «Моя сім'я», «Моя батьківщина», «Моє рідне місто».

У процесі використання інноваційних підходів викладання можна застосовувати рольові ігри, які активізують розумову діяльність та розвивають пізнавальний інтерес. Гра розвиває у студентів-іноземців спостережливість, учить робити висновки, зіставляти окремі факти, розвиває навички.

Додавши візуальний спосіб зображення будь-якої теми у вигляді презентації, викладач стане режисером свого заняття. Презентації можуть достотно урізноманітнити заняття, що сприятиме більшому засвоєнню нового лексичного матеріалу. Презентації, підготовлені безпосередньо студентами, обов'язково повинні використовуватися при вивченні тем «Україна», «Київ – столиця України», «Харків – місто, у якому я навчаюсь», «Моя батьківщина», «Моє рідне місто».

Рольові ігри також є інноваційним ефективним методом удосконалення усного мовлення. Їх використання сприяє залученню студентів-іноземців до середовища спілкування, дає свободу вибору мовної поведінки, стимулює бажання студентів говорити від себе, допомагає виявленню творчих здібностей, розкриває потенціал особистості. «У грі студенти засвоюють абстрактні за своєю природою знання, закріплюють уміння та навички не заради них самих, а в реальному процесі підготовки й прийняття рішення, у функції засобу виконання ігрових і начальних дій» [2: 59].

Важливе значення для реалізації особистісної організації навчання як засобу самовираження студентів мають найрізноманітніші рольові ігри.

Виділяють такі види роботи студентів-іноземців у такій грі:

1. Виконання вивчених напам'ять діалогів.
2. Тренування мовних моделей, приклад яких поданий у контексті заданої ситуації.
3. Складання студентами діалогів на основі реплік, запропонованих викладачем.
4. Власне рольова гра.
5. Імпровізація.

Методика проведення діалогів, що базуються на репліках полягає у тому, що викладач роздає студентам підготовлені репліки, надруковані на окремих аркушах. Це надає розмові спонтанності, яка існує в реальному житті. Кожний студент має вислухати співрозмовника перед формулюванням своєї відповіді. А з іншого боку, заздалегідь підготовлені репліки допомагають передбачити, що скаже співрозмовник, і підготувати можливий варіант відповіді [2: 51].

Під час таких ігор студент діє в заданій ситуації, узявши на себе певну відповідальність. У її межах він спілкується, приймає рішення, виявляє своє ставлення до проблем і питань, тобто виражає себе як особистість.

Необхідно, щоб ігри були спрямовані на навчання спілкування, базувалися на реальному мовному матеріалі та давали можливість для взаємодії всіх учасників гри, у якій кожен учасник відіграє важливу роль, отримує особисту користь та задоволення й отримує навички застосування набутих знань у конкретних ситуаціях.

Інноваційна модель навчання передбачає наближення до творчої активності і самостійності іноземних студентів. Уміле поєднання традиційного та інноваційного в навчанні української мови як іноземної дозволяє не тільки формувати предметні, особистісні універсальні навчальні дії, але й забезпечувати мотивацію до розв'язання поставлених завдань. Вмотивована самостійна діяльність при правильному методико-організаційному супроводженні забезпечує безперервний рух до знання й уміння.

Навчальний процес, якщо він орієнтований на якість, повинен бути побудований з обов'язковим урахуванням самостійної роботи студентів, оскільки ніякі знання, не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням майбутнього фахівця будь-якої галузі.

У загальному розумінні самостійною роботою студентів називають будь-яку діяльність, пов'язану з вихованням мислення майбутнього професіонала. Будь-який вид занять, що створює умови для зародження самостійної думки, пізнавальної активності студента пов'язаний із самостійною роботою. У широкому сенсі під самостійною роботою слід розуміти сукупність усієї самостійної діяльності студентів як у навчальній аудиторії, так і поза нею, у контакті з викладачем і за його відсутності.

Для реалізації самостійної роботи в процесі вивчення навчального предмета студенти виконують комплекс завдань різних типів відповідних рівнів складності. У

цілому, завдання для самостійної роботи студентів мають відповідати таким вимогам (за В. А. Козаковим):

- професійна результативність – формулювання завдання, яке має гарантувати формування хоча б одного професійного вміння в термінах та поняттях майбутньої спеціальності студента;

- продуктивність – передбачає отримання квазіпрофесійного продукту навчальної самостійної праці студента після завершення всіх дій з вирішення цього завдання;

- конструктивність – наявність визначеної структури завдання-задачі (мета, вихідні дані, умови, що їх зв'язують);

- когнітивність – перевага розумових дій над психомоторикою в процесі вирішення завдання;

- самостійність – переважна кількість дій студента має бути самостійною, що забезпечується переліком вихідних даних, умовами задачі та необхідністю отримання різноманітних квазіпрофесійних продуктів (кожен із елементів завдання-задачі має спонукати студента до того, щоб він сам приймав рішення, порівнював умови, здійснював необхідний інформаційний пошук тощо). [2: 34]

Отже, поява багатьох нових результативних і цікавих методів та підходів до викладання мови обумовлює попит суспільства, що передбачає індивідуальний підхід до студента залежно від глибини необхідних знань, потреб, можливостей та витрат часу на оволодіння мовою. Нові технології, які продовжують з'являтися, вказують на перспективу подальшого наукового дослідження у сфері пошуку та застосування ефективних інноваційних підходів при вивченні української мови як іноземної.

Список джерел:

1. Власенко С. І. Рольові ігри як метод навчання іноземній мові / С. І. Власенко, І. А. Казакова, М. П. Смілевська // Наукові дослідження – теорія та експеримент : Матеріали третьої міжнародної науково-практичної конференції, м. Полтава, 14–16 травня 2007 р. – Т. 5. – 2007. – С. 51–53.
2. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В. А. Козаков – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.
3. 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 на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. статей. – Вип. 19. – Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 136–146.

Роль и место аудиовизуального курса в обучении иностранцев русскому языку

Есбулатова Р.М.

доцент кафедри языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Казахского национального университета им. аль-Фараби

Алматы, Казахстан

В связи с переходом на кредитную систему обучения на факультете довузовского образования в программу обучения иностранных слушателей русскому языку введен «Аудиовизуальный курс» для уровней А₁ и А₂. Дисциплина

«Аудиовизуальный курс» – это самостоятельный аспект преподавания русского языка как иностранного и предназначен для обучения аудированию иностранных учащихся уровня А₂ в европейской системе координат. Данный курс, включающий звучащие аутентичные тексты (видеосюжеты) со всеми орфоэпическими, лексическими, грамматическими и стилистическими особенностями формирует у иностранных слушателей определенные впечатления, наблюдения и представления, воздействующие одновременно на два анализатора (зрительный и слуховой), что существенным образом определяет роль данной дисциплины как эффективного средства формирования поликультурной языковой личности инофона [1;2].

Аудирование представляет собой сложную рецептивную, мыслительно-мнимическую деятельность, связанную с восприятием, пониманием и переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении [3: 161]. В основу аудиовизуального курса легли следующие методические принципы: принцип опоры на разговорную речь, принцип устной основы обучения и устного опережения, принцип глобальности, принцип функциональности, принцип зрительно-слухового синтеза, принцип беспереводности, принцип ситуативности.

Приоритет в данном курсе отдается устным видам речевой деятельности, дистантному аудированию, поэтому учебные материалы изучаются слушателями не в виде учебных текстов, а в аутентичных аудиотекстах (видеосюжетах из фильмов, радио- и телепередач). Следует отметить, что разговорная речь в диалогической форме более жестко привязана к конкретным ситуациям общения.

Поскольку аудиовизуальный курс предполагает быстрое изучение языка с практическими целями, словарный запас и набор грамматических структур ограничивается и необходимая лексика и грамматика изучаются только в контексте, прежде всего в диалогах и других речевых примерах.

Использование родного языка учащихся сводится в процессе обучения к минимуму, слушателю даются сцены повседневных ситуаций общения, представленные в различных видеоматериалах. Слушателю даются готовые речевые модели речевого и невербального поведения, происходит как бы замена речевых привычек, выработанных в родном языке, другими, свойственными русскому языку, что способствуют формированию важных компонентов коммуникативной компетенции – социокультурной и страноведческой.

При работе над видеосюжетами большое внимание уделяется произношению и интонации, «звуковым эффектам» (телефонные звонки, шум мотора, лай собак, сигнал будильника), междометиям.

Работа с аудиовизуальным текстом состоит из следующих этапов: подготовительный (работа с новым языковым материалом, обучение вероятностному прогнозированию), непосредственный просмотр аудиотекста и проверка уровня понимания информации и закреплением новых умений и навыков.

На подготовительном этапе используются задания на языковое и смысловое прогнозирование с опорой на иллюстрацию (*Как вы думаете, о чем будет сюжет?*), страноведческие и культурологические комментарии (объяснение выражения *«Я же*

русским языком сказала!»), семантизация новой лексики с помощью словаря, упражнения «*Слушайте и повторяйте*» и др.

После просмотра преподаватель задает вопросы, направленные на проверку содержания.

После второй-третьей презентации аутентичного аудиотекста преподаватель предлагает выполнить письменно тест, затем задает вопросы для обсуждения. На данном этапе осуществляется выход в речь.

Таким образом, «Аудиовизуальный курс» в процессе изучения русского языка положительно сказывается на языковой подготовке иностранцев, позволяет продуктивно работать над лексикой, грамматикой, произношением и интонацией, развивает навыки общения на русском языке. Кроме того, слушатели становятся эмоционально богаче, свободнее, увереннее в своих знаниях изучаемого ими языка.

Список источников:

1. Гончар, И.А. *Послушайте!:* учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Вып. 1: элементарный уровень (A₁): общее владение РКИ. – СПб.: Златоуст, 2013. – 111 с. ISBN 978-5-86547-685-6.
2. Гончар, И.А. *Послушайте!:* Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык. Вып. 2: базовый уровень (A₂): общее владение РКИ. – СПб.: Златоуст, 2013. – 154 с. ISBN 978-5-86547-683-2.
3. Гальскова, Н. Д. *Теория обучения иностранным языкам* / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стереотипное. – Москва: Академия, 2007. – 336 с.

Социальные сети как виртуальная коммуникативная среда в обучении РКИ

Заборовская С.В.

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального университета радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

Стремительное развитие и широкое распространение информационных технологий приводит к постепенному увеличению коммуникативного сегмента Интернета, появлению естественной языковой среды, которая становится неотъемлемой частью повседневной жизни современного студента. Поэтому использования ресурсов Интернета для решения задач обучения РКИ уже нельзя считать новаторским приемом.

Преподаватели, применяющие Интернет-технологии в процессе обучения иностранным языкам, указывают, что электронная коммуникация помогает осуществлению действенного перехода от теории к истинному общению и эффективной языковой практике. В сфере обучения языкам применяются различные виды информационно-коммуникационных технологий: «электронные учебники, интерактивные обучающие пособия (тренажеры), виртуальные среды (виртуальный музей, виртуальный класс, виртуальное путешествие), компьютерные презентации (демонстрации), универсальные обучающие среды и инструменты для создания учебных материалов, электронные базы данных, справочно-информационные источники (онлайн-переводчики, словари), электронные библиотеки, электронные

периодические издания, электронные коллекции (коллекции аудио-, фото-, видеофайлов)» [1:45-46].

В последнее время активно стали применяться в учебном процессе возможности Интернета как средства электронной коммуникации, особенно такие ее виды, как электронная почта и форумы. «Несмотря на отдельные недостатки данных видов общения, преподаватели отмечают, что присутствие реального адресата обеспечило повышение качества письма (больше внимания стало уделяться редактированию и исправлению ошибок), а также повысило интерес к самому процессу изучения языка» [2:76].

На базе филологического факультета Российского государственного педагогического университета им. Герцена почти 10 лет назад была разработана методическая система поэтапного вхождения в компьютерную коммуникативную среду для преподавателей и студентов. Система носила тренинговый характер и предполагала практическую подготовку иностранцев к самостоятельному использованию коммуникативных Интернет-ресурсов в овладении русским языком. В качестве наиболее подходящего и интересного инструмента для проведения вспомогательных занятий в общем курсе обучения разговорной речи и профессионального самообразования иностранных учащихся был выбран сетевой дневник. Разработанная методическая система работы с текстами дневников включала в себя «выполнение коммуникативных заданий, совместное решение задач по созданию сетевых дневников и сообществ, обсуждение полученных результатов» [3:15]. С целью демонстрации особенностей ситуативно обусловленной русской разговорной речи был разработан комплекс занятий, который представлял собой дополнительный учебный курс к основному, направленному на обучение разговорной речи.

В университете Наварры (г. Памплона, Испания) в процессе обучения русскому языку используется социальная сеть Facebook, поскольку большинство учеников уже имеют там свои аккаунты. Преподаватели отмечают, что «социальные сети являются идеальным инструментом для обучения благодаря следующим характеристикам. 1. Ученики считают, что социальные сети носят больше развлекательный, чем обучающий характер. В этом случае они находятся вне классной комнаты, вне урока, а преподаватель просто делится с ними информацией. 2. Социальная сеть основывается на реальной коммуникации, целью которой является общение, таким образом, иностранный язык становится уже средством связи, а не предметом изучения. 3. В социальных сетях задание превращается в сотрудничество: ученики ищут ответы на поставленные вопросы, помогают друг другу, удаляются от направляющей линии преподавателя, обучаются сами и обучают других. 4. Ученики находят информацию, делятся ею и, если что-либо заинтересует их по-настоящему, создают свои собственные ресурсы по данной теме, а это уже является самообучением. 5. Социальная сеть состоит из людей, которые помогают друг другу, поэтому ответы на вопросы поступают практически мгновенно» [4:102]. Преподаватель помогает учащимся отбирать и фильтровать огромное количество различных данных, предоставляемых Сетью, может создавать форумы для

обсуждения тем уроков, устанавливая правила участия в их работе. Также в Facebook размещаются домашние задания или прямые ссылки на необходимые материалы, видеозаписи, новости и комментарии на русском языке, вплоть до контрольных работ и экзаменов, а также аудио- и видеоматериалы с заданиями.

Привлекательность использования различных социальных сетей в преподавании РКИ заключается, как отмечают сами преподаватели, в неформальности характера общения, возможности изучать естественную разговорную речь носителей языка (хотя и адаптированную к письменной форме речи). Однако при этом необходимо, чтобы учащиеся владели русским языком хотя бы на уровне В1. Следовательно, использование наиболее популярных социальных сетей в обучении слушателей довузовской подготовки представляется нецелесообразным.

В октябре 2010 года у популярных социальных сетей («Facebook», «Twitter», «ВКонтакте», «Одноклассники» и др.) и блогов («LiveJournal», «Blogger», «LiveInternet», «Diary.ru» и др.) появился «конкурент» – бесплатное приложение Instagram, которое позволяет пользователям рассказывать всему миру о своей жизни, интересах и увлечениях при помощи фотографий, сделанных мобильным телефоном с операционными системами iOS или Android. Отличительной чертой инстаграм-фотографий является их размер – фото имеет одинаковое соотношение сторон, то есть представляет собой квадрат. Обработав фотографию одним из фильтров, предложенных программой, пользователь может выложить ее не только в Instagram, но и в Facebook, Twitter, ВКонтакте, Tumblr или Flickr, где под изображением дается ссылка на это же фото в Instagram. Опубликованную фотографию также можно прокомментировать и «лайкнуть», т.е. поставить специальный значок, который означает «мне это нравится». Однако публиковать можно не только собственные фотографии, но и всевозможные картинки и изображения.

Функционал приложения позволяет просматривать фотографии и оставлять комментарии к фотографиям пользователей, подписываться и отписываться от друзей, а также переходить по хэштегам (т.е. ссылкам) к тематическим группам фотографий разных пользователей не только с телефона, но и с компьютера при помощи веб-просмотрщика Instagram-фотографий Websta (<http://websta.me/>). Особо следует отметить, что приложение постоянно обновляется. Например, в конце 2013 года была запущена функция Instagram Direct, позволяющая отсылать фото, видео или сообщения конкретным пользователям из списка друзей.

О росте популярности Instagram свидетельствует количество зарегистрированных аккаунтов: если в декабре 2010 года их был 1 миллион, то в начале декабря 2014 года их стало уже 300 миллионов по всему миру. В чем же состоит основное отличие Instagram от уже привычных форм интернет-коммуникации? Коммуникация – процесс информационного обмена, который «предполагает передачу различных видов смысла (денотативного, коннотативного, прагматического, эстетического и т.д.), побуждающую адресата к определенному «ответному» действию» [5: 34-35.]. В Instagram информация передается посредством фотографий или видео с хэштегами (как вариант – с комментариями), а ответное

действие может быть выражено вербально или невербально (при помощи «лайков» или различных эмодиконов). При этом инициативная реплика представляет собой креолизованный текст (по определению Ю.А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова) [6:180-186], в котором ведущая роль принадлежит фотографии. Именно она является стимулом для начала общения и для формирования определенного круга читателей. Благодаря этим особенностям именно социальная сеть Instagram может быть использована при обучении РКИ слушателей довузовской подготовки практически с первых недель занятий. Настройки приложения позволяют пользователям создавать закрытые аккаунты, поэтому учащиеся одной группы могут создать закрытое сообщество, внутри которого первоначально и будет проходить игра-обучение, а для контактов с друзьями можно завести еще один аккаунт.

С самых первых недель обучения Instagram можно использовать для усвоения новой лексики: например, преподаватель размещает в своем аккаунте картинки с изображениями и в комментариях пишет значение нового слова (1 публикация – 1 картинка). Слушателям предлагается написать в комментариях перевод этого слова на свой родной язык. Позднее задание усложняется: преподаватель только размещается картинку, а учащиеся должны написать значение слова по-русски (можно поставить еще одно условие – кто первый напишет значение слова). При изучении категории одушевленности/неодушевленности преподаватель может поместить картинку и написать вопрос: *Кто это?* или *Что это?*, а слушатели должны отвечать: *Это ...*. Или такой вариант: преподаватель дает картинку и вопрос, например: *Это стол?*, а учащийся должен написать ответ: *Да, это стол/ Нет, это не стол, а стул*. Далее можно предложить слушателям самим размещать картинки (или фотографии) с изображениями тех или иных существительных и задавать аналогичные вопросы своим одноклассникам. При работе над развитием навыков письменной речи задания усложняются. Например, каждому слушателю необходимо разместить фотографию своей комнаты и описать ее. При этом остальные учащиеся могут в комментариях задавать вопросы друг другу, например: *А у тебя есть телевизор? Где он стоит?* В классе можно обсудить фотографии комнат, рассказать, что кому нравится/не нравится и т.д.

Безусловно, задания могут различаться в зависимости от уровня подготовки группы и профессионализма преподавателя, которому необходимо чувствовать эмоциональный настрой учащихся, регулировать посильность заданий и их целесообразность, вовремя сменяя одни задания другими. Как правило, современная молодежь является активным участником различных социальных сетей, проводя в них большую часть своего свободного времени. У иностранных учащихся появляется довольно сильная внутренняя мотивация для изучения русского языка: возможность общения со сверстниками в русскоязычном сегменте Интернета. При этом Instagram дает возможность начать общения, даже обладая знаниями русского языка на уровне А1, ведь инициативной репликой является фотография.

Таким образом, использование естественной языковой среды социальных сетей при обучении РКИ объединяет три основных класса человеческих потребностей, реализуемых в Интернете: в общении, познании и в развлечении (игре) [7]. При этом

учащийся получает удовольствие от самого процесса творческой деятельности как таковой, а процесс усвоения новых знаний становится более увлекательным и проходит в комфортной привычной обстановке – за компьютером.

Список источников:

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. – №6. – 2011. – С. 45-54.
2. Михайлов С.Н. Использование сетевых дневников в процессе овладения РКИ // Русский язык за рубежом. – №3. – 2006. – С. 76-79.
3. Михайлов С.Н. Компьютерная коммуникативная среда как фактор оптимизации процесса обучения РКИ: автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)» / С.Н. Михайлов. – СПб, 2006. – 20 с.
4. Савицкая Г.В. Социальные сети как инструмент изучения русского языка // Русский язык за рубежом. – №1. – 2012. – С. 102-104.
5. Селиванова Е.А. Основы лингвистической теории текста и коммуникации: Монографическое пособие. К.: Брама, 2004. – 336 с.
6. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. – С.180-186.
7. Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., Смылова О.В. Интернет: воздействие на личность // Гуманитарные исследования в Интернете. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 11-39.

Обучение фразеологии в практике преподавания русского языка как иностранного

Кендюшенко А.Г.

доцент кафедры русского языка и литературы

Киевского национального лингвистического университета

г. Киев, Украина

Изучение русской фразеологии как фрагмента языка и как фрагмента национальной культуры имеет для иностранных учащихся не только большое познавательное и общеобразовательное значение, но и способствует развитию коммуникативного навыка, поскольку знание и понимание устойчивых оборотов обеспечивает адекватное понимание услышанного высказывания или прочитанного текста.

Употреблению фразеологических оборотов в речи иностранных учащихся должна предшествовать большая предварительная работа по отбору материала, его семантизации, выработке умений и навыков адекватного восприятия и продуцирования фразеологических оборотов и выражений в разных ситуациях общения. Работа над фразеологией на продвинутом этапе обучения требует особого осмысления и продуманной организации. При том следует учитывать возможные ошибки, которые могут допускать иностранные учащиеся в процессе усвоения устойчивых словосочетаний русского языка. Среди типичных ошибок, обусловленных сложностью фразеологической системы русского языка для иностранных студентов, можно выделить следующие:

1. Фразеологическая единица воспринимается не как целостное образование, а как свободное словосочетание, в связи с чем наблюдается замена компонента

фразеологизма, например: *укусить язык* вместо *прикусить язык*, *львиная часть* вместо *львиная доля* и т. д. 2. Часть одного фразеологизма употребляется с частью другого, например: *смотреть сквозь розовые очки* и *видеть все в розовом свете* – *видеть все в розовых очках*; *по гроб жизни* и *до гробовой доски* – *по гробу доски*. 3. Искажение грамматической формы фразеологизма, например: *кривить душу* вместо *кривить душой*, *буря в стакане с водой* вместо *буря в стакане воды*, *воротить носом* вместо *воротить нос*, *руку подать* вместо *рукой подать* и т.д.

Для адекватного понимания и употребления ФЕ М. Патоцка-Платек предлагает выработать следующие навыки: потенциальный — понимание незнакомых фразеологизмов в контексте на основе их дословного перевода, рецептивные — узнавание ранее изученных фразеологизмов, продуктивный – употребление фразеологизмов в собственной речи [2:3]. Основополагающими принципами отбора ФЕ являются коммуникативная ценность фразеологизма, нормативность, учет системных связей, предельное сужение фразеологического материала. В практике преподавания русского языка как иностранного принято минимизировать фразеологический материал в соответствии с тематическими группами. В учебных целях фразеологизмы отбираются на основании следующих тем: семья, описание внешности и возраста человека, описание характера человека, обозначение расстояния и направления движения, образование и др. По каждой теме рекомендуется отбирать не более 10-12 ФЕ, поскольку в процессе изучения они обрастают синонимичными и антонимичными фразеологическими оборотами, их общее количество значительно увеличивается.

Одним из важнейших моментов презентации фразеологизмов в иноязычной аудитории является их семантизация, которая может осуществляться с помощью следующих приемов: 1) толкование: (на русском, на родном языке); 2) перевод: (пословный, адекватным словосочетанием/словом, смысловая догадка (с опорой на контекст)); 3) комментарий (этимологический, лингвокультурологический, коммуникативно-прагматический); 4) наглядность (слуховая, зрительная (графико-орфографическая), ситуативно-речевая); 5) использование синонимов (лексических, фразеологических); 6) использование антонимов. Наиболее универсальным приемом семантизации фразеологизма является комбинаторный — сочетание нескольких приемов с привлечением контекста из произведений художественной литературы.

На следующем этапе предлагается ряд упражнений на выявление и осмысление фразеологизмов. К таким заданиям можно отнести следующие: 1. Выберите правильный ответ: — Вы много путешествовали по Европе? — Да, я проехал всю Европу на автомобиле ... (а) *рукой подать*; (б) *вдоль и поперек*; (в) *за тридевять земель*. 2. Сопоставьте выделенные свободные и устойчивые словосочетания с одним и тем же лексическим составом, укажите, какие из данных словосочетаний являются устойчивыми, какие — свободными: а) Даже небольшая нефтяная *капля в море* может нанести вред экологии; б) Государство помогает детям-инвалидам, но это *капля в море* по сравнению с тем, что нужно. 3. Вставьте вместо точек подходящие по смыслу фразеологические обороты из числа приведенных: а) Это такой тихий человек, он ... б) Он ... , никогда не даст себя в обиду («не робкого десятка», «мухи не обидит»). 4.

Подберите к фразеологическим оборотам синонимы: *стреляный воробей*, *ни то ни се, как об стенку горох* («хоть кол на голове теши», «ни рыба ни мясо», «тертый калач») / антонимы: *глуп как пробка*, *кот заплакал*, *бить баклуши* («куры не клюют», «семи пядей во лбу», «гнуть спину»). 5. Замените выделенные словосочетания соответствующими фразеологическими оборотами : а) Раньше мы жили в центре Киева, а сейчас переехали в новый район и живем *очень далеко*. б) Мы раньше были соседями, прожили в одном доме *рядом* почти десять лет. («у черта на куличках», «в двух шагах»). Перечисленные типы заданий могут фрагментарно использоваться в ходе аудиторных занятий и при самостоятельной работе учащихся.

Упражнения на усвоение грамматической структуры ФЕ предлагаются студентам после осмысления семантики фразеологизма. При составлении заданий следует принимать во внимание тот факт, что среди фразеологических оборотов выделяются изменяемые и неизменяемые. К изменяемым, например, относятся субстантивные и вербальные обороты («подруга жизни» — «подругой жизни», «сидеть на шее» — «сизу на шее»), к неизменяемым — адвербиальные («без году неделя», «как снег на голову», «спустя рукава»). Глагольные фразеологизмы обладают высокой структурно-грамматической проницаемостью — они легко согласуются в предложении с подлежащим, управляют существительным (или другим субстантивированным словом) со значением лица, одушевленного или неодушевленного предмета. Изменяемые фразеологические обороты имеют грамматическую парадигму. Грамматические формы зависят от того, с какой частью речи соотносятся фразеологизмы. Так, субстантивные фразеологизмы имеют формы рода, числа, падежа. Например, фразеологизм «синий чулок» имеет грамматические формы мужского рода, единственного числа, именительного падежа, относящиеся ко всему фразеологизму как целостной единице, но формально они выражены в именном компоненте «чулок», который является главным в приведенном словосочетании. Связь данного фразеологизма с лексическими единицами предложения обеспечивается словом «чулок», например: «Знаете, до четырнадцати лет я была гадким утёнком. Когда я поняла, что могу кому-нибудь нравиться, я потеряла к этому интерес и стала *синим чулком*».

Соотнесенность изменяемого фразеологического оборота с главным словом не означает, что фразеологизм будет обладать всей совокупностью грамматических форм главного слова. Часто количество образуемых морфологических форм фразеологических конструкций является ограниченным. Так, вербальные фразеологизмы иногда употребляются в форме какого-либо одного вида. Например, в фразеологизме «хватать звезды с неба» глагол употребляется только в форме несовершенного вида, а в фразеологизме «увидеть свет» — только в форме совершенного вида. Некоторые субстантивные фразеологизмы не имеют форм либо единственного, либо множественного числа. Например, фразеологический оборот «правая рука» не употребляется во множественном числе, а фразеологизм «золотые руки», напротив, употребляется только во множественном числе. Ряд фразеологизмов русского языка употребляется только в какой-либо одной форме. Так, фразеологизмы «и след простыл», «как ветром сдуло», «как сквозь землю провалился», «как корова

языком слизала», обозначая действия, связанные с быстрым, внезапным исчезновением кого-либо или чего-либо в прошлом, употребляются только в форме прошедшего времени.

Следующим этапом работы является выработка навыка использования ФЕ в речи. Отбирая и структурируя материал для работы с иностранными студентами, необходимо учитывать особенности форм, значения и употребления фразеологических оборотов, которые в большинстве случаев являются очевидными для носителей языка, но вызывают немалые затруднения в иноязычной аудитории. Анализируя контекстуальные условия употребления устойчивых словосочетаний, учащиеся должны научиться выявлять функциональную соотнесенность фразеологизмов с частями речи и прийти к выводу, что в русском языке фразеологизмы, представляя собой самостоятельные единицы языка с конкретным лексическим значением, вступают в определенные отношения с отдельными словами в предложении [1:221].

Среди заданий по активизации речи иностранных студентов назовем следующие: 1. Составьте предложения с данными фразеологическими оборотами. Важно обратить внимание учащихся на возможность употребления устойчивых словосочетаний в бесподлежащих предложениях, в которых субъект выражен предложно-падежной формой существительного (местоимения): 1) Какая ты болтушка. У тебя язык без костей. 2) Он большой хитрец, ему палец в рот не клади.; 2. Вспомните эквиваленты приведенных словосочетаний в родном языке и обратите внимание на национальную специфику образной системы фразеологии; 3. Определите общее значение фразеологических оборотов в синонимическом ряду («куры не клюют», «полон рот», «хоть отбавляй», «с три короба»); 4. Опишите ситуации, в которых можно использовать перечисленные фразеологизмы; какими фразеологическими оборотами вы можете описать свой характер, поведение. На этом этапе большое значение отводится роли преподавателя, которому необходимо давать подробный комментарий ФЕ с соответствующими интонациями, жестами, созданием ситуаций.

При подготовке материалов для презентации в иноязычной аудитории необходимо учитывать присущие некоторым фразеологизмам ограничения в употреблении. Информацию об особенностях употребления фразеологизмов в речи можно оформить в виде комментариев, сопровождающих работу с конкретными ФЕ. Помимо данных об изменчивости/неизменчивости фразеологических оборотов, сведений об ограничениях в употреблении, в комментарии стоит включить указания на характер связи фразеологизмов со словами в речи («душа не лежит» у кого? к кому? к чему?), а также стилистические пометы («у руля» книжн.; «водить за нос» разг.).

Опыт работы с иностранными студентами позволяет сделать вывод, что знание образов русской фразеологии не только улучшает различного рода компетенции (лингвистическую, коммуникативную, методическую), но и расширяет кругозор иностранных учащихся, способствуя языковой и культурной толерантности в обществе.

Список источников:

1. Жуков В. П. Русская фразеология / В. П. Жуков. – М: Высшая школа, 2006. – 408 с.
2. Патоцка-Платек М. Обучение фразеологии по учебникам русского языка для польских школ: автореф. дис. ...канд. пед. наук / М. Патоцка-Платек. – М., Ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 1992. – 23 с.

Коммуникативно-интерактивная направленность в обучении русскому языку иностранных студентов

Кириянова Е. В.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии

Малюкова О. Ю.

преподаватель кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии

Харьковского национального университета городского хозяйства

имени А. Н. Бекетова

г. Харьков, Украина

Основная цель изучения в вузе русского языка как иностранного – формирование у студентов способности коммуницировать в учебно-профессиональной и собственно профессиональной сферах.

Работа на занятиях по русскому языку подчинена единой цели – сформировать коммуникативную компетенцию студента в профессиональном поле деятельности, облегчить восприятие и понимание научных текстов на русском языке.

В практике преподавания русского языка иностранным студентам ведущим аспектом является «язык специальности», от степени овладения которым зависит совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов. Из этого следует, что задача преподавателя заключается в поиске пути, который даст иностранному студенту возможность быстрее включиться в учебный процесс по специальности, создании таких условий обучения, при которых студент будет заинтересован в результатах своей работы и дальнейшем успешном применении их в практической деятельности.

В настоящее время приоритет в обучении русскому языку как иностранному принадлежит коммуникативности, аутентичности общения, автономности и интерактивности обучения [2; 4; 6]. Одним из новых требований, предъявляемых к обучению иностранным языкам, является создание взаимодействия на занятии, что принято называть в методике интерактивностью. Интерактивный подход служит одним из средств достижения коммуникативной цели на занятии, отличаясь при этом от принципа коммуникативности наличием истинного сотрудничества, где основной упор делается на развитие навыков общения и групповой работы. И принимая во внимание конечную цель обучения, в учебном процессе этого можно достичь при коммуникативно-интерактивном подходе, реализация которого возможна путём применения технологий интерактивного обучения.

Одним из условий обучения русскому языку иностранных студентов является организация активного речевого взаимодействия на занятиях. Как отмечает Н. Д. Гальскова, в центре внимания должно находиться обучение способности порождать и понимать высказывания в рамках аутентичной ситуации на уровне текстовой

деятельности [1]. В связи с этим отметим, что традиционно обучение языку специальности проходит на материале текстов, относящихся к науке, выбранной студентами в качестве будущей специальности, т. к. учебные тексты являются главным источником получения и передачи информации. Оперирование информативным содержанием научного текста рассматривается как основной компонент обучения [3].

В большинстве случаев работа над текстом (освоение лексико-грамматического материала, чтение) опирается на традиционные методы обучения, при которых учащиеся выступают в роли пассивных слушателей, подчинённых директивам преподавателя (*запомните значение слов; определите, от каких слов образованы данные слова; подберите синонимы / антонимы; составьте словосочетания с данными глаголами и отглагольными существительными; прочитайте текст и т. д.*). На наш взгляд, наибольший эффект в подготовке к речевой практике студентов достигается при сочетании традиционных видов учебной работы с интерактивными формами, поскольку последние ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на доминирование активности студентов в процессе обучения. Роль преподавателя при применении интерактивных форм работы заключается в направлении деятельности студентов на достижение целей занятия. При этом основными составляющими интерактивных форм обучения являются интерактивные упражнения и задания. Важное отличие интерактивных упражнений и заданий от традиционных состоит в том, что, выполняя их, студенты не только и не столько закрепляют уже изученный материал, сколько изучают новый, интегрируя свои собственные идеи.

Процесс обучения языку специальности многоаспектный. Он включает изучение терминологической лексики и фразеологии по специальности, способствующей пополнению словарного запаса, развитию техники чтения, овладению грамматическими конструкциями научного стиля, облегчающей восприятие и понимание содержания текста, и направлен на овладение навыками понимания и воспроизведения прочитанного, применение полученной информации в речевой деятельности.

Выбор того или иного метода зависит, в первую очередь, от этапа работы над текстом. В общую систему работы с текстом входит специальная серия заданий (предтекстовых, притекстовых и послетекстовых).

В интерактивном режиме предтекстовый этап предполагает групповую и парную работу студентов с раздаточным материалом, фрагментами текста либо микротекстами, т.е. живую коммуникацию. Целью этого этапа является снятие лексико-грамматических трудностей в понимании содержания текста, семантизация новой лексики и терминологии, формирование либо активизация языковой догадки, навыков словообразования, анализа значений отдельных слов и фраз, сопроводительная фонетическая работа с терминологией. Применение интерактивных методов на предтекстовом этапе активизирует процесс мышления ещё до непосредственного чтения или восприятия текста на слух. Студенты получают возможность использовать уже выработанные навыки и умения формулирования

определений терминов, словообразовательного анализа однокоренных и сложных слов, глагольного управления, подбора синонимов и антонимов. На данном этапе возможно использование таких интерактивных методов как метод тандема, «по цепочке», либо работы в динамических парах. После предварительной фонетической работы студентам предлагается задавать друг другу вопросы в следующей форме: *объясните значение слова..., что представляет собой..., как вы понимаете значение термина...* и т. д. Данные формы работы активизируют навык говорения уже на предтекстовом этапе, развивают умение формулировать вопросы по заданному образцу, давать определения терминам, подбирать синонимы.

Работа по введению грамматических конструкций и выработке навыков их употребления также может быть проведена в интерактивном режиме. По заданным образцам студенты формулируют вопросы и дают ответы с применением предложенных сочетаний. Вырабатывается умение употреблять такие грамматические модели научного стиля, как: *что характеризуется чем, что представляет собой что, что является чем, что относится к чему, что делится на что* и т. д.

Пример задания для студентов, изучающих архитектуру:

Используя данные ниже конструкции, составьте и запишите предложения, сформулируйте и задайте друг другу вопросы.

Что является чем:

Вавилон ... крупный город в III тыс. до н. э. Великая Китайская стена ... каменно-земляное сооружение высотой 10 м и шириной 7-8 м. Афинский акрополь ... главный ансамбль Афин.

Что характеризуется чем:

Пространственная композиция ... превалирование пространства над элементами, формирующими его. Композиция ... единство и целостность формы художественного произведения. Фронтальная поверхность ... отношение ширины поверхности к высоте. Фронтальная композиция ... развитие по двум фронтальным координатам – горизонтальной и вертикальной.

Следующим этапом является притекстовый. Применение интерактивных методов на этом этапе нацелено на извлечение основной и второстепенной информации из содержания текста, объединение лексико-семантической основы смысловых отрезков в единое целое, на анализ логико-смысловой структуры научного текста и способствует развитию навыка вторичного воспроизведения информации. Эффективными на данном этапе являются методы «ключевых слов», «значимых частей», «основных разделов».

Послетекстовый этап работы представляет собой наиболее плодотворно реализуемый в интерактивном плане этап. Прочитанный текст является базой для создания новых текстов. На материале прочитанного текста можно создавать тексты-сообщения, тексты-описания, тексты-рассуждения, тексты-комментарии и т. д. В качестве интерактивных заданий на послетекстовом этапе на основе прочитанного текста студентам предлагается подготовить и озвучить диалоги с коллегой, подготовить рапорт руководителю, выступить перед сокурсниками с сообщением о

новом проекте, задать вопросы по содержанию текста или рапорта. На послетекстовом этапе можно выделить два вида работы. Первый вид направлен на контроль понимания прочитанного текста и подготовку к его воспроизведению: вопросно-ответные упражнения (метод тандема, в динамических парах, в форме пресс-конференции), дифференцированный пересказ по частям/абзацам, воспроизведение окончания предложений на основе материала текста, описание процессов. Второй вид, наиболее эффективный в интерактивном плане, направлен на формирование и развитие коммуникативной компетенции в профессиональной сфере (умение формулировать вопросы и давать ответы на них, ролевые игры). В результате у студентов формируется умение вести диалоги и беседы с различной коммуникативной направленностью – запрашивать, сообщать, уточнять, разъяснять.

Для преодоления коммуникативного барьера, который может возникнуть у будущих специалистов в ситуациях межличностного профессионального общения, на занятиях по русскому языку предлагаются интерактивные формы работы в виде ситуативно-коммуникативных задач. Например, составьте и озвучьте обсуждение нового проекта группой архитекторов, диалог между заказчиком и исполнителем проекта, презентацию проекта здания студенческого клуба и т. д.

Интерактивные методы на послетекстовом этапе работы открывают возможности для применения студентами своего жизненного, учебного и коммуникативного опыта в процессе решения коммуникативных задач, развития логического мышления, воображения, памяти, внимания. Послетекстовый этап в интерактивном плане представляет собой своеобразную «стадию рефлексии», на которой студенты перерабатывают полученную из текста информацию, закрепляя новый материал.

Таким образом, интерактивные методы работы, применяемые поэтапно, дают иностранным студентам возможность развивать языковые навыки и умения, что в свою очередь способствует развитию конструктивной интеллектуальной деятельности, осмысленному восприятию информации и последующему её усвоению. Опыт показывает, что всё это повышает мотивацию к изучению русского языка как иностранного, способствует формированию у студентов коммуникативной компетенции, аналитического мышления.

Список источников:

1. Гальскова Н. Д. Современные методики обучения иностранным языкам – М. : АрктиГлосса, 2004.
2. Капитонова Т. И., Московкин Л. В., Щукин А. Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008.
3. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М. : Русский язык, 1988.
4. Пассов Е. И., Кузовлёва Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М. : Русский язык. Курсы, 2010.
5. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. – М., 2008.

Умови формування професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів-іноземців

Кісіль Л.М.

*старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

В сучасних умовах іншомовне спілкування стає важливим компонентом професійної діяльності спеціаліста. Особливої актуальності професійно орієнтований підхід до навчання мови набуває тоді, коли студенти отримують вищу професійну освіту в умовах іншомовного середовища, коли рівень їхньої професійної компетенції прямо залежить від рівня їхньої мовної підготовки. Українська / російська мова для іноземних студентів є не лише об'єктом засвоєння, але й засобом формування професійних знань, навичок та умінь. Тому професійно орієнтоване навчання іноземних студентів української / російської мови передбачає професійну направленість змісту навчальних матеріалів і діяльності, яка включає в себе прийоми й операції, які формують професійні уміння. У цьому контексті навчання діалогічного мовлення має надзвичайне значення.

Основною метою навчання професійного орієнтованого діалогічного мовлення є навчання професійного спілкування, адже з виникненням потреб у міжнародному обміні інформацією у різноманітних сферах знань, що особливо актуально в сучасних умовах розвитку суспільства, з'являється невідкладна необхідність в оволодінні іноземними студентами української / російської мови як засобу професійної комунікації.

Сьогодні для того, щоб бути на рівні сучасних вимог, розвиток суспільства передбачає, що спеціаліст повинен постійно вдосконалювати свою професійну майстерність, самостійно здійснювати пошук і опановувати науково-практичну інформацію, пов'язану з професією, і використовувати її в своїй діяльності.

Характерними рисами ефективного професійного спілкування є спільний предмет, рівноправність позицій усіх учасників, визнання ними загальної орієнтації на розуміння точки зору іншого співрозмовника. Професійне спілкування також визнають як спосіб певної корекції професійного бачення проблеми співрозмовником, оскільки будь-яке спілкування – це вплив на поведінку співрозмовника.

Усне спілкування – це мовлення в усній формі, яка складається із комплексного уміння розуміти мовлення, яке звучить (аудіювання) і уміння відтворювати повідомлення у звуковій формі (говоріння) [2: 361, 380].

Аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності, який на основі прогнозування того, що буде відтворено, забезпечує розуміння інформації, яка сприймається на слух. Іноземний студент сприймає текст людини, яка говорить, часто на відстані і від неї не вимагають відповіді.

Говоріння є продуктивним, в окремих випадках, репродуктивним видом мовленнєвої діяльності, який має безпосереднє відношення до передавання усних повідомлень будь-яких видів, які направлені від того, хто говорить до слухача. Говоріння є усним видом мовленнєвої діяльності, що складається з монологічного та

діалогічного мовлення. Іноземний студент відтворює усне повідомлення, яке може бути сприйняте, часто на відстані, слухачем, від якого не потребують відповіді / реакції.

Усне діалогічне мовлення – інтерактивна діяльність, у процесі якої користувач мови діє як той, що говорить і слухач з одним або декількома співрозмовниками так, щоб побудувати загальне розмовне мовлення шляхом обміну значеннями за принципом співпраці.

Під час інтеракції постійно застосовуються рецептивні й продуктивні стратегії. Користувач / іноземний студент вступає до безпосереднього діалогу зі співрозмовником. Текст діалогу складається із висловлювань, які продуціюються і отримуються кожною із сторін.

В інтеракції присутні також певні види когнітивних стратегій і стратегій співпраці, які також називаються стратегіями дискурсу і співпраці, і пов'язані з управлінням, кооперацією й інтеракцією, такими як побудова основного вихідного змісту, оцінки рішення і пропозиції, перегляд і підсумок результатів, яких було досягнуто під час дискусії та ін. [1: 73, 98-99].

В основі умінь говоріння як здатності орієнтуватися і будувати оптимальні висловлювання відповідно до результатів орієнтації знаходяться мовленнєві навички, мовленнєві уміння й знання. Вся система знань, навичок та умінь, необхідних для усного спілкування входить до складу іншомовної комунікативної компетентності у говорінні, важливою складовою якої є мовленнєва компетентність, тобто та, що власне забезпечує можливість говоріння.

У процесі оволодіння усним мовленням на перший план виступають мовленнєві навички, які представляють собою певний рівень досконалості виконання лексичних, граматичних і фонетичних операцій.

Під граматичними навичками слід розуміти автоматизовані граматичні операції вибору синтаксично-морфологічних структур речень (стереотипів), а також їх реалізації (структурування) згідно зі стилістичними особливостями засобів української / російської мови, які використовуються.

Лексичні мовленнєві навички у професійно орієнтованому діалогічному мовленні складають автоматизовані лексичні операції: а) вибору й виклику значення слів відповідно до ситуації спілкування й контексту; б) операції їхнього вживання у сполученні з іншими словами і згідно з нормами слововживання в даній мові під час висловлювання своїх думок.

Фонетичні навички усного професійно орієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів старших курсів сформовані, тому в процесі навчання викладачеві необхідно створити умови для їхнього вдосконалення. Слід зауважити, що комунікативні вміння аудіювання й читання відіграють першочергову роль під час підготовки усного спілкування, а уміння аудіювання й говоріння – на етапі власне спілкування.

В сучасній науковій методичній літературі терміни «діалогічне мовлення» і «діалог» використовують як синоніми. Зустрічаються також такі терміни, як

«діалогічне спілкування», «мовленнєве спілкування», «комунікація», «діалогічний процес комунікації», «діалогова комунікація» та ін.

Що стосується діалогічного мовлення, іноземні студенти в говорінні повинні вміти: а) планувати й організувати висловлювання (когнітивні вміння); б) формулювати висловлювання мовними засобами (лінгвістичні вміння); в) оформляти висловлювання артикуляційно (фонетичні вміння). В аудіюванні іноземні студенти повинні вміти: а) сприймати висловлювання (слухові фонетичні вміння); б) ідентифікувати лінгвістичну форму висловлювання (лінгвістичні вміння); в) розуміти висловлювання (семантичні вміння); г) інтерпретувати висловлювання (когнітивні вміння).

Процеси, які беруть участь в усному професійно орієнтованому діалогічному мовленні, відрізняються від простої послідовності дій говоріння й слухання збігом продуктивних й рецептивних процесів та мовленням, яке є сукупним продуктом. Під час професійно орієнтованого діалогічного мовлення його учасники наближаються до розуміння ситуації, розвивають очікування й зосереджуються на відповідному результаті.

Таким чином, оскільки в основі будь-якого діалогу знаходяться різноманітні висловлювання, комбінування яких складає його сутність, то метою навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення є українськомовна / російськомовна професійна комунікація для вирішення професійних завдань українською / російською мовою. Набуття граматичних, лексичних, фонетичних навичок в аудіюванні, читанні й говорінні є запорукою формування професійно орієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів.

Список джерел:

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – [під ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / [сост. : А. Н. Щукин]. – М. : Астрель : АТС : Хранитель, 2007. – 746 с.
3. Скалкин В.Л. Обучение диалогической речи / В.Л. Скалкин. – К.: Рад. шк., 1989.- 158с.

Повышение речевой активности иностранных студентов на занятиях музыкальной фонетики

Ковалева Г.М.

старший преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является не только средством общения, но и средством мышления, носителем сознания, памяти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека. Соответственно множеству ее функций речь является полиморфной деятельностью, т.е. в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах: внешней, внутренней, монолога, диалога, письменной, устной и т.д. Хотя все эти формы речи взаимосвязаны, их жизненное назначение неодинаково. Внешняя речь,

например, играет в основном роль средства общения, внутренняя – средства мышления. Письменная речь чаще всего выступает как способ запоминания информации. Монолог обслуживает процесс одностороннего, а диалог – двухстороннего обмена информацией.

Важно отличать язык от речи. Их основное различие заключается в следующем. Язык – это система условных символов, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющие для людей определенные значения и смысл. Речь же – это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь является индивидуально своеобразной. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны, язык отражает в себе психологию народа, для которого он является родным, причем не только ныне живущих людей, но и всех других, которые жили раньше и говорили на данном языке.

Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением. В филогенезе речь первоначально выступала как средство общения людей, способ обмена между ними информацией. Общение развитых в психологическом и культурном плане людей непременно предполагает обобщение, развитие словесных значений. Это и есть магистральный путь совершенствования человеческой речи, сближающий ее с мышлением и включающий речь в управление всеми другими познавательными процессами.

Главная функция речи у человека состоит в том, что она является инструментом мышления. В слове как понятии заключено гораздо больше информации, чем может в себе нести простое сочетание звуков. Тот факт, что мышление человека неразрывно связано с речью прежде всего доказывают психофизиологическими исследованиями участия голосового аппарата в решении умственных задач. Электромиографическое исследование работы голосового аппарата в связи с мыслительной деятельностью показало, что в самые сложные и напряженные моменты мышления у человека наблюдается повышенная активность голосовых связок.

На протяжении всей истории психологических исследований мышления и речи проблема связи между ними привлекала к себе повышенное внимание. Предлагаемые ее решения были самыми разными – от полного разделения речи и мышления и рассмотрения их как совершенно независимых друг от друга функций до столь же однозначного и безусловного их соединения, вплоть до абсолютного отождествления.

Значительный вклад в решение этой проблемы внес ученый-психолог Л.С. Выготский. Слово, писал он, так же относится к речи, как и к мышлению. Оно представляет собой живую клеточку, содержащую в самом простом виде основные свойства, присущие речевому мышлению в целом. Слово – это не ярлык, наклеенный в качестве индивидуального названия на отдельный предмет. Оно всегда характеризует предмет или явление, обозначаемое им, обобщенно и, следовательно, выступает как акт мышления. Но слово – это также средство общения, поэтому оно

входит в состав речи. Будучи лишенным значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи, а обретая свое значение, оно сразу же становится органической частью и того и другого. Именно в значении слова, говорит Л.С. Выготский, завязан узел того единства, которое именуется речевым мышлением.

Под термином «фонетика», как это принято в настоящее время, понимается вся звуковая система языка, т.е. прежде всего его звуки, но не только они, а и их фонетические чередования, различные виды ударения (в словах и во фразах), мелодические типы и ряд других вопросов, касающихся звукового оформления речи. Эти проблемы рассматриваются на материале современного русского языка с целью изложения синхронного изучения его фонетических явлений.

В задачу фонетики входит изучение вопросов звукообразования, ударения, мелодики и т.д. с точки зрения их акустико-физиологической или акустико-артикуляционной характеристики.

На базе этих акустических и артикуляционных данных и строится фонетика. Фонетика связана с орфоэпией.

В ином плане связаны между собой фонетика и грамматика языка. Фонетика - это звуковая форма, в которой представлена грамматическая система языка, т.е. морфологические формы слов в их звуковом оформлении и фразы - во всём разнообразии их мелодического рисунка, с их фразовыми ударениями и т.д. Одним, но, конечно, не единственным из средств выражения грамматических форм в русском языке является фонетика.

В результате развития письменности каждого языка, также, в частности, и русского, для обозначения его звуков вырабатывается система графических правил. В основе графики лежит, следовательно, звуковой анализ речи, иначе говоря, фонетика.

Из всего сказанного вытекает и вопрос о месте фонетики как научной дисциплины среди других лингвистических дисциплин.

В настоящее время некоторые русские лингвисты обособляют фонетику от грамматики, исходя из того соображения, что в грамматике рассматриваются значения форм, тогда как фонетика базируется на исследовании фонем, т.е. звуков, лишённых непосредственного значения. Вместе с тем они подчёркивают связь этих двух дисциплин, поскольку их объекты фонетическая система и грамматический строй языка - тесно связаны друг с другом.

Другой точки зрения придерживаются лингвисты, считающие, что не следует отделять фонетику от грамматики. Прежде всего фонетика совпадает с грамматикой по абстрагирующему характеру их законов: она рассматривает не конкретные формы тех или иных слов, а общие фонетические правила данного языка применительно к фонетическим положениям в словах, подобно тому, как и грамматика оперирует не индивидуальными словами, а даёт общие грамматические правила для целых категорий слов. Учитывая, что грамматика широко использует чередования звуков, ударение, мелодику т.е. прибегает к фонетике, то, как говорил Л.В. Щерба, «фонетику удобнее всего относить к грамматике, хотя она, несомненно, занимает в этой последней своё особое место».

Существует много различных способов повышения речевой активности иностранных учащихся, но главным условием достижения устойчивых положительных результатов является умение преподавателя поддерживать и развивать в учениках интерес к учебе, желание радостно трудиться.

И здесь на помощь преподавателю приходит умение использовать такие учебные программы, которые помогают повышать уровень подготовки учащихся, несут мощный эмоциональный заряд, создают положительный настрой в аудитории.

Овладение произносительными нормами русского языка ускоряет процесс овладения иностранцами речью, дает им возможность осознать еще на подготовительном факультете, что они могут правильно выражать свои мысли и понимать других в процессе общения на русском языке. Модель обучения не будет гибкой, если не предусмотреть в ней трудностей, которые испытывают иностранные студенты, и упражнений на преодоление типичных ошибок. С этой целью и был создан спецкурс «Музыкальная фонетика» по обучению и корректировке русского произношения.

На наш взгляд, использование музыки, песен на уроках муз. фонетики и во внеаудиторной работе – один из важнейших путей повышения мотивации иностранных учащихся, так как знакомство с песенным богатством страны изучаемого языка помогает им глубже понять историю, культуру, обычаи и реалии современной жизни. Студенты не очень любят повторять изолированные звуки, слова, но опыт работы показывает, что иностранные студенты с удовольствием повторяют звуки и слова, если они содержатся в стихах и песнях. Песни – это прекрасные фонетические упражнения, способствующие выработке правильного произношения и беглости речи, иллюстрация того, как работают в русском языке ударение и ритм. Учащиеся привыкают воспринимать русскую речь в ее естественном звучании.

Ритмы и музыка – отличные помощники в любом деле. В основе нашего курса музыкальной фонетики «Веселые нотки» – заритмизированный и положенный на музыку фонетический материал.

На начальном этапе обучения, когда лексический запас студентов ограничен, их привлекает прежде всего музыкальный ритм песни, ее мелодия, а мелодия – это душа песни. В пении ритм отражает метрику стиха. Однако в своей основе ритмическое строение мелодии определяется музыкальными закономерностями. Ритм служит важным фактором в передаче эмоциональных процессов, например, четкий, порывистый или плавный, спокойный ритм. Песенный ритм и темп могут варьироваться, вплоть до контраста в куплете и припеве.

Музыка каждого народа отличается своими ритмическими и мелодическими особенностями, которые проявляются в мелодической и ритмической основе национальных песен и танцев.

Строки, куплеты песни, а порой и вся песня западают в нашей памяти глубоко и надолго. Мы говорим: «Мелодия привязалась, засела в голове» о песне, которую мы слышали и никак не можем забыть. Процесс запоминания проходит бессознательно, и даже через долгое время мы вспоминаем эту песню. По словам английского ученого

Тима Мэрфи, причина такого «краткосрочного и долгосрочного запоминания» в высокой ритмичности стихов и песен. Образцы звуков и ударения повторяются через постоянные интервалы, и это облегчает их усвоение. Студентам просто нравится слышать себя повторяющимися.

В работу над произношением песенных текстов входят такие языковые явления, которые, по мнению фонетистов, представляют специфику системы русского языка и в силу этого выступают как объекты обучения для представителей всех национальностей. Это ритмика русского слова, редукция гласных, мягкость-твердость, глухость-звонкость, отдельные особенности сочетания звуков, русское ударение, типы интонаций.

Интонарование в речи и пении имеет много общего, так как интонационная выразительность служит глубокому раскрытию смысла слов и их связи между собой.

Практика показывает, что, знакомясь одновременно с мелодией песни и читая текст, студенты быстрее приобретают навыки русского произношения. Любая песня, предложенная для разучивания, может быть мотивирующей, но при ее выборе преподавателю необходимо руководствоваться вкусами студентов.

Пение студентов-иностранцев на начальном этапе обучения, – прекрасный метод постановки и корректировки произношения, средство стимуляции устного общения в аудитории и за ее пределами.

Известно, что практическая интеллектуальная деятельность человека (сюда относится и обучение) опирается на непосредственные слуховые и наглядные представления, но, в силу её речевой основы, она максимально приближается к абстрактно-логическому мышлению. Наша система обучения обеспечивает воспроизведение в сознании учащихся необходимой информации благодаря эффективному воздействию «первичного» (образного) и «вторичного» (логического) мышления.

«Интересный аспект подсознательного восприятия, – утверждает Диксон, известный американский психолог в области подсознательного, – состоит не в том, что люди реагируют на стимулы, а в том, что на них воздействуют стимулы, которых они не осознают». Этот психологический феномен используется в нашем обучении и определяется как явление двуплановости обучения.

Список источников.

1. Авансов Р.И. Фонетика современного русского литературного языка. М., 1955.
2. Брызгунова Е.А. Звуки и интонации русской речи. М. 1981.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 2. – М., 1982.
4. Ковалева Г.М., Ревуцкая С.М. – методическая пособие для студентов иностранцев. «Музыкальная фонетика. Веселые нотки». – 2006.
5. Холопов Н.В. Русская музыкальная ритмика. М., 1983.
6. Цвирова Т.Д. С песней по жизни. Практическое пособие. К., 1984.
7. Щерба Л.В. О разных стилях произношения и об идеальном фонетическом составе слова. - В кн.: Избранные работы по русскому языку. М., 1957.

К проблеме соотношения информации из лингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного с данными психолингвистики

Койлыбаева С.С.

преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Казмагамбетова А.С.

доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Койшыбаева Г.С.

доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Казахского национального университета им. аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

Обучение русскому языку как иностранному является объектом исследования ряда наук: психологии, психолингвистики, лингвистики, а также методики преподавания языков. В статье рассматриваются психолингвистические основы в обучении русскому языку как иностранному. При рассмотрении психологической и психолингвистической проблематики обучения был выявлен ряд вопросов для изучения. Проблему психологических и психолингвистических особенностей в методике преподавания языков рассматривали многие учёные (Б.В. Беляев, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.). На стыке лингвистики и психологии возникло самостоятельное научное направление. Данное направление возникло для решения проблем, которые не решают ни психология, ни лингвистика. Психолингвистика ставит своими задачами исследование процессов и механизмов речевой деятельности (порождения и понимания речевых высказываний) и их соотносённость с системой языка.

В построении системы обучения русскому языку как иностранному используются данные лингвистики с описанием системы изучаемого языка, а также методики обучения с уже разработанными принципами, методами и приемами обучения. Процесс обучения русскому языку как иностранному имеет существенные отличия, он не сводится к усвоению информации о языке на уровне фонетики, грамматики, лексики. Мы рассматриваем развитие речевой способности на иностранном языке, а именно умение осуществлять речевую деятельность с коммуникативной целью. Речевая деятельность это часть общей системы деятельности человека, средство его коммуникации. Объектом лингвистики являются языковой материал и имплицитированная в нем языковая система, а объектом психолингвистики - речевая организация и речевая деятельность [1]. По А. Леонтьеву различия в рассматриваемых науках следующие: «Язык как система (предмет) — язык как процесс (речь)» всегда входило в компетенцию лингвистики; отношение "язык как способность (речевой механизм) — язык как процесс (речь)" исследуется психологией и смежными областями физиологии; и отношение «язык как система (предмет) — язык как способность (речевой механизм)» изучается психолингвистикой [2, 101 -112].

Соответственно общность исходного языкового материала «вовсе не предопределяет идентичности получаемых продуктов... Несомненно, обе эти системы отражают одни и те же содержащиеся в языковом материале

закономерности, однако каждый из них имеет свой «угол зрения», предопределяющий концентрацию внимания на разных сторонах одного и того же явления, и вырабатывает свою специфическую систему координат. Вследствие этого результаты переработки языкового материала в двух указанных направлениях совпадают далеко не всегда, что исключает правомерность прямого механистического перенесения продуктов метаязыковой деятельности лингвиста на описание закономерностей функционирования речевого механизма индивида» [1,31].

Б.Ю. Норман говорит о том, что речевая деятельность дедуктивна: от общего к частному: «Не получается ли у нас, что в процессе порождения текста предложение, или, во всяком случае, его костяк, формируется раньше, чем составляющие его слова? Т.е. - здание раньше кирпичей?» [3]. Это предположение подтверждается некоторыми сведениями о речевом онтогенезе, патологии речи, наблюдениями за речевыми ошибками, поднимается вопрос о вертикали формирования навыков в процессе обучения языку. Из вышесказанного следует, что соотношение информации из лингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного с данными психолингвистики складывается постепенно. Величкова В. выделяет ряд противоречий между данными разных наук, такие как:

1. теоретические сведения о лингвистических единицах и развитие навыков коммуникативного характера;

2. соотношение единиц различных уровней языка в процессе порождения речи (стадиальность) и последовательность освоения уровней языка при обучении неродному языку;

3. речевые жанры обучающегося на родном языке и задачи в процессе обучения;

4. задачи процесса обучения и возможности управлять речевым поведением.

В процессе реального речевого акта все уровни языка функционируют взаимосвязано, их последовательность иная, чем в лингвистике. В основе психолингвистического подхода к явлениям речи существуют два тезиса. Первый об акустической природе языка. Из которого следует, что единицы порождения и восприятия речи, отличаются между собой, но имеют общую акустическую природу.

Вторым тезисом является эмоциональный характер речи (в порождении и восприятии). Так как эмоциональное состояние говорящего, его отношение к объекту высказывания передается прежде всего средствами звучащей речи. С психолингвистической точки зрения речь говорящего эмоциональна по установке.

Понятие стиля речи в лингвистике соответствует продвинутому этапу обучения, поэтому на начальном этапе обучения русскому как иностранному, также как и любому другому языку проблема речевого жанра не ставится. Это объясняется отсутствием психолингвистического подхода, рассматривающего любое речевое высказывание в соотношении с речевой ситуацией.

«Стратегия — это некоторый способ приобретения, сохранения и использования информации, служащий достижению определенных целей в том смысле, что он должен привести к определенным результатам» [4,136]. Стратегии принятия решений как выбора одного из возможных вариантов действия могут

приводить к достаточно быстрому и продолжительному успеху при развитии речевой способности, неправильные стратегии обуславливают низкую эффективность затраченных на усвоения языка усилий, препятствующие достижению цели развития речевой способности. Психолингвистическая ориентация при организации учебного процесса обучения русскому языку как иностранному предполагает учет следующих положений: соотношение теоретических сведений и практических навыков; устное опережение на этапе развития речевой способности; обучение языку через речь с ориентацией на речевые умения и лингвистическую компетенцию; освоение системных признаков языка на основе речевых навыков; формирование активного и пассивного словаря. Когда в организации процесса обучения языку используются данные психолингвистики можно наблюдать возникновение новых эффективных методов обучения, повышение эффективности процесса обучения.

Список источников:

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. Москва, РГГУ 1999.
2. Леонтьев А.А. Язык, речь, и владения вторым языком. 1969.
3. Норман Б.Ю. Грамматика говорящего. Санкт - Петербург. 1994.
4. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации: Пер. с англ. М., 1977.

Відбиття динаміки лексичної норми в сучасних підручниках з української мови для іноземних студентів

Колоколова А. О.

*доцент кафедри української та російської мов як іноземних
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Наприкінці 1980-х — на початку 1990-х рр. в українській мові розпочалися зміни, пов'язані з процесами, що є характерними для різних слов'янських мов постсоціалістичного періоду, — передусім демократизацією, деідеологізацією, деколонізацією. Названі екстралінгвальні чинники зумовили частковий перегляд нормативних засад української мови — «у бік її національної самобутності (природно, з неминучим при цьому суб'єктивізмом у різних колах мовного соціуму щодо бачення тих чи інших аспектів відзначеного явища)» [14:159]. Ці зміни простежуються на всіх рівнях мовної системи, а найпомітніше — у лексиці.

Найвиразніше динамічні процеси в українській мові відбуваються у відкритому до інновацій дискурсі засобів масової комунікації, хоча вони так чи інакше охоплюють усі сфери функціонування української мови. Сфера викладання мови, порівняно з іншими, є доволі консервативною щодо інновацій, оскільки послідовно впроваджує прескриптивну мовну норму («символічна норма, мовний ідеал, що його пізнають, сприймають і утверджують своєю мовною практикою мовці на певному історичному зрізі функціонування літературної мови»; норма, «засвідчена у словниках, граматиках, культивована у зразках літературної мови, в її функціонально-стильових різновидах» [6:34–35]). Однак з огляду на свою мету — практичне вивчення сучасної мови — вона змушена враховувати згадані тенденції до перегляду мовних норм.

Динаміку лексичних норм української мови на сучасному етапі (передусім на матеріалі ЗМІ) досліджували Б. М. Ажнюк, С. П. Бибик, М. П. Дудик, Л. І. Мацько, О. А. Сербенська, О. А. Стишов, Л. В. Струганець, О. О. Тараненко. На нашу думку, актуальним є питання нормування сучасної української мови у зв'язку з методикою її викладання іноземцям на початковому етапі. На сьогодні ще не здійснено дослідження лексики сучасних підручників з української мови для іноземців з погляду відображення в них тенденцій до зміни мовних норм і взаємодії цих тенденцій з усталеною традицією слововживання.

Матеріалом для дослідження стали сучасні (від 1990-х років) підручники з української мови для іноземних студентів, які лише починають вивчати цю мову (усього — 11 найменувань). Таке обмеження зумовлене необхідністю посиленої уваги до відповідності лексичній нормі підручників для вивчення мови на початковому етапі, оскільки саме тоді закладається мінімальний словниковий запас, що буде розширюватися в подальшому. Не всі підручники з виданих в Україні за часів незалежності були нам доступні, тож дослідження, безперечно, не претендує на повну репрезентативність і вичерпність, проте дозволяє простежити основні тенденції.

Розглядаючи репрезентацію мовної норми в підручниках, варто звернути увагу й на навчальний мінімум з української мови Н. Ф. Зайченко та С. А. Воробйової [11], що мав на меті бути основним взірцем у доборі лексики для укладачів підручників з української мови.

Як зазначалося вище, однією з основних тенденцій у нормуванні сучасної української мови є її очищення від чужорідних елементів з метою посилення самобутності. Виявом цієї тенденції є, зокрема, «прагнення до обмеження наслідків впливу російської мови — як усунення власне русизмів, так і не завжди усвідомлюване відштовхування взагалі від російської мови, у тому числі й від наявних у ній іншомовних слів, від слів, що структурно можуть нагадувати відповідні російські слова, від історично спільних для обох мов одиниць» [14:161]. На їхнє місце пропонуються як питомо українські слова, «реабілітована» лексика (тобто та, що була вилучена з українських словників за радянських часів або вживалася з позначками «застаріле», «діалектне», «рідковживане»; слова, що з тих чи інших причин вважалися «націоналістичними»), так і іншомовні, які відсутні в російській мові.

Автори підручників реалізують цю тенденцію по-різному: так, актуалізоване слово може з'являтися поряд із давніше вживаним (на другому або й на першому місці у глосаріях до підручників), як-от: *мапа*, *карта* [3]; *цитрина*, *лимон* [4]; *помаранч*, *апельсин* [4]; *потяг*, *поїзд* [4]; *перепрошую*, *вибачте* [4; 12; 17]; *трубка*, *слухавка* [4]. У деяких підручниках наведено тільки відмінне від наявного в російській мові слово: *цитрина* [10], *канапка* [17], *мапа* [17], *міліціант* [4], *літера* [17], *абетка* [17], *іспит* [9; 11], тоді як в інших — лише спільний з нею відповідник: *лимон* [12; 17], *бутерброд* [7; 8], *карта* [2; 4; 8; 10; 11; 15; 16], *міліціонер* [12], *буква* [8], *алфавіт* [2; 9; 15; 16], *екзамен* [3].

Зіткнення цих інновацій (умовно кажучи, адже вони в певний період існували в мовній практиці) із традицією слововживання іноді спричиняє випадки суплетивізму: *дзеркало* і (маленьке) *люстерко* [17], *апельсин* і *помаранчевий* (колір) [12].

Цікаво порівняти лексичне наповнення двох підручників — «Вивчаймо українську мову!» М. Джури [5] і «Крок-1» О. Палінської та О. Туркевич [12]. Видані в різних роках у Львові, причому в тому самому виші — Львівській політехніці, ці підручники створені за різними концепціями. Перший враховує живу мовну практику жителів Львова і містить чимало діалектних слів: *лазничка*, *горнятко*, *філіжанка*, *стидатися* та ін. Другий підручник орієнтований на літературну мову, призначений, очевидно, для викладання у вишах різних областей України і якщо й подає територіально обмежені слова, то переважно як дублети до загальноукраїнських: *помаранчевий* і *оранжевий*, *перепрошую* і *вибачте* тощо.

Доцільність введення територіально обмежених одиниць у підручники з української мови як іноземної ще потребує обґрунтування. З одного боку, мета початкового курсу української мови для іноземців — забезпечити успішну комунікацію у відповідному мовному середовищі. З другого — підручник має навчити літературної мови, якою в подальшому буде провадитися навчання на основних курсах університету.

Прикметно, що послідовніше уникання лексем, спільних із російською мовою, уживання слів, пов'язаних із західноукраїнською (галицькою) і західнодіаспорною мовними практиками (іноді як єдиний варіант) спостерігається в підручниках, створених у вишах центральних і східних, а не західноукраїнських міст. Можна провести аналогію зі спостереженням О.О. Тараненка над українською пресою: «Якщо порівняти, наприклад, україномовні варіанти російськомовних газет ... і україномовні оригінальні газети, то можна помітити, що в перших українська мова має вигляд помітно рафінованішої, “більш української”» [14:182]. Слід зауважити, однак, що коли мова йде про ЗМІ, то такий добір мовних засобів може мати й символічний характер — формувати «обличчя» того чи іншого видання, слугувати самопозиціюванню. Якщо для носіїв української мови вибір між різними традиціями слововживання є питанням смаку, то для іноземця, що лише знайомиться з українською мовою, вибору як такого немає. Уживання одного слова з пари дублетів і невживання іншого в підручнику може мати наслідки для студента під час подальшої комунікації, бути питанням порозуміння.

Попри тенденцію до відштовхування від російської мови у відборі лексики, впливи цієї мови залишаються відчутними. Це виявляється в поодинокому порушенні сильних норм — уживанні русизмів на зразок *блюдо* (замість *страва*), *баня* (замість *лазня*), *вірно* (замість *правильно*). Подекуди помилки у вживанні є не такими очевидними, але більш поширеними (ослаблюють норму, розхитують її). Так, підручники часто подають як абсолютні синоніми (дублети) слова, що не є такими, відрізняючись семантично і стилістично. Найпоширенішим прикладом є паралельне вживання в підручниках пар слів *книга* – *книжка*, *ріка* — *річка* як абсолютних синонімів, а подекуди й нехтування других слів у цих парах на користь перших (за аналогією до російських слів *книга* і *река*, що є нейтральними, на відміну від *книжки* і *речки*, де суфікс *-к-* надає значення демінутивності). Насправді основними для іноземного студента є якраз слова *книжка* (*книга* вживається на позначення грубого фоліанта, вагомої книжки, наприклад Святого Письма [1]) і *річка* (слово *ріка* в

сучасній українській мові має відтінок урочистості [1] або вживається в метафоричному значенні — наприклад, *ріки сліз*). Проте цю норму не дотримано майже в усіх проаналізованих нами підручниках.

Порушення цієї норми тягне за собою інші помилки слововживання. Так, в одному з посібників поставлено завдання утворити прикметники від іменників за допомогою суфікса *-н-* за моделлю: *книга (г / ж) + -н- → ...*. Виходить прикметник *книжний*, хоча автори, найімовірніше, мали на увазі більш уживане (і більш потрібне на початковому етапі вивчення мови) слово *книжковий*, утворюване за іншою моделлю (*книжк(-а) + -ов-*).

Таким чином, тут маємо приклади слабкої норми, тобто нестійкої норми, яка пов'язана з регулярним відхиленням від кодифікованих правил [7:268].

Ще одним прикладом впливу російської мови, наявним майже в усіх проаналізованих підручниках, є дієслово-калька *знаходиться* у контекстах на зразок «*Україна знаходиться в Європі*», «*Ідальня знаходиться на третьому поверсі*». Попри відсутність слова *знаходиться* в такому значенні у сучасних словниках, а також зауваження стилістів [1; 13] про те, що воно є пасивною формою дієслова *знаходити* і що для позначення буттєвості потрібно вживати слова *розташований*, *перебуває*, *міститься*, дієслово-зв'язку *є* (або ж опускати її, що більш властиво українській мові: «*Ідальня на третьому поверсі*»), у підручниках і навчальному мінімумі це слово вживається як єдиний відповідник російського *находиться*.

Таким чином, сучасні підручники з української мови для іноземців відбивають неусталеність лексичних норм сучасної мови, де співіснують тенденція до посилення національної самобутності і наслідки радянської політики наближення української мови до російської. Відштовхування ж від російської мови подекуди набуває форм гіперпуризму, коли автори підручників наводять як основний (а подекуди і єдиний) варіант слово, що практично не вживається в мовному оточенні студентів. Відчутною є потреба в новому лексичному мінімумі, створеному колективом авторитетних фахівців, який враховував би норми і найбільш потужні тенденції у зміні лексичного складу української мови. Такий мінімум дозволив би уніфікувати для всіх підручників найпотрібнішу іноземцям лексику на початковому етапі вивчення української мови.

Список джерел:

1. Антоненко-Давидович Б. Д. Як ми говоримо. 5-е вид., перероб. і доп. — К. : Книга, 2010. — 252 с.
2. Бахтіярова Х. Ш., Лукашевич С. С., Майданюк І. З., Сегень М. П., Петухов С. В. Українська мова. Практик. курс для іноземців : Посібник для слухачів підготовчих відділень і факультетів. — Тернопіль : Укрмедкнига, 1999. — 319 с.
3. Бондаренко В. В. Мова для всіх. Навчальний посібник з української мови для іноземних студентів підготовчого факультету / В. В. Бондаренко, О. О. Резван, Н. С. Моргунова, Л. С. Безкоровайна. — Харків, ХНАДУ, 2012. — 100 с.
4. Вальченко І. В. Ласкаво просимо! : навч. посіб. з української мови для іноземних студентів : у 2-х ч. / І. В. Вальченко, Я. М. Прилуцька ; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. — Х. : ХНАМГ, 2011. — Частина 1. — 386 с.
5. Джура М. Вивчаймо українську мову! / М. Джура. — Львів : ЛА «Піраміда», 2007. — 212 с.

6. Єрмоленко С. Я. Літературний стандарт у контексті мовної свідомості українців // Літературна норма і мовна практика : монографія / [Єрмоленко С. Я., Бирик С. П., Коць Т. А. та ін.] ; за ред. С. Я. Єрмоленко. — Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2013. — С. 31–41.
7. Єрмоленко С. Я. Сильна і слабка мовна норма // Літературна норма і мовна практика : монографія / [Єрмоленко С. Я., Бирик С. П., Коць Т. А. та ін.] ; за ред. С. Я. Єрмоленко. — Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2013. — С. 266–275.
8. Корженко В. Я., Корженко З. П., Горчинська Л. В. Українська мова для студентів-іноземців підготовчого відділення. Розмовно-фонетичний курс. Навчальний посібник. — Вінниця : ВНТУ, 2005. — 238 с.
9. Лисенко Н. О., Кривко Р. М., Світлична Є. І., Цапко Т. П. Українська мова для іноземних студентів. Навч. пос. — К. : Центр учбової літератури, 2010. — 240 с.
10. Макарова Г., Паламар Л., Присяжнюк Н. Розмовляймо українською. Книга 1. Вступний курс. Навчальний посібник. — К. : Фірма «ІНКОС», 2010. — 126 с; Книга 2. Елементарний курс. Навчальний посібник. — К. : Фірма «ІНКОС», 2011. — 222 с.
11. Навчальні мінімуми з української і російської мов для іноземців / Укл. Н. Ф. Зайченко, С. А. Воробйова. — К. : ІСДО, 1995. — 200 с.
12. Палінська О. Крок-1 (рівень А1–А2). Українська мова як іноземна : книга для студента. — 2-ге вид., випр. і доп. / Олеся Палінська, Оксана Туркевич. — Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. — 104 с. : кольор. іл.
13. Сербенська О. А., Волощак М. Й. Актуальне інтерв'ю з мовознавцем: 140 запитань і відповідей. — К. : Вид. центр «Просвіта», 2001. — 204 с.
14. Тараненко О. О. Сучасні тенденції до перегляду нормативних засад української літературної мови і явище пуризму (на загальнослов'янському тлі) / О. О. Тараненко // Мовознавство. — 2008. — № 2–3. — С. 159–189.
15. Українська мова для іноземних студентів : посібник / Винник В. М., Гайда О. М., Драч І. Д. та ін. — Тернопіль : ТДМУ, 2013. — 288 с.
16. Цвірова Т. Д. Ми навчаємось в Україні : навч. посіб. / Т. Д. Цвірова, В. Е. Чернов. — К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. — 206 с.
17. Чистякова А. Б. та ін. Українська мова для іноземців : підручник для іноземних студентів вищих навчальних закладів / Чистякова А. Б., Селіверсова Л. І., Лагута Т. М. — Х. : Видавництво «ІНДУСТРІЯ», 2008. — 384 с.

Особенности применения формы компьютерного тестового контроля на занятиях РКИ

Коновальчук Н.А.

преподаватель кафедры языковой подготовки

Запорожского государственного медицинского университета

г. Запорожье, Украина

При переходе обучения к Болонской системе были активизированы формы, способы и инструменты обучения и контроля, бывшие ранее менее распространенными в отечественной лингводидактике. Одной из таких активизировавшихся форм измерения и контроля знаний учащихся стало тестирование. Так же внедрение в учебный процесс компьютерных технологий привело к все большему распространению такой формы контроля, как компьютерное тестирование, которое по сравнению с бумажным, имеет ряд особенностей. Поэтому целью статьи является выявление особенностей компьютерного тестирования, его достоинств и недостатков.

Этому вопросу посвящали свои работы такие видные исследователи, как С.А. Хавронина [2], Т.М. Балыхина [2], Э.Г. Азимов [1], Л.П. Клобукова [4] и др. В результате были разработаны основные принципы классификации и составления тестов, выявлены их основные преимущества и недостатки.

Как форма контроля тест выполняет диагностические, обучающие и воспитательные функции. Т.е. позволяет наиболее широко и быстро выявить уровень знаний, умений и развития навыка обучаемого, мотивировать, дисциплинировать его.

Кроме того, к содержанию и форме тестов выдвигается ряд требований. «Тестовые задания по русскому языку как иностранному представляют собой утверждения, которые в зависимости от ответов испытуемых превращаются в истинные или ложные и позволяют охарактеризовать уровень владения языком с помощью специальной шкалы результатов. Они должны отвечать целому ряду требований: иметь четкую форму, отличаться предметной чистотой содержания, быть логически правильными, технологичными, иметь известную трудность и коррелировать с выбранным критерием. Тестовые задания по РКИ существуют либо в открытой форме, либо в закрытой форме. Тестовые задания открытой формы предлагают учащемуся дополнить основной текст, чтобы получить истинное высказывание. Тестовые задания закрытой формы подразумевают выбор учащимся нужного ответа из нескольких вариантов». [5:2]. Эти требования справедливы и для тестов проводимых с помощью компьютерной техники.

Эта форма контроля быстро получила большое распространение. Н.А. Капустина говорит о том, что распространение тестирования «кардинально изменило саму систему преподавания РКИ, которую все чаще стали называть «тестоориентированной» [3:312]. Такому частому использованию этой формы контроля способствовали определенные ее преимущества по сравнению с другими.

Разуваева Л.В. выделяет ряд преимуществ тестов над традиционными контролирующими упражнениями. Так, «тесты позволяют быстро проконтролировать большое количество студентов сразу, потому что каждый тест имеет матрицу правильных ответов, благодаря которой преподаватели не тратят много времени на проверку результатов. Контроль... имеет ограниченные временные рамки. Результаты проверки устанавливаются быстро и тут же могут быть доведены до сведения учащихся». [5:2]. Кроме того, по справедливому замечанию Ивановой А.С., «результаты проверки тестов показывают количество как неправильных, так и количество правильных ответов, т.е. количество знания и незнания определенного материала, в то время как критерии оценки обычных контрольных работ учитывают только количество сделанных ошибок, оставляя без внимания правильные ответы» [6:258]. Все это справедливо и для компьютерных тестов, так как современные компьютерные программы позволяют по завершению тестирования просмотреть ответы обучаемых, проанализировать ошибки, выявить их причину и провести работу над ошибками.

Также к неоспоримым преимуществам компьютерного тестирования, как формы контроля можно отнести:

1. Полное отсутствие субъективного фактора в оценивании знаний студента (оценку знаний производит компьютер, личное отношение преподавателя к студенту полностью исключается).

2. Тестируемые ставятся в равные условия (получают одинаковый перечень вопросов одинакового уровня).

3. Переход на компьютерное тестирование существенно экономит время преподавателя, высвобождая его для методической и научной деятельности за счет сокращения времени, затрачиваемого на проверку контрольных работ).

Также использование компьютерных технологий очень удобно для создания так называемых адаптивных тестов, когда последующее задание определяется ответом на предыдущее. Такие тесты очень эффективны для выработки и развития определенных умений и навыков.

С развитием интерактивных технологий все большую популярность набирают тесты для самоконтроля. Выложенные в открытый доступ, они дают возможность студенту самостоятельно проверить уровень собственных знаний, проанализировать и исправить ошибки. Таким образом, компьютерные тесты становятся важной частью самостоятельной работы студента.

Однако, форма тестирования имеет и ряд минусов. Так, одним из важнейших видов речевой деятельности является говорение. Именно развитие этого навыка и невозможно проконтролировать с помощью компьютерных тестов. А так как главной целью большинства учебных программ по РКИ является коммуникация, то компьютерное тестирование всегда следует сочетать с такой формой контроля, как собеседование.

Большинство компьютерных тестов, составленных для студентов-иностранцев, не содержат тесты открытого типа (многие компьютерные программы, предназначенные для создания тестов, или не дают возможности создавать такие тесты, или громоздки и неудобны в применении). Вследствие чего невозможно проконтролировать навык связного изложения мысли. Остается вне контроля и навык письма.

Как правильно замечает Разуваева Л.В., «у тестирования, как средства контроля, есть не только преимущества, но и недостатки. От студента, выполняющего тест, требуется проявить навык узнавания материала, включенного в пункты и альтернативы теста, а не продуктивное овладение языком» [5:4].

Так же велик фактор случайности (обучающийся, не ответивший на вопрос более легкого уровня, может дать правильный ответ на вопрос более сложного уровня. Причиной может быть как невнимательность, так и простое угадывание).

Обучаемый редко имеет возможность сосредоточиться на конкретном вопросе, проанализировать и глубже раскрыть тему вследствие строгого ограничения времени тестирования.

Многими студентами отмечается недостаток живого общения с экзаменатором. Отсутствие человеческой поддержки во время контроля усиливает стресс, испытываемый обучаемым во время контроля. К тому же лишает возможности и самого преподавателя подвести студента к правильному ответу.

Таким образом, при проведении тестов с помощью компьютера следует учитывать и стараться сгладить их недостатки. Используя тесты закрытого типа, нельзя проконтролировать такой важный навык речевой деятельности, как говорение и письмо. Поэтому по окончании тестирования желательно проводить второй этап контроля в форме собеседования. Так же всегда необходимо проводить анализ студенческих работ. Разбор ошибок поможет обучаемым избежать их в будущем.

Список источников:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – М.: Из-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного) / Балыхина Т.М. - Моск. Гос.ун-т печати. – М.: МГУП, 2003. - 242 с.
3. Капустина Н.А. Лингвометодические основы контроля в послевузовском курсе обучения иностранных учащихся русскому языку (как иностранному) / Н.А. Капустина // Лингвистика и методика преподавания иностранных языков. – М.: РАН, 2011. –№3. –С. 302-318
4. Клобукова Л.П. Коммуникативная компетенция как объект тестирования. / Клобукова Л.П. // Конструирование педагогических тестов по русскому языку как иностранному. Материалы конференции. ЦМО МГУ им. М.В.Ломоносова 15-16 апреля. – М.: МГУ, 2003. - 116 с. – С.12.
5. Разуваева Л.В. Тестирование как способ контроля знаний по РКИ// Разуваева Л.В. // Филологические науки/5. Методы и приемы контроля владения иностранным языком. http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Philologia/5_120522.doc.htm
6. Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография / Под общей ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002. – 186 с.

Моделювання та презентації при вивченні української мови як іноземної на початковому етапі

Котик Л.Л.

*старший викладач кафедри російської та української мов
Київського національного лінгвістичного університету
м. Київ, Україна*

При навчанні різних іноземних мов за моделями використовуються синтаксичні опори для побудови модельних фраз. Цього недостатньо для української мови, яка відрізняється від інших мов розгалуженою флективною системою. У моделі не відображено те, що пов'язане з наступним моментом розуміння і значення, і змісту: морфологічне оформлення слів і словосполучень. Проблема ж навчання морфології в українській мові стоїть більш гостро, ніж, наприклад, в англійській і навіть французькій. Відсутність на початковому етапі опори, яка відображала б не лише синтаксичні, але й морфологічні характеристики, негативно позначається на формуванні навичок. Знання студентів не завжди актуалізуються в момент побудови мовленнєвого висловлювання, що пов'язане з відсутністю морфологічних опор у період формування навичок. У результаті можливі хибні узагальнення, автоматизація ж операції та дій на їх основі приводить до появи усталених помилок у мовленнєвій діяльності студентів. Тому для навчання української мови на початковому етапі є недостатнім використання моделей, які відображають лише синтаксичну основу речення. Їх доцільно доповнити морфологічними показниками компонентів речення.

Таким чином, створюється новий тип моделі, типова схема речення, яка включає в себе модель речення в її традиційному розумінні й узагальнені морфологічні показники.

Коли мова йде про навчання іншомовної мовленнєвої діяльності, перед викладачем постає необхідність здійснення принаймні декількох типів моделювання: моделювання мовної одиниці навчання як основи для презентації й практичного засвоєння мовних фактів, моделювання орієнтовної основи для здійснення інтеріоризованих граматико-мовленнєвих дій, моделювання самого навчання як основи для реалізації навчальної мовленнєвої діяльності, в процесі якої і має реалізовуватися формування комунікативної компетенції.

З'ясовуючи проблему моделювання мовної одиниці навчання, яка розрахована на презентацію й засвоєння того чи іншого мовного факту як засобу комунікації, ми маємо виходити з розуміння, що така одиниця навчання сама по собі буде носити комплексний характер. Вона повинна включати у свій зміст весь комплекс структурних компонентів, як синтаксичних, так і морфологічних, необхідних для того, щоб дана одиниця виступила як одиниця комунікації. Таким чином, мова має йти саме про комплекс, з цілою системою макромоделей, які здатні відобразити всю сукупність значущо-змістових і формально-структурних аспектів, які розраховані на практичне засвоєння мовних фактів.

Назвемо складові загальної моделі мовної одиниці навчання, що необхідні для використання її як орієнтовної основи граматико-мовленнєвих дій, які формуються.

Синтаксична модель зразкового речення. Вона має складатися зі схеми, яка подає модель синтаксичної структури, і мовного зразку, що виступає як лексично наповнена модель. Ця модель дозволяє сприймати дану структуру як потенційну комунікативну одиницю, яка має конкретний ситуативно-співвіднесений значеннєвий зміст.

Ситуативна модель, що подана малюнком і передає узагальнену типову ситуацію, яка відповідає зразковому реченню й відображає потенційний ситуативно-значущий значеннєвий зміст синтаксичної структури. Особлива роль при побудові наочної моделі мовної одиниці навчання як орієнтовної основи граматико-мовленнєвих дій має бути відведена прийомам і засобам наочності, які мають забезпечити об'єктивацію внутрішніх асоціативних зв'язків між відповідними структурними компонентами ситуативного змісту й мовного оформлення. Об'єктивація асоціативних зв'язків може бути забезпечена використанням таких наочних прийомів дидактичного впливу, як шрифтове виділення, інтенсивність кольору, нарешті, кольорове розташування змістових акцентів всередині окремих моделей і всієї моделі в цілому.

Перелічені компоненти моделі можуть задовольняти принципіві вимоги, що необхідні з точки зору можливості використання наочної моделі мовної одиниці навчання як орієнтовної основи для здійснення граматико-мовленнєвих дій.

Наступним важливим у методичному плані етапом організації навчання граматичного аспекту є етап моделювання структури навчальної діяльності, а також окремих її компонентів, таких як здійснення конкретних граматико-мовленнєвих дій,

що спрямовані на своє особисте опрацювання в процесі реалізації навчально-комунікативних настанов.

Питання моделювання навчальної діяльності можна розділити на два великих розряди: по-перше, питання, що пов'язані з моделюванням навчального процесу в цілому, тобто з методичною організацією загальної структури навчальної діяльності на даному етапі; по-друге, питання, що пов'язані з моделюванням операційно-дійової структури окремих фрагментів навчальної діяльності, які спрямовані на здійснення конкретних граматико-мовленнєвих дій, необхідних для виконання комунікативно-орієнтованих дій.

Модель методичної організації навчання відповідно до концепції комунікативно-діяльнісного підходу й за умов цілеспрямованого використання різних засобів і прийомів зорової наочності у навчальному процесі буде виглядати таким чином: подання комунікативно-орієнтованого завдання, що передбачає продукування мовленнєвого висловлювання відповідно до заданої синтаксичної структури, яка має бути практично засвоєна; подання зразкового речення, чи мовного зразка, що втілює в собі зразкову реалізацію комунікативного завдання й виступає основою для продукування мовленнєвих висловлювань за аналогією; подання ситуативної моделі, що відповідає синтаксичній структурі, яка має бути засвоєна й розкриває її потенційний ситуативно-значеннєвий смисловий зміст, що знаходить свою реалізацію у мовному зразку; подання самої синтаксичної структури, що складає конструктивну основу мовленнєвого висловлювання, яке програмується, знаходить вербальне вираження у мовному зразку й виступає як основний об'єкт практичного засвоєння; подання системно-структурних граматичних закономірностей як будівельних елементів граматичної системи мови, що вивчається, і як функціональних компонентів, що необхідні для реалізації синтаксичної структури, яка засвоюється, на комунікативному рівні; подання алгоритму граматико-мовленнєвих дій, який розкриває послідовність і призначення мовних маніпуляцій з наочно поданими модельними компонентами з метою здійснення граматичних операцій і граматико-мовленнєвих дій, що спрямовані на реалізацію мовленнєвого висловлювання за заданою програмою; здійснення граматичних операцій і граматико-мовленнєвих дій, що забезпечують продукування структурно зумовленого мовленнєвого висловлювання на основі поданого алгоритму й спрямованих на формування діяльних компонентів комунікативної компетенції; багаторазове продукування мовленнєвих висловлювань за аналогією і відповідно до комунікативно-орієнтованого завдання, що має на меті поступове переведення граматико-мовленнєвих дій, які здійснюються за зовнішньо матеріалізованими опорами, у внутрішній план і їх автоматизацію з одночасним підсвідомим засвоєнням системно-структурних граматичних і синтаксичних закономірностей; розвиток і вдосконалення формуючої мовленнєвої здатності в процесі комбінованого продукування мовленнєвих висловлювань у відповідь на комунікативні завдання змішаного типу, які передбачають використання всіх засвоєних раніше синтаксичних конструкцій у процесі умовно вільної комунікації; розвиток і вдосконалення формуючої мовленнєвої здатності у структурі

різних видів мовленнєвої діяльності на базі різної комунікативної, тематичної й лексичної номенклатури.

Відповідно до методичної концепції, що розглядається, формування граматичного механізму з наступним виходом набутих знань і граматичних навичок у мовлення відбувається через ряд етапів. Гносеологічно доцільно виділити три етапи: 1) етап орієнтування, 2) етап стандартизації і 3) етап варіювання [4:128].

Метою першого етапу є виявлення орієнтовної основи дії, куди входить ознайомлення з моделлю й алгоритмом дії. Ознайомлення з моделлю, інакше кажучи, сприйняття ситуативно-значеннєвого змісту моделі, що розрахована на засвоєння, а також окремих її складових, подання структурних закономірностей оформлення даного змісту вербальними засобами мови, що вивчається, передбачає комплексне використання всіх змістових і формальних компонентів, які наочно презентуються і входять у модель мовної одиниці навчання.

Особливу методичну проблему становлять питання, що пов'язані з презентацією змісту комунікативного завдання й алгоритму навчальних граматико-мовленнєвих дій, спрямованих на їх виконання.

Видається найкращим наочний спосіб презентації як змісту комунікативного завдання, так і номенклатури дій та операцій, необхідних для його реалізації в навчальних умовах. Наочний спосіб не варто протиставляти вербальному способу. Ідеальним варіантом є паралельне використання обох названих способів.

Основний зміст другого етапу – етап стандартизації – складають навчальні граматико-мовленнєві дії, що пов'язані з різним лексичним наповненням модельної структури, інакше кажучи, генералізація моделі, вироблення граматичних навичок у процесі реалізації відповідних навчальних граматико-мовленнєвих дій.

Останній етап – етап варіювання – становить рівень розвитку мовленнєвих умінь, тобто рівень практичної комунікативної реалізації граматичних навичок, що засвоюються.

На даному етапі мовлення завдання, які передбачають продукування комплексних за своїм характером монологічних та діалогічних мовних єдностей, доцільно виконувати з опорою на серію ситуативних малюнків, що були використані раніше при засвоєнні мовних структур у процесі реалізації попередніх етапів, які дають підставу застосовувати такі малюнки як стимули, наочні опори при продукуванні граматичних коректних мовленнєвих висловлювань на задану тему чи в межах загальної проблемно-мовної ситуації.

Список джерел:

1. Леонтьев А.А. (1970) Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М.: Изд-во Московского университета. – 83с.
2. Рахманов И.В. (1965). Модели и их использование при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. - №4. – С. 24-30.
3. Степанов Ю.С. (1981) В поисках прагматики (проблема субъекта) // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 40с.
4. Щукин А.Н. (1981) Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному) – М. – 128с.

Лингвометодический аспект обучения фразеологии в иноязычной аудитории

Креч Т.В.

профессор кафедры украинского и русского языков

Харьковского национального университета строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

В данной статье речь пойдет о формировании «вторичной языковой личности» китайских студентов. Прежде, чем приступить к рассмотрению проблемы по существу, необходимо ответить на два вопроса: в какой мере необходимо и достаточно такого рода формирование и возможно ли это вообще.

Сразу оговорюсь, что под вторичной языковой личностью понимается тот пласт новой языковой компетенции, который наслаивается на уже сформированную языковую картину мира. В этом смысле термин «вторичная языковая личность» выполняет сугубо прагматическую цель своеобразного водораздела для распознавания понятий на психолингвистическом уровне «свой – чужой», «первичный – вторичный». На одном из конгрессов славистов, посвященном проблемам билингвизма и полилингвизма, известный ученый Роман Якобсон высказал предположение, что ни один билингв, не говоря уже о полилингве, не может в одинаковой степени владеть родным языком и всеми остальными, ибо родной язык – это всегда поле первичной языковой компетенции.

Лингвометодический аспект проблемы заключается в том, чтобы избрать верный путь в практике обучения русскому языку иностранных студентов. Ведь всегда существует возможность избрать сугубо прагматический способ обучения, скажем, ограничиться однословным глагольным коррелятом вместо устойчивых сочетаний, идиом и других выразительных средств языка, что вполне обеспечивает потребности коммуникации в сфере профессионального бытового общения, или сосредоточить свое внимание на семантизации выразительных средств языка, отражающих культурно-исторические, эстетические ценности страны изучаемого языка. Учитывая, что языковая компетенция иностранных студентов ухудшается с каждым годом, соблазн пойти по пути минимизации языковых средств, обеспечивающих коммуникативные потребности в ограниченных сферах общения, очень велик.

И все же я убеждена в том, что расширение языковой компетенции иностранных студентов, формирование вторичной языковой личности – задача, хоть и трудная, но насущная и необходимая. Дело в том, что изучающие иностранный язык вынуждены постоянно находиться в двух различных социокультурных общностях. Усвоение языка – это не только овладение средствами межкультурной коммуникации, но это прежде всего овладение средствами социальной коммуникации через усвоение инокультурной картины мира, в том числе и иноязычной картины мира.

Проблема формирования в сознании иностранных учащихся объективного представления о выраженном в изучаемом языке образе мира является одной из основных целей лингвокультурологии и имеет серьезные традиции и принципиально

различные точки зрения, отражающееся в известных культурологических и лингвopsихологических школах, что проявляется либо в изучении совокупности культурных ценностей (Н.Д. Арутюнов, Ю.Е. Прохоров), либо в исследовании живых коммуникативных процессов (В.Н. Телия, Ю.М. Лотман), либо в системном описании «языковой картины мира» и обеспечении, таким образом, выполнения образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач обучения (В.В. Воробьев, В.А. Маслов).

Второй вопрос, на который следует дать ответ, заключается в том, чтобы определить соотношение национального и интернационального в образном строе любых сопоставляемых языков, определить общечеловеческие и сугубо национальные ценности, что в эпоху тотальной глобализации приобретает особую остроту.

В качестве примера приведу некоторые различия в ментальности русского и китайского народов, сосредоточив основное внимание на пословицах и поговорках как одном из самых многослойных и образных средств языка.

Культура русского и китайского народов значительно отличаются, поэтому очень важно при обучении русскому языку в аспекте лингвострановедения в китайской аудитории формировать фоновые знания учащихся.

Приветствуя собеседника, китаец обязательно спросит после «Здравствуйте»: «Вы уже позавтракали?» (пообедали, поужинали – в зависимости от времени суток).

Иногда у нас вызывает недоумение обращение «преподаватель» (без имени и отчества), что мы воспринимаем как некую фамильярность, фривольность. На самом деле в китайской традиции закреплено следующее обращение к преподавателю: фамилия + «лаоши», что как раз и означает «преподаватель», но можно и просто «лаоши», что вполне соответствует нормам китайского этикета.

Не совпадает и символика, связанная с ответственными моментами в жизни человека, так, если в русской традиции символом прощания часто бывают желтые цветы, то у китайцев символом прощания является веточка ивы, само звучание этого слова в китайском языке совпадает со значением «оставить навсегда, покинуть». Этот символ очень распространен в китайской поэзии.

Невольно возникает еще одна проблема – диалог культур, его проявление на занятиях по русскому языку как иностранному.

Мы полностью разделяем мысль Л.В. Щербы о том, что диалог является естественной формой и внутренней, и внешней речи: «Мышление – необходимый компонент рефлексии человека и само становится объектом этой рефлексии» [5:4].

Иногда мы, поддаваясь общим тенденциям глобализации, вместо диалога культур неоправданно широко используем интернациональные слова, что еще уместно в аудитории англо- и франкофонов, но совершенно нецелесообразно в китайской аудитории.

Да, действительно, существуют общечеловеческие ценности, которые сближают народы, делают диалог культур плодотворным и понятным. Еще в 1936 году великий мыслитель Н. Рерих писал: «И когда мы утверждаем: Любовь, Красота и Действие, мы знаем, что произносим формулу международного языка ... Именно

только единением, дружелюбием и справедливым утверждением истинных ценностей можно строить во благо, в улучшение жизни ... Все человеческие примеры ярко говорят о том, что в союзе доброжелательстве и сотрудничестве кроется источник человеческого взаимопонимания» [3:4].

Одновременно у каждого народа, у каждой локальной цивилизации, у каждого общества, у каждой культуры имеется своя «пирамида ценностей». В фундаменте «пирамиды ценностей» лежат базовые ценности, образующие своеобразный ценностный архетип менталитета тех или иных народов, тех или иных обществ.

Так, например, идиомы «тыловая (штабная, канцелярская) крыса» вызывают в русскоязычной аудитории негативное отношение к факту, обозначенному этим выражением, в китайской же аудитории крыса символизирует мудрость, жизненный опыт, надежность, что вызывает необходимость в особой семантизации выражения.

Обучаясь в наших вузах, иностранные студенты сталкиваются с проблемой, вызванной всеобщей глобализацией и вестернизацией и ее проявлениями в современном русском языке, что еще больше обостряет и усложняет проблему распознавания на уровне «свой – чужой».

Межкультурная коммуникация в процессе обучения русскому языку как иностранному одновременно является обучением языку как средству познания культуры и традиций русского народа.

И тут неоценимую пользу могут принести русские пословицы и поговорки, которые являются квинтэссенцией мудрости, векового опыта русского народа, своеобразным индикатором его ментальности.

Они могут быть связаны с общественно-историческим опытом русского народа (пусто, словно Мамай прошел; погиб, как швед под Полтавой); с житейским опытом, житейской мудростью (без труда не выловишь и рыбку из пруда, ивановские дожди лучше золотой горы); с культурно-историческими традициями (дорого яичко к Христову дню).

Часто своей семантикой пословицы и поговорки являются своеобразной характеристикой человека: злоба, что лед, до добра не доведет; молодец красив, да на душе крив. Некоторые паремии связаны с деятельностью человека: не за свое дело не берись, за своим делом не ленись; на ловца и зверь бежит; терпенье и труд все перетрут.

Таким образом, мы переводим студентов в другую знаковую систему, формируем «вторичную» языковую личность, создаем лингвокультурологическую компетенцию.

Но паремии, помимо чисто русских реалий, могут содержать в себе и общую информацию, единую межкультурную философию (каков сад, таковы и яблоки).

Особенность паремий как раз и заключается в том, что они, помимо национальной информации, несут в себе и интернациональные черты.

Усваивая паремии русского языка, студенты получают знания об окружающей их действительности, обогащают свою картину мира: «Человек устроен так, что знание неотделимо от языка (и от культуры) ... приобретая представления о внешнем мире, совершенствуя, обогащая, детализируя и развивая свою картину мира, человек

одновременно овладевает языком, углубляет и делает более гибкой языковую семантику, развивая свою языковую способность и компетенцию» [2:35].

Поскольку каждый носитель языка является одновременно и носителем культуры, то «языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат орудием представления основных установок культуры» (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Более того, язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей. При этом языковые нормы соотносимы с установками культуры. Культура формируется и развивается в «языковой оболочке». Язык же обслуживает культуру, но не определяет ее [2:73]. У каждой культуры есть свои ключевые слова. В русской культуре, по В.А. Масловой, это «сила», «единство», «труд», «душа», «добро», «уважение».

Это формирует представление о русском народе как о народе трудолюбивом, исполнительном.

Аналогичное значение имеют и китайские аналоги (в народе уважают того, кто хорошо работает, по труду и человека определить можно).

Этнокультурные различия связаны со своеобразным сочетанием тех или иных признаков. Идея труда в русском языке больше связана с умственным трудом (труд и наука – брат и сестра, ученье и труд все перетрут), русские пословицы отражают негативное отношение к небрежной работе (у плохого мастера и пила кривая), доминирует уважительное отношение к труду (дело мастера боится, ремеслу везде почет). В китайском языке на первом месте в оценке достоинств человека, его нравственности стоит сам труд (труд славит человека, в труде рождаются герои).

Можно найти аналогии и в английском языке: «Business before pleasure» (сначала работа, потом удовольствие, кончил дело – гуляй смело); «The first blow is half the battle» (первый удар – половина сражения, лиха беда начало).

Но как быть с тем, что в русском языке есть еще и «работа не волк – в лес не убежит», которая возникла, как считают некоторые исследователи, в период крепостничества, обесценивания самой идеи труда.

Паремии, являясь текстом, построенным по определенным законам грамматики и стилистики, функционируют как языковые единицы. С другой стороны, будучи «источником национальной культуры», отображая типовые ситуации и представления, пословица начинает играть роль эталонов и стереотипов культуры. В практике преподавания русского языка как иностранного это еще и единицы, играющие огромную познавательную роль.

Поэтому знакомство с культурой страны изучаемого языка позволяет быстрее и полнее сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции, которая является частью лингвокультурологической компетенции. Формирование вторичной языковой личности в параметрах языка и культуры – это современная лингвометодическая интерпретация взаимодействия языка и культуры, отражающая новую систему ценностей и позволяющая по-новому моделировать процесс обучения русскому языку иностранных студентов с позиции лингвокультурологии как парадигмы научного знания.

Список источников:

1. Батурина Д.И. Обучение русским пословицам и поговоркам в лингвокультурологическом аспекте / Д.И. Батурина // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур – Белгород-Харьков, 2006 – 234 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагина, В.Г. Костомаров –М.: Наука, 1976. – 356 с.
3. Рерих Н. О вечном .../ Н. Рерих – М.: Наука, 1994. – 430 с.
4. Субетто Л.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие / Л.И. Субетто – СПб: Исследоват.центр, 1994. – 426 с.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров – М., 1984 – 164 с.

Проблеми навчання української азербайджанських студентів-нефілологів

Кучеренко О.Ф.

доцент кафедри мовної підготовки

Національного університету цивільного захисту України

м. Харків, Україна

Студенти з Азербайджанської Республіки, що зараз здобувають освіту в українських вищих навчальних закладах, стикаються з багатьма проблемами в процесі навчання української мови.

Передовсім варто брати до уваги те, що майже усі сучасні іноземні слухачі з Азербайджану не знають російської мови, бо не вивчали її на Батьківщині, за браком коштів позбавлені можливості закінчити в Україні підготовчі відділення і приїждять навчатися на перший курс вишів без знань з базового курсу російської мови. В Україні студенти з цієї країни опановують обрані спеціальності російською, а значить і починають вивчати якнайчастіше російську як іноземну, бо це нагальні практичні потреби для отримання диплома.

Проте вони живуть у двомовному оточенні (особливо у наш час, коли українську мову як засіб писемного та усного спілкування усе частіше в російськомовному Харкові використовують не тільки за умови офіційного спілкування, а й у повсякденному житті); проте виникає необхідність в оформленні офіційних документів саме українською; проте саме зараз у зв'язку з надзвичайною увагою світової спільноти до подій, що відбуваються в Україні, кількість охочих (серед них й азербайджанської молоді) до вивчення української суттєво зростає, а значить й актуальність вивчення української мови як іноземної набуває особливого значення.

На заваді успішного навчання української, як на наш погляд, постає багато чинників: бракує апробованого курсу української мови для іноземців, а саме для студентів – нефілологів, серед них і студентів з Азербайджану з урахуванням особливостей азербайджанської мови та менталітету; бракує базового підручника та посібників із урахуванням особливостей певних категорій слухачів (денна й заочна форми навчання бакалаврів та магістрів) та певних технічних спеціальностей; бракує вільного володіння саме російською, оскільки вона стає основою для курсу навчання української азербайджанців, тому що навчання української мови відбувається за аналогією з російською.

Досвід роботи з цією категорією іноземних слухачів переконує у тому, що практичний курс української мови для нефілологів, який ставить за мету оволодіння азербайджанської аудиторії усним мовленням українською мовою, повинен ураховувати насамперед такі фактори: невміння правильно інтонувати слова та форми слів, особливості звукової будови української мови, інтерференційний вплив рідної азербайджанської мови та російської мови як мови посередника.

Навчання нормативної української вимови, безперечно, передбачає знання орфоепічних особливостей азербайджанської мови. Фонологічні характеристики системи української мови та системи азербайджанської мови мають суттєві розбіжності. Вони впливають на процес засвоєння української правильної орфоєпії.

Складнощі навчання української нормативної вимови можуть спричинятися тим, що в азербайджанській мові наголос фіксований (останній склад слова є наголошеним, в українській - наголос нефіксований, рухомий; що в українській мові наявні співвідносні пари дзвінких та глухих, твердих та м'яких приголосних; що для української мови поширеними є слова з приголосними *ч, ц* та *ж*, яких немає в азербайджанській мові; що спостережено неабиякі відмінності ритміко-мелодійної будови мовлення (українська синтагма може мати наголос на будь-якому її слові, проте наголос в азербайджанському мовленні на першому слові синтагми); що в кінці українського стверджувального речення інтонація знижується, тоді як в азербайджанському стверджувальному реченні інтонація навпаки підвищується. Протягом роботи з навчання української вимови викладачеві необхідно звертати увагу на згадані відмінності фонетичної системи азербайджанської мови.

Слід постійно звертати увагу на те, що з метою навчання правильної української вимови та правильного написання слів варто систематично виконувати вправи, зорієнтовані на фонетичний аналіз слів: розстановка наголосу; розподіл слів на склади; визначення кількості звуків та букв у словах; визначення глухих/ дзвінких, твердих/ м'яких приголосних. Необхідно опрацьовувати український текстовий матеріал щодо особливостей вимови шиплячих приголосних, подовжених голосних, вимови українських дифтонгів, уживання апострофа, спрощення приголосних, засобів милозвучності в українській мові.

Для успішного засвоєння та удосконалення української важливо навчити студентів правильного інтонування, тобто розрізнення наголошування у словах та логічного наголошування, використання різноманітних пауз, підвищення та зниження сили голосу, для чого послідовно на заняттях використовувати аудіозаписи. Прослуховування текстів в аудіозапису з одночасним використанням друкованого тексту, де виокремлюються певні слова, зазвичай сприяє створенню додаткового україномовного середовища, розвиває інтонаційні та мовні навички.

У процесі навчання нормативного українського мовлення необхідно дотримуватися комплексного підходу, оскільки кожна мовна категорія є елементом цілісної системи: опрацювання вимови не можна відокремлювати від правильного граматичного оформлення слів та використання норм уживання цієї форми у словосполученнях, реченнях і зв'язному мовленні.

Практичний курс української мови для нефілологів при формуванні

українських граматичних понять теж має бути зорієнтований на вже сформовані російські. Частини мови вирізняють за аналогією (іменник, прикметник, дієслово, займенник та ін.), хоча варто обов'язково зосередити увагу слухачів на особливості граматичної системи саме української мови (наприклад, творення та використання кличного відмінка, творення імен та по батькові тощо).

Що ж до навчання української лексики, то опрацювання й засвоєння її іноземними слухачами також має бути зорієнтовано викладачем на усвідомлення системності української мови. Досить часто лексичні знання формуються безсистемно, оскільки іноземний студент знає слово, проте дуже інколи не може використовувати його у певному значенні у словосполученні та реченні. Нове лексичне знання необхідно залучати до певної системи знань індивідуально-когнітивного простору, колективно – когнітивного простору та когнітивних знань із національно – детермінованими уявленнями національно – культурної спільноти азербайджанців.

Лексичні знання, що разом з фонологічними, граматичними, синтаксичними характеризують мовні знання, визначають слово як одиницю мови, яка презентує всі рівні мовної системи й виходить на рівень тексту. Якщо розуміти лексичні знання як сукупність таких складників: елементарні лексичні знання (знання конкретної лексичної одиниці, значення слова, форми слова); системні лексичні знання (знання не тільки семантики, а й парадигматичних зв'язків слів /антоніми, синоніми, омоніми, пароніми/ та національно- культурних особливостей Азербайджану) і концептуальні лексичні знання (упорядкування кожної лексичної одиниці у відповідності до мовної картини світу), то вивчення української лексики відбувається надзвичайно продуктивно.

Таким чином, для успішного навчання української як іноземної азербайджанських студентів – нефілологів необхідно повсякчас розв'язувати низку нагальних проблем, які торкаються усіх елементів структури системи мови: фонетики, граматики, лексики, стилістики, методики та психології викладання.

Список джерел:

- 1.Бронська А.А. Теоретичні основи базової методичної підготовки викладачів української та російської мов як іноземних: [монографія] /А.А. Бронська. – К.: Редакція “Бюлетеня ВАК України”, вид-во “Толока”, 2002. – 208 с.
- 2.Зайченко Н.Ф., Воробйова С.А. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення // Н.Ф.Зайченко, С.Ф. Воробйова. – К.: Знання України, 2004. – 324 с.
- 3.Кобозева И.М. Лингвистическая семантика.– М.: Наука, 2014.– 175 с.
- 4.Станкевич Н. Развитие письменного мовлення у студентів - іноземців // Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. –Вип. 4.–С. 226– 237
- 5.Чистякова А.Б. Українська мова для іноземців / А.Б. Чистякова, Л.І. Селіверстова, Т.М. Лагута. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – 2006. – 522 с.

Універбація як вид компресивного словотвору

Лагута Т.М.

доцент кафедри української та російської мов як іноземних

Вержанська О.М.

доцент кафедри української та російської мов як іноземних

Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

Сучасна тенденція комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення іноземних мов посилює увагу до практичних результатів опису словотвірної системи російської мови як об'єкта навчальної діяльності іноземців та їх методичного осмислення з метою розвитку мовної інтуїції студентів, активного опанування ними видів мовленнєвої діяльності, збагачення словникового запасу та спроможності семантизації лексем з опорою на словотвірну структуру похідного слова.

У системі навчання іноземної мови словотвір посідає особливе місце, оскільки він фокусує проблеми синтаксису і морфології, фонетики і морфонології, лексики й семантики, таким чином забезпечує комплексний підхід до оцінки одиниць словотвірного рівня мови.

Словниковий склад мови постійно збагачується внаслідок розширення чи звуження семантичної структури слів, розвитку нових значень і становлення полісемії. У нашій роботі ми розглядаємо універбацію як один із видів компресивного словотвору, що сприяє збагаченню словникового складу мови.

У курсі «Вступ до мовознавства» іноземні студенти-філологи початкового етапу навчання російської мови вивчають різні способи словотворення. На нашу думку, слід звернути особливу увагу на таке цікаве дериваційне явище, як компресивний словотвір. Він активно використовується в розмовному мовленні передусім тому, що породжується прагненням до економії мовних засобів, а також через свою стислість і експресивність. Зазначимо, що мовна економія є безперечним фактом і функціонує досить активно в сучасному суспільстві. Економія мовних засобів зумовлена прискоренням темпу життя, інтенсифікацією інформаційного обміну. Мовна економія діє на різних мовних рівнях, у словниковому складі вона виявляється у скороченнях, зокрема, в універбах. «Стереотипні ситуації, що відображаються у свідомості, кодуються мозком у вигляді образів, картин, схем. Утворення універба становить реалізацію ментального механізму компресії, сутність якого полягає у згортанні компонентів значення, що стали досить опанованими, стереотипними, до певної лексеми, інформаційно значущої» [1: 141].

Оскільки в науці не впорядкована сама термінологія, то ми можемо користуватися синонімічними термінами *універб*, *універбат*, *конденсат*, *компресив*. Це лексеми, що виникли на ґрунті словосполучення внаслідок стиснення його компонентів до опорнозначущого із конденсацією семантики розгорнутого найменування [1]. Утворення універбів відбувається шляхом скорочення компонента (або компонентів) словосполучення із подальшою афіксацією, маркованою (наявність форманта) чи немаркованою (без форманта).

Актуальність теми. У складі сучасної російської мови, мови з високорозвинутою словотвірною системою, похідні слова становлять основний масив. Дослідження похідних одиниць, зокрема універбів, і до цього часу залишається актуальним, оскільки деривати відображають головну функцію словотвірної системи – ономасіологічну, а також виявляють усі типи залежності від інших мовних рівнів, відбиваючи наслідки цієї взаємодії у своїй формально-семантичній структурі.

Семантична структура похідних одиниць є винятково цікавим об'єктом для дослідження як із теоретичного, так і з практичного поглядів. Семантика похідних слів привертає увагу своєю специфікою, що виявляється передусім у подвійній референтності похідного, тобто у зв'язку зі світом речей унаслідок індивідуальної референції (наявність власного лексичного значення), а також у зв'язку зі світом слів через указівку на твірну одиницю (референцію іншого слова).

Метою нашої роботи є характеристика універбації як способу словотворення у формально-структурному й семантичному аспектах. **Практична значущість** цього опису полягає у можливості використання матеріалів і висновків у практиці викладання курсу «Вступ до мовознавства» для іноземних студентів-філологів початкового етапу навчання.

Вивчення універбації в російській мові має тривалу історію. Науковці дослідили термінологію універбації, виявили словотвірні засоби й моделі універбації в розмовному мовленні, описали семантику слів-конденсатів, визначили стилістичні особливості універбів [1 – 6] тощо.

Дослідники послуговуються різними термінами на позначення універбації: «універбація» (О.А. Земська), «універбізація» (Л.В. Сахарний), «включення» (Н.А. Янко-Триницька), «синтетичне стиснення» (В.В. Лопатін), «семантична конденсація» (А.В. Ісаченко), «семантичне стиснення» (В.В. Виноградов), «еліпсис» і «еліптизація» (Т.Г. Винокур). Активне вивчення цього явища розпочалося в 60 – 70 роки ХХ століття.

Мотивація твірних основ універбів викликає певний інтерес і свідчить про великий потенціал російської мови, про її багаті можливості. Універбація здійснюється шляхом афіксації (*маршрутка, самоклейка, мобільник*), імплікації опорних компонентів (*минус тридцать ← минус тридцать градусов по Цельсию*), субстантивації прикметника (*наличные ← «наличные деньги»*).

Більшість похідних одиниць – це іменники, оскільки саме вони відображають повною мірою уявлення людини про навколишній світ. Подібні іменники утворені на ґрунті словосполучення за моделлю «прикметник + іменник» за допомогою суфікса – **к(а)** (наприклад, *академический отпуск → академка, наличные деньги → наличка*). За семантикою цей словотвірний тип є досить різноманітним. Можна виділити такі лексико-семантичні групи: 1) назви транспорту (*внедорожник, попутка, маршрутка*); 2) назви приміщень (*курилка, столовка*); 3) найменування ліків (*аскорбинка, валерьянка, зелёнка*); 4) найменування навчальних закладів (*музыкалка, художка*); 5) найменування напоїв (*минералка, вишнёвка*); 6) назви круп і каш (*овсянка, гречка, пшёнка, манка, перловка*) та інші.

Як зазначають науковці [1 – 6], певна частина таких утворень використовується у вузькому колі фахівців. Серед цих слів – велика кількість омонімів: *микроволновка* от «микроволновые антенны» и *микроволновка* от «микроволновая печь», *страховка* от «страховые выплаты» и *страховка* от «страховочный пояс», *подземка* от «подземный переход» и *подземка* от «подземная часть метро», *фальшивка* от «поддельный лекарственный препарат» и *фальшивка* от «поддельная денежная купюра», *социалка* от «политика, учитывающая социальные интересы» и *социалка* от «социальная сфера». У наведених прикладах категоріальна сема не зберігається, системні зв'язки порушуються, відбувається семантична деривація, унаслідок якої з'являються омоніми.

У російській мові існує кілька суфіксів, що беруть участь в універбації. Найпродуктивнішим є словотвірний тип іменників із суфіксом **-к-** (*массовка*, *тушёнка*, *взрывчатка*). Менш продуктивні іменники, що утворюються за допомогою суфіксів **-ик** (*грузовик*, *цифровик*, *внедорожник*, *курсовик*, *мобильник*, *пластик*), **-ух(а)** – *веселуха*, *показуха*, *круговуха*, *бытовуха*, **-ушк(а)** — *легковушка*, *психушка*, *двушка*, **-ашк(а)** – *промокашка*.

Утворення універбатів на базі основи прикметника часто супроводжується різноманітними морфонологічними змінами, зокрема твірні основи можуть повністю або частково втрачати суфікси **-н-**, **-ов-**, **-ск-**: *высотное здание* → *высотка*, *подсобное помещение* → *подсобка*, *визитная карточка* → *визитка*, *моторная лодка* → *моторка*, *снайперская винтовка* → *снайперка*. Нерідко з'являються інтерфікси: *шестая модель* → *шестёрка*, *восьмая модель* → *восьмёрка*, *плановое заседание* → *планёрка*, *обязательная работа* → *обязаловка*. Крім усічення, інтерфіксації, також можливі чергування звуків, накладання формантів (*органические вещества* → *органика*, *пластическая операция* → *пластика*, *классические модели* → *классика*).

Зазначимо, що морфемна структура універба обумовлена складом одного (не головного, а залежного) слова мотивуючого словосполучення. Особливість словотвірної структури універбів полягає в тому, що формантами можуть бути тільки суфікси, а твірними основами не тільки прикметники, але й іменники та дієприкметники.

Цікавим є той факт, що під час універбації для плану вираження універбата використовується «оболонка» прикметника, базою для семантики похідної одиниці залишається саме значення твірної основи. Значення прикметника «включається», розширює семний склад.

Студентам, які вивчатимуть цей спосіб словотвору, слід запропонувати скласти структурні схеми запропонованих для аналізу похідних універбів, тобто зразки моделей із твірною основою, афіксами, а також зазначити наявні морфонологічні зміни. Наприклад, *мобильник* ← *мобильный телефон*: 1) *основа прикметника* + *ик*.

Знайомство студентів із механізмом утворення слів допомагає їм розширити активний і пасивний словниковий запас, сприяє розвитку мовної інтуїції. Необхідно, щоб студенти запам'ятовували найбільш уживані словотвірні моделі, розвивали вміння здогадуватися про значення слова з його елементів, уже відомих студентіві.

Отже, словотвірний аналіз як спосіб семантизації незнайомої лексики є досить важливим.

Висновки. Універбація – це активний і продуктивний процес у сучасній російській мові, що становить реалізацію закону мовної та мовленнєвої економії, унаслідок якої процес спілкування стає простішим і зручнішим, можна зекономити час, енергію, фізичні зусилля мовців. Універбація словосполучення є джерелом появи нових засобів вираження. Вона поповнює словниковий склад мови й реалізує його приховані потенції. Словосполучення й універби, що рівноправно функціонують, є одним із додаткових джерел розвитку та удосконалення інвентарю лексичних засобів.

Значення словотвірного аспекту в системі навчання російської мови є великим: високий ступінь динамізму словотвору та його багаточисленні функції, що реалізуються в різних сферах мови, значно впливають на формування у студентів мовних навичок, мовленнєвих умінь і комунікативної компетенції в цілому.

Список джерел:

1. Копоть Л.В. Універбація как вид компрессивного словообразования в современном русском языке/ Л.В. Копоть: дис. ... к-та фил.наук: 10.02.01/ Адыг.гос.ун-т. Майкоп. – 2005. – 210 с.
2. Осипова Л.И. Активные процессы в современном русском словообразовании: (Суффиксальная універбація, усечение) / Л.И. Осипова. – М: Прометей, 1994. – 116 с.
3. Сунь М. Універбація в русском жаргонном компрессивном словообразовании/ М. Сунь// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.science-education.ru/117-13629.
4. Устименко И.А. Явление семантической конденсации в языке и речи / И.А. Устименко // Теория языкознания и русистики: наследие Б. Н. Головина. – Новгород, 2001. – С. 317 – 319.
5. Хоралик И. Об універбації и омонимии с точки зрения принципа экономии / И. Хоралик. – М.: Наука, 1989. – 163 с.
6. Янко-Триницкая Н.А. Словообразование в современном русском языке/ Н.А. Янко-Триницкая // М.: Индрик. – 2001. – 504 с.

Навчання фонетики української мови іноземних студентів на початковому етапі

Ланова І.В.

старший викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

Одним із аспектів лінгвістичної компетенції студентів-іноземців, що потребує особливої уваги на початковому етапі навчання, є фонетика. Навчання фонетики передбачає оволодіння студентами теоретичними знаннями та практичними навичками, термінологічною базою, що необхідні в подальшому під час навчання всім видам мовленнєвої діяльності – аудіюванню, мовленню, читанню й письму. Тому вступний фонетичний курс зазвичай передує системному вивченню української мови як іноземної та формує базу для вивчення мови, особливо в середовищі носіїв мови, що вивчається. Коригувальні та супровідні курси фонетики пропонуються студентам, які вже володіють певною лексичною базою й знаннями в галузі граматики, і

сприяють виправленню акцентологічних помилок та систематизації знань і навичок у сфері фонетики.

Вивчаючи українську мову як іноземну, представники мовних систем, що принципово відрізняються від української, і лінгвістична компетенція в галузі фонетики стає базою всього подальшого навчання мови. Разом із питанням про значущість аспектного, спеціалізованого навчання фонетики й рівня фонетичної компетенції студентів-іноземців виникає питання про співвідношення методичних принципів комунікативності, лінгвістичної компетенції в галузі української мови та національної орієнтації на фонетичну систему рідної мови студентів.

Обсяг лінгвістичної компетенції в галузі фонетики розподіляється за чотирма сферами: вимова звуків та їх позиційні зміни, інтонаційні конструкції й ситуації їх застосування, наголос та його переміщення в парадигмі слів, синтагматичний поділ на фрази. Доречним було б увести до програми навчання іноземних студентів певний курс фонетики або послідовне виділення часу для фонетичних вправ на заняттях з української мови як іноземної, бо відсутність такої практики призводить до розпорошення фонетичної компетенції студентів і втрати найважливіших з погляду комунікації навичок аудіювання та мовлення. Практика викладання української мови як іноземної доводить, що необхідно дотримуватися національної орієнтації, враховувати співставлення фонетичних систем, відбирати завдання, що враховують типологічні особливості рідної мови студентів й типові помилки у вимові та інтонації.

Найкращі результати в постановці артикуляції звуків досягаються на початковому етапі навчання, коли кожне слово засвоюється в комплексі звукового, писемного оформлення, семантики й функціонування в контексті. Труднощі в коригуванні вимови на наступних етапах навчання мови пов'язані з нейролінгвістичними аспектами породження мовлення: іноземці, які володіють певним лексичним запасом та граматичними навичками конструювання фраз, але не володіють мовленнєвими навичками, не встигають у процесі мовлення (й аудіювання) співвіднести форму й значення фрази.

На початковому етапі навчання здається більш легким шлях, коли викладач-носії тієї ж мови, що й студенти, або пояснює матеріал їхньою мовою, або використовує мову-посередник. Це може бути справедливим, але не стосовно фонетики, де необхідне занурення в мовлення, що лунає. Простіше викладачеві-носію мови, що вивчається, вивчити потрібні терміни фонетики мовою студентів та ознайомитися з фонетичною системою вихідної мови, ніж коригувати потім артикуляцію. Презентація матеріалу на початковому етапі повинна бути суворо дозованою, з доведенням навичок до автоматизму. Перелік вправ та порядок відпрацювання звуків можна знайти в багатьох підручниках, але нерідко в них спостерігається порушення принципу комунікативності навчання фонетики й відсутній національно-орієнтований підхід у презентації фонетичного матеріалу.

Захоплення артикуляційними особливостями призводить до порушення принципу комунікативності: багаторазове повторення складів, що не мають лексичного значення; відбір комунікативно незначимої лексики через те, що в ній

міститься проблемний звук; зачування прислів'їв, скоромовок, віршів, що не мають виходу в реальну комунікацію, понижують мотивацію студентів до вивчення фонетики, роблять заняття нудними, а перспективи вивчення мови на розсуд студентів нульовими. Отже, оволодіння вимовними навичками повинне бути тісно пов'язане з розвитком мовлення.

На початковому етапі матеріал подається концентрами. У цей період дуже продуктивна робота з малюнками, на яких зображено стан органів мовлення під час вимови певного звука, робота із дзеркалом, олівцем тощо. Лінгвістична компетенція студентів у галузі фонетики стає у пригоді практичним завданням оволодіння навичками мовленнєвої діяльності. Слова, що використовуються у фонетичних тренінгах, повинні відповідати необхідному для даного рівня лексичному мінімуму. Тексти для аудіювання повинні бути аутентичними й не зводитися до словникових диктантів або фраз для бездумного повторення. Навички мовлення треба контролювати не тільки у сферах лексики й граматики, але й у сфері фонетики. Не варто постійно виправляти студентів, поєднуючи лексичні, граматичні й фонетичні помилки: студент втрачає орієнтацію та здатність до самоконтролю, який навіть рідною мовою ведеться поетапно [5].

Одним із факторів, що знижує якість навчання студентів-іноземців української мови, є відсутність національно-орієнтованого підходу в презентації матеріалу. Під національно-орієнтованим викладанням української фонетики ми розуміємо співставлення викладачем фонетичних систем двох мов, визначення проблемних моментів, установлення порядку подання й відбору матеріалу відповідно до рівня складності артикуляції українських звуків для даної мови. Досвідчений викладач, слухаючи мовлення іноземця українською мовою, «бачить» артикуляцію мовця й може дати конкретну пораду з виправлення помилки, навіть не звертаючись до складної термінології. На початковому етапі важливо поставити звук, попередити помилку, і тут дуже допомагають знання про фонетичну систему вихідної мови [3].

Ключове поняття фонетики «звук» працює в будь-якій національній аудиторії. Та обсяг цього поняття має різне наповнення. Студент, який відчуває співвідношення звука й букви, досить швидко засвоює й український алфавіт з усіма його великими й малими, друкованими й рукописними варіантами за аналогією зі своїм алфавітом. Більше часу на вступний фонетичний курс потрібно арабським студентам, які не диференціюють «о-у», мають труднощі в засвоєнні «ї», не розрізняють «б-п» та засвоюють «ч», «щ», «ц» тільки в комунікативно значимих словах.

Незважаючи на те, що українська мова належить до індоєвропейської мовної сім'ї, носієві англійської чи французької мови вивчати українську фонетику ніяк не легше, ніж носієві арабської чи китайської. Англomовні студенти переборюють труднощі засвоєння «т», «д», «р», «ї» та особливості української інтонації. У франкомовних студентів великі труднощі викликають «х», «ц», «щ», «р». Невміння провести аналогію з власною фонетичною системою може серйозно заважати іноземному студентові досягти успіху в комунікації. Особливо це відчутно в інтернаціональній аудиторії, а також при індивідуальній роботі в змішаній групі [2].

Презентація української фонетики стимулює іноземців до корекції артикуляції звуків, створює відчуття «завершеності» фонетичного матеріалу та конкретності вправ і завдань, необхідних для зменшення акценту. Ще більше значення має системність фонетики для аудіювання, оскільки дає іноземному студенту відповідь на питання: «Чому я не розумію мовлення, коли майже знаю мову?». Одержавши відповідь «чому?», студент повинен знати відповідь і на питання «як?», промовляючи та прослуховуючи в реальному темпі великий обсяг аутентичних текстів. Фонетична компетенція знов виявляється тільки інструментом для досягнення комунікативної мети.

Аудіювання викликає найбільші проблеми в арабській аудиторії. Це пов'язується і з різницею звукової будови, і з наявністю власного алфавіту, що відповідає фонетичній системі з деякими екстралінгвістичними факторами. При багатому (але пасивному) запасі лексики, при засвоєнні граматики арабські студенти з великими труднощами адаптуються в українській аудиторії, «не чують» співрозмовника, повільно й з великими затратами сил підбирають потрібні слова, при цьому непогано читають і розуміють складні тексти. Треба розуміти труднощі арабських студентів, які починають вивчення української мови з нуля, найчастіше без мови-посередника, у країні мови, що вивчається. За правильного підходу досвідченого викладача такі психологічно жорсткі умови навчання дають хороші результати, принаймні стосовно комунікативної мети вивчення мови. Зовнішня, «вимушена» мотивація вивчення фонетики виявляється продуктивнішою за внутрішню [1].

Отже, професійне, спеціалізоване, національно-орієнтоване та комунікативне навчання іноземних студентів фонетики на початковому етапі й у країні мови, що вивчається, дає хороші результати. Необхідно відзначити важливість лінгвістичної компетенції студентів, необхідної в рамках будь-якої комунікативної ситуації, де фонетика української мови повинна зайняти своє місце.

Список джерел:

1. Антонова Д.Н. Фонетика и интонация / Антонова Д.Н. – М., 1988.
2. Лебедева Ю.Г. Звуки, ударение, интонация / Лебедева Ю.Г. – М., 1975.
3. Любимова Н.А. Фонетический аспект общения на неродном языке / Любимова Н.А. – Л., 1988.
4. Московкин Л.В. Краткий обзор методов обучения иностранным языкам в США / Л.В. Московкин // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. – 2003. – Вып.6.
5. Плотникова Г.Н. Учебное пособие по практическому курсу русского языка: Порядок слов. Модальность. Семантический субъект в предложении / Г.Н. Плотникова, Р. Хаясида. – Екатеринбург, 1988.

**Современные информационные технологии
в преподавании русского как иностранного**

Литвинова Е.В.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки

Вялых И.Ю.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки

Боброва Е.Ю.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки

Национального аэрокосмического университета им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»

г. Харьков, Украина

Современное образование – стремительно развивающаяся и изменяющаяся сфера деятельности человека. И это развитие невозможно без инноваций, без новых информационных и образовательных технологий. Обучение русскому языку как иностранному должно соответствовать мировым стандартам, а это требует внедрения новейших технологий в учебный процесс.

Методисты постоянно ищут новые пути интенсификации и оптимизации процесса обучения. Использование новых информационных технологий в преподавании русского языка для иностранных студентов является одним из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов.

В век активного развития информационно-коммуникационных технологий уже не стоит вопрос об их внедрении в процесс обучения, а, скорее, можно говорить о том, какие из них наиболее эффективны для того, чтобы применять их в работе с обучающимися. Настоящее и будущее преподавания и изучения русского языка как иностранного нельзя представить сейчас без применения новейших технологий.

С учетом того, что к последним научно-техническим и технологическим достижениям интеллектуальной деятельности человека относится комплекс разнообразных средств информационных и коммуникационных технологий, характерной особенностью лингводидактических инноваций на современном этапе следует считать их тесную взаимосвязь с этими средствами [2:144]. С развитием компьютерных технологий модернизируется образовательный процесс, и появляются новые методики и формы обучения. Среди инноваций в области обучения русскому языку как иностранному можно выделить следующие:

- использование программного обеспечения (обучающих программ по РКИ, тестовых заданий);

- использование Интернет-ресурсов (в том числе, специализированных сайтов по РКИ, где преподаватели могут обмениваться учебными материалами, рабочими листами и проч.);

- использование социальных сетей (ВКонтакте, Фейсбук, Твиттер), где преподаватели РКИ могут создавать группы с участием своих студентов и вести с ними обсуждение различных тем, способствуя развитию коммуникативных и грамматических навыков студентов на изучаемом языке (поскольку обсуждение

происходит путем набора текста, преподаватель в процессе общения имеет возможность проанализировать грамматические ошибки вместе со студентами);

- использование электронных устройств (например, планшетов, ноутбуков, мобильных телефонов нового поколения), что позволяет студентам, например, использовать электронные словари офф-лайн и он-лайн, а преподавателю – проводить аудирование различного формата (на основе диалогов или отрывков из фильмов, песен, или мультфильмов);

- использование мультимедийных технологий (компьютера с проектором и экраном, интерактивной доски) дает возможность преподавателю более наглядно демонстрировать материал урока, а также позволяет устраивать выступления студентов с докладами и своими презентациями (например, на завершающей стадии изучения определенного информационного блока).

Вместе с тем, быстрый прогресс в развитии компьютерных технических средств, компьютерных сетей и телекоммуникаций открывает всё новые горизонты в области использования информационных компьютерных технологий в сфере обучения РКИ.

При этом особо важной оказывается разработка инновационных заданий для иностранных студентов, поскольку основной целью таких заданий является активизация регулярной мыслительной деятельности учащегося на стадии инициации [1:28].

Широкими возможностями для разработки обучающих материалов с помощью инновационных технологий обладает популярный мастер презентаций MS Power Point. Ниже приведен пример возможных слайдов к уроку научного стиля РКИ для иностранных студентов не филологических специальностей на тему: «Причастие».

ПРИЧАСТИЕ
(Какой? Какая? Какое? Какие?)
Активные причастия настоящего времени

Глагол 3 лица множественного числа настоящего времени НСВ		Суффикс	Причастия
(они) жив-ут (они) созда-ют (они) бор-ют-ся	I спряжение	-ущ- -ющ-	Живущий (-ая, -ее, --ие) Создающий (-ая, -ее, --ие) Борющийся (-аяся, -еся, --иеся)
(они) слыш-ат (они) люб-ят	II спряжение	-ащ- -ящ-	Слышащий (-ая, -ее, --ие) Любящий (-ая, -ее, --ие)

Активные причастия прошедшего времени

Глагол прошедшего времени НСВ и СВ	Суффикс	Причастия
Писа(л) Написа(л) Отвеча(л) Ответа(л)	-вш-	Писавший (-ая, -ее, --ие) Написавший (-ая, -ее, --ие) Отващавший (-ая, -ее, --ие) Отващавший (-ая, -ее, --ие)
Учи(л)ся Научи(л)ся	-вш-	Учившийся (-ая, -ее, --ие) Научившийся (-ая, -ее, --ие)
Прине(с) Приве(з)	-ш	Принёсший (-ая, -ее, --ие) Привёзший (-ая, -ее, --ие)

Суффикс **-вш-** мы употребляем в глаголах, у которых корень в инфинитиве заканчивается на **гласный звук**:
Писа – тъ, чита – тъ, игра – тъ, отвеча – тъ.....
Суффикс **-ш-** мы употребляем в глаголах, у которых корень в инфинитиве заканчивается на **согласный звук**:
Прине(с) – ти, приве(з)-ти...

Пассивные причастия настоящего времени

Глагол I лица множественного числа настоящего времени НСВ		Суффикс	Причастия
(мы) выполня-ем (мы) реша-ем	I спряжение	-ем-	Выполняемый (-ая, -ое, --ые) Решаемый (-ая, -ое, --ые)
(мы) люб-им (мы) руковод-им	II спряжение	-им-	Любимый (-ая, -ое, --ые) Руководимый (-ая, -ое, --ые)

Пассивные причастия прошедшего времени

Глагол прошедшего времени СВ	Суффикс	Причастия
Выполни (л) Изучи (л)	-енн-	Выполненный (-ая, -ое, --ые) Изученный (-ая, -ое, --ые)
Прочита (л) Увиде (л)	-нн-	Прочитанный (-ая, -ое, --ые) Увиденный (-ая, -ое, --ые)
Откры (л) Взя (л)	-т-	Открытый (-ая, -ое, --ые) Взятый (-ая, -ое, --ые)

Суффикс **-нн-** мы употребляем в глаголах СВ, у которых корень в инфинитиве заканчивается на **-а(-я) (-е)-ть**: **увиде-ть, прочита-ть...**
 Суффикс **-енн-** мы употребляем в глаголах СВ, у которых корень в инфинитиве заканчивается на **-и(ть) или согласный звук: выполни-ть, изучи-ть, принес-ти...**
 Суффикс **-т-** мы употребляем в глаголах СВ, у которых корень в инфинитиве заканчивается на **-ну(ть) или гласный звук: откры-ть, сверну-ть...**
 А также в глаголах СВ, у которых корень в инфинитиве имеет **1 гласный звук, даже если это а, я, е, и: взя-ть, об-ли-ть...** (об – префикс, ли- корень!!)



Упражнение

- 1.Оборудование, которое предназначили для решения задач навигации.
- 2.Задачи, которые решали с помощью навигационного оборудования.
- 3.Системы, которые обеспечивают посадку ЛА.
- 4.Устройство обработки информации, которое определяет навигационные параметры.
5. Формулы, которые получили, являются важными.
- 6.Критерии качества, которые требуют работу с функцией.
- 7.Среды, которые регистрируют и обрабатывают сигналы.
- 8.Параметры, которые представляют интерес для науки.
- 9.Сигнал, который рассеяли.
- 10.Фильтр, который осуществляет фильтрацию.
- 11.Системы, которые выполняют основную функцию управления.
12. Летательный аппарат, который управляется пилотом.
- 13.Помехи, которые действовали на систему фильтрации.
14. Фильтр, который описывается коэффициентом.
15. Оригинал, который соответствует изображению.



Информационные технологии в преподавании РКИ позволяют:

- обеспечивать подлинную коммуникативность дидактических материалов на любом этапе обучения, даже на самом начальном;
- моделировать реальные речевые ситуации с помощью мультимедиа (графики, анимации, видео, аудио), создавать эффект контакта с языковой средой;
- обеспечивать комплексный интегрированный подход к обучению языку;
- создавать различные электронные обучающие материалы;
- осуществлять полноценную самостоятельную работу учащихся в индивидуальном режиме на всех обучающих этапах;
- обеспечивать функционирование гибких моделей обучения, в полной мере учитывающих индивидуальность учащихся;
- организовывать общение на изучаемом языке в ситуации отсутствия языковой среды;
- использовать сетевое обучение как самодостаточную модель обучения, позволяя восполнять отсутствующую языковую среду;
- организовывать дистанционное обучение языку с использованием различных моделей;

- организовывать и управлять учебной и познавательной деятельностью иностранных учащихся;
- повышать профессиональную компетенцию преподавателей в дистанционной форме и др. [3].

К проблемам использования информационных технологий на занятиях РКИ можно отнести:

- недостаточный уровень компетенций у преподавателя РКИ;
- нехватка методических разработок по обучению РКИ в цифровом формате;
- недостаток информационных ресурсов, простых в применении и доступных для самостоятельного использования студентами;
- отсутствие информационно-обучающей среды в вузе;
- недостаточная мотивация педагогов;
- проблемы обеспечения компьютерной безопасности учебного процесса; техническое оснащение и доступ в Интернет и другие.

Кроме того, реалии сегодняшнего дня постоянно заставляют педагогов вступать в соперничество с другими источниками информации, которые быстро развиваются и становятся все более доступными для обучающихся. Современный преподаватель постоянно обязан стремиться к самосовершенствованию, к неустанным поискам новых приемов, методов и технологий обучения, так как уровень технической оснащенности и подготовки студентов постоянно растет.

Однако следует заметить, что использование новых технологий должно происходить в тесном контакте с традиционными методами обучения, уже доказавшими свою эффективность на практике. Именно качественный синтез традиционных и новых технологий в своей совокупности поможет студентам, изучающим русский язык, достичь соответствующей языковой компетенции.

Таким образом, комбинируя традиционную и инновацию методики преподавания РКИ, становится возможным разнообразить материал обучения, и, как следствие, повышать интерес студентов к занятиям, а также развивать их коммуникативную активность и внутреннюю мотивацию.

Список источников:

1. Мартиросян Н.В. О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ. Материалы международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров», посвященной 145-летию МГТУ «МАМИ». Книга 12, Москва, МГТУ «МАМИ», 2010 г. - С. 143-145.
2. Чумак Л.Н. Тенденции развития и инновации в методике преподавания РКИ. Третьи чтения, посвященные памяти профессора В.А. Карпова, Минск, 13–14 марта 2009 г.: сб. материалов / редкол.: А.И. Головня (отв. ред.) [и др.] – Минск: РИВШ, 2009. – С.28-30.
3. Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект). М.: МАКС Пресс, 2008.

Коммуникативно-деятельностный подход к обучению чтению иностранных учащихся с использованием метода когнитивной визуализации

Лухина М.Ю.

старший преподаватель кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики

Терещенко Л.Я.

доцент кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики

Национального технического университета «ХПИ»

Харьков, Украина

До XXI века ведущим способом передачи знаний, умений и способов деятельности от поколения к поколению был вербальный. Поэтому выдвижение чтения в качестве целевой доминанты в процессе обучения студентов-иностранцев русскому языку является логичным и обусловлено большими возможностями реального практического использования работы с текстом в период обучения, а также с общеобразовательной и социально-культурной значимостью чтения.

В последние десятилетия, благодаря появлению видео, аудио, кино, Интернета чувственный уровень познания объектов через чувства и восприятия при непосредственном контакте с ними сменился визуализацией - созданием в сознании студентов своего рода когнитивных моделей воспринимаемых объектов, что, в конце концов, привело к появлению N-Generation (термин Д. Тапскотт), нового информационного общества с визуальным или компьютерным типом мышления [1:117].

Зрение обеспечивает человеку около 90% информации, неудивительно, что у человека в процессе эволюции развилась способность мыслить образами, которые хранятся во внутреннем плане личности, в бессознательной части ее психики [1:225]. Соответственно оказалось, что при усвоении знаний визуальные образы для молодого поколения практически более значимые, потому что они информативные, и приводят к более глубокому пониманию новой информации, ее быстрого перевода в долговременную память обучаемых.

Мы полагаем, что роль преподавателей-русистов – учесть эти новые тенденции в обучении, интегрировать компьютерное восприятие информации студентами-иностранцами в технологию обучения.

Цель данной статьи: наряду с традиционным коммуникативно-деятельностным подходом к обучению чтению, раскрыть содержание методического принципа когнитивной визуализации в процессе чтения, обосновать его использование в методике обучения чтению студентов-иностранцев, показать, что широкое использование визуального ряда в методике обучения РКИ способствует повышению качества обучения будущих инженеров.

Особое значение коммуникативно-деятельностный подход приобретает при обучении чтению. Практика показывает, что даже успевающие на подготовительном факультете иностранные учащиеся, переходя к обучению на основных факультетах, испытывают немалые трудности, особенно на первом курсе. В новых условиях, когда преподаватель работает на русскоязычную аудиторию, студенты тонут в море

информации. Основным источником получения знаний по учебным дисциплинам для них является чтение печатного текста. Навыки чтения студентов, как правило, нуждаются в совершенствовании [3:10].

Психолингвистический подход к чтению основан на исследованиях и достижениях современной лингвистики и психологии познания. С позиций этого подхода чтение понимается как комплекс навыков получения информации. Читатель рассматривается как активная, принимающая решения личность, которая, координируя множество навыков и подходов, формирует восприятие и в итоге создаёт ментальные образы. Чтение рассматривается как активный процесс: читатель применяет свой словарный запас, знание синтаксиса, умение вести беседу и знание мира. Чтение предполагает связь между мышлением и языком.

Навык чтения зависит от осознанного взаимодействия между лингвистическими знаниями и знанием мира. Студент должен обладать «концептуальной» готовностью к каждой задаче: чтение либо опирается на знание мира учащимися, либо преподаватель должен заполнить пробел прежде, чем приступить к заданию. Одним из современных методов заполнения этого пробела в процессе обучения неродному языку и овладения знаниями является метод визуализации.

Под визуализацией в настоящее время понимается метод, способ представления информации в виде оптического изображения, ведущий к созданию визуальных образов в воспринимающем сознании. Впервые термин “визуализация” был предложен швейцарским психологом К.Г. Юнгом как явление, присущее человеческой психике, основанное на способности личности мыслить образами.

Визуализация как принцип обучения использовалась уже давно в методике и педагогике как принцип наглядности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский и др.) [1:225].

Однако наглядность и визуализация, несмотря на психологическую связь, не одно и то же. Наглядность ведет к визуализации, это способ восприятия объекта, ведущий к созданию визуальных образов, а визуализация – результат этого восприятия. Смысл визуализации – в адаптации новой информации, что позволяет ее легко усвоить, создать картину мира.

Под когнитивной визуализацией при обучении чтению мы понимаем создание ментальных образов (мыслеобразов) в сознании студента-иностранца в процессе смысловой обработки читаемого текста.

Общий ход визуального представления информации при работе с текстом заключается в экспликации содержания, его осмыслении и моделировании действий с текстом. Основные направления реализации когнитивной визуализации при обучении чтению студентов-иностранцев: 1) с помощью аутентичные видеоматериалы; 2) комплекс упражнений, используемый преподавателем в условиях мультимедийного класса); 3) интерактивная методика, формирующая обратную связь "студент - учебный текст.

Особую роль в формировании умений когнитивной визуализации играют учебные видеоматериалы. Под учебными материалами имеется ввиду аутентичная

информация по специальности или лингвострановедению, которая демонстрируется с помощью видеотехники.

Большинство исследователей выделяют три этапа работы в мультимедийной аудитории: до, во время и после демонстрации видео или фото.

На первом этапе предусматриваются задачи и подготовительные упражнения, направляющие внимание студентов на общее восприятие видеoinформации, а также упражнения на семантизацию новой терминологии. Цель вопросов и упражнений после первого просмотра – контроль восприятия, уточнение понимания деталей видеoinформации. Закончить просмотр видеофильма или другого визуального блока следует чтением текста и дискуссией на основе материала, который был проработан.

Ряд зарубежных исследователей рассматривают визуализацию того, что читается, одним из метакогнитивных умений, на базе которых функционирует чтение. Если читатель может строить ментальные образы как результат прочитанного, это и есть доказательство понимания. Эти образы должны создаваться в предтекстовых упражнениях, в процессе чтения и в послетекстовой работе. Это углубляет понимание, поскольку визуализация связывает фоновые знания с новой информацией. Основная же цель визуализации знаний – стимулировать когнитивные процессы при передаче знаний [2:254].

Анализ этапов аудиторного занятия, учебных приемов, используемых для активизации текстовой деятельности, показывает, что визуализация используется во время презентации лексики, компрессии текста, активизации прочитанного и как работа с терминологией.

Целью обучения иноязычной профессионально ориентированного чтения аутентичных текстов есть понимание. Студент-иностранец не просто переводит сочетание знаков в значение, но строит образы, от образов-представлений к образам-воображениям [2:253]. Если визуализация для создания образов-представлений стимулируется, как правило, самим преподавателем, то визуализация, результатом которой являются образы-воображения, создаваемые самими студентами, является значительной методической трудностью из-за недостатка времени, аудиторных возможностей, преподавательского опыта.

Чтение текста рассматривается как практика в речевой деятельности. Цель такого чтения - получение определенного результата, суть которого заключается в понимании смыслового содержания текста и создании с помощью визуализации устойчивых мыслеобразов.

Для понимания текста необходимы:

- 1) определенный уровень речевого умения вообще и в данном виде речевой деятельности, в частности;
- 2) определенный уровень техники чтения;
- 3) наличие мыслительной направленности в процессе чтения;
- 4) определенный уровень трудности текста;
- 5) знание предмета, о котором идет речь, опыт в данной области знаний;
- 6) степень интеллектуального развития учащихся [3:12].

Если первые два положения – результат обучения, а последние два не зависят от преподавателя русского языка, хотя развивать их можно и должно, то третье и четвертое относятся к организации процесса обучения.

Выводы:

1. Для эффективного освоения текста на неродном языке необходима четкая целевая установка (вызывает интерес к чтению, эмоциональное отношение к материалу текста).

2. Материалами для чтения должны быть тексты со всеми признаками коммуникативной единицы, их содержание не должно быть известно обучаемому, а главное, оно должно включать различную – и по количественным, и по качественным характеристикам – информацию.

3. Обучение чтению должно строиться как познавательный процесс. Для поддержания мотивации очень важен правильный подбор текстов, содержание должно быть значимым в глазах студента, иметь определенную новизну информации [3:12].

4. Компьютерное восприятие информации должно восприниматься нормой в современном обществе среди как украинских студентов, так и студентов-иностранцев.

5. Когнитивная визуализация в иноязычном чтении – создание образов-представлений в сознании студентов-иностранцев в процессе чтения и осмысления прочитанного на основе имеющихся фоновых знаний, коммуникативной компетенции читателя.

6. Формирование умений когнитивной визуализации как одного из наиболее экономных способов смыслового восприятия читаемого при обучении профессионально ориентированному чтению происходит оптимально, благодаря использованию видеоряда (видеофонограмм), который позволяет использовать все основные каналы восприятия студентов (зрительный, слуховой) [2:256].

7. Визуальное осмысление читаемого, через набор видеообразов, несомненно, будет способствовать как качественному запоминанию лингвистических единиц, так и созданию четкой картины мира будущими специалистами.

Список источников:

1. Барабанова Г. В. К понятию когнитивной визуализации при обучении студентов технического вуза иноязычному профессионально-ориентированному чтению // Наукові записки Національного університету «Острозька академія», - Острог, 2013, - с.224-226
2. Барабанова Г. В., Когнітивна візуалізація іншомовного професійно орієнтованого тексту в навчальних цілях // Вісник ЛНУ ім. Тараса Шевченка №9, ч. II, - Львів, 2013 – с.251-257
3. Бондарец Е.В., Терещенко Л.Я., Психолого-педагогические основы обучения чтению иностранных учащихся // Тезисы докладов международной научно-методической конференции, Харьков: ХНАДУ, 2007. – с. 10-12.
4. Ковалев Г.А. Три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии.-1987.- №3.
5. Титова С. В. Роль визуализации учебной информации в процессе обучения иностранному языку / С. В. Титова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету, Випуск 63, серія: Педагогічні науки. – Чернігів, 2012 . – С 196 – 201.

**Робота з текстом за фахом на заняттях з української мови як іноземної
зі студентами економічних спеціальностей**

Мелкумова Т. В.

*кандидат філологічних наук, старший викладач
кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки
ДВНЗ «Криворізький національний університет»*

м. Кривий Ріг, Україна

Мовна підготовка іноземців, що навчаються в українських вишах, повинна мати міцний зв'язок із майбутньою фаховою діяльністю студентів, уключати основні мовні одиниці, поняття, факти, закономірності для забезпечення формування мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів у аспекті певної професійної галузі. Вивчення української мови як іноземної має бути скероване на формування фахової компетентності студентів, на підготовку їх до різних комунікативних ситуацій у професійній царині, на розвиток навичок іноземців з використання мовних знань у майбутній діяльності.

Лінгводидактика пропонує різноманітні методи та прийоми викладання української мови іноземним студентам. Граматичні й текстові матеріали розробляють для навчання студентів-іноземців такі методисти, як: Л. Азарова, Х. Бахтіярова, С. Воробйова, Н. Зайченко, І. Зозуля, О. Коньок, Р. Кривко, Н. Лисенко, С. Лукашевич, І. Майданюк, Є. Світлична, С. Смоленський, Л. Солодар, Т. Цапко й ін. У сучасній системі освіти відбувається зміна мотивації засвоєння української мови як іноземної, що викликає необхідність оптимізації технологій її навчання, зокрема формування мовної компетенції як складової професійної компетенції. Актуальність нашої розвідки визначається новітніми вимогами, спрямованими на вдосконалення національної системи освіти загалом і фахової підготовки студентів зокрема. На думку К. Кусько, «текст за фахом – це передусім засіб становлення та розвитку професійної, точніше мовнопрофесійної майстерності» [2 : 13].

Навчальний матеріал для занять з української мови варто поєднувати з матеріалом інших вузівських дисциплін, звертаючи при цьому увагу на засвоєння змістового компонента. Важливим етапом формування мовної особистості майбутнього фахівця є робота з термінами. І якщо на підготовчому відділенні на заняттях з української мови слухачі вивчають в основному загальнонавчальну лексику [1], то на I курсі певний відсоток лексичної роботи стосується професійної лексики. Нові слова, зокрема терміни, бажано вводити під час роботи з текстами, щоб іноземні студенти могли сприймати лексеми й з урахуванням морфологічних характеристик і синтаксичних функцій. Це полегшує студентам-іноземцям подальше оперування новими словами. Так, на занятті зі студентами інженерно-економічного факультету можна працювати з текстом про міжнародні валютні відносини:

Міжнародні валютні відносини – сукупність економічних відносин між країнами, юридичними й фізичними особами, міжнародними економічними, фінансово-кредитними організаціями щодо функціонування та розвитку валюти. Через міжнародні валютні відносини здійснюються платіжні й розрахункові операції у світовому господарстві.

При проведенні валютних операцій укладаються валютні угоди, які є домовленостями про обмін грошей однієї країни на гроші іншої. При цьому з'являються поняття «валютний курс» і «валютний паритет».

Валютний курс – це ціна грошової одиниці однієї країни, виражена у грошовій одиниці іншої країни. Валютний паритет є співвідношенням між валютами різних країн, що встановлюється законодавчо. Валютні паритети знаходяться в основі валютних курсів, які інколи відхиляються від паритетів.

При «золотому стандарті» валютні паритети визначалися шляхом співвідношення кількості грошового металу, якій відповідали грошові одиниці, а за Бреттон-Вудською системою – це й шляхом співвідношення з долларом. З 1978 року валютні паритети встановлюються на базі спеціальних прав запозичень (СПЗ). СПЗ є міжнародними резервними коштами, які призначаються, наприклад, для розрахунків із Міжнародним валютним фондом.

Однією з характерних рис валюти є її котирування, тобто здатність оцінюватись. На практиці під валютним котируванням розуміють установлення курсів іноземних валют згідно з діючими законодавчими нормами та практикою. Розглядають пряме й непряме котирування. Прямим котируванням є вираження одиниці іноземної валюти в національній, непрямим – вираження одиниці національної валюти в іноземній.

До важливих характеристик валюти належить здатність валюти обмінюватися на інші валюти. Така здатність називається конвертованістю валюти. Валюти бувають вільно (повністю) конвертованими, частково конвертованими й неконвертованими. Вільно конвертовані валюти обмінюються на інші валюти; частково конвертовані валюти – це валюти, які обмінюються тільки на деякі інші валюти; неконвертовані валюти – це валюти, які функціонують тільки в межах однієї країни й не обмінюються на інші валюти.

У межах поняття конвертованості валют існує поняття резервної валюти. Резервна валюта – це валюта, яка використовується для обслуговування міжнародних розрахунків при зовнішньоторговельних операціях, іноземних інвестиціях і при визначенні світових цін. Роль резервних валют виконують доллар США, фунт стерлінгів, євро та японська ієна.

Формою існування валютного курсу є валютний режим. Фіксований режим передбачає здійснення обміну однієї валюти на іншу на основі чітко визначеного валютного (раніше золотого) паритету. Плаваючий режим передбачає обмін однієї валюти на іншу залежно від попиту та пропозиції.

До понять, які допомагають краще зрозуміти міжнародні валютні відносини, належить поняття валютної зони. Особливості валютних зон: підтримання всіма учасниками валютної зони твердих курсів своїх валют відносно основної валюти; здійснення зміни курсів національних валют відносно інших валют тільки за згодою держави основної валюти; зберігання в банках країни основної валюти більшої частини національних валютних резервів; вільний обмін між собою валют країн-учасниць валютної зони; вільних рух коштів у межах зони та наявність обмежень

відносно третіх країн; зосередження зовнішніх рахунків країн-учасниць у банках країни, яка очолює валютну зону.

Найбільшими валютними зонами у світі є стерлінгова зона, доларова зона й зона євро.

Основними формами валютної системи є національна та світова. Виділяють також регіональну валютну систему. Світова й регіональна валютні системи є формами організації міжнародних валютних відносин.

Національна валютна система – це форма організації валютних відносин країни, яка визначається її валютним законодавством. Світова валютна система – це форма організації валютних відносин у межах світового господарства, яка функціонує на підставі юридичних норм, угод і законів між країнами. Третьою основною формою валютної системи є регіональна. Найбільшого розвитку вона набула в Європейському Союзі.

Після прочитання тексту й опрацювання нових слів можна запропонувати студентам виконати такі завдання: виділити терміни; визначити їх частиномовну приналежність; з'ясувати граматичні категорії окремих термінів; здійснити вправи граматичного характеру, наприклад, для закріплення тем «Відмінювання іменників», «Дієвідмінювання» тощо.

Отже, важливим етапом мовної підготовки іноземних студентів є робота з текстами за фахом. Опрацювання термінів є дієвим чинником поглиблення мовних знань і професійного розвитку іноземних студентів. Подальші розвідки з окресленої проблеми стосуватимуться тематики текстів, видів дотекстових і післятекстових завдань.

Список джерел:

1. Азарова Л. Є. Українська мова для слухачів-іноземців підготовчого відділення : збірник вправ і завдань : навч. посібник / Л. Є. Азарова, І. Є. Зозуля, Л. В. Солодар. – Вінниця : ВНТУ, 2010. – 121 с.
2. Кусько К. Ф. Лінгвістика тексту за фахом / К. Ф. Кусько // Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : колективна монографія. – Львів : «Світ», 1996. – 73 с.

Особливості засвоєння ономастичної лексики іноземними студентами на початковому етапі навчання

Мізіна О.І.

*доцент кафедри українознавства, культури та документознавства Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка
м. Полтава, Україна*

Ономастика – наука про власні назви усіх типів та про закономірності їх розвитку й функціонування. У ономастичний простір входять: імена людей – антропоніми, географічні назви – топоніми; назви водних об'єктів – гідроніми; клички тварин – зооніми; власні назви окремих рослин – фітоніми; назви зон і частин всесвіту – космоніми; назви небесних тіл – астроніми; назви відрізків часу – хрононіми; назви свят; назви заходів, кампаній, воєн, битв; назви церков, монастирів;

назви підприємств, установ, суспільств, партій тощо. Залежно від типу власних назв, які вивчаються, ономастика як мовознавча наука ділиться на розділи, серед яких найбільш вивченими є антропоніміка, топонімія, гидроніміка та інші.

Щорічно на навчання у ВНЗ України приїжджають іноземні громадяни з країн Близького Сходу, Африки, Азії, які народилися і виросли в суспільствах, що за своїми звичаями, традиціями, законодавством, світоглядом, віросповіданням відрізняються від європейських. Потрапляючи в українське середовище, вони мають ряд проблем як мовного, так і психологічного характеру, пов'язаних з відмінностями в культурі, побуті, традиціях. Процес соціально-культурної адаптації потребує поєднання навчальних і виховних заходів як на підготовчому етапі навчання, так і впродовж усього періоду перебування іноземців в Україні.

У навчальному процесі на підготовчому відділенні для іноземних громадян з першого уроку використовується ономастична лексика. Так, вивчаючи перші літери, студенти запам'ятовують антропоніми (сестра *Ганна*, дівчина *Оксана*, брат *Антон*, друг *Микола*, тато *Іван*, мама *Марія*), топоніми (міста *Київ*, *Полтава*, *Харків*, *Суми*, *Україна*), гидроніми (річки *Дніпро*, *Ворскла*, озеро *Свитязь*, *Чорне море*), зооніми (кіт *Том*, собака *Рекс*, корова *Зірка*) тощо.

І. Бондаренко зазначає, що мовне середовище є сукупністю всіх конкретних форм реалізації мови як системи звукових, словникових і граматичних засобів, що знаходять своє матеріальне втілення у різноманітті існуючих і постійно створюваних письмових і усних текстів. Воно є одночасно і результатом, і необхідною умовою процесу комунікації носіїв даної мови. Стосовно індивіда, що вивчає цю мову як іноземну, середовище за наявності певних соціально-психологічних умов може виступати як стимулюючий, навчаючий і контролюючий фактор процесу самонавчання. Особливо активно впливає мовне середовище на процес самостійного накопичення та семантизації нової лексики. Об'єм самостійно засвоєваних з мовного середовища лексичних одиниць в середньому складає: у перші 6 тижнів навчання – 100-110 слів (або 35-40% від загальної кількості засвоєних за даний період лексичних одиниць мови); протягом 4,5-5 місяців навчання – 270-300 слів (або 40-50%); через 16 місяців навчання приблизно 1200 слів (або 90%); при повному навчанні (5-6 років) – 1500-2000 слів (або 25-30%). У даному випадку йдеться про стихійний, тобто методично не підготовлений процес самостійного розширення іноземцями їх словникового запасу, об'єм якого, як відомо, є одним з найважливіших показників рівня мовної компетенції у будь-якій іноземній мові. Накопичувана лексика семантизується за допомогою різних видів семантичної здогадки (словотворчої, семасиологічної, контекстуальної, контекстуально-ситуативної, ситуативно-наочної й тому подібне) [1: 61].

На думку російської дослідниці А. Супранської, кількість засвоєваної з мовного середовища ономастичної лексики складає 4-6% загального об'єму самостійно накопичуваних лексичних одиниць, що відображає ступінь комунікативної потреби іноземних громадян у такого роду лексиці. Засвоюються головним чином антропоніми (імена, по батькові та прізвища українських друзів, знайомих, викладачів, адміністративних працівників) і топоніми, переважну більшість

яких складають урбаноніми [6: 72]. Серед них переважають назви вулиць, зокрема: *Жовтнева, Фрунзе, Леніна, Сінна, бульвар Богдана Хмельницького, Периотравневий проспект, провулок Квітки-Основ'яненка, Інституцький проріз*; площ і майданів: *Незалежності, Конституції, Слави, Соборна*; адміністративних районів міста: *Київський, Ленінський, Октябрський*; мікрорайонів: *Алмазний, Браїлки, Левада, Огнівка, Поділ, Половки, Сади*; різних торгових закладів і підприємств громадського харчування: *Робін Гуд, Екватор, Конкорд, Фуриет, Метро* та ін.

Відомий російський методист В. Скалкін переконаний, що у спеціальній літературі коло засвоєваних топонімів визначається перш за все їх актуальністю та необхідністю у повсякденному житті для правильного орієнтування у новому оточенні, а також сферами мовного спілкування іноземців. Він виділяє вісім сфер усномовного спілкування, які властиві будь-якому сучасному мовному колективу [5: 61-67]. Комунікативні потреби учнів, вимушених у силу об'єктивних причин виступати в різних соціально-комунікативних ролях, у свою чергу визначають необхідність засвоєння найбільш частотних в рамках тієї чи іншої сфери спілкування назв. Як приклад можна навести урбаноніми, зафіксовані студентами:

а) соціально-побутова сфера (назви крамниць, кафе, ресторанів, служб побуту, зупинок суспільного транспорту, вокзалів, аеропортів: *Пасаж, Астера, Арабеска, Венеція, Спайдер, Про-фото; 23 Вересня, парк Котляревського, майдан Незалежності; Південний вокзал, Київський вокзал, Бориспіль*);

б) сімейна сфера (у лексиконі іноземців урбаноніми, характерні для даної сфери спілкування, з цілком зрозумілих причин обмежуються адресами близьких друзів та назвами установ, в яких вони навчаються: *Первомайський проспект, Інститутський проріз, мікрорайон Левада, аграрна академія*);

в) професійно-трудова сфера (для учнів це у першу чергу назви навчальних закладів, у яких вони навчаються зараз або планують продовжити навчання після закінчення підготовчого відділення, бібліотек, підприємств, де вони проходять виробничу практику тощо: *ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, УМСА, бібліотека ім. І. П. Котляревського, обласна лікарня ім. М. С. Скліфосовського*);

г) соціально-культурна сфера (назви музеїв, театрів, будинків культури: *краєзнавчий музей, музей Полтавської битви, драмтеатр ім. М.В. Гоголя, ляльковий театр, палац дозвілля «Листопад»*);

д) сфера суспільної діяльності (назви установ, громадських організацій: *Будинок дитячої та юнацької творчості*);

в) адміністративно-правова сфера (назви адміністративних районів міста, адміністративно-правових установ: *Октябрський район, Київський район, РВВС Ленінського району, Управління Державної міграційної служби України у Полтавській області*);

ж) сфера ігор та захоплень (назви спортивних споруд, туристичних клубів: *стадіон «Ворскла», фітнес-клуб «Вітамін», басейни «Спартак», «Дельфін»*);

з) масово-видовищна сфера (назви парків культури і відпочинку, міських визначних пам'яток: *Корпусний парк, краєзнавчий музей, Співоче поле, парк відпочинку «Перемога», пам'ятник Слави, Біла альтанка*).

Кількість засвоєваних урбанонімів у рамках тієї чи іншої сфери спілкування значною мірою залежить як від індивідуальних особливостей та зацікавлень учнів, так і від їх суспільно-громадської активності.

Топонімам, на відміну від інших власних назв, властива яскраво виражена локалізованість, яка, на думку українського лінгвіста Ю. Карпенка, «означає, що їх дійсним контекстом є територія» [4: 5]. Завдяки цій локалізованості, топоніми в умовах реального мовного оточення набувають об'єктивної комунікативної значущості, що обумовлює їх швидке й успішне засвоєння. Природно, що семантизація топонімів, якщо її розуміти як встановлення смисла слова, неможлива, оскільки для омонімічної лексики не характерні лексичні поняття, властиві апеллятивам. Іноземець просто співвідносить дану конкретну особу або об'єкт дійсності з прийнятими у рамках цієї дійсності їх словесними еквівалентами. При цьому вони зазвичай розуміють одиничність і унікальність даного словесного позначення. Більш того, враховуючи цю специфіку власних назв, учень свідомо або неусвідомлено кожного разу ніби програмує свою пам'ять на тривале або короткострокове запам'ятовування даної конкретної назви і значно швидше, ніж загальну назву, забуває його, коли обставини, що зумовили необхідність засвоєння і використання у мові власної назви, зникають.

Цілком закономірно, що й семантична здогадка по відношенню до ономастичної лексики (за рідкісними виключеннями типу: *Ворскла* – крадій (вор) скла, *Привокзальна* – вокзал, *Інститутський* – інститут) практично непридатна і призводить лише до помилкових етимологічних висновків. Проте, практика показує, що в 10-15% випадків при засвоєнні топонімів іноземні учні все ж таки намагаються з тим або іншим ступенем успіху з'ясувати для себе мотивованість даної конкретної назви.

Ономастична лексика, що накопичується безпосередньо з мовного середовища, і перш за все топоніми, є, головним чином, назви об'єктів тієї місцевості (району, міста), у якій здійснюється навчання. Проте широка культурна програма (екскурсії, поїздки в інші міста) дозволяє іноземним студентам активно накопичувати ономастичні одиниці, характерні й для інших районів країни мови, яку вони вивчають. Так, після туристичних поїздок у музей Полтавської битви, в Опішню та Бузковий гай, іноземцями, що навчаються на підготовчому відділенні нашого університету, було засвоєно цілий ряд власних назв, що стосуються даних регіонів (*вулиця Шведська Могила, музей-заповідник «Поле Полтавської битви», селище Опішне, Національний музей українського гончарства, хутір Проні, селище Диканька, Бузковий гай* тощо).

Необхідно відзначити, що у науковій літературі існує цілком аргументована точка зору, відповідно до якої ономастична лексика має не тільки номинативну, а й кумулятивну функцію, що виражається у властивому для деяких власних назв національно-культурному компоненті їх значень [2: 71; 3: 26]. Так для антропонімів будь-якої іноземної мови цей національно-культурний компонент, на думку К. Верещагіна та В. Костомарова, може виражатися у певному забарвленні імен (*Богдан, Володимир – Омелько, Христя*), стильовій приналежності (*Іван – Іоан;*

Сергій – Сєргій), територіальній співвіднесеній (*Любомир, Ярослава, Тарас, Оксана*) тощо [2: 71-73].

Національно-культурний компонент значення власних назв навіть носіями даної мови може бути семантизований самостійно тільки після засвоєння певного об'єму фонових знань (історія країни, культура і тому подібне). Що ж стосується іноземних учнів, то адекватне сприйняття власних назв, які мають національно-культурний компонент, досягається лише у результаті цілеспрямованої роботи викладача на заняттях з мови та лінгвокраїнознавчого курсу «Країнознавство».

Список джерел:

1. Бондаренко И. П. Языковая среда как источник накопления ономастической лексики и особенности её усвоения иностранными учащимися / И. П. Бондаренко // Актуальные вопросы русской ономастики : сб. научн. трудов. – К.: УМК ВО, 1988. – С.61-65.
2. 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.
3. Воскресенская Л. Б. Лингвострановедческая паспортизация лексики / Л. Б. Воскресенская – М.: МГУ, 1985. – 121 с.
4. Карпенко Ю. О. Топоніміка і її місце в лексичному складі мови: лекція / Ю. О. Карпенко. – Чернівці, 1962. – 23 с.
5. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин – М.: Рус. яз., 1981. – 248 с.
6. Суперанская А.В. Что такое топонимика? / А.В. Суперанская – М.: Наука, 1985.– 176 с.

Интерактивные возможности информационных технологий в процессе языковой подготовки иностранных студентов в ВТНЗ

Моргунова Н.С.

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

В наши дни, в условиях возросшей конкуренции на украинском рынке образовательных услуг особую актуальность приобретают проблемы повышения качества образования, интеграции высшего профессионального образования в международное образовательное пространство, реализации инновационных моделей научно-образовательных программ. Все эти проблемы обуславливают необходимость создания и развития новой модели учебного процесса с применением информационно-коммуникационных образовательных технологий.

Кроме безусловной необходимости в сегодняшнем мире для студента умения пользоваться информационно-коммуникационными технологиями, современный процесс профессиональной и языковой подготовки немислим без использования ИКТ непосредственно для организации обучения. Именно поэтому одним из важнейших и наиболее интенсивно развивающимся направлением методики преподавания русского языка как иностранного сегодня является практическая разработка, теоретическое обоснование и внедрение в учебный процесс ИКТ – информационно-коммуникационных технологий. Внедрение ИКТ в образовательный процесс

основывается на интегральном взаимодействии личностно-деятельного, контекстного, коммуникативного, социокультурного подходов к обучению.

Современные информационные технологии имеют огромный потенциал для интенсификации процесса обучения языку, его индивидуализации и ориентации на реальную коммуникацию, поскольку использование компьютеров является в настоящее время неотъемлемой частью учебного процесса, а наличие мультимедийных средств и доступ к Интернету – стандартным требованием к оснащению компьютерного класса для изучения языка.

Теоретические и прикладные аспекты обучения иностранным языкам с применением ИКТ исследуются сегодня в рамках компьютерной лингводидактики. В поле зрения исследователей находятся такие методические проблемы, как применение компьютерных технологий в преподавании РКИ (А.А. Атабекова), проектирование смарт-учебника по РКИ (С.С. Хромов), возможности применения мобильных технологий в обучении иностранному языку (Т.М. Гулая), web-quest как форма организации самостоятельной работы учащихся (И.С. Зеленецкая) и т. д. Таким образом, в настоящее время использование компьютерных технологий – не только необходимая, но и обязательная составляющая процесса языковой подготовки иностранных студентов.

Целью данной статьи является анализ интерактивных возможностей информационных технологий в процессе преподавания русского языка как иностранного студентам основного этапа обучения.

Одним из возможных и эффективных вариантов использования ИКТ как средства интерактивного обучения в языковой подготовке иностранных студентов является включение в учебный процесс лингвокомпьютерных заданий, выполнение которых ведет к формированию лингвокомпьютерной компетенции. Под лингвокомпьютерной компетенцией понимают «умение и готовность обучающихся использовать электронные ресурсы для дальнейшего совершенствования своих знаний иностранного языка и для постижения своей профессиональной и научной сферы за счет работы с материалами на иностранном языке» [2:109].

Включение различных видов электронной связи в учебный курс на среднем и продвинутом этапах обучения, как отмечает А.А.Атабекова, содействует как развитию собственно языковой базы, так и развивает коммуникативную компетенцию обучаемых, в том числе развивает навыки чтения, письма, говорения, аудирования, перевода; совершенствует умения участвовать в дискуссии, формулировать и отстаивать свою точку зрения; содействует развитию социолингвистической и прагматической компетенции [1: 122].

В процессе языковой подготовки иностранных студентов в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете успешно применяются такие программные продукты, как дистанционные курсы по русскому и украинскому языкам как иностранным, предназначенные для различных уровней владения языком, тематические обучающие и тестирующие программы, мультимедийные тематические демонстрации. Активно работают 3 интернет-блога по РКИ для студентов 1, 2 и 4

курсов. Также разработан и внедрен в процесс обучения комплекс методических материалов для интерактивной доски (SMART BOARD).

SMART BOARD открывает практически неограниченные возможности для реализации методического и творческого потенциала преподавателя. В интерактивной доске объединяются проекционные технологии с сенсорным устройством, поэтому такая доска не просто отображает то, что происходит на компьютере, а позволяет управлять процессом презентации, вносить поправки и коррективы, делать цветом пометки и комментарии, сохранять материалы занятия для дальнейшего использования и редактирования. Интерактивная доска позволяет осуществлять активное комментирование материала (выделение, уточнение, добавление информации посредством электронных маркеров), одновременную работу с текстом, графическим изображением, видео- и аудиоматериалами и т.д. На одном слайде можно разместить несколько кадров данного занятия и проследить ход мысли, вернувшись, при необходимости, к началу изложения или более сложному аспекту материала занятия.

Как показывает практика преподавания РКИ, письменная речь на русском языке является самым сложным видом речевой деятельности и, соответственно, наименее интересным для иностранных студентов. Использование SMART BOARD как средства формирования комплексной визуально-тактильной рабочей среды для обучаемого позволяет не только создать благоприятный климат в аудитории, но и значительно повысить интерес иностранных студентов к обучению научной письменной речи.

Созданный на кафедре языковой подготовки комплекс интерактивных уроков на SMART BOARD на основе учебного пособия «Русский язык для студентов инженерных специальностей» (авторы В.Г. Демьянова, Н.С. Моргунова) содержит тематические тексты, обучающие и проверочные упражнения, иллюстрации, аудио- и видеоматериалы по лексико-грамматическим темам, служит опорой для введения или активизации материала занятия, повторения и закрепления речевых моделей, совершенствования навыков говорения и восприятия иноязычной речи на слух, контроля и самоконтроля знаний.

Интерактивная доска применяется преподавателями кафедры на различных этапах занятия и при обучении различным видам речевой деятельности. Возможности SMART BOARD позволяют использовать ее потенциал во время фонетической и речевой зарядки, введения и отработки лексики и речевых моделей, объяснения и отработки грамматического материала, аудирования, чтения текстов и обучения реферированию.

Структура каждого занятия с использованием интерактивной доски, разработанного преподавателями кафедры языковой подготовки, предполагает наличие определенных элементов, решающих типовые учебные задачи в рамках изучаемой темы.

Так, во время презентации грамматического материала использование различных цветов служит для привлечения внимания студентов к тому или иному языковому явлению. Применение разноцветных подчеркиваний помогает выделить

главное, заострить внимание на определенном грамматическом явлении, на употреблении нужной формы слова и местоположении его в предложении. Для развития языковой догадки, предоставления студентам возможности самим прийти к необходимым выводам, часть материала можно скрыть, используя функцию «Шторка».

На этапе отработки и закрепления грамматического материала в режиме граффити используются задания типа: «Заполните пропуски», «Уберите лишнее», «Составьте схему», «Распределите слова по группам», «Заполните таблицу», различные виды лингвистических игр. Языковой материал также обрабатывается в заданиях, направленных на закрепление навыков употребления лексико-грамматических конструкций, свойственных научному стилю речи и общелитературному русскому языку, таких, как составление или трансформация различных типов предложений. Трансформационные упражнения предполагают переключения с одной лексико-грамматической модели на другую, изменения конструкции в зависимости от изменившегося коммуникативного задания или ситуации общения. Например: «Замените подчеркнутые словосочетания глаголами», «Измените предложения, используя конструкцию *что влияет на что*».

Обязательным элементом каждого занятия с использованием интерактивной доски является базовый текст, содержащий лексико-грамматические конструкции изучаемой темы. Текст сопровождается лексическим минимумом (ссылками на значение слов, их озвучиванием) и комментариями. Система предтекстовых заданий для занятий обычно включает различные типы упражнений, направленных на введение и отработку лексико-грамматического материала на основе изучаемых синтаксических конструкций (выражение квалификации лица, предмета, явления; характеристики предмета; выражение процесса, свойства и др.). Это могут быть задания типа: «Распределите слова по группам», «Разберите слова по составу», «Уберите лишнее слово», «Найдите (подберите) антонимы (синонимы)», «Заполните пропуски» и т.д.

В структуру некоторых занятий с использованием SMART BOARD включены видеофрагменты лекций или соответствующие тематике занятия видеоролики, что делает работу над таким видом речевой деятельности, как аудирование, более эффективной.

Опыт работы с интерактивной доской преподавателей кафедры языковой подготовки ХНАДУ позволяет эффективно сочетать ее возможности и реализацию дидактических принципов новизны, наглядности, коммуникативной активности, интерактивности, обратной связи, сочетания коллективных, групповых и индивидуальных форм работы. Работа с интерактивной доской обеспечивает преемственность, полноту и согласованность подачи материала при изучении языковых аспектов и совершенствовании умений и навыков студентов, а также в процессе формирования профессиональной и социокультурной компетенций, стимулирует развитие мыслительной и творческой активности студентов и работу всей группы.

Список источников:

1. Атабекова А.А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного: Учеб. пособие / А.А.Атабекова. – М.: РУДН, 2008. – 245 с.
2. Попова Н.В. Дидактическое моделирование вузовского учебника по иностранному языку с учетом междисциплинарных связей / Н.В.Попова // Научно-технические ведомости СПбГПУ.– 2010.– Вып. 2.– С. 102-109.

**Изучение системных связей терминов
на уроках языка профессионального общения**

Мосьпан Е.П.

доцент кафедры языкознания

*Украинского государственного университета железнодорожного транспорта
г. Харьков, Украина*

Термины являются одним из основных стилеобразующих элементов научных текстов. Работа со специальной лексикой в рамках общего курса русского (украинского) языка как иностранного, к сожалению, не предусматривает отдельных обобщающих занятий. В связи с этим в программы дисциплин «Язык профессионального общения» и «Деловой русский язык», которые изучаются иностранными учащимися в УкрГУЖТ, был введен учебный модуль, посвященный специальной терминологии, включающий следующие темы: определение термина, требования к терминам, виды терминов, терминология и терминосистема, словари специальной лексики; системные отношения терминов и их структурные типы; основные способы образования железнодорожных терминов. Была поставлена цель сформировать у студентов понятие о системности терминов. На эту работу в зависимости от уровня подготовки студентов выделено 6-8 часов из общих 30-32 часов. Языковой материал подбирался с учетом специальности и этапа обучения, так как указанные дисциплины изучаются на разных факультетах в разных семестрах.

Сначала иностранные учащиеся знакомятся с основами терминоведения: что есть термин и какие требования к нему выдвигаются, учатся выделять термины разных сфер знания. При этом через сопоставление терминов и их определений студентам демонстрируется «экономность» терминологического наименования. Например, *стрелочная улица – последовательно расположенные на определённом расчётном расстоянии стрелочные переводы, предназначенные для соединения группы параллельных путей*. После знакомства с материалом для наблюдения студентам предлагается найти в тексте по специальности термины разных уровней: общенаучные, технические, транспортные и железнодорожные; написать несколько терминов по своей специальности и дать их определения.

Изучение системных отношений терминов включает работу над их словообразовательными связями, так как словообразовательный потенциал является одним из требований к терминологической единице. Особенностью словообразовательной работы в рамках указанного курса является использование специально отобранных групп наиболее частотных единиц – базовых терминов специальности – и демонстрация активных способов образования от них имен

признаков, действия, деятелей и т.п., в отличие от пути от частного к общему, используемого при освоении общего курса языка.

На следующем этапе работы студенты знакомятся с основными типами связей между единицами терминосистемы – отношениями антонимии, синонимии, гиперонимии, или таксономии, и многозначности. Сначала изучается антонимия, поскольку антонимические термины активно функционируют в железнодорожной литературе. По статистике около 40% антонимических пар в железнодорожном дискурсе представляют префиксальное словообразование единиц или их компонентов. Оно осваивается легче, поэтому начинать целесообразно с него. Студентам предлагается задание образовать антонимические беспрефиксальные термины от таких номинаций, как *нечетная горловина станции, незамкнутые рессоры, неохраняемый переезд, несимметричный стрелочный перевод; безбандажное колесо, безостановочное скрещение поездов, бесчелюстная тележка вагона и т.п.* Учащиеся знакомятся и с префиксами иностранного происхождения, которые представлены в таких терминах, как *асинхронная муфта, децентрализованная система автоблокировки* и т.п. Далее проводится работа с терминами с парными антонимическими префиксами типа *замыкание – размыкание маршрута, входная – выходная стрелка, прицепка – отцепка вагона, погрузочная – разгрузочная колея* и т.п. И, наконец, работа с так называемыми лексическими антонимами, которые, по нашим наблюдениям, составляют около 60% антонимических пар в железнодорожной терминологии, например, *прибытие – отправление поезда, голова – хвост состава, основное – резервное депо, высокая – низкая платформа, узкая – широкая колея, начальная – конечная станция, управляемый спуск – подъем* и т.п. При отработке антонимических пар последних двух типов используются гнезда однокоренных слов типа *открыть – закрыть светофор, открытие – закрытие светофора, открытый – закрытый светофор; занять – освободить перегон, занятие – освобождение перегона, занятый – свободный перегон.* Студентам предлагаются следующие задания: прочитайте текст, подберите антонимы к выделенным словам; напишите термины, антонимические данным; подберите из учебников пары антонимических терминов.

Синонимия – редкое явление в сфере терминологии. Но, так как она представлена в железнодорожном дискурсе, ей также уделяется внимание, чтобы у студентов не складывалось ложное представление, будто синонимические в действительности термины называют разные объекты. Следует обратить внимание студентов на причины существования синонимических пар: разное происхождение терминов: *токоприемник – пантограф, эллиптические листовые рессоры – замкнутые листовые рессоры*, разную структуру терминов: *грузоперевозки – перевозки грузов, пневмопочта – пневматическая почта; низкопольный вагон – вагон с низким полом* и др., а также на то, что подобные параллельные номинации нарушают требование однозначности термина. В железнодорожной терминологии функционируют также такие синонимические пары, как *товарный поезд – грузовой поезд, рабочий поезд – хозяйственный поезд, распускать состав – расформировывать состав* и т.п. Для таких единиц предлагается задание заменить в

предложениях выделенные термины синонимическими и лишь при высоком уровне владения языком можно дать задание подобрать к данным в упражнении терминам синонимические.

Еще один вид отношений между терминами, широко представленный в железнодорожном дискурсе, это отношения «род – вид», отношения гиперонимии, или таксономии. Единицы, связанные такими отношениями, представляют цепочки терминов типа *видимые сигналы – постоянные видимые сигналы, переносные видимые сигналы, ручные видимые сигналы, поездные видимые сигналы*. В таких цепочках одно слово или словосочетание (гипероним) называет род и имеет более абстрактное значение, а остальные единицы ряда (гипонимы) называют виды и имеют более конкретные значения. Цепочки таких слов используются в классификациях. В большинстве случаев гипонимы – это термины с более сложной структурой, чем гиперонимы. Для работы с такими терминами студентам предлагается задание подобрать родовое название (гипероним) к рядам терминов, например, *паровоз, тепловоз, электровоз, мотовоз, газотурбовоз → локомотив; грузовые станции, пассажирские станции, сортировочные станции → станции*. Или задание, пользуясь предметными указателями учебников, написать ряды гипонимов к данным гиперонимам (родовым названиям), например: *подвижной парк: ... или отдельные пункты: ...*

В железнодорожной терминологии, как и в любой другой, функционируют немногочисленные многозначные термины. Например, *платформа* – 1) возвышенная площадка вдоль путей, которая служит для удобства высадки-посадки пассажиров и для приема-отправления грузов; 2) тип грузового вагона без кузова. Или *дистанция* – 1) расстояние между объектами; 2) единица административно-технического деления железной дороги. Работа с такими единицами в иностранной аудитории необходима, так как в родных языках студентов их значениям могут соответствовать разные слова. Учащиеся получают задания определить, в каком из указанных значений в предложениях использован многозначный термин, составить фразы с его лексико-семантическими вариантами.

Поскольку в железнодорожной терминологии преобладают аналитические номинации, была запланирована работа с их основными структурными типами: двукомпонентными субстантивно-субстантивными, адъективно-субстантивными и глагольно-субстантивными, которые служат базой для образования более сложных номинаций.

В программу курса также включено изучение железнодорожных номинаций с непрямым значением типа *путь, тележка, горка, горб горки, стрелка, перевести стрелку, «окно», ползун, бегун, толкач; земляное полотно, стрелочная улица, усталый маршрут* и многие другие. При этом студентам предлагается сравнить прямые и терминологические значения терминов / компонентов терминов, например, таких, как *костыль, башмак, челюсть буксы, горловина станции, диспетчерский круг, тяговое плечо, рельсовая нить, мятый пар, подошва рельса, болезни земляного полотна*.

Как показал опыт, такая работа над системными связями терминологических единиц активизирует и расширяет словарный запас студентов, стимулирует иностранных учащихся к самостоятельному поиску и тем самым выводит их учебную деятельность на качественно более высокий уровень.

**К вопросу обучения иностранных учащихся подготовительного факультета
публичному выступлению**

Назаренко Е.Б.

*доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского
государственного национального исследовательского университета*

(НИУ «БелГУ»)

г. Белгород, Россия

Подготовка учащихся подготовительного факультета к общению на русском языке является многосторонним и многоаспектным процессом, так как за семь-девять месяцев обучения иностранным студентам необходимо научиться слушать, читать, писать, говорить, понимать, одним словом – использовать русский язык как средство общения.

Публичное выступление, на наш взгляд, является необходимым умением, приобретаемым студентами в процессе учёбы, получения образования в российском вузе, и формируется оно ещё во время учёбы на подготовительном факультете.

По мнению В.В. Виноградова, «публичное выступление – это особая форма драматического монолога, приспособленного к обстановке общественно-бытового или гражданского действия» [1 : 122]. Согласимся, что выступление – это, в первую очередь, вид монологической речи, произносимый с целью информирования слушателей и оказания на них желаемого воздействия. Однако, для успешного взаимодействия с аудиторией, постоянного контакта с ней очень важно внести в выступление элементы диалога.

Контакт выступающего с аудиторией – один из ключевых моментов публичного выступления. Способность наладить контакт обусловлена, прежде всего, личностными особенностями докладчика, его характером и темпераментом, общительностью и уверенностью в себе, природной одарённостью. Существуют определённые приёмы, помогающие достичь желаемых результатов. На занятиях предлагаются специальные речевые действия, назначение которых – установление и поддержание контакта. К ним относятся: обращение, приветствие, комплимент, прощание. Учащиеся выбирают для себя несколько вариантов каждого из этих действий и отрабатывают их произношение, интонацию. Выступление начинается с приветствия и представления себя, далее объявляется тема доклада, говорится несколько слов о том, почему выбрана эта тема. Обращение к слушателям в начале доклада активизирует их интерес, приводит к состоянию сосредоточенного внимания, а в центральной части выступления позволяет поддерживать интерес к теме выступления.

Публичное выступление – это достаточно сложный вид речевой деятельности, позволяющий реализовать в речи приобретённые языковые и речевые умения, а также

попробовать себя в новой роли – оратора, почувствовать себя уверенней, приобрести новую мотивацию в изучении русского языка. В процессе подготовки к публичному выступлению важно не только умение учащегося работать с информацией, но и овладение совокупностью коммуникативных намерений (информирование, пояснение, уточнение, аргументирование и др.), выражаемых на русском языке. Выступления учащихся различаются по тематике, объёму, цели, также различны аудитории, перед которыми они выступают.

На подготовительном факультете преобладает информационный вид публичной речи. Рассмотрим особенности подготовки к выступлению на уроке, заседании клуба или конференции. Работа начинается, естественно, с содержания текста доклада. Она включает следующие этапы:

- 1) выбор темы доклада, сбор материала, его систематизация;
- 2) работа автора над композицией – составление плана, разделов выступления;
- 3) отбор слов и их сочетаний, использование изобразительных средств языка;
- 4) работа над лексико-грамматическим материалом. Так как учащиеся готовят выступление на неродном языке, необходимо снять некоторые трудности понимания текста: максимально сократить информацию, заменить трудную лексику эквивалентной, исключить из текста обилие причастных и деепричастных оборотов, сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, пассивные конструкции, которые затрудняют не только воспроизведение информации, но и её восприятие;
- 5) построение текста в соответствии с замыслом автора;
- 6) фонетическая и интонационная отработка текста доклада. После того, как текст составлен, студент читает его вслух, сначала вслед за преподавателем, потом самостоятельно, обращая внимание на ударение, произношение звуков, паузы и интонацию;
- 7) заключительный этап – репетиция выступления, когда студент пробует почувствовать себя в роли оратора, проверяет умение держаться, владеть голосом и средствами выразительности устной речи, старается обращать внимание на темп речи и избегать монотонности.

Готовый доклад сопровождается иллюстративным материалом, что делает его презентацию яркой, наглядной и интересной. При этом слайды не должны дублировать информацию; таблицы в презентации заменяются на схемы; если в выступлении содержатся графики, диаграммы и проч., они обязательно комментируются учащимися.

В течение учебного года на Подготовительном факультете Института межкультурной коммуникации и международных отношений НИУ «БелГУ» проводятся различные мероприятия, на которых иностранные учащиеся выступают публично с сообщениями на русском языке. Это тематические уроки, на которых учащиеся рассказывают о своём родном городе и своей родной стране, о семье, о будущей профессии и др.; встречи в Клубе интернациональной дружбы; ежегодная студенческая научно-практическая конференция и др. Именно здесь реализуются инновационные формы работы, направленные на развитие навыков публичного выступления у иностранных учащихся. Сообщения на уроках русского языка

являются самой простой формой публичного выступления и служат подготовкой к участию в семинарах и конференциях. Подобные занятия становятся особенно интересны и занимательны благодаря использованию современных ТСО. Обычно учащиеся готовят свои доклады по предложенному плану, а также по образцу: теме «Мой родной город» предшествует тема «Белгород» («Город, в котором я учусь»), а теме «Моя родная страна» – тема «Россия», что помогает студентам выбирать и структурировать материал для доклада. Если группа представлена учащимися одной страны, преподаватель осуществляет тематический отбор докладов, рассказывающих о стране. Студентам предлагаются темы «Религия», «Кухня», «Праздники», «Известные люди» и т.д. После подготовки текста доклада учащиеся иллюстрируют его. Когда подготовительная работа проведена, в аудитории устанавливается проектор, экран, и докладчики выступают со своими рассказами. Учащиеся задают вопросы, обсуждают сходства и различия природы, культурных особенностей, архитектуры, традиций, обычаев и т.д. Такие уроки повышают интерес к обучению, развивают не только коммуникативную, но и социокультурную компетенцию учащихся.

Следующим этапом обучения публичному выступлению является участие в различных клубах по интересам (Клуб русского языка; Клуб интернациональной дружбы и проч.). Клуб интернациональной дружбы – это прекрасно зарекомендовавший себя вид студенческого объединения в ИМКиМО НИУ «БелГУ». Заседания клуба проходят в непринуждённой обстановке, за которой, конечно, стоит тщательно спланированная организованная работа преподавателей. Тема каждого заседания определяется заранее, и учащиеся выступают с докладами, которые иллюстрируют различными средствами наглядности. Например, студенты из Китая на одной из встреч, рассказывая об особенностях сбора чая, технологии его обработки, традициях чаепития в Китае, продемонстрировали чайную церемонию. Учащиеся из Эквадора подготовили доклад о латиноамериканских танцах и станцевали сальсу.

Научно-практическая студенческая конференция, в процессе подготовки к которой учащиеся овладевают навыками научно-исследовательской работы и представления её результатов на русском языке, демонстрирует результаты целенаправленной работы по развитию умений публичного выступления, которая проводилась в течение учебного года на подготовительном факультете. Умение публично выступить с результатами своих научных исследований, донести их главную идею не менее важно, чем получить результаты самих исследований. В процессе обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете студенты учатся проводить презентации, вести дискуссии и защищать результаты проведённой научно-исследовательской работы, что является важной подготовкой к учёбе на основных факультетах, где научное общение будет являться ведущей деятельностью учащихся.

Выступления на студенческой конференции обычно отражают профессиональные интересы учащихся. Студенты-медики выбирают такие темы, как «Рак предстательной железы: причины, симптомы, факторы риска», «Нейромодуляция в восприятии боли», «Алгоритм отбора пациентов с болезнью

Паркинсона для хирургического лечения с применением глубокой стимуляции мозга» и др., студенты-филологи описывают языковые особенности родного языка, дают сравнительную характеристику с отдельными лексическими, грамматическими, фонетическими реалиями русского языка (например, «Обозначение красоты в разных языках мира (на примере прилагательных)», «Трудности испаноговорящих учащихся при изучении русского языка», «Причастие в русском и английском языках», «Род имен существительных в русском и испанском языках»), будущие учащиеся отделения «Международные отношения» рассматривают различные проблемы современности, истории и культуры (например, «Культ «Вуду» в Бенине как одна из официальных религий», «Жизнь русской диаспоры и популяризация русского языка в Боливии», «Факторы и условия развития туризма в Эквадоре», «Высшее профессиональное образование Вьетнама», «Предпочтения современной молодежи» и др.). Организатор конференции объединяет студенческие выступления в секции в соответствии с темами докладов. Например: «Грамматические и культурологические аспекты изучения русского и других языков», «Мир науки – первые шаги в иноязычной среде», «Язык и культура: взаимодействие и взаимовлияние», «Русский язык в глобализирующемся мире», «Языковая личность в поликультурном мире» и др.

В ходе подготовки к тематическим урокам, включающим элементы публичного выступления, участию в заседаниях различных клубов по интересам, выступлению на студенческой конференции преподавателем и студентом решаются общеобразовательные и воспитательные задачи, формируются такие ключевые компетенции, как учебно-познавательная, информационная и коммуникативная. Обучение публичному выступлению – это, на наш взгляд, необходимая часть речевой подготовки иностранных учащихся подготовительного факультета, оно даёт возможность снять трудности, с которыми непременно сталкиваются иностранные учащиеся на основных факультетах, охватывает практически все стороны языковой и речевой подготовки учащихся, способствуя развитию профессиональной и коммуникативной компетенций, а успешное выступление на научной конференции или заседании клуба приносит удовлетворение студенту, стимулирует его дальнейшую научно-исследовательскую и учебную деятельность, позволяет сделать изучение русского языка плодотворным и осмысленным.

Список источников:

1. Виноградов, В.В. Избранные труды: О языке художественной прозы. – М., 1980. – 360 с.

Сербско-русские межъязыковые омонимы в обучении русскому языку

Наумович Гордана

профессор филологии г. Белград, Сербия

Кальниченко Н.Н.

старший преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

В связи с ростом количества русскоязычных туристов в Сербии, Черногории и Хорватии особое значение приобретает изучение русского языка в сфере

туристического бизнеса. С этой целью создан учебник русского языка с рабочей тетрадью, в который включены все ситуации, связанные с работой в сферах туризма и ресторанного бизнеса.

Общеизвестно, что языки одной языковой группы, называемые близкородственными (например, сербский и русский) усваиваются легче и быстрее, чем языки с меньшей степенью родства (русский и английский, например). Особенно быстро приходит понимание на слух или при чтении, так как многие слова, уже «понятны». Такая особенность близкородственных языков создает у носителей каждого из них ложную уверенность, иллюзию их быстрого и легкого усвоения и использования при общении. А вот когда нужно говорить или писать самому, то оказывается, что сходство языков, напротив, мешает: например, вместо русских слов на ум приходят слова сербские. Важно отметить притом, что сам говорящий не всегда это замечает, ведь в родственных языках интерференция (а под языковой интерференцией понимается «перенос свойств с элементов или структур одного языка на элементы или структуры другого, основанный на ложном представлении об их тождестве» [1; 2]) менее заметна самому говорящему. **Иначе говоря, понимая, что языки похожи, мы сами того не сознавая преувеличиваем их сходство и преуменьшаем существующие различия.**

Если же слова в языках действительно похожи (например, серб. *месни* - и рус. «местный»), то услышав впервые слово, скажем, *месни* (или «местный», соответственно) мы его поймём без труда, а потому, вероятно, и не запомним. «Незамеченное» слово попадёт в наш пассивный запас, а не в активный.

Похожее слово нередко может оказаться, так называемым «**ложным другом переводчика**»: слова могут звучать очень похоже, а означать совершенно разные вещи. В сербском и русском языках, как языках близкородственных, таких «ложных друзей переводчика» весьма много. Так, например, *реч* по-сербски – это не «речь», а «слово». *Слово* в сербском языке – это «буква», а *буква* – это «бук». *Жалосно искуство* – это «печальный опыт». «Ложные друзья переводчика» в речи часто не замечаются, пусть даже смысл предложения и получился странным. Происходит так потому, что при восприятии речи мы всегда немного прогнозируем речь собеседника, достраивая за него фразу; более того, своей достроенной фразой мы безотчетно можем заменить фразу, которая была произнесена в действительности. Но даже если мы всё услышали правильно, это не значит, что мы заметим странность или нелогичность: ведь наш мозг настроен на то, чтобы находить смысл в любом высказывании.

Типы ложных друзей переводчика давно известны в переводоведении: 1. Русское/сербское слово совпадает с сербским/русским не во всех значениях, а лишь в одном из них (например, «*црни лук*» – это репчатый лук, а «*бели лук*» – это чеснок, т.е. сербское слово *лук* имеет более широкий объем значений); 2. У русского/сербского слова имеются значения, которые отсутствуют у его сербского/русского соответствия (например, *шпион* помимо очевидного значения «шпион» имеет еще одно – «дверной глазок»); 3. Русские и сербские слова, сходные по форме, имеют различные значения, т. е. являются межъязыковыми омонимами

(*страни език* – «иностранный язык», «преступна година – «високосный год», «расправа» – «обсуждение, дискуссия»; 4. Четвёртый тип ложных друзей переводчика составляют названия мер, весов и других величин измерения, созвучные в исходном и переводящем языках, но не совпадающие в количественном измерении [4].

Для преодоления межъязыковой интерференции и правильного перевода интернациональных слов следует использовать специальные лексические упражнения.

Усвоение близкородственных языков должно происходить через преодоление интерференции на всех языковых уровнях с использованием правил полного соответствия и эквивалентности между элементами обеих языковых систем. Такие правила более эксплицитны и выразительны для единиц лексико-семантического уровня. Поэтому процесс кодового переключения контактирующих близкородственных языков, сопровождающийся интерференцией, должен быть *лексикоцентрическим*, так как именно через слово, прежде всего, происходит репрезентация информации в вербальных коммуникативных процессах, через слово активизируется система памяти говорящего как субъекта и объекта этих процессов, формируются ассоциативные схемы представлений, пополняется и обогащается его опыт и компетенция [5].

Иными словами, эта близость особенно явно ощущается в словарном составе обоих языков, но материально общие слова часто имеют иную стилистическую соотнесённость. Например: укр. *шкіра* кожа (человека) - рус. *шкура* кожа (животного). Иногда слово, являющееся межъязыковым омофоном, может вызывать нежелательные ассоциации: например, «скула» по-сербски называется *јагодица*, дом – *кућа*, родной язык – *матерњи језик*. Недаром, по мнению многих ученых и переводчиков (М. Рыльский, О. Кудзич, Р.Будагов, В. Россельс), близкородственные языки являются особо сложными для художественного перевода.

Поэтому важное место в изучении русского языка в Сербии отводится сопоставительно-контрастивному методу, играющему огромную роль в преодолении интерференции, которая является причиной типичных ошибок, где последствия могут быть гораздо серьёзнее, чем там, где речь идёт не о родственных языках. Особенно полезен тут может быть изданный в 2009 году в Москве «Сербско-русский, русско-сербский словарь-справочник межъязыковых омонимов» Л.Н. Белинской [3].

В распределении тем автор учебного комплекса [6] в первую очередь имел в виду программные цели, ориентированные на учебный процесс в Университетах туристическо-ресторанного бизнеса в Сербии. В учебник с рабочей тетрадь были включены все ситуации, связанные с работой будущих администраторов, официантов, поваров и кондитеров. Нет ничего, что можно исключить, чему нельзя не придавать значения. Поэтому данный материал от студента требует осторожности в использовании „похожих слов“, значение которых он должен обязательно проверить.

В *Комментариях* в учебнике особое внимание обращается на трудности, которые встречаются в процессе усвоения похожих слов. Например, **не смешивать** в русском языке значения „женщина“ (человеческое существо женского пола) и „жена“

(супруга). Фраза: „Это его женщина“ – не говорит о том, что это его супруга (жена). Она может быть понята двусмысленно. Сравните:

по-русски:

Вас ждёт (какая-то) женщина.

Жена (супруга) ждала его у входа.

по-сербски:

Чека вас (некаква) жена.

Жена (супруга) га је чекала код улаза.

После *Комментариев*, обязательно содержится рубрика *Ошибочно*, являющаяся неотъемлемой частью комментариев, а заключительной рубрикой является колонка *Не смешивайте*, где представлены русские слова, близкие по корневому или формальному сходству с сербскими, но имеющие разные значения. Не смешивать: Ошибочно!

1) рус. фамилия серб. фамилия презиме; (по рус. семья)

Как твоя фамилия?

Как твоя семья?

2) странный человек

странац; (р. иностранец)

На пороге дома стоял какой-то странный человек. (рус.)

На пороге дома стоял какой-то иностранец. (серб.)

3) поздравить *поздравити некога; (рус. приветствовать, здороваться)*

Я поздравляю вас с успехом в учёбе.

Я приветствую, пожимаю вам руку...

4) тост (1. сушёный хлеб; 2. выпить в честь кого/чего-нибудь)

тост (рус. кусок с. хлеба)

Я предлагаю тост за молодожёнов.

Я предлагаю хлеб за молодожёнов.

5) бокал

бокал (рус. кувшин; графин)

Этот бокал шампанского выпьем за нашу Нину. С днём рождения!

Этот графин шампанского выпьем за нашу Нину. С днём рождения!

6) пара

пара, ситан новац; (р. деньги; мелочь)

Супружеская пара нам сейчас скажет пару слов.

Супружеские деньги нам сейчас скажут мелочь слов.

7) уходить

уходити; (тайно следить за кем/чем-то)

Дорога уходит в лес.

Дорога тайно следит (за кем-то) в лес.

8) Заход (гл. зайти)

тоалет (в хорв.я.); (р. туалет)

Заходи. Очень рада тебя видеть.

В хорватском языке это – туалет.

9) понос

понос; (р. достоинство, гордость)

10) живот

живот; (р. жизнь)

У его болит живот. У него и понос.

У него болит жизнь. У него (есть) и гордость.

11) пролив

пролив; разгов. (р. понос, излияние)

Ада Хуја

Не смешивать:

рус.

виноград

котлет(а)

печенье

варенье

банка

сохранить

частный (ресторан)

серб.

плод винограда (р. виноградник)

кренадла (р. свиная отбивная)

печење (р. жареное мясо)

варење (р. пищеварение)

банка (р. банк)

сахранити (р. схоронить)

частан, поштен (р. честный)

ужин ужина (р. полдник)
 право право; (р. прямо)

- Как дойти до гостиницы?
 - Направо, потом налево до магазина, а потом снова направо. (рус.)
 - Прямо, потом налево до магазина, а потом снова прямо. (серб.)
- (Возникает вопрос: Нашёл ли гость свою гостиницу)?

Очень частая ошибка:

рус.	серб.
устать	устати (р. <u>встать</u>)
наличие	наличје (р. <u>обратная сторона</u>)
скупой (человек)	скуп (р. <u>дорогой</u>)
бранить	бранити (р. <u>защищать</u>)
затруднить	затруднети; (р. <u>забеременеть</u>)
образ	образ; (р. <u>щека, честь</u>)
берег	брег; (р. <u>гора, холм</u>)
спирт	шпиритус (р. <u>денатурат</u>)
играть (на гитаре)	играти; плесати; (р. <u>танцевать</u>)
стоит (сколько стоит этот хлеб)?	стоји (р. <u>стоит</u>)

Сравните:

Они никогда не сидели, когда она входила в класс, - значит вставали.

Они никада нису сѣдели када је она улазила у разред, - значи устајали су.

Глаголы стоять, лежать, висеть, часто употребляются ошибочно.

В сербском языке чаще всего употребляется один глагол – *стојати* (р. *стоять*). Все предметы и вещи стоят.

По-русски:

На столе лежит книга и стоит лампа. На полу лежит ковёр, а на стене висит портрет.

По-сербски:

На столу стоји књига и лампа. На поду стоји тепих, а на зиду стоји портрет.

По-русски «дождь идет», по-сербски «kiša pada», т. е. «дождь падает». По-сербски в тюрьме не сидят, а лежат. Слово «naгло» («нагло») означает по-сербски «резко». Например, по-русски это звучало бы так: *Кто-то нагло повернул направо*, или *Погода нагло изменится*.

Станица *станџа (р. остановка, стоянка, станция)*

При встрече сербы спрашивают друг друга: «Привет, ты где?». Это не означает, что они почему-то не замечают собеседника, фраза представляет собой аналог английского «Hi, how are you?» или русского «Привет, как жизнь?».

Выводы: чтобы близкородственные языки мешали меньше, прежде всего, **следует отмечать сходства и различия между языками**, настраивать студентов на то, что им обязательно попадутся «ложные друзья переводчика». Научите их сомневаться, **не полагаться на сходство слов** в близкородственных языках; даже если они уверены, что правильно понимают, что обозначает данное слово, пусть проверят его значение в словаре. Студентам **следует выписывать в словарь и учить те слова, которые они, якобы, «и так уже**

знают». Указав студенту, что он заменяет слова одного языка словами из другого, **порекомендуйте следующий приём:** запишите конфликтующие слова/словосочетания в виде пары (напр., *čaša* (бокал, стакан) и *bokal* (графин, кувшин)) и повторите их несколько раз, чтобы противопоставить их в своём сознании.

Список источников:

1. Акуленко В. В. О «ложных друзьях переводчика» / В. В. Акуленко // Англо-русский и русско-английский словарь «ложных друзей переводчика»/ Акуленко В. В., Комиссарчик С. Ю., Погорелова Р. В., Юхт В.Л. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 384 с.
2. Акуленко В. В. Вопросы интернационализации словарного состава языка/ В.В. Акуленко. Харьков: Изд-во Харьковского ун-та, 1972. – 215 с.
3. Белинская Л. Н. Сербско-русский, русско-сербский словарь-справочник межъязыковых омонимов/ Спрско-руски, руско-српски речник-приручник/ Л.Н. Белинская. М.: Толмач, 2009. – 464 с.
4. Гарбовский, Н.К. Теория перевода / Н.К. Гарбовский. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 544 с.
5. Запорожець Л.М. Особливості лексичної відповідності при кодовому перемиканні у близькоспоріднених мовах / Л. М. Запорожець// *Studia linguistica*, 2010, №4. – С.66 – 70.
6. Наумовић, Гордана. Руски језик: стручни текстови за III-IV разред угоститељско-туристичку школе / Гордана Наумовић. – Београд: Академија, 2007. – 183 с.

Адекватность виртуального моделирования предложения технологическому процессу обучения РКИ

Нуршаихова Ж.А.

*профессор кафедры языковой и общеобразовательной подготовки
иностранцев*

*Казахского национального университета им. аль-Фараби
г. Алматы, Республика Казахстан*

Как известно, в 50-годы прошлого века в зарубежной лингвистике приобрели широкое распространение идеи американского структурализма, адептом которого был Н. Хомский [5, 230; 6, 126].

Продекларировав идею Н.Хомского о возможности генерирования новой грамматической системы в прагматических целях, мы попытались обосновать ее, используя при этом теорию порождающих грамматик - ПГ.

В результате мы пришли к следующему:

- разработанные нами структурные модели русского предложения и алгоритмы подачи грамматического материала вплотную связаны с проблемой коммуникации;
- рассматриваемый нами возможный путь от алгоритмизированного изучения структуры предложения приводит к анатомированию и синтезированию диалогов;
- сконструированный нами на алгоритмическом уровне коммуникативный акт демонстрирует попытку использования функционально-семантических элементов в моделях и алгоритмах в лингвистических и методических исследованиях с целью поиска путей совершенствования методов в преподавании языков.

Таким образом, разработанная нами унифицированная модель русского предложения, трактуемая через призму теории Н. Хомского, и алгоритмы анализа

этой структуры, позволяют продемонстрировать адекватность грамматической теории, основанной на моделировании глубинной и поверхностной структур русского предложения, а также предполагает положительные результаты в облегчении изучения русского языка.

Однако, построив и теоретически и логически обосновав модель русского предложения, мы стали искать выход в технологический процесс.

С одной стороны, мы пишем, что предлагаемая нами модель синтаксического анализа может успешно применяться для решения практических задач в прикладной области языкознания, в частности в методике преподавания языков, с другой стороны, чтобы обучить участника коммуникативного акта свободно оперировать предложением, нам необходим еще один ключ.

И мы обратились к теории Л. Теньера [4, 250].

Американский структурный синтаксис анализ по непосредственным составляющим (НС), вылившийся в трансформационную грамматику, а позднее оформившийся в конституентный синтаксис во всех его проявлениях и структурный синтаксис Теньера, ставший основой для грамматики зависимостей, многими учеными рассматриваются как альтернативные теории.

Структура предложения у Теньера – есть совокупность отношений зависимости между его компонентами. Он фактически исходил из того, что синтаксическая связь отражает связь предметов и понятий между собой [2, 11].

Структурный синтаксис Теньера совершенно не похож на структурный конституентный синтаксис тем, что он исследует не структуру самого предложения, а различные структуры, образующие предложение, – это синтаксис (от греч. *syntaxis* – построение, порядок) [1, 448] структур.

Синтаксис Теньера является учением не о предложении в целом, но лишь о структурах внутри предложения.

Концепция Теньера отражает коммуникативный процесс: *говорить - значит преобразовывать структурный порядок в линейный* (иллокуция), *понимать речь – значит совершать обратное* (перлокуция), где линейный (формальный) порядок слов предполагает расположение слов в речевой цепи, а структурный порядок определяет отношения между словами, их взаимозависимость, где линейный порядок одномерен, а структурный – многомерен.

В теории Теньера нас заинтересовало это его видение структуры.

Оно как бы продолжает нашу мысль. Или мы продолжаем нашу мысль логикой Теньера. Сначала мы унифицируем русское предложение, используя формальные методики, затем, несмотря на видимую оторванность трансформационных грамматик от позиций Теньера, мы делаем попытку анализировать глагольные, субстантивные, адъективные и адвербиальные узлы, составляющие структуру всего предложения. То есть делаем попытку (в пользу прагматики) объединить две, казалось бы, альтернативные теории.

Когда появляется необходимость соотнести какие-либо положения двух альтернативных теорий, необходимо продумать, до какой степени эти положения можно модифицировать, унифицировать, видоизменить, чтобы они не потеряли

своего изначального смысла и одновременно приобрели способность совмещаться друг с другом. Принцип зависимости отличает теорию Теньера от конституентных грамматик (грамматика НС, трансформационная грамматика), где модели определяются как объединение составляющих, между которыми не устанавливаются отношения иерархии. В отличие от этих грамматик, у Теньера к одному элементу высшего уровня может относиться множество элементов низшего уровня.

Наша задача в технологических целях попытаться примирить эти две теории, на самом деле не конфликтующие между собой, а логически представляющие единое целое. Все модели, сконструированные нами, можно определить и как объединение составляющих, и отразить в этих же моделях отношения иерархии между компонентами. То есть на базе теории Теньера мы пытаемся расширить трансформационную грамматику, дополнив ее иерархическими отношениями между компонентами, исследовать структуры, составляющие предложения, изнутри и попытаться при помощи этих структурных моделей обучать конструированию предложений [3, 296].

С нашей точки зрения, создается впечатление, что Н. Хомский и последователи по какой-то причине не развернули сконструированные ими модели и не продемонстрировали синтаксические связи между составляющими. В свою очередь и Л. Теньер с последователями не успели или не сочли нужным объединить его иерархически расположенные узлы, стеммы, графы в единую модель и пройти от эвристического “атомистического” описания языка к его системному осмыслению. Основу этого перехода составило бы использование структурного моделирования от частных узлов к полной модели предложения.

Хотя, если быть совсем точными, приведем слова самого Теньера: “Наряду с частичными и фрагментарными стеммами, использованными для того, чтобы объяснить тот или иной раздел структурного синтаксиса, возможно, хотя бы теоретически, представить себе некую интегральную стемму, в которой учитывались бы все структурные элементы данного предложения; можно, по крайней мере, сделать попытку приблизиться к этому идеалу” [4]. Как видно из цитаты, Теньер как бы дает нам в руки наш шанс воспользоваться его идеей.

И в связи с этим нам представляется, что нет ничего более наглядного в процессе обучения иностранному языку, чем продемонстрировать систему языка структурной моделью предложения, а затем последовательно рассмотреть синтаксические связи между составляющими, сконструировав и изучив все виды компонентов и их связи.

В своей работе, направленной на облегчение как преподавания, так и восприятия русского языка, мы предлагаем в процессе обучения языку продемонстрировать интегральную стемму, то есть полную структурную модель предложения, построенную при помощи трансформантов и НС-составляющих, а затем алгоритмически рассматривать синтаксические связи между составляющими, конструируя и изучая все виды стемм и узлов, связывающих компоненты [3, 276].

Предметом структурного синтаксиса является изучение предложения, собственно, и наша работа, ориентированная на алгоритмизированное построение модели русского предложения, основана на том же.

Кроме всего прочего, нашей задачей является необходимость объяснить существование валентности глагола, определить объем нужных знаний в плане обязательной и факультативной валентности (то есть научить определять сильное и слабое управление), обратить внимание на то, что валентностью обладают не только глаголы, но и другие части речи, выделить наиболее частотные сирконстанты, которые включаются в число валентностей глагола и научить активно использовать валентность в построении предложений.

Таким образом, мы пытаемся при помощи соотнесения трансформационной грамматики Хомского и синтаксиса структур Теньера заполнить унифицированную структуру русского предложения иерархическими отношениями между компонентами, исследуя министруктуры, составляющие предложение изнутри и пытаясь при помощи этих министруктурных моделей обучать конструированию всего предложения в целом.

Кроме того, при обучении построению стемм и узлов, научить видеть роль предиката в предложении, определять значения актантов и активно использовать валентность глаголов для расширения возможности выразить мысль при построении предложений.

Соотнесение алгоритмов моделирования на двух уровнях: внешнем – структура модели предложения по Хомскому и внутреннем – структурирование элементов модели как содержание структуры предложения по Теньеру, дало нам возможность выявить базовые алгоритмы русского языка и использовать алгоритмизированную систему построения русского предложения в технологических целях обучения РКИ.

Список источников:

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М: БРЭ, 1999. – 448 с.
2. Гак В.Г. Л.Теньер и его структурный синтаксис // Теньер Л. Основы структурного синтаксиса. – М: Прогресс, 1988. – С.11.
3. Нуршаихова Ж.А. Структурный синтаксис: взгляд из прагматики. Монография. / Ж.А. Нуршаихова. – Мюнхен: Lambert Academic Publishing, 2013. – 276 с.
4. Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М.: Прогресс, 1988 – 250 с.
5. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 230 с.
6. Хомский Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 126 с.

**Підручник з української мови для студентів-іноземців
на початковому етапі: комунікативний аспект**

Опришко Н.О.

старший викладач кафедри філології

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

Інтеграція сучасної системи вищої освіти України в європейську ставить нові завдання і умови розвитку експорту освітніх послуг. Динамічний розвиток сучасного світу викликає кардинальні зміни у процесі фахової підготовки іноземних студентів в економічному вищому навчальному закладі. Першим ступенем у здобутті вищої

освіти для іноземних громадян є навчання на підготовчому відділенні, де відбувається поступове оволодіння мовою та дисциплінами відповідного профілю, що забезпечує загальнонауковий фундамент підготовки фахівців. На цьому етапі одним з ключових елементів успіху в процесі оволодіння новими знаннями виявляється саме ефективне викладання іноземної мови, оскільки найбільш актуальним завданням для іноземного студента стає адаптація в мовно-культурному середовищі через опанування нової для нього мови, за допомогою якої він має здобути професійну освіту [3:26].

Комунікативна мета, що визнана провідною в навчанні студентів-іноземців нерідної мови, потребує пошуків нових, відповідних до сучасних умов, напрямків процесу навчання, його методів і прийомів, а також удосконалення методики використання відомих методів у навчальному процесі. Сучасні (комунікативний і профільно-орієнтований) принципи навчання іноземних студентів-нефілологів нерідної мови вимагають діяльнісних дидактичних засобів як важливих факторів ефективності навчального процесу.

В умовах білінгвізму на території Слобожанщини, зокрема, в Харкові, де навчання ведеться як російською, так і українською мовами, володіння останньою для іноземних громадян є необхідним не лише з точки зору міжособистісної комунікації, а також із ряду професійних причин, як, наприклад, необхідність розуміння українськомовних пацієнтів лікарем-іноземцем, як студентом чи інтерном, так і практикуючим фахівцем, розуміння інженером або економістом україномовної професійної спільноти, розуміння фахівцем гуманітарно-філологічного профілю культури народу, яке, поза всяким сумнівом, перш за все відбувається через мову і з допомогою мови. Сьогодні, коли бракує фундаментальних праць з питань методів і прийомів опису української мови як іноземної, коли відсутні підручники, навчальні посібники, де б мова розглядалася з урахуванням специфіки навчання іноземних громадян з різних країн, велике значення мають конкретні розробки у практиці викладання української мови для студентів-іноземців.

Коли іноземний студент потрапляє в іншомовне середовище, найперше завдання, яке він отримує і яке мають успішно реалізувати його викладачі, – це швидке опанування комунікативних навичок мови цього середовища. Зазвичай методика вивчення іноземної мови в навчальних закладах базується на значній кількості годин, відведених на аудіювання, тобто прослуховування іноземних текстів, що сприяє розвитку фонетичних навичок, виробленню правильної вимови, а також умінню працювати з цілісним текстом: намагатися зрозуміти його зміст, переказати, поставити запитання до тексту тощо. Тобто знову ж таки домінує принцип опори на усне мовлення. Не менш важливою ознакою вивчення іноземної мови є і її розуміння, яке передбачає велику словникову роботу: запам'ятовування слів, їхніх значень і національних відповідників до них. Це, у свою чергу, передбачає роботу зі словниками та текстами, опанування граматичної системи, вивчення моделей словосполучень, творення аналогічних конструкцій за певним зразком, складання власних текстів. Щоб навчити розуміти прочитане, тлумачити його, потрібна відповідна словникова робота, яка зводиться до пошуку незрозумілих слів, з'ясування їхнього значення та виведення ключових слів. Так під час роботи з текстом студенти

спочатку знайомляться з новими словами до уроку, з'ясовують їхнє значення, складають з ними словосполучення та речення.

Проте подібні різноманітні та об'ємні види робіт не можливі за умов короткого факультативного курсу, що, як правило, відводиться на здобуття студентами-нефілологами базових знань з української мови як іноземної на підготовчих факультетах і відділеннях ряду українських, зокрема, харківських вишів. Це піднімає питання про створення універсального навчального посібника, який міг би в максимально стислій, зрозумілій і цікавій формі ознайомити студентів із особливостями нової іноземної мови, не виходячи за межі досить короткого в часі курсу, а також враховуючи той суттєвий факт, що студенти вже мають досить глибокі знання з курсу російської мови, яка є першою іноземною під час навчання на підготовчому етапі харківських вишів.

Прикладом такого підручника може бути навчальний посібник, що розробляється на підготовчому відділенні Харківського національного автомобільно-дорожнього факультету спільно із викладачами Харківської академії культури. Посібник реалізує комунікативний мінімум соціально-побутової сфери спілкування і розрахований на факультативний курс розмовної української мови підготовчого факультету ХНАДУ (30 годин у другому семестрі). Розмовні теми, які охоплює курс, дають змогу студентам-іноземцям отримати базові знання для україномовного спілкування за максимально стислий строк.

Ці теми («Знайомство», «Факультет», «Бібліотека», «Їдальня», «Гуртожиток», «Родина», «У гостях», «Місто», «Здоров'я») охоплюють найбільш необхідний для студентів лексико-граматичний мінімум і водночас сприяють розвитку комунікативної компетенції як сукупності мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних особистості для здійснення мовленнєвої діяльності у навчально-професійній сфері. Адже під час навчання спрацьовують такі елементи комунікативної компетенції, як мотиваційний компонент (забезпечує розвиток мотивації навчання, прищеплення інтересу до вивчення мови); мовний компонент (передбачає оволодіння теоретичними знаннями мови і лексико-граматичними уміннями); предметно-мовленнєвий компонент (зумовлює отримання знань про змістовний бік предмета, вдосконалення лексичних умінь і поетапне формування умінь діалогічного і монологічного мовлення); та прагматичний компонент (зумовлює оволодіння уміннями використовувати висловлювання в конкретних ситуаціях спілкування) [1: 124].

Як бачимо, комунікативний аспект є надзвичайно важливим при знайомстві студентів-іноземців з українською мовою за умов, коли російська залишається першою іноземною і на її вивчення відведено основну частину аудиторного часу. Відмінності російської та української лексики суттєво утруднюють спілкування в умовах білінгвального мовного середовища, а відтак можуть призводити до ряду комунікативних невдач. Тому навіть в умовах обмеженого факультативного курсу варто приділити цим відмінностям максимальну увагу і викладачеві української мови як іноземної, і авторам відповідних підручників, посібників і методичних матеріалів. Підсумовуючи, хотілося б зазначити, що на етапі навчання української мови як

іноземної на підготовчому відділенні комунікативна методика виявляється найбільш ефективною, адже дає можливість у короткий термін сформувати базову комунікативну компетенцію. Її основними перевагами є швидке подолання мовного бар'єру; навчання української мови як іноземної на базі отриманих знань з російської мови; використання мови в життєвих ситуаціях тощо.

Список джерел:

1. Дементьєва Т.І. Навчально-мовна ситуація як засіб формування комунікативної компетенції студентів-іноземців у навчально-професійній сфері спілкування // Педагогіка та психологія. Зб.наук. пр.- Харків, 2003. Вип.24.- С.121-125.
2. Програма з української мови для студентів-іноземців підготовчих факультетів України / Уклад: Новицька Л. Г. Затверджено МОН України 28.02.2002.
3. Трубнікова Ю.О. Застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому відділенні // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. – Серія «Педагогіка і психологія». – 2013. – №1 (5). – с. 26-30
3. Чистякова А., Селіверстова Л., Лагута Т. Диференційована організація навчання іноземців української мови // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 120-178.

Разговорные клубы как форма обучения иностранному языку

Оробинская М.В.

преподаватель кафедры филологии

*Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Развитие разговорных навыков студентов-иностранцев, изучающих русский язык, является одним из приоритетов обучения, т.к. удовлетворение коммуникативных задач является самым главным для человека, погруженного в чуждую ему языковую среду.

Отмечают, что «трудности речевой деятельности на неродном языке объясняются низким уровнем функционирования механизмов речи, приспособляющихся к иностранному языку. Необходимы специальные упражнения, определяющие усилия по развитию отдельных звеньев и всех механизмов вместе» [5: 54].

Представляется целесообразным использование в обучении иностранному языку форм, позволяющих объединить в себе языковую практику, знакомство с социальными паттернами страны, язык которой изучается, и погружение в коммуникативную ситуацию. Данные задачи могут быть достигнуты при использовании такой формы работы, как разговорный клуб.

Разговорный клуб – форма изучения языка, когда обучение проходит в виде дискуссий, бесед и обсуждений. Встречи могут проходить в неформальных обстановках, например, в кафе, ресторанах, на летних площадках и часто напоминают просто непринужденную беседу. Тем не менее, это обучение. На встречах всегда присутствует преподаватель или носитель языка, который исправляет ошибки, может провести их анализ в конце мероприятия. Его задача – поддерживать беседу и привлекать к ней самых стеснительных участников. Носитель языка на своем примере

учит студентов правильному построению фраз, верному произношению, рассказывает о нюансах употребления тех или иных выражений и т.д. [6].

Данная форма развития речевых навыков, как «разговорный клуб», может найти несколько видов реализаций на практике.

Дискуссия

Метод дискуссии как один из методов проблемного обучения находит все большее применение на занятиях по иностранному языку, главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике, генерируя при этом новые идеи [4: 29].

Дискуссионный метод помогает обучающимся не только овладевать всеми четырьмя видами речевой деятельности, но посредством языковой ситуации на фоне проблемы в социокультурной сфере обнаружить причины возникших ситуаций и попробовать даже решить их. Интерес к самостоятельному решению проблемы является стимулом, движущей силой процесса познания. Таким образом, применение метода дискуссии позволяет активизировать познавательную деятельность учащихся, их самостоятельность, формирует культуру творческого оперативного мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых [1].

Ролевая игра

Этот методический прием относится к группе активных способов обучения практическому владению иностранным языком. Ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей, создает условия реального общения. Эффективность обучения здесь обусловлена в первую очередь повышением мотивации и интереса к предмету.

Ролевая игра мотивирует порождение речевой деятельности, так как обучаемые оказываются в ситуации, когда актуализируется потребность что-либо сказать, спросить, выяснить, доказать, чем-то поделиться с собеседником.

В рамках ролевой игры все время и внимание сконцентрировано на практике и развитии речевых знаний умений и навыков участника, причем, не только говорящий, но и слушающий максимально активен, так как он должен понять и запомнить реплику партнера, соотнести ее с ситуацией.

Ролевые игры положительно влияют на формирование познавательных интересов обучающихся, способствуют осознанному освоению иностранного языка [3: 189].

Игры

Игровая деятельность не только организует процесс общения на изучаемом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости.

Игровые формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности [7].

Просмотр фильмов

Как отмечает Н. Д. Гальскова, паралингвистические элементы речи передают до 60 % информации, содержащейся в звуковом сообщении [2: 164]. Аудиовизуальные материалы позволяют не только услышать акустические элементы речи (междометия, повышение и понижение голоса, паузы и т. д.), но и наблюдать за визуальными элементами (жесты, мимика, позы), что значительно упрощает восприятие информации, способствует лучшему пониманию и запоминанию. Помимо этого происходит опосредованное погружение в языковую среду, что способствует более успешному развитию навыков речевого общения, помогает снять языковой барьер [6: 543].

Список источников

1. Виноградова О.С. Проблемные методы в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / О.С. Виноградова/ Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/library/publication/vinogradova1.htm>
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам [Текст] /Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 4-е изд., стереотипное. – Москва: Академия, 2007. – 336 с., с. 164
3. Жук Н. В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе / Н. В. Жук, М. К. Тузова, Л. В. Ермакова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 187-191
4. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. – № 1. – С. 25–35.
5. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. Учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [Г. М. Васильева и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с
6. Шкрабо О. Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе / О. Н. Шкрабо // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 543-545
7. http://mgutupenza.ru/mni/content/files/10_1_Kilina.pdf
8. <http://www.parta.com.ua/articles/entrant/305/>

Национально-культурный аспект в обучении русскому языку

инофонов-филологов

Потапова Г.М.

*доцент кафедры русского языка и литературы
Киевского Национального лингвистического университета
г. Киев, Украина*

По меткому замечанию Л.В. Щербы [2:322], специфика методики преподавания иностранного языка заключается в том, что изучив язык, студенты еще не становятся лингвистами, в отличие от тех, кто изучив физику становится физиком, химию – химиком и др. Для того чтобы инофоны, изучившие русский язык стали филологами, преподавателями или переводчиками необходимо, чтобы освоили ряд лингвистических дисциплин на изученном только что языке. Специфика преподавания таких дисциплин в том, что особое место здесь занимает степень

освоенности лексики с национально-культурным компонентом, в том числе фондовая лексика и фразеологизмы.

Если мы обратимся к истории преподавания русского языка как иностранного, то увидим, что первые попытки построения таких методик были предприняты еще во времена Петра 1. Именно тогда, с появлением первых «иностранцев-специалистов» возникла необходимость создания азбук «нового типа». Новая учебная книга должна была содержать не только дидактическую, но и культурную составляющую. Она должна была, прежде всего, быть рассчитана на иностранную аудиторию и облегчать иностранцам изучение русского языка. Первым таким учебником стала книга Федора Васильевича Коржавина «Заметки о русском языке и его алфавите». Учебник, изданный в Париже, предполагал не только комментарии на французском языке, но и пояснения русской азбуки с точки зрения инофона.

Как известно, в методике преподавания иностранных языков долгое время господствовал лексико-грамматический метод, в основу которого было положено представление о языке как о системно-структурном образовании. Согласно которому, некоторые лингвисты выделяют пять, а некоторые шесть языковых ярусов. Однако, основой этого метода стало изучение только двух ярусов: лексического и грамматического. Не о каком фонетическом или фонологическом ярусе (уровне), а тем более национально – культурном аспекте речь не шла, да и не могла идти. Причина кроется в том, что метод этот был разработан, прежде всего, для преподавания древнегреческого и латыни – мертвых языков, говорить на которых не предполагалось. Недостатками этого метода стало не только отсутствие работы с артикуляционной базой языка, но и отсутствием возможности формирования вторичной языковой личности, что, как показывают нейролингвистические исследования последних лет, необходимо для эффективного усвоения и освоения иностранного языка. Интересно в связи с этим вспомнить высказывание Вильгельма фон Гумбольдта, что «фиксация языка посредством письма представляет собой лишь несовершенное мумиеобразное состояние, которое предполагает воссоздание его в живой речи» [1:70] В. Фиетор, О. Есперсен и другие были первыми противниками «грамматизации» в преподавании иностранных языков. Именно им принадлежит идея знакомства с национально-культурологическим аспектом при обучении неродному языку. Они впервые предложили включить в обучение знакомство с культурой страны изучаемого языка. Однако эти идеи не получили должного развития и акцент был перенесен на изучение формы выражения и артикуляторику.

В 50-60 годы двадцатого века появился так называемый прямой метод обучения. Другими словами, изучающий язык предполагалось поместить в среду близкую к иностранной. Обучать же иностранному языку предлагалось с помощью тех же методов, как и родному. Алгоритм этой системы обучения предполагал заучивание определенных речевых моделей и доведение их до автоматизма, без изучения грамматических правил. Формирование вторичной языковой личности в таких условиях также затруднено в связи с отсутствием свободного «грамматического плаванья» инофона и отсутствием знаний о национальной картине мира, изучаемого языка.

Во второй половине семидесятых годов, с появлением теории языковой коммуникации, в методике преподавания РКИ происходит «революция». Язык теперь рассматривается не как изолированное явление, а как элемент общей культурологической картины. Таким образом, произошло возвращение к идеям В.Фиетора, О.Есперсена, и при обучении РКИ стал учитываться национально-культурологический фактор.

Изучение русского языка в Украине имеет давнюю историю и свою специфику. Первым факультетам русского языка уже более тридцати лет. Несмотря на то, что преподавателей РКИ, как таковых в ВУЗах Украины не выпускают, кафедры работают, и русский язык продолжает быть востребованным.

Специфика обучения русскому как иностранному в Киевском национальном лингвистическом университете заключается в том, что, помимо русского как иностранного языка, студенты – иностранцы изучают английский и украинский язык. В конце обучения они получают диплом преподавателя и переводчика русского и английского языков.

Сложность получения такого образования заключается в том, что студенты, получив первоначальные знания русского языка (уровень А1, А2 международной классификации) на подготовительном отделении, начинают изучать английский язык, используя в качестве языка – посредника русский. Это обязывает преподавателей и русского, и английского языков работать в плотном контакте, постоянно обращаясь к знаниям, полученным при изучении другого языка. Таким образом, преподаватель-русист должен уметь сравнить национальную картину мира трех языков: родного языка студента, русского и английского. Кроме этого, не менее важным является описание культурного компонента в виде сем, отражающих национальную специфику при изучении основ переводоведения, которое инофоны изучают на русском языке, являющимся для них неродным.

Известно, что в теории перевода слова с культурным компонентом представляют одну из основных проблем. Связано это чаще всего с невозможностью прямого перевода, в связи с отсутствием соответствующих реалий. Это приводит к снижению когнитивной ценности переводимого текста и неполноте лингвокультурологической информации.

Современные методисты РКИ Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров так же настаивают на необходимости учета, так называемого страноведческого культурного компонента при изучении иностранного языка. Примеров красноречиво иллюстрирующих это положения и в русском, и в английском можно привести множество. Например, в барселонском издании «Войны и мира» горилка переводится как «русское уменьшительное от водки». Транскрибированные слова русского происхождения, попавшие во французский язык, подчас остаются «вещью в себе». Например: *kasha*, *kvac*, *самовар* и др.

Задача преподавателя в предлагаемых условиях не просто обучить языку с помощью двуязычных словарей и учебных материалов, а репрезентировать русское культурное пространство, используя, прежде всего национальную когнитивную базу.

Одной из актуальных проблем сегодня стало так же использование достижение новых отраслей лингвистики при преподавании РКИ. Речь идет, прежде всего, о концептологии, нейролингвистики, когнитивистики и других. Национальная культура реализуется в языке. Однако каким образом это происходит? Как язык организует концепты культуры? Изучение лингвострановедения с помощью основных концептов русской языковой картины мира позволит выявить особенности национального мышления, восприятия народа.

Владение русской когнитивной базой и основами концептологии определяет адекватность общения на русском языке. Это предполагает своего рода лингвокультурологическое «погружение» посредством изучения, прежде всего национальных концептов. Наиболее полно такие концепты отражены в «Словаре культурной грамотности», лингвокультурологическом словаре «Русское культурное пространство», пособии «Как мы живем», а также использовании Национального корпуса современного русского языка.

Список источников:

1. Гумбольдт В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. В кн: Избранные работы по языкознанию. М., Прогресс 1984.с.70
2. Щерба Л.В. Преподавание языков в средней школе. Общие вопросы методики. В кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л.,Наука,1974 с.322.

Making effective use of films in the Spanish Class.

Lesson Plan: Guantanamera

Rodriguez, I.

*Affiliate Instructor of Spanish and French University of Dallas,
Modern Languages Dept. Dallas, USA*

Language professors around the world face a problem of student motivation in a language class and lack of interest or time to study and practice grammar structures. Another challenge is students' inability to comprehend the usage of grammar structures significantly different from those in their native language. To increase students' motivation and help process the challenging Grammar concepts while encouraging them to analyze and practice Grammar, language professors in American Universities increasingly use film viewing in class. It has additional benefits of opening up students' minds to different cultures and lifestyles in the countries of the target language. However, it is extremely important to design an efficient lesson plan to make such an activity beneficial for linguistic and cultural learning, rather than a pure diversion. While viewing the film, students need to actively process the linguistic and cultural input and analyze it writing down the structures and new vocabulary. Discussing and reviewing this material after the viewing will help transfer these Grammar and Lexical structures into the active linguistic knowledge; clarifying new linguistic structures will help comprehension skills, and discussing cultural differences will increase students' understanding of target language culture and students' cultural tolerance.

I further suggest a lesson plan following the model provided by Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers designed to reach all the above-mentioned goals. The Cuban film "Guantanamera" (1995) will introduce students to the political, social and economic reality

of the country in the 90s, as well as to the Afro-Caribbean cultural folk roots; demonstrate peculiarities of the Cuban accent and demonstrate context usage of Grammar structures, enabling students to better comprehend and use them.

Lesson Plan

1. Subject taught: Spanish
2. Level: Intermediate to Advanced (Fourth or Fifth semester)
3. Grammar topics to be analyzed: Imperative Mode (Commands) and Preterit/Imperfect Tenses
4. Cultural topics to be analyzed: socio-economical situation in Socialist Cuba and influence of myths in the Afro-Caribbean culture.
5. Learning Objectives:
 - a. Grammar knowledge: Objective 1: students will learn to distinguish Formal/Informal Imperative forms and their usage; Objective 2: students will learn to distinguish appropriate usage of Preterit/Imperfect past Tenses in Spanish and practice new forms.
 - b. Lexical knowledge: Students will learn new vocabulary and analyze lexical peculiarities of the Spanish spoken in Cuba.
 - c. Skills: listening comprehension (audio processing of the above-mentioned Grammar and lexical forms during the film viewing), writing (documenting these structures for later analysis and usage in class), pronunciation (analyzing peculiarities of pronunciation of Cuban Spanish and speaking (practicing these forms in oral communication).
6. Aspect/ cultural value: 1) understand and evaluate peculiarities and challenges of everyday life in Cuba unfamiliar to an American student, appreciate its differences and uniqueness, increase level of openness and tolerance of these differences and thus enhance cultural understanding; 2) learn about the importance of myths in the Afro-Caribbean culture.
7. Audiovisual Materials/tools to be used in class: Teacher: bring the computer or DVD and projector to show the movie. Students: paper and pen to write down required structures and questions that may arise during the viewing of the film.
8. Class proceedings/ dynamics: The teacher will ask the students to pay attention to the linguistic peculiarities in several scenes while viewing the film, particularly to the usage of Imperative forms and Preterit/Imperfect Tense structures which present frequent difficulties to the students of Spanish. The choice between repetitive actions requiring Imperfect Tense and completed/one-time actions requiring Preterit is the reason of many mistakes, and real-life usage observed in the context of the film will facilitate mastering these structures and understanding the appropriate situations for their usage. Professor will indicate to the students the scenes to be analyzed (for example, the scenes where funeral procession runs into a couple with a woman who is about to deliver a baby where abundant Imperative usage can be observed; conversation between Mariano and Ramón, where the former tells the story of his falling in love with Gina where both Preterit and Imperfect are extensively used, and the myth about the God Iku and immortality, similarly demonstrating ample usage of Preterit and Imperfect.

Day 1 – Activity 1 – Professor will review the formation and usage of Formal and Informal commands and of Preterit/Imperfect Tenses. **Activity 2** – Informal evaluation: students will practice Commands and Preterit/Imperfect forms in pairs checking each other: for example, one will ask: What is the informal Command of “poner”? The other will answer and then the students will switch roles. To facilitate the practice, professor will give each pair a card with forms written on one side and answer keys on the other. The pairs will then pass the card they finished to the next pair, and the process will go in circle until all the cards are used. **Activity 3:** Professor will write the new words to be heard in the movie, on the board explaining the usage and conjugating new verbs together with students. Students will then proceed to watching the movie, paying particular attention to the scenes indicated by the professor and writing down Commands and Preterit/Imperfect forms they will hear.

Day 2 – Activity 1 – Students will review and compare their notes with their classmates in small groups. All the groups will then take turns reading Command forms they wrote down and explaining whether they are formal or informal and why these forms are used in the particular context. They will also read Preterit/Imperfect forms also explaining the context which necessitates them. Students from other groups may volunteer to add to or clarify others’ explanations, correct and/or ask questions regarding the forms they wrote down but did not understand, and the usage they did not understand. **Activity 2** – this activity will focus on the cultural value of the film in the Spanish language class. Students will discuss in small groups and in Spanish to the best of their abilities, the cultural differences they observed and socio-political or economical elements that drew their attention. Then each group will give 1-2 examples with other students contributing comments or questions to the discussion. Professor will guide the discussion with additional explanations as necessary and with questions focusing on the key moments/details of the film, e.g.: “What subject did Gina teach?” (Scientific Communism). “Do you understand what is being taught in such a subject?”

Professor will also discuss and ask to analyze the cultural significance and relevance of the Yoruba myth of immortality. **Activity 3** – Students will act out the same scenes using the forms they previously discussed for better processing/memorization. They will be able to change/ vary the scenes without changing the meaning of the film, with the purpose of maximizing the practice and usage of the structures being reviewed. (e.g., add other verbs in active structures that could be appropriate in the scenes).

Formal Evaluation: Students will take a test during the class following watching the film and the post-viewing discussion where they will be asked to write phrases based on the film (scenes different from those analyzed previously) and using the active vocabulary and verbs indicated by the professor in Imperative, Preterit and Imperfect forms. The evaluation will determine and prove the effectiveness of the described activities and methods and the necessity of further review. Individual feedback will be provided.

Cited Works:

1. Richards, Jack C. and Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 2001.
2. Warford, Mark. “¿Enseñar gramática y cultura en la lengua extranjera? Empezando en las zonas de mayor resistencia.” *Hispania* 93.2 (2010): 292-304.

Методика обучения иностранных студентов речевой реализации стратегии компромисса в сфере делового общения

Рубцова В.В.

ст. преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Оптимальной и нормативной стратегией толерантной коммуникации является стратегия компромисса, которая рассматривается нами сквозь призму ментальной коммуникативной категории и речевой реализации в процессе общения. Компромисс соотносится с нормой социального устройства и объективным требованием толерантного общения. Осмысление места компромисса в этнических культурах, его реализации набором конкретных коммуникативных тактик и ходов является основополагающим для эффективной межкультурной коммуникации [3: 36]. Владение тактиками и стратегиями коммуникативного поведения в ситуации конфликта является частью общей коммуникативной компетенции. Последовательное достижение стратегии компромисса соотносится с интенциями II сертификационного уровня Государственного образовательного стандарта по РКИ: *регулирующими* (побуждать собеседника к совершению действия, выражать просьбу, предложение, согласие / несогласие, обещать, давать гарантии и т.д.), *информативными* (уточнять, объяснять и т.д.) и *оценочными* (оценивать целесообразность, эффективность, вероятность и т.д.).

Реализуя гармонизирующую стратегию коммуникативного поведения в ситуации конфликта, *стратегия компромисса* представляет конструктивную модель, предполагающую выработку взаимовыгодного решения согласно установке "Интересы дела превыше всего" [7]. Стратегия компромисса представляет собой совокупность конкретных коммуникативных тактик и ходов и достигается использованием данных единиц. Существенным признаком компромисса и его основными конституантами являются согласие и уступки, что вытекает из определения компромисса как *соглашения на основе взаимных уступок* [4]. Разрешение конфликта со стороны толерантного человека предполагает использование уступок и компромисса [6: 13]. Таким образом, стратегия компромисса достигается, прежде всего, использованием тактик (в различной последовательности и соотношении): **уступка со стороны коммуниканта 1; уступка со стороны коммуниканта 2; согласие.**

По мнению В.С. Третьяковой, достижение компромисса также реализуется через кооперативные тактики советов, согласий, предложений, убеждений, просьб и т.п. [7]. Действительно, базовая модель стратегии компромисса может быть расширена за счет тактик, имеющих своей целью согласование позиций и выработку нового решения. Расширенная структура достижения компромисса, следовательно, может быть представлена таким образом: **Коммуникант 1 (предложение уступки или запрос об уступке); Коммуникант 2 (ответное предложение уступки или запрос об уступке); (Согласование позиций); (Согласие, достижение компромисса).**

С целью выявления речевой реализации стратегии компромисса в процессе делового общения на русском языке в сопоставлении с неофициальной сферой общения был произведен сбор материала по четырем направлениям: аудиозаписи деловых игр, художественные фильмы, телепередачи, тексты художественных произведений. В результате анализа были выделены коммуникативные ходы по тактикам, реализующим стратегию компромисса в соответствии с тональностью общения и социальными ролями коммуникантов, и составлена классификация.

При анализе учебников и учебных пособий по деловому общению обнаружена современная тенденция включения в процесс обучения норм коммуникативного поведения [2; 8; 1]. Однако в рассмотренных работах нет коммуникативных стратегий и тактик *выхода из конфликта*, представляющих собой неотъемлемую часть успешности делового общения.

В качестве метода обучения нами избран **тренинговый метод**, который, благодаря своей практической ориентации, использованию проблемных ситуаций, коллективным формам работы, создает возможность для формирования нового коммуникативного опыта студентов. Ролевая игра как составная часть тренинга позволяет воссоздать реальные социальные взаимоотношения.

Опираясь на принципы научности, связи обучения с жизнью и теории с практикой, принципы системности, последовательности, творческой активности и проблемности, коммуникативности, лингвострановедческой направленности, учета родной культуры учащихся, контрастивности [5: 18–19], была создана система обучения иностранных студентов гуманитарных направлений, владеющих русским языком в рамках II сертификационного уровня Государственного образовательного стандарта, основам русского коммуникативного поведения в сфере делового общения на примере речевой реализации стратегии компромисса. Обучение данной теме может проходить на занятиях по развитию речи, стилистике и коммуникативному поведению. Эта система представляет собой интегративный процесс обучения коммуникативному и речевому поведению.

Целью тренинга является формирование коммуникативной компетенции делового общения в процессе обучения РКИ путем усвоения совокупности лингвистических, социолингвистических, этно- и социокультурных и коммуникативных знаний, позволяющих адекватно использовать стратегию компромисса.

Задачи тренинга: ознакомление со спецификой русской деловой культуры, этнопсихологическими особенностями, менталитетом и ценностями русских в сравнении с перечисленными аспектами национальной культуры иностранных студентов и психологии; рассмотрение межкультурных различий коммуникативного поведения русских и иностранных студентов в сфере делового общения; формирование умения интерпретировать причины поведения и результаты деятельности русских в соответствии с их социокультурными и этнопсихологическими особенностями; знакомство со стратегией компромисса в ряду других стратегий коммуникативного поведения и ее речевой реализацией в процессе

делового общения на русском языке; формирование умения переноса полученных знаний на новые ситуации реального делового сотрудничества.

Организация обучающего тренинга: максимальная численность группы участников тренинга – 12 человек. Длительность тренинга – три дня (1-й день – I блок: 6 учебных часов, 2-й день – II блок: 5 учебных часов, 3-й день – III блок: 4 учебных часа). Проведение тренинга возможно и в два дня за счет увеличения учебных часов. Тренинг рассчитан на владение русским языком в рамках II сертификационного уровня. Участники тренинга должны быть обращены друг к другу (круговое расположение мест). Через каждые 2 учебных часа проводятся перерывы, в ходе которых звучит классическая и современная русская музыка.

Обучающий тренинг состоит из трех этапов.

I. Этап презентации и закрепления основной специфики русского коммуникативного поведения в сфере делового общения, а также коммуникативной категории и стратегии компромисса включает:

1) лекцию-введение (на родном языке иностранных студентов), затрагивающую место стратегии компромисса в коммуникативном сознании и поведении русских;

2) презентацию стратегии компромисса в ряду других стратегий коммуникативного поведения в ситуации конфликта. Участники тренинга знакомятся с классификацией коммуникативных ходов по тактикам, реализующим стратегию компромисса, в зависимости от тональности общения и социальных ролей коммуникантов. Классификация составлена в соответствии с требованиями II сертификационного уровня Государственного образовательного стандарта;

3) презентацию учебных текстов, обладающих лингвострановедческой и лингвокультурологической ценностью, с целью выделения и анализа этнопсихологических, социокультурных и социолингвистических особенностей коммуникативного поведения русских и иностранных студентов в сфере делового общения;

4) знакомство с русской сказкой "Гуси-Лебеди" как примером реализации стратегии компромисса;

5) выполнение упражнений и игр на закрепление материала.

II. Этап формирования и тренировки умения выделять, понимать и использовать стратегию компромисса, тактики и коммуникативные ходы, способствующие ее реализации в ходе общения на русском языке, в зависимости от тональности общения и социальных ролей, включает:

1) выполнение условно-коммуникативных упражнений;

2) работу с текстом (отрывок произведения С. Довлатова "Компромисс").

III. Коммуникативный этап, в ходе которого формируются умения конструировать диалоги с учетом частично заданных параметров (тональность общения и социальные роли коммуникантов), включает:

1) выполнение коммуникативных упражнений;

2) проведение ролевых игр для формирования коммуникативных и творческих умений.

В ходе тренинга возможны некоторые особенности восприятия иностранными студентами предложенного материала. Поэтому приведенные примеры могут потребовать дополнительной семантизации. Понимание наименований коммуникативных тактик и ходов, реализующих стратегию компромисса, можно облегчить за счет точного терминологического перевода на родной язык иностранных студентов. Наибольший интерес у иностранных студентов вызывает чтение и работа со сказкой "Гуси-Лебеди", наглядно иллюстрирующей использование стратегии компромисса и ее значение в повышении уровня эффективности коммуникации, а также ролевые игры. Сложность может вызвать определение тональности общения и социальных ролей коммуникантов в некоторых заданиях на выделение коммуникативных ходов по тактикам, реализующим стратегию компромисса, а также работа с текстом – отрывком произведения С. Довлатова "Компромисс". В последнем случае может потребоваться дополнительный лингвокультурологический и лингвострановедческий комментарий.

В ходе тренинга у иностранных студентов формируются умения понимать и адекватно использовать коммуникативные тактики и ходы, реализующие стратегию компромисса с учетом норм русского коммуникативного поведения в сфере делового общения. Таким образом, можно говорить о формировании коммуникативной компетенции делового общения в ситуации выхода из конфликта.

В ходе обучающего тренинга у иностранных студентов повышается уровень коммуникативной компетенции, что свидетельствует об эффективности методики обучения иностранных студентов нормам русского коммуникативного поведения в сфере делового общения на примере речевой реализации стратегии компромисса.

Список источников:

1. Еремина Л.И. Русский язык для бизнесменов. Интенсивный курс: Учеб. пособие. /С.В. Любимцева, Б.М. Тарковская. – М., Русский язык. Курсы, 2006. – 240 с.
2. Зиенталья Г. Деловой русский. /Г. Зиенталья. – СПб.: Астра-Люкс, 1994. – 95 с.
3. Кузьменкова Ю. Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю. Б. Кузьменкова. – М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. /С.И. Ожегов, Н.Ю.Шведова – М.: ИТИ Технологии, 2006. – 944 с.
5. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
6. Стернин И.А. Шилихина К.М. Коммуникативные аспекты толерантности. /И.А. Стернин, К.М. Шилихина. – Воронеж: Изд-во "ИСТОКИ", 2001. – 110 с.
7. Третьякова В.С. Конфликт как феномен языка и речи //Известия Уральского государственного университета. Вып. 14. Проблемы образования, науки и культуры. – 2003. – № 27, – С. 8-16.
8. Ускова О.А. Элитный персонал и К. Русский язык делового общения (продвинутый сертификационный уровень). /О.А. Ускова, Л.Б. Трушина. – М.: Русский язык, 2007. – 1000 с.

Using innovative technologies in project method of teaching English

Rysbaeva G.K.

Associate professor of Linguistics

Kazakh State Women's Teacher Training University

Almaty, Kazakhstan

In the European languages the word «project» is borrowed from Latin: the participle «projectors» means «thrown out forward» «striking one's eye». With reference to a lesson of English language, the project is specially organized by the teacher and independently carried out by students' complex of the actions, finished with creation of a creative product. A method of projects, thus, is the set of educational and cognitive modes which allow solving this or that problem as a result of independent actions of students with obligatory presentation of results.

Let's result some examples how to achieve at once at the lesson with the help of project methods the several purposes - to expand student's vocabulary, to fix the investigated lexical and grammatical material, to create at the lesson an atmosphere of a holiday and to decorate a cabinet of Foreign language with colorful works of students.

Working with the projects teacher can realize in groups and individually. It is necessary to note, that the method of projects helps students to seize such competences as: to be ready to work in collective, to accept the responsibility for a choice, to share the responsibility with members of the team, to analyze results of activity [1].

Education is very important for our lives. Without education people wouldn't have their high-developed machine and would believe that the Earth is a planet around that all another planets are moving. The Republic of Kazakhstan became an independent country in 1991. During the last 20 years of independence there has been a lot of changes in education system of the country, especially on a legal base. Article 30 of the Constitution approved in 1995 stipulates that citizens have the right to free comprehensive secondary education in State educational institutions. Citizens also have the right to free higher education in State institutions on a competitive basis. The Law of 1992 determines the common purposes and tasks of education as follows: "the main task of the education system is to create the necessary conditions for bringing up and developing individuals on the basis of national and common human values, and of scientific and practical achievements." The main objectives of the education system are to:

develop the mental and physical abilities of individuals, to lay solid foundations of morality and a healthy way of life, to cultivate their intellect providing conditions for their further development;

foster civic awareness and the understanding of individual rights and duties with regards to the family, the society and the State;

develop the creative abilities of individuals and their aesthetic education;

create the necessary conditions for the study of culture, customs and traditions of Kazakhstan; and

provide all citizens with opportunities for general education and professional training.

The Constitution of the Republic of Kazakhstan (1995) and the law “On Education” (2007) are the basic documents that have introduced the educational policy of the government.

From the time that Kazakhstan gained its independence, we have had an aim to be in close political, social cultural and economic relationships with most developed countries in the world. The importance of language knowledge, day by day is reaching the great top because of the unity development between different nations and countries that leads to the fruitful relationships. Firstly, the idea of trinity of the languages was proclaimed in October 2006 on the twelve congress of the Assembly of Kazakhstan [2]. Kazakhstan’s President Nursultan Nazarbayev delivered his annual state of the nation address, “New Kazakhstan in a New World”, on February 28 in 2007, outlining the strategy of Kazakhstan’s development for the next decade where he offered the idea of trinity of the languages. “Kazakhstan should be viewed in the world as a highly educated country whose people use three languages. These will be Kazakh as the state language, Russian as the language of interethnic communication, and English as the language of successful integration into the global economy,” the President noted. “Building the Future Together” - address to the People of Kazakhstan of the President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev has planned several stages of economic-social development which we must achieve by 2020. This plan has pointed out its own strategy and didn’t wait the world’s crisis. President of the Republic of Kazakhstan, Nursultan Nazarbayev paid great attention not only to a social modernization – a new social policy, but to education as well as to Healthcare, “We must continue to modernize education, therefore, I believe that by 2020 a share of our population speaking English should be no less than 20 percent”, he said. I have always said that knowledge of three languages is an obligatory condition of one’s wellbeing [3]. That’s why in 2013-2014 academic year the program of teaching English language on the 1st form will have been introduced at general education schools.

In today’s world thousands of people speak English as secondary language at work and study and know it as mother tongue. The English has gained its importance in the 21st century because it has become the language of science and technology. English language is a world wide spread international language. English is the most widely spread language and spoken among most of people after Chinese people. English, nowadays is used in all spheres of international relations, scientific-techniques, mass-media and business. English is a key object of information technologies and computer science. English was spoken by outstanding people as William Shakespeare, Jack London, Jonathon Swift, Walter Scott. Current estimates suggest that 1,2-1,5 billion people speak English. English language is the most spoken language in the world. English has official or special status in at least 75 countries, in 19 countries it is considered as a state language. By 60 years of XX century English has begun widely spread. English is the official language of the most international organizations. Among them: United Nations (1946), Great Britain, New Zealand, Australia, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

In development of the project *«Тілдердің үш тұғырлығы»* academician S.S.Kunanbaeva introduced theoretical-methodological basic of studying foreign languages. She introduced a professional model of workers who embodies the qualities of knowledge

of both Kazakh language and English, has new kinds of reasoning to English language: a) preparation of scientific pedagogical professionals through the use of modern innovative and interactive materials; b) training interpreters based on their native language is the conceptual universality of higher education [4:185]. That means the conduction of international relation will be connected with the preparation of specialists.

Use of innovational technologies in studying foreign languages gives students an opportunity of foundation of diverse means of relation in foreign language. Studying a foreign language can give the chance the students to introduce with the culture, history, achievements in science, literature in country which language they learn. If in secondary schools pupil were trained foreign language in practical level, it would give the possibility higher schools to train students to independent works, to use their knowledge in practical way. Teaching foreign language changes at the request of the society. Nowadays teaching foreign language follows given aims of teaching: communicational, educational, and developing and up bringing aims.

Among these aims communicational aims takes the leading part. Other aims are used to complete the tasks in communicational aim. In studying English language six levels are used: "*beginner*", "*elementary*", "*pre-intermediate*", "*intermediate*", "*upper-intermediate*", "*advanced*".

In English lessons are used elements of multi-language teaching. Some lessons are conducted by using integration. Integration means the relation of subjects with each - others in higher level. Integration gives the opportunity to join several subjects together and plays an important part to preparation of qualified lesson.

In development of students speaking in three languages such tasks are solved: correct use of innovational materials in teaching, using modern innovational techniques, training students to communicating in three languages, to conduct individual approach to each student, using dictionaries and vocabularies in translation, to develop the interest to studying language.

There are several teaching techniques that are highly evaluated: modular technology, problem teaching, accelerated learning, and individual approach, informational teaching, training according the level of students, games and communicational technology.

Nowadays a lot of Universities are using modular technology of teaching. Importance of this teaching is in all parts of lesson students can have an opportunity to work independent. Also the main aim is not only teaching also giving students the chance to develop listening, speaking, reading, writing, analytic thinking skills.

Training module consists of three structural parts which are often repeated as a learning cycle: introduction, speaking (dialogue) and the final part.

Introduction part (introduction to the module to the subject).

Speaking part (usually a dialog using the dialog to organize cognitive skills of students.)

The final (reference work, test, dictation, etc.).

More precisely, in the introductory part of the teacher introduces students to the general structure of modular training, its purpose and responsibilities. After that, the teacher

briefly (for 10-15 minutes), explains the study material of the module using drawings, tables, and data samples.

In the part of speaking using 4 levels of Technology Study of the Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Zh.A.Karaev (reproductive rate, heuristic level, the creative level) focus on the learning level of knowledge of students. In the final part may be given test. The main performance of modular technology is:

- Increases the activity of the student in school;
- To develop the student's interest in the subject;
- The student is committed to uninterrupted self-knowledge;
- The student masters the language categories vocabulary and grammatical structures;
- Allows far as possible to expand the oral and written language;
- Student itself forms the necessary skills gradually attaining goals, which given on a lesson.

So, module - one of the largest system, here the student is educated not only by sections, but systematically in the form of exact order. They are trained to work, to awaken an interest in science to develop the skills of independent work. The training process is applied different ways: an explanation, speaking, reading, lectures, practical (practical laboratory, graphics, vocabulary and grammatical exercises), clarity (charts, tables, illustrations and demonstration), etc.

In the universities and secondary schools in the practical training of foreign languages students and learn to work independently, they must be able to apply their knowledge in new situations creatively.

The learning objectives of foreign languages vary with the demands and needs of society. Now foreign language teaching has four objectives: communicative goal, knowledge, education and the goal of improvement. The main of them is the communicative purpose; other objectives are achieved through the implementation of the communicative purpose.

Forms of study: a) the total or structural: group or individual group, pair, team, and b) the exact or special: tutoring, conferences, debates, group discussion.

Every day the numbers of people desire to learn a foreign language. This determines a huge role of the foreign language in the education system of our country. Finally what you need to learn a foreign language, especially English from school and universities and requires a rotation of innovative teaching methods.

Summing up, one of the favorable signs modular technology training - an activity of the student at school. One feature of this technology is that, in all stages of education in developing the cognitive abilities of the student, developing the spoken and written language can offer them creative work. During the development of vocabulary, grammar, phonetic means of a foreign language is formed activities of students in learning, the ability to work independently, the skills to draw conclusions. This is new technology of today's successful research faculty. Teachers look at these problems very understanding and actively apply new methods in their disciplines with great enthusiasm.

References

1. *Paul Davies, Eric Pears' «Success in English Teaching: A complete introduction to teaching English» Oxford University Press, 2011. P.63*
2. *Назарбаев Н.Ә. «Қазақстан халқының әл-ауқатын арттыру – мемлекеттік саясаттың басты мақсаты» //Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 6 ақпан, 2008 жыл.*
3. *Назарбаев Н.Ә. «Болашақтың іргесін бірге қалаймыз!» //Ел Президентінің Қазақстан халқына жолдауы. 28 қаңтар, 2011 жыл.*
4. *Құнанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теории. А., 2005 – 262 с.*
5. *Ministry of Education, Culture and Health. Basic indicators of the education sector. 1995 through 1998.*

Web resources

- *Ministry of Education and Science: <http://www.edu.gov.kz/> [In Kazakh and Russian; some information in English. Last checked: August 2011.]*
- *National Center for Assessment of the Quality of Education: <http://quality.edu.kz/> [In Kazakh and Russian. Last checked: August 2011.]*

О некоторых аспектах применения информационных технологий в преподавании РКИ

Рязанцева Д.В.

*старший преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Появление информационных технологий и внедрение в жизнь персональных компьютеров на рубеже XX-XXI веков не только поменяли жизнь общества, но и внесли свои коррективы, стали занимать доминирующие позиции в образовательном процессе. Появились новые понятия: Е-обучение, дистанционное обучение, кибер-образовательная среда и т.д.

Потребность в использовании компьютерных технологий в образовании на данный момент очень велика. С их помощью сегодня можно обеспечить:

- комплексный, интегрированный подход к обучению языку;
- подлинную коммуникативность дидактических материалов на любом этапе обучения (включая начальный этап);
- полноценную самостоятельную работу учащихся в индивидуальном режиме на всех обучающих этапах;
- функционирование гибких моделей обучения, в полной мере учитывающих индивидуальность учащихся;
- организацию дистанционного обучения языку и многое другое.

Роль преподавателя при этом несколько не умалается, напротив, расширяются его возможности в применении самых различных обучающих средств и механизмов воздействия на учащегося, увеличивается сфера влияния его личности: от университетской аудитории до «виртуального класса» с неограниченным числом учеников в сети Интернет. Таким образом, информационные технологии – это лишь инструмент в руках преподавателя.

Информационные технологии на современном этапе дают большую возможность авторам-разработчикам компьютерных программ, от которых требуются новые методические приемы для решения поставленных задач. Материал должен отвечать всем современным тенденциям развития науки, так как учебные материалы, разработанные ранее устарели и не соответствуют современным государственным общеобразовательным стандартам. Современные ученые (Е. Власов, О. Бочкова, В. Колесникова) сходятся во мнении, что для того, чтобы решить данную проблему, нужно разработать концептуальный подход в организации учебного материала мультимедиа комплекса (с учетом сертификационного уровня), отобрать место каждого элемента мультимедийного комплекса на гипертекстовой основе (анимация, видео, звук, сопровождение изображения), определить виды и формы работы с учебным материалом, предусмотрев тренировочные и тестовые задания, разработать механизм организации и управления работой студентов в гипертекстовой среде, продумать оптимальную и логичную форму разработки компьютерных материалов, а также не стоит забывать о создании преподавательских презентаций, в противном случае (полагаясь только на компьютер) роль преподавателя превратится только в контролирующей, но не обучающей элемент.

Следовательно, среди первостепенных задач, которые необходимо решить в современных вузах, можно выделить следующие:

- обеспечение материально-технической базой кафедры русского языка;
- анализ уже готовых учебных материалов и отбор актуального материала;
- расширение отобранных материалов (системы упражнений) и снабжение его грамматическими пояснениями с расстановкой гипертекстовых ссылок для снятия возможно возникающих трудностей в понимании;
- разработка единой для всех студентов системы и критериев контрольных оценок;
- обеспечение пояснительных и служебных текстов на языках пользователей.

При учете всех вышеперечисленных критериев можно рассчитывать на появление качественно нового электронного учебного пособия. Любая обучающая компьютерная программа – это инструмент, который призван помогать в организации самостоятельной работы студентов, особенно это касается тренировочной работы с лексическим материалом [1:3]. Поэтому необходимо четко определить направленность, характер упражнений и подходящих для решения поставленных задач методических приемов. Наиболее часто используются следующие типы обучающих заданий:

- вопросно-ответный диалог (суть работы обучаемого состоит в том, чтобы дать прямые ответы на вопросы компьютерной программы, используя в качестве основы и схемы языковой материал, содержащийся в вопросе);
- диалог с выборочным ответом (для ответа обучаемый выбирает один из ряда предлагаемых вариантов);
- диалог со свободно конструируемым ответом (диалог обеспечивается программой со всеми возможными вариантами ответов на каждый поставленный

компьютером вопрос, для того, чтобы последний мог «узнать» и оценить правильность ответа);

- упражнения на заполнение пропусков (компьютер предлагает обучаемому текст или набор предложений с пропусками, необходимо заполнить пропуски, используя подсказку в виде русских слов, которые нужно перевести на иностранный язык и использовать в нужной форме; можно также заполнить пропуски словами или словосочетаниями, выбирая их из предложенных компьютером);

- упражнения для самоконтроля владения словарём. Возможные варианты таких упражнений: компьютер предлагает список слов для перевода; компьютер предлагает соотнести два списка слов и найти эквивалентные пары этих слов в обоих языках; компьютер предлагает соотнести два списка иностранных слов и установить пары синонимов или антонимов; компьютер предлагает список иностранных слов и перечень дефиниций этих слов, от обучаемого требуется соединить каждое слово.

На Западе популярными считаются следующие компьютерные программы: Уордсток – программа для работы со словарями, позволяющая студенту самостоятельно формировать свой личный, персональный словарь с примерами из собственного опыта; Мэтимастер – программа для подбора соответствий (данный тип программ может быть полезен в курсе русского как иностранного) [3]. В вузах России используются такие образовательные системы, как ATutor, CCNet, Chamilo, Claroline, Desire2Learn, eFront, ILIAS, metacoon, OLAT, Sakai Project, WebCT, SharePointLMS, JoomlaLMS, Pass-port, Yacarsa, CampusCE, каждая из которых имеет свои преимущества и недостатки.

Таким образом, если ставить задачу обеспечения компьютерными материалами подготовительных и основных кафедр русского языка как иностранного и далее поддерживать и развивать эту работу, следует решать ее целенаправленно:

- организовывать обучение преподавателей не только общим принципам разработки электронных учебников и пособий, но и работе с различными современными компьютерными программами;

- финансировать проекты, целью которых является разработка мультимедиа учебников и пособий;

- контролировать и доводить работу до стадии появления готового продукта и внедрения его в учебный процесс.

Итак, система, представляющая компьютерную технологию обучения (E-learning), включает техническое, соответствующее программное и учебное обеспечение. Разработка и использование современных компьютерных программ и различных структур учебного материала позволит создать систему интенсивного обучения, когда студенту предоставляется возможность выбора подходящей ему программы и технологии обучения, т.е. реализуется принцип индивидуализации обучения. Использование компьютерных технологий в обучении русскому языку создает благоприятную атмосферу на занятии, помогает преподавателю организовать учебный процесс на высоком методическом уровне с учетом дифференцированных

заданий, способствует развитию у обучающихся навыков пользования ресурсами сети Интернет, стимулирует их учебную и профессиональную деятельность.

Представленное исследование не охватывает всего круга вопросов, связанных с применением информационных технологий в преподавании РКИ, что вызывает необходимость дальнейших исследований данной проблемы и разработки методических рекомендаций касательно улучшения организации работы с современными компьютерными технологиями в структуре курса РКИ.

Список источников:

1. Бочкова О.С., Колесникова В.В. Использование компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному / О.С. Бочкова, В.В. Колесникова. Научные труды КубГТУ, №4, 2014 год. – С. 1-4.
2. Власов Е. А. Компьютерная программа – специфический вид учебного материала в системе обучения русскому как иностранному // Тез. докладов: Сб. / Науч.-метод. конф. «Роль и место технических средств в учебном процессе при обучении иностранным языкам». – Харьков, 1987. – С. 31-45.
3. Компьютеры: Справочное руководство: В 3 т. / Пер. с англ.; Под ред. Г. Хелмса. – М., 1986. – 240 с.

Особенности использования электронных дидактических средств с открытым доступом в сети Интернет в предвузовской подготовке иностранных граждан

Савельев А.А.

доцент кафедры естественных наук

Чумакова Е.А.

ст. преподаватель кафедры лингводидактики

Одесского национального политехнического университета

г. Одесса, Украина

Развитие современных информационно-телекоммуникационных технологий (ИКТ) способствует усовершенствованию технических средств обучения (ТСО), требует постоянной модернизации существующих электронных дидактических средств (ЭДС) и разработки новых [1:97]. Процессы модернизации и разработки традиционно сталкиваются с широким кругом сложностей: организационного, технического, технологического, финансового характера, а также с растущей потребностью в высококвалифицированных IT-инженерах, методистах теоретической и практической направленности. Учебные заведения, которые самостоятельно не могут справиться с разрешением целого круга проблем, связанных с разработкой электронных дидактических средств, зачастую прибегают к минимизации негативных факторов за счет приобретения готового коммерческого продукта. В этом случае на первый план выступают вопросы финансового характера (затраты на приобретение и наладку) и обучения персонала.

Альтернативным направлением работы образовательных учреждений по внедрению ТСО и ЭДС может служить использование в учебных целях разнообразных учебных материалов, заимствованных из открытых источников в сети Интернет. При этом, с каждым годом объем такого продукта, а зачастую и качество, постоянно возрастает, что может служить положительным фактором для развития

языкового обучения с использованием ТСО в довузовской подготовке иностранных граждан. В сети Интернет в настоящее время можно найти достаточно большое количество учебных сайтов, программ, приложений, текстового и аудиовизуального материалов, созданных под эгидой различных проектов, для обучения русскому языку как иностранному. К примеру, на информационном портале Фонда Русский мир размещена в открытом доступе программа для изучения русского языка «Русский язык для всех. 1000 заданий» (<http://www.russkiymir.ru/education2/rki/prog/113795/>), разработанная ЗАО «ИстраСофт». Любой пользователь имеет возможность загрузить ее и самостоятельно использовать в учебных целях.

Очевидно, что порядок подачи материала, лексическое наполнение и т.д. из заимствованных программных продуктов (в т.ч. и программы «1000 заданий») зачастую не совпадает с типовыми учебными программами и методическими материалами, обеспечивающими традиционный учебный процесс. Поэтому целесообразно на основе предлагаемых материалов формирование адаптированного цикла, к примеру, в форме лабораторных работ, включающих в себя только те задания, которые отрабатывают и закрепляют принятый в учебном заведении обучающий материал.

Для реализации данного подхода на подготовительном факультете Одесского национального политехнического университета (ПФ ОНПУ) была предложена взаимосвязанная последовательность из 7 лабораторных работ, образующая лингафонный курс. Для каждой лабораторной работы из программы "1000 заданий" отбирались лишь те упражнения, которые соответствуют учебным материалам базового учебника по русскому языку, принятому на факультете в рамках довузовской подготовки.

Данный лингафонный курс предполагает индивидуальное выполнение заданий студентами как во время аудиторных занятий в компьютерном классе, так и во внеаудиторное время (обучаемые имеют возможность получить полноценный доступ к учебным материалам на сайте производителя).

Распределение упражнений по лабораторным работам проводилось с учетом временного фактора из расчета, что на занятиях для работы в компьютерном классе студентам отводится 90 минут. В первые 15-20 минут урока преподаватель проводит разъяснение хода лабораторной работы, основных приемов работы на компьютере, объяснение условных обозначений в программе. Продолжительность активной работы студента за компьютером составляет приблизительно 45 минут, она включает в себя 10 - 13 упражнений. Последние 25-30 минут урока отводятся для закрепления навыков пользования клавиатурой с русской раскладкой. Во время лабораторной работы преподаватель ведет статистику правильности выполнения упражнений. В случае необходимости он объясняет или помогает выполнить задание, проводит повторные или дополнительные упражнения.

В задачи вводно-фонетического курса (ВФК) базового учебника входит прежде всего последовательное практическое ознакомление студентов со звуко-буквенной системой русского языка, основными правилами произношения и чтения. Практическая фонетика выступает в роли ведущего аспекта обучения. Поэтому и в

лабораторных работах отбор упражнений фонетической направленности носит доминирующий характер.

Задания лабораторных работ скомпонованы по принципу возрастающей сложности. Начиная работу с пассивного прослушивания и проговаривания, студент завершает ее монологическим или диалогическим высказыванием, для осуществления которого использовались навыки, сформированные в процессе проведенной на уроке работы.

Примерная структура лабораторной работы такова:

1. Задания, направленные на отработку артикуляции звуков.
2. Задания, направленные на отработку ритмики слов.
3. Задания, направленные на отработку интонационных конструкций.
4. Задания, направленные на развитие навыков умения чтения диалога или текста.
5. Задания, направленные на развитие аудирования.

В первых четырех лабораторных работах присутствуют только фонетические упражнения, где чаще всего встречаются имитативные задания типа «слушайте и повторяйте». Такие упражнения являются необходимым условием для обучения правильному произношению, так как в процессе прослушивания и проговаривания в памяти остаются четкие речевые образцы. Авторами программы для отработки артикуляции звука представлены задания, которые включают обучение произношению во всех позициях. Студент может прослушать слова и словосочетания столько раз, сколько ему нужно.

После имитативных заданий следуют дифференцировочные упражнения с целью контроля фонетического слуха учащихся. Студенту предлагаются выполнить задания активного типа: «из двух слов выберите правильное», «распределите слова по группам», «поставьте правильный знак». На начальном этапе обучения такие задания удобны, так как не предполагают серьезных навыков у обучаемого в использовании клавиатуры с русской раскладкой, а используют указатель "мыши". И если в первых двух работах дифференцировочные упражнения составляют 30% от всех заданий, то в последующих на каждое имитативное задание приходится одно дифференцировочное.

С расширением учебного материала предполагается изменение структуры лабораторных работ: наряду с фонетическими упражнениями чаще появляются лексические, грамматические, лексико-грамматические. Эти упражнения выполняются, как правило, после фонетических. И уже после них идет работа с текстом и аудирование. Именно такой цикл типов упражнений может быть выбран за основу комплексного принципа подачи материала в период работы над ВФК. Однако в программе «1000 заданий» лексические упражнения представлены в небольшом количестве, в результате чего они присутствуют лишь в одной лабораторной работе из всего цикла.

К достоинствам программы можно отнести интересные фонетические задания, когда обучаемый может на диктофон записать свой голос, прослушать его, а затем

сравнить результаты в аудиальной форме, прослушивая эталонную запись и свою, или в графической, сравнивая две диаграммы: образцовую и свою собственную.

Кроме того, хочется отметить разнообразие упражнений на аудирование, представленных в программе «1000 заданий» и предлагаемых к использованию в лабораторных работах:

- выбрать на слух из двух вариантов правильный слог, слово, место ударения;
- интонационные диктанты: слушая фразу или диалог, выбрать нужный знак;
- слушая диалог и имея перед собой его реплики, расставить их в правильном порядке;
- слушая диалог, вставить нужную по смыслу реплику;
- написать диктант: слоговый, словарный, фразовый.

Первые результаты апробации лабораторного цикла показывают, что имитативные задания целесообразнее выносить на самостоятельную работу, а во время аудиторных занятий акцентироваться на заданиях, в которых для правильного выполнения необходим контроль и(или) помощь преподавателя.

Таким образом, конкретный опыт составления лабораторных работ на основе заимствованных материалов с открытым доступом показывает, что использование таких имеет ряд достоинств и недостатков. К достоинствам следует отнести: низкий уровень трудовых и финансовых затрат на разработку курса, отсутствие потребности в высококвалифицированных IT-специалистах, легкость в освоении программного продукта как преподавателем, так и учащимся, ввиду использования широко распространенных технических средств обучения, в т.ч. аппаратных и программных, высокое качество учебных материалов. К недостаткам чаще всего можно отнести то, что любая заимствованная обучающая программа имеет свои цели и задачи, которые могут не совпадать с целями и задачами учебного процесса, в котором используется; дисбаланс в видах учебных заданий, который сложно устранять (практически отсутствуют лексические упражнения, лексический минимум, предложенный авторами, не совпадает с лексическим минимумом базового учебника ВФК); невозможность модернизации и развития программного продукта.

В целом же, использование заимствованных обучающих программ в открытом доступе позволяет решить ряд проблем, связанных с трудностями внедрения новых специализированных электронно-методических материалов и расширить возможности преподавателя по самообучению и реализации индивидуального подхода в обучении в отношении учащихся.

Список источников.

1. Матвеева Н.М. Практические аспекты использования компьютерных технических средств обучения в учебном процессе на подготовительном факультете/ Н.М.Матвеева, А.А.Савельев, Е.А.Чумакова Е.А.//Пути реализации кредитно-модульной системы организации учебного процесса и тестовых форм контроля знаний студентов: мат. науч. сем.–Одесса: ОНПУ, 2015. – С. 96 – 101.

Определение понятия «эдютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогике

Савочкина И.В.

*преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин
Белгородского государственного технологического университета им. В.Г.Шухова
г. Белгород, Россия*

Термин *эдютейнмент* появился благодаря The Walt Disney Company, которая использовала данное слово применительно к своему сериалу «Настоящие приключения». После этого идея развлекательно-образовательной программы для детей только набирала популярность. Возникли «Улица Сезам», «Телепузики». К отечественным проектам такого рода можно отнести всем известную «АБВГДейку» и «Спокойной ночи, малыши». Эти программы демонстрируют применение игровых педагогических технологий. В настоящее время принципы организации развлекательно-образовательной передачи распространились на более широкую аудиторию. Примером могут служить проекты National Geographic и Discovery. В Москве существует музей занимательных наук «Экспериментаниум», представляющий собой развлекательно-образовательный центр, в котором все желающие (и взрослые, и дети) могут в развлекательной форме познакомиться со сложными физическими и химическими явлениями, провести собственные эксперименты, поучаствовать в шоу и мастер-классах.

Педагогические особенности технологии *эдютейнмент* наиболее полно нашли свое отражение в исследованиях зарубежных авторов. Практически все исследователи отмечают основной особенностью технологии — создание развлекательно-образовательной среды, в которой наиболее полно реализуются все возможности современного образования.

Исследователи уделяют большое внимание взаимодействию традиционных и инновационных методик. Применение компьютерных технологий в обучении открывает перед педагогом новые возможности. Так, Зухал Окан, профессор Сикигова университета города Адана, Турция, считает главной целью применения технологии *эдютейнмент* — баланс между эмоциями пользователя компьютера и его образовательными потребностями. Благодаря использованию яркого дизайна, интерактивности и т. д. субъект образовательного процесса приходит к выводу об увлекательности обучения, что в свою очередь сказывается на качестве усвоения учебного материала.

О преодолении психологических барьеров и создании комфортной образовательной среды говорит профессор Австралийского университета им. Дж. Кертина Роб Донован. Он считает, что технология *эдютейнмент* способна снизить давление на психику обучаемого благодаря тому, что материал подается в совершенно другой, нестандартной, увлекательной форме.

Итальянский профессор Микела Эддис убежден, что *эдютейнмент* позволяет глубоко погрузиться в изучаемый предмет, так как в процессе обучения удовлетворяется любопытство.

Д.Букингем (Кембриджский университет) и М.Скалтон (Гарвардский университет) особо отмечают сочетание в технологии традиционного и экспериментального. Это просто необходимо, по их мнению, в современных условиях «усталой» системы образования. Исследователи убеждены, что *эдьютейнмент* возможно использовать и при создании целых учебных модулей.

Юрий Немец и Йозеф Трна (Университет им. Макарека, Чехия) расширяют возможности *эдьютейнмента*. Они считают, что данная технология с успехом может применяться в музеях, центрах досуга, экологическом образовании и др.

Эст дэ Фоссард (Университет Дж. Хопкинса) выделяет в понятии *эдьютейнмент* три составляющих: обоснованность, дополнительное обучение, распределенное обучения. С применением технологии учащиеся способны сразу видеть результаты своего труда (обоснованность). Увеличиваются возможности применения самостоятельного обучения, что, как известно, сказывается на мотивации и эффективности (дополнительное обучение). Получать знания учащиеся могут в удобное для них время с помощью широкого доступа к образовательным ресурсам (распределенное обучение).

Но не все зарубежные исследователи относятся к технологии *эдьютейнмент* положительно. Например, Митчел Резник (Кембриджский университет) убежден, что использование развлекательного элемента в образовании — это неблагодарный опыт, он применяется лишь тогда, когда настоящие, действенные методы образования терпят крах.

В отечественной науке термин *эдьютейнмент* не получил широкого толкования. А.В. Попов определяет *эдьютейнмент* как игрование — «донесение одной важной идеи, создание динамических стереотипов, прецедентов, позволяющих учащимся в ситуации реального выбора совершать действия автоматически» [6:71]. Таким образом, технология *эдьютейнмент*, по его мнению, служит закреплению у учащихся знаний и выработку определенных навыков. Это становится более эффективным в условиях использования современных технологий.

Интересно исследование О. Железняковой и О. Дьяконовой, которые понимают *эдьютейнмент* как «особый тип обучения, который начинается с развлеченя (раз + влечение) в обучении, сопровождается формированием привлечения (при + влечение) внимания учащегося к предмету и, в результате, завершается увлечением (у + влечение) и получением удовольствия от процесса обучения» [1]. Обратимся к Толковому словарю Ожегова. «Развлечение - занятие, времяпрепровождение, доставляющее удовольствие», «привлечение (от гл. привлечь) - побудить обратить внимание на что-нибудь, вызвать интерес», «увлечение - большой интерес к кому-чему-нибудь» [5]. Учащийся, интересно проводя время за изучением какого-либо материала, обращает внимание на особенности предмета и запоминает его основные принципы, что приводит к формированию устойчивого интереса, гармонично сочетающегося с качеством усвоения знаний.

Н.А. Кобзева рассматривает *эдьютейнмент* в качестве современной технологии обучения. Исследователь отмечает организацию процесса обучения в комфортных условиях, что, безусловно, сказывается на усвоении знаний.

Использование технологии дает гарантию достижения результата с использованием комплексного применения дидактических, технологических средств обучения и контроля. Исследователь приводит следующее определение: «Edutainment – это технология обучения, рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение» [3:282].

Мы видим, что практически во всех исследованиях *эдьютейнмент* признается современной продуктивной технологией, которая способна не только разнообразить образовательный процесс, но и качественно улучшить усвоение знаний.

Список источников:

1. Железнякова, О.М., Дьяконова, О.О.. Сущность и содержание понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогической науке [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.almavest.ru/ru/favorite/2013/05/14/387/>, свободный.
2. Кобзева, Н. А. Edutainment как современная технология обучения // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки), С. 192 — 195.
3. Кобзева, Н.А. К вопросу о технологии увлекательного обучения иностранному языку // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». — Том 25 (64). — № 1. Часть № 2, С.280-283.
4. Кувшинов, С. В. Edutainment: Аудиовизуальные интерактивные технологии в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.polymedia.ru/ru/news/142/>, свободный.
5. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю.. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ozhegov.org/>, свободный.
6. Попов А.В. Маркетинговые игры. Развлекай и властвуй. — М.: Манн, Иванов, Фербер, 2006. — 320 с.

Актуальные задачи преподавания иностранных языков:

опыт и проблемы

Саденова А.Е.

доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Торохтий Л.С.

доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Казахского национального университета имени аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

Главная цель обучения иностранным языкам – обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реагировать в различных ситуациях, то есть общению.

Каждый язык отражает культуру того народа, который на нем говорит. Следовательно, овладение иностранным языком не отделимо от знакомства студентов с фактами истории, культуры, общественными явлениями, социальными условиями в стране изучаемого языка. Учет этих факторов дополняется еще и тем обстоятельством, что развитие языка и мотивы его изучения во многом определяются экономическим и социальным развитием общества.

В настоящее время чрезвычайно актуален разговор о поиске новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которое бы соответствовали обновленному содержанию и стандартам образования.

Перед методикой иностранного языка в суверенном Казахстане встали новые задачи, которые определяются социальным заказом общества: содержание обучения должно соответствовать международному статусу. Новое время, новые условия требуют немедленного и коренного пересмотра как общей методологии, так и конкретных методов и приемов преподавания иностранных языков.

Проблема управления учебной деятельностью многозначна, разнопланова, имеет философские, психологические, педагогические, методические и другие аспекты. Экономические, политические, социокультурные процессы легли в основу развития современной системы языкового образования.

В вузе особое место занимают такие формы обучения, которые обеспечивают активное участие на занятиях каждого студента, повышают знания и индивидуальную ответственность обучающихся за результаты учебного труда. Эти задачи можно успешно решать с помощью педагогических технологий.

Основной целью обучения иностранным языкам является формирование и развитие коммуникативной культуры студента, обучение практическому овладению иностранным языком.

Задача состоит в том, чтобы создать условия практического овладения языком для каждого учащегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому студенту проявить свою активность, свое творчество, активизировать познавательную деятельность студента в процессе обучения иностранным языком.

Изучение иностранного языка – эффективное средство социализации личности, интеллектуального развития студента, выработки новых стандартов разных форм деятельности, ориентированных на мировую практику.

Данное обстоятельство имеет особенно важное значение при изучении иностранного языка для специальных целей. Учебный курс помогает сформировать коммуникативную компетенцию, а именно способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное общение с носителями языка.

Изучение иностранного языка для специальных целей способствует социальной адаптации студентов вузов к условиям постоянно меняющегося поликультурного, полиязычного мира. Прежде всего, следует отметить, что интенсивное изучение данного предмета, расширяет лингвистический кругозор студентов, содействует их общему речевому прогрессу с использованием новых информационных технологий.

Проводить целенаправленную работу по осмыслению содержания, вводу в продуктивную речь студентов лексики и грамматических конструкций научного и общественно-политического стилей иностранного языка.

При обучении иностранному языку интенсивные технологии в учебном процессе тесно связаны с использованием эффективных приемов и методов преподавания, активным включением студента в образовательный процесс.

Применение интерактивных методов обучения явилось объективной необходимостью, продиктованная закономерностями любого обучения как такового. Создание в аудитории иноязычного общения настраивает студента на подготовку к участию в процессе общения. В основе интенсивного метода обучения лежит процесс обучения, который и является моделью процесса общения. Таким образом,

интенсивный метод преподавания иностранного языка с использованием интерактивных методов становится объяснительным принципом построения процесса обучения.

При обучении иностранному языку на современном этапе является овладение обучающимися корректными речевыми навыками, учитывая его фонетическую, грамматическую, лексическую и стилистическую сторону.

В современную систему образования все активнее внедряются использование информационных технологий и компьютерных телекоммуникаций. Мощная компьютерная техника, развитие сообщества сетей Интернет, способствует оснащению образовательных учреждений.

Применение интерактивных методов тесно связано с методическими инновациями. Интерактивный метод означает способность взаимодействовать или находится в режиме беседы, диалога. От этого процесс обучения и контроля становится более продуктивным. Студент в ходе интерактивного обучения принимает продуманное решение, учится критически мыслить. Таким образом, интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, имеющей вполне конкретные и прогнозируемые цели, контроль результатов обучения осуществляется с помощью инновационных технологий, которая применима к прогнозированным ожидаемым результатам.

Под информационными технологиями обучения при этом понимают все технологии, использующие специальные технические средства (мультимедийное оборудование).

В особенности – при изучении его теоретической основы интенсификации учебного процесса с использованием интерактивных методов обучения, необходима опора на информационные технологии. Управление процессом обучения видам речевой деятельности языковой личности занимает одно из наиболее важных мест и наиболее сильно привязана к конкретным условиям ее возникновения и использования.

Данный вид работы позволил совершенствовать навыки монологической речи, умение находить нужную информацию, анализировать ее и делать выводы. Обсуждение сообщений развивает не только навыки логического изложения чужих, но и собственных мыслей. Оно учит спорить, слушать и убеждать собеседника.

Среди основных форм развития навыков устной речи можно назвать проведение дискуссий, бесед за «круглым столом», пресс-конференций, а также разработка проблемных ситуаций на общественно-политическую, страноведческую и бытовую тематику. Проблемные ситуации побуждают студентов не только пользоваться готовыми знаниями, умениями и навыками, но и требуют от них творческого использования накопленных знаний, развивают умение вести аргументированный спор, умение использовать в споре полученные знания иностранного языка.

Особого разговора заслуживает использование технических средств как фактора интенсификации процесса обучения иностранному языку. Их использование открывает совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты

обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Так, использование различных мультимедийных средств компьютерной техники в системе новых информационных технологий дает возможность индивидуального подхода к организации учебной деятельности каждого студента. Это диктуется также тем, что в силу своих психофизиологических особенностей студенты обладают различными способностями и задатками. Для достижения одинаковых результатов в изучении иностранного языка разным студентам требуется разное количество времени, упражнений на тот или иной грамматический или лексический материал.

Прежде всего, возможность неоднократного воспроизведения образцового произношения отдельных звуков, слов, а позже и предложений на занятии и во внеурочное время обеспечивает слуховую наглядность и позволяет студентам путем сознательного подражания развить необходимые навыки произношения и интонации. Нельзя также не отметить роль видеоматериалов на иностранном языке. Как нам представляется, будущее за компьютерными технологиями в системе образования, которые позволят комплексно изменять и модернизировать учебный процесс с учетом потребностей сегодняшнего дня, приближать их к требованиям современности. Активное использование компьютерных технологий подразумевает не замену преподавателя, его направляющей и координирующей функций, а освобождение его от рутинной деятельности в учебном процессе, переход преподавателя и студента на новый творческий уровень деятельности. Правильная организация самостоятельных действий студента в новой информационной среде с использованием компьютерной техники позволяет с успехом осуществить принципы самообучения и самоуправления.

Современная методика иностранного языка предполагает использование отдельных приемов интенсива в традиционной системе обучения. Под интенсивом понимается не ускоренное обучение, а особым образом организованный учебный процесс, направленный на достижение и поддержание максимальной активности студентов, приобретение навыков и умений иноязычного общения через ситуации, моделирующие реальную коммуникативную деятельность. Средствами, побуждающими к этой деятельности, выступают ролевые игры, поисковые задания, коллективные формы работы. Многие упражнения и задания хорошо работают, если они мотивированы, связаны с коммуникативными потребностями студентов и способны пробудить интерес и познавательную деятельность. Значительную помощь оказывает также общение с носителями языка.

Компьютерные технологии в преподавании иностранного языка – эффективное средство, позволяющее комплексно изменять и модернизировать учебный процесс с учетом потребностей сегодняшнего дня, приближать их к требованиям современности. Мультимедиа-средства позволяют использовать многообразные подходы к подаче информации. На практике это означает, что преподаватель и студент сами могут устанавливать скорость изучения, объем материала и степень его трудности в соответствии с поставленными требованиями и условиями, со своими запросами и возможностями.

Таким образом, дальнейшее совершенствование навыков устной и письменной речи студентов, формирование у них способности мыслить на иностранном языке, развитие более глубокого чувства изучаемого языка является сегодня одной из основных задач.

Неослабевающий интерес к изучению иностранного языка заставляет нас по-новому подойти к решению некоторых актуальных проблем его преподавания. Изучение иностранного языка для специальных целей предполагает дальнейшее развитие навыков речевого поведения в различных ситуациях общения, учет особенностей народного менталитета.

Изучение иностранного языка предполагает достаточно высокий уровень мотивации личной деятельности студентов, осознание ими необходимости изучения именно этого языка, а также четкое представление о тех сложностях, с которыми им придется столкнуться в процессе обучения.

Все большее количество студентов осознает необходимость владения иностранными языками для успешной реализации своих профессиональных, творческих, социокультурных стремлений. Процесс преподавания иностранных языков приобретает функциональную направленность и включает формирование иноязычных коммуникативных компетенций.

Список источников:

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам (Текст): пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. –М.: АРКТИ, 2003.-192с.
2. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения: Учеб. Пособие / О.М. Казарцева, -М., 1998.
3. Настольная книга преподавателя иностранного языка (Текст): справочное пособие / под ред. Е.А. Маслыко. –Минск: «Высшая школа», 2001. -315с.

О задачах и принципах разработки справочника «Русские глаголы» для иностранных учащихся подготовительных факультетов

Сергейчук Л.В.

*преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета городского хозяйства им. А.Н. Бекетова
г. Харьков, Украина*

Основная цель обучения русскому языку иностранных учащихся состоит в формировании умений и навыков устойчивого владения русским языком во всех видах речевой деятельности (слушание, чтение, говорение, письмо) на базе усвоения основ науки о языке.

Наиболее важную роль в процессе обучения русскому языку как иностранному играет начальный этап обучения. Именно на этом этапе формируется языковая база, и от того, насколько успешно будет идти процесс её формирования, будет зависеть и уровень коммуникативной компетенции учащегося.

Одной из задач преподавателя на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному является поддержка у иностранных учащихся постоянного интереса к изучению данного языка, поиск стимулов к желанию изучать этот язык.

Условием, необходимым для повышения эффективности обучения, является обеспечение учебного процесса пособиями, предлагающими оптимальное количественно-качественное описание лексического материала для определённого этапа обучения. Одной из форм систематизации лексики являются учебные словари и справочники. Они оказывают неоценимую помощь в процессе работы над грамматическими формами.

Для того, чтобы учащиеся могли успешно использовать глаголы в речи, необходимо обеспечить их соответствующими справочными материалами.

Спряжение русских глаголов имеет много особенностей, знание которых помогает выходу в коммуникацию. Русский глагол – одна из самых важных, но, при этом, и одна из самых сложных тем для изучения иностранными учащимися. Он таит в себе много подводных камней, и для учащихся очень важно уметь обходить их, ведь, как правило, незнание некоторых форм глагола может привести к серьёзным ошибкам. В первую очередь это касается спряжений глагола. В русском языке всего 2 спряжения, но иностранным учащимся бывает сложно определить, к какому спряжению относится нужный глагол. Нельзя забывать и о малочисленных разноспрягаемых глаголах русского языка.

Многие русские глаголы (и все глаголы II группы) имеют разную основу в инфинитиве и в настоящем или простом будущем времени. Например, *говори-ть*: *говор-ю*, *говор-ишь*, *говор-ит*, *говор-им*, *говор-ите*, *говор-ят* (в инфинитиве основа «говори-», а в спрягаемых формах – «говор-»).

При знакомстве с каждым новым глаголом необходимо обязательно обращать внимание иностранных учащихся на то, что основа инфинитива глагола и формы настоящего или простого будущего времени могут существенно отличаться. Например, *жи-ть*: *жив-у*, *жив-ёшь*, *жив-ёт*, *жив-ём*, *жив-ёте*, *жив-ут* (в инфинитиве основа «жи-», а в спрягаемых формах – «жив-»). То же происходит с глаголами типа *приня-ть* – *я прим-у* (на этот глагол очень похожи *снять* – *я сним-у*; *подня-ть* – *я подним-у*). Задача учащихся – правильно запоминать эти основы.

Кроме того, есть глаголы, у которых в основе настоящего или простого будущего времени будет происходить чередование в форме 1-го лица ед. числа. Например, *плачу-ть*: *плач-у*, *плач-ишь*, *плач-ит*, *плач-им*, *плач-ите*, *плач-ят*.

На все эти особенности необходимо обращать внимание иностранных учащихся на этапе их знакомства с тем или иным глаголом. Поэтому справочник, над которым мы работаем, даёт возможность запомнить содержание спряжений и при необходимости проверить себя.

Учащемуся при изучении спряжений глаголов целесообразно иметь перед глазами парадигмы слов, представляющих определённые трудности в написании и произношении. При этом следует учитывать различную ситуативную употребляемость одних и тех же глаголов и отрабатывать их в соответствующей речевой ситуации.

Принцип тематической заданности представления лексического материала, восприятия даёт возможность максимально организовать и упорядочить весь учебный материал.

Группировка глаголов и примеры их сочетаемости дают представление о функционировании глаголов в данной тематической сфере. Это очень важно на первых ступенях обучения, так как полная информация о глаголе ничего не дает для его практического употребления в конкретной речевой ситуации.

Предлагаемый справочник адресован иностранным учащимся подготовительного отделения гуманитарных, инженерно-технических, инженерно-экономических и биологических специальностей.

В нём представлены наиболее употребляемые глаголы из учебных пособий для иностранных студентов подготовительного отделения «Ступени 1-4» авторов И.В. Вальченко, Я.Н. Прилуцкой.

В справочнике представлена полная парадигма глаголов несовершенного и совершенного вида. Спрягаемые формы даются в изъявительном (в настоящем, прошедшем и будущем времени) и повелительном наклонении. Атрибутивные формы включают активные и пассивные причастия в настоящем и прошедшем времени, деепричастия. В каждой представленной глагольной форме фиксируется ударение.

В методике обучения русскому языку иностранцев определилось как важнейшее рассмотрение каждого языкового явления в самой речевой деятельности. При таком обучении основным является не изолированное слово как лексическая единица, а готовое к употреблению целое предложение как структурно-речевая единица. Поэтому в справочнике представлены модели глагольного управления, которые помогут иностранным учащимся лучше понять функционирование данных глаголов в речи, а подача глаголов в форме таблицы будет способствовать более глубокому усвоению и запоминанию материала.

Одно из главных требований к справочникам - это максимальная точность, так как неточность при составлении ведёт к неправильному употреблению глаголов учащимися в речи, приводит к нарушению коммуникации. Коммуникативность требует введения и закрепления новых глаголов в предложениях. Заучивание глаголов вне предложений, то есть оторванное от смыслового целого, делает процесс обучения малоэффективным. Таким образом, учебные материалы (в частности, справочники) должны развивать у иностранного учащегося положительную мотивацию при изучении языка, вызывать познавательный интерес у учащихся, их сложность не должна превышать имеющихся у них уровня лексических знаний.

Предлагаемый справочник систематизирует глаголы к употреблению в речи, способствует лучшему запоминанию и отвечает основным требованиям речевого материала. Справочник можно использовать как во время практических занятий, так и для самостоятельной работы студентов подготовительных факультетов. Он поможет студентам-иностранцам овладеть нормами русского языка, сформировать целостную языковую компетенцию будущих студентов 1-х курсов.

Список источников.

1. Вальченко И.В. Ступень-1: учеб. пособие по курсу «Русский язык» / И.В. Вальченко, Я.Н. Прилуцкая; Харьк. нац. ун-т гор. хоз-ва им. А.Н. Бекетова – Х.: ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2015. – 106 с.

2. Вальченко И.В. Ступень-2: учеб. пособие по курсу «Русский язык» / И.В. Вальченко, Я.Н. Прилуцкая; Харьк. нац. ун-т гор. хоз-ва им. А.Н. Бекетова – Х.: ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2014. – 128 с.
3. Вальченко И.В. Ступень-3: учеб. пособие по курсу «Русский язык» / И.В. Вальченко, Я.Н. Прилуцкая; Харьк. нац. ун-т гор. хоз-ва им. А.Н. Бекетова – Х.: ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2013. – 136 с.
4. Вальченко И.В. Ступень-4: учеб. пособие по курсу «Русский язык» / И.В. Вальченко, Я.Н. Прилуцкая; Харьк. нац. ун-т гор. хоз-ва им. А.Н. Бекетова – Х.: ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2013. – 129 с.
5. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному/А.А. Леонтьев – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88с.
6. Черногорская Н.Г. К вопросу о способах организации лексического материала при обучении русскому языку как иностранному // Проблемы использования, изучения и преподавания русского языка в Украине: материалы III международной научно-практической конференции. – Вып. 3. – Х., 2008. – с.231-232.

Лингвострановедческий подход в процессе преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе

Скрипник Л.В.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков
Харьковского национального университета строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина*

Лингвострановедение – направление, с одной стороны, включающее в себя обучение языку, а с другой, дающее определённые сведения о стране изучаемого языка. Главная цель лингвострановедения – обеспечение коммуникативной компетенции в межкультурной коммуникации, прежде всего через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов на русском языке иностранными студентами.

Задачи усвоения иностранными учащимися существенных элементов иноязычной культуры, ознакомление их с социально-психологическими нормами жизни общества, формирование объективного отношения к историческому прошлому и настоящему особенно актуальны на современном этапе развития общества.

Вопросы включения сведений о стране изучаемого языка в коммуникативноориентированное преподавание русского языка как иностранного постоянно находятся в центре внимания и теоретиков-методистов, и преподавателей-практиков. [1,2,3]

У иностранных студентов, обучающихся на русском языке, стремление познакомиться с жизнью страны во всех ее областях выражено особенно ярко. С таким контингентом студентов ознакомительная работа возможна через посредство русского языка, в частности путем соответствующего насыщения учебных текстов, через зрительную наглядность и благодаря целенаправленной семантизации культурного компонента форм русского языка. Ведущей задачей лингвострановедения как раз и является изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка:

В лингвострановедении разрабатываются пути и способы ознакомления иностранцев с культурой русского (украинского) народа, во-первых, через посредство русского языка и, во-вторых, в процессе его изучения. [5]

В процессе обучения русскому языку с лингвострановедческой точки зрения преследуются две цели: научить языку как форме выражения, как средству коммуникации и одновременно ознакомить обучающегося с культурой страны изучаемого языка. Ведь лингвострановедение и рассматривает проблематику соотношения языка и общества, языка и культуры. В отличие от социолингвистики, лингвострановедение разрабатывает пути и способы ознакомления, закрепления и активизации сведений из области новой для обучающегося. С одной стороны, лингвострановедение рассматривает все источники информации о стране изучаемого языка, которые уже используются или могут использоваться в языковом учебном процессе. С другой стороны, в лингвострановедении описывается совокупность приемов и способов подачи сведений из области культуры на языковом занятии.

На своих занятиях мы используем большое количество материалов страноведческого характера. Студенты знакомятся с историей Украины (Харькова), получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры. Материалы используются для «погружения» в языковую среду. Идет процесс ознакомления с иностранной культурой и бытом. Содержание страноведческих материалов содержит определенную новизну, будь то общие сведения об образовательных учреждениях, о государственном устройстве, о различных организациях стран изучаемого языка или об особенностях речевого поведения и этикета.

Украинская (русская) культура имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание. В коммуникативной методике мы обучаем общению, и использование знаний об украинской культуре является неотъемлемой частью процесса коммуникации

Привлечение культурологических компонентов в учебный процесс обеспечивает решение целого ряда задач обучения: образовательных, воспитательных, интеллектуальных. Необходимость социального отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которое невозможно понять так, как их понимают носители языка, ощущается во всех случаях общения с иностранными студентами.

Любой иностранный язык, в том числе и русский язык, не только знакомит с культурой стран изучаемого языка, но путем сравнения оттеняет особенности своей национальной культуры, знакомит с общечеловеческими ценностями. Иными словами, содействует воспитанию учащихся в контексте «диалога культур». [4]

Привлечение материалов культуры повышает мотивацию учения, что достаточно важно, так как обучение без мотивации неэффективно. Мотивационная сфера имеет в своем составе несколько аспектов – ряд побуждений: идеалов и ценностных ориентаций, потребностей и познавательных интересов. Приобщение к материалам культуры способствует появлению познавательной мотивации. Учащиеся

не только осваивают программный материал, но и знакомятся с неизвестными фактами культуры, что, несомненно, вызывает их интерес.

Однако привлечение культурологических сведений при обучении иностранным языкам абсолютно необходимо для достижения основной практической цели – формирования способности к общению на изучаемом языке.

Опыт свидетельствует, что наибольшие трудности при иноязычном общении человек испытывает, воспринимая речь на слух. Устное общение, роль которого в настоящее время стала особенно значимой, невозможно без понимания речи собеседника, поскольку в процессе речевого взаимодействия каждый выступает в роли как говорящего, так и слушающего. Если коммуникант не понимает речь своего партнера и не может соответствующим образом на нее реагировать, то акт общения не состоится. Таким образом, для достижения цели обучения в любом типе учебного заведения необходимо, чтобы оканчивающий его понимал иноязычную речь на слух и тем самым был способен участвовать в актах устного общения. [6]

Одну из групп трудностей восприятия и понимания иноязычной речи на слух составляют трудности, связанные с особенностями культуры страны изучаемого языка. Только тогда, когда слушатель будет обладать знаниями правил и социальных норм поведения носителей языка, традиций, истории, культуры и социальной системы страны изучаемого языка, он сможет правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителя языка.

Таким образом, обучающийся должен обладать умениями воспринимать и понимать устный текст с позиции межкультурной коммуникации, для чего ему необходимы фоновые знания, т.е. знания об окружающем мире применительно к стране изучаемого языка.

Для приобретения фоновых знаний обучающийся должен получать необходимую информацию о стране изучаемого языка. В языковом учебном процессе познание страны в первую очередь обеспечивается содержанием учебных текстов, поэтому правильный отбор текстовых материалов для аудирования достаточно важен. Именно в тексте язык выступает как важное средство человеческого общения, т.е. в своей коммуникативной функции. На занятиях используются тексты разных жанров – справочные, очерковые, художественные. Страноведческая информация может быть сообщена и в справочно-обзорном тексте, и в очерке, и в художественном произведении, но каждый раз специфика стиля решающим образом сказывается на ее представлении и восприятии.

Для того чтобы текст любого жанра принес пользу, должно произойти адекватное восприятие его содержания. Слушатель должен использовать свои лингвистические, лингвострановедческие и культуроведческие знания для получения информации о типичных чертах другого народа из литературных источников. Именно поэтому особый интерес на университетских конференциях вызывают доклады, раскрывающие характерные особенности культуры разных стран.

Известно, что восприятие вообще – это сложный мыслительный процесс приема и переработки информации. Оно является формой активности, которая осуществляется с помощью особого рода психологических орудий, представляющих

собой ту часть полного перцептивного цикла, которая является внутренней по отношению к воспринимающему. Она модифицируется опытом и тем или иным образом специфична в отношении того, что воспринимается.

Обеспечение адекватного понимания факторов русской культуры в иностранной аудитории в этом смысле можно рассматривать как творческую и социально обусловленную деятельность, аналогичную построению «моста» между разными культурами.

Довольно часто студенты отождествляют лексические фоны слова родного языка со словом своего языка или переносят из одной культуры в другую некоторый фрагмент опыта, т.е. с лингвистической интерференцией.

Так как речь идет о восприятии явлений русской культуры в иностранной аудитории, то необходимо указать, что главная причина, вызывающая языковую интерференцию, - это «культурологическая дистанция», которая определяется как «когнитивная и эмоциональная взаимосвязь двух культур в индивидууме».

Мы разделяем вывод, к которому приходят исследователи этого вопроса: «Какие бы типичные, с точки зрения своей употребительности в соответствующих речевых ситуациях, средства выражения понятийного инвентаря-минимума мы ни отбирали, нам не удастся в абсолютной степени компенсировать отсутствие социума и культуры, в условиях которых происходило формирование тезауруса инокультурного коммуниканта».

Преподаватель может в форме беседы, в первую очередь при предтекстовой и послетекстовой работе, направлять внимание студентов на те сферы культуры и жизни, где контрасты особенно велики. Работа не должна принимать форму прямого объяснения студентам всех несвойственных их культуре явлений. Такая работа, хотя и обеспечивает студентам нужную информацию, может сделать занятие скучным и часто приводит к ненужным повторениям. Целесообразно проводить дискуссии, в которых все, включая преподавателя, должны принимать участие. Такой подход делает занятие интересным и полезным не только студентам, но и преподавателю и ведет к выявлению тех явлений, которым нужно уделить особое внимание. [1;7].

В заключение следует отметить, что знания о стране изучаемого языка, удовлетворяющие коммуникативные, познавательные, эстетические потребности учащихся, обеспечивают устойчивый интерес к изучению языка, поддерживают мотивы – стимулы к совершению речевой деятельности на этом языке. Страноведческие знания способствуют становлению коммуникативных умений в разных сферах общения. Усвоение разносторонней информации о стране помогает адекватному восприятию иностранцами иноязычной действительности.

Работа с текстами различных жанров, а также возможности использования родного языка обучающихся в лингвострановедческих целях могут быть предметом дальнейшего рассмотрения.

Список источников:

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции / под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2005. – 1040 с.

2. Митрофанова О.Д., Костомаров В.Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1990. – 260 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С.Г. Тер-Минасова.– М.: 2008 – 624
4. Полякова Е.М. Формирование этнокультурной компетенции преподавания русского языка как неродного. URL: <http://www.info.ru./file/php/3/info-2007/moodle/15/.doc>.
5. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования: метод. пособие для русистов. СПб.: Златоуст, 2007.
6. Иванова Т.М. Применение учебных лингвострановедческих текстов в преподавании русского языка как иностранного в аспекте межкультурной коммуникации.
7. Кушнир И.Н. Лингводидактическая модель формирования социокультурной компетентности иностранных студентов/ И.Н. Кушнир // Вестник ХНУ.- №22.- С. 157-164.

Формування мовленнєвої компетенції студентів-іноземців за умови використання інтерактивних методів навчання

Снігурова І.І.

*старший викладач кафедри української, російської мов і прикладної лінгвістики
Національного технічного університету «ХПИ»
г. Харків, Україна*

Мова – універсальний інструмент взаєморозуміння, спілкування, пізнання, осмислення й засвоєння змісту всіх дисциплін світової та національної вищої освіти. Вивчення мови вкрай важливе для забезпечення якісної підготовки фахівців у будь-якій країні світу, тому що є важливою умовою успішної діяльності людини в різноманітних галузях виробництва, бізнесу тощо.

Формування мовленнєвої компетенції включає такі складові компетенції: лінгвістичну, комунікативну, соціокультурну, дискурсивну та інші. Для формування мовленнєвої компетенції майбутнього фахівця-іноземця актуальним й ефективним є використання інтерактивних методів навчання, які зорієнтовані на більш широку взаємодію студентів не тільки з викладачем, але з іншими студентами.

Під час інтерактивного навчання практично всі учасники виявляються залученими в процес пізнання. Вони мають можливість розуміти й рефлексувати щодо своїх думок і знань. Сумісна діяльність студентів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Це відбувається в атмосфері доброзичливості й взаємної підтримки, що дозволяє не тільки отримувати нові знання, але й розвиває пізнавальну діяльність, підвищуючи її на більш високі форми співпраці.

Інтерактивні методи навчання сприяють активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів, самостійному обмірковуванню навчального матеріалу. При інтерактивних формах використовуються технічні та аудіовізуальні засоби навчання, що дозволяє залучати в процесі навчання різні види пам'яті (зорову, слухову, моторну), ставити студентів у ситуацію реального вибору, програвати різні професійно-орієнтовані, побутові та культурно-соціальні сценарії, опрацьовувати моделі поведінки, властиві певному національному середовищу.

До інтерактивних форм навчання можна віднести роботу в малих групах, тренінги, ділові ігри, проблемні дискусії, предметні олімпіади, студентські наукові

конференції, навчальні екскурсії, проектну діяльність, метод «мозкової атаки», метод кейсів, метод «коло ідей», метод «акваріум» тощо.

У парах і групах з іноземними студентами можна проводити активну роботу з предметами. На заняттях використовуються національні українські, російські та інші сувеніри, які ефективно допомагають закріплювати матеріал, розвивають мовлення, роблять заняття цікавим, навчають країнознавству.

Тренінги дозволяють практично відпрацьовувати матеріал, що вивчається, коли в процесі моделювання спеціально заданих ситуацій студенти мають можливість розвинути й закріпити необхідні знання та навички. Творчі тренінги багаторазово повторюють лексико-граматичний матеріал у різноманітних ситуаціях і контекстах, розвивають навички трансформації граматичних конструкцій на прикладах наукового мовлення, відображають комунікативні потреби іноземних студентів у навчально-професійній сфері.

Ситуативно-рольові ігри (наприклад, «День народження», «Чаювання» тощо) активізують діяльність іноземних студентів у засвоєнні мовного матеріалу, допомагають у виборі потрібного мовленнєвого варіанта й готують до вільного спілкування.

Ділова гра моделює стосунки, характерні для певної щоденної або професійної діяльності. Процес навчання в грі максимально наближається до реальної практичної діяльності. У ході ділової гри студенти починають аналізувати специфічні ситуації й вирішувати для себе професійні завдання [4]. Ділова гра являє собою практичне заняття, яке моделює різні аспекти професійної діяльності тих, хто навчається. Під час проведення ігор кожен студент самовисловлюється, підвищує власну самостійність, розвиває навички спілкування.

Використання навчальних дискусій дозволяє організувати живе спілкування студентів, охопити їх різні точки зору, розвинути самостійність судження російською та українською мовами. Іноземні студенти засвоюють навчальний матеріал набагато краще та якісніше, виявляють свої мовленнєві вміння.

Підготовка іноземців до участі в щорічній Міжнародній науково-теоретичній конференції студентів та аспірантів у НТУ «ХПІ» розвиває дослідницькі навички, активізує мислення, формує комунікативну компетенцію. У своїх доповідях студенти можуть розкрити додаткові питання до основного навчального матеріалу, показати своє вміння володіти науковим мовленням.

Навчальні екскурсії дозволяють реалізовувати лінгвокультурологічний підхід до навчання, відпрацьовувати лексичний і граматичний матеріали. Комп'ютерна техніка відкриває напрямок розвитку навчальних віртуальних екскурсій, які дозволяють студентам, знаходячись у навчальній аудиторії, здійснювати заочні прогулянки до найбільш важливих пам'яток світової та вітчизняної архітектури. Прийомом екскурсії в аудиторії є створення студентами за допомогою різнокольорових маркерів вивісок назв магазинів, розвішування їх в аудиторії з подальшою екскурсією по змодельованому місту.

Доступ до великої кількості електронних ресурсів сприяє формуванню й розвитку мовленнєвої компетенції іноземних студентів. Інтернет-ресурси

використовуються студентами для самостійного пошуку й отримання інформації, організовують їх навчальну діяльність. На основі матеріалів з Інтернету іноземці готують різні повідомлення, реферати, есе, презентації, матеріали для участі в дискусіях на актуальні сучасні й професійні теми.

Проектна діяльність надає студентам можливість самостійного набуття знань у процесі вирішення практичних завдань, які потребують знань з різних предметних галузей. Викладач виступає координатором та експертом. Метод проектів завжди зорієнтовано на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну, групову, яку вони виконують протягом певного часу. Цей метод застосовується за наявності практичної, наукової, творчої чи життєвої проблеми, для рішення якої необхідний дослідницький пошук. Наприклад, іноземним студентам-хімікам була запропонована тема: «Харчові добавки та здоров'я людей». Робота над цим проектом була націлена на всебічне й систематичне дослідження проблеми та мала на меті отримання практичного результату - відеофільму. Під час виконання проекту студенти активно занурюються в пізнавальний творчий пошук, розвивають дослідницькі й комунікативні уміння й навички роботи в команді.

Прикладами проектів, які використовуються як форми позааудиторної роботи, можуть бути різноманітні конкурси, вікторини, участь у заходах, що пов'язані з будь-якими подіями в житті університету, а також підготовка творчих вечорів і концертів. Практика доводить, що іноземні студенти виявляють велику активність і зацікавленість, виконуючи подібні завдання; їх мотивація до навчання підвищується.

Кафедри факультета міжнародної освіти й кафедра української, російської мов та прикладної лінгвістики НТУ «ХПІ» щорічно проводять такі позааудиторні форми роботи, як заняття-концерти, тематичні вечори, у тому числі випускний, який зазвичай проходить як театралізована вистава. Студенти із задоволенням беруть участь у таких заходах, знайомляться з елементами російської й української культур.

Таким чином, у вищому технічному навчальному закладі є всі умови для якісної мовленнєвої підготовки майбутніх інженерів-іноземців. Використання інтерактивних методів навчання дозволяє вирішувати одночасно декілька завдань, головним з яких є формування й розвиток комунікативних умінь і навичок іноземних студентів, а також допомагає установити емоційні контакти між ними, забезпечує виховну задачу, тому що привчає їх працювати в команді й дослуховуватися до думок своїх товаришів. Широке застосування інтерактивних методів навчання в процесі професійної підготовки студентів-іноземців сприяє їх активній мисленнєвій і практичній діяльності, розвиває пізнавальні інтереси й здібності, творче мислення, вміння й навички самостійної та розумової праці, що дозволить у подальшому активно й постійно оволодівати знаннями й застосувати їх на практиці.

Список джерел:

1. Формування професійної культури фахівців у системі завдань педагогіки вищої школи / О.С. Пономарьов // Наук. пр. МДГУ ім. П. Могили, 2006. – Т.46: Педагогічні науки, вип. 33. - С. 43 – 47.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1983. – 170 с.
3. Педагогические технологии и инновации // www.psylist.net/pedagogika.

4. Бельчиков Я.М. Деловые игры / Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн.– Рига, 1988. – 304 с.
5. Малишева Г. С. Современные педагогические технологии как средство повышения эффективности процесса обучения [Электронный ресурс] / Г. И. Малышева. – Режим доступа: www.psylist.net/pedagogika.

Разработка системы компьютерных тренажеров для дистанционного курса по русскому языку как иностранному «Дебют»

Снегурова Т. А.

профессор кафедры гуманитарных наук

Романов Ю. А.

доцент кафедры гуманитарных наук

Национального технического университета «ХПИ»

г. Харьков, Украина

Основным принципом дистанционного обучения является использование виртуального пространства с целью взаимодействия главных субъектов учебного процесса – преподавателей и студентов. Дистанционные образовательные технологии (т. е. «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [1:59]) находят свое воплощение при дистанционном обучении через систему дистанционных курсов (ДК) – «совокупность средств аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей» [там же]. Таким образом, дистанционный курс по русскому языку как иностранному представляет собой учебно-методический комплекс, который включает учебное пособие, аудиосопровождение, видеосюжеты к диалогам пособия, тесты, на основе которого разрабатывается система компьютерных тренажеров, обеспечивающая возможность обучения студента в интерактивной среде.

Целью ДК «Дебют» является формирование начальной лингвистической компетенции иностранцев, имеющих в качестве языка-посредника английский или французский язык. Этим мотивировано создание двух вариантов ДК: одного – для франкофонов, а второго – для обучаемых, владеющих английским языком.

В ДК получили отражение общедидактические принципы целесообразности, системности, минимизации и тематико-ситуативной организации учебного материала. Лексико-грамматический материал ДК отобран с учетом коммуникативных потребностей иностранцев, впервые попадающих в русскоязычную культурную среду. К таковым относятся как иностранные студенты, приехавшие на учебу в вузы Украины, так и бизнесмены, туристы, все, кто хочет овладеть русским языком наиболее оптимальным способом.

Необходимо отметить, что лингвокультурное пространство Украины многолико: здесь представлены различные языки, культурные традиции, фольклор и т. д. Русский язык занимает в данном конгломерате языков и культур важное место. При этом мы считаем возможным и необходимым ознакомление иностранцев с культурной средой Украины посредством русского языка. Поэтому особенностью

данного дистанционного курса является то, что лексико-грамматические единицы, отработанные в ходе подготовительного этапа, активно включаются в осмысленные речевые ситуации украинского культурного контекста. Они позволяют реализовать различные интенции, необходимые иностранцам для повседневного общения.

Система упражнений и заданий ДК направлена не только на выработку навыков фонетического и грамматического оформления высказывания, но и на развитие речевых умений, позволяющих вступать в коммуникацию с первых шагов.

Все задания, фонетический и лексико-грамматический материал ДК сопровождаются переводом на французский/английский языки.

Система компьютерных тренажеров по РКИ позволяет работать в трех основных режимах: работа со словарем, прослушивание диалогов, выполнение грамматических упражнений.

Изучение материала каждого урока следует начинать с работы над лексикой. Она осуществляется в два этапа. На этапе тренировки студенты изучают новые слова, нажимая на кнопки с написанными словами (сначала на французском/английском, затем на французском/английском и русском языках и, наконец, только на русском языке) и слушают их произношение на русском языке. После тренировки пользователи могут переходить к режиму контроля для оценки качества своих знаний. Студенты должны уметь выбирать из ряда слов на экране произносимое диктором слово и нажимать соответствующую кнопку.

Чтобы начать работу с диалогами, пользователю нужно запустить аудио-плеер, при этом на экране отображаются текущие кадры из соответствующего видеосюжета и текст диалога на русском языке с французским/английским переводом. Во время прослушивания текста пользователи могут осуществлять многократное прослушивание диалога, двигаясь по тексту и повторяя необходимые фрагменты записи, отключать, если это необходимо, французский/английский перевод и т. д. Работа с диалогами дает пользователям возможность тренировать навыки аудирования, добиваться высококачественного синхронного перевода, готовить текстовое резюме, отвечать на вопросы и обучаться навыкам ведения диалога с преподавателем или другими студентами.

Упражнения на грамматику включают грамматические и лексические материалы каждого урока. Опция «Информация» дает необходимый теоретический материал, который должен быть достаточно хорошо понят и усвоен студентами, прежде чем они приступят к выполнению упражнений. Упражнения основаны на следующих типовых методах тестирования: множественный выбор, «верно»/«не верно», поиск соответствия, заполнение пропусков и т. д. Обучающий тренажер не только предлагает упражнения, но также и контролирует правильность ответов. Результаты контроля позволяют получать объективное представление о том, насколько хорошо студенты усвоили материал и нужно ли повторно делать упражнения.

Применение в учебном процессе национально-ориентированного дистанционного комплекса для изучения русского языка как иностранного «Дебют» с

системой компьютерных тренажеров по РКИ обеспечивает высокую эффективность при обучении русскому языку и создает лучшие возможности для студентов.

Список источников:

1. Азимов Э. Г. Методика организации дистанционного обучения русскому языку как иностранному / Э. Г. Азимов. – М.: Русский язык. Курсы, 2006. – 152 с.

Текст по языку специальности в иностранной аудитории

Тарлева А. В.

доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Ткаченко О. В.

преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Шафоростова С. Г.

преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Харьковского национального медицинского университета

г. Харьков, Украина

В неязыковом вузе тексты по специальности занимают ведущее место на занятиях по РКИ и являются основной единицей обучения языковой и коммуникативной компетенции. Понимание роли научного текста в процессе формирования профессиональной компетенции иностранных учащихся в качестве высшей коммуникативной единицы, по мнению многих исследователей (Л.П. Клобукова, Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова и др.), придает процессу обучения практический, профессионально-ориентированный характер. Научный текст базируется на логико-понятийном отображении результатов познания действительности и представляет собой основу формирования языковой культуры современного специалиста. Текст обладает большим учебным потенциалом. Известно, что тексты по специальности характеризуются точностью и логичностью изложения, являются образцом оформления научной мысли. Студент должен видеть прямую связь между тем, что он изучает на занятиях по русскому языку, и тем, что ему необходимо делать в реальном общении, как он может реализовывать свои коммуникативные потребности. Основная задача преподавателя – выработать навыки, ориентированные на учебно-познавательную деятельность (дать определение понятия, сформулировать основные положения текста, составить план, законспектировать текст или лекцию и т.п.), т.е. обучить иностранных студентов правилам восприятия, репродуцирования и самостоятельного продуцирования текстов различных типов.

Работа со студентами медицинского вуза показывает, что иностранцам достаточно сложно воспринимать материал основных дисциплин на русском языке. Начиная изучать медицинские дисциплины, они сталкиваются с серьезными языковыми трудностями, поскольку на работу с научными текстами по специальности отводится не так много времени в учебном процессе.

Участие в профессионально-ориентированном общении на продвинутом этапе обучения предполагает реализацию коммуникативных задач в следующих ситуациях и сферах общения: в учебной сфере (коммуникативные ситуации, возникающие на лекциях, семинарах, практических занятиях, консультациях, в библиотеке и т.п.); в

учебно-научной и профессиональной сферах (коммуникативные ситуации, возникающие в ходе научно-практических семинаров, научных студенческих конференций). На продвинутом этапе обучения совершенствуется умение извлекать и адекватно понимать информацию, содержащуюся в текстах по специальности. В результате студенты должны научиться ориентироваться в тексте, находить основные смысловые компоненты, анализировать их и обобщать, производить компрессию информации и воспроизводить ее (информацию) в расширенном виде.

Коллективом кафедры языковой подготовки иностранных граждан было создано учебное пособие для студентов второго курса медицинского и стоматологического факультетов, состоящее из 30-ти грамматических тем. Материалы каждого занятия включают работу с текстами по специальности, а также лексико-грамматические упражнения.

Основная цель данного пособия – подготовка студентов к восприятию лекций и практических занятий, освоению новых знаний по специальности «Медсестринская практика».

Традиционно работу над текстом принято делить на три этапа: предтекстовую, притекстовую, послетекстовую [1,3,4,5].

Задача предтекстовой работы – семантизация нового лексического материала, анализ лексико-грамматических конструкций, которые встречаются в изучаемом тексте. Выделяется блок лексико-грамматических упражнений, направленных на активизацию новой общенаучной лексики. Задача преподавателя на данном этапе – сформировать у учащихся умение понимать значения новых слов без словаря, выделять общий корень, выявлять лексическую сочетаемость слов. Кроме того, необходима актуализация грамматических конструкций: квалификации и дефиниции, классификации, субъектно-предикатной организации предложения; характеристики предмета, понятия, явления, процесса; взаимосвязи, взаимодействия и взаимозависимости предметов, понятий, явлений, процессов.

Главная цель притекстовой работы – моделирование естественной деятельности читателя. Носитель языка, сталкиваясь при чтении с какой – либо трудностью, старается преодолеть ее с помощью языковой догадки, то есть запускает рефлексивный механизм. Гораздо чаще потребность в преодолении трудностей возникает у читателя-инофона, и, следовательно, он нуждается в развитии языковой рефлексии. Механизмы языковой рефлексии универсальны, поэтому преподаватель на занятии должен создать условия, при которых происходит перенос навыков чтения на родном языке.

Система работы на притекстовом этапе может включать следующие последовательные действия: 1) разделить текст на фрагменты; 2) определить ключевые единицы текста; 3) проанализировать грамматические конструкции; 4) обозначить тему и основные положения, изложенные в тексте.

Послетекстовая работа призвана сформировать умения и навыки воспроизведения в устной и письменной речи учебно-научных текстов. Научиться извлекать информацию из текста помогают такие виды упражнений, как составление конспекта, плана или тезисов предлагаемого текста, что помогает последующему

речепорождению. Эти формы компрессии текста выступают как самостоятельная учебная деятельность, базирующаяся на определенных коммуникативных задачах. Кроме того, конспектирование и составление тезисов – незаменимое средство обучения различным видам речевой деятельности, так как в их основе лежат механизмы восприятия и порождения речи. Обучение тезированию – долгая и кропотливая работа, которая требует выработки у студентов навыков лексико-грамматического перефразирования, умения из нескольких информационно связанных фрагментов сформулировать одно предложение и т.п.

Таким образом, учебное пособие представляет собой комплекс заданий, позволяющих овладеть лексико-грамматическими основами, важными для студента второго курса, и развить навыки устной и письменной учебно-профессиональной коммуникации. Подобная структура пособия позволяет актуализировать формирование разнонаправленных речевых навыков, совмещать в рамках одного занятия работу над лексическими, морфологическими и синтаксическими закономерностями научного стиля русского языка. Дальнейшее усовершенствование может быть связано с разработкой систем упражнений, направленных на выработку навыков конспектирования и аудирования текстов по специальности.

Список источников:

1. Клобукова Л. П. Учебное пособие. – М.: МГУ. – 1987. – 81 с.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке? – СПб.: Златоуст. – 2001.
3. Методика преподавания русского языка как иностранного / под ред. А.Н.Щукина. – М.: Рус. яз. – 1990.
4. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Рус. яз. – 1988. – 176 с.
5. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения.– М. Рус. яз. – 1985. – 164 с.
6. Практическая грамматика русского языка для зарубежных преподавателей-русистов / Кокорина С.И., Бабалова Л.Л., Метс Н.А. и др. – М.: Рус. яз. – 1985. – 408 с.

Формирование социокультурной компетенции студентов-медиков на основе изучения художественного текста

Тарлева А.В.

доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Ткаченко О.В.

преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Шафоростова С.Г.

преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Харьковского национального медицинского университета

г. Харьков, Украина

Ценным материалом для формирования социокультурной компетенции, а также этики отношений молодого врача и пациента, молодого врача с коллегами является художественный текст. Традиционной и необходимой является взаимосвязь языка и литературы при изучении русского языка как иностранного. Преподавателей кафедры языковой подготовки интересует вопрос использования текстов художественной литературы на занятиях по русскому языку в медицинском вузе.

Анализом языка художественных произведений для преподавания в иноязычной аудитории занимались Васильева А.Н., Гореликова М.И., Магомедова Д.М., Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. и др. Журавлева Л.С. и Зиновьева М.Д. писали о познавательной ценности художественного произведения, значимости его идейно-художественного содержания, учитывали социальные, психологические, национальные особенности студентов, степень их подготовки к восприятию художественной литературы [1;2;3]. Также необходимо учитывать актуальность текста и важность поднятых в нем морально-этических проблем.

Художественный текст можно использовать как иллюстрацию функционирования лексических, словообразовательных, грамматических, стилистических единиц языка, а также как способ овладения культурой изучаемого языка.

Текст художественного произведения служит средством повышения мотивации к изучению русского языка, является источником языковых знаний и материалом для формирования навыков владения рецептивными видами речевой деятельности. Тема, проблема, идея, которые автор выражает в своем произведении, должны затрагивать сознание и душу иностранных студентов, побуждать к познавательной деятельности, вызывать у них желание задуматься над прочитанным, выразить свою точку зрения. Именно поэтому чтение художественного текста становится мощным стимулом к порождению собственного устного и письменного высказывания, а, следовательно, к развитию навыков продуктивных видов речевой деятельности.

При работе над художественным текстом рационально проводить взаимосвязанное обучение всем видам речи, среди которых чтение является ведущим, письмо используется для выполнения творческих заданий, говорение – для устного сжатого и подробного пересказа текстов и участия в дискуссии.

Особенно остро стоит вопрос отбора художественных текстов. Методисты по-разному решают эту задачу, но общими являются следующие критерии: уровень художественной ценности произведений, жанры и объем текстов, соответствие языковых трудностей текста программе обучения, учет преобладающего типа речи, интерес студентов-медиков к тематике и проблематике изучаемого материала.

Художественный текст может быть использован на том этапе занятий, когда уже достигнут минимальный уровень «зрелости чтения» [6: 28], когда студенты умеют обобщать факты, изложенные в тексте, выделять главную информацию, давать свою оценку происходящим событиям. Такого уровня, по мнению преподавателей кафедры, студенты-иностранцы достигают на 3-ем курсе. Именно на них ориентировано пособие «Медицина в творчестве М.А.Булгакова», в котором студенты знакомятся с циклом рассказов «Записки юного врача». С точки зрения авторов пособия, образы молодого врача, акушерок, фельдшера, созданные писателем, идеально подходят для обучения иностранных студентов-медиков.

Выбор рассказов М.А.Булгакова обусловлен несколькими причинами. Во-первых, он является не только писателем, но и врачом. Когда студенты читают художественный текст, написанный врачом, они перестают концентрироваться на его формальной стороне, целью чтения становится содержание, налицо реальная

коммуникация и живой интерес. Во-вторых, тематика рассказов наилучшим образом соотносится с интересующей студентов темой: М.А.Булгаков создает образ молодого врача, который приобретает первый опыт работы в глухой деревне. В-третьих, все события происходят с самим автором рассказов и являются максимально правдоподобными, приближенными к будущей медицинской профессии студентов. В рассказе "Полотенце с петухом" описывается реально имевшая место операция по ампутации бедра девушке; в рассказе "Крещение поворотом" молодой врач оказывает помощь при родах с неправильным положением плода; в рассказе "Стальное горло" речь идет о трахеотомии, сделанной больной дифтеритом девочке.

Для обучения всем видам речевой деятельности студентам предлагаются предтекстовые и послетекстовые задания. Главной задачей предтекстовой работы является снятие языковых трудностей путем объяснения лексического значения новых слов, а также подготовка студентов к эмоциональному восприятию образа молодого врача. Примером таких заданий могут быть следующие:

- распределите слова, обозначающие эмоциональное состояние человека, по степени нарастания признака: тоска, уныние, грусть, печаль, отчаяние, скорбь.
- расставьте слова по мере возрастания их экспрессивности: положить, швырнуть, бросить.
- подберите к глаголам с эмоциональной окраской нейтральные глаголы: вырвать из рук, кровь хлынула, полоснул горло.

В предтекстовые задания можно включить вопросы, требующие размышления над названием рассказов:

- Как вы думаете, о чем автор повествует в рассказе «Звездная сыпь»?

При выполнении послетекстовых заданий студенты отвечают на вопросы, определяют тему, идею и проблему произведения, обсуждают образ молодого врача, выражают собственное мнение о прочитанном. К заданиям, предполагающим высказывание своего отношения к образу молодого врача, относятся задания типа:

- Представьте себя на месте молодого доктора. С какими сложными случаями вы боитесь встретиться?

– Как со временем меняется психологическое состояние молодого врача? Когда к нему приходит уверенность в своих силах?

- Почему молодой врач иногда жалеет о выборе профессии?

К вопросам, касающимся этики отношений врача с коллегами и пациентами, относятся следующие:

- Какие отношения складываются у молодого врача с пациентами?
- Почему молодому врачу трудно вести разговор с больными людьми?
- Чувствует ли доктор себя обиженным за то, что его считают молодым и неопытным?
- Почему молодой доктор не отказывается от помощи более опытных коллег?

Под руководством преподавателя в сознании иностранных студентов формируется положительный образ врача, этические понятия о взаимоотношениях врача и больного, гуманистические представления о медицинской профессии. При

работе с текстом осуществляется речевая коммуникация, развиваются творческие способности, происходит приобщение к культуре.

В результате применения предложенной методики обучения ознакомительному чтению иностранные студенты приобретают общие умения чтения и интерпретации художественного текста, но еще не готовы к самостоятельному чтению оригинальной художественной литературы на русском языке, что требует продолжения работы в этом направлении.

Список источников:

1. Васильева А. Н. Русская художественная литература в иностранной аудитории как предмет изучения и как материал при обучении языку / А. Н. Васильева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 28 с.
2. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста / М.И. Гореликова, Д.М. Магомедова. – М.: Русск. язык, 1983. – 126 с.
3. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению на материале художественных текстов / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М.: Русск. язык, 1984. – 28 с.
4. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова, 2-е изд., испр., – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
5. Кулибина Н. В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н. В. Кулибина. – М.: Русск. яз., 1987. – 143 с.
6. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учебно-методическое пособие для вузов / – М.: Высшая школа, 1987. – 207 с.

Новые принципы в составлении программ по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов

Тростинская О.Н.

доцент кафедры языковой подготовки

Копылова Е.В.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки

Алексеев Т.Н.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки

Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

Общеизвестно, что программа обучения – одна из основных составляющих организации и методического обеспечения учебного процесса в высшем учебном заведении.

В отсутствие единой государственной программы по русскому языку для иностранных граждан, которые обучаются в вузах Украины, авторы статьи в 2009 году подготовили и опубликовали «Программу по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов», разработанную в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы обучения [3]. Востребованность и популярность этой программы среди методистов и преподавателей РКИ Украины подтвердили целесообразность и продуктивность реализованных в ней методических приемов и принципов. Напомним основные из них: практическая, коммуникативная и образовательная направленность процесса обучения с учетом характера реальной коммуникации иностранных учащихся на основе их коммуникативных потребностей; реализация принципа системности в отборе и организации учебного

грамматического материала, направленного на формирование у иностранного студента целостной языковой системы; ведущая роль учебно-профессиональной сферы общения на всех этапах обучения русскому языку; национально ориентированный характер и реализация диалога культур в отборе учебных материалов для социокультурной сферы коммуникативного подключения; распределение учебного материала на модули, каждый из которых представляет собой законченный самостоятельный комплекс, являющийся одновременно банком учебной информации и методическими рекомендациями по ее усвоению [2]. Однако некоторые изменения парадигмы обучения, происходящие в последние годы в Украине, привели к необходимости внесения изменений в порядок планирования образовательной деятельности, в том числе и в учебные программы по русскому языку для иностранцев. Цель данной статьи – проанализировать новые подходы к созданию образовательных программ и особенности реализации этих подходов в программах по русскому языку для иностранных студентов нефилологических специальностей, обучающихся в вузах Украины.

Базовым принципом разработки современных образовательных программ является компетентностный подход, предполагающий достижение выпускником вуза определенных компетентностей, под которыми понимают способность выполнять определенный вид деятельности с помощью полученных знаний, умений, навыков и ценностей [6]. В проекте «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» Всеукраинского форума по вопросам модернизации системы образования Украины было дано определение понятия компетентности как интегрированной качественной характеристики личности, своеобразного результативного блока, сформированного опытом, знаниями, умениями, отношениями, поведенческими реакциями личности учащегося [6].

В период модернизации системы образования знания уже не являются исчерпывающим содержанием обучения, учебный акцент сместился с умения запоминать на умение размышлять, действовать, поэтому современные образовательные технологии и ориентируются на компетентности. Перечень общих и профессиональных компетентностей должен стать основой разработки любой учебной программы. Поскольку русский язык для иностранного студента, обучающегося в Украине, является инструментом получения высшего образования, владение русским языком может быть отнесено к инструментальным общим компетентностям, которые в свою очередь подразделяются на познавательные, методологические, технологические и лингвистические. В то же время в методике обучения РКИ традиционно выделяют следующие основные компетентности: общеобразовательную, профессиональную и коммуникативную [1].

Формирование профессионально-коммуникативной компетентности иностранного студента – процесс, который продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности, а начинается еще на довузовском этапе обучения. Принципы формирования профессионально-коммуникативной компетентности соответствуют профессиональной базе знаний по выбранному профилю обучения, а логика формирования такой компетентности соответствует уровням языковой

подготовки иностранцев в Украине и общеевропейским требованиям владения языком CEFR. Профессионально-коммуникативная компетентность студента-иностранца как обязательный результат его вузовской подготовки – это профессионально-значимое качество студента, реализующее социальную потребность в профессиональном формировании, способствующее самостоятельному и профессиональному осуществлению учебной и познавательной деятельности в неродной языковой среде, распознаванию и порождению научных текстов, использованию средств изучаемого языка [3].

Формирование профессионально-коммуникативной компетентности иностранных студентов представляет собой последовательное прохождение следующих уровней: описательного, терминологического, терминосистемного и профессионально-теоретического. Переход с одного уровня на другой подразумевает качественное изменение содержания каждого уровня на всех этапах обучения.

С понятием компетентностей непосредственно связаны ожидаемые результаты обучения, под которыми понимают совокупность знаний, умений, навыков, которые приобретаются студентами в процессе обучения и которые можно идентифицировать, количественно оценить и измерить [6]. В Программе должны быть описаны нормативные результаты обучения, которые должен продемонстрировать студент после успешного завершения обучения.

В новых нормативных документах меняются подходы к пониманию модуля образовательной программы. Если ранее модулем называли законченный блок информации, который содержит целевую программу обучения и обеспечивает достижение поставленных дидактических целей в рамках одной отдельной дисциплины, то сейчас под модулем понимают целую учебную дисциплину, являющуюся частью образовательного стандарта определенной специальности [6], соответственно деление учебной программы на модули становится нецелесообразным. В то же время продуктивная для обучения систематизация учебного материала с одновременным описанием методических приемов ее презентации, заложенная в модульных программах, может быть реализована в новых терминах. Так, для структурирования учебного материала в программах по русскому языку для иностранцев мы предлагаем ввести понятие «концентр», поскольку коммуникативность обучения предполагает не только органическое объединение грамматического и речевого материала на тематико-ситуативной основе, но и распределение учебного материала по относительно замкнутым циклам-концентрам. Под концентром мы понимаем цикл занятий (временной протяженностью 30 часов), объединенных общей коммуникативной целью и единым лексико-грамматическим и речевым материалом.

Число концентров на каждом этапе обучения зависит от сфер общения, в которые должен включиться иностранный студент, и коммуникативных целей обучения. Например, в «Программе» на I курсе мы выделяем 8 концентров. В соответствии с целями обучения для каждого концентри должны быть отобраны грамматический материал, темы и ситуации общения из учебно-профессиональной и социально-культурной сфер обучения. При концентрической организации обучения

студенты встречаются с одним и тем же языковым материалом неоднократно в разных концентриках. Кроме того, благодаря относительной замкнутости концентрика учащиеся осваивают в каждом из них учебный материал, достаточный для развития навыков и умений во всех видах РД в учебно-профессиональной, социокультурной и разговорно-бытовой сферах общения, а последовательность предъявления грамматического и текстового материала обеспечивает поэтапное развитие речевых способностей.

Кроме перечисленных требований программа учебной дисциплины должна определять цель изучения дисциплины в виде типовых задач деятельности, задания дисциплины в виде результатов обучения, информационное содержание и структурно-логическую схему изучения русского языка, перечень рекомендованных практических работ, учебных и дидактических материалов, критерии оценивания успешности обучения и средства диагностики [6].

Таким образом, создание современной программы по русскому языку для иностранных студентов требует определения списка компетентностей будущего специалиста-нефилолога, получающего образование на русском языке, формулирования программных результатов обучения в соответствии с описанными компетентностями, уточнения кредитного измерения, соответствующего реальному учебному времени, отведенному на изучение русского языка иностранцами в высшей школе, уточнения содержания и структурно-логической схемы изучения учебного материала.

Список источников:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: 2008. – С.107.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології/ І.М. Дичківська. – К., 2004.– 352 с.
3. Ионкина Е. С. Факторы и условия становления профессионально-языковой компетентности иностранного студента / Е. С. Ионкина // Вестн. Тул.гос.ун.-та. Сер. «Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин». – 2011. – Вып. 10. – Ч. 1. – С. 61 – 71.
4. Проект ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному». Модернізація освіти України. Аналітичний огляд результатів всеукраїнського опитування керівників ЗОНЗ у 2004 році. – К.: 2004. – 98 с.
5. Тростинская О.Н., Алексеенко Т.Н., Копылова Е.В. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов. – Х.: ХНУ имени В.Н.Каразина, 2009. – 88 с.
6. Холін Ю.В. Сучасні підходи до побудови освітніх програм / Ю.В.Холін, С.О.Кравцова, Т.О. Маркова – электронный ресурс.

Основні принципи викладання української мови як іноземної

Умрихіна Л. В.

доцент кафедри українознавства та лінгводидактики

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

м. Харків, Україна

Принципи викладання будь-якої дисципліни мають важливе значення у процесі педагогічного проектування технологій навчання. Спеціальні принципи викладання

української мови як іноземної дозволяють побудувати оптимальну систему традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм організації, реалізації та корекції навчання іноземних студентів. Окреслимо основні з них.

Принцип діяльнісно-комунікативної спрямованості — мовні норми сучасної української мови засвоюються студентами на основі організації процесу навчання як моделі комунікації; перевірка і самоперевірка рівня мовних знань, умінь і навичок відбувається у процесі реальної комунікативної взаємодії студентів.

Принцип професійної спрямованості — система знань з української мови, відповідних умінь і навичок їх практичного застосування спрямована на подальшу професійну мовнокомунікативну діяльність студента.

Принцип соціально-практичної спрямованості — добір навчального мовленнєвого матеріалу з орієнтацією на конкретні життєві комунікативні ситуації: заповнення бланків документів, користування міським транспортом, картою міста, користування послугами супермаркетів, пошти тощо.

Принцип діалогізації навчання — формування знань з української мови, професійних мовнокомунікативних умінь і навичок студентів відбувається відповідно до діалогічної навчальної діяльності.

Принцип наочності — використання сучасних аудіовізуальних засобів навчання української мови, що оптимізують процес формування мовної компетенції студентів.

Принцип диференційованого навчання — організація різноманітного навчання студентів: поділ матеріалу навчальних мовних курсів на обов'язковий та додатковий, оптимальний добір різноманітних форм, методів і прийомів групової та індивідуально-самостійної роботи студентів з урахуванням індивідуальних особливостей.

Принцип вивчення української мови як динамічної системи — вивчаючи норми літературної мови, студенти повинні бачити їх зміни як прояви життя мови у просторі і часі, мати загальне уявлення про тенденції розвитку української мови у сучасному білінгвальному та полілінгвальному просторі.

Принцип психологічної взаємозалежності — урахування закономірностей функціонування мови у комунікативному просторі, оптимальне поєднання у межах педагогічних технологій мовнокомунікативної та психокогнітивної діяльності студентів.

Принцип безперервності навчання — раціональне поєднання форм аудиторної і позааудиторної групової та індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів, що стимулюватиме студентів до постійного підвищення рівня мовнокомунікативної компетенції.

Принцип перспективності — спроектованість змісту навчальних курсів на подальше професійне мовне самонавчання й самовдосконалення.

Принцип країнознавчої спрямованості — урахування національної специфіки української мови, навчальний текстовий матеріал повинен відбивати життя і культуру носія.

Список джерел:

1. Гелецька А. І. Методика викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах / А. І. Гелецька / Електронний ресурс: [сайт]. – Електронні данні. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2011/Philologia/1_95313.doc.htm
2. Палінська О. Урок української: принципи оптимізації роботи на занятті з української мови як іноземної / О. Палінська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – 2009. – Вип. 4. – С. 51–58.
3. Чернова А. В. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної / А. В. Чернова // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского: сб. науч. трудов. – Серия «Филология. Социальные коммуникации». – Том 25 (64) №1. Часть 2. – С. 318-322

**Особенности обучения аудированию на начальном этапе
изучения русского языка как иностранного**

Ушакова Н.В.

старший преподаватель кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Насущной учебной потребностью студентов-иностранцев представляется сформированность способности к усвоению лекционного материала дисциплин профессионального цикла [7:154]. Именно формирование способности понимать содержание лекции должна стать отдельной целью обучения на начальном этапе [9:74].

Однако даже при условии успешного овладения программными требованиями подготовительного факультета иностранный студент-первокурсник сталкивается со значительными трудностями при слушании лекций, устных сообщений на семинарах и практических занятиях.

Сложность для иностранца представляют как восприятие информации на слух в обычном для носителя языка темпе, так и языковой материал, не соответствующий уровню подготовки студента, невозможность повторного прослушивания непонятой информации, структурно-функциональные особенности научного текста, восприятие индивидуальных особенностей речи лектора и т.д.

Современная методика определяет аудирование как «рецептивный вид речевой деятельности, смысловое восприятие устного сообщения» [1:24].

Структурная организация и психологическое содержание аудирования были рассмотрены И.А. Зимней с позиций теории деятельности, основные положения которой изложены в работах А.Н. Леонтьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.А. Леонтьева и др. Интеллектуально-познавательный мотив является ведущим для аудирования. В качестве предмета аудирования выступает мысль лектора. «Восстановление и понимание этой мысли и составляет цель слушания, в которой находит себя мотив этого вида речевой деятельности» [5:179]. Аудирование реализуется внутренними психологическими механизмами и фазной структурной организацией.

Особенность побудительно-мотивационной фазы заключается в том, что мотивационная составляющая слушания одного участника коммуникации (аудитора) определяет восприятие звучащего текста, который создается лектором.

Аналитико-синтетическая фаза включает процессы восприятия устного сообщения. Информация проходит несколько переходящих друг в друга стадий аналитической и синтетической обработки. Эта фаза включает операции внутреннего воссоздания слушателем чужой мысли: отбора, сравнения, установления внутренних понятийных соответствий, смысловых связей. В связи с этим для преподавателя, обучающего иностранного студента аудированию специального текста, важным заданием становится формирование учебной потребности студентов в выработке собственных обобщенных способов и приемов аналитико-синтетической обработки информации, а также обучение соответствующим действиям по восприятию и переработке звучащего текста.

Третья фаза аудирования является исполнительной и выражается в принятии смыслового решения на основе выполненных операций анализа и синтеза. Продукт аудирования – это умозаключение, к которому приходит субъект в процессе восприятия. Специфичность исполнительной фазы, по мнению И.А. Зимней, заключается в том, что результат аудирования является внутренним по сути – это понимание или непонимание высказывания, а внешне он реализуется уже в другом речевом действии или виде РД слушателя. Например, это может быть ответное высказывание, вербальная или невербальная реакция согласия-несогласия [5:181].

Аналитико-синтетическая фаза аудирования представляет собой активный процесс смыслового восприятия. В работах Н.И. Жинкина, С.Л. Рубинштейна, А.А. Леонтьева, З.И. Клычниковой, В.И. Ильиной, И.А. Зимней, В.А. Артемова, Н.И. Гез и др. подчеркивается единство чувственной и смысловой составляющих восприятия. С одной стороны, восприятие представляет собой процесс непосредственного чувственного отражения действительности – восприятия звукового образа. С другой стороны, это процесс осмысления полученного ощущения – идентификация звукового образа с эталоном, понятием, хранящимся в памяти слушающего [3:30].

Например, В.А. Артемов выделяет три стадии процесса восприятия устной речи: стадию первичного синтеза, стадию анализа, стадию окончательного вторичного синтеза. На первой стадии у слушающего возникают слуховые, зрительные и двигательные ощущения, которые он одновременно пытается синтезировать в целостный образ, используя свои знания, свой прошлый опыт, свое мировоззрение. По мнению исследователя, главным на второй аналитической стадии восприятия является соответствие или несоответствие ощущаемого мыслимому. Мыслимое может быть предваряющим образом, и в случае его соответствия воспринимаемому ощущению распознавание происходит быстрее. На третьей стадии вторичный синтез появляется как результат соединения воспринимаемого с контекстом всего сообщения, ситуации и деталей, что приводит к правильному отражению конкретной фразы как предмета восприятия [2:77].

По мнению Е.И. Пассова, Л.А. Чистович, первым этапом узнавания речи является артикуляционное распознавание звуковой стороны речи или внутреннее проговаривание [8:185]. Внутренне проговаривание протекает особенно интенсивно на начальном этапе, на продвинутом этапе наблюдается свертывание моторной деятельности.

Восприятие на слух лекционного материала обуславливается работой общих психофизиологических механизмов, которые прежде включают механизмы осмысления, памяти и вероятностного прогнозирования.

В механизме памяти выделяют два звена: долговременную память и оперативную (кратковременную). И.А. Зимняя определяет память как «сложный психический процесс запоминания, сохранения и последующего воспроизведения того, что было в нашем прошлом опыте, с целью использования этого опыта в настоящем» [3:31].

По мнению Н.И. Жинкина в долговременной памяти сохраняется результат познания действительности человеком, поэтому ее функционирование определяет общий уровень знаний, мировоззрение, этические нормы, эрудицию субъекта. В долговременной памяти запечатливаются языковые правила, лексико-грамматические схемы сочетания слов, необходимые для правильного декодирования информации при рецепции [4:69]. Оперативная память обеспечивает удержание в сознании информации, поступающей в данный момент времени. Она играет огромную роль особенно в процессе аудирования, т.к. для узнавания слова требуется запомнить всю звуковую декодируемую последовательность: все звуки в слове, все слова в фразе. Функцию механизма оперативной памяти ученый определяет как служебную, успешность выполнения которой обеспечивает переход воспринятой информации в долговременную память.

Оперативная память, в отличие от долговременной, имеет ограниченный объем. Как известно, он составляет 7 ± 2 единиц восприятия, которые человек способен удержать в сознании после однократного предъявления. Единицы восприятия вычлняются слушателем из информационного потока самостоятельно. Укрупнение единицы восприятия является результатом смысловой обработки информации – перекодирования.

В результате перекодирования части воспринимаемого материала образуется целое, смысл которого уже не соотносится со смыслами отдельных элементов. Это целое получило название «смысловых опорных пунктов» или «смысловых вех». Такие смысловые опоры образуют логико-фактологическую цепочку, являющуюся основным смысловым стержнем текста – его микроструктурой. По смысловым опорным пунктам происходит ориентировка в содержании воспринимаемого материала и его воспроизведение, что играет существенную роль в определении необходимых умений, связанных с целенаправленным формированием механизма осмысления [3:33].

Восприятие на слух в значительной мере определяется работой механизма вероятностного прогнозирования. Индивидуальный языковой опыт аудитора способствует тому, что, услышав начало сообщения, слушатель может

спрогнозировать его окончание. Понимание слов обуславливается сформированностью фонематического слуха, а знание словообразования и сформированность лексических навыков обуславливает умение соотносить с контекстом значение слов, особенно многозначных. Прогнозирование на уровне фразе обуславливается знанием типов синтаксических связей. Вследствие небольшого речевого опыта осуществление вероятностного прогнозирования на материале новых языковых средств замедляется, поэтому слушателю трудно воспринимать как отдельные языковые формы и единицы, так и фразу, сообщение.

Подчеркнем, что функционирование механизма вероятностного прогнозирования неразрывно связано с работой долговременной и оперативной памяти. То, что хорошо усвоено слушателем, часто актуализируется в долговременной памяти и легче прогнозируется в новых условиях. Сохранение в оперативной памяти разновременного поступающего звукового ряда обеспечивает синтез этих сигналов и поступление их в долговременную память для нахождения соответствующего образа и построения прогноза о следующем отрезке информации.

Сформированный механизм сегментации речевой цепи позволяет слушателю выделять предложения, словосочетания и слова в звуковом потоке. По мнению Н.И. Ушаковой в процессе сегментации речевого потока интонация наиболее информативна, так как помогает слушающему выделять коммуникативные блоки, понимать их связь и раскрывать смысл данного отрезка информации [10:298].

Л.П. Клобукова и И.В. Михалкина отмечают как необходимые для формирования умений восприятия механизм селекционирования, который призван помогать «отсекать» посторонние звуковые сигналы от воспринимаемой на слух речи, и механизм адаптации, отвечающий за успешность аудирования речи людей с различными голосовыми параметрами [6].

Аудирование осуществляется работой сложных психологических механизмов. Эти механизмы функционируют в неразрывном единстве, обеспечивая одновременное восприятие и понимание. Несформированность данных механизмов приводит к осложнению процесса аудирования, вызывая психологическую напряженность и, как крайнюю степень ее проявления, сознательный отказ от восприятия устного сообщения. Важнейшей задачей преподавателей является учет психологических характеристик процесса аудирования и последовательное формирование механизмов аудирования в учебной практике для подготовки студентов к слушанию лекций на первом курсе.

Список источников:

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Артемов В.А. Конспект лекций по психологии. / В.А. Артемов – Харьков, Изд-во ХГУ им. А.М. Горького, 1953. – 208 с.
3. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности / [Григорьева В.П., Зимняя И.А., Мерзлякова В.А. и др.]. – М.: Рус. яз., 1985. – 116 с.
4. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя – М., 1989. – 219 с.

6. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации, 2002 // www.gramota.ru/biblio/magazines/28_25
7. Литвинова Г.М. К проблеме формирования навыков аудирования лекций по специальности / Г.М. Литвинова // Русский язык в современном мире...: материалы III Международной научной конференции. М., 2013. – С.151–157.
8. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов – М.: Рус. яз., 1989. – 276 с.
9. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А.И. Сурыгин – СПб: Издательство «Златоуст», 2001. – 128с.
10. Ушакова Н.И. Многоаспектная модель учебника по русскому языку для иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02./ Ушакова Наталья Игоревна. – Харьков, 2010. – 432 с.

Диалоговая речь в процессе обучения иностранных студентов на продвинутом этапе

Фомина И.Л.

*доцент кафедры общих дисциплин и языковой подготовки
иностраннных граждан*

Хе Цзини

*студентка 3 курса факультета музыкального и хореографического образования
Одесского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского
г. Одесса, Украина*

Диалогическая речь – это процесс речевого взаимодействия двух или более участников общения. В рамках речевого акта каждый участник выступает и как слушатель, и как говорящий.

Основными коммуникативными функциями диалогической речи является запрос информации – сообщение информации; предложение (просьба, приказ, совет) – принятие – непринятие предложенного; обмен суждениями, мыслями, впечатлениями, убеждениями; обоснования своей точки зрения.

С психологической точки зрения диалогическая речь представляет собой мотивированное действие, поэтому необходимо создать условия, в которых у студентов появилось бы желание и необходимость что-то сказать. Благоприятный психологический климат на занятии, доброжелательные отношения, заинтересованность в работе способствует правильности диалогической речи; обращенное действие – диалог предполагает зрительное восприятие собеседника и определенную незавершенность высказываний, которые дополняются мимикой, жестами, контактом глаз и тому подобное; ситуативное - в процессе обучения нас интересуют ситуации, побуждающие к говорению, то есть речевые или коммуникативные, или природные ситуации. Поэтому преподаватели русского языка как иностранного специально создают коммуникативные ситуации, моделируя природные [2:168-171].

Основные компоненты коммуникативной ситуации:

- коммуниканты и их отношения (субъекты общения);
- объекты (предмет) разговора;
- отношение субъекта или субъектов к предмету разговора;

- условия речевого акта.

Любой диалог состоит из отдельных взаимосвязанных высказываний, то есть реплик. Реплика - высказывание, границей которого является изменение собеседника. Реплика - первоэлемент диалога. Реплика может быть от одной до нескольких фраз. Совокупность реплик, которые характеризуются структурной, интонационной и семантической завершенностью, называют диалогической единством. Диалогическая единство является единицей обучения диалогической речи.

Реплика диалогической единства (ДЕ) всегда инициативная (ее называют репликой - побуждением или управляющей репликой)

Основной задачей преподавателя является научить студента начать разговор, используя инициативные реплики; быстро и правильно реагировать на инициативную реплику собеседника реактивной репликой; поддерживать беседу, то есть употреблять реактивно-инициативные реплики [1:62-64].

Можно выделить такие основные виды ДЕ:

1. Сообщение - сообщение
2. Сообщение - вопрос
3. Сообщение - побуждение
4. Побуждение - согласие
5. Побуждение - отказ
6. Побуждение - вопрос
7. Вопрос - ответ на вопрос
8. Вопрос - контр-вопрос
9. Приветствие - приветствие
10. Прощание - прощание
11. Высказывания благодарности - реакция на благодарность

Наиболее распространенными являются четыре основных типов диалогов:

- диалог - расспросы;
- диалог - договоренность;
- диалог - обмен впечатлениями (мнениями)
- диалог - обсуждение (дискуссия).

Каждый функциональный тип диалога характеризуется определенным набором ДЕ.

Диалог – расспросы.

Вопрос - ответ. Сообщение - вопрос. Сообщение - ответ + сообщение. Сообщение - сообщение. Сообщение - сообщение в ответ + дополнительное сообщение.

Диалог - договоренность.

Вопрос - ответ + сообщение. Сообщение - сообщение в ответ + дополнительное сообщение. Сообщение - сообщение в ответ + вопрос. Побуждение - согласие или отказ. Вопрос - ответ. Сообщение - вопрос.

Диалог - обмен впечатлениями, мыслями.

Сообщение - сообщение. Вопрос - ответ + сообщение. Сообщение - вопрос. Сообщение - сообщение в ответ + дополнительное сообщение. Вопрос - ответ.

Диалог - обсуждение (дискуссия).

Сообщение - сообщение. Вопрос - ответ. Сообщение - ответ. Сообщение - сообщение в ответ + дополнительное сообщение [3:124-129].

В настоящее время в методике используется несколько видов упражнений для обучения диалогической речи.

I вид упражнений – упражнения для обучения «реплик»: условно-коммуникативные рецептивно-репродуктивные и репродуктивные упражнения - на имитацию, подстановку, трансформацию, ответы на вопросы, сообщения или запрос определенной информации, побуждения к определенным действиям. Режим работы в процессе выполнения упражнений этой группы: преподаватель - аудитория или аудитория - преподаватель, преподаватель - студент, преподаватель - студенты и т. д .

II вид упражнений – упражнения на усвоение ДЕ разных видов. Цель этого вида - научить студентов самостоятельно принимать различные виды ДЕ. Это рецептивно-производительные упражнения на обмен репликами. Основной режим работы: I студент - II студент, то есть парная работа. Каждому из пары студентов нужно давать возможность принимать как реактивную, так и инициативную реплику. Работу в парах следует интенсифицировать за счет одновременной работы всех студентов на местах и в движении, используя «карусель», «подвижные шеренги», «толпа».

III вид упражнений – упражнения на создание микродиалога. Цель - научить студентов объединять усвоенные ими ДЕ в микродиалог. К этой группе относятся рецептивно-производительные коммуникативные упражнения, которые допускают использование искусственно созданные вербальные опоры: микродиалог – подстановочная таблица; структурно-речевая схема микродиалога и его функциональная схема. Опоры помогают студентам преодолевать трудности. Целесообразно давать студентам слушать микродиалог - образцы перед выполнением упражнений этой группы.

IV вид упражнений - упражнения на создание диалогов различных функциональных типов. Цель - научить студентов создавать собственные диалоги различных функциональных типов на основе предложенной коммуникативной ситуации. Упражнения II вида – рецептивно- производительные коммуникативные. Допускаются только природные опоры - афиши, планы-схемы, рисунки, слайды, географические карты и пр. Продукт речи студентов - диалог определенного функционального типа.

Список источников:

1. Голубева А.И. К проблеме взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности / Голубева А.И. // Русский язык за рубежом, 1988, №4. – С.62-66.
2. Основы теории речевой деятельности. – Под. Ред. А.А. Леонтьева. – М. : Наука, 1974. – 349с.
3. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. Пособие для вузов / А.Н.Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.

Описательные и аргументативные типы текстов в научной речи

Цыганенко В.В.

*старший преподаватель кафедры гуманитарных наук
Национального фармацевтического университета
г. Харьков, Украина*

В практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в фармацевтическом вузе присутствуют как описательные, так и аргументативные типы научных текстов. В учебных материалах наиболее часто встречается **определение**, цель которого — охарактеризовать научное понятие путем указания на его наиболее существенные признаки и свойства. Для синтаксиса определений характерна конструкция «субъект (носитель признака, свойства) — свойство (признак)», которая часто осложняется причастными, деепричастными оборотами и словосочетаниями с отглагольным существительным. Тема (главный предмет) сохраняется на протяжении всего отрезка текста и характеризуется различными ремами, при этом описание строится по свободным правилам и сохраняется коммуникативная цель — дать характеристику предмету, понятию, явлению с той или иной степенью точности и детализации. Например:

• *Сироп от кашля Бронхобрю производится бельгийской кампанией «Брюфармэкспорт». Его состав представляет собой комбинацию трёх хорошо известных и проверенных временем компонентов: дибуната натрия, эфедрина гидрохлорида и камфосульфата натрия. Натрия дибунат – противокашлевое средство, обладающее центральным и периферическим механизмами действия, не угнетает дыхательный центр и не вызывает сонливости. Эфедрин – адреномиметик, оказывает бронхолитический эффект, уменьшает отёк слизистой оболочки бронхов, стимулирует дыхание. Натрия камфосульфат (растворимое соединение камфоры) улучшает функцию миокарда, снижая сердечную возбудимость и частоту сердечных сокращений, увеличивает приток крови к сердцу и стимулирует обменные процессы в сердечной мышце.*

Пояснение как разновидность описательного текста имеет целью дополнить характеристику объекта, ввести второстепенные детали, уточняющие, иллюстрирующие информацию о свойствах и признаках объекта. Например:

• *Выделяясь через дыхательные пути, камфора способствует отделению мокроты, положительно влияет на альвеолярную вентиляцию, улучшает лёгочный кровоток. Натрия камфосульфат быстро и полностью всасывается из пищеварительного тракта. Эфедрин быстро абсорбируется и медленно выводится почками, благодаря чему действует на протяжении 4-6 часов.*

К описательным текстам относится **сообщение**, которое рассматривается как трансформированное повествование. Это объясняется тем, что для научного текста абсолютно неактуальным является простая констатация субъекта или объекта в определенные промежутки времени без указания на его особенности, причины возникновения и последствия его перехода в другое состояние. Цель сообщения — информировать о каких-либо объектах, событиях, стадиях их изменения и признаках, их сопровождающих. При этом «не ставится цели создать подробное детальное

представление о каком-то материальном предмете через множество его отличительных признаков... как это делается при описании; сообщение не передает последовательного движения (хода) отдельных фаз процесса... что характерно для повествования» [1:49]. Тип сообщения наиболее часто используется при описании конкретных явлений, с целью передачи информации о каких-либо обстоятельственных (пространственных или временных) характеристиках событий, процессов, предметов. Текст- сообщение не регламентирован схемой построения, его синтаксис более разнообразен, хотя в основе лежат конструкции характеризующего типа. Например:

- *Описан успешный опыт назначения препарата Брохобрю в комплексной послеоперационной терапии больных, оперированных по поводу заболеваний органов дыхания (удаление доли лёгкого). Специалисты Института фтизиатрии и пульмонологии им. Ф.Г.Яновского АМН Украины назначение Бронхобрю обосновали тем, что компоненты препарата предполагают воздействие на основные патогенетические звенья нарушений, возникающих в послеоперационном периоде: снижение лёгочной вентиляции и кровотока в малом круге кровообращения, что в свою очередь влечёт за собой существенное усиление сердечной деятельности, несостоятельность дренажной функции бронхов.*

К текстам аргументативного типа относят **доказательство, рассуждение, объяснение**. Их объединяет единая цель — передача, демонстрация процессов мышления, представление процесса логического вывода, убеждение в истинности отдельных положений теории, обоснование научной точки зрения. Для синтаксиса аргументативных текстов характерны сложноподчиненные придаточные предложения, выражающие различные логические отношения. Однако, следует отметить, что не всегда причинно-следственные отношения или другая логическая связь обозначаются в тексте эксплицитно, поскольку существуют заданные схемы оформления, когда словесное выражение оказывается излишним, поскольку исходные положения формулируются настолько четко и ясно, что однозначное осознание характера связи не вызывает затруднений. Внутренняя дифференциация аргументативных текстов осуществляется на основании частной коммуникативной целеустановки, анализа структуры текста и характера логических связей между высказываниями текста. В аргументативных текстах выделяются части, между которыми устанавливаются отношения причины, следствия, уступки, условия, логического вывода, обобщения, имеющие в некоторых случаях различные смысловые оттенки.

Базовую структуру **доказательства** как отдельного функционально-смыслового типа образуют **тезис** и **аргументы**. Тезис содержит основное суждение, истинность которого должна быть доказана. Аргументы содержат информацию, доказывающую положения тезиса. Так как не существует единого для всех случаев способа доказательств, то и структура текстов-доказательств может значительно отличаться друг от друга. Соответственно, будут различны и синтаксические конструкции, используемые в этих целях. Наиболее жесткая структура доказательства наблюдается в естественно-научных текстах. Рассматривая структуры доказательств в

текстах данных наук, Е.И. Мотина отмечает кроме тезиса и аргументов еще наличие доказательства и вывода [1:42].

Доказательство:

- *(Тезис)* Функции печени и почек в процессе лечения Инфламафертином оставались стабильными, *(аргумент)* на что указывали показатели билирубина, общего белка, холестерина, АЛТ, АСТ, креатинина, мочевины и электролитов. *(Вывод)* Таким образом, использование Инфламафертина у больных ревматоидным артритом (РА) не выявило токсического влияния на функции печени и почек.

Рассуждение отличается от доказательства тем, что, «посредством рассуждения передается процесс получения нового знания об объекте через операции логического вывода» [там же:43], а не доказывається истинность. Также базовая структура включает посылки (частные и/или общие) и вывод, заключение. Части рассуждения связаны, как правило, причинно-следственными отношениями и условными отношениями, и по форме рассуждение представляет собой одно или несколько умозаключений, объединенных формально и содержательно. Кроме этого, заключение, к которому подводит автор, зависит от исходных посылок, которые могут быть как истинными, так и ложными. Можно сравнить два фрагмента текста рассуждения и доказательства.

Рассуждение:

- *(Посылка)* Как известно, организм в системе противовирусной защиты имеет не только специфические антитела. В неё входят ферменты, ингибиторы, антиоксиданты и главное – интерфероны. *(Пояснение посылки)* Последние обоснованно считаются первым звеном защиты от гриппа, которое начинает действовать уже в первые часы инфицирования человека. *(Следствие, заключение)* Таким образом, открытый в 1957 году Айзексом и Линдеманом интерферон быстро занял место в ряду активных средств профилактики и лечения инфекций, особенно вирусной природы.

Как отдельный самостоятельный тип иногда рассматривают **объяснение**, которое по логической структуре напоминает доказательство, однако аргументы не выполняют функцию строгого и логически непротиворечивого доказательства, а представляют конкретные примеры, факты, дополнительную информацию, которые позволяют понять и принять выдвинутый тезис. Аргументативные тексты, так же, как и описательные, отличаются большим разнообразием, которое проявляется в количестве аргументов, характере их логической и смысловой связи, в типе отношений между главными частями. Наиболее четко особенности структуры проявляются в текстах-доказательствах.

Объяснение:

- *Препарат Изо-мик, принятый в дозе 5 мг сублингвально, по способности купировать приступ стенокардии не уступал Нитроглицерину. Антиангинальный эффект начинался со 2-й минуты, а время полного прекращения приступа стенокардии составляло от 2 до 5 минут. В то же время приём Изо-мика обеспечивал более длительную профилактику повторных приступов – в течение 1,5 – 2 часов, что вполне объяснимо с позиции различий в фармакокинетике препаратов.*

Таким образом, в практике преподавания РКИ в фармацевтическом университете в зависимости от коммуникативной цели выделяют описательные и аргументативные типы текстов, которые, в свою очередь, подразделяются на описание, определение, пояснение, сообщение (описательные типы) и рассуждение, доказательство, объяснение (аргументативные типы). В текстах большого объема разных жанров функционально-смысловые типы находятся в различных отношениях, что определяет общую коммуникативную доминанту текста — аргументативную или описательную. При этом связи устанавливаются не только между отдельными предложениями, но и в более крупных фрагментах текста (абзацах, сверхфразовых единствах и т. д.), которые, выполняют функции тезисов, аргументов, посылок, заключений и т. д. Анализ текста можно рассматривать как один из методов работы над его логико-смысловой структурой, изучение которой позволит увидеть перспективу развития авторской мысли, глубже осознать содержание для формирования и закрепления навыков аналитического чтения.

Список источников

1. Мотина Е. И. Язык и специальность: Лингводидактические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. — М., 1988. — 176 с.

Формы общения студентов-иностранцев в учебно-профессиональной сфере в вузах нефилологического профиля

Цимбал Т.Н.

*старший преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Учебно-профессиональная сфера общения в условиях обучения русскому языку студентов-иностранцев в вузах нефилологического профиля рассматривается как сфера, обслуживающая учебный процесс. В условиях коммуникативно ориентированного обучения РКИ возникает необходимость приближения процесса обучения иноязычной речи к условиям естественного речевого общения. Между тем в учебном процессе это приближение носит довольно условный характер, особенно при отборе текстов и определении доминантных форм общения.

Известно, что в учебно-профессиональной сфере процесс общения может протекать как в монологической, так и в диалогической формах. Считалось почти общепринятым, что монологические сообщения в этой сфере преобладают. Однако исследования показали, что учебный материал, представленный в письменной монологической форме (текст учебника), в реальной коммуникации определенным образом трансформируется (на языковом, речевом и логико-смысловом уровне) и реализуется уже в других формах. Большая часть иностранных студентов может пересказать материал учебника, выполнить тренировочные задания, но затрудняется применить свои знания на практике в новых условиях.

Учащимся приходится решать довольно сложную задачу: восприятие и понимание текста учебника с его дальнейшей трансформацией в диалогическую форму. Чаще всего иностранные студенты включаются в полемическую беседу на

профессиональные темы. Анализируя диалогическое общение в учебно-профессиональной сфере, Е.И.Мотина [2] называет две его основные формы - ситуативный диалог и тематическую беседу. Д.И. Изаренков [1] считает, что диалогическое общение в этой сфере может протекать в форме ситуативного диалога, тематической беседы и дискуссии, которая характерна для завершающего этапа, так как предполагает высокий уровень коммуникативной компетенции ее участников.

Как известно, ситуативный диалог представляет собой наиболее простую, минимальную единицу связной речи, лежащую в основе более сложных диалогических форм. Через ситуативный диалог может передаваться запрос информации и побуждение совершить речевое или неречевое действие, в основе которого лежит мыслительный процесс с возможным сообщением исходных условий для ответной реакции [2, с.98].

«Каждый ситуативный диалог, независимо от количества составляющих его речевых действий, разрешает одну основную коммуникативную задачу, причем она обязательно формулируется в одном из речевых действий» [2, с.96]. Наличие в ситуативном диалоге только одной коммуникативной задачи не позволяет в его пределах полностью раскрыть такое иерархически сложно построенное явление, как тема. «Условия ситуации, порождающие проблему, указывают, какой элемент темы необходимо выяснить в предстоящем диалоге» [2, с.103]. Однако, если тема специально ставится на обсуждение, то она может быть раскрыта более детально и даже полно. Такие возможности дает тематическая беседа, в которой микродиалоги следуют без перерыва во времени один за другим и в содержательном плане объединены одним предметом разговора. На среднем и продвинутом этапах технического вуза тематическая беседа является одной из коммуникативно значимых форм речевого общения в учебно-профессиональной сфере. Она покрывает значительный объем аудиторного учебного времени и зафиксирована в следующих формах:

1. совместное (преподаватель-студент) решение типовой задачи, объяснение нового теоретического материала с опорой на уже имеющиеся у учащихся знания;
2. актуализация знаний учащихся в виде беседы обобщающего характера (коллоквиум, завершающее практическое занятие);
3. устный текущий контроль уровня усвоения знаний и умений в виде фронтального, группового или индивидуального опроса обучаемых (практическое занятие);
4. итоговый контроль знаний (зачет или экзамен).

В отличие от ситуативного диалога в тематической беседе невозможно обнаружить какое-то одно целевое действие. По мнению Е.И.Мотиной, тематическая беседа состоит из нескольких ситуативных диалогов, каждый из которых выясняет, раскрывает какую-то одну сторону (элемент) темы [2]. Чем больше элементов включает тема, тем больше диалогических единств необходимо для ее раскрытия.

Наличие в тематической беседе элементов, общих с ситуативным диалогом, дает основание исследователям видеть в тематической беседе форму общения с двойственной природой. «По своим мотивоформирующим факторам она

непосредственно связана с ситуативными условиями, содержательно она соотносится с тематической стороной речи, раскрывающей содержание определенной темы» [1, с.143]. Таким образом, тематическая беседа представляет собой разновидность диалогического общения, содержанием которого выступает тема, раскрываемая через серию ситуативно обусловленных диалогических единств.

Формы речи, как известно, возникают не произвольно, а в соответствии с целями, задачами, условиями общения, а также характером того объекта действительности, который становится объектом общения [2, с.102]. Поэтому необходимость существования монолога и беседы на профессиональные темы следует искать именно в различии задач, целей и условий общения. Сопоставим тематическую беседу и монолог по их важнейшим параметрам.

1. Предмет (содержание) общения. Как и при монологическом сообщении, в тематической беседе предметом общения является тема, раскрытие которой может иметь не обязательно полный, но обязательно системный характер.

2. Участники общения. Монологическая форма предполагает одного участника. Второй участник коммуникации, хотя и обязателен, но играет (в плане говорения) пассивную роль. В отличие от монолога тематическая беседа на учебно-профессиональные темы предполагает обязательное наличие как минимум двух участников. Такой вариант наиболее типичен для беседы в ходе экзамена или зачета. Во всех остальных случаях (практическое занятие, лабораторная работа, коллоквиум) в тематической беседе, как правило, участников больше.

3. Цель общения. В зависимости от уровня предметной компетенции учащихся цели преподавателя в процессе обучения меняются. В тематической беседе двусторонность коммуникации имеет эксплицитно выраженный характер. Функции преподавателя имеют обучающе-контролирующий характер. Его цели: не просто передать знания, но и проконтролировать, а в случае необходимости скорректировать уровень имеющихся у учащихся знаний. Цели учащихся также включают не только сообщение, но запрос информации с целью уточнить, уяснить, обсудить и найти оптимальный вариант решения какой-либо проблемы, воздействовать. Целью монолога является сообщение информации.

4. Основные единицы. Основной единицей монолога является монологическое сообщение определенного типа, которое реализуется повествовательными предложениями с функцией сообщения. В качестве единицы тематической беседы выступают диалогические единства разных типов, в составе которых могут быть обнаружены вопросительные, сообщающие и побудительные речевые действия.

5. Структура. Структура монолога полностью зависит от характера темы (в частности от того, какие подтемы и в какой иерархии она включает). Монолог может иметь как жесткую, так и более подвижную структуру. В тематической беседе связь диалогических единств, то есть структура беседы, «опирается на единство развития сторон темы, порядок расположения диалогических единств определяется логикой раскрытия темы» [2, с.102].

Необходимо различать естественную тематическую беседу, имеющую место на занятиях по специальности, и учебную тематическую беседу, специально

организуемую на занятиях по русскому языку. В ходе естественной тематической беседы языковое оформление имеет второстепенное значение. Общение происходит в «редуцированной» языковой форме, что возможно при наличии широкого общего информационного поля между участниками беседы. В ходе учебной беседы на занятии по русскому языку цель преподавателя - формирование языковой и речевой компетенции.

Тематическая беседа служит надежным основанием для построения монологического высказывания по теме, так как инициативные речевые действия тематической беседы в их строгой последовательности – не что иное, как структурный каркас монологического сообщения

Таким образом, внутри каждой темы материал должен строиться на последовательном обучении четырем единицам (связной и несвязной) речи: речевому действию – ситуативному диалогу – тематической беседе – монологическому высказыванию.

Список источников:

1. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения нефилологов - РЯЗР, 1990.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов - нефилологов. - М.: Русский язык, 1988.

Методы обучения новой лексике в методике преподавания русского языка как иностранного

Черногорская Н.Г.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков
Харьковского национального университета строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина*

Работа над лексикой в иностранной аудитории ведется постоянно на всех этапах подготовки иностранных учащихся и при обучении разным видам речевой деятельности. Основная цель этой работы – формирование активного и расширение потенциального словарного запаса. Перед преподавателем стоит ряд конкретных задач:

- составить лексические минимумы в соответствии с уровнем подготовки иностранцев;
- выявить круг тематических групп слов;
- определить все возможные способы семантизации лексики;
- установить все оппозиции, в которые вступает словарная единица;
- определить страноведческую и системную ценность лексических единиц;
- учесть все трудности, возникающие у иностранных учащихся при усвоении норм употребления русских слов и т.д.

Методика лексической работы различна на разных этапах обучения, она зависит от целей изучения языка, от степени владения им. В свете принципа коммуникативности задачи изучения лексики сводятся к тому, чтобы учащиеся могли понимать русскую речь и объясняться на русском языке.

Изучение лексики — это не просто заучивание новых слов, а осознание и усвоение имеющихся между ними в языке связей — грамматических, семантических и пр. Коммуникативность требует введения и закрепления новых слов в предложениях и ситуациях.

Лексика наполняет изучаемые грамматические формы и конструкции (что отразилось в специальном методическом понятии и термине — «лексическое наполнение модели», т. е. типового предложения). Познакомив учащихся с той или иной грамматической конструкцией, мы включаем в упражнения знакомую лексику и вводим дополнительно новую.

Приемы введения и объяснения слов весьма разнообразны. Удобно и эффективно объяснение новых слов с помощью наглядных пособий — реальных предметов, рисунков, картинок, фотографий, таблиц и т. п. Однако объяснить с помощью средств предметной и зрительной наглядности можно далеко не все слова. Если нам нужно ввести слова, обозначающие отвлеченные, абстрактные понятия (*красивый, прекрасный, высота, природа* и др.), средства зрительной наглядности вряд ли нам помогут. Зная родной язык учащихся или язык-посредник, мы можем объяснить значение таких слов с помощью словаря. При незнании родного языка учащихся можно отослать их к русско-иноязычному словарю. Однако прибегать к этому приему следует лишь в редких случаях, когда другие способы не подходят. Дело в том, что если перевод занимает незначительное место в процессе работы, то и связь русского слова с русским контекстом у учащихся оказывается крепче, чем связь этого слова с эквивалентом в родном языке. Следует сопровождать и этот прием объяснения новых слов употреблением их в предложениях.

Осознанию значения новых слов помогает также анализ их словообразовательного состава. Готовясь к уроку, следует тщательно обдумать весь лексический материал, который будет введен, и наиболее экономные, эффективные приемы его закрепления. Новое слово должно встретиться много раз, чтобы оно прочно закрепилось в памяти учащихся. Именно поэтому нужно всячески стремиться к достаточному числу повторений слов в наиболее типичных сочетаниях и предложениях.

Особую, но также связанную с сочетаемостью слов трудность при обучении составляет различение и употребление слов, близких по значению: *звать — называть — называться; применять — использовать — потреблять — пользоваться; дружный — дружеский — дружественный; много — многие; старый — старинный; старый — древний* и пр.

Если основная цель работы над лексикой на начальном этапе — формирование словаря, необходимого и достаточного для элементарного общения в учебной и обиходно-бытовой сфере, а также обеспечение лексического наполнения для усвоения грамматики, то на продвинутом этапе происходит расширение словаря. В связи с этим появляются собственно лексические ошибки: смешение значений слов, неправильная сочетаемость, неправильный выбор синонима. Появляется не только нейтральная лексика, но и книжная. Также происходит работа над сочетаемостью и систематизация лексики — это её группирование по разным основаниям.

При обучении необходимо учитывать системность лексики: своеобразие и многообразие типов группировки лексических единиц, их смысловые отношения, а также характер связанности и взаимодействия друг с другом. Здесь имеется в виду концентрическая подача словарного множества. При этом принимается во внимание семантика слов, их многозначность, валентность, образность, словообразовательные возможности, характер вступления в закрепленные традиционно-узуальные словосочетания, место слова в словообразовательном гнезде, роль его в различных рядах сопоставлений, например близких по значению, антонимических противопоставлений, особенности употребления слов, близких по зрительному и слуховому восприятию.

Для современной теории и практики преподавания иностранных языков важным является развитие электронной лингводидактики и зарождение основ электронной методики обучения языкам. Во-первых, наука, как известно, изучает явления, процессы и их свойства, поэтому лингводидактику как науку целесообразно связывать не с аппаратными средствами (с компьютером и сетью), а с электронным форматом – инновационным научно-техническим явлением общественной жизни – в котором создается и функционирует образовательный контент нового поколения. Во-вторых, компьютер – это лишь звено в линейке быстро развивающихся электронных устройств. Перед электронной лингводидактикой и методикой обучения РКИ в электронном формате стоят актуальные задачи – выработка критериев анализа и оценки качества электронных средств обучения, выявление особенностей представления в ЭСО коммуникативно-речевого материала в зависимости от методической целеустановки электронного средства обучения.

По структурно-функциональным критериям все ЭСО можно поделить на презентационные (их основная функция – введение нового обучающего материала), информационно-справочные (их основная функция – экспликация и семантизация вводимого материала), тренировочные (основная функция – отработка навыков использования введенного нового материала), контролирующие (основная функция – проверка усвоения введенного материала). Одним из ключевых факторов в электронном обучении языку является презентация нового обучающего материала, его экспликация (объяснение) и семантизация. Особенностью электронной презентации нового обучающего материала является его реализация в формате веб-страницы, которая позволяет компоновать и одновременно представлять обучающий материал во всех его информационно-цифровых разновидностях (видео, текст, графика, звук, анимация), а так же продуктивно объяснять его и семантизировать с использованием электронных словарей-переводчиков.

К инновационным методам обучения русскому языку как иностранному можно также отнести:

1) обучение с компьютерной поддержкой (создание презентаций PowerPoint. Программа PowerPoint проста в использовании, она позволяет создать анимационный опорный конспект урока, включить видео- и аудиофрагменты, изобразить в динамике некое явление, событие, которое поможет студенту-иностранцу легко усвоить новый лексический и грамматический материал). метод сценария (метод творческого

планирования, подбора гипотез). Студенты ставят свои вопросы и сами находят ответы на них;

2) метод симуляции (хорошо подходит для обучения студентов экономических специальностей) Здесь подразумеваются различные симуляционные бизнес-игры, которые предоставляют студентам отрабатывать свои навыки, применять полученные знания с целью решения той или иной задачи;

3) метод ролевой игры (активный метод обучения) – средство развития коммуникативных способностей студента. Ролевая игра является средством эмоциональной заинтересованности, мотивацией учебной деятельности. Ролевая игра выступает активным способом обучения практическому владению русским языком как иностранным. Она помогает преодолевать языковые барьеры студентов, значительно повышает объём их речевой практики. Игра развивает наблюдательность, учит делать выводы, сопоставлять отдельные факты. Ролевая игра требует от студентов принятия конкретных решений в проблемных ситуациях в пределах.

Список источников:

1. Амиантова Э.И. Лексика русского языка: сборник упражнений – 5-е изд./ Э.И Амиантова, Г.А. Битехина и др. – М.: Флинта:Наука, 2008.- 68 с.
2. Архипова Л.В. Русский язык: Сборник текстов и упражнений по спецлексике для студентов-иностранцев инженерно-строительного профиля: Учебно-методическое пособие/ Л.В. Архипова. - Тамбов: Изд-во Тамб.гос.техн.ун-та, 2002.- С. 8-15.
3. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов/ Т.М Балыхина.– М., 2007.- С. 26-30

Проблема організації самостійної роботи студентів у вищій школі

Шарапова О.В.

старший викладач кафедри філології

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету,

м. Харків, Україна

Кадрій Шехата Н.В.

викладач міжнародної школи м. Порт-Саїд, Єгипет

У теперішній час докорінних змін в усіх сферах суспільного життя, в науці та економіці виникає потреба підготовки фахівця–професіонала, творчої особистості, здатної до постійного оновлення знань, професійної рефлексії і, на цій основі, перетворення змісту своєї діяльності, прийняття і реалізації рішень. На формування особистості випускника вищого навчального закладу впливають окрім соціально–економічних змін також і об'єктивні фактори. Серед них — збільшення кількості інформації, необхідної для плідної роботи і життя, підвищення ролі засобів масової інформації у формуванні світогляду людини, її подальшому професійному становленні, швидкий розвиток технологій, входження освітньої системи нашої країни до Болонського процесу і т. ін.

Це, у свою чергу, зумовлює необхідність надати випускнику вищого навчального закладу певний інструмент для подальшої самоосвітньої діяльності після його закінчення. Єдиний шлях до цього — навчати студентатворчій, зосередженій, цілеспрямованій, інтенсивній самостійній роботі. На думку науковців, самостійність –

– це риса особистості, воляова якість, яка виражається в умінні свідомо направляти свою діяльність, поведінку у відповідності з власними поглядами й переконаннями, долаючи труднощі на шляху до поставленої мети. Формуванню саме цієї риси особистості спрямована самостійна робота студентів під час оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями і навичками.

Проблема організації самостійної роботи студентів — одна з найбільш актуальних проблем вітчизняної вищої школи. Сучасні дослідники проблематики організації самостійної роботи відзначають, що без неї у студентів не формується свідоме відношення до оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, не виховується потреба в інтелектуальній праці, не розвивається така якість особистості, як самостійність. На думку А.М.Алексюка, самостійність у здобуванні знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст і мету діяльності, організовувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність і самостійність, здатність до творчості [1: 324].

Така специфіка організації навчального процесу, що створює необхідність самостійно здобувати та поглиблювати знання, закріплювати та удосконалювати вміння, особливо значущою є для студентів-іноземців, більша частина яких недостатньо володіє українською або російською мовами та має можливість продовжувати навчання у закордонних вищих навчальних закладах. Для них саме самостійна робота має вирішальне значення у оволодінні навчальним матеріалом.

Прогресивні педагоги різних епох вважали, що той, хто навчається, повинен працювати насамперед самостійно, а педагог повинен лише керувати цим процесом. Ще Я.А.Коменський, оцінюючи значення самостійної роботи у навчанні, писав: «Альфой і омегой нашої дидактики буде пошук та відкриття засобу, при використанні якого ті, що навчають, менш навчали б, а ті, що навчаються, більше б училися».

Аналіз педагогічної літератури, досвіду роботи навчальних закладів різних типів і форм власності свідчить, що організація самостійної роботи, формування умінь самостійної роботи учнів та студентів належить до надзвичайно важливих завдань модернізації системи освіти. Ці питання знайшли своє відображення в дослідженнях провідних учених і практиків: Р.Н.Бобришевої, З.О.Вологодської, Е.Я.Голант, О.О.Гринько, Н.Г.Дайрі, Б.П.Єсіпова, В.А.Козакова, І.І.Левіної, М.І.Махмутова, О.Г.Мороза, О.А.Нільсона, П.І.Підласистого, Н.В.Промоторової, В.А.Тюніна, А.В.Усова та інших.

В.А.Козаков визначає самостійну роботу студентів як специфічний вид діяльності у навчанні, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, а формування його знань, умінь і навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи усіх видів навчальних занять [4: 72].

На думку О.А.Нільсона, самостійна робота учнів — це вид навчальної діяльності, при якому учні під керівництвом вчителя виконують індивідуальні, групові або фронтальні навчальні завдання, долаючи необхідні для цього розумові і (або) фізичні зусилля [5: 36].

О.О.Гринько вважає, що самостійна діяльність — складний вид навчальної роботи, який передбачає не тільки вирішення учнем навчальної задачі без зовнішньої допомоги, але й формує особистісне ставлення до неї і процесу саморегуляції [2:165].

Б.П.Єсіпов відзначає, що самостійна робота учнів є роботою, що виконується без особистої участі учителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої мети, виявляючи свої зусилля і виражаючи в тій або іншій формі результати своїх розумових або фізичних дій [3:124].

На думку П.І.Підкасистого, самостійну роботу правомірно розглядати як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності, засіб її логічної і психологічної організації [6: 41].

А.В.Усовою і З.О.Вологодською самостійні роботи учнів розглядаються як метод навчання, за допомогою яких досягається набуття учнями знань, умінь, навичок, а також розв'язання виховних задач (виховання активності, самостійності, наполегливості, волі і т.п.) [7: 93]

Таким чином, вивчення науково-педагогічної літератури і досвіду роботи навчальних закладів показало, що сучасні науковці сутність, особливості, характер, організацію самостійної роботи учнів, студентів не сприймають однозначно. Деякі автори пов'язують це поняття тільки з характером розумової діяльності, інші трактують «самостійність» як вид виконання практичних завдань без викладача; або під терміном «самостійна робота» розуміють лише виконання домашніх завдань або лабораторних робіт. Слід відмітити, що спільним у всіх визначеннях є участь педагога, проте рівень цієї участі є різним (під керівництвом, за завданням, під контролем, без участі вчителя) та застосування розумових і (або) фізичних зусиль для виконання завдання (досягнення мети).

Але невирішеним залишається питання про роль і місце самостійної роботи в процесі підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах, та технології її реалізації в практичній діяльності вузів.

Недостатня розробленість проблеми у педагогічній теорії і практиці призводить до ряду суперечностей: між підвищенням соціальних, практичних вимог до підготовки фахівців в умовах ринкової економіки, входженням України в європейське інформаційне і освітнє поле та традиційними підходом до організації навчального процесу у вищих навчальних закладах, що передбачає накопичення знань; між необхідністю виховання освіченої людини, яка в інформаційному потоці вміє виділити особистісно значущі знання і розуміє, як їх використати у конкретній ситуації та недостатнім рівнем володіння студентами уміннями самостійної роботи, навичками самоосвіти; між розширенням міжнародного співробітництва, урізноманітненням форм співпраці вищих навчальних закладів, зростанням обсягу підготовки студентів-іноземців та недостатнім рівнем урахування досвіду, особливостей організації навчання у зарубіжних навчальних закладах.

Список джерел:

1. Алексюк А.М.: Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : Підруч. для студ. / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд "Відродження". - К. :Либідь, 1998. - 558 с

2. Гринько О. О. Формування пізнавальної самостійності учнів у навчальному процесі. – Гуманізація навчально-виховного процесу / Науково-методичний збірник / О. О. Гринько. – Вип. 11. – Слов'янськ, 1998. – С. 165–166.

3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б. П. Есипов. – М. : Государственное учебно-пед. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1961. – 239 с.

4. Козаков В. Самостійна робота студентів та її інформаційно-методичне забезпечення [Текст] : навч. посібник / Володимир Козаков; за заг. ред. В. А. Козакова. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.

5. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Исследование роли самостоятельных работ учащихся в учебном процессе и ее эффективности при использовании рабочих тетрадей в школах Эстонской ССР. / О. А. Нильсон. – «Валгус». – Таллин, 1976. – 280 с.

6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении / П. И. Пидкасистый, В. И. Коротлев. – М., 1978. – 77 с.

7. Усова А. В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе / А. В. Усова, З. А. Вологодская. – М. : Просвещение, 1981. – 158 с.

Национальный корпус русского языка при обучении РКИ на начальном этапе

Шведова М. А.

*старший преподаватель кафедры русского языка и литературы
факультета славянской филологии КНЛУ
г. Киев, Украина*

Национальный корпус русского языка (НКРЯ) — электронная база текстов с возможностью поиска по ней слов, грамматических конструкций и их сочетаний — уже достаточно широко используется в преподавании русского языка, в том числе русского языка как иностранного. С методическими разработками по корпусу можно познакомиться на сайте корпуса (<http://ruscorpora.ru/>) в разделе «Studiorum», где есть интересные статьи Н. Р. Добрушиной, Франчески Бьяджини, Лоры А. Янды и др. [4].

С одной стороны, корпус открывает преподавателям большие возможности для подготовки заданий и упражнений к занятиям. «Основным преимуществом корпуса как источника упражнений является скорость подборки примеров. Благодаря этому преподаватель может найти необходимый иллюстративный материал или составить нужное упражнение непосредственно перед занятием — в связи с конкретной поставленной перед учащимися проблемой, обнаружившейся лакуной в знаниях студентов или в качестве ответа на вопрос, возникший на семинаре» [1: 336]. С другой стороны, и студентам можно давать различные задания для самостоятельной работы с корпусом, самостоятельного подбора примеров, можно предложить студенту сделать самостоятельное научное исследование на материале корпуса. Статьи, представленные на сайте корпуса, будут более полезны для преподавателей, которые работают с иностранными студентами средних и старших курсов, владеющими русским языком на более или менее высоком уровне. Мы рассмотрим возможности применения корпуса в преподавании РКИ начинающим.

Иностранные студенты подготовительного факультета и первого курса, как правило, знакомы с компьютером и хорошо знают английский язык. Поэтому знакомство с корпусом как новым средством обучения языку проходит легко и лучше

всего начинать с параллельного русско-английского и англо-русского корпуса (<http://ruscorpora.ru/search-para-en.html>).

Параллельный корпус — это корпус, в котором для каждого текста есть его перевод на другой язык. В результате поиска по такому корпусу получаем предложения с переводом. Параллельный корпус даёт возможность увидеть не просто перечень вариантов перевода (как в переводном словаре), но и достаточно примеров употребления их в реальных текстах, а также — что очень важно — те примеры, где не используется прямой перевод (значение выражено иначе или соответствующее слово вообще отсутствует как почему-либо несущественное). Например, из параллельного корпуса видно, что слово «завтра» может иметь, кроме словарного *tomorrow*, переводы: *tomorrow night*, *tomorrow afternoon*, *the next day*, *the next night*, *in the morning* — в русском тексте на месте всех этих выражений стоит одно слово «завтра».

Параллельный корпус может помочь уточнить значение синонимов с помощью второго языка, который студенты знают лучше, чем русский. Например, мы попробовали увидеть разницу в значении слов *большой* и *крупный* путём подбора английских эквивалентов. Русско-английский словарь даёт для этих слов похожие списки переводов, которые начинаются словами: *big*, *large*, *great*... Студенты подготовительного отделения просмотрели несколько страниц результатов поиска по параллельному корпусу по запросам «большой» и «крупный» и выписали следующие варианты перевода (подсчитав, сколько раз они встретились):

Большой		Крупный
Large (10 раз)	Full-length	Large (14 раз)
Great (5 раз)	Grand	Major (8 раз)
Big	Plenty of (большой объём)	Large-scale
Strong	A lot of (большое количество)	Significant
Wide	Much (work — большая работа)	Big
Deep		

Из просмотренного материала следует, что оба слова имеют основной перевод *large* (а не *big*, который первым дан в словаре; слово *big* встретилось всего по одному разу, а *large* — 10 и 14) и второй по частотности эквивалент: *большой* — *great*, *крупный* — *major*. Можно увидеть, что и в целом списки английских эквивалентов для слов *большой* и *крупный* разные. С помощью параллельного корпуса мы уточнили в этом месте данные словаря, который не дал нам достаточно информации.

Основной корпус, который содержит только тексты на русском языке, сложен для начинающих изучать русский студентов, но может быть использован преподавателем для составления примеров и упражнений. Особенно полезна на начальном этапе работа с n-граммами — наиболее частотными сочетаниями нескольких слов или грамматических форм (на сайте НКРЯ есть возможность поиска по биграммам, триграммам, 4- и 5-граммам). N-граммы дают уникальный материал для изучения сочетаемости слов и реализации грамматических конструкций и возможность подбора наиболее употребительных моделей и примеров для работы с

иностранцами. Например, мы со студентами сравнили сочетаемость слов *большой* и *крупный* с существительными и выписали следующие сочетания в порядке убывания частотности:

Вхождения	Документы	Фрагмент	Вхождения	Документы	Фрагмент
1933	1417	большое количество	350	286	(в) крупных городах
1692	1084	большое значение	268	229	крупную сумму
1130	866	большие деньги	253	224	крупными буквами
746	617	большое внимание	247	195	крупные слезы
693	593	большим успехом	246	193	крупным планом
689	577	большой интерес	208	156	крупного бизнеса
667	518	большое число	204	171	крупные капли
535	388	большое спасибо	152	137	крупных предприятий
493	364	большие глаза	143	133	крупных компаний

При отборе языкового материала для занятий с иностранцами важно контролировать частотность предлагаемых примеров. Кроме поиска по корпусу, можно рекомендовать «Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка)» О. Н. Ляшевской и С. А. Шарова [2].

Очень интересен для начинающих студентов мультимедийный корпус (<http://ruscorpora.ru/search-murco.html>). Этот корпус состоит из фильмов и аудиозаписей, которые поделены на короткие отрывки, клипы. Для каждого клипа выписана вся звучащая в нем речь с ударениями, что удобно для иностранных студентов, которые не всегда хорошо понимают звучащую речь на слух. По этим текстам, как и по основному корпусу, возможен лексико-грамматический поиск. Студенты могут послушать разные варианты произношения слов и фраз, а также рассмотреть различные этикетные ситуации, как они разыграны в обычных, а не учебных фильмах (например, приветствие, знакомство, ответ на вопрос «Как дела?» и проч.). Так, просматривая видеофрагменты по запросу «приятного аппетита», студенты увидели следующие типичные ситуации употребления этого выражения:

1. Говорящий подает на стол еду.

[В ресторане]

[официантка приносит еду]

[Савицкий, Юозас Будрайтис, муж, 58, 1940] Спасибо.

[Официантка, жен] Приятного аппетита / Андрей Андреевич.

[Савицкий, Юозас Будрайтис, муж, 58, 1940] Спасибо / спасибо.

(Георгий Шенгелия и др. Классик, к/ф (1998))

2. Говорящий приходит, когда другие едят. «Приятного аппетита» как приветствие.

[В квартире музыкантов]

[Бутусов, Вячеслав Бутусов, муж, 36, 1961] Приятного аппетита. [входит в комнату] Здорово / орлы!

*[Первый гость, муж] Привёт.
[Бутусов проходит к столу]
(Алексей Балабанов. Брат, к/ф (1997))*

3. Говорящий уходит, когда другие еще едят, или отказывается от приглашения к столу. «Приятного аппетита» значит «продолжайте есть без меня».

[Лидия Степановна, Алла Казанская, жен, 74, 1920] Кóфе и чай.

[Митя, Олег Меньшиков, муж, 34, 1960] Да я вообще-то водички хотёл попить. Да... Нёт / я ничего не буду. Спасибо!

[Лидия Степановна, Алла Казанская, жен, 74, 1920] Кóфе или чай?

[Митя, Олег Меньшиков, муж, 34, 1960] Спасибо / я поздно завтракал / спасибо. Приятного аппетита! [садится в кресло-качалку]

(Никита Михалков, Рустам Ибрагимбеков. Утомленные солнцем, к/ф (1994))

4. «Приятного аппетита» желают, когда кто-то идет есть.

[Летчик2, муж] Ты куда / родной?

[Летчик, муж] В столовую.

[Летчик2, муж] А / ну-ну. Приятного аппетита.

(Татьяна Лиознова и др. Им покоряется небо, к/ф (1963))

Занятия с корпусом уже на начальном этапе изучения русского языка интересны и полезны для студентов. Этот вид учебной деятельности представляется важным и потому, что вырабатывает навыки и привычку работы с корпусом как инструментом изучения языка, который позднее студенты смогут использовать для более сложных задач.

Список источников:

1. Добрушина Н. Р. Корпусные методики обучения русскому языку // Национальный корпус русского языка 2006-2008, 2009. — СПб.: Нестор-История. Режим доступа: http://studiorum.ruscorpora.ru/index.php?option=com_docman&Itemid=70

2. Ляшевская О. Н., Шаров С. А., Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). — М.: Азбуковник, 2009. Режим доступа: <http://dict.ruslang.ru/freq.php>

3. Национальный корпус русского языка. Режим доступа: <http://ruscorpora.ru/index.html>

4. Образовательный портал Национального корпуса русского языка. Режим доступа: <http://studiorum.ruscorpora.ru/>

Взаимосвязь понимания и мышления в контенте коммуникативно-интенциональной модели обучения языку иностранных студентов

Шевченко В. Ф.

доцент

Полянская И. В.

доцент

Национального технического университета «ХПИ»

г. Харьков, Украина

Проблема соотношения понятий «понимание» и «мышление» возникла еще в начале исследований проблемы «осознанности» в аспекте коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) обучения языку иностранных студентов [7; 8; 9].

«Процессы понимания – это и есть процессы нашего мышления, направленного на раскрытие тех или иных объектов в их существующих связях с другими объектами. Нет никаких оснований отделять понимание от мышления, рассматривать его как какой-то самостоятельный процесс» [4:256]. Это положение Г. С. Костюка является основой нашего подхода.

Понимание по-разному связывалось с мышлением. Оно рассматривалось как мыслительный процесс (Левитов Н. Д., Менчинская Н. А., Моляко В. А., Рубинштейн С. Л.), как свойство мышления (Гурова Л. Л.), как один из случаев мышления (Корнилов Ю. К.), как компонент мышления (Знаков В. В.).

Последнее время в психологии формируется точка зрения, согласно которой понимание рассматривается в качестве специфического познавательного процесса, стоящего рядом с мышлением [1].

С. Л. Рубинштейн разделял взгляды на понимание как на мыслительный процесс. Он выделяет следующие особенности понимания как процесса – это всегда переход от непонимания к пониманию. Оно достигается включением объекта понимания в дальнейшие новые связи, «поворачиванием» его элементов той стороной, где они проявляют необходимое качество, адекватное контексту его связей [11]. Другими словами, по С. Л. Рубинштейну, механизм понимания такой же, как и мышления, познания вообще: это «вычерпывание» из бесконечного разнообразия бытия все новых и новых качеств с помощью анализа и синтеза.

По мнению С.Л. Рубинштейна, понимание текста осуществляется так, как проявляются новые свойства вещей, – с помощью включения их во все новые связи. Так и в тексте: до начала его понимания иностранными студентами элементы этого текста субъективно не входят в контекст, в связи, которые их создают. В процессе понимания эти элементы, включаясь в межэлементные связи, создают контекст. Отсюда понимание как психическая деятельность – это анализ явлений в качествах, которые отвечают контексту, и синтез связей, которые создают этот контекст. Поэтому понимание не может быть ничем иным, как мыслительной деятельностью [11].

Понимание как форму мышления рассматривают представители концептуализма (В. Шевчук, Д. Геруланка, Э. Франус). Суть их подхода: понимание как познание связей.

В свою очередь, В. Шевчук настаивает на разделении в процессе познания собственно *понимания* и *объяснения*. «Понимание и объяснение – это не два противоположных ... процесса мышления, а два разных процесса мышления. *Объяснение* – это процесс приведения себя (наблюдение, познание содержания) или кого-то (объяснение в дидактическом значении) к познанию чего-то; *понимание* же есть процесс присвоения себе, актуализации этого познания. Сущность понимания составляет актуализация уже познанной действительности» [14].

В русле концептуализма разделяют три формы понимания: *смысл*, *структуру* и *понимание функции*, обусловленные каждым конкретным случаем, на что именно направляется внимание субъекта. С целью объяснения упомянутых форм вводятся понятия «*состояние понимания*», «*процесс понимания*» и «*акт понимания*». Первое

сопоставляется с пониманием чего-то в рамках повседневной жизни, второе – с явлениями мыслительного характера, которые ведут к пониманию сути какого-либо явления или предмета, и третье – с окончанием процесса или собственно с пониманием. Понимание разделяется в дальнейшем на акт понимания и процесс понимания. Первый касается актуализации ранее приобретенного опыта «в виде распознавания, припоминания или воспроизведения», а второй – мыслительной деятельности, которая имеет «продолжительность во времени, форму правильного мыслительного процесса, ведущего к полному пониманию». Акт понимания считается началом процесса понимания, так как эффект понимания в полной мере зависит от своевременной актуализации субъектом имеющейся системы знания и опыта относительно содержания и требования информации [5].

Известно, что процесс понимания осуществляется рядом мыслительных операций, зарождается в самом чувственном восприятии и является опосредованным аналитико-синтетическим процессом, включающим выделение основных элементов определенной ситуации, «смысловых вех» и объединение их в единое целое [4].

Анализ, синтез, сопоставление, сравнение, объединение – это операции, обычно характеризующие в литературе механизмы понимания. Так, представитель когнитологии В. К. Нишанов считает, что исходные данные обрабатываются при помощи разнообразных когнитивных операций, к которым относятся распознавание и классификация, и эти операции предшествуют пониманию. В случае возникновения необходимости в понимании в этот процесс включаются не исходные «сырые» данные, а уже определенным образом обработанные и структурированные [6]. Распознавание и классификация используются для характеристики механизмов процесса понимания, ведущих к созданию определенной целостности как результата процесса понимания. Последнее происходит тогда, когда субъект только начинает знакомиться с предметом понимания, бросает на него первый взгляд: читает текст или содержание задания. Если представить, что процессу понимания предшествует какая-то предыдущая работа по обработке «сырой» информации, то тогда невозможно объяснить случаи возникновения понимания текста или уяснения задания после первого их прочтения.

Иногда процесс понимания неправомерно сужают и отождествляют с отдельной мыслительной операцией. Так, П. Зифф рассматривает понимание как аналитический процесс: «Чтобы понять высказывание, мы должны услышать и разобрать слова,... мы проводим морфологический анализ высказывания, оно разбивается на сегменты, декомпануется на морфологические составные. Обработка данных, которая может привести к пониманию, имеет специфический характер: это аналитический процесс» [16:8]. В том случае, если понимание начинается с анализа, распознавания, то завершается этот процесс синтезом (объединением) разрозненных элементов в единое целое. [15: 2-3]. Это продемонстрировано исследованиями: испытуемым давали в разном порядке набор фраз, которые образуют определенный текст. Степень их понимания выявлялась в способности объединять разорванные фрагменты текста в единое целое. Отсюда вывод: «понимание проявляется в построении связных и целостных систем» [2: 5], а для того, «чтобы понять действительность, необходимо

найти системность, ей характерную, ... нужно от ее дробления, анализа перейти к тем качествам, которые характеризуют саму целостную картину» [5: 6]. Преимущество синтеза отдают потому, что синтез завершает аналитическую стадию исследования. Этот вывод подтверждают также результаты исследований, проведенных О. К. Тихомировым и В. В. Знаковым [3; 12].

Аналитико-синтетической деятельностью считают процесс понимания и другие психологи: Знаков В. В., Корнилов Ю. К., Максименко С. Д., Моляко В. А., Рубинштейн С. Л., Смирнов А. А., Соколов А. Н. Схематично их точка зрения формулируется так: сначала выдвигается предположение касательно смысла информации, потом осуществляется ее членение, выделение основных элементов; завершает эту работу объединение разрозненных элементов в единое целое – нахождение смысла информации (текста, задания и др.), который необходимо понять.

По мнению В. В. Знакова, подобие и отличие понятий «понимание» и «мышление» состоит в том, что они не всегда проявляются в единстве. Понимание может совершаться вне мышления: в случаях понимания-припоминания. А при необходимости понять новый предмет, процесс понимания проходит ряд этапов и всегда включен в актуальную мыслительную деятельность.

Некоторые психологи разделяют два вида понимания: *непосредственное* и *опосредованное*. Непосредственное понимание достигается сразу и сливается с восприятием предметов; опосредованное разворачивается постепенно, проходит ряд этапов и ступеней и представляет собой сложную аналитико-синтетическую деятельность с мыслительными операциями.

В процессе выполнения задания мышление включает в себя два связанные компонента: *понимание* и *решение*. Понимание представляет собой «*принимаящую*» часть, а решение – «*исполняющую*» часть процесса. В ситуации, когда субъекту необходимо понять новый материал, возникает мыслительная проблема, то есть точка отсчета для следующей мыслительной деятельности. Далее в процессе переосмысления проблемы, накопления новых знаний о ней субъект постепенно достигает разрешения и понимания.

Понимание как компонент мышления имеет неодинаковую психологическую природу. В. В. Знаков выделяет такие формы понимания: *понимание-узнавание*, *понимание-гипотеза* и *понимание-объединение* [3].

Понимание-узнавание носит констатирующий характер: субъект ограничивается узнаванием факта, актуализацией его смысла, сформированного в предыдущем опыте. Оно представляет собой ответ на вопрос: «что это такое?» В результате у субъекта в «уме» создается та предметная ситуация, в которую включена информация, подлежащая пониманию. *Понимание-гипотеза* возникает на основе определенного предположения как соотношение гипотезы с реальностью, в результате чего они, по мнению субъекта, «совпадают». В процессе решения *понимание-объединение* возникает на завершающих этапах мыслительного поиска. Основанием для его возникновения являются предшествующие мыслительные действия субъекта: выдвижение гипотез, осмысление элементов задачи, установление связей между ними и т.д. [3].

Таким образом, *понимание* всегда связано с *мышлением* и является, по нашему мнению, необходимым компонентом *осознанности* как базисной категории КИМ [10; 13].

Список источников:

1. Антонов А.В. Информация: восприятие и понимание. К., 1976. 48 с.
2. Брудный. А.А. О диалектике понимания мира // Диалектика познания, понимания, общения. Фрунзе, 1985. С. 3-9.
3. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. М., 1994. 237 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. С. 251-300.
5. Моляко В.А. Развитие творческого мышления: интуиция и догадка в процессе решения конструкторских задач // Мышление и общение: Активное взаимодействие с миром. Ярославль, 1988. С.21-34.
6. Нишанов В.К. Феномен понимания: когнитивный анализ. Фрунзе, 1990. 228 с.
7. Полянская И.В., Шевченко В.Ф. Закономерность возникновения коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) преподавания языка в контенте парадигмы высшего образования // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении // Материалы II Международной научно-методической конференции 28 – 30 мая 2015. ХНУРЭ – Харьков, 2015. С. 297 – 302.
8. Полянская И.В., Шевченко В.Ф. Коммуникативно-интенциональная модель преподавания в контексте парадигмы высшего образования // проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов: материалы Международной н. -пр. конференции ХНАДУ 2 – 3 октября 2014 г. – Харьков, 2014. С.163 – 170.
9. Полянская И.В., Шевченко В.Ф., Павлова Г.Д. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) в преподавании языка // Новый коллегіум, №1, 2015. – Харьков. С.33 - 37.
10. Полянская И.В., Шевченко В.Ф. Формирование навыков осознанной коммуникации в преподавании лингвистических дисциплин в техническом вузе // Инновации и традиции в преподавании русского языка в вузе и школе // Материалы IX международной н-пр. конференции ХНУСА 17 – 18 декабря 2014. Вып. 9, часть 2. – Харьков, 2014. С.51 – 55.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах. М., 1989.Т. 1. С. 360 – 441.
12. Тихомиров О.К. Понимание в автоматизированных системах научных исследований // Психологические проблемы автоматизации научно-исследовательских работ. М., 1987. С.119-139.
13. Шевченко В.Ф., Полянская И.В., Павлова Г.Д. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) в преподавании лингвистических дисциплин // Материалы УШ Междун. н.-пр. конференции 16 – 17 апреля 2015. С.95 – 97.
14. Шевчук В. Объяснение явлений и проблема инсайта // Вопр.психологии. 1964 №3. С. 111-122.
15. Basic processes in reading and comprfehension / Ed by D. Laberge and S.J. Samuels. Hillsdale, New Jersey, 1977. 370 p.
16. Ziff P. Understanding Understanding. Ithaca. London, 1972. 146 p.

Тестові технології контролю знань у методиці викладання російської мови як іноземної

Шкоріна І. М.

*старший викладач кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця
м. Харків, Україна*

Широке використання інноваційних технологій у навчальному процесі сприяє підвищенню якості підготовки фахівців і активізації ролі самостійної роботи студентів. Науково-технічний прогрес активно проникає в усі сфери життя людини і суспільства, а отже, цілеспрямовані, практико-орієнтовані й теоретично-обґрунтовані інновації стають абсолютно неминучими в усіх сферах життя людини, у тому числі і у галузі освіти.

У професійній освіті «інноваційні технології підвищують ефективність навчання і виховання особистості, спрямовані на підготовку висококваліфікованих фахівців, які отримали фундаментальні та прикладні знання» [3]. Інтерактивні навчальні завдання, які існують найчастіше у тестовій формі, та навчальні програми дозволяють працювати над розвитком навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності.

При цьому велике значення має форма використовуваних тестових завдань. Кожен вид завдань по-своєму намічає цілі. Якщо деякі підходять для з'ясування обов'язково знань учня, інші види визначають не тільки знання учня, але й творчі знання та навички.

Різновидам тестових завдань присвячені дослідження багатьох учених. Дослідник С. А. Мишко виділяє такі форми тестових завдань:

- завдання з вибором єдиної правильної відповіді;
- завдання з кількома можливими правильними відповідями;
- завдання, що мають дві відповіді, одна з яких правильна, а друга неправильна;
- завдання на завершення речень;
- питання на встановлення взаємозв'язків;
- завдання з короткими відповідями.

За минулий час питання про форми тестових завдань обговорювалися регулярно, і авторами запропоновані такі їх різновиди: тест-впізнання; тест-відмінність; тест-співвідношення; тест-підстановка; конструктивний тест; тест-задача; тест-процес [2:154-157].

Узагальнюючи дослідження щодо різновидів тестів, В. С. Аванесов підкреслює: «форма тестових завдань – це спосіб організації, упорядкування та існування змісту тесту» [2].

Докладно описані різні форми тестових завдань у В. С. Аванесова, А. М. Майорова, М. Б. Челишкова, С. К. Калдибаєва та багато інших дослідників. Ґрунтуючись на їх роботах, пропонуємо таку класифікацію тестових завдань:

1. завдання закритої форми (з вибором), в яких студенти вибирають правильну відповідь із даних;
2. завдання на доповнення (відкриті завдання), що вимагають самостійного отримання відповідей;

3. завдання на встановлення відповідності (з множинним вибором), виконання яких пов'язане з виявленням відповідності між елементами декількох множин;

4. завдання на встановлення правильної послідовності, в яких від студента вимагається вказати порядок дій або процесів, перерахованих педагогами.

Розглянемо види тестових завдань детальніше.

1. Завдання закритої форми.

Під тестовим завданням закритої форми розуміють таке тестове завдання, у якому подані готові варіанти відповіді, з яких тестований і повинен вибрати. Саме цей тип тестів є найбільш звичним.

У закритій формі тестових завдань можна виділити кілька видів:

1) тестові завдання з вибором однієї правильної відповіді;

2) тестові завдання з вибором кількох правильних відповідей.

Під тестовим завданням із вибором однієї правильної відповіді розуміють тестове завдання закритої форми, в якому серед кількох запропонованих відповідей лише одна є правильною, а інші – неправильні.

У завданнях з вибором однієї правильної відповіді можна виділити кілька підвидів. В. С. Аванесов [2] виділяє такі:

1) завдання з двома варіантами відповідей;

2) завдання з трьома варіантами відповідей;

3) завдання з чотирма видами відповідей;

4) завдання з п'ятьма видами відповідей.

Завдання такої форми більше за інші поширені в тестовій практиці. Деякі автори саме їх називають тестами. Причин настільки широкого поширення саме цієї форми тестових завдань декілька:

1) простота виконання;

2) певна звичність;

3) зручність для швидкого та автоматизованого контролю знань.

Саме завдання такого типу найчастіше використовуються при навчанні РЯІ студентів-іноземців I курсу неможливих вузів, оскільки такі завдання є найбільш зрозумілими завдяки своїй звичності.

При складанні тестових завдань найбільш важливим є підбір варіантів відповідей, названих неправильними, які розташовані поруч із правильними. Вважається, що ці варіанти повинні бути "правдоподібними". Неправильні, але правдоподібні відповіді називається дистракторами (від англ. to distract – відволікати). Якщо в завданні є k відповідей, то тоді відповідь, частка вибору якої близька до значення $1/k$ – ідеальний дистрактор; частка вибору менше, ніж $1/k$ – домінуючий дистрактор в завданні.

Сучасна практика показує, що найчастіше можна зустріти завдання з однією правильною відповіддю, в яких пропонується 4 або 5 можливих відповідей. Наприклад, при використанні чотирьох варіантів відповідей ймовірність вгадування правильної відповіді становить 25%, а при п'яти відповідях – 20%.

Завдання з множинним вибором (з вибором кількох правильних відповідей).

Під тестовим завданням із вибором кількох правильних відповідей розуміють

тестове завдання закритої форми, в якому тестований повинен вибрати більше, ніж одну, правильну відповідь із числа запропонованих. Такі завдання є більш складними для виконання.

Ефективність використання цього виду завдань підвищується, якщо:

1. використовується серія завдань;
2. формулювання завдання чітке і зрозуміле;
3. завдання не призначені для виявлення високого рівня засвоєння комплексу елементів;
4. час виконання обмежено і його досить мало.

Найчастіше такі тести використовується для перевірки засвоєння базових понять, основних властивостей, елементів змісту.

Таким чином, тестові завдання множинного вибору – це дуже часто використовуваний у педагогічних тестах вид завдань.

2. Тестові завдання відкритої форми.

Завданнями відкритої форми називають завдання без вказівки можливих варіантів відповіді. Такі завдання називають ще відкритими завданнями або завданнями на доповнення. Такі завдання вимагають від студентів самостійно сформулювати відповідь, а не вибрати готову.

Перевагою завдань відкритої форми можна вважати те, що вони не допускають можливості вгадування [1:79].

При розробці завдань відкритої форми варто дотримуватися таких рекомендацій [2]:

- слово, що додається, ставитися в кінці завдання;
- слово, що додається, є єдиним;
- всі твердження, наскільки можливо, короткі.

Відповіді не даються: тестовані повинні знайти їх самі.

Основною складністю при складанні завдань відкритого типу є дотримання основної вимоги до тестових завдань – наявність однозначної правильної відповіді. Деякі науковці взагалі порушують питання, чи можна такі завдання вважати тестовими.

3. Тестові завдання на встановлення відповідності.

Під тестовим завданням на встановлення відповідності розуміють тестове завдання, в якому необхідно встановити відповідність елементів однієї множини елементам іншої. При цьому бажано, щоб кількість елементів у цих множинах була неоднакова.

Завдання на встановлення відповідності К. Ігенкамп відносить до завдань з вибором відповіді. Дослідник називає їх завданнями на встановлення зв'язку. Однак він обмежує область застосування таких тестових завдань перевіркою знання фактів.

4. Тестові завдання на встановлення відповідності правильної послідовності.

Завдання на відповідність вимагає встановити відповідність кожного елемента однієї множини елементам іншої множини. Найбільш цінним є те, що такі завдання дозволяють визначити серед інших асоціативну складову знань, тобто знання взаємозв'язку визначень і факторів, авторів і творів, характеристик параметрів різних

приладів і пристроїв, зв'язків між законами, формулами тощо.

Ці завдання розробляються для перевірки виробленості умінь здійснювати послідовність процесів, дій та операцій, виявлення сформованості конкретних понять. Разом із завданням пропонується вибір правильних порядків прямування.

Крім розглянутих чотирьох основних форм, існує група завдань, що мають властивості завдань тестової форми, але не мають властивостей тестових завдань. Характерна ознака таких завдань – залежність одних завдань від вирішення інших.

Такі завдання не включається до складу педагогічних тестів, однак вони успішно можуть бути використані в навчальному процесі. Такі завдання у В. С. Аванесова названі системою завдань у тестовій формі. Основними їх видами є: ланцюгові, тематичні, текстові, ситуаційні та ін. Завдання такого типу з РЯІ, в тому числі і для студентів-іноземців I курсу немовних вузів, досі практично не розроблялися дослідниками, хоча принципово створення завдань тестової форми з російської мови як іноземної для усіх курсів навчання цілком можливе.

Пошук оптимальної форми тестового завдання, яка найбільшою мірою відбиває зміст тесту і аналізованої предметної області, при навчанні студентів-іноземців немовних вузів російської мови як іноземної є важливим актуальним завданням на сьогоднішній день.

Таким чином, використання інноваційних технологій контролю знань у методиці викладання російської мови як іноземної, зокрема різних форм тестування, може ефективно використовуватися для контролю комунікативної компетенції студентів у різних видах мовленнєвої діяльності на всіх етапах навчального процесу, що значно сприяє підвищенню ефективності навчання російської мови як іноземної в цілому. У подальших дослідженнях необхідно детальніше розглянути типи і форми тестових завдань для контролю окремих видів мовленнєвої діяльності, а також звернути увагу на розробку і вдосконалення такого важливого функціонального типу тестів, як початкові, зокрема вступні, тести.

Список джерел:

1. Аванесов В. С. Создание новых версий тестов по русскому языку как иностранному / В. С. Аванесов [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.kto-rki.org/avanesov2005M.html>
2. Аванесов В. С. Форма тестовых заданий / В. С. Аванесов. – 2-е изд., переработанное и расширенное. – М.: Центр тестирования, 2005. – 156 с.
3. Мартиросян Н. В. О некоторых инновационных технологиях в преподавании РКИ / Н. В. Мартиросян // Режим доступа: http://mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_26.pdf.

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

Использование риторического компонента обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе

Беликова Е.В.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков
Харьковского национального университета строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина*

Современные требования к обучению русскому языку как иностранному заключаются в том, что система обучения иностранным языкам в вузе должна готовить выпускников к профессиональной самореализации; уровень владения иностранным языком все чаще определяется способностью к профессиональному межкультурному общению специалистов. Следовательно, необходимы изменения требований к иноязычным компетенциям выпускников технических вузов. Целью преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе является осуществление языковой подготовки иностранных студентов инженерных специальностей, которая может организовать речевую деятельность языковыми средствами и способами, адекватными учебно-профессиональной коммуникации.

Язык специальности включает в себя терминологическую лексику, осваивается учащимся при помощи специалистов по основным предметам. Участниками общения являются: студент – преподаватель (специалист). Язык является инструментом коммуникации в профессиональных целях. Коммуникативная компетенция рассматривается, как способность решать средствами иностранного языка актуальные для учащихся задачи общения в той или иной сфере жизни, а также умение учащегося пользоваться фактами языка и речи для реализации целей общения.

Речевой компетенцией является:

- владение способами формирования и формулирования мыслей посредством языка;
- умение пользоваться такими способами в процессе восприятия и порождения речи.

Стратегия взаимодействия заключается в установлении психологического контакта с собеседником, стимуляции общения, получении обратной связи.

Тактика планирования своей речи предусматривает соблюдение лексико-грамматической правильности, корректировку своей речи и оценивание результатов.

Коммуникативная компетенция определяет знание набора тактик, конкретных речевых подходов, направленных на осуществление стратегии.

За счет речевых ресурсов студент учится решать коммуникативные задачи наиболее доступным, экономичным и эффективным способом.

Например, для понимания темы, общего содержания текста необходимо реализовать следующие тактические ходы:

- опираться на знания широкого контекста, на однокоренные слова;

- использовать языковую догадку;
- опираться на знания словообразовательных элементов, интернационализмов;
- и другие приемы компенсации.

Содержание коммуникативно-прагматического подхода заключается в совместной научно-технической деятельности (учебно-профессиональная ситуация; учебно-научный аспект; академический аспект; деловая жизнь; производственная деятельность; собственно-профессиональная ситуация; производственный/бизнес аспект). Содержание определяется деятельностью.

Риторический аспект обучения РКИ включает в себя:

- тип речи (убеждающий, информационный, эпидейктический);
- виды доказательства (прямое, косвенное);
- способы расположения блоков информации (дедуктивный, индуктивный, метод аналогии и т.п.);
- принципы написания вторичных текстов разных жанров (ВКР, аннотаций, рефератов, тезисов и т.п.);
- использование метатекстовых средств связи и др.;
- построение опорных схем и восстановление содержания текста по опорным схемам;
- основы ораторского мастерства: способы установления контакта с аудиторией, выбор способа расположения материала в зависимости от типа аудитории, цели говорения, специфики информации и т.п.

Темы могут быть использованы как в аудитории с низким уровнем знания языка, так и в аудитории, достаточно хорошо владеющей языком.

Специфика обучения языку инженерно-технического профиля заключается в том, что:

- когнитивные предпочтения учащихся часто не совпадают с основными принципами организации мышления гуманитариев (кем и являются преподаватели языка);
- в инженерной коммуникации широко представлены и невербальные компоненты (формулы, графики, схемы и т.п.) как необходимые средства инженерного коммуникативного пространства;
- невербальные средства могут определять информационные и дидактические условия для возникновения умений мысленно оперировать профессиональными стереотипами.

Используется специальный дидактический материал. Инженерная деятельность и вузовское техническое образование весьма специфичны и оказывают влияние на формирование инженерного мышления.

Инженерная деятельность в речевом выражении имеет конкретные логические структуры:

- описание расчетов;
- квалификативная характеристика предмета, лица, явления;
- характеристика сущности понятия, явления;
- сравнение и сопоставление объектов;

- характер, свойство предмета, понятия, явления (естественнонаучное направление);

- характер действия, процесса;

- изменение количества, качества, действия, состояния (естественнонаучное направление);

- причинно-следственные отношения;

- родо-видовые отношения.

Необходимо сформировать умения формулировать цели и задачи, ставить проблему и т.п., а также навыки анализа и синтеза, знания логических способов изложения информации (дедукция, индукция).

Из вышесказанного следует, что необходимо:

1) иметь представление о когнитивных предпочтениях учащихся-инженеров при изучении русского языка как иностранного;

2) знание об универсальных пунктах структурного построения любого продукта устной и письменной разновидностей инженерной коммуникации – архитектонике инженерного дискурса/текста; (текст учебника, лекция, учебный или производственный диалог, профессиональная дискуссия, лабораторная работа и т. п.);

3) понимание того, что объекты исследования инженерных дисциплин диктуют определенный отбор лексико-грамматических средств.

Также необходимо учитывать то, что:

- для иностранных учащихся инженерного профиля предметные знания первичны, их русскоязычное выражение вторично;

- инженерный дискурс формируется различными знаковыми системами (формулы, графики, чертежи и т. п.);

- каждой дисциплине инженерного цикла присущ свой набор доминирующих синтаксических конструкций (в зависимости от объекта описания);

- глагольный лексический минимум является универсальным.

Лингводидактическая модель предъявления каждого нового блока содержательного и языкового материала должна быть представлена в виде:

1) диалога студентов на темы специальности;

2) фрагмента лекции, написанной преподавателем-предметником специально для иностранцев;

3) фрагмента аутентичного текста учебника.

Одна и та же предметная информация предъявляется в трех вариантах: разговорном, устном научном и письменном научном, что позволяет легче овладеть предметным материалом, увидеть стилевые различия, сформировать навыки выражения специальных смыслов разными синтаксическими средствами.

«Инженерные задания» формируют у иностранных учащихся со слабой языковой и предметной подготовкой предметную (профессиональную) составляющую коммуникативной компетенции, а формирование языковой и речевой ее составляющих происходит имплицитно.

Коммуникативными компетенциями в данном случае являются:

- аналитическое чтение и письмо;

- отбор информации по теме;
- создание вторичных текстов на основе прочитанного, услышанного;
- презентация материала.

Примером использования риторического компонента обучения РКИ на основном этапе обучения может являться:

- 1) написание и презентация квалификационной работы, а именно:
 - обзорного реферата (в написании теоретической части);
 - знание основных принципов оформления вводной и заключительной частей квалификационной работы как значимых фрагментов работы этого жанра;
 - речевые стратегии и тактики, используемые при презентации и защите научной работы.
- 2) анализ различных статистических данных и оформление их в виде научной работы.
- 3) умение вести научную дискуссию на основе увиденного или прочитанного.

Список источников:

1. Журавлева Л. С. Русский язык профессионального общения. Модуль «Бизнес». Базовый уровень. Лингвометодическое описание целей и содержания обучения / Л. С. Журавлева. – М. : Рус. яз., 2007. – 140 с.
2. Требования по русскому языку как иностранному. Второй уровень владения русским языком в учебной и социально-профессиональной макросферах. Для учащихся естественнонаучного, медико-биологического и инженерно-технического профилей / Авт. кол. : И. К. Гапочка, В. Б. Куриленко, Л. А. Титова. – М. : Изд-во РУДН, 2005. – 158 с.

Особенности подготовки преподавателей иностранных языков в системе образования Канады

Бжезински А.

PhD, профессор Университета Райерсона, г. Торонто, Канада

Семененко И.Е.

доцент кафедры языковой подготовки ХНАДУ, г. Харьков, Украина

Активный поиск новых путей развития системы подготовки будущих преподавателей иностранных языков, происходящий сегодня, обуславливает интерес к исследованию интернационального опыта в этой области. Проблема современного реформирования системы образования в каждом государстве связана с трансформацией всех сфер международной кооперации и генерирует задачи повышения качества профессиональной подготовки выпускников университетов, что, безусловно, требует от них высокого уровня знания иностранных языков. Поэтому подготовка преподавателей иностранных языков, способных эффективно работать в новых условиях, сочетая фундаментальные знания с умениями эффективно обучать, приобретает особую актуальность.

В связи с этим ценным является опыт Канады как многоязычной страны, имеющей два официальных государственных языка и мощную систему университетского образования в сфере подготовки преподавателей иностранных языков, которая является не только демократичной, но и очень эффективной.

Важным аспектом в этой системе является активный учет культурных традиций народов, языки которых изучаются, в процессе формирования положительных мотивов учебной деятельности студентов как будущих преподавателей этих языков.

Главный аспект в организации системы подготовки преподавателей иностранных языков в университетах и колледжах Канады – это то, что студенты и преподаватели ориентированы на задачу «учиться иностранному языку всю жизнь», т.е. всю профессиональную карьеру. Профессиональные способности преподавателя иностранного языка – это итог тщательной работы не только в университете, но и упорной индивидуальной работы студентов (впоследствии – молодых учителей), что обеспечивает «системность» всех образовательных мероприятий.

Важно подчеркнуть, что, во-первых, каждый преподаватель, работающий в университете на факультете иностранных языков, – это ученый-преподаватель, который обладает научно-методическими знаниями, умениями профессора и научной квалификацией (степенью доктора) для обучения и профессионального формирования молодого специалиста – учителя иностранного языка.

Во-вторых, преподаватель университета является тем лицом, которое способно мотивированно побудить студента работать над собой. Это один из самых сложных аспектов «демократического обучения» в университетах Канады. Здесь взаимодействуют такие факторы, как личность преподавателя, созданный им имидж «привлекательного учебного процесса» и заинтересованного отношения к учебной работе студента.

Большое внимание в университетах Канады уделяется плодотворному сотрудничеству преподавателя и студента (партнерское обучение, партнерское научное исследование). В обязанности преподавателей входит обеспечение «рабочего климата» учебного процесса, что начинается с комфорта в аудиториях, доступности учебных материалов, устойчивости расписания занятий, критериев оценивания и прочее.

Есть еще один педагогический фактор, действующий в университетах Канады и, на наш взгляд, весьма важный для обеспечения эффективного учебного процесса по иностранным языкам, – это «легкость» в общении студентов с преподавателями, отсутствие страха высказывать свои мысли, идеи, задавать вопросы и сознание того, что их воспринимают с уважением. В такой атмосфере каждый студент чувствует себя партнером «общезначимого дела», а не просто учеником-потребителем образовательных услуг. Именно в такой среде возможно поощрение самостоятельного развития студента, а процесс формирования его профессионального мастерства закладывается на годы будущей карьеры.

Отметим, что понимание и желание канадских студентов как будущих преподавателей иностранных языков участвовать в интеллектуальных, культурных, социальных, политических, локальных и глобальных национальных проектах формируют у них способности к синтезу основного содержания знаний и умений в профессиональной сфере.

Это обеспечивает развитие навыков эффективного поиска и применения информации на иностранном языке, а также способности к использованию исследовательских методов наблюдений, что создает уникальность канадской системы подготовки преподавателей иностранных языков.

Университеты Канады обеспечивают учебную среду для сотрудничества между студентами и преподавателями, о чем свидетельствуют высокие рейтинги выпускников университетов на рынке мировых образовательных услуг. Именно индивидуальной работе студентов как активной составляющей всей системы отведена особая роль в процессе изучения языков. Необходимость постоянного нахождения баланса между обязанностями студента и преподавателя создает уникальность канадской системы подготовки преподавателей иностранных языков в перспективах личностного и профессионального развития выпускников, в возможностях реализовывать свои педагогические замыслы в соответствии с требованиями современности.

В университетах Канады на факультетах подготовки преподавателей иностранных языков главным является положение о том, что быть преподавателем – это значит продолжать учиться языку и культуре на протяжении всей педагогической карьеры. Поэтому типичная структура факультетов иностранных языков для подготовки учителей/преподавателей состоит из центров, департаментов, отделов, которые занимаются не только обучением студентов, но и организацией их профессиональной карьеры, переподготовкой учителей, а также исследованиями в сферах международного образования, педагогики, психологии, в том числе и технологий работы со студентами, имеющими ограниченные физические возможности.

Чтобы составить представление о факультетах иностранных языков университетов Канады, рассмотрим их работу на примере университета Райерсона, который прославлен выдающимися учеными и педагогами, осуществляющими подготовку преподавателей иностранных языков не только для Канады, но и для многих стран мира. На факультете образования университета Райерсона выполняются исследования в сферах иностранного языкового общения, мировых культур, развития учебных программ, в том числе для образования студентов со специальными потребностями, студентов-иммигрантов, представителей различных народов и т.д. Для этого широко применяются информационные технологии и мультимедийные средства обучения. Для обеспечения интеграции теоретических и практических аспектов обучения студентов иностранным языкам факультет сотрудничает с многочисленными представителями деловых структур, для которых готовятся кадры. Кроме того, профессорско-преподавательский состав факультета образования задействован в процессы создания современных электронных учебных материалов. Поэтому университет Райерсона признается одним из лучших в Канаде.

В университете работает крупнейший факультет гуманитарных наук по подготовке учителей/преподавателей иностранных языков. Отдельно работает франкоязычный факультет (Faculté Saint-Jean) и Школа индианства (Maclean's Annual University Rankings). В университете существует Центр украинского языка (Ukrainian

Language Education Centre), а на факультете искусств читают курс украинского языка и литературы (Ukrainian Language & Literature Program), а также украинского фольклора (Ukrainian Traditional Folklore).

В канадских университетах постоянно осуществляется контроль преподавания иностранных языков, выражающийся в оценках деятельности студентов и преподавателей общественными комиссиями, что обеспечивается анализом преподавания дисциплин, успехов студентов и является основным фактором для принятия администрацией решений по преподавательской или профессорской должности в университете. В ходе такого комплексного оценивания комиссией разрабатываются рекомендации для преподавателей по совершенствованию процессов обучения и работы студентов по изучению иностранных языков. Т.к. оценки являются разносторонними, это предполагает учет лингвистических особенностей языка, требований академических структур и желаний студентов и работодателей, а также современных социальных и экономических потребностей Канады.

Важно отметить, что в университетах Канады широкое распространение получил «универсальный студенческий рейтинг» как действенный фактор для обеспечения общественности информацией по качеству профессиональной подготовки студентов в данном университете. Для этого факультеты должны обеспечивать студентам условия объективного оценивания деятельности преподавателей, а также возможность участия в рейтинге каждого студента.

Анализируя аспекты организации педагогической работы факультетов образования канадских университетов, приходим к выводу, что она основана на свободной от политических взглядов прагматической деятельности преподавателей и студентов. Однако в образовательных кругах Канады продолжаются дискуссии относительно требований к педагогическому образованию, продолжительности обучения студентов, роли педагогов в процессе создания учебных программ, преимуществ и недостатков моделей педагогического образования и т.д.

Список источников:

1. Acadia University. Languages and Literatures. Curriculum. <http://languages.acadiau.ca/>
2. American Journal of Education. <http://www.journals.uchicago.edu/AJE/> ; American Association Continuing Education (AACE). <http://www.aaceonline.com/>

Роль аудиовизуальных материалов в формировании межкультурной компетентности иностранных студентов в процессе языковой подготовки

Билык Е.Н.

доцент кафедры искусствоведения, литературоведения и языкознания

Харьковской государственной академии культуры

г. Харьков, Украина

Глобализационные процессы современного общества обусловили расширение межкультурного взаимодействия в различных областях социальных отношений, что актуализировало интерес к межкультурной коммуникации как процессу взаимодействия и взаимовлияния культур. Для подготовки иностранных студентов к эффективной межкультурной коммуникации необходимы знания языка обучения, а

также знания особенностей культуры страны пребывания, наличие практических навыков и умений межличностного и межкультурного взаимодействия. Иностранному студенту должно быть подготовлено к сотрудничеству с позиции человека, знающего и соблюдающего традиции своей страны, а также знающего и уважающего традиции страны пребывания, желающего достойно представлять свою культуру и культуру страны обучения.

Различные аспекты диалога культур, который является основой межкультурного взаимодействия в условиях глобализации, рассмотрены в трудах Б. Ананьева, М. Бахтина, В. Библера, П. Гуревича, М. Кагана, Ю. Хабермаса и др. Сущность и содержание понятия «межкультурная компетентность» исследовались Г. Триандисом, М. Беннетом, Э. Хэмилтоном, Дж. Берри, Д. Диадорффом и др., а также изучены в работах И. Зимней, А. Иконниковой, Т. Парфеновой, Т. Овсянниковой, А. Садохина, Т. Стефаненко, В. Хотинец, Н. Янкиной. Формирование межкультурной компетентности иностранных студентов в профессиональной подготовке изучила Т. Меркулова.

Задачей высшего профессионального образования иностранных граждан выступает создание условий для развития их профессиональной культуры, для гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, социализации в контексте культурно-исторической парадигмы современного сознания. Качество образовательной среды определяется ее способностью обеспечивать всем субъектам образовательного процесса возможности удовлетворения их потребностей, трансформирующихся в жизненные ценности.

Интегральной характеристикой личности иностранных студентов в процессе их приобщения к ценностям украинской культуры может стать межкультурная компетентность, являющаяся овладением межкультурным опытом, приобретенным в процессе социализации в образовательно-культурной среде высшего учебного заведения.

Особую роль в формировании межкультурной компетентности иностранных студентов играет язык обучения, что и обусловило цель статьи – рассмотреть особенности формирования межкультурной компетентности иностранных студентов в процессе их языковой подготовки.

Рассмотрим, каким образом трактуют понятие «межкультурная компетентность» в современном научном дискурсе. По мнению Т. Парфеновой, «межкультурная компетентность студента вуза представляет собой интегральное личностное образование, выражающееся в устойчивой мотивации к изучению и сравнению культур (родной и страны изучаемого языка), в знаниях, умениях и навыках, необходимых для межкультурного взаимодействия, в существующей у индивида системе ценностей и в готовности к постоянному обновлению межкультурного опыта» [3: 12].

А. Иконникова под межкультурной компетентностью понимает интегральную характеристику личности, сформированную в результате социализации в процессе языкового образования, «процесс и результат усвоения межкультурного опыта, результатом которой является знание и принятие норм, ценностей лингвосоциума,

органическое сочетание профессиональной подготовки и разностороннего развития личности» [1: 107].

А. Садохина, считает, что «межкультурная компетентность становится тем свойством личности или сообщества, которое позволяет партнерам по межкультурной коммуникации осуществлять совместную деятельность, создавать общие культурные ценности, формировать единое социокультурное пространство, в котором могут взаимодействовать представители различных культур и этносов» [4: 17].

Т. Меркулова, исследуя формирование межкультурной компетентности иностранных студентов вузов культуры и искусств в процессе их профессионального становления, определяет межкультурную компетентность иностранных студентов как «интегративное образование личности, приобретаемое в результате освоения знаний о другой культуре, навыков и умений межкультурного общения, реализующихся в установках личности и поведенческих стратегиях» [2: 11]. Она предлагает следующую структуру межкультурной компетентности иностранных студентов: «мотивационно-когнитивные компетенции, направленные на познание многообразия современного мира, выраженного в различных типах культурного проявления миропонимания; эмоциональные (ценностно-рефлексивные) компетенции, отражающиеся в чуткости к изменениям в общении и взаимоотношениях людей, к достоинствам и недостаткам собственной деятельности и деятельности других; поведенческие (операционально-исполнительские) компетенции, ориентированные на формирование потребностей в саморазвитии, основанные на восприятии способов влияния на людей» [2: 11].

Большое значение для организации процесса формирования межкультурной компетентности имеет язык обучения, изучаемый иностранными студентами. Язык – один из важнейших компонентов культуры, форма мышления, проявление человеческой жизнедеятельности, отражающее восприятие человеком окружающей действительности через призму картины мира, которая существует в сознании человека и детерминирована его культурой. Язык выступает основой любой культуры, именно в процессе языкового общения осуществляется основной обмен информацией, происходит взаимовлияние друг на друга, передаются чувства, настроения.

Иностранные студенты должны достичь такого уровня владения украинским (русским) языком, который давал бы им возможность обучаться в вузах и общаться в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах. Целью обучения иностранцев украинскому (русскому) языку является формирование коммуникативной культуры языковой личности, содержащей в себе языковую, логическую, информационную, эмоциональную культуру, то есть подготовка к восприятию иной социокультурной общности, вхождение в процесс межкультурной коммуникации, что предполагает формирование их межкультурной компетентности.

Каждый язык имеет свои особенности в передаче определенной информации, понятные и доступные носителям языка, но вызывающие определенные трудности, когда этот язык используется иностранцами. Как указывает А. Садохин, «при коммуникации носителей различных языков возникают ситуации языкового

несоответствия, проявляющиеся в различной трактовке одного и того же термина, в отсутствии точного эквивалента для выражения того или иного понятия или даже в отсутствии самого понятия. Объективной основой для такого несоответствия служат предметы и отражающие их понятия, характерные только для данной культуры, но отсутствующие в других культурах, а также разные представления об их значимости в той или иной культуре» [4: 30]. Преодолеть эти трудности поможет визуализация тех или иных предметов, что достигается при использовании видеофильмов этнокультурного содержания в процессе изучения украинского (русского) языка иностранными студентами базовых факультетов. На занятиях с использованием аудиовизуальных материалов студенты получают возможность изучать живой язык, звучащий и в повседневном общении, и в публицистике, и в художественной литературе.

Так, например, во время работы с учебным видеофильмом «Украинская народная архитектура» вводятся такие понятия, как: погреб, курятник, саж, хлев, амбар, водяная мельница, ветряная мельница, печь, сундук (скрыня). Эти слова обозначают понятия, характерные для украинской традиционной народной культуры, которые трудно объяснить иностранцам, но видеоряд фильма наглядно демонстрирует предметы, обозначаемые этими понятиями, что облегчает восприятие и усвоение информации этнокультурного содержания и способствует формированию межкультурной компетентности иностранных студентов в процессе языковой подготовки.

В межкультурной коммуникации важную роль играют невербальные и паравербальные средства общения, которые также существенно влияют на восприятие информации и эффективность общения представителей различных культур. Поэтому необходимо знакомство иностранных студентов с этими средствами коммуникации, овладеть которыми им помогут аудиовизуальные дидактические средства обучения, например, учебные видеофильмы или же украинские художественные фильмы этнокультурного содержания. Успешность межкультурной коммуникации зависит не только от правильности восприятия вербальной коммуникации, но и от интерпретации визуальной информации, которая передается невербальными и паравербальными средствами: мимикой, телодвижениями, жестами, тембром и темпом речи. При помощи этих средств передаются настроение, переживания, чувства человека, а также различные элементы социокультурного окружения, с которыми иностранные студенты не всегда могут встретиться в повседневном общении во время своего пребывания в стране обучения. Именно эти невербальные и паравербальные средства коммуникации демонстрируют нам художественные фильмы, которые используются в процессе языковой подготовки иностранных студентов. Так, например, предлагаем использовать просмотр с последующим анализом таких художественных фильмов: «Лесная песня. Мавка» (1980 г., режиссер Ю. Ильенко), «Тени забытых предков», (1964 г., режиссер С. Параджанов), «Вечер на Ивана Купала» (1968 г., режиссер Ю. Ильенко).

Таким образом, межкультурная компетентность иностранных студентов предопределяет их компетентное поведение в условиях другой культуры,

взаимодействие с ней, что является важным социальным навыком, навыком эффективной коммуникации и познания иной культуры. Межкультурная компетентность иностранных студентов выступает важной интегральной характеристикой их личности, сформированной в процессе межкультурной коммуникации. Особую роль в ее формировании играет языковая подготовка иностранных студентов, повышению эффективности которой способствует использование на занятиях по языку аудиовизуальных материалов этнокультурного содержания. Учебные видеофильмы и художественные фильмы этнокультурного содержания представляют иностранным студентам богатый лингвокультурологический и страноведческий материал, повышают мотивацию и активность иностранных студентов в процессе языковой подготовки, создавая тем самым благоприятные условия для формирования их межкультурной компетентности. Перспективой дальнейших исследований считаем разработку методического обеспечения этого процесса.

Список источников:

1. Иконникова А. Н. Подходы к изучению межкультурной коммуникации студентов языкового вуза / А. Н. Иконникова // Вестник ЧГПУ. – 2013. – №4. – С. 98 – 109.
2. Меркулова Т. А. Формирование межкультурной компетентности в профессиональной подготовке иностранных студентов вузов культуры и искусства: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Т. А. Меркулова. – Москва, 2011. – 22 с.
3. Парфенова Т. В. Формирование межкультурной компетентности у студентов вузов в процессе учебно-игровой деятельности (на материале изучения французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Саратов, 2006. – 22 с.
4. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. ... докт. культурологи: 24.00.01 – теория и история культуры (культурология) / А. П. Садохин. – Москва, 2008. – 44 с.

Язык и некоторые другие этнодифференцирующие признаки арабского суперэтноса

Божко Н.М.

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Как и в большинстве европейских стран, в Украине сегодня высшее образование получают значительное число представителей множества государств, являющихся носителями различных культур и говорящих на разных языках.

Существенный процент среди них составляют студенты из арабских стран. Тем, кто их обучает, необходимо больше знать о своих подопечных: особенностях их *ментальности, языка и, главное, о специфике их этнической культуры, этнической и социальной психологии*. Изучение особенностей интеграции компонентов культуры обучаемого в процессе освоения нового языка сегодня привлекает внимание многих исследователей.

В связи с этим встает вопрос об определении одного из ключевых понятий данной области науки – понятия *этноса*. В данном случае – *арабского суперэтноса*,

который большинством исследователей определяется как человеческое сообщество, объединенное на основании, прежде всего, общего средства коммуникации – *арабского языка*. А вернее – его автохтонных разновидностей, обслуживающих эти этнические общности.

Сторонники социосферной концепции понимают *этнос* (*народ*, или *этническую общность*) как *социальный организм, сложившийся на определенной территории из групп людей (по признаку «комплиментарности», согласно Л. Гумилеву) при условии уже имевшихся у них или достигнутых ими по мере развития различных связей (хозяйственных, культурных и др.), общности языка, общих черт культуры и быта, особенностей психического склада (некоторые исследователи называют это национальным характером), религии, возможно явившихся результатом метисации*. Данные элементы синтезируются в этносе в динамичную систему, имеющую собственное *самоназвание* [1].

И все же объединяет членов суперэтноса *этническое самосознание* – осознание людьми собственной принадлежности к определенной этнической общности и совокупность представлений о самих себе и других этносах. При этом присутствует *позитивная оценка личностью своей этнической группы*, обеспечивающая на индивидуальном уровне необходимое личностное самоуважение, а на групповом – сохранение этнической культуры и передачу ее последующим поколениям [4].

Собственно этноним «*араб*», «*ал-араб*» появился, по мнению ученых, когда огромная и разнородная масса племен, собравшихся из разных уголков Аравии, Палестины и Сирии и принадлежавших к разным генеалогическим группам, оказалась перед лицом общего врага и объединена была общим языком, общей целью и позднее – общей верой.

Именно относительная языковая однородность позволила достигнуть установления взаимопонимания и осознания своего отличия от соседних народов этим кочевым и полукочевым племенам, которые стали осознавать свое отличие от тех, кто говорил на непонятном им языке.

Ныне арабский суперэтнос – это, прежде всего, *арабская этнолингвистическая общность*, существования которой в известной степени поддерживается относительным единством литературного языка и близостью народно-разговорных языков.

Приступая к работе в группах, сформированных из выходцев из арабских стран, следует помнить, что для многих из них повсеместное пользование в коммуникации арабским языком является основной чертой существования в арабском мире, но не всегда отражает его собственную этническую самоидентификацию. Во-первых, в макроструктуре арабского языка различают *арабский литературный язык*, относительно общий для всех арабских народов, и *территориальные народно-разговорные языки различных стран*. Во-вторых, очерчивая границы своего суперэтноса, в основном опираясь на язык и религию, арабы четко разделяют себя с учетом деления на страны, территории и, в конечном счете, – *на Восток и Запад, на Маширик и Магриб*.

Жители стран Магриба – африканского Средиземноморья – имеют более долгую историю оседлого и более цивилизованного, с их точки зрения, существования. Да и их географическое и климатическое расположение обеспечивало им более интенсивные межкультурные контакты, в том числе с европейцами. Это позволило им создать цивилизацию, весьма гармонично сочетающую достижения и ценности арабского мира и Европы, и более успешно, чем странам Машрика, вписаться в современные процессы, в том числе процессы глобализации. Это же сформировало и их несколько пренебрежительное отношение к выходцам из восточно-арабских стран.

Ученые не раз подчеркивали, что в изучении культур не бывает мелочей. Такие обыденные события, как модели поведения, присвоение имен, поиски партнеров для брака, лечение болезней, разрешение конфликтов, проведение религиозных церемоний или выборов и многое другое помогают очертить особенности этнического сознания и сделать определенные выводы относительно перспектив развития данного общества и возможностей его существования в условиях глобализации.

В нашем исследовании мы обратимся к анализу некоторых особенностей носителей так называемой арабской *мусульманской идентичности*. Именно это, с точки зрения большинства исследователей, является основополагающим при делении представителей данных народов на «своих» и «чужих». Ислам при этом выступает не только как средство отделения мусульман от немусульман, но и как дополнительное показатель этнической идентификации в пределах самой исламской общности (90% мусульмане – суниты). При этом ислам определенной группы может восприниматься как «правильный» или «неправильный». Это зависит от того, находится ли тот, кто оценивает, внутри или вне соответствующего сообщества, этнической или социальной группы или поколения. Несмотря на это, именно ислам в качестве важнейшего этнокультурного фактора, всех их объединяет и делает единомышленниками.

Однако не следует забывать, что, несмотря на несомненное господство ислама в названном регионе, тут присутствуют и другие религии: зороастризм (главным образом в Иране), друзы (Ливан, Сирия, Израиль), курдоязычные язиды (Северный Ирак) и другие. Во многих странах часть населения исповедует иудаизм и христианство. И все они достаточно мирно уживаются на Востоке, проявляя чрезвычайную толерантность к представителям других культур и религий.

Название «*ислам*» в переводе с арабского означает «покорность», «подчинение Божьей воле». Тот, кто проявляет покорность, называется мусульманином (Muslim).

С рождения каждый человек *Muslim*, но потом приходит время, и он выбирает свою религию. Если он выбрал ислам, он «правоверный» – т.е. человек правильной веры. Если же выбрал другую религию, то, конечно же, он «неверный».

Вся система мусульманской культуры построена на утверждении превосходства правоверного над неверным, который в мусульманском государстве рассматривался как неравный правоверному. В отношении к неверным допускались

неправдивость, хитрость и даже жестокость. В былые времена неверных облагали более высокими налогами и судили более сурово, чем приверженцев Аллаха.

Воспитанию религиозного фанатизма и беспрекословного подчинения воле Аллаха способствовала выстроенная веками система молитв. Настоящий мусульманин должен совершать моление – намаз – пять раз в день. И делать это он должен, сосредоточив все свое внимание, все душевные силы на общении с Богом, в любом месте, где застало его время, предназначенное для молитвы.

Об этом следует помнить преподавателю, работающему в группе студентов-мусульман. Так, например, во время перемены он может столкнуться с тем, что в аудитории или даже в коридоре его подопечные, подстелив молельный коврик (или даже без него) и сняв обувь, совершает традиционную дневную молитву.

Своеобразную основу мусульманского образа жизни формируют пять главных элементов: 1) признание Аллаха единственным богом, а Мухаммада – его пророком; 2) пятиразовая молитва; 3) пост рамазан, который накладывает строжайший запрет на еду, питье, прикосание к женщине, брань, ложь, клевету и оскорбление лиц духовного звания и т.д. в течение светового дня на протяжении месяца; 4) паломничество (хаджж) в священный город мусульман Мекку; 5) налог в пользу бедных, которым богачи могут очищаться перед Аллахом за свои грехи и чрезмерное богатство.

Большинство мусульман воспринимают *Коран* как слово Божие, открытое Архангелом Гавриилом Пророку Мухаммаду, который в последний раз должен был предупредить людей о неправильном пути, по которому они идут, должен был донести неискаженное слово Бога на «чистом арабском языке». Коран утверждает, что *Мухаммад* – всего лишь посланник Бога, а большинство мусульман считают его самым совершенным из людей.

Вера в Коран и вечный характер его слова представляет важнейшую составляющую исламской традиции в разных уголках всего мусульманского мира. Каждый мусульманин является частью сообщества мусульман и должен быть предан делу ислама и выполнять требования *Шариата*.

Шари́ат (араб. *Shari'a* (закон) – букв. [правильный] путь, образ действия) – комплекс предписаний, определяющих убеждения, а также формирующих религиозную совесть и нравственные ценности мусульман. Сами арабы переводят это слово так: «Чистая, протоптанная тропа к воде». Это образное выражение означает для каждого мусульманина Закон, который им дал Аллах через своих пророков и последнего пророка посланника Мухаммеда. Правила шариата также важны для верующего, как чистая вода для ума и души. Каждый правоверный должен строго следовать правилам и нормам, заложенным в нем. Шариат даже является основной судебной нормой в таких странах, как Саудовская Аравия, Иран, Иордания, Йемен, Оман и Ливия и др.

Носители исламской идентичности испытывают к своей религии глубочайшее уважение. Это повлияло на традиции имянаречения в их странах. Именно ислам создал весьма оригинальную картину мира, нашедшую свое отражение в спектре мусульманских имен. Так, имена, связанные с пророком Мухаммадом и его сторонниками и последователями составляют 38% всех имянаречений: Мухаммад,

Фатима, Курбанмухаммад (жертвоприношение Мухаммаду), Абдурабби (раб Аллаха) и др., а, например, имена исторического характера (Тимур и др.) составляют сегодня всего 2% .

Среди исповедующих ислам именно арабские народы претендуют на своеобразное первенство среди мусульман не только потому, что эта вера зародилась на Аравийском полуострове в VII в.н.э., но и потому, что его первоисточник – Коран – написан на арабском языке. Мусульмане и исследователи ислама всегда настаивали на том, что именно потому, что Коран был ниспослан Мухаммаду на арабском языке, перевод его на любой другой язык не будет являться «ни Кораном как таковым, ни его версией, а только передачей смысла сказанного в Коране. Сам же Коран существует лишь на арабском языке, на котором он был ниспослан» [3:81].

Арабский один из самых распространенных семитских языков. Литературный язык представлен двумя вариантами в графике и орфографии, отражающими нормы стран Магриба (Запада) и Машрика (Востока). Кроме классического литературного языка арабский язык включает еще пять основных диалектов.

Длительное время арабский язык, являясь языком науки, обогащал европейские языки интернациональными терминами из области математики, астрономии, химии. Но для всего мусульманского, да и не только, мира арабский язык – это, прежде всего, язык ислама. Его часто называют «латынью Востока». Во многих странах арабский язык является государственным языком, например, в Алжире, Тунисе, Марокко, Ливии и др. Кроме этого в разных странах и регионах говорят на турецком, персидском, курдском языках. А значительные сообщества в Северной Африке кроме арабского используют берберский язык (Алжир, Марокко). В египетской и суданской Нубии большинство мужского населения также двуязычно (арабский язык и нубийский диалект).

Преподаватель, работающий со студентами-иностранцами, должен иметь представление о том, что в большинстве сообществ существуют особые дискурсивные практики, влияющие на форму ответов на вопрос «Кто ты?» Ответ на него регулируется: а) ситуацией и целью общения; б) конкретным набором культурных традиций.

В Украине (как и в России) не принято задавать прямых вопросов о национальной принадлежности, даже в ситуациях достаточно длительного знакомства. Эта информация и данные о вероисповедании являются табуированными темами еще с советских времен. В то же время на Ближнем Востоке наряду с вопросом «Откуда ты?» достаточно стандартным является вопрос о религиозной принадлежности.

И все же, говоря об исламской идентичности, не следует рассматривать ее только в соответствии с латинской формулой *semper idem* – всегда тот же самый. Начиная с 1990-х годов, практически общепризнанным является подход, рассматривающий идентичность как объект постоянных изменений и превращений, происходящих вследствие причин внутреннего и внешнего характера. Идентичность изменяется под действием политического дискурса, публицистических текстов, общих тенденций социально-культурного развития, таких как глобализация и

регионалізація. Поєтому данна тематика завжди буде весьма перспективною для наукового дослідження.

Список джерел:

1. Гумілев Л. Н. Етносфера : Історія людей і історія природи / Л. Н. Гумілев. – М., 1993. – 366 с.
2. Д. Ф. Ейкельман. Близький Схід та Центральна Азія : антропологічний підхід/ Дейл Ф. Ейкельман ; .Переклад з англійської П. Шеревери. – К., 2005. – 374 с.
3. Ібрахім І. А. Краткое иллюстрированное руководство для понимания ислама / И. А. Ибрахим. – Одесса, 2009. – 112 с.
4. Клочко Т. В. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов из стран Ближнего и Дальнего Востока / Т. В. Клочко // Викладання мов у вузі на сучасному етапі. Збірник наукових праць. – Вип.6. – Харків, «Константа», 2002. – С. 207-210.
5. Шагаль В. Э. Арабский мир : пути познания / В. Э. Шагаль. – М: ИВ РАН, 2001. – 288 с.

Деякі прийоми роботи з художнім дискурсом в іншомовній аудиторії

Буднік А.О.

доцент кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян

Хоу Кай

магістрантка факультету музичної та хореографічної освіти

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського»

м. Одеса, Україна

Становлення та розвиток у іноземних студентів тільки знань вербального коду і правил його використання виявляється недостатнім для успішного спілкування з носіями тої чи тої мови. Необхідним є і оволодіння додатковими знаннями, що належать невербальному коду культури тої національно-лінгвокультурної спільноти, мовою якої здійснюється комунікація.

Зазначимо, що виправданим і найбільш коректним шляхом ознайомлення іноземних студентів з українською культурою, національними традиціями відображеними у мові є робота з художнім стилем, а саме з художніми творами. Як зазначав Л. В. Щерба, вузьколінгвістичних знань недостатньо для розуміння і сприймання літературних творів, створених у певному середовищі, у певній історичній епосі. Таким чином, контекст виступає необхідною умовою комунікації, а знання контексту сприяє адекватному розумінню змісту художнього твору. Проблема контексту неодноразово розглядалася лінгвістами і культурологами в теоретичному та методичному аспектах (О. С. Ахманова, Г. І. Богін, І. В. Гюббенет, О.В. Лисоченко тощо).

У практичній роботі викладача важливим етапом є формування контексту культури твору, що вивчається. При цьому центром аналізу є літературний твір, а інструментом – історія культури – «дві національні культури ніколи не збігаються повністю через те, що кожна складається з національних і інтернаціональних елементів» [1:30]. Необхідність спеціального виділення і вивчення лексичних одиниць, в яких найяскравіше виявляється своєрідність і специфіка національної культури, особливо гостро відчувається при читанні творів художньої літератури у чому і вбачаємо *актуальність* дослідження. *Метою* статті є окреслити особливості

сприймання художніх творів в аудиторії інофонів. *Об'єктом* дослідження послужили твори української літератури, а *предметом* виступила лінгвокраїнознавча цінність українських лексем.

При вивченні української мови як іноземної студенти зустрічаються з рядом малозрозумілих фактів, що відносяться не до меж лексики, граматики, фонетики або стилістики, а, швидше, до екстралінгвістичних сфер: соціальної, побутової або історичної. Проблема інтеграції таких компонентів культури у процес навчання мови не є новою. На сьогодні теза про невіддільність вивчення іноземної мови від ознайомлення з культурою країни мови, що вивчається, її історією, релігією, соціокультурними традиціями, особливостями національного світобачення народом-носієм мови є загальноновизнаною у лінгводидактиці. Разом з оволодінням мовою відбувається засвоєння культурологічних знань і формування здатності розуміти ментальність носіїв української мови. Освітня ж цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що знайомство з культурою мови, що вивчається, відбувається шляхом постійного порівняння знань і понять, що були раніше, із новими – отриманими.

Вивчення тексту як феномена культури завдячує таким текстовим властивостям, як категорії інтертекстуальності, мовної особистості тощо. Ці категорії репрезентують динамічність, взаємозв'язок з іншими текстами як по вертикалі (історичний, тимчасовий зв'язок), так і по горизонталі (співіснування текстів у взаємозв'язку з єдиним соціокультурним простором). Цілком очевидно, що будь-яку мову (у тому числі і українську) не тільки можна, але і потрібно вивчати на кращих зразках літератури. Читання художнього тексту – це і є акт міжкультурної комунікації, адже автор і читач-інофон є представниками двох різних культур, які у процесі читання і розуміння твору вступають у безпосередній контакт. Основною проблемою є специфіка сприймання художнього твору, яка у сучасній науці розглядається як складний психологічний процес.

Зауважимо, що сприйняття тексту відбувається на декількох рівнях: спочатку студент сприймає знакову форму тексту, потім переходить до рівня розуміння значення окремих висловів, від нього – до рівня сприйняття тексту як цілісної структури.

Так, наприклад, вірш Дмитра Павличка «Два кольори» в китайській аудиторії не викликає жвавого обговорення, необхідної емоційної реакції, а й викликає непорозуміння. Для української лінгвокультурної спільноти червоне асоціюється із коханням, пристрасстю, а чорне – тугою, смутком, журбою. На противагу цьому розумінню кольорів маємо трактування китайської лінгвокультурної спільноти, де червоне – це максимальна життєва сила й активність, що вбиває злих духів і кличе фортуна у дім, гармонізує атмосферу, відповідно чорне – це щось загадкове і потаємне, що уособлює пізнання і вченість, заглиблення у невідоме. Таким чином, інофони не розуміють ті смислові нюанси, які зрозумілі носію української мови.

Важким для розуміння в китайській аудиторії є роман І. Багряного «Тигролови». Отримавши необхідну фонову інформацію, китайські студенти адекватно розуміють авторські асоціації, пов'язані зі словом *дракон*. Але їм складно

прийняти те, що образ дракона, який у китайській культурі символізує могутність, благополуччя, талант і владу, в романі І. Багряного асоціюється з потягом-драконом, що є символом жорстокості тоталітарної машини та ототожнюється із приреченістю народів СРСР на знищення. Як відомо, дракон у європейській, російській, українській культурах – символ зла, а це є протиріччям для ментальних асоціацій китайської культури і тому остаточно не зрозумілим лишається тлумачення твору. Ці приклади засвідчують про національну детермінованість сприймання художнього твору, а відповідно і його інтерпретацію.

Вивчення лексики художнього твору з національно-культурним компонентом значення доцільно проводити на основі аналізу її функціонування ще і тому, що «текст як об'єкт лінгвістичного дослідження..., саме у складі культури набуває своєї повної остаточної визначеності: тільки знаючи культуру, в яку вміщується цей текст, ми маємо можливість усвідомити його найбільш глибокі смислові шари» [2:169]. Забезпеченню рецепції художнього твору також мають бути присвячені спеціальні коментарі для іноземних студентів.

Необхідно враховувати, що при створенні літературного твору письменник орієнтується не тільки на спільну мову зі своїм потенційним читачем, але і на сукупність загальних з ним фонових знань про історію країни, її економіку, побут, релігію, традиції народу, мистецтво і культуру. І лише на основі фонових знань можливим є побудова і розуміння алегорій художнього твору, іносказань, натяків, підтексту, тобто всіх тих елементів творів мистецтва, які це мистецтво складають і протиставляють його прагматичній інформації.

Таким чином, художні твори є навчальним матеріалом, який підлягає легкому засвоєнню, оскільки містить в собі цінну навално-країнознавчу інформацію, яка перш за все виявляється в словах-реаліях української мови. З вивченням творів художньої літератури відбувається поступове, глибоке і плідне розуміння традиції національної культури в різних її проявах, що, у свою чергу, активно впливає на рівень мовної і читацької підготовленості студентів.

Список джерел:

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русс. Яз., 1990. – 248 с.
2. Мурзин Л. Н. Язык, текст и культура / Л. Н. Мурзин // Человек – текст – культура : коллект. Монография. – Екатеринбург, 1994. – С. 160-169.

Особливості навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах

Південної Кореї

Вальченко І. В.

*доцент, завідувач кафедри української і російської мов як іноземних Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова
м. Харків, Україна*

В умовах глобалізації світової економіки провідні країни світу все більше уваги приділяють питанням залучення міжнародних студентів, які приїздять за кордон з метою отримання освіти різного рівня та різної спеціалізації [1].

За визначенням ЮНЕСКО, міжнародними студентами не вважаються ті, які навчаються за кордоном менше одного року. Чисельність міжнародних студентів кожного року збільшується. За даними Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [2], кількість студентів, що отримують освіту за межами своєї країни, подвоїлась за період від 2000 до 2010 року, і на сьогодні, за різними оцінками, становить не менше ніж 5 млн. осіб. З них понад 80 % навчаються в країнах, що входять до групи великої двадцятки (G20), яка включає і **Південну Корею**.

Так, згідно з нещодавно опублікованими результатами дослідження, проведеного Швейцарським Міжнародним Інститутом Розвитку Менеджменту, конкурентоспроможність системи освіти Південної Кореї поступається лише іншим «азійським тиграм»: Сінгапуру, Тайваню та Гонконгу, випереджаючи навіть передову Японію і потужний Китай. А за результатами тестування учнів, що проводиться Організацією Економічного Співробітництва і Розвитку протягом кількох останніх років, Південна Корея посідала в різні роки з 3 по 6 місця серед 65 розвинених країн світу.

Британська міжнародна група **Pearson**, яка спеціалізується в освітній та видавничій діяльності, склала Рейтинг ефективності національних систем освіти 2014 року (Global Index of Cognitive Skills and Educational Attainment 2014), у якому було враховано результати дослідження досягнень **40** країн світу в галузі освіти. Отже, у **2014** році всесвітнім лідером рейтингу ефективності систем освіти стала **Південна Корея**, яка мала найвищі позиції за всіма показниками [3]. У цілому, чотири провідних місця в рейтингу посіли країни Азійсько-Тихоокеанського регіону: друге місце належить Японії, третє – Сінгапуру, четверте – Гонконгу.

Сеульський державний університет (**Seoul National University**), заснований 1946 року, став першим вищим навчальним закладом на всьому Корейському півострові, і з того часу він залишається лідером. Наприклад, згідно зі статистичними даними **QS World University Rankings**, Сеульський університет у 2011 році посів сьоме місце серед усіх навчальних закладів Азії і 42 місце серед 700 світових університетів. У Сеульському державному університеті навчались відомі корейські вчені, художники, письменники, спортсмени, актори, видатні бізнесмени (наприклад, голови компаній «Samsung» та «LG»), політики (Сеульський університет закінчив, приміром, генеральний секретар ООН Пан Гіmun та сьомий президент Республіки Корея Кім Їонсам).

Республіка Корея посідає одне з перших місць у світі за числом студентів серед населення, а експерти **UNESCO** називають її освітню систему однією з найефективніших серед освітніх систем усіх розвинутих держав.

Такі позиції Південна Корея займала не завжди, передусім через політику «закритості» у сфері інтелектуальних цінностей, зосередження на розвитку національної освітньої системи та складність корейської мови. Але згодом політика інтернаціоналізації вищої освіти, яку країна проводить з 80-х років минулого сторіччя, суттєво змінила ситуацію на краще. У зв'язку з цим цікавим буде проаналізувати чинники, що визначають привабливість південнокорейської вищої школи для іноземних студентів у сучасному глобальному світі.

Тривалий період низького рівня народжуваності, який став визначальним для демографічної кризи не тільки в Південній Кореї, але і в інших країнах, – це саме те, з чим зіштовхнулася Корея на початку нового сторіччя. Кризові явища в системі освіти виражаються в тому, що постійно відбувається зменшення набору студентів у приватні та державні вищі навчальні заклади. А вищих навчальних закладів на території **Південної Кореї** нараховується **436**. Щоб підтримати вищу освіту на досягнутому високому рівні в період кризи, уряд та керівництво вищих навчальних закладів уживають безпрецедентні заходи. Одним із таких заходів є залучення на навчання до Південної Кореї іноземних студентів. Так, у багатьох університетах надаються значні знижки з оплати навчання для іноземців.

Вартість навчання є надзвичайно важливим чинником, особливо для малозабезпечених іноземних громадян. Тож, у цій ситуації виграють саме ті країни, які проводять дуже гнучку багатопланову та довгострокову фінансову політику, не прагнучи до миттєвого зиску, а поступово завойовуючи, розвиваючи та утримуючи ринок освітніх послуг. Так, усе більше країн удаються до вирівнювання вартості навчання для іноземних і своїх громадян або компенсації різниці у вартості навчання за рахунок різноманітних грантів (перш за все при навчанні в магістратурі та аспірантурі).

Усі країни-лідери пропонують різноманітні стипендіальні програми для різних періодів та рівнів навчання. Усі вони в рамках стратегії зарахування на навчання проводять компанії із залучення іноземних студентів у масштабах держави.

Студенти, що приїхали навчатися в Південну Корею з-за кордону можуть розраховувати на одну з двох стипендій Республіки Корея:

1. Перша «державна» (**Korean Government Scholarship**) – її видають на оплату навчання магістерських і докторських програм, а також на короткотермінові наукові стажування (від півроку до року). Ця стипендія повністю покриває вартість навчання, проживання, медичне страхування. Також раз на півроку студенти отримують спеціальні суми «на книжки».

2. Друга стипендія надається **Korea Research Foundation** і призначена вона для оплати навчання на магістерських та докторських програмах. Такі стипендії орієнтовані передусім на студентів та аспірантів, які вивчають точні й інженерні науки.

Крім того, тим іноземним студентам, які демонструють високі академічні показники, університети надають знижку в розмірі 50–70 % від вартості навчання.

Отже, такі заходи приносять очікувані результати: якщо 10 років тому в Республіці Корея навчалось близько 10 тисяч іноземців, то сьогодні це число збільшилось майже в 10 разів. Відчутні і якісні зміни в складі іноземних студентів, збільшується частка студентів з розвинених країн Азії, Європи та Америки. Серед них і студенти з України, хоча їх кількість поки що не така велика.

Важливим чинником привабливості Південної Кореї для іноземних студентів-випускників є можливість знайти роботу й отримати дозвіл на проживання в країні навчання. До того ж, ще під час навчання в магістратурі іноземний студент має право працювати в межах 30 годин на тиждень та оформити це офіційно в університеті та

імміграційному офісі. Однак під час проходження річної мовної підготовки (вивчення корейської мови з подальшим складанням екзамену на сертифікаційний рівень, який дозволяє подальше навчання, така можливість не передбачена). Після закінчення магістратури студент має можливість подовжити візу для пошуку роботи, а в разі отримання роботи через деякий час може претендувати на одержання дозволу на постійне проживання.

Південнокорейські транснаціональні корпорації мають розповсюдження по всьому світу далеко за межами східноазійського регіону. У сучасних економічних умовах успішне існування і розвиток цих корпорацій усе більшою мірою залежать від активного освоєння іноземних ринків збуту продукції та залучення іноземних трудових ресурсів. Для вирішення цих завдань великі південнокорейські корпорації-роботодавці активно залучають міжнародних студентів, оскільки саме такі студенти краще знайомі з культурою, мовою, різноманітними особливостями як Південної Кореї, так і тих країн, на території яких розташовані філії корпорацій. Іноземні студенти здатні успішніше адаптуватися до роботи в глобальній південнокорейській корпорації, тому можуть мати переваги при прийомі на роботу. Ця тенденція зберігається і на сьогодні, що дозволяє говорити про специфічний для Південної Кореї чинник, який пов'язаний з працевлаштуванням іноземних студентів.

Таким чином, специфічні фактори, які зумовлюють привабливість південнокорейської вищої школи для іноземних студентів, доцільно узагальнити і вважати універсальними для країн з передовою економікою.

Список джерел:

1. Международные студенты [Електронний ресурс] : Материал из Википедии – свободной энциклопедии.– Режим доступа: [/http://ru.wikipedia.org/wiki](http://ru.wikipedia.org/wiki)
2. The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) [Електронний ресурс].– Режим доступа: <http://www.oecd.org>
3. URL [Електронний ресурс].– Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news>

Диалог культур в процессе обучения иностранцев на начальном этапе в вузах Украины

Варава С.В.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина*

г. Харьков, Украина

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.

Достижению взаимопонимания в процессе межкультурной коммуникации способствует межкультурная компетенция, при этом под межкультурной компетенцией понимается способность осуществлять общение на иностранном языке с учетом разницы культур и стереотипов мышления.

Во время обучения иностранных студентов в условиях подготовительных факультетов в вузах Украины проблемы диалога культур и межкультурной коммуникации имеют очень важное значение в связи с тем, что на подготовительных факультетах формируются полинациональные группы студентов, так как при формировании учебных групп приоритетным является не национальность студента, не конкретная страна или регион, откуда он прибыл, а учет его будущей специальности. При этом в учебной группе, включающей, как правило, 10 студентов, могут одновременно обучаться представители не только одной или двух, но 7-8 (а иногда и больше) стран, включающих восточноазиатский регион, арабские страны и собственно африканские страны: Китай, Вьетнам, Тунис, Иордания, Ирак, Камерун, Зимбабве, Нигерия и мн. др. То есть в таких условиях речи идет о воплощении поликультурности в действии.

За короткий период пребывания студентов на подготовительных факультетах преподавательскому составу в рамках формирования полукультурной личности студента и толерантного отношения к представителям различных культур и национальностей необходимо решить одновременно несколько очень важных задач:

1) научить студентов языку общения, то есть сформировать у них необходимый уровень лингвистической и коммуникативной компетенций, который будет достаточным для реализации конкретных коммуникативных задач и позволит им вступать в коммуникацию в обиходно-бытовой сфере;

2) заложить основы языка будущей специальности студентов: сформировать минимально необходимую терминологическую базу, ознакомить с основными особенностями научного стиля речи, обучить первоначальным навыкам конспектирования, что будет способствовать успешному вхождению студентов в учебный процесс на первом курсе, когда они будут обучаться в группах совместно с украинскими студентами;

3) уделять внимание страноведению, лингвострановедению и диалогу культур (с одной стороны, это Украина – страна, в которой студенты обучаются в настоящее время, украинская культура и украинские традиции; с другой – Россия и русская культура, поскольку студенты получают образование на русском языке и, соответственно, изучают русский язык; кроме того, это, конечно, информация о странах, из которых прибыли студенты, об особенностях культуры и традиций этих стран);

4) способствовать быстрой адаптации к условиям новой жизни в новой стране;

5) формировать толерантное отношение к представителям различных стран, разных культур.

Каким же образом все это осуществляется на практике? В связи с заявленной темой статьи мы остановимся только на пунктах 3-5, так задачи, очерченные в

пунктах 1-2, являются темой отдельного сообщения и заслуживают специального рассмотрения.

Информацию страноведческого характера студенты, в частности, получают во время изучения курса «Страноведение», а также на занятиях по русскому языку.

Основными задачами курса «Страноведение» являются:

- знакомство иностранных студентов с общими сведениями об Украине – с географическим положением Украины (территория, границы, столица Украины, административное устройство); с населением и национальным составом народа Украины; политической системой Украины (Украина как государство, государственная власть, органы государственной власти в Украине и их функции, основной Закон Украины и некот. др.), национальными символами Украины (герб, флаг, гимн);

- основными этапами исторического развития Украины (начиная от расселения славян в Европе, жизни восточных славян и до нашего времени);

- освещение тем, посвященных истории города Харькова и Харьковского университета;

- знакомство с традициями и обычаями украинского народа.

Структуру программы составляют соответственно четыре модульных блока: «Общие сведения об Украине», «История Украины» «Харьков – культурный центр Украины», «Традиции и обычаи украинского народа».

Безусловно, что с учетом традиций межпредметной координации, материал, изучаемый студентами в рамках специальных или дополнительных дисциплин и во время изучения практического курса русского языка, имеет общие основы и перекликается (исключение составляет блок, посвященный истории Украины, внимание которому уделяется только во время изучения курса «Страноведение»). В соответствии с этим, базовый учебник русского языка содержит следующие лексические темы: «Харьков – город, где я сейчас живу и учусь», «Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина», «Василий Назарович Каразин – основатель Харьковского университета», «Украина», «Украинские праздники». В период изучения перечисленных лексических тем студентам предлагаются соответственно следующие экскурсии, являющиеся максимально наглядным иллюстративным материалом изучаемого материала:

- пешеходная экскурсия по центру города Харькова;

- микрорайон, где находится студенческое общежитие, в котором они проживают в настоящее время;

- знакомство с транспортом Харькова (в том числе – три линии Харьковского метрополитена);

- автобусная экскурсия по городу Харькову;

- экскурсия в музей истории Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина;

- экскурсия в Центральную научную библиотеку университета, основы которой заложил еще В. Н. Каразин более 200 лет назад, подарив библиотеке около

3000 книг (а в настоящее время в фондах библиотеки содержится более 3 миллионов книг);

- экскурсия в городской исторический музей;
- в музей природы университета и в университетский ботанический сад;
- в Полтаву, Одессу, Киев и некоторые другие города Украины и Харьковской области.

Знакомство с информацией страноведческого характера помогает иностранным студентам быстрее адаптироваться к новым для них условиям жизни в новой стране с традициями, обычаями и культурой, отличающихся от привычного для них в их странах:

- с одной стороны, информация о реалиях украинской культуры помогает иностранцам адаптироваться к жизни в Украине;
- с другой стороны, знакомство с привычками, обычаями и традициями украинских людей помогает студентам лучше понимать украинцев, что, несомненно, способствует более успешному осуществлению коммуникации;
- кроме того, обязательным компонентом проводимой работы является момент «обратной связи»: после знакомства с фрагментом сведений страноведческого характера об Украине, студентам предлагается продуцировать собственное высказывание (тема которого аналогична изученной об Украине, но предполагает передачу сведений о родной стране, народе, культуре, праздниках, обычаях, традициях, известных людях и т.д.). На разных этапах обучения и в зависимости от сложности лексического наполнения темы это может принимать формы беседы-диалога (ответы на вопросы преподавателя) или построения собственного монологического высказывания (устного или письменного).

Кроме того, знакомство с украинской и русской культурами происходит также во время изучения студентами филологического профиля обучения курса «Основы литературы». Мы считаем целесообразным создать универсальный курс литературы для иностранных студентов филологического профиля обучения на этапе довузовской подготовки, вне зависимости от страны и языка обучения, который будет состоять из двух частей: «Основы теории литературы» и «Закономерности литературного развития. Литературный процесс». Главное внимание на подготовительном факультете, с нашей точки зрения, должно уделяться (в первой части изучения курса) не столько знакомству с историко-литературным процессом, начиная с литературы дописьменного периода и заканчивая новейшей литературой, что рекомендовано действующими в Украине, Российской Федерации и Беларуси программами, а в основном изучению основ теории литературы. Знакомство с образцами устного народного творчества и фрагментами творчества отдельных наиболее выдающихся писателей и поэтов нами предлагается проводить в ходе изучения отдельных тем по теории литературы, используя при этом специально отобранные классические тексты с учетом минимизации лексико-грамматического материала.

При отборе конкретного материала внутри изучения каждого периода развития литературы (во второй части курса) целесообразно уделять внимание литературе

стране изучаемого языка. Важно, что именно на этом этапе возникает реальный диалог культур: студенты кратко знакомятся с русской литературой, русским фольклором и фразеологией; получают общую информацию о развитии украинской литературы и могут сопоставить данную информацию со сведениями, полученными на родине, о развитии их национальной литературы. Таким образом, появляется возможность проследить и сопоставить, как происходило развитие литературы в рамках одного периода в различных странах.

Кроме того, развитию поликультурной личности, толерантного отношения к представителям различных национальностей и культур, осуществлению диалога культур на практике способствуют проводимые на подготовительном факультете тематические уроки-концерты или вечера-концерты.

Первый из них проходит на подготовительном факультете ХНУ имени В. Н. Каразина обычно в декабре, когда студенты уже 2-3 месяца обучались на факультете и уже немного владеют русским языком. Это урок-концерт «Давайте познакомимся!», на котором представители всех стран, откуда приехали студенты, обучающиеся на факультете, кратко рассказывают общие сведения о своих странах (территориальное положение, герб, гимн, флаг, население, основные традиции, обычаи и праздники страны). Естественно, что рассказ о каждой стране сопровождается презентацией – видеорядом, содержащим яркий иллюстративный материал. Кроме того, после рассказа о стране студенты обычно исполняют национальные песни или танцы, особенно эффектно происходит это, если исполнение песен и танцев осуществляется в национальных костюмах.

Второй урок-концерт обычно проходит в конце марта - начале апреля, когда студенты уже владеют русским языком в большем объеме и уже познакомились с некоторой информацией страноведческого характера об Украине. Этот урок-концерт называется «Знакомьтесь: Украина». Студенты рассказывают об Украине, Киеве как столице Украины, украинских традициях и обычаях на русском языке; поют национальные украинские песни и исполняют национальные украинские танцы. При этом используются национальные украинские костюмы, а также оформляется выставка предметов, характерных для украинской жизни: национальная (разукрашенная национальными украинскими орнаментами) посуда, полотенца («рушники»), скатерти и некоторые другие символы: калина, верба и т. д.

Урок-лекция «Харьков – город, где мы сейчас живем и учимся» проходит в конце апреля. К этому времени студенты уже изучили данную лексическую тему на занятиях по русскому языку, посетили несколько экскурсий, которые были перечислены выше; в связи с этим они готовы к восприятию подобной лекции.

И в начале июня, когда заканчиваются занятия во втором семестре, проходит традиционный вечер-концерт «Мы уже говорим по-русски», являющийся апофеозом всех предшествующий вечеров, уроков-концертов, уроков-лекций, а также всей проделанной в течение всего учебного года работы по формированию толерантности и межкультурного общения.

Основные направления ориентации образования иностранных студентов на подготовительном факультете

Горбенко А.М.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета городского хозяйства имени А. Н.*

Бекетова

г. Харьков, Украина

В настоящее время в системе высшего образования Украины происходят существенные изменения, вызванные различными реформами на государственном уровне. Претерпевают определенные изменения и методика обучения иностранных студентов в ВУЗах нашей страны, и в первую очередь, на подготовительном факультете. Эти изменения потребовали корректировки программ для иностранных студентов подготовительных факультетов.

Многолетний опыт работы на подготовительном факультете для иностранных студентов показывает, что обучение, ориентированное только на запоминание и усвоение материала, не всегда отвечает современным требованиям. Как показала практика работы со студентами-иностранцами, обучение должно быть построено так, чтобы иностранный студент мог максимально использовать свои психофизические возможности (внимание, память, мышление) для развития таких способностей и навыков, которые обеспечивали бы ему возможность не отставать от ускоряющегося роста научно-технических знаний. Реализация этих целей возможна только при продуктивном общении преподавателя и студентов, т.е. при обеспечении активного поведения студентов в процессе обучения, при формировании у студентов потребности к постоянному повышению уровня знаний и самосовершенствованию.

Обучение студентов быстрой адаптации, выполнение коллективных работ, нацеливание студентов на развитие известных и на поиск новых идей – это те основные методологические подходы, которые используют преподаватели специальных дисциплин, начиная с первых занятий на подготовительном факультете.

Конечно, в аудиториях, где студенты сидят за столами и видят затылки друг друга, довольно трудно создать атмосферу доверительных отношений, необходимых для активного рабочего состояния группы, и для совместного поиска решений. Такая форма проведения занятий способствует пассивному восприятию информации студентами.

Методы активного обучения способствуют повышению заинтересованности студентов в восприятии материала. Применение методов активного обучения зависит не только от профессиональных знаний, ораторских способностей, но и от богатства воображения, творческого потенциала преподавателя, умения моделировать им ситуацию реального творчества для принятия решений.

Таким образом, использование активных форм преподавания способствует в свою очередь совершенствованию профессиональных и личностных особенностей студентов.

Новые требования к высшему образованию студентов обязывают преподавателей уже на подготовительном факультете использовать такие

технологии обучения, при которых студент с самого начала включается в совместную учебную деятельность и сам находится в позиции обучаемого (учащегося) и обучающего (преподавателя).

Такое обучение вносит смещение центра значимости с процессов передачи, переработки и усвоения информации на самостоятельный поиск ее обучаемым и на моделирование способов применения ее в будущей профессиональной деятельности.

Новые технологии преподавания характеризуются: высокой степенью включенности обучаемых в процесс обучения; «вынужденной активностью» – принудительной активизацией мышления и деятельности обучающегося; повышенной эмоциональной включенностью обучаемых и творческим характером занятий; обязательностью непосредственного взаимодействия обучаемых между собой, а также с преподавателем; коллективным форсированием усилий, интенсификацией процесса обучения.

Использование новых технологий преподавания предполагает достижение преподавателем следующих целей:

- формирование навыков продуктивного общения в условиях учебного процесса, в той или иной мере приближенных к реальным условиям;

- развитие умения аргументировать свою точку зрения, четко формулировать и ясно излагать свои мысли;

- развитие способности анализировать сложные ситуации, выделять главные и второстепенные причины их возникновения, находить средства и способы их разрешения;

- совершенствование процессов внимания, памяти, мышления.

Так, дискуссионные методы, используемые на подготовительном факультете, формируют познавательный компонент процесса общения и межличностных отношений.

В ходе организации дискуссии реализуются познавательные интересы обучающихся, вырабатывается навык анализа фактов, информации, их интерпретации, правильный подбор необходимых данных для обоснования и выводов. Кроме того, дискуссионные методы развивают умения и навыки устной речи, в определенной мере и ораторское мастерство, гибкость мышления и его выражения в наиболее полной словесной форме.

Широко используются игровые методы, что в свою очередь приводит к активизации учебно-воспитательного процесса с одновременной реализацией личностных и профессиональных целей при обучении.

Среди свойств, делающих игру средством обучения, можно назвать: возможность манипулирования игрой с целью создания желаемых проблемных ситуаций; возможность получения опыта принятия решения, возможность моделировать стратегии поведения в конфликтных ситуациях; возможность приобретения навыков в совместной деятельности.

При этом следует отметить возможность многократного повторения процесса игры с разнообразными вариациями, которые обычно бывают эмоционально окрашены.

Приобретенный опыт принятия решений на таких занятиях надолго остается в памяти.

Для иностранных студентов особое значение имеет методика тренинговых занятий позволяющая развивать у студентов коммуникативные навыки, совершенствовать их, корректировать аффективные компоненты процесса общения.

Дискуссии, работа со средствами наглядности, применение методов тренинга («мозговой штурм») нацелены на активизацию восприятия материала, на привлечение внимания студентов к наиболее важным, ключевым вопросам учебного материала для его понимания и усвоения.

Эти учебные умения особенно успешно формируются на практических занятиях, организованных по принципу дискуссии с использованием игровых ситуаций. Таким образом, каждый из методов, наряду с обучением, выполняет общую для всех методов обучения функцию – обеспечение перехода от организации всего учебного процесса преподавателем к самоорганизации и саморегуляции этого процесса студентами в контакте с преподавателем.

Использование современных технологий в системе обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах позволяет реализовать творческий потенциал и преподавателя и студентов.

Для активного закрепления материала и обучения навыкам самоорганизации используются так называемые рабочие листы, основанные на построении обучающимися некоторой схемы решения проблемы (задания преподавателя).

Целью данного метода является закрепление материала, обучение студентов навыкам самоорганизации. На чистом листе фиксируется само задание в лаконичной и понятной форме. Затем постепенно на лист выносятся содержание каждого этапа выполнения задания: поиска фактов (какие данные нужны для выполнения задания? какой информации не хватает? где следует искать недостающие факты?); поиска проблемных точек в выполнении задания (здесь фиксируется определенное понимание задания, направление движения к решению, рассмотрение причин, по которым проблема не может быть решена сразу, т. е. определение списка проблем, фиксация трудностей); поиска идей; поиска решений; поиска приложения этих проблем.

Таким образом, метод рабочих листов помогает студентам формировать навыки самоорганизации процесса принятия решений по различным проблемам, позволяет реализовать принцип перехода знаний в убеждения обучаемого. Такой принцип предусматривает взаимосвязь в процессе управления познавательной активностью и мыслительной деятельностью информационных, мотивационных, методических и организационных составляющих.

Анализ и оценка многолетнего опыта работы в системе образования иностранных студентов на начальном этапе обучения, показали, что наиболее эффективной формой контакта между преподавателем и обучаемым является личная беседа. Никакой другой способ получения информации о знаниях и особенностях личности обучаемого не может сравниться с ней по эмоциональной насыщенности и полноте усвоения учебной информации.

Именно индивидуальная беседа взаимно обогащает диалог студента и преподавателя, позволяет добиться взаимопонимания между преподавателем и обучаемым, разрешить спорные и неясные вопросы.

То, что прочитает студент, то, как он это прочитает и поймет, во многом зависит от внутреннего содержания его личности, его ценностной системы, его опыта, знаний, интересов, чувств, потребностей, от всей его индивидуальной истории развития. Поэтому невозможно исключить значение зависимости человеческого сознания от жизненного опыта в усвоении и приобретении профессиональных знаний.

Благодаря избирательности студент выстраивает свою личную структуру ценностей, которую переносит из аудитории в профессиональную среду, из виртуальной реальности в жизнь. Успешная реализация целей обучения во многом зависит не только от форм и методов преподавания, но и от способностей, потребностей и интересов студента.

Без обратной связи с преподавателем у студента не хватит опыта для эффективной самостоятельной работы с информацией. При индивидуальном контакте и совместной работе преподаватель имеет возможность не только передавать обучаемым готовые знания, умения и навыки, но и управлять самостоятельной работой студентов в ходе теоретической и практической подготовки.

Позитивные процессы в развитии образования привели к кардинальному обновлению содержания образования. Появились вариативные учебники практически по всем дисциплинам, расширился спектр гуманитарных, общеобразовательных дисциплин и дисциплин специализаций, наблюдается реализация многоуровневых образовательных программ, отмечается рост значимости высшего образования, причем заметно изменились образовательные приоритеты.

Таким образом, основные направления ориентации образования иностранных студентов на подготовительном факультете призваны удовлетворять потребность в людях инициативных, творческих, с самостоятельным мышлением, учитывать роль преподавателя в создании материальных и духовных ценностей, в формировании гармоничной и конкурентоспособной личности.

Список источников:

1. Гузарова Н. И. Организационные методические аспекты повышения эффективности предвузовской подготовки иностранных студентов / Н. И. Гузарова // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара, Томск, 21-23 октября 2008 г. – Томск : Изд-во ТПУ, 2008. – Т. 1. – С. 34–37.
2. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – СПб., 1993.
3. Минина Н. М. Программа обучения активному владению иностранным языком студентов неязыковых специальностей и методические рекомендации / Н. М. Минина. – М. : НВИ ТЕЗАУРУС, 1998.

Экспликация образа женщины в русской и турецкой паремиологических парадигмах

Губарева С.А.

преподаватель кафедры языковой подготовки

Дорохова А.И.

преподаватель кафедры языковой подготовки

Харьковского национального медицинского университета

г. Харьков, Украина

Паремиологическая парадигма языка является хранилищем культурных маркеров конкретного народа. Современные лингвисты уделяют значительное внимание изучению пословиц через призму лингвокультурологии, в задачи которой входит «изучение и описание взаимоотношений языка и культуры, языка и этноса, языка и народного менталитета» [2:65]. Человек в фольклорно-языковой картине мира видится динамичным, деятельным существом, которое осуществляет три базовых типа действия – физическое, интеллектуальное и речевое. С помощью паремий представляется возможным описать практически весь мир человека: его характеристику, разнообразные оттенки чувств и состояний, поведение в обществе [1]. Усвоение лингвокультурологических реалий и специфических грамматических конструкций через паремиологические единицы является неотъемлемой частью получения углубленных знаний в области языка, что, в свою очередь, поможет студенту-иностранцу успешно адаптироваться в неродном культурном социуме и реализоваться как успешная языковая личность.

Материалом для исследования послужили 196 пословиц (46 турецких и 156 русских), содержащих сведения о специфически женских проявлениях человеческой природы и полученных методом сплошной выборки из соответствующих словарей [3; 4; 5; 6]. Отсортированные фольклорные единицы были предложены студентам-иностранцам для проведения сопоставительного лингвокультурологического анализа, в результате которого учащиеся при помощи преподавателя разбили их на основные семантические группы и выделили универсальные и специфические компоненты стереотипов наивного сознания представителей данных культур.

Так, например, семантическая группа «**Материнство**» в русском, и турецком языках представлена паремиями, в которых образ матери имеет константные положительные признаки 1. «необходимая для ребенка» и 2. «любящая, милосердная»: 1. *Anası olmanın babası olmaz (У того, кто не имеет матери, не будет и отца) (тур.); Ребенок без матери – что стол без скатерти (русс.); 2. Сердце матери лучше солнца греет (русс.); Родная мать и высоко замахивается, да не больно бьет (русс.); Добра мать до своих детей, а Земля до всех людей (русс.); Материнская ласка конца не знает (русс.); При солнце тепло, а при матери добро (русс.).*

Семантическая группа «**Красота**» в русской фольклорной парадигме отождествляется с практической функцией «хозяйственная», которая противопоставляется внешним признакам как периферийным или рудиментным: *Жена красавица – слепому радость (русс.); Не наряд жену красит –*

домостройство (русс.); Все красны девки золотом шьют (русс.); Не будь красна и румяна, а чтобы по двору прошла да кур сочла (русс.); Добра жена и жирные щи – другого добра не ищи (русс.); Красота приглядится, а щи не прихлебаются (русс.); Выбирай жену не в хороводе, а в огороде (русс.).

В свою очередь в турецкой картине мира внешность женщины является если не приоритетным критерием при выборе жены, то занимает одно из первых позиций: *Er kemaliyle avrat cemaliyle anılır* (Мужчина вспоминается зрелостью, а женщина – красотой) (тур.); *Karını bekar gözüyle seçme* (Выбирай жену не глазами холостяка) (тур.); *Anasına bak kızını al* (Если хочешь какую-то девушку, посмотри на ее маму) (тур.).

Внешние качества являются определяющими и при выборе социальной роли для женщины: *Çirkin karı evini toparlar, güzel karı düğün (sokak) gezer* (Некрасивая жена дом приберет, красивая жена по свадьбам (улицам) гуляет) (тур.).

Дифференциальным признаком для турецкой культуры по отношению к русской является наличие критерия религиозного милосердия при выборе женщины как будущей жены / объекта любви: *Güzeli güzel diye sevmeli, çirkinini Allah için sevmeli* (Красивую надо любить за красоту, а уродливую – ради Аллаха) (тур.). В русском паремиологическом фонде данное значение лакунарно.

Семантическая группа «Ум» и в турецком, и в русском народном сознании эксплицируется идентично и репрезентирует, скорее, мужскую, патриархальную картину мира – интеллектуальные способности женщины подвергаются иронии или отрицаются в принципе: *Бабий ум – бабье коромысло: и криво, и зарубисто, и на оба конца* (русс.); *Волос долг, да ум короток* (русс.); *Kadın kısmının saçı uzun olur akli kısa* – (У женщин волосы длинные, ум короткий) (тур.); *Kadının nasihatı, kadın için geçerlidir* – (Совет женщин годится только женщине) (тур.). Отметим, что в русских контекстах данной тематической группы лексемы «женщина, девушка» обычно заменяются маркировано сниженным «баба».

Кроме того, образованная женщина в турецком обыденном сознании наделяется демоническими свойствами и отрицательной характеристикой: *Kadının zoru diline kuvvet* (Ученая женщина-развлечение дьяволу) (тур.).

Семантическая группа «Нечисть» также демонстрирует сходное для обеих культур восприятие женщины как отождествленной с потусторонней, нечистой силой. Данное отождествление играет роль как негативной, так и ситуативно позитивной (похвальной) характеристики женщины: *Женщина хитрее черта* (русс.); *Куда черт не успеет, туда бабу отправит* (русс.); *Где баба, там не надобен черт, баба да бес – один у них вес* (русс.); *Erkeğin şeytanı kadındır* (Дьявол мужчины – женщина) (тур.).

Семантическая группа «Характер» наполнена контекстами, эксплицирующими преимущественно отрицательные поведенческие черты:

• болтливость – *Бабий язык, куда ни завались, достанет* (русс.); *Приехала баба из города, привела вестей три короба* (русс.). Данное качество не отображено в турецких паремиологических единицах, что обусловлено

культурными особенностями страны, в которой молчаливость женщины является показателем скромности, добродетели.

● злость – *Злая жена сведет мужа с ума (русс.); Злая жена – засада спасению (русс.); Еще тот и не родился, кто бабий норюв узнал (русс.); Девушки хороши, красны, пригожи, да отколь же злые жены берутся (русс.); Kadın var ev uyar, kadın var ev uıkar (Есть такая жеицина, которая даже дом построит, а есть такая, которая разрушит все) (тур.).* Самая обширная подгруппа, представлена паремиями обеих языков, что может свидетельствовать о восприятии злости как одного из самых больших женских пороков на межкультурном уровне.

● капризность – *На женские прихоти (причуды) на напасеишься (русс.); Девичьи (женские) думы изменчивы (русс.); Çok naz aşık usandırır (Капризная возлюбленная быстро надоеет) (тур.); Kadın deniz gibidir (Жеицина как море) (тур.).* Данное качество так же является обоюдно порицаемым и злободневным в обеих культурах.

Семантическая оппозиция «**Сексуальность**» представлена преимущественно турецким паремиологическим фондом. Вероятно, в русской культуре нормативно вербализировать отношение к женщине как к объекту плотского желания не принято, как и воспевать ее сексуальные качества: *Kadın var kardan soğuk kadın var kordan sıcak (Есть жеицины – холоднее снега, есть жеицины – горячее углей) (тур.); Karın soğuşu, kadının soğuşundan iyidir. Холод снега лучше, чем холодность жеицины (тур.).*

Семантическая группа «**Нравственность**». Представление о данном качестве у женщины является сходным и традиционно воспеваеися: *Kadını erkek değil, ar ve patus korur (Жеицину не мужчина бережет, а скромность и честь) (тур.); Жену выбирай не глазами, а ушами (по доброй славе) (русс.).* В этой же категории можно выделить и общую семантическую подгруппу «**Покорность**»: *Kadın sevdiği kişi için değil, kendisine hükmeden kişi için hayatını verir (Жеицина не отдаст свою жизнь тому, кого она любит, а отдаст тому, кто ее правитель) (тур.); Знай, баба, свое кривое веретено (русс.); Жена мужа почитай, как крест на главе (русс.).*

В тематической группе «**Жена**» женщина рассматривается неоднозначно. С одной стороны, в русском народном сознании жена предстает волевой и доминирующей, что претит турецкому укладу жизни: *Худое дело, коли жена не велела (русс.); Жена мужа не бьет, а под свой нрав ведет (русс.); Чего жена не любит, того мужу век не едать (русс.).* С другой стороны, для обеих культур характерно восприятие хорошей жены как одного из наивысших благ: *Не надобен клад, коли у мужа с женой лад (русс.); Красна пава перьем, а жена мужем (русс.); Жена мужем красна (русс.); Без мужа жена всегда сирота (русс.); Без жены, что без рук (русс.); Без жены как без шапки (русс.); Без жены дом – содом (русс.); Без мужа, что без головы; без жены, что без ума (русс.); Kadınsız ev olmaz (Дома без жеицины не бывает) (тур.); Yuvaуı dişi kuş uyarar (Даже у птиц вьет гнездо самка) (тур.).*

Развод, разрыв отношений с женой также получает обоюдное порицание: *Жена не гусли, поиграв, на стену не повесишь (русск.); Ev (mülk) satan, kari boşayan kıyamete kadar unutmaz (Тот, кто продал дом и развелся с женой, не забывает об этом до ада) (тур.).*

Несмотря на официальный этический запрет рукоприкладства в современной русской культуре, в представлениях народного сознания, отраженных в поговорках, допускается физическая сила по отношению к женщине во имя благих целей: *Бей бабу молотом – будет баба золотом (русск.); На злой жене одна только печь не побывает (русск.); Обошёл муженек женушку дубинным корешком (русск.); Чем больше жену бьешь, тем щи вкуснее.* Однако в турецких пословицах закреплена мысль о невозможности насилия над лицами женского пола: *Karısını dövmeyen, dizini döver (Тот, кто не бьет свою жену, тот потом бьет свои колени (тур.); Aslan bile kadına dokunmaz (Даже лев до женщины не дотронется) (тур.).*

В результате проведенного исследования студентами был сделан вывод, что представления о женщине, ее роли в семье и обществе, содержащиеся в русской и турецкой картинах мира, имеют как общие, межкультурные, так и специфические, монокультурные установки. Так же они отметили, что универсальные характеристики выражаются с помощью уникальных для каждого языка лексических компонентов.

Следует отметить, что проведение лингвокультурологического анализа в сопоставлении с родным (для одной группы студентов) и с языком народа-соседа (для другой группы) послужило высокой мотивацией для работы на уроке, что в свою очередь позволило получить успешные результаты в непринужденной обстановке. Таким образом, можно сделать вывод, что уроки РКИ, базирующиеся на лингвокультурологической составляющей (в данном случае – привлечение паремиологических единиц) являются мотивационными, расширяющими кругозор учащихся и углубляющими их культурные и языковые навыки.

Список источников:

1. Белая Е.Н. Идиоматика и наивная картина мира / Е.Н. Белая // Язык. Человек. Картина мира. Часть II. Материалы Всерос. научной конф. – Омск, 2002. – С. 6-11.
2. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С.Г. Воркачев // Филологические науки, 2000. – №1. – С. 64-71.
3. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок. Изд. 4-е, испр. и доп. / В.П. Жуков. – М. : Русский язык, 1991. – 531 с.
4. Зимин В. И., Спириин А. С. Пословицы и поговорки русского народа. Большой объяснительный словарь. Изд. 3-е, стереотипное / В. И. Зимин, А. С. Спириин. – Ростов н/Д : Феникс; Москва: Цитадель-Трейд, 2006. – 544 с.
5. Мансурова О.Ю. Турецко-русский словарь пословиц: 1111 изречений, используемых в повседневном общении / О.Ю. Мансурова. – М. : АСТ: Восток-Запад, 2006. – 94 с.
6. Пословицы русского народа: сборник В. Даля: в 2-х томах: Т. 1 / В.И.Даль. – М. : Художественная литература, 1984. – 383 с.

Тестирование как один из видов самостоятельной работы студентов

Демченко В.А.

доцент кафедры языковой подготовки

Харьковского национального университета радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

Основная задача высшего образования заключается в формировании творческой личности специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Решение этой задачи вряд ли возможно только путем передачи знаний в готовом виде от преподавателя к студенту. Необходимо перевести студента из пассивного потребителя знаний в активного их творца, умеющего сформулировать проблему, проанализировать пути ее решения, найти оптимальный результат и доказать его правильность. Происходящая в настоящее время реформа высшего образования связана по своей сути с переходом от парадигмы обучения к парадигме образования. В этом плане следует признать, что самостоятельная работа студентов является не просто важной формой образовательного процесса, а должна стать его основой. Самостоятельная работа студентов является одной из важнейших составных частей учебного процесса. При выполнении самостоятельной работы происходит формирование навыков, знаний и умений студента, а в дальнейшем обеспечивается освоение студентом приемов познавательной деятельности, формируется интерес к творческой работе и способность решать различные творческие задачи.

Это предполагает ориентацию на активные методы овладения знаниями, развитие творческих способностей студентов, переход от поточного к индивидуализированному обучению с учетом потребностей и возможностей личности. Речь идет не просто об увеличении числа часов на самостоятельную работу. Усиление роли самостоятельной работы студентов означает принципиальный пересмотр организации учебно-воспитательного процесса в вузе, который должен строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у студента способности к саморазвитию, творческому применению полученных знаний, способам адаптации к профессиональной деятельности в современном мире.

Очень важно четко определить, что же такое самостоятельная работа студентов. В общем случае это любая деятельность, связанная с воспитанием мышления будущего профессионала. Любой вид занятий, создающий условия для зарождения самостоятельной мысли, познавательной активности студента, связан с самостоятельной работой. В широком смысле под самостоятельной работой следует понимать совокупность всей самостоятельной деятельности студентов, как в учебной аудитории, так и вне ее, в контакте с преподавателем и в его отсутствие.

Самостоятельная работа реализуется:

1. Непосредственно в процессе аудиторных занятий – на лекциях, практических и семинарских занятиях, при выполнении лабораторных работ.
2. В контакте с преподавателем вне рамок расписания – на консультациях по учебным вопросам, в ходе творческих контактов, при ликвидации задолженностей, при выполнении индивидуальных заданий и т.д.

3. В библиотеке, дома, в общежитии, на кафедре при выполнении студентом учебных и творческих задач.

Границы между этими видами работ достаточно размыты, а сами виды самостоятельной работы пересекаются.

Таким образом, самостоятельная работа студентов может быть как в аудитории, так и вне ее. Тем не менее, рассматривая вопросы самостоятельной работы студентов, обычно имеют в виду в основном внеаудиторную работу.

Активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации. Самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности.

К внутренним факторам, способствующим активизации самостоятельной работы, можно отнести следующие:

1. Полезность выполняемой работы. Если студент знает, что результаты его работы будут использованы в лекционном курсе, в методическом пособии, в лабораторном практикуме, при подготовке публикации или иным образом, то отношение к выполнению задания существенно меняется в лучшую сторону и качество выполняемой работы возрастает. При этом важно психологически настроить студента, показать ему, как необходима выполняемая работа. Другим вариантом использования фактора полезности является активное применение результатов работы в профессиональной подготовке. Так, например, если студент получил задание на дипломную (квалификационную) работу на одном из младших курсов, он может выполнять самостоятельные задания по ряду дисциплин гуманитарного и социально-экономического, естественнонаучного и общепрофессионального циклов дисциплин, которые затем войдут как разделы в его квалификационную работу.

2. Участие студентов в творческой деятельности. Это может быть участие в научно-исследовательской, опытно-конструкторской или методической работе, проводимой на той или иной кафедре.

3. Важным мотивационным фактором является интенсивная педагогика. Она предполагает введение в учебный процесс активных методов, прежде всего игрового тренинга, в основе которого лежат инновационные и организационно-деятельностные игры. В таких играх происходит переход от односторонних частных знаний к многосторонним знаниям об объекте, его моделирование с выделением ведущих противоречий, а не просто приобретение навыка принятия решения. Первым шагом в таком подходе являются деловые или ситуационные формы занятий, в том числе с использованием компьютера.

4. Участие в олимпиадах по учебным дисциплинам, конкурсах научно-исследовательских или прикладных работ и т.д.

5. Использование мотивирующих факторов контроля знаний (накопительные оценки, рейтинг, тесты, нестандартные экзаменационные процедуры). Эти факторы при определенных условиях могут вызвать стремление к состязательности, что само по себе является сильным мотивационным фактором самосовершенствования студента.

6. Поощрение студентов за успехи в учебе и творческой деятельности (стипендии, премирование, поощрительные баллы) и санкции за плохую учебу. Например, за работу, сданную раньше срока, можно проставлять повышенную оценку, а в противном случае ее снижать.

7. Индивидуализация заданий, выполняемых как в аудитории, так и вне ее, постоянное их обновление.

8. Мотивационным фактором в интенсивной учебной работе и, в первую очередь, самостоятельной является личность преподавателя. Преподаватель может быть примером для студента как профессионал, как творческая личность. Преподаватель может и должен помочь студенту раскрыть свой творческий потенциал, определить перспективы своего внутреннего роста.

Для развития у студентов мотивации к самостоятельной работе нужны современные, научно-обоснованные учебные и методические пособия как средство, с помощью которых студент может выстроить свое самообучение в процессе самостоятельной деятельности.

К таким средствам относятся тесты, которые в последнее время становятся не только одним из видов учебной деятельности учащихся, но и также одним из видов самостоятельной работы.

Тесты можно использовать как на любом этапе занятия, так и при изучении нового материала, его закреплении, обобщении и при итоговом контроле. Тесты пригодны как для групповой, так и для индивидуальной работы учащихся. Их можно использовать не только для самостоятельной работы на уроке в аудитории, но и в качестве домашнего задания.

При составлении всех тестов необходимо придерживаться общих требований, предъявляемых к тестовым заданиям:

1. Каждое задание имеет свой порядковый номер.
2. Задание формулируется в логической форме высказывания, которое становится истинным или ложным в зависимости от ответа студента.
3. К разработанному заданию прилагается правильный ответ.
4. Для каждого задания приводится правило оценивания (специальная матрица или шкала), позволяющее интерпретировать ответ студента как правильный или неправильный.
5. На выполнение одной задачи или вопроса тестового задания у студента должно уходить не более 5 минут.

Однако при всем многообразии тестовых заданий можно выделить всего две основные группы тестов:

1. Тестовые задания закрытого типа (каждый вопрос сопровождается готовыми вариантами ответов, из которых необходимо выбрать один или несколько правильных).
2. Тестовые задания открытого типа (на каждый вопрос испытуемый должен предложить свой ответ: дописать слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т.д.).

К тестовым заданиям закрытого типа относятся такие как:

- задание на множественный выбор – где испытуемому необходимо выбрать один или несколько правильных ответов из приведенного списка;
- задание на альтернативный выбор – испытуемый должен ответить «да» или «нет»;
- задание на установление соответствия – испытуемому предлагается установить соответствие элементов двух списков;
- задание на установление последовательности – испытуемый должен расположить элементы списка в определенной последовательности.

К тестовым заданиям открытого типа относятся:

- свободное изложение – испытуемый должен самостоятельно сформулировать ответ; никакие ограничения на них в задании не накладываются;
- дополнение – испытуемый должен сформулировать ответы с учетом предусмотренных в задании ограничений (например, дополнить предложение).

Таким образом, конкретные пути и формы организации самостоятельной работы студентов с учетом курса обучения, уровня подготовки обучающихся и других факторов определяются в процессе творческой деятельности каждого преподавателя, и его задачей является сформировать свою творческую систему организации самостоятельной работы, чтобы развить у студентов положительное отношение к ней.

Список источников:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
2. Квинн В. Прикладная психология / В. Квинн. – СПб. : Питер, 2000. – с. 442–509
3. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2002. – 432 с.
4. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. – СПб. : ЗАО «Издательство «Питер»», 1999 – с.179–181.

Межкультурная интеграция иностранных студентов в образовательном пространстве ВУЗа

Димитров Д.Б.

*доцент, зав. кафедрой высшей математики
Варненский экономический университет
г. Варна, Болгария*

Моргунова Н.С.

*доцент, зав. кафедрой языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

По выражению немецкого педагога Ф. Фребеля, «подготовить человека – значит включить его в прошлое, настоящее и будущее культуры, в ее движение, сделать человека культурным, причем культурным способом, ибо один из смыслов понятия культуры, ее генетический исходный смысл, совпадает с идеей образования» [3:46]. Культура – это традиция и техника, это язык, общность, социальность, система ценностей. Таким образом, человек образованный – это не только человек, приобщенный к исторической и культурной традиции, обученный и воспитанный,

овладевший речью и языками, приобщенный к культуре (определенной вере, религии, духовному движению), но и принадлежащий к определенной общности, народу, у него сформированы культурные ценности и он полноценно включен в жизнь своего времени [1: 86]. Т.е. образованный человек – это человек, умеющий свободно интегрировать в жизнь своего времени, обладающий культурными ценностями, подготовленный к жизни, к испытаниям, к сменам условий жизнедеятельности, к осознанию своей ответственности.

Без знания норм и ценностей определенного социального общества невозможно понять его культуру и характер взаимоотношений в нем и более того, интегрировать в данное общество, стать его неотъемлемой частью. Поэтому, говоря о языковой интеграции личности иностранного студента, необходимо учитывать ценностное воспитание, ориентиры родного языка и языка страны обучения.

Сложившаяся мировая система образования со своими законами функционирования и развития призвана формировать у человека умение быстро интегрировать в происходящие процессы в условиях постоянно меняющихся обстоятельств, руководствуясь в любой сфере деятельности ценностными ориентирами.

Ценностные ориентиры в процессе интеграции помогают осознать и принять чужую культуру, чужое мнение, т.е. происходит осознание принадлежности к мировому сообществу.

Общеизвестно, что культура является средоточием правил, норм, требований и ценностей, складывающихся и развивающихся под влиянием национальных особенностей и традиций. С помощью языка происходит взаимодействие между отдельными этносами и их культурами, таким образом, язык выступает основой успешной интеграции человека в новое языковое и образовательное пространство. Именно благодаря языку осуществляется связь между прошлой культурой народа и его настоящим культурным наследием. Изучение языка, его усвоение, внутреннее признание новой структуры говорения невозможно без усвоения объектных и субъектных ориентиров внешнего мира, т.е. ценностей социума нового образовательного пространства.

Говоря о понятии «интеграция» отметим, что М. Вебер рассматривал данный процесс через единство индивида и его манеры поведения. И.Х. Кули рассматривал понятие «интеграция» как изначальное единство личности и общества. Социологи же рассматривают понятие интеграции с точки зрения приспособления индивида к социально-экономическим условиям, к ролевым функциям, социальным нормам, к среде его жизнедеятельности. Б. Г. Жогин утверждает, что интеграцию необходимо рассматривать как процесс, и как результат одновременно, которые характеризуются пятью основными составляющими: чувством принадлежности, открытостью, дополняемостью, поддержкой, выравниваемостью [2: 14].

1. Чувство принадлежности. Степень, в которой индивид испытывает чувство принадлежности к новой социальной группе, коллективу (местному сообществу) на основании разделяемых норм, ценностей, убеждений ради новых.

2. Открытость. Степень, в которой местное сообщество готово принимать индивидуумов – новых членов, открытость к их интегрированию. Способность и готовность общества интегрировать в себя «пришлых» и «чужих» является показателем его цивилизованности, толерантности, демократичности, гуманности.

3. Дополняемость. Степень, в которой деятельность или функции индивидуума и принимающего их сообщества дополняют друг друга, обогащают, приносят пользу в большей степени, чем они противоречат друг другу.

4. Поддержка. Наличие социальных институтов, поддерживающих процесс интеграции как с одной, так и с другой стороны (местные НКО, социальные службы, международные организации, пресса, власти и пр.), а также проверенных практикой механизмов интеграции.

5. Выравниваемость. Выравнивание социально-экономических показателей уровня жизни.

С психологической точки зрения интеграция (Integration) – процесс, с помощью которого части соединяются в целое. Психологическая интеграция служит организации полного личностного осуществления, подгоняя отдельные части индивидуальности друг к другу так, чтобы в итоге получить единую личность [3:33].

Рассмотрим понятие интеграции с педагогической точки зрения. По мнению С.Н. Бабиной, педагогическая интеграция – «это образовательная модель интегративных процессов, происходящих в природе и социуме... Образовательная система должна создавать условия для интегративной познавательной деятельности учащихся, которые способствуют формированию у них целостного мировоззрения» [3: 65].

Стоит согласиться, что интеграция, с позиций педагогической науки, неразрывно связана с окружающим социумом, его образовательной системой, призванной создавать интегративные условия познавательной деятельности, способствующие формированию целостного мировоззрения посредством ценностей и норм окружающего мира.

Современная система образования пронизана интеграционными аспектами. Обучение, направленное на интеграцию, может обеспечить более быстрый и менее болезненный переход от стадии зависимости от внешней помощи к стадии самостоятельности, занятия своего, приемлемого для интегрирующегося, места в образовательном пространстве.

По-нашему мнению, процесс интеграции может представлять собой поэтапную модель образовательной интеграции с определенным набором интегрированных компонентов:

- адаптационный этап (компоненты этапа: овладение знаковыми системами, ценностями, нормами, правилами, социальными ролями и формами деятельности);
- этап индивидуализации (компоненты этапа: создание нового, индивидуального, проявление личностных способностей в новых, неповторимых формах);

- этап интеграции (компоненты этапа: самореализация в образовательном пространстве и ориентация в его меняющихся, усложняющихся нормах и правилах).

Мы видим, что интеграционный процесс представляет собой взаимосвязь всех компонентов процесса обучения, всех элементов образовательной системы, а связь между элементами данной системы является основополагающей при разработке целеполагания и определения содержания обучения, его форм и методов.

Следовательно, интеграция предполагает реализацию интегративных компонентов на любом этапе педагогического процесса, обеспечивая его целостность и системность.

На наш взгляд, интеграция – это процесс появления у обучающегося новых систематических поэтапных признаков в процессе обучения в новом незнакомом образовательном пространстве, включающий в себя ценностные ориентиры окружающего социума.

В ходе исследования мы пришли к выводу, что, интегрируя в новую структурную или иноязычную образовательную среду, человек опирается на уже сложившуюся систему норм, понятий, ценностей. Интегрируя, он принимает ее (среды) культурную основу и ценности.

Список источников:

1. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий : Варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М. : Наука, 1993. – 172 с.
2. Лапин Н. И. Модернизация базовых ценностей россиян / Н. И. Лапин // Социологические исследования. – 1996. – № 5. – С. 3-23.
3. Бабина С. Н. Интеграция технологического и физического образования учащихся школ и студентов педагогических вузов : дис. ... д-ра пед. наук / С. Н. Бабина. – Челябинск, 2003. – 460 с.

Проблемы интенсификации обучения русскому языку как иностранному

Долгая Е.А.

доцент кафедры гуманитарных наук

Харьковского национального фармацевтического университета

г. Харьков, Украина

Одной из самых актуальных проблем обучения русскому языку как иностранному является его интенсификация, то есть улучшение качества усвоения. Успешное её решение в очень большой степени зависит от использования технических средств в учебном процессе. Их применение в обучении русскому языку как иностранному требует технического обоснования и создания на этой основе учебных материалов.

Интенсификация обучения предполагает разработку многих сложных и важных лингвометодических проблем: определение поэтапных задач, которые должны быть решены на пути к конечной цели; установление единицы обучения каждого этапа; отбор языкового материала; определение уровня владения речевой деятельностью к концу этапа; установление наиболее оптимальных способов и средств решения поэтапных задач. Иначе говоря, рассматривать технические средства обучения можно только в логике учебного процесса с учётом конкретных условий его осуществления:

при самостоятельном изучении языка обращение к технике является оптимальным, в работе с преподавателем техника используется там, где без неё процесс обучения оказывается не столь эффективным.

Таким образом, для решения вопроса о создании учебных материалов и использовании технических средств в системе интенсификации логика обучения, используемые средства и условия обучения должны рассматриваться в неразрывном единстве.

Это требование не всегда выдерживается. Техника часто абсолютизируется, о ней говорится как об универсальном средстве интенсификации, которое, приспособившись к традиционным методам, способно в силу присущих ей особенностей ускорить и улучшить обучение независимо от логики развития самого процесса.

Как показывают экспериментальные исследования, проведённые в разных странах, интенсификация обучения с использованием техники наступает не всегда. Это, на наш взгляд, происходит в том случае, когда необходимость обращения к технике не мотивируется ни сущностью процесса обучения, ни условиями, в которых оно проходит. Успех приносит только адекватное поставленным задачам применение техники.

Неудачи, вероятно, связаны с недостаточной обоснованностью самого понятия «технические средства обучения».

Часто это понятие сужают, исходя из первой части термина (*технические средства*) и рассматривают, прежде всего, технику, её возможности, упуская то главное, ради чего она используется, – обучение (*технические средства обучения*), которое осуществляется с помощью разных видов наглядности.

Нам представляется такое понимание неправильным. Технические средства информации, приспособленные к учебному процессу, рассматриваются в трёх значениях: информация, способы её передачи, воздействие. Эту трёхчастность значения сохраняют и технические средства обучения: информация, которая передаётся разными видами наглядности, техника, функция в деятельности преподавателя и учащегося. Совокупность этих значений определяет понятие *технические средства обучения*.

Рассмотрим три наиболее актуальные проблемы интенсификации с помощью технических средств обучения.

Во-первых, интенсифицировать обучение могут технические устройства, созданные специально для учебных целей, а не только приспособленные к нуждам учебного процесса. Следует учесть и то, что процесс обучения русскому языку как иностранному предполагает, прежде всего, формирование речевых навыков и развитие умений, а не усвоение знаний. Техника, созданная для обучения иностранному языку, не может быть идентична и по видам, и по форме той, которая создаётся для сообщения знаний. Поэтому необходима узкая специализация инженерно-технических работников, знающих учебный процесс и специально квалифицирующихся по созданию технических средств обучения иностранным языкам.

Во-вторых, преподаватель должен владеть аппаратурой и знать возможности техники, чтобы использовать её в обучении, а также для того, чтобы делать заказ инженерно-техническим работникам на создание нужных технических устройств. В этом отношении особое значение приобретает организация постоянно действующих форм обучения преподавателей пользованию техникой.

В-третьих, 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.

При овладении иностранным языком использование технических средств 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 как материальный объект: видим их написанными, слышим, произносим. Таким образом, в изучаемом предмете сочетаются две материальные системы, каждая из них может быть представлена в обучению языку по-разному: видимая и слышимая форма объектов действительности – предметно-изобразительной наглядностью; видимая и слышимая форма языковых знаков – печатным текстом, схемой, таблицей, звукозаписью.

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

Не случайно, 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).

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 пользования языковыми правилами окажется достаточно 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 ситуации, в которой он запечатлён, и получает независимую от неё жизнь. В его структуре выделяются признаки, имеющие объективное значение для практической деятельности, и отбрасываются избыточные, то есть 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.

Список источников:

1. Аверин Д.В. Размышление об электронном учебнике // Д. В. Аверин / Мир русского слова. – 2002. – №1. – С.99-101.
2. Вегвари В. Новые технологии в обучении русскому языку как иностранному/ В. Вегвари // Русский язык за рубежом. – 2001. – №2. – С.54-58.
3. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

Опыт межкультурной коммуникации в вузах Германии

Драбкин Д.

профессор университета Дуисбург-Эссен, г.Эссен, Германия

Новина Н.Н.

преподаватель кафедры языковой подготовки

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

В современном мире особую актуальность приобретает межкультурная коммуникация в профессиональной сфере, а именно, в сфере высшего образования. Межкультурное взаимодействие является неотъемлемой составляющей инновационных процессов в различных сферах жизнедеятельности современного общества, и, соответственно, международное сотрудничество, направленное на обмен знаниями, опытом, идеями, технологиями обеспечивает их когнитивную составляющую.

Одним из основных критериев эффективности международной деятельности вуза является количество иностранных студентов в приведенном контингенте. В мировой практике принято, что в престижном вузе количество иностранных студентов должно составлять около 10% от общего числа обучающихся. В этой связи интересен опыт Германии, в вузы которой с удовольствием едут учиться студенты.

Население Германии само по себе поликультурное. В докладе об индикаторах интеграции Уполномоченного правительства Германии по вопросам миграции, беженцев и интеграции в 2014 г. отмечается, что в стране проживает более 16 миллионов человек с миграционным прошлым, т.е. почти пятая часть населения Германии – это первое и второе поколение иммигрантов [1].

По данным статистического бюро по состоянию на 2015 г. на первом месте с большим отрывом находятся выходцы из Турции. Далее следуют: Польша, Италия. Выходцы из России занимают по количеству 8 место. Также значительно возросло число студентов из Украины, которые занимают 11 место. Доля иностранцев, т.е. тех, кто имеет гражданство другой страны, не так велика, как иногда кажется. Их проживает в Германии около 6,6 миллиона, что составляет немногим более 8% [2].

Безусловно, такое культурное многообразие не может не отражаться и на сфере высшего образования.

Высшая школа призвана сфокусировать внимание на работе со студентами с миграционным прошлым и привлекать иностранных студентов. Студенты с миграционным прошлым – это те, чьи родители или они сами родились за рубежом, но в данный момент постоянно проживают в Германии, Иностранные же студенты приехали в Германию исключительно для обучения. Их родители и они сами родились и постоянно проживают за пределами Германии. По данным ДААД в 2014 г. в вузах Германии обучалось более 63000 иностранных студентов и 175000 студентов с миграционным прошлым. Культурное многообразие студенчества обеспечивается, таким образом, двумя категориями студентов, являющихся аутентичными носителями лингвокультуры [3]. По количеству иностранных студентов Германия находится на 3-м месте в мире после США и Великобритании, а среди неанглоязычных стран – на 1-м месте.

В летнем семестре 2014 года Федеральное Министерство образования и науки, студенческая служба Германии Studentenwerk и Немецкий центр исследования высшей школы и науки провели очередной, уже двадцатый, опрос среди иностранных студентов, приехавших в Германию на учебу. В опросе приняли участие более одной тысячи человек.

Кто же этот среднестатистический иностранный студент в немецком вузе по состоянию на 2014 год? 49% иностранных студентов прибыли из Европы и преимущественно из Восточной Европы (31%). Из стран Азии – 31%, при этом из Китая – 12 %. Более 2/5 студентов приехали из стран с высоким доходом на душу населения (43%), в тоже время каждый четвертый оценивает свой доход в родной стране скорее как низкий (25%). Половина всех опрошенных уже получила на тот момент образование в зарубежном вузе (первое высшее или аспирантура) – 46%. И на момент прибытия в Германию одна треть студентов (32%) в соответствии с документами имела право обучаться в зарубежном вузе.

Как свидетельствуют результаты исследования, в летнем семестре 2014 года иностранцы чаще, чем студенты-граждане Германии обучались в магистратуре (25% и 13% соответственно) и на образовательных программах, ведущих к защите кандидатской диссертации (13% и 5% соответственно). Среди предметов фаворитами оказались инженерные науки (25%), а также языковые и культуроведческие дисциплины (24%). При этом четко просматриваются гендерные приоритеты в образовании иностранных студентов: мужчины выбирают преимущественно инженерные науки (37% относительно 13% у женщин), а студентки предпочитают изучение языков и культуры (33% относительно 15% у мужчин). Следует отметить, что 51% иностранцев – женщины. В тоже время среди студентов из Восточной Европы доля женщин намного больше и составляет 70%. Самый низкий процент студенток среди представителей Азии – 30% (не учитывается Восточная Азия). Региональные предпочтения также налицо. 40% студентов из Азии обучается на инженерных специальностях, в тоже время как их сверстники из Западной Европы выбирают чаще языки и культуру (37%).

Большинство студентов приезжает в рамках межвузовского сотрудничества – 38%. 53% респондентов обучаются благодаря поддержке родителей [4].

В опрашиваемом семестре работали 47% иностранных студентов. При этом 78% работающих студентов не смогли бы позволить себе обучение и проживание в Германии без права на работу. Иностранные студенты могут работать 120 дней в году. Для тех, кто может рассчитывать только на свои силы, это хорошая возможность сочетания учебы и работы. По окончании вуза иностранцы, получившие полный курс обучения, также могут остаться работать. Таким образом идет своего рода закрепление выпускников из других стран на рынке труда Германии.

Так почему же иностранные студенты выбирают Германию? Проведенное исследование объясняет это следующими причинами: 81% участников опроса связывают свой выбор с хорошими шансами на трудоустройство, при этом у будущих юристов и экономистов эти ожидания еще выше – 93%; 73% студентов приехали за специальными знаниями в своей профессиональной сфере; 71% – за признаваемым во всем мире документом об образовании; 71% – из-за хорошей репутации немецкого вуза. Не последнюю роль играет и то, что образование в Германии бесплатное.

В заключение мы приведем мнение министра образования Германии Й. Ванка, считающей, что любые иностранные студенты представляют собой в любом отношении обогащение для немецких вузов и для страны в целом. Законодательная база, возможности трудоустройства, дружелюбный климат, в который попадают иностранцы, привлекают иностранных студентов. Как отметила министр, Германия будет и впредь последовательно инвестировать в привлекательность своих вузов для иностранцев [5].

Список источников:

1. Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas. Ausländische Studierende in Deutschland 2014//Hrsg. BMBF. - Hannover, 2015. – 87 S.
2. Bildungsinländer 2014 - Daten und Fakten zur Situation von ausländischen Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung. - Bonn: DAAD, HIS – 2014.
3. Zweiter Integrationsindikatorenbericht fuer die Beauftragte der Bundesregierung fuer Migration, Flüchtlinge und Integration. - Paderborn: Bonifatius GmbH. – 2014.
4. [http:// www.crp - infotes.de/01deu/einwohner/auslaender.html](http://www.crp-infotes.de/01deu/einwohner/auslaender.html)
5. [http:// de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/](http://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/)

**Речевой этикет преподавателя как средство достижения
коммуникативной цели**

Дытюк С.А.

*старший преподаватель кафедры украинского и русского языков
Харьковского национального университета строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина*

Обучение – это, прежде всего, общение между преподавателем и студентами, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие личности учащегося. Вне общения невозможно достижение целей обучения и воспитания.

Ключевой фигурой учебно-воспитательного процесса является личность преподавателя: его научная, методическая, психолого-педагогическая и коммуникативно-речевая компетентность.

В процессе педагогического общения между преподавателем и студентом стоит задача не столько передать информацию, сколько добиться ее адекватного понимания последним. В межличностной коммуникации особой проблемой выступает интерпретация сообщения, поступившего от преподавателя к учащимся. Форма и содержание сообщения существенно зависят от личностных особенностей как преподавателя, так и учащегося, их представлений друг о друге, отношений между ними и всей ситуации, в которой происходит общение.

Переданная преподавателем учебная информация не остается неизменной, она трансформируется, изменяется под влиянием индивидуально-психологических особенностей студента, отношения его к преподавателю, самой информации и ситуации общения.

При этом необходимо заметить, что личностно-профессиональные качества преподавателя, его культура незримо выстраивают и образ речи, и стиль педагогического общения, и культуру речевого поведения, что оказывает огромное влияние на формирование личности студента.

Культура речи преподавателя предполагает знание риторических норм и умение применять эти нормы в процессе речевого взаимодействия. Одной из составляющих культуры речи является речевой этикет.

Речевой этикет – принятая в данной культуре совокупность требований к форме, содержанию, порядку, характеру и ситуативной уместности высказываний. Известный исследователь речевого этикета Н.И. Формановская дает такое определение: «Под речевым этикетом понимаются регулирующие правила речевого поведения, система национально-специфичных стереотипных, устойчивых формул общения, принятых и предписанных обществом для установления контакта собеседников, поддержания и прерывания контакта в избранной тональности». По мнению Н.И. Формановской, речевой этикет – это широкая зона единиц языка и речи, которая словесно выражает этикет поведения, дает нам то языковое богатство, которое накопилось в каждом обществе для выражения неконфликтного, «нормального», то есть доброжелательного отношения к людям. С другой стороны, этикет регулирует сложный выбор наиболее уместного речевого средства для конкретного адресата, конкретного случая, конкретной ситуации и обстановки общения [5].

На формирование речевого этикета и его использования, по мнению Л.А. Введенской, влияют следующие факторы: 1) речевой этикет должен строиться с учетом особенностей партнеров по общению (социального статуса субъекта и адресата общения, национальности, возраста, пола, характера, вероисповедания, профессии); 2) речевой этикет определяется ситуацией, в которой происходит общение [1].

Особенность понятия речевого этикета преподавателя обусловлена спецификой педагогического речевого общения – «задачей использования слов как средства

передачи знаний и воспитания человека». По мнению А.К. Михальской, речевой этикет преподавателя должен стать «высшим образцом, выражающим системы должных и желаемых ценностей» [4:129].

Степень владения речевым этикетом определяет степень профессиональной пригодности преподавателя. Владение речевым этикетом способствует приобретению авторитета, порождает уважение и доверие. Соблюдение речевого этикета преподавателем имеет и воспитательное значение: способствует повышению как речевой, так и общей культуры учащихся.

Эффективность педагогического общения зависит от того, насколько сформированы у преподавателя отдельные специфические умения и навыки общения, а также как соблюдаются нормы речевого этикета.

Этические нормы требуют соответствия речи как моральным законам общения, так и внутреннему миру человека, его восприятию других людей. Они связаны, с одной стороны, с индивидуальными особенностями общающихся, а с другой – с воспитанием и культурными традициями. Однако практически во всех культурах к моральным ценностям относят честность, правдивость, уважение к другим, заботу о них, справедливость, доброту, искренность и др. В соответствии с этими ценностями формулируются и этические требования к речи, нарушение которых ведет к возникновению коммуникативного барьера [3].

Коммуникативный барьер – это препятствие, обусловленное психологическими, лингвистическими и экстралингвистическими факторами, которые возникают на пути адекватной передачи информации от преподавателя к студенту. При этом информация искажается, теряет изначальный смысл или вообще не доходит до адресата.

Коммуникативные барьеры возникают по различным причинам. Помехой в общении может быть чуждая коммуникативная среда. Общение в вузе требует от участников специфических правил речевого этикета. Преподаватель должен выстраивать общение таким образом, чтобы учащийся не чувствовал дискомфорта из-за различий в образовании, разницы мнений, понимания нравственных норм.

Коммуникативный барьер может быть следствием нарушения принципа паритетности общения, предполагающего равенство и равноправие всех участников речевого взаимодействия. Данное нарушение проявляется в доминировании одного из участников общения, нарушении условий коммуникативной заинтересованности.

Главным в педагогическом общении является не подчеркивание иерархии в отношениях, а взаимное уважение. Принцип вежливости, предполагающий уважительное отношение к адресату и к самому себе, является одним из основополагающих условий эффективного учебно-воспитательного процесса.

Опыт показывает, что коммуникативный барьер возникает и тогда, когда преподаватель не придерживается установленного порядка совершения общения, формул речевого этикета, не проверяет ценность своего высказывания по вниманию учащихся, грешит банальными суждениями и безапелляционными высказываниями. Совершенно очевидно, что любое проявление категоричности суждений,

раздражительность в разговоре с учащимися противопоказано этике педагогических взаимоотношений.

Препоной на пути эффективной коммуникации может быть нарушение принципа понятности, который требует, чтобы учащиеся не прилагали излишних усилий для восприятия, понимания и интерпретации речи преподавателя. Языковое осмысление у разных людей различно, индивидуальна и манера речевого сжатия. Не принимая во внимание возможности учащихся воспринимать смысл сказанного, преподаватель не достигнет поставленных коммуникативных целей, что является проявлением семантического барьера непонимания.

Причиной нарушения контакта с учащимися и прекращения общения может быть неуместное замечание в адрес студента по поводу его действий, личностных качеств, которое может быть истолковано как недоброжелательное отношение преподавателя. Небрежно брошенная реплика, замечание с оттенками пренебрежения могут стать причинами незаслуженной обиды, огорчения, вызвать раздражение, досаду. К сожалению, подобная практика неэффективной коммуникации присуща отдельным преподавателям, что исключает атмосферу доверия и уважительности в ситуациях педагогического общения.

Дискомфорт общения может возникнуть и из-за нарушения последовательности развития диалога между преподавателем и студентом. На вопрос следует отвечать ответом, а не встречным вопросом. Ответная реплика на приветствие, благодарность, комплимент и т.д. также являются обязательными.

Обязательным должно быть и стремление преподавателя к эвфемистичности речи. Вместо слов и выражений, которые могут быть восприняты студентами как бестактность, резкость, грубость, употреблять другие – синонимичные, но более нейтральные: «Думаю, Вам нужно удалиться» (вместо «Пошел вон»), «звезд с неба не хватает» (при оценке умственных способностей). Эвфемичными являются и соответствующие требования этикета, способы выражения несогласия и возражения (Наши точки зрения не совпадают; разрешите с Вами не согласиться (поспорить) и т.п.). Особенность данных формулировок заключается в том, что позволяя преподавателю выразить свою точку зрения, они в то же время помогают избегать категоричности, проявлять тактичность, заботиться о самооценке студента. А вот согласие должно быть выражено в абсолютной форме: «Вы совершенно правы!», «Я с Вами согласен!» и т.п. Соблюдение основополагающих принципов речевого этикета служит важным средством организации и поддержания неконфликтного, эффективного педагогического взаимодействия.

Быть вежливым, стремиться не задеть словом, не обидеть партнера по общению, и при этом наилучшим образом донести учебную информацию, достигая коммуникативного успеха, – это то, к чему должен стремиться преподаватель в повседневном педагогическом общении.

Как важно и ценно сказать студенту добрые, приятные слова, сделать комплимент! Это помогает наладить контакт, получить доброжелательный отклик от студента, увидеть улыбку на его лице. Недаром Н.И. Формановская называет формулы этикета «социальными поглаживаниями»: они повышают самооценку

учащихся, помогают поверить в свои силы, способствуют успешности учебно-воспитательного процесса.

Список источников:

1. Введенская Л. А. Русский язык и культура речи. Справочное пособие / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова, Е. Ю. Камаева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 384 с.
2. Гохман О. Я. Речевая коммуникация : Учебник / О. Я. Гохман, Т. М. Надеина ; Под ред. проф. О. Я. Гохмана. – М. :ИНФРА-М, 2004. – 272 с.
3. Зубарева А. А. Формула речевого этикета : социолингвистическое исследование : Автореф. дис. ... канд. фил. наук. / А. А. Зубарева. – Пермь, 2007. – 23 с.
4. Михальская А. К. Педагогическая риторика / А. К. Михальская. – М., 1998.
5. Формановская Н. И. Речевой этикет и культура общения / Н. И. Формановская. – М. :Высшая школа, 2000. – 159 с.

Вероятностное прогнозирование при обучении студентов-иностранцев чтению текстов на русском языке

Золотарева И.Н.

доцент кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии

Пономарев А.С.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии

Хомякова О.В.

преподаватель кафедры языковой подготовки, педагогики и психологии

Харьковского национального университета городского хозяйства имени А. Н.

Бекетова

г. Харьков, Украина

В методике обучения русскому языку как иностранному чтению рассматривается как особый вид коммуникативно-речевой деятельности, и формирование у иностранных студентов навыков и умений в чтении разностилевых текстов на русском языке составляет одну из важнейших задач этого обучения.

Понимание процесса чтения как особого вида коммуникативно-речевой деятельности позволяет проанализировать проблему выявления условий формирования навыков и умений в чтении в связи с работой определенных психологических механизмов, управляющих этим процессом. Решение данной проблемы, на наш взгляд, позволит внести весомый вклад в разработку психологически обоснованных методов обучения чтению студентов-иностранцев, особенно на ранних этапах обучения русскому языку.

Значительный интерес в этом плане представляет вопрос о механизмах прогнозирования в процессе чтения. По данным И. А. Зимней, вероятностное прогнозирование как один из важнейших универсальных механизмов речевой деятельности имеет уровневую структуру, в которой неразрывно связаны механизмы прогнозирования грамматической формы высказывания и его семантики [3]. То обстоятельство, что оба компонента механизма прогнозирования складываются стихийно на ранних этапах развития речи, крайне затрудняет выяснение роли каждого из них в процессе формирования новых видов речевой деятельности, в частности, чтения.

Вместе с тем возможность одновременного формирования основных механизмов речевой деятельности и обучения чтению как одному из важнейших видов такой деятельности возникает в процессе обучения иностранных учащихся русскому языку. В условиях специально организованного обучения вероятностное прогнозирование может служить одним из средств формирования механизма чтения, что может позволить повысить эффективность овладения соответствующими умениями и навыками, формирующими данный вид деятельности.

В современной психологической литературе вероятностное прогнозирование рассматривается как общефункциональный механизм регуляции деятельности. Эта проблема возникает как при изучении психических процессов и состояний, так и при исследовании психических свойств человека.

Понятие «вероятностное прогнозирование» содержит в себе указание на то, что среди условий предстоящей деятельности, учет которых необходим в создаваемой человеком модели будущего, соответствующее место принадлежит вероятностным характеристикам возможных явлений, значимых в контексте стоящей перед ним задачи. Рассматривая вероятностное прогнозирование в качестве средства деятельности или одного из механизмов ее регуляции на фазе ориентировки, современные исследования устанавливают, что работа данного механизма осуществляется на уровне операций – способов осуществления действий, соотносимых с условиями их осуществления. Человек, подготавливаясь к будущему действию, ориентируется как на вероятность наступления той или иной ситуации, так и на ее значимость относительно его целей и интересов.

При всем многообразии форм проявления вероятностное прогнозирование представляет собой своеобразный психологический феномен и имеет универсальное значение для всех сторон деятельности человека: выполняет функцию регулирования психических процессов восприятия, памяти, мышления, осуществляет своеобразную функциональную связь между ними и является важнейшим условием успешности деятельности.

Как показано в целом ряде фундаментальных исследований [1; 2; 4], механизм вероятностного прогнозирования в своей наиболее совершенной и развитой форме выступает на речемыслительном уровне, когда человек оперирует знаками и знаковыми системами. Этот уровень характеризуется преобладанием обобщения по отношению к процессам анализа и синтеза.

Роль вероятностного прогнозирования в коммуникативно-познавательной деятельности наиболее полно проявляется при исследовании проблемы понимания письменных источников – текстов. Существенными факторами, позволяющими выявить на практике функцию механизма вероятностного прогнозирования, являются грамматический и понятийно-смысловой контексты. В указанной совокупности двух уровней именно контекстуальное понимание характеризует текст как объект коммуникативно-речевой деятельности. И, следовательно, способность к такому пониманию во многом определяется характером функционирования механизма вероятностного прогнозирования.

У носителей языка оба уровня прогнозирования складываются стихийно и в нерасчлененном виде выполняют функции регуляции речевой деятельности.

На ранних этапах обучения русскому языку открывается возможность целенаправленного формирования у иностранных студентов соответствующего механизма непосредственно в ходе решения ими коммуникативных задач.

Исследуя вероятностное прогнозирование в функциональной структуре процесса овладения чтением, мы предположили, что ведущая роль в структуре речевого прогнозирования будет принадлежать механизму прогнозирования грамматической формы высказывания, отражающей его синтаксическую структуру. Грамматическое прогнозирование как одна из форм вероятностного прогнозирования включается в речемыслительную деятельность на уровне ее психологической регулятивной основы. Для тех видов речемыслительной деятельности, где основным предметом выступает письменный текст, грамматическое прогнозирование является ведущим условием его восприятия, смысловой обработки и понимания и вместе с тем обеспечивает адекватное прогнозирование его лексики и семантики. Ориентировочной основой чтения выступают соответствующие модели грамматических отношений, раскрывающие синтаксическую структуру высказывания.

Формирование основных механизмов речевой деятельности при обучении иностранных студентов чтению в процессе овладения ими русским языком предполагало разработку специальной учебной программы, где в качестве речевой единицы анализа и предмета усвоения выступала грамматическая структура предложения. Такая программа была разработана и апробирована на кафедре языковой подготовки, педагогики и психологии ХНУГХ им. А. Н. Бекетова. В соответствии с данной программой, грамматическая структура предложения была рассмотрена в виде матрицы, где в зависимости от тех или иных лексических средств содержание менялось, в то время как грамматические отношения, грамматические связи слов оставались прежними. Кроме того, в тексте, как сложной коммуникативной единице, связи между словами, словосочетаниями, предложениями находились в отношении определенной, довольно сложной смысловой и грамматической иерархии. Поэтому процесс понимания, смыслового восприятия во многом зависел от правильного установления связей между этими компонентами.

Содержание грамматических отношений в указанной программе раскрывается в системе познавательных и коммуникативных задач, психологическая организация которых отвечает принципам формирования учебной деятельности.

Предложенная учебная программа включает пять основных этапов, на каждом из которых последовательно разворачивается модель грамматической формы слова как средства выражения синтаксической структуры высказывания. Рабочая модель включает следующие моменты:

- 1) функциональную характеристику слова в структуре высказывания – субъект, объект, предикат и т. д.;
- 2) соотнесение функциональных характеристик с носителями грамматических значений – флексия, суффикс, вспомогательный глагол и т. д.;
- 3)

зависимость выявленных грамматических значений одного слова от другого, а также средства вычленения этой зависимости. Развертывание учебного содержания осуществлялось от простейшей модели простого односоставного предложения (S P) к структуре сложных предложений, различных по своим синтаксическим моделям.

Следует отметить, что к концу обучения студентам было значительно легче овладевать синтаксическими средствами выражения смысловых отношений, наиболее вероятно представленными в системе русского языка.

Безусловно, представленная программа не может охватить все многообразие грамматических средств выражения синтаксической структуры русскоязычного высказывания. Однако в целом усвоенные модели, отражая логику русской языковой системы, формируют у студентов умение использования теоретических знаний о языке в ходе решения учебно-практических задач при работе с текстом. Объективизация соотношения между грамматической формой слова и системой его синтаксических значений в развертывающемся в текст высказывании дает возможность студентам использовать словоформы в качестве ориентировочной основы чтения.

В качестве критериев сформированности навыков и умений в чтении рассматривались следующие параметры: техника чтения, уровень понимания смыслового содержания текста и его логической структуры. Данные параметры существенно различались в контрольных и экспериментальных группах.

Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о влиянии механизма грамматического прогнозирования на формирование навыков и умений в чтении, практическую значимость и методическую целесообразность развития исследованного психологического механизма.

Список источников:

1. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование (логико-психологический анализ) / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 230 с.
2. Вероятностное прогнозирование в речи / под. ред. Р. М. Фрумкиной. – М. : Наука, 1971. – 199 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку (на материале русского языка как иностранного) / И. А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 220 с.
4. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков. – М. : Наука, 1980. – 279 с.

Некоторые аспекты НЛП на начальном этапе обучения РКИ (на опыте подготовительного факультета ОНПУ)

Ивлева Е.Н.

ст. преподаватель кафедры лингводидактики

Кулишева М.В.

ст. преподаватель кафедры лингводидактики

Одесского национального политехнического университета

г. Одесса, Украина

Основной задачей преподавателя РКИ является формирование у студентов-иностранцев необходимых компетенций – образовательных, общекультурных, познавательных, коммуникативных и т. д. Для этого сам преподаватель должен

обладать определенными компетенциями – лингвистической, информационной и коммуникативной. Только тогда он сможет передать свои знания студентам. Таким образом, методика преподавания русского языка как иностранного тесно связана с педагогической психологией, психологией воспитания, социальной психологией, психологией личности, этнопсихологией, возрастной психологией, психолингвистикой и т.д. Особое место в этом перечне занимает нейролингвистическое программирование, или НЛП.

Нейролингвистическое программирование – это лингвистически ориентированное психологическое направление, изучающее структуру субъективного опыта людей, занимающееся разработкой языка его описания, раскрытием механизмов и способов моделирования опыта с целью совершенствования и передачи выявленных моделей другим людям. Соединяя в себе знания нескольких когнитивных наук – кибернетики, психологии, лингвистики и нейробиологии, – НЛП обладает набором эффективных техник, использование которых способствует максимальной эффективности обучения в рамках личностно-ориентированного подхода [4].

Нейролингвистическое программирование легло в основу новых методик в изучении иностранного языка, главным принципом которых является уважение к модели мира конкретного человека. На основе техник НЛП развиваются такие методики изучения иностранного языка, как многосенсорное обучение В. Белянина, «Моделино» Т. Байбукалова, «Модель личностно-ориентированного обучения» А. Плигина и И. Максименко, когнитивно-мотивационный подход Д. Рунова. Публикаций же об использовании НЛП в преподавании РКИ практически нет, поскольку нейролингвистическое программирование предполагает техники воздействия, основанные на использовании языка. На начальном же этапе обучения это условие невыполнимо. Тем не менее, многие подходы НЛП к обучению можно успешно использовать и на начальном этапе, тем более что именно в начале обучения очень важно заложить основу для успешного обучения. Кроме того, логично предположить, что влияние когнитивных стилей на успеваемость учащихся уменьшается по мере накопления знаний.

Как видно из самого названия, в концепции есть три части:

- нейро-психофизиологические аспекты владения речью
- лингвистическое – собственно лингвистическая сторона речевой деятельности
- программирование – направленность на исследование воздействия на людей в процессе речевого общения и через общение на регуляцию поведения.

И если, как было сказано выше, лингвистическую часть и программирование использовать в обучении РКИ проблематично, то нейрофизиологию учитывать необходимо. В рамках нейрофизиологических представлений предполагается, что у каждого человека есть свой основной канал восприятия и хранения информации, или так называемая «репрезентационная система». Именно через ведущий канал поступает человеку основной поток информации. «Репрезентационная система» делится на визуальную (зрительную), аудиальную (слуховую) и кинестетическую

(моторное восприятие). Соответственно, по доминирующему каналу восприятия всех людей можно разделить на аудиалов, визуалов и кинестетиков.

Люди, воспринимающие информацию через слуховой канал (аудиалы), реагируют на размер, цвет, яркость, насыщенность цвета, фактуру. Визуалы лучше воспринимают материал, когда он написан на доске, когда есть наглядность, схемы. Они лучше пишут изложения, чем пересказывают текст устно, делают меньше ошибок. Следовательно, в обучении визуалов необходимо максимально использовать наглядность, а фильмы, любые формы разговорной деятельности, доклады и лекции, слушание пьес оказываются особенно полезными в процессе обучения аудиалов. Кинестетики в приобретении новой информации опираются на движение. Они лучше усваивают материал, когда могут использовать его в ролевой игре. Задания с карточками, с мячом – оптимально именно для кинестетиков. Кинестетики могут многократно писать одно и то же слово, с удовольствием выйдут к доске для разыгрывания сценки.

Определить ведущий канал восприятия на начальном этапе преподавания РКИ легче всего по поведенческим индикаторам. Так, визуалы и кинестетики кинестетики хорошо справляются с письменными заданиями и письменными тестами, аудиалы, соответственно, с устными. Кроме того, кинестетики способны прекрасно выполнить практические задания, например, рисовать.

Записывая домашнее задание, визуалы чаще всего молча переписывают с доски, аудиалы переспрашивают, кинестетики обводят карандашом номера упражнений в книге. Если аудитория неоднородна с точки зрения каналов восприятия, преподавателю следует обязательно учитывать это. Для аудиалов нужно несколько раз повторить то, что записано на доске, затем подойти и проверить правильность обведенных номеров у кинестетиков. Если задание будет только записано, аудиалы и кинестетики его попросту могут не заметить.

Поведение на перемене тоже может помочь определить ведущий канал. Визуал, скорее всего, останется на своём месте, кинестетик начнет быстро двигаться, разминаться, аудиал постарается «наговориться» в короткое время. Каждый инстинктивно выбирает подходящие ему способ восстановления сил.

Опыт показывает, что преподаватели обычно используют при обучении и коммуникации свой ведущий канал. При совпадении этого канала восприятия с каналом восприятия студентов обучение становится намного эффективнее. При несовпадении же каналов возникают трудности и даже неприятие преподавателя. Таким образом, задачей становится установление канала восприятия студентов и предложение соответствующих упражнений и стиля подачи материала. Если же установление каналов вызывает сложности, особенно на самом начальном этапе, необходимо использовать и визуальные, и кинестетические, и аудиальные способы подачи материала, независимо от естественных предпочтений преподавателя [3].

На подготовительном факультете преподаватели используют различные возможности для разных репрезентативных систем. Для аудиалов полезны записи на диктофон, просмотр качественно озвученного видео, именно они в первую очередь реагируют на вопросы преподавателя. Аудиалу можно предложить пересказать текст

самому себе для повторения. С набором карточек увлечённо работают кинестетики. Им же предлагается переписать информацию, в то время как визуалы эту же информацию смотрят, а при записи именно они обычно пользуются цветными маркерами, подчеркиванием и т.д. Визуалам можно предложить решить кроссворд, аудиалам прослушать и повторить слова, кинестетикам доставит удовольствие выйти к доске, задумать слово, которое другие отгадают с помощью вопросов или наблюдая за телодвижениями.

Понимание специфики репрезентативных систем предполагает определённый подход к отбору учебных текстов. Аудиалы хорошо воспринимают диалоги, кинестетики в тексте, в первую очередь, «почувствуют» движение сюжета, динамику развития действия. Визуалы обратят внимание на описания, картины, «декорации». Поэтому описательные тексты сложны для кинестетиков и аудиалов, а только диалоги малоинтересны для визуалов и т.д.

Интересны задания, в которых будут задействованы все каналы. Например, при повторении основных значений винительного и дательного падежей на подготовительном факультете Одесского национального политехнического университета (ОНПУ) была организована ролевая игра «Магазин». Студенты и преподаватели принесли «товары», организовали витрину. Продавцы и покупатели менялись, так что в процессе было задействовано большинство студентов, при этом было легко заметить, что каждый студент использовал свой ведущий канал: аудиалы расхваливали товар, визуалы его демонстрировали, кинестетики давали потрогать и т.д.

Чем больше каналов открыто для восприятия, тем эффективней идет процесс обучения. Вовлекая студентов в выполнение упражнений, затрагивающих разные каналы, можно постепенно развивать и другие репрезентативные системы. При этом нужно помнить, что максимальная эффективность связана с ведущим каналом.

Одной из базовых техник НЛП является моделирование, или копирование вербального и невербального поведения объекта. Эта техника активно используется в изучении иностранного языка, в частности, Т. Байтукаловым [1]. Он предлагает Быстро изучить иностранный язык можно, точно копируя носителя языка. В данном процессе важны следующие моменты: правильный выбор модели, отсутствие попуток анализировать действия моделируемого и действия моделирующего; состояние моделирующего. Состояние, в котором должен находиться моделирующий, характеризуется «незнанием» и «высокой продуктивностью». В случае отказа от лингвистического анализа и вдумчивом моделировании любое изучающее действие становится максимально эффективным, так как работа становится многоуровневой – освоение фонетики и интонации, лексики, грамматики, невербального иноязычного поведения происходит одновременно.

На подготовительном факультете идея моделирования в полном объеме неприемлема, так как целью обучения является не только коммуникация, но и подготовка к обучению в вузе. Однако для краткосрочных курсов это оптимальное решение для получения быстрых результатов.

Именно этот метод положен в основу краткосрочных курсов, разрабатываемых ОНПУ. И здесь на первое место выходит широкое применение мультимедийных средств. Мультимедиа – это интерактивные (диалоговые) системы, обеспечивающие одновременную работу со звуком, анимированной компьютерной графикой, видеокадрами, статическими изображениями и текстами. Таким образом, мультимедиа воздействует на пользователя по разным репрезентативным системам, при этом обучаемый активно участвует в процессе. Именно мультимедийные средства оказывают наиболее сильное воздействие на учащихся. Можно использовать уже готовый продукт, поставляемый на компакт-дисках, можно применять программный продукт, созданный непосредственно преподавателями, можно находить в Интернете необходимые именно для этого урока материалы. Кроме того, мультимедийные средства открывают большие возможности для самостоятельной работы студентов.

На кафедре лингводидактики ОНПУ постоянно работает кабинет, оснащенный компьютерами, где каждая группа обязательно работает хотя бы раз в неделю. В процессе создания программа, которая позволит студентам самостоятельно изучать пропущенный материал или повторять определенные темы. Здесь подобраны учебные материалы, эффективные для аудиалов, визуалов и кинестетиков.

Список источников:

1. Байтукалов Т.А. Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского / Т. А. Байтукалов – М. :Рипол Классик, 2009. – 160 с.
2. Белянин В. П. Нейро-лингвистическое программирование и обучение иностранным языкам / В. П. Белянин // Международная конференция. Тайбэй, Тайвань. Обучение иностранным языкам в век глобализации. (Teaching Foreign Languages in the Age of Globalization. // International Conference. – Taipei, Taiwan, R.O.C.), 2000. – С. 17-36.
3. Белянин В. П. О конкордансе и диссонансе языковых личностей преподавателя и студента в обучении иностранным языкам / В. П. Белянин // Итоги и перспективы развития методики: теория и практика в преподавания русского языка и культуры России в иностранной аудитории. – М.: МАПРЯЛ, РУДН, 1995. – 134 с.
4. Гриндер М. НЛП в педагогике : Исправление школьного конвейера / М. Гриндер. – М., 2001. – 38 с.
5. Дымшиц М. Репрезентационные системы / М. Дымшиц // Руководство к использованию программы ВААЛ. – М., 1999. – 28 с.
6. Ковалев С. В. Введение в НЛП : Учебное пособие / С. В. Коовалев. – М., 2004. – 90 с.
7. Плигин А. Now Let's Play English. Личностно-ориентированное обучение английскому языку / А. Плигин, И. Максименко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 272 с.
8. Шугалей Е. В. Перспективы применения методологии НЛП к моделированию процессов динамического обучения : Материалы конференции «Многомерный мир : НЛП методология и моделирование» / Е. В. Шугалей. – СПб, 2005. – С. 67-72.

Невербальное общение как компонент общезыковой культуры

Копыткова Т.Г.

доцент кафедры филологии

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Развитие невербального общения – один из наиболее перспективных путей преподавания русского языка как иностранного. Процесс обучения иностранных

учащихся русскому языку, как известно, нельзя сводить только к формированию речевой деятельности. Изучение невербального общения, как показывает практика, способствует органичному объединению обучения и воспитания, без которых не может быть достигнута конечная цель обучения [3:111].

Язык является важным, но не единственным средством коммуникации. Значительную роль в процессе общения играют невербальные средства, то есть общение без помощи языка. Среди них важное место занимают соматизмы – значащие жесты, позы, мимика и выражение лица, а также язык привычного поведения (традиции, обычаи, нормы каждодневного поведения), суеверия и верования. Приступая к изучению языка, погружаясь в общение на русском языке, студенты должны учиться понимать не только речевое поведение русских, но и связанные с речью и возникающие в ситуациях общения другие особенности поведения [1:28].

Овладение новыми нормами поведения для иностранцев, попавших в иную культуру, – задача, сопоставимая с овладением вербальным языком. Студенты, выросшие в монолингвистическом и монокультурном окружении, всегда бывают лишены представления о принципиальной возможности вести себя каким-то другим образом по сравнению с привычным для них. Нередко нормы новой национальной культуры субъективно расцениваются как странные и непонятные. В крайних случаях развивается душевное состояние дискомфорта и даже протеста, которое называется культурным шоком. Приступая к изучению языка, погружаясь в общение на русском языке, студенты должны учиться понимать не только речевое поведение русских, но и связанные с речью и возникающие в ситуациях общения другие особенности поведения русских [2:42].

Например, русские при расставании в знак прощания машут рукой (как, кстати, и люди других национальностей), при этом ладонь обращена от себя и кисть раскачивается вперед и назад. Англичане в аналогичной ситуации раскачивают кисть из стороны в сторону. В Мавритании, Конго и Боливии этот жест такой же, как и в Англии.

Когда русские считают на пальцах, то начинают с мизинца, поочередно загибая пальцы к ладони, китайцы же при счете загибают пальцы с большого пальца к мизинцу. Народы Конго, Мавритании, Танзании считают на пальцах так же, как и русские, в Боливии считают на пальцах как в Китае.

У русских жест несогласия выражается небольшим покачиванием головы в горизонтальном положении то в одну, то в другую сторону. У болгар этот жест обозначает, наоборот, согласие, у народов Конго, Мавритании и Боливии этот жест имеет такой же смысл, как и у русских.

Переживая большое горе, русские сильно плачут, рвут на себе волосы, китайцы ударяют себя кулаками в грудь. В Конго и Танзании держатся руками за голову и при этом раскачиваются. В Боливии люди меняют местоположение, быстро перемещаясь в пространстве.

Различия наблюдаются также в частоте и сфере применения соматизмов. Так, китайцы в публичной обстановке очень редко обнимаются или целуются. Русские

люди этому удивились бы. Объятия и поцелуи считаются у них обязательными. У народов Конго, Сенегала, Танзании такой традиции нет. В Боливии также возможны поцелуи и объятия.

К проблематике, связанной с повседневным поведением, относятся также суеверия, которые почти никто не принимает всерьёз, но они продолжают оказывать влияние на поведение. Например, у русских существует ряд определенных запретов: нельзя свистеть в комнате; нельзя, чтобы черная кошка перебежала дорогу; нельзя, чтобы вокруг девушки кто-то мёл веником.

Некоторые из этих запретов совпадают с запретами в Конго, Танзании и Сенегале. Но их большая часть имеет отличия. Так, у русских, если черная кошка перейдет дорогу, будут неприятности. У конголезцев чёрная кошка тоже приносит неприятные известия, но при этом она должна бегать вокруг дома и громко мяукать.

У русских считается, если у человека горят щеки, то о нем кто-то вспоминает. В Конго о человеке где-то говорят, если он вдруг споткнулся на левую ногу. В Боливии, если человек чихнет, значит, что о нем вспоминают.

У многих народов существуют приметы, которые говорят о счастье. Так, у русских, чтобы в доме было счастье и благополучие, над дверью прибивают подкову. В Конго вешают разные виды трав, а также не убирают в доме ночью. В Боливии тоже вывешивают «косы» из чеснока и подковы.

Некоторые приметы в Сенегале, Конго, Танзании, связаны с особым отношением к птицам. Так, в Танзании, если возле дома ночью кричит сова, значит, в доме будут большие неприятности. В Сенегале, если первый звук, который утром услышит человек, будет карканье вороны, то с этим человеком случится несчастье. У русских карканье вороны тоже приносит неприятности. В Боливии считают, если днем увидишь сову, ночью умрет родственник.

У народов существует много примет, которые как бы предупреждают человека о ждущих его неприятностях. У русских людей не принято возвращаться назад, если человек что-то забыл дома, в противном случае впереди его ждет неудача. В Танзании, если человек все-таки вернулся домой, ему нужно обязательно посмотреть в зеркало. В Конго, если куда-то идешь по делу, нельзя споткнуться. В Мавритании нельзя начинать свой день спорами, иначе этот день спорами и закончится. В Боливии таких примет не существует.

Некоторые приметы связаны в Мавритании с особым отношением к молоку. Так, если на человека брызнут молоком, его ждут хорошие новости. А если кто-то угостит вас молоком, нельзя отказываться.

Полностью совпадает примета у многих народов: правая ладонь чешется – к деньгам, левая – к потере денег. В Боливии, если чешутся обе ладони – получишь деньги.

И, наконец, некоторые приметы, которые относятся к студенческой жизни. Чтобы студент сдал экзамен, русские желают друг другу «ни пуха, ни пера». В Мавритании, когда студент идет на экзамен, он должен семь раз лизнуть твердую соль. Студент в Конго перед экзаменом должен обязательно съесть банан, тогда он не будет волноваться и хорошо сдаст экзамен.

Соматический язык и язык привычного поведения коммуникативны и национально обусловлены, а обучение иностранному языку, в том числе и русскому как иностранному, будет более успешным с учетом особенностей невербального общения той страны, язык которой изучает иностранный студент.

Обращение к элементам родной для студентов культуры оживляет занятие, способствует росту мотивации, положительно влияет на процесс формирования речевых навыков и умений. Опираясь на прием сопоставления особенностей двух культур, преподаватель обращается к уже имеющимся знаниям, опыту и ассоциациям обучающихся, а это ведет к оптимизации процесса обучения русскому языку.

Таким образом, изучение особенностей невербального общения способствует обогащению и активизации словарного запаса студентов, расширяет рамки речевых ситуаций, стимулирует речевую деятельность, углубляет и расширяет профессиональные знания и умения, необходимые для успешного дальнейшего обучения.

Список источников:

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология / В.А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 183 с.
3. Сайко А.Ф. Роль лингвострановедения в развитии мышления иностранных учащихся при обучении их русскому языку/ А.Ф. Сайко // Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – Воронеж: ВГУ, 1994. – С. 111–125.

Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в вузах

Красникова С.А.

доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Никифорова С.Н.

доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Харьковского национального медицинского университета

г. Харьков, Украина

Настоящая статья посвящена дальнейшей разработке проблем лингвострановедения как аспекта методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ), развивающей идею о необходимости слияния обучения русскому языку как совокупности форм выражения с изучением общественной и культурной жизни носителей языка, с позиции теории культурной и языковой вариативности. Не вызывает сомнения, что сегодня уже нельзя обучать некоему «усредненному» языку без учета его варьирования.

Актуальность избранной темы обусловлена, прежде всего, потребностями практики. Как известно, основным принципом обучения иностранцев русскому языку является принцип коммуникативности. Он предполагает использование изучаемых фактов в активном общении в языковой среде.

Опыт работы показывает, что языковая среда, кроме страноведческой информации общего характера, содержит и информацию, связанную непосредственно с конкретной местностью пребывания студентов. Эти особенности языковой среды

оказывают воздействие и на процесс обучения. При организации учебного процесса, составлении учебных планов и написании учебных пособий необходимо учитывать не только общие сведения лингвострановедческого характера, но и краеведческие данные, или местное страноведение.

Следовательно, и лингвострановедческий подход (та совокупность сведений, которая отразится в обучении) должен быть различен в различных регионах. В русле традиционного лингвострановедения вопросам местного страноведения как составной части лингвострановедческого аспекта преподавания РКИ посвящены работы Н. А. Журавлевой, М. Д. Зиновьевой, статьи В. Д. Горянского, И. А. Гурицкой, Р. М. Королевой, Н. Ю. Филимоновой, Р. И. Кудряшовой, З. И. Спасской, Н. С. Секириной, С. П. Олейник, Л. М. Горновой, Г. А. Хмелековой, С. В. Руднева, Э. А. Ясковец, Н. Ф. Чекалиной и др.

Несмотря на это, можно констатировать, что вопросы использования регионального материала в процессе преподавания РКИ, при всей их важности и актуальности, все же относятся к недостаточно разработанным в методике. Необходимо отметить, что местное дополнение учебных программ обычно реализуется самими преподавателями. Нередко учет места обучения в содержании учебного процесса осуществляется во многом интуитивно и довольно бессистемно, а порой этот фактор и вовсе не учитывается. Одной из причин сложившегося положения можно считать отсутствие обоснованной теории и практических рекомендаций. Другой причиной «игнорирования» местных условий является недостаточное понимание важности, необходимости местного страноведения/краеведения. Учитывать необходимо не только экстралингвистические факторы использования краеведческого материала, но и языковые, лингвистические. Учет местного страноведения создает новые вариации фона, ведет к его расширению.

Культура отдельной территориальной общности, по отношению к которой используется термин «субкультура» (Е. М. Верещагин, В. В. Воробьев, В. Г. Костомаров, В. М. Шаклеин и др.), отличается своеобразием. Каждая территориальная разновидность языка, наряду с общеязыковыми, имеет свои специфические способы фиксации культурной информации, вызванные внутриязыковыми или экстралингвистическими факторами. Целесообразно в данном случае говорить о краеведческих потенциях языковой среды, т.к. она связана с определенным местом проживания иностранных учащихся и обладает присущей данному региону спецификой.

Возникновение и развитие такого направления лингвистики, как лингвокультурология, позволяет подойти к вопросу об учете места обучения в процессе преподавания РКИ на новом уровне.

Источниками лингвострановедческого изучения лингвокультуры области служат номинативные единицы языка (безэквивалентная, фондовая, коннотативная лексика; фразеологизмы), реляционные единицы языка четырех уровней – фонетико-интонационного, деривационного, морфологического и синтаксического, а также тексты разных жанров.

С точки зрения методики формирования адекватных фоновых знаний у студентов этот процесс должен включать работу не только с отдельными лексическими единицами, но и с их функционированием в речи в рамках отдельных высказываний и включения в различного рода тексты, коммуникативные ситуации по определенной тематике высказывания.

Таким образом, весь объем лингвокраеведческой информации, необходимой при обучении языку, можно извлекать из взаимопроникающих и тесно соприкасающихся отдельных элементов языкового материала, таких, как тексты исторического и культурного значения, фоновая лексика, реалии (безэквивалентная лексика).

В настоящее время исследователи отмечают наличие особого типа лексикализованной коннотации. В плане терминологического обозначения данный тип коннотации определяется лингвистами по-разному: как географическая или региональная коннотация, особый стратификационно маркированный вид «индикаторной» коннотации, коннотация диалектности [3:3]; [1:14]. Обозначаемые словами-реалиями факты истории и культуры содержат этноконнотацию, непосредственно связанную с особенностями уникального денотата и вызывают в сознании чувство причастности к своему городу, области. В этноконнотированных словах находят отражение характер и образ мыслей жителей, их способность находить более экспрессивные обозначения уже известным для носителей другой культуры денотатам. Более широкий пласт лексики представляет этноконнотированные слова, обозначающие денотаты, известные всем носителям данной культуры, но коннотация диалектности переплетается у них с особым оценочными, эмоциональными и экспрессивными коннотациями и создает специфический ореол.

Коннотативные реалии шире всего представлены в следующих лексических группах:

а) Слова, выступающие в качестве символов данной лингвокультуры (*герб, флаг, Благовещенский собор, Успенский собор, Покровский собор*).

б) Фольклорные, исторические и литературные книжные аллюзии.

в) Языковые аллюзии, которые содержат намек на какой-либо фразеологизм, пословицу, поговорку, крылатую фразу или ходячее выражение.

Значительный лексический пласт, вокруг которого сосредоточиваются фоновые знания, составляют ономастические реалии.

Анализ харьковского ономастического пространства позволил выявить следующие разделы (поля): антропонимы; топонимы (макротопонимы и микротопонимы); эргонимы – названия деловых объединений людей, в том числе союзов, организаций, учреждений, корпораций, предприятий, фирм, обществ, заведений, кружков, клубов и т. д.; хрононимы – собственные имена (и приравненные к собственным) отрезков времени, в том числе праздничных дат и праздников (геортонимы); гемеронимы – названия харьковских СМИ – телерадиокомпаний, газет и журналов («Харьковские вести», «Харьковский курьер», «Харьковские новости», «Вечерний Харьков», «Харьков на ладонях» и др.); документонимы – названия

отдельных документов (Закон о бюджете города Харькова на 2015 год, Закон о военнослужащих Харьковской области и т. д.); артонимы – названия музыкальных, живописных, скульптурных и др. произведений.

Особый интерес представляют неофициальные названия, которыми в разговорной речи горожане заменяют официальные: *Стекляшка* (стеклянный выход из метро на станции Университет), *Солдат* (памятник воину – освободителю Харькова), *Градусник* (большого размера градусник, расположенный на здании у станции метро Исторический музей) и др.

Изучение национальных особенностей языка, проявляющихся в оформлении местной речи, в выборе средств и приемов номинации, в топонимике, гидронимике, ономастике и пр., выполняя важную познавательную-воспитательную миссию, способствует углублению представлений о механизме действия языка в его различных функциях.

Понятия «лингвистическое краеведение» и «лингвистическое страноведение» включают в себе большие возможности для преподавателя РКИ. Эти возможности заложены, прежде всего, в самом языке, в его компонентах, в истории формирования компонентов в течение многих веков. При этом достаточно важно, что с точки зрения страноведческой язык содержит в себе, во-первых, общенациональные страноведчески значимые лингвистические явления, реалии, процессы, во-вторых, реалии, отличающие изучаемый регион и составляющие, таким образом, его неповторимое «лицо», его краеведческий характер.

Осуществление краеведческих поисков в сфере местной речи заключается в изучение ее различных сторон (уровней): фонетики, словообразования, грамматики, лексики, фразеологии, синтаксиса как самостоятельных явлений и в сопоставлении с фактами литературной речи.

Не вызывает сомнения, что все особенности языка региона не могут и не должны быть включены в учебный процесс. Следовательно, перед преподавателем встает проблема отбора культурно-значимых языковых явлений для включения в учебный процесс. Нам представляется, что критериями для отбора могут быть следующие: 1) представленность в речи городских жителей; 2) частотность употребления; 3) отражение в текстах областных авторов.

Знакомство с территориальными разновидностями русского языка помогает иностранным студентам более глубоко познать историю жизни, культуры нашего народа, получить более полное представление о богатстве русского языка.

Список источников:

1. Быкова О.И. Лингвокультурологический подход к исследованию этноконнотации // Вестник ВГУ, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация, 2001. - № 2, с. 32-38.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методика). – М.: Изд-во РУДН, 1997. – 331 с.
3. Говердовский В. И. Коннотемная структура слова. – Харьков: Вища школа, Изд-во при ХГУ, 1989. – 94 с.
4. Горянский В.Д. Теория и практика обучения русскому языку как иностранному: сохранение преемственности и пути обновления. – Ростов-на-Дону, 2007. – 170 с.

5. Ильина Н.И., Сенаторова О.А. Художественный текст как одна из составляющих в процессе освоения языковой картины мира // Актуальные проблемы содержания и методики обучения иностранным языкам: Доклады и тезисы докладов на международной научной конференции, посвященной Европейскому Году Языков. - Владимир: Изд-во Влад. гос. пед. ун-та, 2001. - С. 240-241.
6. Сенаторова О.А. Исследование художественного текста как явления определенной лингвокультуры // Языковая норма и новые тенденции в развитии речевой культуры: Материалы II Международной школы-семинара (18-19 апреля 2000 г.). - Иваново: Изд-во Ивановского гос. ун-та, 2000. - С. 157-158.
7. Сенаторова О.А., Ильина Н.И. Актуальные вопросы лингвокультурологического аспекта преподавания РКИ с учетом места обучения // Русский язык как иностранный: специфика описания, теория и практика преподавания в России и за рубежом: Тезисы докладов Международной конференции (Москва, филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 4-6 декабря 2001г.). - М.: Изд-во МГУ, 2001. - С.271-272.
8. Чекалина Н.Ф. Лингвострановедение на уроках русского языка у иностранных студентов-нефилологов // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания».- №5(10). - Декабрь 2010 // www.grani.vspu.ru.

Формирование социокультурной компетентности в рамках интенсивного курса РКИ

Кушнир И.Н.

доцент кафедры языковой подготовки

Алексеев Т.Н.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки

Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

В последние годы в высших учебных заведениях Украины всё более востребованным среди иностранных студентов медицинских специальностей становится обучение на английском языке. В двуязычных регионах Украины такие студенты нуждаются в изучении русского языка для осуществления коммуникации в украинском социокультурном пространстве, а также в профессиональной сфере для общения с пациентами (в большинстве своём не владеющими английским языком) во время прохождения практики. В ХНУ имени В.Н. Каразина Т.Н. Алексеев была создана программа по русскому языку, описывающая цели, задачи и способы обучения в актуальных для данного контингента сферах: социокультурной и учебно-профессиональной. Особенность обучения русскому языку указанного контингента состоит в значительно ограниченном количестве времени, выделяемого на изучение данной дисциплины, что требует интенсификации процесса овладения иностранным (русским) языком и культурой.

Социокультурный компонент процесса обучения иностранному языку, в том числе, русскому языку как иностранному, выделяли и активно изучали ещё в XX веке. Проблемы приобщения к соответствующей культуре при обучении иностранному языку нашли всестороннее отражение в исследованиях и публикациях Г. Нойнера, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, Е.И. Пассова, В.В. Сафоновой, А.И. Селивановой, С.Г. Тер-Минасовой, В.М. Топаловой, В.П. Фурмановой и др. Решение указанной проблемы на современном этапе развития методики видится в

формировании социокультурной (другие названия: межкультурной, культурно-страноведческой) компетентности (или компетенции) студентов (учащихся) в процессе обучения иностранному языку.

Целью данной статьи является описание методических средств формирования социокультурной компетентности в рамках интенсивного курса русского языка как иностранного, ориентированного на иностранных студентов медицинских специальностей, получающих образование в вузах Украины на английском языке.

В разработанных методических системах формирования социокультурной компетентности студентов высших учебных заведений филологических (И.А. Закирьянова [2], Т.М. Колодько [4]) и нефилологических (Р.О. Гришкова [1], В.М. Топалова [9]) специальностей феномен социокультурной компетентности рассматривается как компонент коммуникативной компетентности (В.В. Сафонова [8], А.М. Щукин [11]) или профессиональной компетентности (И.А. Закирьянова). Мы рассматриваем феномен социокультурной компетентности как составляющую коммуникативной компетентности, а также как характеристику межкультурной языковой личности.

Интерпретируя достижения в исследовании социокультурной компетентности с позиций компетентностного и лингвокультуроведческого подхода, можно вывести следующую дефиницию **социокультурной компетентности иностранных студентов**: это комплексная качественная характеристика межкультурной языковой личности иностранных студентов, результативный содержательный блок, сформированный через знание не только родной, но и других культур, умение применять свои знания в процессе межкультурной коммуникации (в широком смысле), поведенческие реакции в условиях межкультурного общения, опыт межкультурного общения, толерантное отношение к представителям других культур [5].

Нами была теоретически обоснована и разработана лингводидактическая модель формирования социокультурной компетентности иностранных студентов нефилологических специальностей. Однако её реализация в полной мере невозможна в процессе обучения русскому языку иностранных студентов медицинских специальностей, получающих образование на английском языке. Для адаптации существующей модели в связи с поставленными задачами необходимо определить коммуникативные потребности данного контингента и выявить особенности интенсивных методов обучения РКИ.

Анкетирование студентов и опросы преподавателей показали, что наиболее актуальными для обучения общению в социокультурной сфере данного контингента учащихся являются следующие темы, выбор которых обусловлен, с одной стороны, коммуникативными потребностями студентов, а с другой стороны, необходимостью минимизации и адаптации к нужному социокультурному контексту тем, описанных в сертификационных уровнях владения русским языком [7] (уровень А1, А2). Среди них: «Я и моя семья»; «Мой рабочий день»; «Состояние человека (Как я болел)»; «Город, в котором я учусь»; «Национальная еда» (украинская, стран студентов);

«Национальные праздники» (украинские, стран студентов); «Климат, времена года» (украинский, стран студентов); «Моя будущая профессия».

Главной особенностью интенсивных методик обучения РКИ является то, что такое обучение, по мнению Китайгородской, «основываясь на деятельностном и коммуникативно-личностном подходах, предлагает реалистический путь к овладению устной иноязычной речью» [3]. Именно этот принцип лежит в основе формирования социокультурной компетентности в рамках интенсивного курса. На занятиях по русскому языку иностранные студенты медицинских специальностей обучаются общению в социокультурной сфере соответствующему национальному коммуникативному поведению в рамках тем, актуальных для задач и целей обучения, и тем самым приобщаются к особенностям украинской и русской культур. Все указанные факторы влияют на формирование определённых отношений к фактам иноязычной культуры, являющихся одной из составляющих социокультурной компетентности.

И.А. Зимней рассматривается интенсивность обучения как интегральное свойство этого процесса, определяемое совокупностью четырёх параметров: 1) объёмом усваиваемого материала; 2) количеством и вариативностью приёмов (упражнений); 3) плотностью общения; 4) активизацией психических резервов личности.

Для нашей целевой аудитории объём усваиваемого материала ограничен списком тем, лексическим и грамматическим минимумами, составленными на основе практического опыта работы с такими студентами в ХНУ имени В.Н. Каразина, описанными в рабочей программе и представляющими содержательную сторону социокультурной компетентности. Необходимое количество, вариативность приёмов и плотность общения обеспечивается структурной организацией специальных учебных материалов и преемственностью этапов обучения в рамках данного курса. Активизация психических резервов личности происходит при становлении личного отношения к реалиям иноязычной культуры в процессе работы с такими единицами обучения как учебный текст и диалогические единства.

В процессе формирования социокультурной компетентности в интенсивном курсе мы считаем целесообразным использовать учебный текст, насыщенный лингвокультурологической информацией (в пределах лексического минимума курса), созданный на основе аутентичных художественных и публицистических текстов. При составлении учебных текстов необходимо использовать такие пути лингвострановедческой адаптации, выделенные Т.М. Чернявской [10:88-92]: 1) определение главной страноведческой темы и возможных периферийных тем; 2) анализ безэквивалентной и фоновой лексики; 3) удаление из текста фрагментов, не имеющих лингвострановедческого значения; 4) насыщенность текста дополнительными фактами, способствующими более глубокому раскрытию соответствующей темы; 5) разъяснение новых страноведчески ценных слов и словосочетаний непосредственно в тексте или в системе комментариев.

Как показала практика преподавания, в работе с учебными текстами рационально применять технологию развития межкультурного чтения, созданную

И.А. Гиниатуллин [6: 127–150]. Согласно этой технологии, рекомендуется использовать такие виды коммуникативных упражнений: 1) упражнения для понимания лексических и грамматических единиц с национально-культурной спецификой; 2) упражнения в межкультурном чтении-наблюдении; 3) упражнения для межкультурного сравнения; 4) упражнения для применения нового межкультурного знания. В интенсивном курсе русского языка для иностранных студентов медицинских специальностей рационально использовать первые два вида упражнений для овладения системой знаний об иноязычной культуре, третья группа упражнений способствует формированию такой составляющей социокультурной компетентности, как личное отношение, а четвертая группа развивает навыки и умения межкультурного общения.

Опыт межкультурного общения иностранные студенты получают в работе со второй единицей обучения – диалогическими единствами. Как известно, диалогические единства – сочетание реплик, характеризующихся структурной, семантической и интонационной законченностью и соответствующих основным коммуникативным интенциям данного контингента иностранных студентов. В нашем случае представляется целесообразным использование небольших (включающих от 2 до 8 компонентов) единств, которые будут отражать особенности национального коммуникативного поведения. Такие диалогические единства должны включаться в строго определённую систему заданий и упражнений.

Система речевых упражнений и заданий (Ю.И. Пассова [6: 95 – 97]) способствует развитию диалогической речи с использованием диалогических единств. В основу такой системы положен индуктивный способ, который предусматривает сначала овладение элементами диалога, а затем формирование навыков и умений самостоятельного составления подобных диалогических единств на основе учебно-речевых ситуаций. Формирование навыков и умений таким способом происходит в процессе общения, обусловленного учебно-речевой ситуацией, и включает: 1) представление образца для подражания, подражание; 2) обучение планирования речевых действий путем создания мотивов, задач и возможных результатов действия; 3) «научение» развертыванию содержания в соответствии с коммуникативной целью; 4) комбинирование реплик на функциональных связях. Обучения диалогической речи основано на выполнении тренировочных упражнений, направленных на перенос полученных умений и навыков в необходимые для данного интенсивного курса коммуникативные ситуации социокультурной сферы общения.

Таким образом, изложенные выше рассуждения дают основания для вывода о том, что появление нового контингента иностранных студентов в вузах Украины требует адаптации лингводидактической модели формирования социокультурной компетентности. В связи с интенсификацией учебного курса РКИ для данного контингента учащихся необходимо: 1) минимизировать круг тем для обучения общению в украинской социокультурной сфере; 2) создать учебные тексты на основе выделенных критериев лингвострановедческой адаптации аутентичных публицистических текстов; 3) максимально использовать в учебном процессе

технологію міжкультурного читання і систему комунікативних упражнень і задань з включенням діалогічних єдинств.

Список источников:

1. Гришкова Р.О. Педагогічні заходи формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.09 «Теорія навчання». К.: 2007. – 35 с.
2. Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика виховання / ін-т вищої освіти АПН України. К., 2006. 22 с.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Издательство Московского университета, 1986. С 4.
4. Колодько Т.М. Формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К: 2005. 20 с.
5. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / Херсонський державний університет. Херсон. 2012. 23 с.
6. Методика міжкультурного образования средствами русского языка как иностранного / Под. ред. проф. А.Л. Бердичевского. М.: Русский язык. Курсы, 2011. С. 127–150.
7. Программа по русскому языку для иностранных граждан. Первый сертификационный уровень. Общее владение. СПб. : Златоуст, 2013. 176 с.
8. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа, Амскорт интернэшнл, 1999. 305 с.
9. Топалова В.М. Формування соціокультурної компетенції студентів технічного вузу (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.02. «Теорія та методика навчання (англійська мова)». К., 1998. 17 с.
10. Чернявская Т.Н. Приемы введения лингвострановедческой информации в учебнике русского языка для иностранцев // Рус. яз. за рубежом. 1982. №2. С. 88–92.
11. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность. Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики // Рус. яз. за рубежом. 2000. № 5. С. 14 – 20.

Національно-маркована лексика під час викладання української мови інофонам (на матеріалі прецедентних феноменів газетного тексту)

Лазаренко С.В.

доцент, зав.кафедри загальних дисциплін та мовної підготовки іноземних громадян

Шамсідінов А.

магістрант факультету іноземних мов ДЗ

*«Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського»
м. Одеса, Україна*

Кожна культура є унікальною, у кожній є своєрідні елементи (вербальні та невербальні), зрозумілі лише її носіям. Ці елементи стають перешкодою для повноцінного адекватного міжкультурного спілкування, а також обумовлюють появу «культурно-комунікативного шоку» в людини, яка опинилась в нерідному соціокультурному середовищі. Для запобігання цього під час мовної підготовки інофонів необхідно особливу увагу звертати на усунення тих факторів, що спричиняють непорозуміння під час міжкультурного спілкування. Одним з основних завдань мовної підготовки інофонів має стати формування в них соціокультурної компетенції.

Соціокультурну компетенцію більшість дослідників трактують як знання соціокультурного контексту мови, що вивчається, та досвід використання цих знань під час спілкування (І. Л. Бім, П. В. Сисоєв) [1; 6]. В. В. Сафонова кваліфікує соціокультурну компетенцію як здатність порівнювати лінгвокультурні схожості, інтерпретувати міжкультурні розбіжності й адекватно діяти в ситуаціях порушення міжкультурної взаємодії [3; 4; 5]. О. Щукін під соціокультурною компетенцією розуміє «знайомство з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки та здатність використовувати ті елементи соціокультурного контексту, що є релевантними для породження та сприйняття мовлення з точки зору носіїв мови: звичаї, правила, норми, соціальні умовності, ритуали, соціальні стереотипи, країнознавчі знання» [7:333].

Природа соціокультурної компетенції досить складна та багатогранна.

П. В. Сисоєв у складі соціокультурної компетенції виокремлює 4 компоненти: а) соціокультурні знання (відомості про країну, мова якої вивчається, про духовні цінності культурних традицій, зокрема у представників різних етнічних груп, знання про особливості національної ментальності поведінки), б) досвід спілкування (вибір адекватного стилю поведінки, правильне трактування явищ іншомовної культури), в) особисте відношення до фактів культури (зокрема здібність долати соціокультурні конфлікти під час спілкування), г) уміння адекватно застосовувати мову (правильно вживати національно-марковані мовні одиниці в мовленні в різних сферах міжкультурного спілкування, сприйнятливості до схожості та розбіжності міжнародних та іншомовних соціокультурних полів) [6]. І. Л. Бім до складу соціокультурної компетенції уналежнює соціолінгвістичну, предметну, загальнокультурну та країнознавчу компетенції [1]. А. Чейца виокремлює такі компоненти соціокультурної компетенції: лінгвокраїнознавчий (знання лексичних одиниць з національно-культурною семантикою та вміння їх використовувати в ситуаціях міжкультурного спілкування), соціолінгвістичний (знання мовних особливостей соціальних прошарків, представників різних поколінь, статей, соціальних груп, діалектів), соціально-психологічний (знання соціо- та культурологічних сценаріїв, національно-специфічних моделей поведінки з використанням комунікативної техніки, прийнятої в культурі), культурологічний (знання соціального, історико-культурного, етнокультурного фону) [6]. В. В. Сафонова серед компонентів соціокультурної компетенції називає лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та культурознавчу компетенції [3].

Зважаючи на все вищезазначене, визначимо соціокультурну компетенцію як знання індивідуума про національні особливості соціального та культурного життя народу, мова якого вивчається, специфіку та норми його мовленнєвого етикету, а також уміння доцільно та ефективно використовувати ці знання в різних ситуаціях міжкультурного спілкування.

Одним із засобів формування соціокультурної компетенції на заняттях української мови як іноземної є прецедентні феномени. Прецедентні феномени кваліфікуємо як інтертекстуальні елементи, що мають надособистісний/ масовий характер (тобто відомі широкому загалу представників одного національно-лінгво-

культурного співтовариства), неодноразово відтворюються в мовленні й викликають різноманітні асоціації з текстами, що є їхніми джерелами (прототекстами). Відзначимо, що прототекстами можуть бути як вербальні, так і невербальні тексти (музичні твори, твори архітектури, живопису, кіномистецтва тощо).

Досліджуючи особливості навчання інофонів розумінню прецедентних висловлювань під час читання російської преси, О. А. Сандрікова пропонує методику, що передбачає 4 етапи: теоретичний, орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний [2]. Ці етапи розподілено на 4 заняття та передбачають позааудиторну роботу: теоретичний етап – 1 і 2 заняття, орієнтовно-підготовчий етап – 3 заняття, стереотипно-ситуативний етап – 4 заняття, варіативно-ситуативний етап – позааудиторна робота.

Теоретичний етап передбачає лекцію викладача, на якій інофони знайомляться з поняттям «прецедентний феномен», з видами прецедентних феноменів і основними способами їх трансформації. Орієнтовно-підготовчий етап має на меті осмислення матеріалу для подальшого формування мовленнєвих умінь. На цьому етапі інофони вчаться розпізнавати та аналізувати прецедентні феномени. Стереотипно-ситуативний етап спрямований на формуванні вмінь інофонів самостійно добирати матеріали, що містять прецедентні феномени, та визначати функціонально-стилістичну роль останніх. Мета варіативно-ситуативного етапу – вдосконалювати навички та вміння монологічного висловлювання з прецедентними феноменами. Впровадження вищезазначеної методики в процес навчання інофонів II сертифікаційного рівня українській мові як іноземній засвідчив її ефективність.

На заняттях української мови як іноземної, що передбачають роботу над прецедентними феноменами, використовують різні прийоми. Зокрема, перший етап – етап знайомства з прецедентними феноменами – може супроводжуватись переглядом уривків з екранізацій, читанням уривків з газет. При цьому викладач мусить пояснити, чому певні висловлювання стали прецедентними, особливо у випадках з національно маркованими прецедентами, адже лінгвокультурологічний аспект методики викладання передбачає ознайомлення інофонів за допомогою засобів мови з культурою, побутом народу-носія мови.

Другий етап, на якому інофони вчаться розпізнавати та адекватно розуміти зміст прецедентних феноменів, передбачає семантизацію останніх. Ефективними є 2 прийоми семантизації: контекстуальний (передбачає наявність контексту, що пояснює семантику прецедентного феномену), тлумачення з лінгвокраїнознавчим коментарем.

На третьому етапі, що орієнтований на засвоєння прецедентних феноменів та формування навичок вживати їх у мовленні, можна використовувати такі прийоми роботи.

1. Поєднати прецедентні імена з узагальненою характеристикою
- | | |
|------------------|--|
| Дон-Жуан | богатир |
| Дон-Кіхот | висока людина |
| Дядя Стьопа | розпусник, беззаконник |
| Микита Кожум'яка | фантазер, відірвана від реальності особа |

2. Закінчити речення, додавши прецедентне ім'я, що відповідає узагальненій характеристиці, уміщеній у подальшому контексті.

Його називають справжнім ... Він завжди вступає у боротьбу з уявним злом і не відчуває, що це викликає насмішки.

3. Встановити лексичну структуру прецедентного феномена.

Вогнем і ...; мовчання - ...; рукописи ...; пасти ...

4. Обрати слово, що підходить прецедентному висловлюванню.

Триматися як воша (голови, кожуха)

Кров людська не (вино, водиця)

Я візьму той рушник, розстелю наче (скатертину, долю)

5. Дібрати прецедентний феномен до кожної ситуації.

Хтось отримав те, чого дуже хотів.

Хтось розраховує не на власні сили, а на чийсь допомогу.

6. Знайти в тексті прецедентні феномени та встановити їхнє значення.

Хтось думав, що, воюючи проти прем'єр-міністра, відкривають дорогу до влади. Але насправді вийшла піррова перемога!

7. Продовжити речення, розкриваючи значення вжитого в ньому прецедентного феномена.

На двох стільцях не всидіти, я це зрозумів, коли...

Ми називаємо його Микитою Кожум'якою, тому що...

8. Скласти речення з такими прецедентними феноменами.

Пасти задніх, дати зелене світло, кіт у мішку

9. Скласти діалоги за такими ситуаціями, використовуючи прецедентні феномени.

Хтось намагається щось робити, але інші його постійно випереджають.

Хтось намагається перешкодити вам у певній справі.

10. Скласти невеличку розповідь, вживаючи такі прецедентні феномени.

Накивати п'ятами, вовків боятися – у ліс не ходити, не такий страшний чорт, як його малюють.

Робота над прецедентними феноменами під час викладання української мови як іноземної передбачає високу культурологічну компетенцію викладача, який повинен мати великий обсяг знань, бути гідним носієм української культури і враховувати, що він готує до мовленнєвої діяльності не на моноетичному, а на міжкультурному рівні. Одночасно слід пам'ятати, що у процесі вивчення прецедентних феноменів інших мов у інофонів виникає інтерес до вивчення таких феноменів у власній мові, тому «важливою складовою вивчення мови є збудження інтересу до власної мови та культури» [8:28].

Список джерел:

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15.
2. Сандрикова Е. А. Обучение иностранных студентов пониманию прецедентных высказываний при чтении российской прессы (на примере газетных заголовков): автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и

- воспитания (русский язык как иностранный, уровень профессионального образования)» / Е. А. Сандрикова. – Санкт-Петербург, 2005. – 21 с.
3. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: «Истоки», 1996. – 237 с.
4. Сафонова В. В. Иностранный язык в двуязычном образовании российских школьников. / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 2–5.
5. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.
6. Сысоев П. В. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 1. – С. 42–47.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. / А. Н. Щукин – М. : Филоматис, 2006. – 480 с.
8. Dživáková, M.: Jazykové problémy v postsovietskom priestore, in: LINGVISTIKA A LINGVODIDAKTIKA V. – Zborník vedeckých prác, Bratislava, 2009. – S. 25 – 31.

Соціокультурна складова як чинник навчання української мови іноземних студентів

Малюкова О. Ю.

викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології

Кір'янова О. В.

старший викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології

Харківського національного університету міського господарства

імені О. М. Бекетова

м. Харків, Україна

Як правило, іноземні громадяни, що приїжджають до України на навчання, недостатньо поінформовані щодо політичного, економічного, соціального ладу нашої країни, релігійних і національних традицій, мистецтва, морально-етичних цінностей, що сповідують українці.

Для вільного спілкування нерідною мовою недостатньо лише засвоїти мовні, мовленнєві та комунікативні компетенції, необхідно набути соціокультурної компетенції. Підвищення рівня навчання міжкультурній комунікації, підвищення рівня навчання спілкуванню між людьми різних національностей може бути досягнуте тільки при ясному розумінні та реальному врахуванні соціокультурного фактора. Одна з найважливіших умов якісного навчання – це розширення і поглиблення ролі соціокультурного компонента в розвитку комунікативних здібностей [4]. Міжкультурна комунікація передбачає зіставлення своєї та чужої культури. Вивчення мовних категорій відбувається шляхом залучення категорій соціокультурних. Міжкультурна комунікація передбачає знання соціокультурної поведінки носіїв мови, соціокультурних реалій і стереотипів.

Отже, зміст навчання української мови як іноземної має бути спрямованим на розвиток у іноземних студентів усіх компонентів іншомовної комунікативної компетенції: мовної, мовленнєвої, соціокультурної, соціолінгвістичної [2]. Дані компетенції передбачають як формування суто лінгвістичних навичок (фонетичних, граматичних, лексичних), так і їх нормативне використання в усному та писемному

мовленні. Дидактичні завдання, запропоновані викладачем, мають бути зорієнтовані на формування різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), а також на розвиток соціокультурних навичок та умінь, що сприятимуть використанню мови як засобу спілкування, освіти та самоосвіти.

Особливої уваги заслуговує соціокультурна складова навчання як чинник, що визначає і зумовлює використання мови в конкретних ситуаціях спілкування. Найважливішим завданням викладача є допомога студентові у його соціалізації, тобто в залученні до норм мовленнєвої та соціокультурної поведінки носіїв мови, що дозволить йому бути повноцінним учасником міжкультурної комунікації.

Зміст соціокультурної складової навчання іноземної мови розглядають за трьома основними напрямками: засоби соціокомунікації, особливості національної ментальності, духовні та матеріальні цінності [1]. Під терміном «соціокомунікація» розуміють сукупність прийомів і засобів усної та писемної передачі інформації представниками певної культури [3]. Насамперед, це лексика, що обслуговує стандартизовані ситуації спілкування (мовні одиниці з національно-культурним компонентом семантики, усталені етикетні фрази), а також специфічні національні невербальні засоби спілкування, тобто ті чинники, що регулюють мовленнєву та немовленнєву поведінку носіїв мови і культури.

Під національною ментальністю розуміють спосіб мислення представників певної культури, що визначає їх поведінку. Ментальність характеризується за такими параметрами як знання, поведінка і міжособистісні стосунки, прикладами яких є національні свята, традиції, обряди носіїв мови. Не менш важливими для соціокультурної складової у навчанні української мови як іноземної є духовні та матеріальні цінності, до яких належать історія, релігія, наука, мистецтво, пам'ятки культури. Незаперечним джерелом підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови є пізнавальні матеріали, орієнтовані на реалії життя, історію та культуру країни, в якій вони перебувають.

Таким чином, використання соціокультурної складової сприяє зміцненню мотивації іноземних студентів до вивчення української мови, оскільки вони усвідомлюють, що досконале володіння нею є необхідною умовою їх повноцінного проживання в нашій країні. Адже без відповідних знань іноземцям складно організувати свій побут і пристосуватись до нових реалій.

Основним завданням викладача є добір навчального матеріалу й організація заняття у такий спосіб, щоб соціокультурну складову було представлено у необхідному обсязі та у доступній формі. Зважаючи на те, що найбільш інформативним елементом заняття є текст, при вивченні української мови як іноземної велика увага приділяється саме роботі з текстами, що розкривають специфіку національної картини світу. Такі тексти можуть містити інформацію про обряди, традиції, національні свята, релігійні погляди, національний одяг і побут носіїв мови. Мета використання цих текстів полягає не тільки в ознайомленні з новим соціокультурним середовищем, а й, насамперед, в усвідомленні та прийнятті цінностей іншої культури в зіставленні з цінностями власної культури; у формуванні здатності побачити відмінності, зрозуміти і прийняти їх. Велику роль у формуванні

соціокультурної компетенції відіграють також тексти краєзнавчого характеру, присвячені історії регіону, області, міста. Слід зазначити, що під час роботи з подібним матеріалом, викладач досягає не тільки освітньої, а й гуманістичної мети, виховуючи у студентів здатність мирно співіснувати в одному суспільстві з носіями мови і приймати їх культуру. Адже саме принцип формування в іноземних студентів позитивного ставлення до народу-носія мови, яку вони вивчають, є основою опанування соціокультурної складової.

Не можна також недооцінювати значення художніх текстів при вивченні української як іноземної. Читання мовою оригіналу та аналіз авторських текстів, що становлять культурну спадщину народу, дозволяє розглянути специфіку національних концептів крізь призму індивідуальної свідомості автора, який виступає в якості носія етнічної свідомості. У тексті, що містить інформацію про різні об'єкти духовної та матеріальної культури людства в історичному і національному контексті, подається не тільки опис цих об'єктів, а й оцінка їх ролі з точки зору духовного самовираження нації.

Таким чином, звернення до мистецтва народу-носія мови на заняттях з української як іноземної не тільки збагатить знання студентів, а й забезпечить розуміння ними менталітету народу, його побуту, культурних традицій, без чого неможливе ефективне вивчення самої мови. Також слід пам'ятати, що іноземний студент, потрапляючи до іншомовного середовища, спілкуючись з носіями іншої мови, представниками іншої культури, сам є носієм певної мови і культури. Опинившись у чужому місті, країні, у незнайомому соціокультурному середовищі, він загострено сприймає своє, рідне і виявляє бажання поділитись цим зі своїм новим оточенням. Зважаючи на це, важливою складовою навчання іноземних студентів української мови повинні бути тексти їх національної тематики, що дозволить підвищити мотивацію навчання та подолати культурні бар'єри в процесі міжкультурної взаємодії. Отже, при ознайомленні студентів з іншомовною культурою в конкретному лінгвістичному і культурному співтоваристві необхідно враховувати сукупність різних типів впливів як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Працюючи над соціокультурною складовою, слід залучати для порівняння елементи рідної культури студента, оскільки завдяки цьому ним усвідомлюються не тільки особливості сприйняття світу носіями мови, яку він вивчає, а і специфіка такого сприйняття власним народом.

Окрім текстів інформативного характеру, на заняттях з української як іноземної слід активно використовувати тексти, що відображають специфіку побутового мовлення, містять інформацію про норми етикету та поведінки в певних життєвих ситуаціях. Іноземний студент не може самостійно відрізнити елементи літературної мови від нелітературної, тому завдання викладача полягає в тому, щоб навчити його розділяти ці пласти лексики, формувати критичне ставлення не тільки до своєї мовленнєвої діяльності, а й до чужої. Необхідно акцентувати увагу на різниці у вживанні тих чи інших одиниць мови, пояснювати особливості національного мовленнєвого етикету, відмінності використання тих чи інших невербальних засобів

спілкування, ознайомлювати студента з особливостями стилістичної диференціації лексики.

Таким чином, загальна лінгвістична компетенція нерозривно пов'язана з формуванням соціокультурної компетенції, заснованої на усвідомленні іноземними студентами національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови, що включають звичаї, етикет, соціальні стереотипи, історію та культуру, а також з виробленням уміння користуватись здобутими знаннями в процесі спілкування. Особливості формування такої компетенції полягають у специфічній спрямованості занять з мови, які проводяться в контексті діалогу культур з урахуванням відмінностей соціокультурного сприйняття світу і сприяють досягненню міжкультурного порозуміння.

Отже, заключним етапом набуття соціокультурної компетенції повинна стати здатність студентів оперувати необхідними знаннями й адаптувати свою поведінку до поведінки носіїв мови. Наявність соціокультурної складової у формуванні комунікативної компетенції іноземних студентів при вивченні української мови сприяє вибору ними соціокультурно прийняттого стилю спілкування, правильному тлумаченню явищ іншомовної культури, прогнозуванню поведінки носіїв мови, толерантності у міжособистісних стосунках, можливості вирішувати соціокультурні конфлікти у різних ситуаціях спілкування.

Список джерел:

1. Нечаева Л. Т. К вопросу о социокультурном компоненте содержания обучения японскому языку / Л. Т. Нечаева // Научная конференция «Ломоносовские чтения»: тезисы докладов. – М., 2004.
2. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностраный язык в школе. – 2001. – № 3.
3. Сысоев П. В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П. В. Сысоев // Иностраный язык в школе. – 2001. – № 4.
4. Тер-Минасова С. Г. Личность, язык, культура / С. Г. Тер-Минасова // Современные теории и методики обучения иностранным языкам. – М.: Экзамен, 2004.

Особенности восприятия национального менталитета австралийскими учащимися при изучении русского языка

Матвеев А.В.

Ph.D.

Slovo: Language Link Enterprise the University of Melbourne, Australian

Особенностью преподавания русского языка как иностранного на курсах по изучению иностранных языков в Австралии является то, что подавляющее большинство всех преподавателей являются этническими русскими. Как правило, это выходцы из давно бывшего СССР или уже тоже бывшего СНГ, задачей которых является формирование минимума русскоязычной коммуникативной (языковой) компетенции у англоговорящих учащихся. При этом свою основную задачу преподаватели русского языка как иностранного видят в том, чтобы, в первую очередь, обучить элементарной грамматике, еще более элементарному синтаксису и совсем чуть-чуть научному стилю речи. В среде преподавателей русского языка как

иностранный в Австралии традиционно считается, что только углубленное изучение грамматики русского языка со всеми вариантами синтаксических конструкций и оборотов речи позволит учащимся понимать и читать русскоязычные тексты или вести диалог с носителями русского языка.

Но вся сложность ситуации при обучении русскому языку на языковых курсах в Австралии заключается в том, что огромное количество учебного времени, которое преподаватели тратят на изучение грамматики и синтаксиса русского языка, делает практически невозможным изучение национальных и культурных особенностей носителей русского языка. Преподавателям просто физически не хватает времени на изучение национального менталитета русских. А ведь без знания менталитета, который, естественно, находит свое отражение в разговорной речи и, прежде всего, в его лексико-фразеологической составляющей. Мы имеем в виду не традиционную работу с трудными для носителей английского языка лексическими рядами типа *учить – изучать – заниматься* или похожими на них. В нашем случае мы, прежде всего, имеем в виду многочисленные и разнообразные ассоциативно-понятийные группы слов, которые характеризуют национальные особенности русского менталитета и очень часто просто не берутся во внимание преподавателями русского языка как иностранного в процессе обучения.

Мы же, имея классическое образование преподавателя русского языка как иностранного, абсолютно уверены в том, что без знания стереотипов русского ассоциативного мышления, составляющего представление о языковой картине мира носителя русского языка, невозможно обеспечить адекватное восприятие стереотипов русского ассоциативного мышления. А без понимания стереотипов русского ассоциативного мышления, в свою очередь, невозможно понимание составляющих русскоязычной картины мира. Более того, без этого невозможно конструирование участниками русскоязычного диалога лингвистического и экстралингвистического поведения в самом диалоге.

Формирование языковой личности представляет собой сложный и многогранный процесс, который складывается из постижения системы родного языка и знакомства с многочисленными народными, литературными и кинематографическими образами. Именно народные истоки, религиозные и культурные особенности формируют систему национальной культуры, формируют человека как личность в данной культуре, обуславливают нормы его поведения, самооценку и оценку им других людей. Все это формирует устойчивую «картину», которая вызывает устойчивые ассоциации и определяет пути развития диалога носителей языка.

Учащиеся, которые приходят на курсы русского языка как иностранного, в большинстве своем рассчитывают на то, что очень быстро они начнут все понимать. Им достаточно выучить несколько сотен слов и можно выходить в диалог с носителем языка. На практике же, даже хорошее знание грамматики русского языка и небольшой лексический запас не позволяют им чувствовать себя более-менее уверенно в диалоге с носителем языка. Это легко объясняется незнанием культурно-исторического языкового фона, известного носителям языка с рождения. Причина

неуверенного речевого поведения в естественных ситуациях общения с носителями русского языка, как правило, состоит не в том, что им не хватает знания грамматики, а в том, что у них отсутствует даже малейшее представление об элементарных лингвокультурологических реалиях и стереотипах оценок человека.

В отличие от, очень часто достаточно искусственного, учебного диалога, который строится на занятиях под непосредственным контролем преподавателя, в реальном диалоге учащиеся не всегда могут понять, почему русские в ответ на какое-то слово вдруг начинают смеяться, почему нейтральное для них имя человека вызывает отрицательные эмоции. По этой же причине они очень часто не могут понять подтекст разговора и вынуждены ограничиваться лишь пониманием общего смысла, что вызывает неуверенность в знаниях языка.

И поэтому, при обучении учащихся курсов русского языка различным видам речевой деятельности, в особенности говорению и аудированию, мы стараемся обращать внимание на неожиданные, спонтанные ассоциации, которые возникают в речи носителей русского языка. Мы считаем очень важным элементом обучения русскому языку обучение определению смысловой базы таких ассоциаций, обучение пониманию подтекста высказывания.

К сожалению, большое разнообразие потребностей в целях, качестве и глубине знаний русского языка не позволяет нам создать единообразный, близкий к классическому курс русского языка как иностранного. С каждым новым учащимся нам приходится создавать новый учебный курс, который бы максимально подходил под требования и желания учащегося. В этом, собственно, и заключается специфика работы на курсах русского языка в Австралии, да и в других странах тоже. Каждый новый курс русского языка предполагает большую или меньшую детализацию отдельных составляющих программы. Каждый раз нам приходится пересматривать лексико-фразеологическое наполнение изучаемых учебных текстов и тем. Наряду с традиционными лексическими конструкциями мы стараемся вводить в речь учащихся пословицы и поговорки, цитаты из художественных произведений и художественных фильмов. Знание основных (отобранных по принципу частотности) прецедентных речевых единиц помогает нашим учащимся ориентироваться в живой речевой ситуации. Более того, очень часто данные языковые единицы очень часто можно встретить в качестве заголовков газетных статей.

Основным критерием отбора данных языковых единиц является частотность их употребления, высокая степень ассоциативности и одновременно доступность для понимания людьми, для которых русский язык является неродным.

Носители русского языка в своей речи достаточно часто пользуются ссылками на литературные образы из русской классической литературы для того чтобы выразить свое отношение к человеку, дать краткую и в то же время полную характеристику человека, высмеять его или одобрить, поддержать или выразить свое пренебрежение к нему. Это же относится и к народным фольклорным образам, которые также употребляются в русском языке в качестве характеристики.

Более того, использование в живой речи многочисленных фольклорно-литературных, культурных и исторических образов, составляющих национальную

русскоязычную картину мира, позволяет понять особенности русского мышления и стереотипность восприятия окружающего мира. А для тех учащихся, которые изучают русский язык с целью дальнейшего обучения в одном из российских вузов, или для путешествия по России такой подход к обучению русскому языку позволит:

- намного сократить адаптационный период привыкания к реалиям современной России;
- намного сократить период выработки толерантного отношения к русскоязычной культуре;
- даст возможность преодолеть межличностные коммуникативные барьеры при встрече с носителями не всегда литературного русского языка;
- позволит им адекватно воспринимать и оценивать возникающие межличностные отношения;
- позволит легче преодолеть «картину-представление» России и ее жителей, сформированную в его представлении средствами массовой информации Австралии;
- позволит сориентироваться в таких понятиях как добро и зло по отношению к носителям русского языка, поскольку в сознании австралийцев все, что касается России, больше относится к категории зла. В связи с этим у австралийцев, которые путешествуют по России, в первое время не проходит состояние культурного шока.

В заключение, считаем нужным подчеркнуть, что включение данного лексико-фразеологического материала в учебный процесс на курсах русского языка мы считаем очень полезным, потому что позволяет нам расширять представление австралийских учащихся о русской культуре, истории, литературе, что, в свою очередь, позволяет расширять их возможности для развития навыков монологической и диалогической устной речи.

Формирование межэтнической толерантности иностранных студентов в процессе языковой подготовки

Моргунова С.А.

преподаватель кафедры языковой подготовки

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

В современных условиях развития украинского общества одним из национальных приоритетов является формирование этнотолерантной личности. Сегодня перед образованием ставятся задачи как формирования новых ценностных ориентаций, так и сохранения исконных, базовых ценностей. Например, в докладе «Образование: сокрытое сокровище», подготовленном Международной комиссией по образованию XXI в., подчеркнуто, что главными в XXI в. являются противоречия между глобальными и локальными проблемами: как постепенно стать гражданами мира без утраты собственных корней, как обеспечить диалектическую связь независимости со свободой и развитием других. Эти противоречия ставят задачу пересмотреть этические и культурные аспекты образования и обеспечить каждому возможность понять другого во всем его своеобразии. В связи с этим современное образование призвано формировать ментальную совместимость и духовную

интеграцию людей, человеческих сообществ и социумов, их совместное сосуществование.

Толерантность имеет особое значение для современного человека: она является социально–культурной, гражданской и политической необходимостью, ценностной установкой, позволяющей существовать обществу. В психологии феномен толерантности раскрывается в работах А.Г.Асмолова, С.Л.Братченко, С.А.Бондыревой, Г.С.Кожухарь, межэтнической толерантности – в работах Г.У.Солдатовой, В.Ф.Петренко, Н.М.Лебедевой, педагогические аспекты толерантности исследовали Е.О.Галицкий, Е.Ю.Клепцова, В.С.Чернявская.

В работах А.Г.Асмолова [1: 7] толерантность наполнена такими личностными образованиями, как устойчивость и терпимость. Содержание этого понятия включает 3 аспекта, один из которых связывает данное понятие с устойчивостью, выносливостью; другой – с терпимостью; третий – с допустимым отклонением.

С.Л.Братченко, рассматривая этот феномен с этзистенциально-гуманистической точки зрения, полагает, что «полноценная, зрелая толерантность – непременно осознанная, осмысленная и ответственная. Такая толерантность не сводится к автоматизмам, к простым стереотипным действиям – это ценность и жизненная позиция, реализация которой к каждой конкретной ситуации имеет определенный смысл и требует от субъекта толерантности поиска этого смысла и ответственного решения» [2: 112].

Сегодня толерантность представляет собой норму цивилизационного компромисса между культурами и готовность к принятию иных логик и взглядов, выступает как условие сохранения разнообразия, права на непохожесть, уникальность.

В Декларации принципов толерантности [3], принятой ЮНЕСКО 16 ноября 1995 г., толерантность определяется как уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности, отказ от догматизма, от абсолютной истины и утверждение норм, установленных в международно-правовых актах и в области прав человека.

Толерантность не является снисхождением, наоборот, предполагает активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Толерантность – это качество личности, представляющее интегративную характеристику познавательного (знания о толерантности, представления о чертах толерантной личности); эмоционально-оценочного (эмпатийность, способность объективно оценивать людей); поведенческого (вступление в диалогические отношения, установление сотрудничества в процессе взаимодействия) компонентов и определяющее активную нравственную позицию во взаимодействии с людьми, независимо от их культурной, социальной принадлежности, национальности, вероисповедания, образования, возраста, профессии, взглядов. Нетерпимость же проявляется в этноцентризме (понимание и оценка жизненных явлений сквозь призму ценностей и традиций собственной группы как эталонной и лучшей по сравнению с другими группами); поиске врага (перенос вины за несчастья, неблагополучие и социальные проблемы на ту или иную группу);

преследованиях, дискриминации по признаку пола, сексуальной ориентации и других различий (лишение социальных благ, отрицание прав человека, изоляция в обществе) [3: 131-133].

Таким образом, появляется противоречие между потребностью общества в формировании толерантности у людей и отсутствием готовых технологий реализации этой задачи в системе образования.

В процессе обучения в вузе мировоззренческие позиции молодых людей обретают четкость, конкретизируются и сохраняются практически на протяжении всей жизни. Задачи системы высшего образования в современных условиях – сформировать у студентов миропонимание, адекватное общечеловеческим гуманитарным ценностям, научить избегать стереотипов, поощрять знакомство с другими культурами, проявлять непримиримость в отношении ксенофобии и расизма.

Мы предлагаем в качестве средства формирования толерантного отношения иностранных студентов к украинской культуре рассматривать систему вузовского обучения русскому (украинскому) языку, поскольку именно она ориентирована на становление развитие личности путем вхождение в культуру, а также не обеспечение восприятия адекватных современных знаний о мире.

Потенциал иноязычного образования заключается в становлении, образовании человека – создания образа себя, мира, своих действий в мире. Кроме того, эмпирические исследования показывают [4], что студенты имеют разную динамику отношения к разным культурам в зависимости от «соприкосновения» с ними в образовательном процессе; того, язык какой культуры ими изучается; успеваемости и этапа обучения. Наиболее высокий уровень сформированности толерантного отношения имеют студенты, во-первых, к изучаемой ими культуре, во-вторых, с высокой успеваемостью. Таким образом, исследования свидетельствуют о наличии потенциала вузовского обучения иностранным языкам для формирования толерантного отношения студентов к иной культуре.

Исходя из того, что процесс формирования отношения личности к культуре предполагает расширение и углубление знаний в области социологии, межкультурной коммуникации, этнопсихологии, формирование положительного эмоционального отклика к особенностям поведения, традициям, обычаям представителей разных этнокультур, диалог культур, подразумевающий взаимопознание, взаимное изменение и приобретение опыта межкультурного сотрудничества, уважение к представителю иной культуры как равноправному участнику процесса межкультурного сотрудничества, мы предлагаем выделить следующие условия: аксиологизацию содержания языковой подготовки иностранных студентов; активное использование приемов кросс-культурного взаимодействия.

Методика обучения русскому (украинскому) языку как иностранному отвечает на вызов времени усилением внимания к развитию интегративных качеств личности, существенными из которых являются толерантность, эмпатия, принятие и понимание иностранными учащимися украинского социума.

Опыт работы преподавателя кафедры языковой подготовки ХНАДУ показывает, что четко организованная система учебной и воспитательной работы

способствует тому, чтобы иностранные студенты стали равноправными партнерами общения в украинском социуме, не только овладели социокультурной информацией, но и адекватно использовали ее в межкультурном общении, избавились от социально-психологических стереотипов восприятия Украины.

Один из путей формирования толерантного мировоззрения иностранных студентов связан с внедрением в программу обучения текстов и заданий, связанных с межкультурной коммуникацией. Именно через образовательные программы путем изучения истории, языков, культурологии, культурно-нравственных аспектов религии, этнопсихологических особенностей разных народов происходит преодоление стереотипов, формирование иммунитета к ксенофобии.

Особая роль в формировании межкультурной толерантности студентов принадлежит воспитательным мероприятиям, раскрывающим разнообразные аспекты межэтнического сотрудничества. В этом смысле воспитательная работа призвана прививать терпимость к представителям других национальных групп, конфессий, к своеобразию их самовыражения. Добиться этого помогает вовлечение иностранных и украинских студентов в совместную творческую и социальную деятельность: организация культурных мероприятий, творческих встреч, экскурсий, интернациональных вечеров, совместной волонтерской работы, которые сближают представителей разных народов и культур.

Таким образом, аудиторные занятия и воспитательная работа по РКИ (УКИ) могут стать одним из источников, способствующих укреплению важнейших, если не самых основных черт личности иностранных студентов: инициативности, любознательности, открытости, доброжелательности, стремления к сотрудничеству, толерантности.

Список источников:

1. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности / А.Г.Асмолов// На пути к толерантному сознанию.– М., 2000.– С.5-7.
2. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании / С.Л.Братченко // Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление.– Красноярск, 2003.– 165 с.
3. Век толерантности: Научно-публицистический вестник.–М.:МГУ, 2001.– С. 131-137.
4. Шлягина Е. И. Толерантность как условие позитивного межэтнического общения / Е.И.Шлягина, И.М.Карлинская // Психология общения: проблемы и перспективы. –М., 2000.– 257 с.

Сучасні засоби навчання в технічному ВНЗ

Новіна Н.Н.

викладач кафедри мовної підготовки

Фисун С.С.

інженер

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

У результаті стрімкого зростання науково-технічного прогресу кожні десять років у світі відбувається подвоєння обсягу наукових знань. Даний фактор викликає істотне збільшення кількості інформації, що використовується в сфері навчання, і її

ускладнення. Виникає об'єктивна необхідність вдосконалення навчального процесу і підвищення його ефективності і якості. Важлива роль у вирішенні цієї проблеми відводиться засобам навчання. Від рівня їх розвитку та раціональної організації застосування значною мірою залежать ефективність і досягається результат навчання.

Сучасна освіта вимагає зміни підходів до навчання. Перш за все, слід домогтися максимальної активізації і візуалізації навчання. Цьому сприяє застосування різних технічних засобів, що дозволяють скоротити час викладення потрібної інформації і сучасні технології в освіті, що полегшують подачу матеріалу.

Засоби навчання – обов'язковий елемент оснащення освітнього процесу. Поряд із цілями, змістом, формами і методами навчання засоби навчання є одним з головних компонентів дидактичної системи.

У практику навчального процесу міцно увійшли технічні засоби навчання (ТЗН). Вони являють собою комплекс світлотехнічних і звукових навчальних посібників та апаратури для активізації процесу навчання, які також називають аудіовізуальними засобами, які забезпечують образне сприйняття досліджуваного матеріалу, його наочну конкретизацію у формі найбільш доступною для сприйняття та запам'ятовування.

Сучасна освіта характеризується тим, що вперше за всю історію розвитку педагогіки з'явилося покоління засобів навчання, що функціонують на базі інформаційних і комунікаційних технологій, які створюють передумови для небувалої інтенсифікації освітнього процесу.

Використання сучасних навчальних мультимедійних технологій потребує використання у вузі сучасних технічних засобів навчання, які дозволяють: збагатити педагогічний, технологічний інструментарій викладачів; сприяють підвищенню методичної майстерності викладачів-предметників; використанню електронних навчальних програм, тестів, вправ.

Реалізація можливостей нових інформаційних технологій багатоаспектна: це негайний зворотний зв'язок; комп'ютерна візуалізація навчальної інформації; архівне зберігання великих обсягів інформації та легкий доступ до неї; автоматизація обчислювальної та інформаційно-пошукової діяльності; інтерактивний діалог; управління відображеними на екрані моделями різних об'єктів, процесів, явищ; автоматизований контроль; тренінг і т.д.

Сучасне обладнання – це широкий спектр високоефективних технічних засобів навчання. Окрім комп'ютерів, які дають можливість змоделювати багато процесів і тим самим дозволяють на практиці реалізувати знання студентів, це: цифрові проектори – для відображення комп'ютерної інформації та відео; проекційні екрани – різноманітних моделей; оверхед-проектори; слайд-проектори; копії-дошки – для тиражування записаного на дошці; інтерактивні дошки – можливість прямо на дошці змінювати демонстраційні електронні матеріали; документ-камери – настільні відеокамери для демонстрації об'єктів і слайдів за допомогою цифрового проектора; відеоконференційні системи – для ефективного спілкування на відстані; маркерні та текстильні дошки; проекційні столики і т.п.

Технічні засоби навчання (ТЗН) – сукупність апаратури і технічних пристроїв з дидактичним забезпеченням, що застосовуються в навчально-виховному процесі та самоосвіті з метою його оптимізації, для передачі і зберігання навчальної інформації, контролю за ходом її засвоєння, формування і закріплення знань, навичок, умінь .

При класифікації технічних засобів навчання їх умовно розділяють на: пасивні, активні та інтерактивні технічні засоби навчання.

1. Пасивні технічні засоби навчання включають в себе інформаційні матеріали, лінійні навчальні програми на фізичному носії (кіноплівці, магнітній стрічці тощо) і технічні засоби надання цієї інформації, яка зашифрована на фізичному носії – це діа- і кінопроектори, магнітофони, відеомагнітофони та ін.

2. Активні технічні засоби навчання являють собою навчальні аудіовізуальні програми і програми ЕОМ розгалуженого типу, а так само ті технічні засоби, які відповідають за їх пред'явлення (можливість надання інформації) зі зворотним зв'язком із студентом.

До групи активних технічних засобів навчання слід віднести тренажери, алгоритми та програми ЕОМ, аудіовізуальні навчальні програми, технічні засоби статичної проекції, куди входять діапроектори, слайдопроектор, кадрпроектори, установки поліекранний фільмів, установки стереоекції, голограми, великоформатні слайди, мікрофоти для відтворення мікрофільмів і мікрофіші ; звукотехнічне пристрої магнітного запису, до яких відносяться моно- і стереомагнітофон, мікшери, еквалайзери, касетні магнітофони, стерео- і моноусілітелі, системи світломузики, акустичні системи, лінгафонні класи, системи кодування на магнітній стрічці сигналів управління роботою технічних засобів, диктофони.

3. До інтерактивних технічних засобів навчання відносять навчальні програми, які дають можливість змінювати і формувати в процесі навчання його зміст і володіють адаптивною методикою інформаційної взаємодії із студентами. До інтерактивних технічних засобів навчання відносять сучасні технічні засоби (автоматизовані системи на базі ЕОМ), які забезпечують взаємодію навчального комплексу зі студентами.

До групи інтерактивних технічних засобів навчання входять автоматизовані навчальні системи (АНС), гнучкі автоматизовані навчальні комплекси, автоматизовані інформаційні системи, діалогові системи мовного спілкування, а також інтерактивні дошки.

ТЗН, об'єднані в певну групу, мають чітку спрямованість на конкретне рішення конкретних завдань, завдяки чому з допомогою ТЗН можна поступово відтворити структуру досліджуваного процесу або об'єкта. Крім цього, пасивні технічні засоби навчання дають можливість здобути не тільки візуальної, але так само і звукової інформації. Важливою особливістю пасивних технічних засобів навчання є можливість використання їх педагогом у процесі навчання у тому порядку, якого вимагає конкретне заняття. Активні технічні засоби навчання є наступним етапом еволюції технічних засобів навчання. Завдяки цій групі технічних засобів навчання сам процес навчання стає більш швидким і ефективним. Група активних технічних

засобів навчання передбачає опосередковане пред'явлення інформації, при цьому організовує і стимулює індивідуальні та колективні форми навчальної діяльності, а також проводить контроль цієї діяльності, значно прискорює процес отримання і засвоєння знань, підвищує якість навчання.

Враховуючи той факт, що техніка постійно знаходиться в процесі розвитку, а разом з нею постійно удосконалюються і технічні засоби навчання, можна припустити, що в недалекому майбутньому класифікація технічних засобів навчання поповниться вже новою групою вдосконалених технічних засобів навчання.

Дошка в освіті не просто інструмент для демонстрації, а й навчання, вона породила спеціальну систему комунікації, прямий і зворотній зв'язок – один викладач може працювати з декількома студентами. Дошка це особливе – пізнавальне – вікно в світ. Але з часом він став звичним і повинен був перетворюватися, як і всякий інструмент. У ХХ столітті з'явилися технології, у яких викладач залишався за кадром, ставав прихованою фігурою, методистом, який організовував подачу матеріалу. Студент доходив до всього сам. Значно підвищилася інтенсивність навчання. Сучасна молодь освоює все нові форми спілкування, використовуючи новітні технології. Приходячи в аудиторії, вона – за замовчуванням – вимагає і нових інструментів освіти. Це означає, що вікно у світ пізнання має придбати нові функції.

Досягнення нових технологій – інтерактивна дошка, збагатившись своїми розширеннями, стала відповідати на запит більш активної взаємодії.

Інтерактивна дошка – це сенсорний екран, приєднаний до комп'ютера, зображення з якого передає на дошку проектор. Досить тільки доторкнутися до поверхні дошки, щоб почати роботу на комп'ютері. Спеціальне програмне забезпечення для інтерактивних дошок дозволяє працювати з текстами та об'єктами, аудіо-і відеоматеріалами, Інтернет-ресурсами, робити записи від руки прямо поверх відкритих документів і зберігати інформацію. Дошка надає унікальні можливості для роботи і творчості і приголомшливо легка в управлінні.

Інтерактивний екран ввібрав в себе всі функції комп'ютера, будучи практично його модифікацією, продовженням. Він має потужну пам'ять і гнучкий зворотний зв'язок, м'яко відгукується системою, в якій людина може працювати звичайним чином – як ручкою в зошиті. Студент може вдаватися і до тактильної комунікації, створенням зображення рукою, а може використовувати і дистанційне керування – залежно від цілей і задач, що розв'язуються.

Інтерактивна дошка стала особливим середовищем, з якого викладач може отримати дуже багато освітніх можливостей, будувати з її допомогою заняття, реалізуючи необхідну тактику. Крім того, важливо, щоб зберігався рівень креативності – щоб студент активно брав участь у роботі – всім цим вимогам відповідає інтерактивна дошка. Викладач, керуючи дошкою, може втілювати у навчальний матеріал деякі (заздалегідь підготовлені) ідеї, які студенти в процесі зворотного зв'язку можуть модифікувати і виконувати у властивій їм формі. Освітній процес стає більш гнучким.

Критерієм успішності студентів стає не стовідсотково вірна відповідь, яку оцінює викладач, а міра участі у зворотному зв'язку, яку має оцінити сам студент.

Крім цього, інтерактивна дошка має певні переваги: запам'ятовує, як і будь-який комп'ютер, акти взаємодії (зберігає зворотний зв'язок) і може їх відтворити; дозволяє спостерігати процес і аналізувати накопичений матеріал; дозволяє виявляти проміжні результати, які важливі для розуміння особливостей динаміки змін, точок вибору і впливів, які для них були значимі; дозволяє демонструвати результати, які одержує сам.

Інтерактивна дошка – це ідеальне рішення для навчального процесу. Різні розміри дозволяють підібрати рішення і для невеликої, і для просторої аудиторії. Завдяки зручності використання і великому набору можливостей, інтерактивні дошки займають гідне місце скрізь, де необхідна демонстрація візуального матеріалу та тісна інтерактивна взаємодія з аудиторією.

У нашій країні цей інструмент навчання і групової роботи тільки почав одержувати широке поширення, у той час як за кордоном вже накопичено чималий досвід застосування інтерактивних дошок, який показує, що завдяки включенню інтерактивної дошки до навчального процесу, вчитися стає цікаво і захоплююче, що приводить до зростання мотивації навчання.

Сьогодні найбільш значні зміни відбуваються в інформаційній області. Традиційні технічні засоби навчання орієнтовані на пасивний, споглядальний характер засвоєння інформації. У зв'язку з цим, основою системи засобів навчання в сучасній школі мають стати мультимедійні засоби навчання нового покоління, що поєднують у собі всі переваги сучасних комп'ютерних технологій, виводять процес навчання на якісно новий рівень, відповідають тому способом сприйняття інформації, яким відрізняється нове покоління школярів, яке виросло на ТБ, комп'ютерах і мобільних телефонах і в якого набагато вище потреба в темпераментної візуальної інформації і зорової стимуляції, і максимально використовують переваги сучасних інформаційних, комунікаційних та освітніх технологій.

Застосування мультимедіа в сфері освіти сьогодні йде вже досить успішно і має такі напрямки: відеоенциклопедії; інтерактивні путівники; тренажери; електронні лекторії; персональні інтелектуальні гіді по різних наукових дисциплінах; системи самотестування знань учня; моделювання ситуації до рівня повного занурення – (для вивчення мови) та ін.

При використанні мультимедіа з'являються нові навчальні методики, нова педагогіка, новий інструментарій. Медіаосвіта, інтегроване в навчальні предмети збагачує навчальний процес новими формами, методами і прийомами роботи, що дозволяють активізувати пізнавальну діяльність студентів.

Працюючи над мультимедіа проектами, студенти отримують досвід використання сучасних технічних засобів, з одного боку, з іншого боку – набувають навички індивідуальної та колективної роботи.

Наочних матеріалів і навчальних ресурсів з будь-якого предмета і з будь-якої теми в даний час можна знайти безліч. Так, при читанні лекцій доцільне використання проектора, що дозволяє відобразити все, що відбувається на екрані комп'ютера на великому екрані. Таким чином, викладачі можуть читати лекції без малювання крейдою на дошці і помітно прискорити подачу матеріалу. Також

викладачі можуть використовувати заздалегідь підготовлені в текстовому процесорі Microsoft Word документи, схеми і малюнки.

Крім того, кожна дисципліна має свою специфіку і відповідно для неї можна рекомендувати найбільш доцільне програмне забезпечення. Наприклад, викладачі природничих дисциплін можуть застосовувати програму Math Cad для складних математичних обчислень (включаючи символні), для моделювання лабораторних процесів використовувати програми LabView, Стратум. Замість калькуляторів можна використовувати табличні процесори Microsoft Excel.

Мови можуть викладатися з використанням програм-перекладачів, навчальних програм швидкого читання, що допомагають запам'ятовувати слова.

Таким чином, практично кожна дисципліна може використовувати нові мультимедійні технології, методи і прийоми для підвищення рівня знань, прискорення і поліпшення подачі матеріалу, активізації навчання в сучасному технічному вузі.

Технічні засоби навчання, що використовуються в вузі – одне з головних і обов'язкових умов якісної освіти. Для ефективної роботи в сучасних освітніх закладах доцільно встановлювати не окремі комп'ютери або технічні засоби, а цілі комплекси (кабінети), до складу яких входить комплект технічних засобів та обладнання, відповідне програмне забезпечення, призначені для використання викладачем і яке утворюють автоматизоване робоче місце викладача. Це дозволить здійснювати більш ефективний процес навчання і контролю з боку викладача.

Список джерел:

1. Дьомін І.С. Використання інформаційних технологій у навчально-дослідницької діяльності / І.С. Дьомін // Навчальні технології. – 2001. – № 5.
2. Купріянов М. Дидактичний інструментарій нових освітніх технологій / М. Купріянов // Вища освіта. – 2001. – № 3.

Из опыта общения преподавателя и студента-иностранца в контексте межкультурной коммуникации

Овчинникова А.С.

старший преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Помазун О.В.

преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан

Харьковский национальный медицинский университет

г. Харьков, Украина

Еще во времена античности знакомство с культурой страны изучаемого языка было одной из главных задач, а преподавание языка иностранным студентам сегодня не мыслится без культурного компонента.

В языке не просто отражается мир человека и его культура, именно в нем заключается важнейшая его функция – хранение культуры и передача ее из поколения в поколение, поэтому язык играет решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа и нации.

Без знания культуры изучаемого языка невозможно изучать язык как средство общения, так как культура языка не просто отражается в языке: она и формирует язык и его носителя, и определяет особенности речеупотребления.

Исследовать средства языка и речи, систематизировать их и представить в форме оптимальной для обучения иностранному языку – одна из главных задач преподавателей русистов.

В лингводидактике в последнее время стали видеть особое направление, ставящее во главу угла изучение языка. Это направление получило в трудах Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова название лингвострановедение.

Лингвострановедение ставит своей задачей изучение языковых единиц, наиболее ярко отражающих национальные особенности культуры народа – носителя языка и среды его существования. Необходимость отбора и изучения языковых единиц, в которых наиболее ярко проявляется своеобразие национальной культуры и которое невозможно понять так, как их понимают носители языка, ощущается во всех случаях общения с иностранцами, при чтении прессы, при просмотре кино и видеофильмов, во время проведения занятий в аудитории.

В связи с выше изложенным у преподавателей русистов ХНМУ возникла необходимость создания пособия для иностранных студентов по локальному страноведению «Харьков медицинский».

Работа по данному пособию направлена на знакомство с историей медицинского университета, с учеными-медиками, работавшими в нашем вузе и принесшими ему мировую известность, а также на выход на высокий уровень общения преподавателя и студента в контексте межкультурной коммуникации.

Учитывая то, что в ХНМУ в XIX и XX столетиях работали ученые-медики, сделавшие мировые открытия, нам необходимо помнить, и передавать из поколения в поколение богатый лингвострановедческий материал, а главное гордиться нашим университетом и нашими учеными, как гордятся своими студентами Кембриджского и Оксфордского университетов.

Это и известный ученый Ю. Ю. Вороной, который в 1933 г. впервые в мире успешно сделал пересадку донорской почки, эта операция была проведена в Харькове. До недавнего времени считалось, что первая пересадка почки была сделана американским профессором Бернаром в 1961 году, а теперь ВОЗ подтвердил первенство нашего ученого в этой области.

Это и всемирно известный патологоанатом, терапевт Душан Федорович Лямбль, открывший лямблии – кишечные жгутиковые простейшие, его именем названо и заболевание – лямблиоз, лямблиевские ворсинки.

Это и Лауреат Нобелевской премии, ученик Луи Пастера Илья Ильич Мечников – физиолог, эмбриолог, возглавивший Пастеровский институт после смерти учителя. Мечниковым были открыты микрофаги, теория фагоцитоза, теория воспаления Мечникова, Мечниковское кислое молоко и др. открытия. Его именем названы улицы и поселки. Институт микробиологии и иммунологии АМН Украины, который находится в Харькове, носит имя И.И. Мечникова.

Много можно рассказать о мировых достижениях медиков Харькова. Но особо следует подчеркнуть роль анатома В.В. Воробьева, который разработал метод обработки кожи трупа, и этот метод получил название «Способ обработки кожи трупа по Воробьеву». Он же бальзамировал тело Ленина в 1924 году. Улица и переулок в г. Харькове носят его имя.

Имена многих профессоров XIX –XX веков прославили наш город на весь мир.

С именем профессора-офтальмолога Л. Л. Гиршмана многое связано в Харькове. У него на приеме побывало около миллиона пациентов, он гордился тем, что научил людей обращаться к врачам. Харьков в период его медицинской деятельности называли офтальмологической Меккой.

Наши современники ученые – медики, с которыми студенты-иностранцы общаются непосредственно на занятиях, тоже внесли немалую лепту в славную историю университета. Это и хирург, директор института неотложной хирургии В.В. Бойко, написавший около тысячи статей и монографий по хирургии. Его именем назван симптом Бойко-Пронина при остром аппендиците. Он является автором квантово-биологической теории. Все это вызывает огромный отклик у студентов, является мотивацией получить профессию врача в престижном и старейшем медицинском университете Украины.

Немало интересной и необходимой информации получают иностранные студенты-медики во время работы по данному пособию.

Работу с данным текстовым материалом можно рассматривать как решение лингвострановедческой задачи, направленной, с одной стороны, на включение в себя обучение языку, а с другой, дающее необходимые сведения о культуре изучаемого языка, и достижение лингвострановедческой цели – обучение коммуникативной коммуникации, прежде всего, через адекватное восприятие речи собеседника и понимание оригинальных текстов.

Список источников:

1. Азнаурова З. С. Лингвокультурные традиции и их отражение в языке и речи : язык и история проблемы лингвокультурной традиции / З. С. Азнаурова. – М., 1989.
2. Братина А. А. Лексика языка и культура страны в лингвострановедческом аспекте / А. А. Братина. – М. : рус. яз, 1981.
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус.яз, 1980.
4. Верещагин Е.М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М., 1976.
5. Девкин В.Д. Вопросы лингвострановедения и лексикологии. М.: Прометей, 2003.

Формування вторинної професійної мовної особистості іноземних студентів, які навчаються російською мовою у немовному ВНЗ

Петрова О.Б.

доцент кафедри іноземних мов

Харківського національного медичного університету

м. Харків, Україна

Сучасна методика викладання російської мови як іноземної розвиває свою теоретичну базу на ґрунті досягнень мовознавства та лінгвометодики взагалі. Так,

одним із центральних у методиці викладання російської мови як іноземної став концепт «мовна особистість» (Г. Богін, Ю. Караулов, О. Леонтьєв, Н. Арутюнова та ін.) [1; 7]. Для викладання іноземної мови, зокрема, російської мови як іноземної актуальною виявилася також розробка питань вторинної мовної особистості, міжкультурної комунікації, іншомовної професійної комунікації (І. Халєєва, Н. Гальскова, Н. Гез, І. Борисова, М. Євдокимова, О. Голованова та ін.) [2-5; 11].

Актуальність дослідження особливостей формування вторинної мовної особистості при навчанні російської мови як іноземної в немовних університетах визначається необхідністю підвищення якості професійної підготовки іноземних студентів, які отримують вищу освіту за допомогою російської мови.

Сучасна наука розглядає особистість широко і багатоаспектно, у зв'язку з усіма сферами діяльності людини. У науковій літературі досить докладно висвітлена історія формування поняття мовної особистості (МО); його розробка пов'язана з психологічним визначенням окремого суб'єкта у його взаєминах та свідомій діяльності, що визначається даною суспільною системою та культурою (Г. Богін, Л. Виготський, Ю. Караулов, О. Леонтьєв, А. Плєхов, В. Карасик та ін.) [1; 6; 7; 9].

Кожна людина має певні теоретичні мовні знання, творче мислення, комунікативні вміння, прагне до саморозвитку, але різні індивіди відрізняються саме різним ступенем розвитку цих властивостей та способом їх поєднання, своїми мовними особистостями. Як відомо, у працях Ю. М. Караулова викладена теорія мовної особистості, яка визначає мовну особистість, як «сукупність здатностей та характеристик людини, що зумовлюють створення та відтворення нею мовленнєвих творів (текстів), які відрізняються а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відбиття дійсності, в) певною цільовою спрямованістю...» [7:3].

Описуючи мовну особистість, зазвичай виділяють її пізнавальний, комунікативно-прагматичний, вербально-семантичний, поведінковий аспекти формування [1; 6; 7]. Описуючи МО, Ю. М. Караулов розробив її рівневу модель (вербально-семантичний рівень – володіння мовними одиницями; когнітивний – поняття, ідеї, концепти, які відбивають картину світу; та прагматичний – цілі, мотиви, наміри мовця), яка характеризує саму структуру МО.

Концепція мовної особистості багатоаспектно висвітлювалася і взагалі, і стосовно російської мови як іноземної в працях Г. Богіна, Ю. Пассова, В. Воробйова, Н. Гальскової, Н. Гез та ін. [1; 3]. Сучасний комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення мовної особистості базується на характеристиці різних обставин, умов та цілей спілкування людей. Мовна особистість пронизує всі аспекти вивчення мови, тому в педагогічному підході до формування МО слід ураховувати, що «мовна особистість ... характеризується не стільки тим, що вона знає в мові, скільки тим, що вона може з мовою робити. З точки зору лінгводидактики, досить суттєво, на що здатний, до яких мовних навичок готовий мовець» [1:4].

Лінгвометодисти відзначають, що розвиток вторинної мовної особистості (ВМО) став стратегічною метою навчання російської мови як іноземної. Вторинна мовна особистість стосується саме нерідної мови. Вона формується у студентів при

вивченні іноземної мови, зокрема російської мови як іноземної. Вторинну мовну особистість визначають (І. Халєєва), як «здатність людини до спілкування на міжкультурному рівні. Дана здатність складається з оволодіння вербально-семантичним кодом мови, яка вивчається, тобто «мовною картиною світу» мовців цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) та «глобальною (концептуальною) картиною світу» [10:68].

Дослідження русистів [3-5; 10; 11] свідчать, що формування вторинної мовної особистості іноземних студентів передбачає досягнення комунікативно достатнього рівня володіння російською мовою, вміння сприймати навколишнє середовище крізь призму картини світу представників іншомовного соціуму.

Безпосередньо з цим пов'язана ще одна складова ВМО студентів немовних ВНЗ – вторинна професійна мовна особистість (ВПМО). Проблеми розвитку ВПМО висвітлювали у своїх працях І. Халєєва, Н. Гальскова, Н. Гез, О. Голованова, Є. Кудрявцева, І. Борисова, О. Хоменко та ін. [2-4; 10; 11]. Науковці підкреслюють, що формування професійно орієнтованої іншомовної свідомості – вторинної мовної особистості – має здійснюватися за логікою системного освоєння засобів міжкультурної комунікації в ході цілісного становлення і розвитку професійної діяльності. Лише за умови розвитку «рис вторинної мовної професійної особистості» забезпечується вихід на міжкультурну професійну комунікацію [3]. Для нинішньої практики викладання російської мови як іноземної провідним є висловлене Н. Гальсковою положення, згідно з яким «результатом будь-якої мовної освіти повинна бути сформована мовна особистість, а результатом освіти в галузі іноземних мов – вторинна мовна особистість як показник здатності людини брати повноцінну участь у міжкультурній комунікації» [3:65].

Таким чином, практика викладання російської мови як іноземної іноземним студентам у немовному ВНЗ нині спрямовується на досягнення мети формування ВПМО шляхом розвитку у студентів рис особистості майбутнього випускника-спеціаліста, який володіє своєю професією і російською мовою як іноземною, яку він може застосовувати для міжкультурної як професійної, так і загальномовної комунікації.

Дослідниця О. Голованова відзначає, що ВПМО відображається в особливостях відтворюваних нею мовних та мовленнєвих одиниць та цілісних текстів, у своєрідності власного створеного професійного дискурсу, підпорядкованого цілям та завданням професійної діяльності [4:263].

Слід підкреслити, що специфіка професійної галузі впливає на характер формування ВПМО в університетах різного немовного профілю. Саме особливості спеціальності, специфіка професійної діяльності, її цілі та завдання, а отже, взагалі особливості певної професійної комунікації, визначають специфіку мовленнєвої діяльності, впродовж якої формується ВПМО іноземних студентів, які навчаються у ВНЗ за допомогою російської мови.

Дослідники відзначають, що професійне спілкування спрямоване, передусім, на обмін професійно значущою інформацією, що підлягає трансформації, збереженню і відтворенню [5]. Такий підхід пояснює надзвичайну актуальність для ВПМО

розвитку вмінь здійснювати когнітивні операції, а також сформованої впродовж навчання у ВНЗ спроможності працювати та розвиватися самостійно, зокрема в своїй професійній галузі, спроможності аналізувати, порівнювати, узагальнювати тощо. Така інтелектуальна практика взаємно доповнює іншомовні мовленнєві навички та інтегровано формує ВПМО.

В опрацюванні галузевої термінології ВПМО неодмінно послуговується двома мовами і перебуває, таким чином у двох наукових картинах світу. Так у свідомості іноземного студента відбувається взаємодія рідномовної та чужомовної картин світу.

Для дослідження галузевої термінології в такому аспекті важливим видається застосування в навчанні спеціально дібраних, але автентичних текстів за фахом іноземних студентів. Опрацювання саме таких текстів наближає навчальне моделювання професійного спілкування до практики реальної професійної комунікації та ефективно розвиває вторинну професійну мовну особистість іноземних студентів немовних університетів, які навчаються російською мовою.

Така робота надзвичайно важлива з погляду створення і розширення власного когнітивного простору, який у ВПМО становить власним чином структуровану сукупність фахових знань та уявлень.

Сприяючи створенню в процесі навчання повноцінної ВПМО, викладач російської мови як іноземної у немовних ВНЗ має враховувати позамовні фактори, які характерні для процесу формування та прояву ВПМО (середовище професійної комунікації та специфіка професійної діяльності – лікар, економіст, інженер тощо та пов'язану з цим своєрідність її соціальних умов).

Таким чином, для успішного наближення до формування вторинної професійної мовної особистості необхідною є робота в напрямку вироблення здатності іноземних студентів здійснювати професійно орієнтоване російськомовне спілкування. Таке спілкування сприяє соціалізації іноземних студентів, їх знайомству зі стандартами професійної діяльності в межах російськомовної професійної картини світу, професійно-виробничою культурою, що остаточно спрацює при формуванні ВПМО.

З огляду на реалії практики, метою іншомовного професійного навчання іноземних студентів, які отримують освіту російською мовою у немовних ВНЗ, є поступове формування в процесі оволодіння системою засобів професійно-орієнтованої комунікації їх вторинної професійної мовної особистості з професійно усвідомленою іншомовною свідомістю, підготовка до професійної міжкультурної комунікації та здатності до саморозвитку в умовах глобалізованого інформаційного суспільства.

Список джерел:

1. Богин Г. И. Модель языковой личности и её отношение к разновидностям текстов : автореф. дисс. на соиск. ученой степ. доктора фил. наук / Г. И. Богин. – Л., 1984. – 31 с.
2. Борисова И. В. Особенности формирования вторичной языковой личности студентов неязыковых профилей / И. В. Борисова. – Вестник МГОУ. – Серия : Педагогика. – 2015. – № 1. – С. 30-36.
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика : Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных

- языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
4. Голованова Е. И. Профессиональная языковая личность : специфика профессиональных процессов в сфере теории и практики / Е. И. Голованова // *Non multum, sed multa : Немного о многом. У когнитивных истоков современной терминологии* : сб. науч. тр. в честь В. Ф. Новодрановой. – М. : Авторская академия, 2010. – С. 261–270.
5. Евдокимова М. Г. Межкультурный аспект содержания обучения языку для специальных целей / М. Г. Евдокимова // *Язык и культура*. – 2010. – Вып. 4. – С. 109–114.
6. Карасик В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик ; Монография. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М., 1987. – 280 с.
8. Лысенко Н. Е. Развитие языковой личности при обучении русскому и иностранному языкам в неязыковом вузе : автореф. дисс. на соиск. ученой степ. канд. пед. наук / Н. Е. Лысенко. – Орел, 2006.
9. Плехов А. Н. Психологические условия развития вторичной языковой личности преподавателя-лингвиста: автореф. дисс. на соиск. ученой степ. канд. психол. наук / А. Н. Плехов. – Нижний Новгород, 2007. – 21 с.
10. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи : Подготовка переводчика / И. И. Халеева. – М., 1989. – 238 с.
11. Хоменко А. В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах / А. В. Хоменко // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – Тамбов : Грамота. – 2013. – № 11 (29): в 2 ч. – Ч. II. – С. 187-190. www.gramota.net/materials/2/2013/11-2/50.html

Формування економічного способу мислення іноземного студента

технічного ВНЗ

Попадинець О.В.

доцент кафедри економічної теорії і права

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

Теоретичні економічні знання потрібні і тому здобуваються для практичної економічної діяльності. Тому важливим питанням теорії та практики є формування і розвиток економічного мислення студента технічного ВНЗ. Перехід до якісно нової економічної системи, суспільства знань, потребує не тільки розуміння, але і прискореного розвитку економічного мислення людей. Економіка, на відміну від техніки, медицини, біології, математики, фізики тощо, має невидимий механізм дії. Проте життя видає на поверхню наслідки дії економічних механізмів: гроші, товар, ціни, безробіття, інфляцію та ін. У процесі викладання економіки в межах ВНЗ важливим є питання зміни економічної поведінки людини в напрямку розвитку в неї підприємницьких, ділових якостей, ощадливості, дбайливості, працьовитості та інших ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на економічному способі мислення. Слід також звернути увагу на особливості роботи саме з іноземними студентами у ході викладання економічних дисциплін та формування економічного мислення. Володіння російською мовою (початкового і середнього рівня) є обов'язковою умовою навчання іноземного студента у будь-якому ВНЗ. Однак процес навчання студентів-іноземців в деяких випадках ускладнюється тим, що вони не володіють і не намагаються оволодіти російською мовою. Легко адаптувавшись в побуті,

знайшовши спільну мову зі своїми співвітчизниками, студенти-іноземці перестають прикладати зусилля у вивченні російської мови. Однак ця помилка вже на початку навчання студентів-іноземців призводить до негативних наслідків в оволодіння загальними та професійними знаннями, до гальмування формування економічної свідомості та економічного мислення.

Англійські спеціалісти з вікової психології вважають, що економічні уявлення дітей складаються у загальному вигляді вже до 11 років. У 13-14 років діти мають уявлення про підприємницьку діяльність, але бачать лише «надводну частину айсбергу», бо тільки половина з них розуміє, що необхідною умовою відкриття свого діла є не тільки первинний капітал, а й наявність серйозної підприємницької ідеї. Так званий дитячий бізнес не може сформувати потрібний рівень економічного мислення й економічної поведінки майбутніх членів ринкової економіки. Економічне мислення формується поступово і не тільки шляхом отримання спеціальних знань.

Тривалий час потреба в формуванні економічного мислення була відсутня, оскільки за умов командно-адміністративної економіки не треба було вирішувати певні господарські питання самостійно, а людина не почувалась безпосереднім учасником економічних відносин. За ринкових відносин людина усвідомлює не тільки цінність свободи вибору, а й відповідальність, що з цим вибором пов'язана. Приймаючи рішення займатися бізнесом чи працювати за наймом, людина тим самим обирає свою долю. Економічні знання потрібні всім – і тим, хто має власну справу, і тим, хто наймається на роботу, і тим, хто продає, і тим, хто купує. Вони часто бувають необхідними навіть у родинних стосунках і взаєминах між людьми. Фундаментальні економічні знання потрібні державним службовцям і політичним діячам.

Завдання викладача економічної теорії – створення якісного підприємницького середовища для ринкового механізму. Як свідчить досвід, асами підприємництва та стратегічного менеджменту можуть стати тільки 2-5% людей; великими підприємцями – 8-10%, дрібними – майже 20, але 70% людей мають набути такого обсягу знань, щоб стати економічно культурними [1, с.73].

Для формування сучасної економічної свідомості необхідні:

1. реальні економічні перетворення в напрямку формування цивілізованої ринкової економіки: створення конкурентного середовища, становлення малого та середнього бізнесу, перетворення в агросекторі, розвиток ринкової інфраструктури та одночасне зміцнення соціальної сфери сприяють формуванню адекватного економічного мислення;

2. розвиток економічної теорії, яка опосередковано, через проведену економічну політику, різні форми освіти впливає на суб'єкти економічної діяльності;

3. економічна освіта населення через різноманітну мережу освітніх установ.

Тому економічне мислення – не лише сукупність затеоретизованих економічних знань, а й здатність їх засвоювати, використовувати в практичному житті, це – формування моделі економічної поведінки. Сьогодні економічні знання студентів майже повністю пов'язані з тим, що вони бачать навколо. І така «економічна освіта» є дуже однобічною. Побачене викликає певний інтерес і

спонукає дізнаватися про явища, далеко не позитивні. А те, що не лежить на поверхні або асоціюється з якимись консервативними поняттями, що довго залишається незрозумілим. О. Меншикова та Т. Попова розробили п'ять основних блоків методики економічного навчання школярів з елементами професійної підготовки:

1. Введення до загальноосвітньої школи системи навчання у таких формах: факультативи з економіки із залученням вчених-економістів, формування економічних класів за зразком математичних, фізичних тощо, організація на базі шкіл на комерційно-спонсорських засадах груп з поглиблених вивченням економіки та обов'язковими практичними заняттями (банківська справа, аудит тощо);

2. Створення неформальних юнацьких організацій – економічних клубів, гуртків;

3. Збільшення випуску популярної економічної літератури для школярів (комікси, економічні словники, збірки економічних задач та ін.);

4. Випуск теле- і радіопрограм економічного напрямку інформаційно-пізнавального та навчального характеру;

5. Впровадження ефективної системи оволодіння комп'ютерною грамотністю з використанням спеціальних програм, у тому числі і економічного змісту [2, с.96].

Зрозуміло, що запропоновані заходи щодо впровадження економічної освіти та формування економічного мислення у учнів можуть бути використані і далі, на етапі отримання ними вищої освіти.

Основними задачами економічної освіти є:

- розвиток економічно важливих якостей особистості, які підвищують адаптацію молоді в професійній сфері;
- формування економічних знань і умінь, які необхідні для конкурентоспроможності випускників ВНЗ;
- перетворення знань в економічне мислення;
- забезпечення якості економічної підготовки;
- формування економічної культури студентів.

Механізм економічної системи освіти включає три етапи: засвоєння економічних знань; перетворення економічних знань у переконання та установки; набуття вмінь реалізувати знання в економічній діяльності.

Ефективність економічного виховання залежить від раціонального здійснення кожного етапу окремо.

Засвоєння економічних знань визначається рівнем теоретичної розробки економічної теорії, правильним підбором знань для засвоєння, рівнем теоретичної та методичної підготовки викладачів, інтересом учнів до економічної теорії, поєднанням різних ефективних форм навчального процесу.

Перетворення економічних знань у переконання – найскладніший. Базові знання – це ті інструменти економічного мислення, якими ми користуємось при аналізі і вирішенні економічних проблем, закономірностей, а також способи розрахунків та розкриття різних економічних питань.

Для того, щоб викликати необхідний інтерес для формування повної всебічної системи економічних знань і уявлень, інколи потрібно використовувати нестандартні методи навчання. Універсальної методики викладання економічних дисциплін не було, нема і ніколи не буде. Але головне для викладача таке: досконало знати свій предмет, збудити інтерес до нього та створити умови для творчої діяльності тих, хто отримує освіту.

Список джерел:

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економіки: навч. Посібник / О. В. Аксьонова. – КНЕУ, 1998.– 280с.
2. Меньшикова О. Нужны ли детям экономические сказки / О. Меньшикова, Т. Попова // Проблемы теории и практики управления. – 1992.– №4. – С. 74-81.

Особенности формирования у студентов неязыковых вузов межкультурных умений письменной речи при изучении неродного языка

Попова Н.О.

доцент кафедры иностранных языков №3

*Национального юридического университета имени Ярослава Мудрого
г. Харьков, Украина*

В настоящее время очевидной стала личностная и профессиональная значимость для будущих специалистов владения иностранным языком и готовности к межкультурной коммуникации. Сегодня международное сотрудничество в различных областях знаний стало реальностью, что вывело на первый план роль межкультурного профессионально ориентированного общения.

Лингвометодисты отмечают важность овладения средством международного языкового общения для расширения сферы межкультурного взаимодействия, которое осуществляется при помощи сформированной способности профессиональной коммуникации на неродном языке. Так, английский язык, будучи средством международной профессиональной коммуникации, увеличивает функциональные возможности специалиста в профессиональной сфере, что способствует повышению мотивации и качества иноязычной подготовки в неязыковых вузах [4].

В рамках современного лингвометодического подхода к обучению иностранному языку в неязыковом университете считается, что эффективная подготовка к межкультурному профессиональному общению осуществляется путем формирования черт вторичной профессиональной языковой личности (Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез) [4].

Письменная коммуникация для специалистов юридического профиля представляет значительный интерес в связи с возрастанием возможностей международного общения, расширением участия в различных видах межкультурного профессионального общения, в частности, ведения деловой переписки с зарубежными партнерами, имеющими практику делового, профессионального общения на английском языке, а также при работе с источниками специальной информации на неродном языке.

Актуальность исследования лингвометодических аспектов обучения английскому языку обосновывается необходимостью формирования у студентов

неязыковых вузов межкультурных умений в различных видах деятельности, в частности, письменной речи при изучении неродного (английского) языка.

Надо подчеркнуть, что ныне усилилось внимание к обучению и владению письменной речью, которая не рассматривается уже как дополнение к выполнению заданий или вспомогательное средство при обучении другим видам речевой деятельности, например, устной речи. В связи с информационной перестройкой жизни, глобализацией, расширением рамок профессиональной коммуникации, в частности в деятельности юристов, навыки письменной речи широко востребованы и профессионально значимы.

Как отмечает И. Ю. Ессина в своем исследовании, «при определенной важности и ценности устного обучения сегодня практически 80% информационного обмена в сфере науки, техники и технологий как внутри юридических организаций, так и между ними осуществляется посредством телекоммуникации, а именно в письменном виде» [2:4].

В последнее время в неязыковых вузах в учебном процессе изучения иностранного языка реализуется целевая установка на формирование вторичной языковой личности, что было вызвано, в том числе, и осознанием необходимости для будущих юристов владеть английским языком как инструментом межкультурного общения в профессиональной и других значимых сферах. В комплексе общеязыковой и специализированной иноязычной подготовки, на основе которой формируется вторичная языковая профессиональная личность будущих юристов, обучение письменной речи заняло значительное место.

В результате лингвометодического анализа содержания профессиональной деятельности современных юристов приоритетным оказалось владение умениями письменной речи [2; 3]. В работе К. С. Киктевой [3] на основе общекультурных европейских умений письменной речи (Ek J.A., van & Trim J.L.M.; Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment) с дополнением профессионального компонента в содержательном плане была описана номенклатура межкультурных профессионально ориентированных умений письменной речи юристов [3:11-12], что имеет практическое значение для формирования у студентов правовой специализации межкультурных умений письменной речи при изучении неродного языка – английского.

Среди межкультурных профессионально ориентированных умений письменной речи юристов, определенных К. С. Киктевой, употребление английских юридических терминов с учетом возможного наличия у них культурного компонента значения, корректная передача на письме имен собственных, клише и синтаксических средств связи, характерных для английского языка права [3:11-12].

С учетом направленности педагогического процесса на выработку самостоятельности в работе студентов, самообразовательных навыков также выделено умение «использовать справочную литературу в случае возникновения затруднений, например, при написании делового письма, составлении договора и т.д.; англоязычные шаблоны официальных писем и договоров, при необходимости видоизменяя их; приемы письменной фиксации ключевых моментов выступлений /

конспектирования выступлений участников международной юридической конференции, участников международного судебного заседания, участников переговоров и т.д.» [3:11-12].

Одним из актуальных для молодых специалистов является следующее умение: «составлять резюме (Curriculum Vitae) и сопроводительное письмо к нему, отражая в них необходимые работодателю сведения о своем образовании, опыте работы, интересах и т.д.; различные типы официальных писем в рамках деловой переписки с зарубежными коллегами, партнерами, клиентами; план договора и / или полный текст договора; письменные заключения по правовым вопросам; письменный текст презентации/выступления на конференции, при необходимости представляя вербальную информацию в образно-схематической форме; текст выступления на международном судебном заседании; письменные квалификационные работы по специальности» [3:12].

Несомненно, первостепенно важным является наличие умения передавать средствами английского языка сведения о себе как о специалисте при заполнении анкет и бланков. При реализации данного умения письменного представления информации необходимо учитывать соответствия и расхождения в номенклатурах, классификациях, терминологии (названия научных степеней, квалификации, специальности и т.п.), их эквиваленты или соответствия в родном и неродном языках.

Одним из стержневых является умение толковать названные наименования, разъяснять «содержание юридических документов (например, договоров) и текстов законодательного характера на языке, понятном неспециалисту» [3:12].

В качестве важного показателя профессионально компетентной вторичной языковой личности можно отметить умение письменно оформить «вербальную информацию профессионального характера в образно-схематической форме и наоборот» [3:12].

Психолингвистический анализ социокультурной мотивации изучения иностранного языка в процессе получения юридического образования показывает много аспектов, привлекающих будущих юристов. Так, например, значимыми являются «востребованность специалистов со знанием иностранного языка для работы в определенных типах зарубежных и совместных предприятий и организаций, а также в предприятиях и организациях, работающих с зарубежными партнерами; разнообразие областей профессиональной деятельности, для работы в которых юристу необходимо владение иностранным языком» [3:9].

Можно заметить в этом плане, что для реализации программы формирования вторичной языковой личности в аспекте профессиональной коммуникативной компетенции первостепенным является знание лексики, грамматики, т. е. владение вербально-семантическим кодом неродного языка. Решение именно этой задачи и может вызывать наибольшие сложности при изучении языка специальности и приобретения названных умений письменной речи.

Как отмечают исследователи, в необходимости перестройки мышления, «перекраивании» собственной, обычной, родной картины мира по чужому, необычному образцу и заключаются главные трудности, в частности,

психологические [5], что может в отдельных случаях существенно затормозить развитие вторичной языковой личности.

Ведь «значение каждого слова чужого языка должно встраиваться не в систему родного языка, как эквивалент знакомого слова, а в систему иностранного языка» [6:189] и, кроме этого, в создающуюся в сознании вторичную иноязычную картину специальности, которая не во всем совпадает с имеющейся таковой в родной для студента языковой картине мира.

В данном случае аудиторная и самостоятельная работа по развитию навыков письменной речи может способствовать систематизации и структурированию знаний по специальности как в родном, так и в неродном языках.

Мотивирующими могут считаться также дополнительные возможности межкультурного общения в профессиональной сфере «при участии в международных юридических конференциях, при общении с зарубежными коллегами посредством сети Интернет; возможность участия в зарубежных программах повышения квалификации и в международных исследовательских проектах» [3:9]. Поэтому необходимо не упускать работу с аутентичными источниками информации, включая профессионально ориентированные ресурсы Интернета. Важно на начальном этапе такой работы проводить эффективную корректировку умений студентов в аспекте усиления целенаправленности и оптимальности алгоритмов поиска профессионально значимой информации в среде межкультурной коммуникации специалистов.

Для полноценного профессионального общения на неродном языке необходимо не только быть ознакомленными, но и быть готовыми соблюдать языковые, стилистические и социокультурные нормы написания различных функциональных типов юридических текстов на английском языке.

Практика письменного общения на английском языке также предполагает знание правил построения и языкового оформления письменных высказываний и их отличие от устных высказываний.

Работая над приобретением иноязычных навыков письменной речи, необходимо принимать во внимание разноуровневую языковую и общеобразовательную подготовку студентов группы и на основании выявленных уровней корректировать учебный процесс.

Таким образом, методическую основу формирования англоязычных межкультурных умений письменной речи юристов составляет система упражнений, определяемых содержанием их профессионального общения и направленных на формирование всех компонентов межкультурной коммуникативной компетенции, с учетом разноуровневой языковой и общеобразовательной подготовки студентов и профессионально необходимых видов межкультурного общения, среди которых умения письменной речи занимают значимое место.

Список источников:

1. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Ессина И. Ю. Развитие иноязычной письменной речи будущих юристов (на примере обучения английскому языку) : автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / И. Ю. Ессина. – Саратов, 2003. – 21 с.

3. Киктева К. С. Методика формирования иноязычных межкультурных умений письменной речи юристов (неязыковой вуз, английский язык) : автореф. дисс. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук / К. С. Киктева. – М., 2009.
4. Мариничева А. В. Межкультурная коммуникативно-профессиональная компетентность как фактор подготовки квалифицированных специалистов : дисс. ... канд. социол. наук / А. В. Мариничева. – Н. Новгород, 2003. – 207 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова ; [Изд. 2-е, дораб.]. – М. : МГУ, 2004. – 352 с.
6. Хоменко А. В. Формирование вторичной языковой личности как фактор совершенствования иноязычной подготовки в экономических вузах / А. В. Хоменко // Филол. науки. Вопр. теор. и практики. – Тамбов : Грамота. – 2013. – № 11 (29): в 2 ч. – Ч. II. – С. 187-190.

Специфіка професійної комунікації іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів у нерідному мовленнєвому середовищі

Приходько А.М.

старший викладач кафедри мовної підготовки

*Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Специфіка формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах у полікультурному середовищі українського вишу виявляється у зіставленні особливостей формування професійно-комунікативної компетентності вітчизняних та іноземних студентів, які і визначатимуть напрями формування професійно-комунікативної компетентності, методологічні підходи та освітні технології.

Професійно-комунікативну компетентність майбутніх фахівців технічного профілю розглядаємо як особистісно-професійну якість, яка забезпечує цілісну професійно-комунікативну інженерну діяльність, що виявляється через уміння здійснювати професійне спілкування у різних комунікативних системах, які забезпечують ефективне вирішення професійних завдань.

Схарактеризуємо особливості формування професійно-комунікативної компетентності цього контингенту студентів відповідно до аспекту комунікації у нерідному мовленнєвому середовищі.

Зазначимо, що формування ПКК іноземних студентів у ВНЗ – процес цілісний та містить кілька етапів залежно від категорії іноземних студентів: пропедевтичний (підготовчий факультет для далекого зарубіжжя, мовні курси, шкільна базова підготовка для іноземців із країн ближнього зарубіжжя) та основний (бакалаврат та магістратура).

І. Сладких, досліджуючи поняття «готовності до навчання іноземних студентів груп довузівської підготовки у вищих технічних навчальних закладах» [4] зауважує на цілісності цього утворення, оскільки воно, по-перше, має забезпечувати успішну діяльність в іншомовному соціокультурному просторі в умовах технічного ВНЗ, а по-друге, обумовлюється рівнем розвитку й ефективною мобілізацією всіх психофізіологічних систем, ступенем сформованості різнобічно освіченої професійно компетентної творчої особистості. Тому готовність студентів на цьому етапі має

визначатися не тільки зарахуванням за сертифікатом або вступним іспитом, але й за результатами співбесіди із адміністрацією факультету, який здійснює підготовку іноземних громадян, а також за результатами співбесіди із майбутнім куратором – викладачем мовної підготовки, який, як свідчить практика, стає для іноземного студента на всіх етапах його професійної підготовки надійним помічником і координатором.

Саме на етапі довузівської підготовки, зазначає О. Резван, студенти мають подолати комунікаційний рівень володіння мовою країни навчання перейти від нього до рівня спілкування, яке містить комунікаційний рівень і соціально-психологічний чинник, а також підготуватися до професійного спілкування з викладачами або носіями мови у їхній професійній галузі діяльності. Дослідниця визначила також такі комунікативні рівні студентів-іноземців:

- комунікація - мета: володіння мовними засобами;
- спілкування (комунікація + соціальний чинник) - мета: реалізація діяльності, безпосередні стосунки;
- професійне спілкування – мета: обмін інформацією, організація діяльності, пізнання один одного.

Проте іноземні студенти із країн ближнього зарубіжжя комунікаційного рівня, а також рівня спілкування (комунікативної компетентності) мають досягти на батьківщині або на додаткових мовних курсах. Проте почасти зазначений контингент студентів не виявляє на етапі професійної підготовки достатній рівень сформованості зазначеної компетентності.

Метою довузівської підготовки іноземних студентів, підкреслює Є. Іонкіна, є здійснення навчально-пізнавальної діяльності згідно із програмами вищої професійної освіти нерідною мовою у нерідному соціокультурному середовищі, тобто сформувані в іноземних студентів професійно-мовленнєву компетентність на такому рівні, який дозволить здійснювати професійне спілкування на етапі фахової підготовки. Професійно-мовленнєву компетентність іноземних студентів дослідниця визначає як сукупність особистісних якостей іноземного студента (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, здатності до спілкування та ведення професійної діяльності на нерідній для нього мові), обумовлених досвідом його навчальної діяльності.

Науковець слушно зазначає, що однією з характеристик професійно-мовленнєвої компетентності іноземних студентів є постійний динамізм та незавершеність [2] Це явище пояснюємо тим, що в іноземного студента рівень умотивованості у набутті зазначеної компетентності значно вищий, ніж у студентів, які навчаються у звичному, не новому, рідному для них середовищі.

У межах нашого дослідження актуалізуємо ті проблеми, які виникають у іноземних студентів різних національних груп у вищих технічних навчальних закладах під час здійснення комунікації нерідною мовою у навчальному процесі на етапі фахової підготовки. У цьому контексті вважаємо необхідним конкретизувати суть понять: «комунікація» та «спілкування». Філософський словник визначає комунікацію (від лат. *communicatio* – повідомлення, передача) як смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії людей. За типом семіотичних засобів,

що використовуються в комунікативному процесі, виділяють мовну (мовленнєву), паралінгвістичну (жести, міміка, мелодія мовлення тощо) та речово-знакову (наприклад, художня література) комунікації [4: 497]. Термін «комунікація» у соціології, психології й педагогіці використовується для позначення засобів зв'язку будь-яких об'єктів матеріального й духовного світу, процесу передачі інформації від однієї людини до іншої, а також передачі й обміну інформації в суспільстві з метою впливу на соціальні процеси [2].

Спілкування є соціально зумовленим процесом міжсуб'єктних стосунків у різних сферах їх життєдіяльності. Тому комунікація – поняття більш широке, ніж спілкування.

Слід зазначити, що студент-іноземець, разом із українськими студентами, виступає також як одиниця комунікації у професійному середовищі (практичні заняття, конференції, захист наукових робіт, навчальна виробнича практика). У навчанні професійному спілкуванню студентів – майбутніх фахівців технічного профілю центральне місце посідає професійний діалог. Відомо, що акт сприйняття мовлення складається із тексту, що сприймається, із засобу передачі інформації (зорової, слухової), а також із реципієнта, який сприймає інформацію. Якщо в одному із складових наявні певні «порушення», то, відповідно, ускладнюється процес розуміння почутої інформації. У самому тексті лексика (у тому числі стилістично забарвлена), типи зв'язку слів, синтаксична організація тексту та інше викликають труднощі у розумінні для реципієнта-іноземця. Звуковий спосіб передачі тексту також призводить до проблем розуміння почутого. Це пояснюється тим, що, наприклад, викладачам фахових дисциплін притаманні індивідуальна манера говоріння, інтонування, артикуляції, тембр голосу, темп повідомлення інформації, використання професійного сленгу. І якщо українські студенти швидко сприймають темп мовлення викладача, слова, які використовуються у певній технічній «царині», перифрази або афоризми, якими забарвлене мовлення викладачів-«технарів», українським студентам також притаманна семантична здогадка, якщо викладач використовує певні прийоми екстралінгвістичного спілкування, вони здатні швидко реагувати і відповідати на запитання викладача, розуміють то іноземні студенти – представники різних типів культур – відчують значні труднощі з різних причин: через відсутність достатньо сформованих певних знань та умінь, особистісних якостей, а також національних культурних особливостей. До того ж відомо, що при звуковому способі передачі інформації неможливо повернутися до почутого, а також почасти під час професійного спілкування відсутні візуальні опори.

Отже, відхилення від норми в акті комунікації з іноземними студентами визначаються багатьма факторами, серед яких - недостатня підготовленість реципієнта, у нашому випадку іноземного студента (володіння лексикою, граматикую, синтаксичною будовою нерідної мови, екстралінгвістичними засобами спілкування та інше).

Список источников:

1. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : учеб. /Т. Г. Грушевицкая, В. Д. Попков, А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 352 с.

2. Ионкина Е. С. Профессионально-языковая компетентность иностранного студента V Междун. научно-практ.я конф. "Наука в информационном пространстве" (30-31 октября 2009 г) Волгоградский государственный технический университет. / Режим доступа: <http://www.confcontact.com/2009ip/ionkina.php>
3. Новейший философский словарь / Сост. А. Грицанов. – Минск, 2001. – 1280 с., с. 497
4. Сладких І. А. Формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Сладких І.А. – Харків, 2014. – 304с.

Формирование профессиональной компетенции в процессе обучения будущего менеджера в коммуникативном аспекте

Самосенкова Т.В.

профессор кафедры русского языка и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национально-исследовательского университета (НИУ «БелГУ») г. Белгород, Россия

В современном понимании менеджер (англ., *manager* – управляющий) – это руководитель или управляющий, занимающий постоянную должность и наделенный полномочиями в области принятия решений по конкретным видам деятельности предприятия, фирмы, организации.

К менеджеру любого уровня предъявляются высокие требования: 1) наличие общих знаний, касающихся управления предприятием; 2) компетентность в вопросах технологии производства; 3) владение навыками администрирования, предпринимательства; 4) принятие обоснованных и компетентных решений; 5) умение предвидеть тенденции развития хозяйственной конъюнктуры и т.д.

Важнейшим требованием к менеджеру любого уровня, по нашему мнению, является наличие знаний в области профессионального общения, поэтому формирование коммуникативной компетенции менеджера – важнейшая часть подготовки иностранных студентов. Обучение специалистов экономических профессий – процесс длительный и кропотливый. В этом случае роль преподавателя РКИ особая, так как изучение русского языка – необходимое условие получения знаний по основным дисциплинам. Главной задачей преподавателя РКИ является формирование у студентов-иностранцев (будущих менеджеров) иноязычной коммуникативной компетенции, которая включает в себя языковую, речевую, социокультурную и профессиональную компетенции. Знание структуры изучаемого языка, адекватное употребление языковых единиц в речи, умение соотносить их с национально-культурной семантикой – это языковая компетенция. Речевая компетенция предполагает владение правилами речевого поведения, их использование соответственно ситуации в речи, способность понимать и порождать речевое высказывание. Социокультурная компетенция складывается из знания социальной и культурной жизни чужой страны, из учета опыта родной и неродной культур, из умения распознавать и анализировать ситуацию на иностранном языке, оценивать ее. Отметим, что структура профессиональной компетенции включает в себя лингвистический компонент, информационный компонент, культурологический

компонент. По мнению известного лингвиста и психолога А. А. Леонтьева, преподаватель РКИ «должен учить не столько языку, сколько общению на данном языке» [4]. Таким образом, в процессе обучения иностранные студенты должны научиться решать при помощи средств изучаемого языка профессиональные коммуникативные задачи. «Для достижения обучения такого характера центр тяжести всей деятельности преподавателя сосредоточен на практической деятельности, в результате которой при устной коммуникации или чтении учащиеся добывают новую информацию, и изучаемый язык используется в естественных для общения целях и функциях или максимально приближенных к ним, имитирующих их» [1]. Следовательно, необходимо учитывать «сферы, темы и ситуации, в которых человек проявляет способность к общению, так как эта характеристика служит количественным показателем меры готовности субъекта выступать участником общения в тех или иных условиях речи, т.е. определяет поле коммуникативности, в границах которого человек способен проявить себя как речевая личность» [3].

Доминирующей потребностью иностранных учащихся является потребность получить профессиональное образование на русском языке, поэтому ведущей сферой общения уже на подготовительном факультете становится учебно-профессиональная. Но прежде, чем говорить о формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции будущего менеджера, необходимо определить требования, предъявляемые к его профессиональной компетенции в коммуникативном аспекте. Менеджер в своей профессиональной деятельности должен:

- 1) владеть нормами современного русского языка;
- 2) уметь общаться на профессиональном уровне (взаимодействовать с собеседником, обмениваться с ним информацией и пр.);
- 3) оперировать приемами аргументации (системой убеждений);
- 4) пользоваться правилами речевого этикета;
- 5) творчески подходить к своей работе;
- 6) умело строить отношения с партнерами.

Все перечисленные профессиональные качества и умения иностранного специалиста-менеджера формируются, прежде всего, при изучении языка специальности.

Теоретические и практические вопросы методики преподавания языка специальности иностранным студентам по-прежнему актуальны, но некоторые из них, например, вопросы, касающиеся формирования навыков правильного и свободного владения языком на материале специальности, остаются дискуссионными. Спор не вызывает то, что коммуникативный подход невозможен без приобретения учащимися умения участвовать в коммуникации на профессиональные темы.

На начальном этапе обучения русскому языку как иностранному будущие менеджеры получают базовые знания по фонетике, лексике, грамматике, учатся вести беседы на бытовые темы, читать и пересказывать различные общенаучные тексты. Первичные знания студентов-иностранцев в будущей профессиональной сфере

служат необходимой основой для обучения на основных факультетах. После окончания подготовительного факультета будущим менеджерам предстоит учиться на основном факультете, где они должны будут слушать, понимать и быстро записывать лекции преподавателя, читать и конспектировать с листа специальную и научную литературу, т.е. участвовать в реальном учебно-профессиональном общении. Именно поэтому особое внимание необходимо уделять языку специальности, в процессе обучения которому у иностранных учащихся формируются перечисленные выше навыки и необходимая профессионально значимая терминологическая база. Вниманию обучающихся предлагаются адаптированные и специально составленные тексты на профессиональные темы, которые в основном используются для иллюстрации правил употребления лексических единиц и грамматических явлений в специальных текстах, ведется подготовка будущих менеджеров к восприятию лекций и чтению специальных текстов, развиваются навыки устной и письменной речи, а также профессионального общения.

Таким образом, цель организации учебного процесса – оптимальное соотношение профессионально ориентированной и коммуникативной направленности обучения. В рамках подготовительного курса иностранные учащиеся должны не только научиться общаться на бытовые темы, но и овладеть языком будущей специальности. Таким образом, максимально приблизив довузовское обучение к целям овладения будущей специальностью, можно рассчитывать на формирование профессиональной базы, а также предоставить возможность самостоятельно получать необходимую информацию, использовать литературу на русском языке по специальности и общаться на профессиональные темы. Студенческие группы на подготовительном факультете и на основных факультетах, где учатся будущие менеджеры, являются, как правило, интернациональными, поэтому студенты имеют возможность учиться не просто общению, а общению в диалоге культур, что задает межличностному общению самую высокую планку. Направленность обучения на решение задач межкультурной и лингвокультурологической коммуникаций помогает найти дорогу к взаимопониманию и способствует повышению коммуникативной компетенции студентов-иностранцев. Следовательно, профессиональная деятельность будущего специалиста-менеджера подразумевает наличие знаний не только в области специальных дисциплин (менеджмента, экономики, права и т.д.), но и навыков межкультурного общения. Формирование у студентов-иностранцев, будущих менеджеров, профессиональной компетенции в коммуникативном аспекте осуществляется в учебном курсе РКИ и в процессе профессионального общения. Но необходимо помнить, что на подготовительном факультете преподаватель РКИ обязан не только обучить студентов общению на русском языке, но и заложить прочную основу культуры речевого профессионального общения на иностранном (русском) языке.

Список источников:

1. Борисова Л. Н. Коммуникативные потребности как фактор, определяющий объем и уровень коммуникативной компетенции обучаемых в рецептивных видах общения / Л. Н. Борисова // Проблемы описания и преподавания русского языка как неродного. – Белгород, 1998. – С. 27 - 34.
2. Гусев В. В. Менеджмент. Управление персоналом. Мотивация. Коммуникация / В. В. Гусев. – М., 2001.
3. Изаренков Д. И. Базовые составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д. И. Изаренков // Русский язык за рубежом. – М., 1990. - №4. – С. 54 - 60.
4. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии / А. А. Леонтьев. – М. – Воронеж, 2001.
5. Сафонова В.В. Культуроведение и социология в языковой педагогике / В.В. Сафонова. – Воронеж, 1992.
6. Самосенкова Т.В. Культура профессионального общения в подготовке иностранных учителей-русистов: Монография / Т. В. Самосенкова. – СПб. : Изд.РГПУ, 2003.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. – М., 2000.

Зміст навчання української мови як іноземної на сучасному етапі

Селіверстова Л.І.

*доцент кафедри української та російської мов як іноземних
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна*

Зміст мовної освіти іноземців, які навчаються в українських ВНЗ, поєднує три взаємопов'язані складники: лінгвістичний, мовленнєвий, соціокультурний. Однією з проблем методики викладання української мови як іноземної на сучасному етапі є трансформація змісту навчання.

Останнім часом увага дослідників зосереджена на новітніх освітніх технологіях, упровадженні дистанційної форми навчання, що підтверджується матеріалами фахових видань, конференцій [8; 6]. Із залученням мультимедійних засобів до навчального процесу змінюється форма навчання і відповідно – трансформуються зміст, а також методичні вказівки до його засвоєння. За останнє десятиріччя у відкритому доступі Інтернет з'явилися електронні підручники, курси з української мови для початківців, фахового спрямування [4; 1]. У багатьох ВНЗ створюють традиційні нові підручники з української мови за фахом. А отже, питання зі змісту навчання залишається на сьогодні таким же актуальним, як і раніше.

Аналіз наукової літератури свідчить про переосмислення форм організації мовної освіти іноземних громадян у вищій школі. Науковці наголошують, що створення нових моделей навчання мови в добу високотехнологічного інформаційного суспільства повинно зосередитися на вихованні особистості, здатної до самоосвіти і саморозвитку. Слід зазначити, що неконтрольований обсяг навчального матеріалу, вільний доступ до необмеженого ресурсу Інтернет може переважувати студента і навіть негативно позначитись на його успішності.

Об'єктом нашого дослідження є **зміст навчання української мови як іноземної на сучасному етапі**. Найважливіша мета навчання іноземних громадян –

оволодіння комунікативною компетенцією [5:4]. Комунікативна компетенція, як відомо, включає мовну, соціокультурну, професійну компетенції, мовленнєву й емотивну культуру. Мова як засіб навчання професійної діяльності – особливість української мови як іноземної.

На початковому етапі навчання української мови іноземці вивчають мовлення як основу побутового й навчального спілкування – від простого до ускладненого. Зміст навчання включає фонетичний, лексичний, граматичний, культурологічний матеріал. Науковці виділяють комплексний підхід у навчанні [7]. Мовлення вивчається в усній і письмовій формах. У цьому значенні мовлення розглядаємо як результат творчого процесу. У наш час спостерігається тенденція до зменшення використання письмових робіт за допомогою ручки. З першого курсу студенти користуються смартфонами, планшетами, ноутбуками, комп'ютерами – тобто для написання використовують клавіатуру гаджета, де літери позначені друкованим шрифтом. Можемо припустити, що згодом у іноземних студентів зникне потреба використання прописних літер. А це – 50 % абетки. Іноземцеві нелегко вивчити чотири варіанти однієї літери. Отже, перехід навчання на мультимедійне забезпечення вносить корективи до змісту навчання. Викладачі часто спостерігають таке явище, коли іноземний студент пише друкованим шрифтом у зошиті. Це свідчить про природну доцільність / недоцільність використання ресурсів навчання.

У межах значення «мовлення як результат» іноземні студенти вивчають розмовний і навчальний стилі мовлення (на початковому етапі), потім послідовно художній, публіцистичний і науковий стилі. Невід'ємною складовою в їх вивченні є мовленнєві жанри (усні й письмові). Комунікативна компетенція мовця складається з певного набору мовленнєвих жанрів [2]. Виділяються чотири класи мовленнєвих жанрів: інформативні, імперативні (прохання, поради тощо), етикетні або перформативні (привітання, поздоровлення тощо), оцінні [3:45]. Комплексно до змісту навчання входять різновиди стилістичних фігур, фразеологічних сполук. Якщо раніше подання нового матеріалу обмежувалося таблицями, матеріалом підручника, моделями усного мовлення, то зараз, крім традиційних способів, активно використовуються комп'ютерні презентації з фото, анімацією, аудіо-, відеоматеріалами, віддаленим контентом, так що можна звернутися до будь-яких словників тощо. Контроль знань на певних етапах навчання можна здійснити на комп'ютері за допомогою тестів. Комп'ютерні програми дозволяють створювати й використовувати різні комбінації завдань. Після засвоєння матеріалу студент легко підключається до усного спілкування. Добре, коли викладач має можливість запропонувати групову чи індивідуальну роботу в чаті, на форумі, – це активізує мовленнєву діяльність іноземних студентів.

У значенні «мовлення як ораторський жанр» студенти вивчають на початковому етапі невеликі за обсягом навчальні тексти фахового та культурологічного спрямування. На наступних етапах навчання в обігу студентів більший за обсягом матеріал – це тексти, які передбачають різні форми роботи з ними. Метою такого навчання є розвинути вміння опрацювання великих за обсягом

навчальних і наукових текстів та, в результаті – підготувати власний виступ – захист курсової, бакалаврської, магістерської роботи.

Мова має рівневу структуру (фонетичний, лексичний, морфемний, морфологічний, синтаксичний рівні), а також певну кількість звуків, морфем, відмінків тощо. А мовлення має лінійну структуру. Воно розгортається в часі і просторі. Особливість методики викладання української мови як іноземної передбачає комплексне вивчення мовлення і мови. Неодмінною умовою є порційне подання навчального матеріалу. Але сучасні можливості дозволяють відкрити на екрані комп'ютера кілька віконць, щоб показати частину граматичної теми і її місце в загальному обсязі. Наприклад: під час вивчення одного з відмінків можна показати парадигму відмінювання одного відмінка та усіх інших, або відмінювання іменника чоловічого роду цього відмінка і порівняти на екрані з парадигмою відмінювання цієї категорії іменника. Під час пояснення нового матеріалу викладач може запропонувати кілька способів його подання за умови їх зберігання в базі комп'ютера. Тобто має бути електронне сховище, де на кожен тему заздалегідь заготовлені усі можливі презентації, електронні підручники, словники., аудіо-, відео зразки тощо. Мета такого різноманіття – прискорення вивчення теми й підвищення ефективності засвоєння та набування стійких навичок. Зазначимо, що сучасні технічні можливості, які дозволяють використовувати в навчанні різні види матеріалу, спонукають до активності різні механізми пам'яті. Після презентації нової теми студент може обрати самостійно складові змісту практичного заняття, щоб прискорити запам'ятовування, збереження, усвідомлення і нарешті відтворення мовленнєвої моделі (усної чи письмової). Результати навчання мають бути спрямовані на довготривалу пам'ять. Безумовно цьому сприяє повторення. Навчальні сховища комп'ютера можуть використовуватися часто для повторення як в індивідуальній, так і в груповій роботі. Головне, що зараз це не потребує багато часу.

Усне мовлення, як відомо, може поєднуватися з невербальними засобами спілкування (жести, міміка, інтонація). Традиційне подання нової теми в підручнику здійснюється через схеми, зображення малюнків. А інноваційне – забезпечить різноманітну варіативність: презентації, аудіо різними голосами (чоловічими, жіночими, дитячими), епізоди художніх фільмів (з певною ситуацією), можна для порівняння інтонації, жестів, міміки – на кількох мовах.

Вироблення комунікативної компетенції передбачає вміння орієнтуватися в ситуації спілкування – це означає усвідомлення мотиву спілкування, мети мовлення, особливості адресата, предмету мовлення (про що говорити чи писати), основної думки. До змісту навчання тут мають бути включені більшість можливих варіантів. Іноземний студент повинен на занятті мати можливість обирати різні варіанти складників ситуативного спілкування.

У зв'язку з тим, що іноземці вивчають українську мову як засіб для подальшого навчання і здобуття фахових знань, на заняттях вони опановують офіційну комунікацію. Як відомо, неофіційна комунікація має особливості на всіх рівнях мови. Вважаємо доцільним включати до змісту навчання аудіо-, відеозразки для порівняння цих видів комунікації. Офіційна комунікація буває публічною та особистою.

Публічна комунікація поділяється на два підвиди: масову (радіо, телебачення) і колективну (доповідь, лекція). Зрозуміло, що такі питання розглядаються на завершальному етапі навчання. Добре, коли за допомогою комп'ютера іноземні студенти матимуть можливість прослухати варіанти названих видів і підвидів комунікації, а в тестовій формі визначити їх спільні та відмінні ознаки. На момент контролю – підготувати власну доповідь.

Кожній людині притаманні індивідуальні тембр голосу, гучність, міміка, пози, жести, смислові інтонації, логічні, фразові наголоси, емоційні, оцінювальні інтонації, ритмомелодійні засоби. Таким чином, на початковому етапі навчання іноземний студент раніше міг сприймати зміст навчання лише через індивідуальні особливості викладача. Інноваційні засоби дозволяють студенту сприймати різні варіанти засвоєння навчального матеріалу. Монолог, розповідь, роздум, оцінка, характеристика, прохання, наказ, порада, діалог, бесіда, дискусія, стаття в газету, наукова стаття, курсова робота тощо мають складати певну частину змісту навчання іноземних студентів української мови.

У сучасному світі існують різні види контактів людей: еміграція та імміграція, економічні, культурні зв'язки, туризм, війни, проживання людей різних національностей на спільній території, освіта і наука. Вищезазначені фактори контактів людей спонукають їх до білінгвізму чи й полілінгвізму. Більшість сучасних студентів – білінгви, які володіють, крім рідної, англійською або французькою мовами. Отже, доцільно використовувати їхні знання мов, тобто – до змісту навчання мають бути включені не тільки комунікативні моделі з перекладом кількома мовами, а й бажано мати в електронній базі розмовники.

З дослідженого матеріалу можна зробити висновок. Швидкість змін і перетворень у світі набуває обертів. Університети намагаються забезпечити навчальний процес сучасною апаратурою. Безперечно, інформатизація освіти – це перспективний шлях до розвитку суспільства. Сучасні студенти, як правило, білінгви, більшість з яких володіє комп'ютерними знаннями, усі вони – користувачі Інтернет. Українська мова як іноземна традиційно має за мету – дати інструмент іноземному студенту для якісної сучасної освіти. Отже, зі зміною якості суб'єкта навчання, форм навчання, неодмінно має корегуватися і зміст навчання.

Список джерел:

1. Автоматизована навчальна система української мови (електронний підручник). [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mova.info/Page2.aspx?l1=58>
2. Бацевич Ф.С. Лінгвістична генологія: проблеми і перспективи / Флорій Сергійович Бацевич. – Львів : ПАІС, 2005. – 264 с.
3. Горелов И.Н. Основы психолінгвістики / И. Н. Горелов, К.Ф. Седов. – [3-е перераб. и дополн. изд.]. – М. : Лабиринт, 2001. – 304 с.
4. Електронний підручник з сучасної української мови. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.linguist.univ.kiev.ua/WINS/pidruchn/>
5. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / Уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубічинський, С. А. Чезганов [та ін.] / За ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – Ч.3. – 52с.

6. Інтелектуальний форум “Від ефективного університету до конкурентоспроможної вищої освіти в Україні” [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.edu-trends.info/cher-forum/>
7. Комплексний підхід. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/784/110/>
8. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>

Деякі аспекти формування іншомовної комунікативної компетенції іноземних студентів базових факультетів

Семененко І.Є.

доцент кафедри мовної підготовки

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

Формування особистості, що здатна до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці, є одним із пріоритетних завдань сучасної освіти. Педагогічна практика свідчить, що ефективності фахової підготовки сприяє комфортність умов навчання, успішність засвоєння освітньої програми, усвідомлення правильності професійного вибору та емоційно-психологічне задоволення освітнім процесом в цілому. Особливістю фахової підготовки іноземних студентів є те, що результативність цього процесу залежить від засвоєння мови країни навчання як засобу спілкування. Саме на заняттях з мовної підготовки має закладатись таке ставлення іноземних студентів до фахової підготовки, яке виражається в розумінні важливості і значущості вивчення мови країни навчання для отримання майбутньої професії.

Головною метою мовної підготовки іноземних студентів є формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця, що дозволяє використовувати мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування.

Для можливості професійного спілкування на заняттях з мовної підготовки слід організовувати опрацювання змісту професіограми майбутнього фахівця. Фахова компетентність розглядається нами як характеристика, що відображує ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети в професійній діяльності, а також моральну позицію фахівця [2]. За О. Піраловою, професійна компетентність може розглядатися як сума професійних компетенцій і соціальної поведінки (використання професійних знань, уміння працювати індивідуально і в групі, уміння приймати рішення) [5]. Також необхідно визначити критерії професіоналізму:

- глибокі і міцні знання зі спеціальності, вільне користування ними;
- уміння використовувати в практичній діяльності весь набутий багаж знань, знаходити вихід у будь-якій ситуації, правильно оцінювати стан справ і приймати адекватні рішення;
- упровадження в практику роботи нового, передового, знаходження шляхів удосконалення системи роботи та наполегливість у необхідності рухатися до досягнення поставленої мети;

- вміння створити мікроклімат у колективі, повага до кожного, знання й дотримання правил етикету;

- вільне володіння однією або кількома іноземними мовами з метою оперативного використання світового інформаційного матеріалу.

У процесі аналізу особистісних якостей та умінь, які є необхідними у професійній діяльності, зосереджуємо увагу студентів на тому, що більшість із них визначають зміст загальних професійних якостей людини, наприклад, уважність, дисциплінованість, орієнтація на результат, відповідальність, самоорганізація, самостійність, зосередженість, врівноваженість, посидючість та цілеспрямованість. В якості висновків обговорюємо зі студентами загальні професійні компетенції особистості.

Отже, випускник має опанувати базову програму дисциплін зі своєї спеціальності, бути компетентним у освоєнні інформаційного простору; виявляти активну життєву позицію, творче ставлення до своєї діяльності; мати уявлення про права та обов'язки фахівця обраної спеціалізації для професійного самовизначення; бути здатним брати на себе відповідальність; використовувати Інтернет-проекти; знати іноземну мову і мати уявлення про етикет, про культуру поведінки; володіти культурою писемного та усного мовлення, вміти аргументовано представляти свою точку зору та користуватися понятійним апаратом; знати процедури професійної діяльності і професійного етикету; бути самокритичним [4].

Оскільки фахову компетентність розглядаємо як якість, яка є вкрай необхідною для майбутніх фахівців, слід формувати у іноземних студентів особисті мотиви оволодіння майбутньою професією саме на заняттях з мовної підготовки. При цьому ураховуємо особливості зовнішніх і внутрішніх мотивів фахової підготовки. Основою зовнішніх мотивів є стимуляція діяльності ззовні, тобто за допомогою нагород, заохочення, покарання тощо, коли фактори стимуляції поведінки знаходяться за межами особистісного «Я»: «навчаюсь, щоб потім багато заробляти». Внутрішні мотиви збуджуються пізнавальним інтересом, пов'язаним із певною діяльністю: «навчаюсь заради особистісного розвитку, пізнання нового, розуміння особистої необхідності для суспільства тощо».

Отже, нашим завданням у процесі фахової підготовки є формування внутрішніх мотивів професійної спрямованості майбутніх фахівців і знаходження способів перевтілення в позитивний негативного зовнішнього мотиву. З цієї метою серед іноземних студентів необхідно активно проводити роботу, що сприяє адаптації на ринку праці: опрацювання професіограми майбутнього фахівця та інформації, що розміщується на порталі молодих фахівців. Результатом такої роботи стає переконання іноземного студента в тому, що завдяки спрямованості на самостійну пізнавальну діяльність, він може кар'єрно зростати і в результаті одержувати не лише задоволення від професійної реалізації, а й матеріальне винагородження. Однак у процесі цієї профорієнтаційної роботи слід зміщувати акцент саме на самовиховання професійних якостей, що допомагають віднайти час на додаткові заняття, визначити пріоритети в особистих професійних планах тощо, а також приділяти увагу загальним якостям особистості, що заважають їй професійно реалізовуватись. До таких якостей

належать: несамостійність, лінь, некоммунікабельність, відсутність ініціативи, пунктуальності, скромності, невміння сконцентруватися, ефективно розпланувати робочий день. З цією метою можна запропонувати іноземним студентам на заняттях з мовної підготовки заповнити анкету-тест «Який ви студент», скласти програму самовиховання для підготовки до майбутньої професійної діяльності за планом:

1. Перелік якостей, які слід розвивати у себе, щоб сформувати придатність до майбутньої професії.

2. Перелік якостей, які важливо подолати для успіху в майбутній професійній діяльності.

3. Вправи для тренування або, навпаки, ліквідації кожної якості.

4. Приблизний термін очікування успіху.

Після складання цієї програми, звертаємо увагу студентів на вправи для професійного самовиховання: тренінги з формування потрібної якості або, навпаки, з усунення шкідливих звичок за допомогою самопереконавання та самонавіювання. Також на занятті з мовної підготовки у процесі роботи над текстом «Професія і якості особистості», пропонуємо студентам визначити якості, котрі має набути людина певної професії. Тобто, на заняттях з мовної підготовки слід керуватися принципами впливу на особистість з метою активізації у неї таких станів, які сприяють підтриманню пізнавального інтересу: задоволення від отримання глибоких і міцних знань з одержаної фахової підготовки, уміння користуватися ними, упроваджувати у практику роботи нового, передового, знаходження шляхів удосконалення системи роботи тощо.

Отже, у результаті вживання засобів формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця на заняттях з мовної підготовки: бесід щодо роз'яснень суті та важливості майбутньої професії, опрацювання змісту професійної діяльності фахівців та загальних професійних якостей людини, професіограми фахівця, аналізу видів професійних компетенцій, критеріїв професіоналізму – вдається досягти усвідомленості іноземними студентами особистих мотивів оволодіння професією, спрямування студентів на досягнення внутрішньої мотивації, самостійності, стійкого інтересу до предметної області, сформованості у них спрямованості на справу.

Формуванню іншомовної комунікативної компетенції іноземних студентів також сприяє використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, що дозволяє забезпечувати індивідуалізацію та диференціацію навчання у разі їхньої різнорівневої підготовки. Слід зазначити, що процес навчання відбувається найбільш ефективно за умови надання іноземним студентам можливості вибору рівня складності завдання, що забезпечує комфортність та результативність його навчання.

Формування іншомовної комунікативної компетенції іноземних студентів може також здійснюватися викладачем-мовником у межах спланованої виховної роботи. Особливо важливим вважаємо акцентування уваги на зв'язку змісту заходів із вихованням у іноземних студентів особистісних якостей, а також формуванням знань та умінь, які мають визначну роль у професійній реалізації. Так, зокрема, слід

проводити конкурси професійної спрямованості, у межах яких визначаються кращі за професійною підготовкою іноземні студенти. Метою такого конкурсу є:

- підвищення професійного рівня іноземних студентів зі спеціальності;
- виявлення найбільш підготовлених студентів факультету;
- вдосконалення єдиних вимог оцінки фахової підготовки іноземних студентів.

Отже, упровадження у практику роботи зі студентами конкурсних виховних заходів, крім досягнення загальної мети – професійної спрямованості майбутніх фахівців, несе вагоме навантаження на процес формування фахової компетентності, оскільки дозволяє студентам знаходити власне вирішення проблеми через регуляцію своєї життєдіяльності та відчути відповідальність за своє становлення.

Для формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців визначаємо за необхідне наявність у них рефлексивних вмінь, а також уміння здійснювати самоаналіз та самокорекцію особистих ресурсів. При цьому студенти мають навчитись усвідомлювати вимоги щодо рівня фахової підготовки з боку викладачів, роботодавців, колег і спрямовувати власні зусилля на корекцію ступеня власної фахової компетентності згідно цих вимог.

У процесі формування іншомовної комунікативної компетенції іноземних студентів необхідно їх зацікавлювати проблемою фахової компетентності у процесі навчальних занять з мовної підготовки, для чого слід проводити низку інформативних блоків, які містять відомості про регуляцію своєї життєдіяльності; відповідальність за своє професійне становлення; психофізичні властивості та можливості особистості до формування фахової компетентності залежно від загальних та спеціальних здібностей; емоційно-вольову сферу особистості та її роль у формуванні фахової компетентності.

Висновки. Найбільш складною проблемою фахової підготовки іноземних студентів у вищих закладах освіти є їхнє професійне навчання нерідною мовою, яка має стати інструментом професійно-пізнавальної діяльності.

Отже, заходи з формування іншомовної комунікативної компетенції іноземних студентів дозволяють створити уміння та якості іноземних студентів, необхідні для професійної діяльності: самостійність, опанування мовою спеціальності; знання структури і змісту предметної галузі знань; володіння лінгвістичним апаратом для засвоєння професійно-значущої інформації, володіння навичками самостійної навчальної діяльності; високу міру самоорганізації; емоційно-вольову саморегуляцію.

Список джерел:

1. Воронина Н. А. Использование метода проектов в процессе обучения русскому языку как иностранному / Н. А. Воронина. // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан : сб. науч. тр. / материалы Международной научно-практической конференции. – Т. 1. – Москва : МАДИ, 2010. – С. 99 – 103.
2. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина. – М. :Издательский центр «Академия», 2005. – 368 с.
3. Общая педагогика : Учеб.-метод. комплекс / сост. Е. А. Коновальчик. – Мн. : БГУ, 2002. – 112 с.

4. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издат. центр «Академия», 2004. – 368 с.
5. Пиралова О. Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки : монография / О. Ф. Пиралова. – М. : Издательство «Академия Естествознания», 2009.
6. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : Теория и практика / А. Н. Щукин. – М. : Филоматис : Издательство «Омега-Л», 2010. – 480 с.

О необходимости учета специфики невербальной коммуникации при обучении иностранных студентов

Синявина Л.В.

доцент кафедры гуманитарных наук

Харьковского национального фармацевтического университета

г. Харьков, Украина

Невербальную коммуникацию иногда называют «языком жестов». Невербальное общение – это не речевая форма общения, которая включает в себя жесты, позы, мимику, тембр голоса и прикосновения к собеседнику.

Жесты имеют социальное происхождение, и поэтому межкультурные различия проявляются в них особенно ярко. Общение без слов – общение самое емкое и достоверное. Это происходит на подсознательном уровне, машинально. Мы порой даже не отдаём себе отчёт в том, насколько важен этот аспект человеческого общения. Как отмечают психолингвисты, представители одной лингвокультурной общности, контактируя с членами другой лингвокультурной общности, опираются на свои культурные знания. Поэтому речевое взаимодействие представителей разных лингвокультурных общностей проходит этап приспособления, в ходе которого вырабатываются невербальные модели речевого взаимодействия [1; 2]. Изучение невербальных компонентов общения имеет большую практическую значимость для преподавания русского языка как иностранного.

Существуют культуры, в которых произнесенные слова воспринимаются почти буквально, в них практически не содержится скрытого смысла. Это так называемые культуры с низким уровнем контекста, например, американская и немецкая. В других культурах, в частности в восточнославянской, значение контекста очень велико, вплоть до того, что смысл сказанного может меняться.

Во втором типе культур особое значение приобретают невербальные факторы общения. У народов различных культур существуют разные представления об оптимальных расстояниях между собеседниками. При разговоре украинцы, например, подходят ближе друг к другу, чем американцы. Такое уменьшение социальной дистанции может быть истолковано американцами как излишняя фамильярность, а украинцы увеличение расстояния могут воспринимать как холодность в отношениях, возросшую официальность. Беседовать на близком расстоянии предпочитают арабы, французы, греки, африканцы, а на большом – население Северной Америки, австралийцы.

Для выражения одного и того же эмоционального состояния разные народы могут использовать свойственные только им элементы коммуникации. Например, выражая свое одобрение, американцы не аплодируют в ладоши, как это делаем мы, а стучат кулаками и ногами по крышке стола, подлокотникам или полу, свистят и кричат. При счете пальцы не загибают в кулак, а, наоборот, разгибают.

Следует помнить, что интерпретировать отдельно взятый жест без совокупности других сигналов тела, значит, ввести себя в заблуждение. Поэтому, прежде чем сделать конкретные выводы, нужно учесть все нюансы поведения собеседника, а также его психологическое состояние.

Если каждая лингвокультурная общность имеет свою специфическую модель динамического поведения, то неадекватное использование национальных жестов общения иностранных студентов на русском языке может привести к непониманию содержания коммуникации русским собеседником и, следовательно, нарушить речевой контакт. Задача преподавателя – обучить студента адекватно участвовать в коммуникации, учитывая возможную интерференцию в жестовом поведении обучаемых.

Большинство иностранных студентов, обучающихся в нашем ВУЗе, приехали из Азии. Поэтому изучение национальных жестов общения арабских студентов является важной коммуникативной задачей преподавателя русского языка.

Некоторые студенты, слушая говорящего, прикрывают рот ладонью. Этот жест недоверия. Они как бы сдерживают свои высказывания, подавляют истинные чувства и переживания. Если студент неожиданно сделал этот жест, необходимо остановиться и подумать, какие слова вызвали такую реакцию.

Такой невербальный жест как почесывание или потирание сзади уха или шеи может свидетельствовать о том, что человек не вполне понимает, что от него хотят или что собеседник имеет в виду.

Контакт глаз является неоспоримо важным процессом коммуникации. С помощью глаз мы можем осуществлять процесс управления ходом беседы, обеспечить обратную связь в поведении человека. Взгляд помогает в обмене репликами, так как большинство высказываний без участия глаз было бы бессмысленным.

Умение правильно толковать невербальные сигналы значительно облегчит попытки наладить хорошие отношения в группе и сослужит добрую службу в критических ситуациях.

Основа для настоящего общения может быть установлена только тогда, когда мы общаемся с человеком с глазу на глаз. Традиционно во время коммуникации арабские студенты все время смотрят на собеседника.

К жестам-символам часто прибегают, когда не достаточно владеют иностранным языком, но все же стремятся объясниться, предполагая, что значение жестов-символов везде одинаково. Это глубокое заблуждение. Так, в нашей стране поднятый вверх большой палец символизирует наивысшую оценку, а в Греции означает «замолчи». В США этот жест может в одних случаях подразумевать «все в

порядке», в других – желание поймать попутную машину. Если неизвестны точные значения жестов, при общении с иностранцами лучше вообще их исключить.

Характерные жесты, которые могут озадачить иностранца, существуют у представителей Востока. Например, жест отрицания: короткое резкое движение головой назад, поднятые подбородок и брови, «цоканье» языком. Человеку, не владеющему арабским языком, придется столкнуться и с выражением недоумения: покачивание головой из стороны в сторону, брови высоко подняты, рот полуоткрыт.

Свое возмущение жители арабских стран выражают резким импульсивным поднятием вверх согнутых в локтях рук по обе стороны от лица. Досада от происходящего выражается при помощи вращательных движений кистей обеих рук.

Если арабский студент просит проявить внимание, замолчать или подождать, он это выражает так: ладонь выворачивается вверх, пальцы складываются щепотью, их кончики направлены в сторону собеседника, рука движется сверху вниз.

Очень популярным у арабских студентов является жест удовлетворения. Кончики большого и указательного пальцев правой руки соприкасаются друг с другом, образуя колечко. Остальные пальцы отставлены вперед и сверху вниз кистью руки рисуется угол. Кисть руки должна находиться на уровне груди. Удивление или проявление интереса демонстрируется «цоканьем» языком.

В культуре невербального общения многих мусульманских стран жесты неискренности, как правило, связаны с жестами левой рукой. Для тех, кто исповедует ислам, левая рука считается нечистой и служит только для гигиенических целей. Подавая представителю Востока какой-либо предмет левой рукой, можно, того не желая, нанести оскорбление человеку.

Изучение национальных особенностей невербального поведения иностранных студентов необходимо, так как кроме речи человеческому обществу присущи другие формы знакового поведения. Национально-культурная специфика тех или иных особенностей влияет на процесс общения как на речевом, так и на паралингвистическом уровнях, что приводит к коммуникативному взаимодействию.

Список источников

1. Воробьев В. В. Лингвокультурология. Теория и методы / В. В. Воробьев. – М. : МГУ, 1997. – 410с.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Академия, 2005. – 288 с.

О критериях отбора текстов и проверки знаний в рамках межкультурной модели обучения русскому языку (на примере курса «Страноведение»)

Соколова Г.П.

преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных

Плотникова Т.А.

преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных

*Харьковского национального университета городского хозяйства им. А.Н. Бекетова
г. Харьков, Украина*

В настоящее время перед преподавателями русского языка как иностранного (РКИ) стоит проблема поиска оптимальных форм контроля и объективного оценивания знаний страноведческого материала. Способность к речевой

деятельности, уровень владения коммуникативной компетенцией как объект контроля и контроль как педагогическая проблема исследованы в работах В. Аванесова, М. Лузиной, Е. Пассова, Н. Шибко, В. Зариповой, В. Максимовой, Л. Прокопенко и др. [8; 10; 5; 7; 9].

Однако практика работы с иностранными студентами свидетельствует о том, что существует круг проблем и вопросов, недостаточно освещаемых в литературе и требующих внимания и дальнейшей разработки. В рамках обозначенной темы вопросы культурологической и страноведческой информации, как и проблемы системы контроля, следует рассматривать в едином комплексе задач, связанных с общей концепцией *лично-ориентированного подхода* и межкультурной модели обучения русскому языку. Реализации этих задач по повышению эффективности и качества процесса обучения может способствовать создание на кафедре ХНУГХ им. А. Н. Бекетова учебного комплекса (УК), в который включены учебное пособие: «Знакомьтесь, Украина» и «Сборник контрольных и тестовых заданий» [3; 6].

Познание иностранными учащимися культурных ценностей, науки, экономики, общественного устройства, прошлого и настоящего страны изучаемого языка осуществляется с помощью страноведения, которое тесно связано с проблемой отбора и структурирования материала страноведческого характера и тематическим принципом его организации.

Опыт работы показывает, что иностранных учащихся очень часто интересует не только бытовая культура, обычаи и традиции народа, но и сам народ, национальные черты, психологический склад, его духовные ценности. Одних студентов различия в образе жизни родной страны и чужой удивляют, других – радуют, у третьих вызывают открытое недоумение и непонимание. Труднее всего работать с теми, кому безразличны и те, и другие, и третьи.

Подбирая тексты, преподаватели руководствовались основными критериями: с одной стороны, актуальностью материала, типичностью и его проблемностью, учебно-методической целесообразностью. А с другой стороны, адекватностью и доступностью содержания, учётом интересов учащихся, сопоставлением с элементами национальной культуры адресата (принимая во внимание этно-психологические и индивидуально-личностные особенности восприятия [4].) и др. Темы и задания УК способствуют «взаимообогащению культур», побуждают студента к высказыванию собственной мысли, заинтересовывают его и мотивируют к развёрнутому ответу.

При разработке методических приёмов презентации, закрепления и активации национально-культурной семантики следует учитывать и специфические особенности *процесса адаптации*, общие для всех иностранных студентов: изначальное незнание языка обучения и общения, разный уровень базовой подготовки студента, различные жизненные приоритеты, внешние факторы и другие аспекты (религия, воспитание и т.д.).

Поэтому на занятиях активно применяются вариативные модели лично-ориентированного подхода и интерактивного обучения, т.е. обучения, погруженного в общение, в ходе которого у обучающегося формируются навыки совместной

деятельности. Другими словами, это метод, при котором «все обучают каждого и каждый обучает всех» (по В.С. Дьяченко). Интерактивные формы могут присутствовать на отдельных этапах занятия, как в устной, так и в письменной форме (в виде тестов или ответов на вопросы). Например, один студент готовит сообщение по определённой теме: «*Моя страна*», «*Образование*», «*Герб и флаг моей родины*» и др., а затем все студенты ведут беседу в связи с предьявленной ситуацией общения, охотно высказывая своё мнение и идеи; участвуют в диалогах различных видов (односторонний или взаимный расспрос, информирование, побуждение к действию, обмен мнениями и т.д.). Задание может быть выполнено без предварительной подготовки, «спонтанное выполнение» (по Пассову). Особый интерес вызывает описание национальной украинской одежды, дома, кухни, обрядов и обычаев (как старинных, так и современных) в сопоставлении с другими странами. Такой подход создаёт благоприятный психологический климат в группе и комфортность обучения, формирует положительную мотивацию, позволяет снять состояние «культурологического шока» и добиться наиболее оптимального уровня усвоения страноведческого материала. Преподавателю необходимо учить студентов «учиться», преодолевая психологические и лингвистические барьеры, чтобы «увидеть в чужом своё» (Х. Г. Гадамер). В этом смысле справедливо утверждение Л.С Бархударова о том, что в языках больше сходных черт, чем отличий, поскольку сама реальная действительность имеет «гораздо больше общих черт, чем различий»

Учебные материалы призваны развивать у иностранных учащихся положительную мотивацию, вызывать познавательный интерес и быть достаточно сложными (но сложность их не должна превышать уровень знаний, имеющихся у учащихся). Наиболее эффективным, с нашей точки зрения, является использование на занятиях *условно-речевых заданий*, направленных на развитие умений трансформации текста. [8]. Не менее эффективны лингвострановедчески направленные задания.

Многие тексты УК сопровождаются творческими заданиями, а также элементами *графического изображения*, способствующие семантизации некоторых лексических единиц. Использование наглядных пособий на начальном этапе обучения особенно важно. Картинки и рисунки, являясь своеобразной визуализацией основных правил и даже фоновых знаний, обеспечивают наилучшее восприятие материала, помогают справиться со сложными заданиями, дают потенциальную возможность осознать изучаемое явление (или объекты культуры), т.к. они легче понимаются и запоминаются.

А это один из внутренних мотивов осуществления учебной деятельности.

Исходя из того, что основными категориями учебных умений иностранных студентов являются знание, понимание и применение, отметим, что *проверка уровня знаний* позволяет определить их качество. В практике преподавания РКИ наряду с *традиционными формами* проверки и оценивания (контрольная работа, диктанты, изложение, письменная проверка, устная проверка, домашнее задание) применяют и *тестовый контроль*, который является неотъемлемой частью системы контроля знаний иностранных студентов по русскому языку. Поиск эффективных форм контроля, используемых для измерения обученности учащихся, обусловил

возрастающий интерес к методу тестов. Говоря о преимуществах этого метода, можно отметить, что тесты позволяют проверить: владение терминологией, фактами, понятиями, умение сравнивать, противопоставлять, классифицировать, анализировать проблему, выбирать и применять закономерности, а также умение делать выводы на основе данных фактов. Однако некоторые исследователи отмечают и недостатки данного метода, который не всегда позволяет «учитывать когнитивный стиль и индивидуальные особенности учащихся и выявлять познавательные затруднения и резервы» [2:93]. *Тест* рассматривается нами как система заданий специфического характера (расположенных по принципу возрастания сложности), которые должны соответствовать базовому уровню подготовки студентов и объёму данного учебного материала на момент проверки.

В методической литературе различаются стандартизованные и нестандартные (преподавательские) тесты, одним из разновидностей которых является «клоуз-тест», широко применяемый в практике обучения родному языку в качестве эффективного приёма контроля, выполняемого преимущественно в письменном виде. Система определённых *типов тестов* явилась основой тестовых и творческих заданий (в рамках промежуточного и итогового контроля при разработке курса «Страноведение») и была успешно применена преподавателями кафедры УкрРКИ при апробации УК.

В сборник тестов УК были включены такие задания, как: 1) задание на определение одного правильного ответа (техника «множественного выбора», по Балыхиной) [1]: *Выберите правильный ответ: Первой столицей Украины являлся город А) Днепропетровск Б) Харьков В) Киев Г) Одесса.* 2) тесты на определение соответствия: *Подберите соответствующие названия к рисункам.* 3) тип заданий «перекрёстный выбор», суть которого заключается в подборе пар из двух блоков (справа и слева) по тем или иным признакам, например: *1В, 3А, 2Г, 4Б.* 4) альтернативные тесты, ответы на которые предусматривают только 2 варианта (да/нет): *Украина находится в Европе? Да.* 5) выбор неправильной формы, например, *Найдите лишнее слово в ряду: фазенда, хата, сад, дом, вилла* 6) упорядочение, например: *Составьте из данных слов связный текст или предложение.*

Перечисленные задания называют «заданиями с избирательным типом ответов» или «заданным» (из предложенных дистракторов выбирается один, и используется техника множественного выбора). Следующая группа заданий получила название: «задания со свободно-конструируемым ответом». Преимущество второй группы состоит в том, что студенты самостоятельно разбирают контекстуально-подходящие слова, сами составляют ответы в соответствии с заданием, тогда как в первой группе учащиеся выбирают готовую форму из числа предложенных. Перечислим основные задания этой группы: 1) завершение, например, *Закончите предложение* 2) внутриязыковое перефразирование 3) межъязыковое (перевод) 4) подстановка 5) трансформация 6) ответ на вопрос 7) клоуз-тест (задание предусматривает восстановление пропущенных в тексте слов). Этот вид теста описан в методической литературе как «тест дополнения» или «тест восстановления» [5], при выполнении которого необходимо восстановить недостающие элементы текста, к

примеру, каждое третье слово, используя механизмы вероятностного прогнозирования. При оценивании в качестве правильных ответов могут засчитываться либо точно восстановленные слова, либо близкие, удовлетворяющие контексту (т.е. исходя из решения поставленной коммуникативной задачи, а не от количества ошибок). Для успешной сдачи необходимо, чтобы каждый из тестов был правильно выполнен хотя бы на 65 процентов. При этом следует ориентироваться не на абсолютную, а на относительную правильность речи.

Таким образом, технологии личностно-ориентированного подхода в межкультурной модели обучения, правильно структурированный и тематически продуманный страноведческий материал УК способствуют взаимодействию и взаимопроникновению культур на основе общечеловеческих ценностей, обучают умению культурологических сопоставлений. Эффективными видами проверки знаний на подготовительном факультете, позволяющие определить и оценить качество знаний и улучшающие качество обучения иностранных студентов, являются: *тестовый тренинг и контроль* (с вариативными типами тестовых заданий), *домашнее задание, устная проверка* (например, в форме обмена мнениями), *письменная проверка* (например, ответы на вопросы к тексту).

Использование разнообразных форм контроля направлены на выработку долговременной положительной мотивации к обучению и формирование у студентов самоконтроля и самокоррекции. Предъявляемые студентам ситуации общения и тестовые задания творческого характера (или типы заданий со свободно конструируемым ответом) подводят студента к монологическому высказыванию, позволяют проверить уровень сформированности навыков устной (монологической и интерактивной, диалогической) и письменной речи. Обучение иностранных студентов русскому языку в рамках межкультурной модели должно рассматриваться как комплексная программа, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями.

Список источников:

1. Балыхина Т. М. Методика преподавания РКИ. Учебное пособие для преподавателей и студентов / Т. М. Балыхина. – М.: РУДН, 2007. – 185 с.
2. Баранова И.И. Контроль в системе предвузовского обучения РКИ / И.И. Баранова // Вестник РУДН, серия Вопросы образования: Языки и специальность. – М., 2010 – Вып. 4. – С. 92-95.
3. Вальченко И. В. Знакомьтесь, Украина : учебное пособие по курсу «Страноведение» для иностранных студентов подготовительного факультета / И. В. Вальченко, Я. Н. Прилуцкая. – Харьков : ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2013. – 66 с.
4. Горянский В. Д. Вопросы местного страноведения как составной части лингвострановедческого аспекта преподавания / В. Д. Горянский. – М. : Русский язык, 1979.
5. Зарипова В. А. Русский язык и культура речи. Тесты для контроля и тренинга / В. А. Зарипова. – Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2003. – 97 с.
6. Копиевская Л. А. Сборник контрольных и тестовых заданий по курсу «Страноведение» / Л. А. Копиевская, Т. А. Плотникова, Г. П. Соколова. – Харьков : ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2014. – 38 с.
7. Максимова В. В. Роль «клоуз-тестов» в контроле обучения иностранному языку / В. В. Максимова // Русский язык и литература : проблемы изучения и преподавания : сб. науч. трудов. – Киев, 2014. – С. 202-206.

8. Пассов Е. Н. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. Н. Пассов. – М. : Просвещение, 1991.
9. Прокопенко Л. І. Тести та їх застосування в едукційному процесі навчального закладу / Л. І. Прокопенко. – Черкаси. 2009. – 104 с.
10. Шибко Н. Л. Общие вопросы методики преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие для иностранных студентов филол. факультета (электронное издание) / Н. Л. Шибко. – СПб. : Златоуст, 2015. – 336 с.

Особенности межкультурной коммуникации в условиях делового контакта

Стремоухова И.В.

*старший преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального технического университета*

сельского хозяйства им. П. Василенко

г. Харьков, Украина

Для того, чтобы успешно решать задачи межкультурного делового общения, недостаточно обладать фоновыми знаниями о культуре иностранного языка, на котором это общение осуществляется. Подобное общение требует прежде всего осознания особенностей своей национальной культуры, понимание ее самобытности и отличий от культуры изучаемого языка. Экономистов больше всего интересует выгодный экономический результат, ведущие к нему детали языкового оформления переговоров их мало волнуют. Но недоразумения и проблемы общения существуют и мешают бизнесу: по данным крупных международных концернов, довольно большая доля начатых международных деловых контактов прерывается только вследствие того, что менеджеры не могут привыкнуть к другой культуре. Подлинное взаимопонимание предполагает проникновение в ценностно-смысловой код речевой культуры собеседника.

Формы выражения дружелюбного и заинтересованного отношения, принятые в одной культуре, могут рассматриваться носителями другой культуры как проявление агрессии или оскорблени.

Существуют определенные правила делового поведения и общения, которые будут справедливы в любой стране пребывания: следует уважать национальные традиции в еде, праздники, религию и руководство страны, в которой Вы находитесь; в любой стране необходимо проявлять уважение к старшим. Именно они должны первыми начать разговор. Когда старшие по возрасту люди входят в помещение, следует встать; нужно всегда быть пунктуальным; в любой стране ценится вежливость, особенно в государствах Азии. Существенным элементом делового имиджа является одежда как часть внешности. Она должна быть неброской, хорошо сшитой и высокого качества; следует помнить, что в буддийских храмах, мусульманских мечетях, японских домах и ресторанах, индийских и индонезийских домах запрещено находиться в обуви. Обувь ставится у входа, носками к двери; всегда следует помнить, что приветствия в ряде стран имеют национальную окраску. Основной формой являются рукопожатия. Но в некоторых странах не принято пожимать руку женщинам, а потому необходимо подождать, пока женщина сама протянет руку. Во Франции и странах Средиземноморья распространены поцелуи в

щеку, в Латинской Америке – объятия. Две прижатые друг к другу перед грудью ладони – индийское национальное приветствие; везде нужно иметь при себе визитную карточку. В Европе можно оскорбить своего партнера по переговорам, не дав ему свою визитную карточку. Особенно сильны эти традиции во Франции, Италии, Испании, Португалии. Любое знакомство с бизнесменами в этих странах начинается с обязательного обмена визитными карточками, поэтому при деловом общении всегда необходимо иметь с собой достаточное их количество. В Юго-Восточной Азии, Африке и на Среднем Востоке визитку всегда протягивайте правой рукой. В Японии ее подают двумя руками, нужной стороной к партнеру.

В Западной Европе главные правила поведения – вежливость, простота, пунктуальность, воспитанность, достоинство. Обращаться следует, называя титул и должность. Популярны темы – площадь квартир, марки машин, отдых, хобби. Нужно знать, что французы не увлекаются иностранными вещами. Очень ценят свою национальную культуру и независимость. Во Франции большая честь – получить от делового партнера приглашение на ужин. В гости приходят на 15 мин. позже и приносят в подарок вино, конфеты, цветы (только не белые и не хризантемы). За столом обязательно нужно похвалить блюда и напитки, т.к. кухня – национальная гордость французов.

Американцы – личности. Индивидуальность, независимость и права личности – самое главное для американца. Представители других культур часто считают это эгоизмом, но именно эти качества заставляют американцев с уважением относиться к другим личностям и настаивать на равноправии. Американцы берегут время и ценят пунктуальность. Они живут по расписанию и всегда точно приходят на назначенную встречу. В деловом общении американцы энергичны, настроены на интенсивную работу. На переговорах они концентрируют свое внимание на обсуждаемой проблеме, стремясь обсудить и выявить не только общие возможные подходы к решению, но и детали, связанные с реализацией договоренностей. Этому способствует вся система воспитания и образования США, в которой одобряется напористость, умение ставить цели и добиваться их, жестко отстаивать свои интересы. Стиль их делового общения отличает высокий профессионализм. Между членами американской делегации довольно распространены партнерские отношения. Они обращаются друг к другу по имени независимо от возраста и статуса. Аналогичное обращение возможно и к зарубежным партнерам. Они любят и ценят шутки, открытость и дружелюбие, но американский стиль делового общения имеет и обратную сторону. Американцы часто проявляют эгоцентризм в общении, считая, что партнеры должны руководствоваться теми же правилами, что и они сами. В результате представители США часто воспринимаются партнерами как слишком напористые, агрессивные, грубые, а их стремление к неформальному общению интерпретируют как фамильярность.

Подобное поведение американских коллег в ряде случаев вызывает недоумение, непонимание, вплоть до конфликтных ситуаций.

Бизнесмены Китая и Японии большое уважение проявляют к старшему группы. Важно, чтобы деловые партнеры имели примерно одинаковый статус. В Китае человек – это не столько личность, сколько функция, совокупность заслуг и

достижений. А еще его статус. Поэтому, обращаясь к человеку, надо всегда показывать, что вам известен его статус, и вы уважаете его. Это значит, что нельзя обратиться к собеседнику просто «Ван Жуцай», но всегда с особым «модификатором статуса»: «посол Чжан», «управляющий Ван», «доктор Чжао», «профессор Люй». Имя в Китае означает значительно больше, чем на Западе. В западной культуре очень большое значение имеет личное имя человека, поскольку оно выделяет его из толпы, в Китае же значительно больший смысл имеет фамилия человека (это его связь с историей и кланом), а также его должность.

На первом этапе переговоров китайцы обращают особое внимание на внешний вид партнеров и манеру их поведения, пытаются определить статус каждого собеседника. В дальнейшем общении они ориентируются на людей с наивысшим статусом. Китайские делегации обычно довольно многочисленны, так как предполагают наличие экспертов по различным вопросам. При встрече деловых партнеров приветствуют сначала наиболее высокопоставленных лиц. Необходимо помнить, что у этих народов не принято говорить «нет», а «да» означает не согласие с партнером, а показывает, что вас понимают. Окончательное же решение будет принято не за столом переговоров, а дома. Одобрение договоренностей со стороны «центра» является обязательным. При этом они постараются улучшить для себя проект документа, внести изменения и поправки.

Бизнесмены Вьетнама, Китая, Кореи (как жители стран с реактивной культурой поведения) легче других адаптируются к иным народам. Они любят изучать, наблюдать, оценивать при общении с другими. Вербальная коммуникация их больше зависит не от сиюминутной ситуации, а от относительного статуса говорящих, например, от подчиненного положения одного и превосходства другого. Часто они говорят не то, что на самом деле чувствуют и что собираются делать. Они соглашаются, когда на них давят непривычным для них способом, но потом делают по-своему. Поэтому необходимо помнить, если с вами согласились, это совсем не значит, что это будут делать. Это просто приличное поведение с их точки зрения. И они не будут переживать, что не сделали то, что обещали. Для них сказать «да» – это просто быть вежливым с другим человеком, а согласиться, это просто прекратить неприятный и непривычный разговор.

Подарки, письма, как и визитки, отдают двумя руками. Японцам не принято дарить цветы, а китайцам – часы. Японцы предпочитают не рукопожатие, а поклон. В Японии не принято смотреть прямо в глаза друг другу: женщины не смотрят в глаза мужчинам, а мужчины – женщинам, японский оратор смотрит обычно куда-то вбок, а подчиненный, выслушивая выговор начальника, опускает глаза и улыбается.

Арабы ценят искренность, уважение, для них важен «контакт взглядов», поэтому дистанция при разговоре ближе, чем с европейцами. Необходимо проявлять интерес к семье вашего партнера и привезти подарки. Общаясь с арабами, говорить нужно громко, эмоционально, убедительно.

В наше время, когда международные контакты становятся все более массовыми и интенсивными, проблема улыбки неожиданно встала особенно остро. Одна из странных особенностей представителей русской культуры в глазах Запада – это

мрачность, неприветливость, отсутствие улыбки. Русские не улыбаются, они не улыбающаяся нация, и поэтому с ними надо быть настороже: от этих мрачных типов можно ожидать чего угодно. В западном мире улыбка – это формальный знак культуры, не имеющий ничего общего с искренним расположением к тому, кому ты улыбаешься, – это традиция, обычай. В культуре Америки улыбка является также и социальным признаком преуспевания. Девиз американского образа жизни: «что бы ни случилось – улыбайся». В общении с американскими партнерами больше всего ценится компетентность и умение отстаивать свои интересы, профессионализм.

Таким образом, для успешных деловых международных отношений необходимо владеть информацией об особенностях национального характера, манере поведения, культурных особенностях, нюансах невербального общения партнера, которые часто отличаются от общепринятых.

Список источников:

1. Баева О. А. Ораторское искусство и деловое общение / О. А. Баева. – Минск : Новое знание, 2000. – 328 с.
2. Бороздина Г. В. Психология делового общения / Г. В. Бороздина. – М. : ИНФРА-М, 2005.
3. Замкова Н. Л. Психологічна природа ділового спілкування / Н. Л. Замкова // Проблеми освіти. – Вип. 26. – С.53-62
4. Кадзи С. Особенности японского общения. / С. Кадзи, Т. Хама, Д. Райс ; [Пер. с англ. Г. Дуткиной, Д. Дуткиной]. – М. : АСТ, 2000.
5. Льюис Р. Д. Деловые культуры в международном бизнесе: от столкновения к взаимопониманию / Р. Д. Льюис ; [Пер с англ.]. – М. : Дело, 2001.

Фонетичний рівень як прояв соціокультурної специфіки іноземної мови

Суханова Т.Є.

доцент кафедри гуманітарних наук

Крисенко Т.В.

доценти кафедри гуманітарних наук

Національного фармацевтичного університету

м. Харків, Україна

Звучання іноземної мови людина сприймає крізь «призму» звукової системи рідної мови. Це стосується всіх рівнів мовлення, що звучить [1, 2]. Процес оволодіння російською мовою як іноземною, починається з оволодіння артикуляційною та перцептивною базою російської мови, у постановці правильної вимови.

Однією з характерних особливостей початкового курсу навчання російській мові як іноземній є, перш за все, освоєння і засвоєння звукової сторони нової мови. Увага учнів головним чином спрямована на правильну вимову звуків у складах і словах, що вивчаються, на розпізнавання їх у потоці мовлення

Головна мета навчання і задача викладача на цьому етапі полягає у розвитку і автоматизації слухо-вимовних навичок, виховання фонетичного слуху учнів. Ця мета реалізується у ввідно-фонетичному курсі, а далі у супровідному курсі фонетики протягом усього начального етапу навчання. Фонетичні навички відпрацьовуються і закріплюються спеціальними фонетичними вправами різного характеру.

Мета викладача – відпрацювати і автоматизувати вимовні навички звуків, що вивчаються у процесі учбово-мовленнєвих й ігрових дій. Звертання до ігрової форми вправ пояснюється універсальністю ігрової діяльності, яка забезпечує оволодіння мовою у системі взаємопов'язаного навчання видам мовленнєвої діяльності й аспектним вивченням мови.

Система фонетичних ігор і вправ дозволяє зняти психологічну напругу, викликати інтерес до звуку чи фонетичного явища, що вивчається. Учбово-методичний матеріал має бути підібраним, з одного боку, з урахуванням лексико-фонетичної інтерференції рідної мови учня, і, з іншого боку, – з опорою на фонетичну систему російської мови. Викладач повинен залучати матеріали по роботі над фонетичними явищами, що відображають головні особливості звукового строю російської мови і викликають типові складності для представників різних національностей. Це може бути протиставлення приголосних за твердістю і м'якістю, дзвінкістю і глухістю, вимова шиплячих, сполучення приголосних, редукція ненаголошених голосних.

Зазначені звукові явища впливають з особливостей російського алфавіту і складового принципу російської графіки, який вказує взаємообумовлений характер приголосних і голосних звуків, що йдуть за ними: характер приголосної фонемі для того, хто пише, обумовлює наступну голосну; з іншого боку, для того, щоб правильно прочитати написане, треба звернути увагу на голосну, що йде за приголосною. Інакше кажучи, в російській мові одиницею письма і читання є не окрема буква, а буквосполучення – склад (голосний + приголосний).

Окрім лексичного мінімуму початкового етапу, в якості фонетичного матеріалу, слід використовувати твори малих жанрів російського фольклору (загадки, прислів'я, скоромовки і подібне), до яких додається переклад і художнє оформлення. Малі форми мають подаватися після читання слів зі звуком, що вивчається, і таким чином ілюструвати фонетичне явище у живому розмовному мовленні.

Вивчення фонетики можна розділити на декілька етапів. Фонетичні ігри першого етапу спираються на слухо-зорову імітацію і носять характер фрагментарного знайомства. Вони сприяють розвитку фонетичного слуху і вимовних навичок учнів. Завдання мають носити рецептивно-репродуктивний характер, а в роботі використовуватися буквені таблиці, які являють собою набір картинок із зображенням предметів, у назві яких є буква, що вивчається [2]. Буквені таблиці також створюються з урахуванням специфіки російського алфавіту і наглядно демонструють особливості російської мови.

Задача ігор і вправ другого етапу – навчити співвідносити звуки з графічним накресленням букв у процесі читання складів, слів. Фонетичні ігри носять рецептивний і рецептивно-репродуктивний характер.

Задача третього етапу – практичне засвоєння звукової системи російської мови. Відпрацювання і вдосконалення вимовних навичок полягає у читанні і заучуванні віршів, скоромовок, відгадуванні загадок і подібне. Вправи носять репродуктивний, репродуктивно-продуктивний і продуктивний характер.

В залежності від мовної підготовленості учнів викладач може зробити перестановки, а деякі ігрові вправи використовувати на всіх трьох етапах роботи, поступово ускладнюючи фонетичний матеріал.

Слід звернути увагу на роботу з вербальними таблицями. Вони використовуються на другому і третьому етапах роботи над звуком і складаються з двох частин [2]. Кожна таблиця орієнтує учнів на певну фонетичну складність. Викладач або група, хором або індивідуально, попарно, по горизонталі і вертикалі читають дані склади, слова і виконують дані нижче завдання. Потім розпочинають роботу з другою частиною таблиці. Цікавий матеріал, поданий у другій частині, дозволяє учням не тільки побачити і закріпити мовне явище, що вивчається, в живому розмовному мовленні й практично застосувати набуту навичку вимови, але й виявити кмітливість, швидкість, а також трохи відпочити. Таким чином, відпрацювання і закріплення вимовних навичок відбувається у поєднанні учбово-мовленнєвих й ігрових дій.

Крім того, слід організувати самостійну роботу учнів. Наприклад, можна роздати учням таблиці й запропонувати їм підготуватися до читання через певний час, або дати завдання типу «Перевір себе!», які дозволять учням самостійно перевірити свої знання, а викладачеві – рівень знань.

Отже, вдосконалення і закріплення слухо-вимовних навичок відбувається в різноманітних умовах їх використання (склад, слово, речення і т.д.), а в характері ігрових фонетичних вправ простежується визначена система: від ігрових завдань перцептивного і рецептивно-репродуктивного характеру на першому етапі до репродуктивних і репродуктивно-продуктивних ігрових завдань на другому і третьому етапі. Ігри мають бути забезпечені засобами наочності й недовготривалими.

Слід зауважити, що системні явища у фонетиці носять масовий характер, деякі з них не мають винятків, наприклад, сильні і слабкі позиції приголосних фонем за дзвінкістю-глухістю, сильних і слабких позицій голосних фонем і т.д. На відміну від масових фонетичних закономірностей, позасистемні випадки у вимові, які вивчає орфоепія, мають одиничний характер, стосуються окремих словоформ, але є дуже важливими для культури нормативної вимови. Це пов'язано з тим, що слухач схильний переносити, екстраполювати своє враження від оформлення, культури мовлення на загальний культурний рівень мовця. Якщо мовець погано знає про винятки у нормативній вимові, то знижується враження від самої сутності мовлення і досягання мети ускладнюється (послаблюється контакт).

Окрім явищ в області голосних і приголосних, дуже актуальними для культури мовлення є сигнали-заборони (попередження) про неправильний словесний наголос. Це також вивчається орфоепією, оскільки подібні помилки є розповсюдженими і розцінюються слухачами як прикрі порушення норм усного мовлення.

При підготовці спеціалістів у різних професійних сферах слід враховувати нормативну вимову і використання професійних варіантів у певних ситуативних умовах. Вивчення особливостей і випадковостей на фоні регулярних явищ – неодмінна умова підвищення вимовної культури спеціаліста.

Список джерел:

1. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного / Э. В. Аркадьева, Н. Б. Битехтина, Е. В. Вайшнорене, В. И. Шляхов. – М. : Русский язык. Курсы, 2005. – 336 с.
2. Милованова, И. С. Фонетические игры и упражнения. Начальный этап обучения : учеб. пособие / И. С. Милованова. – 4-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 160 с.

Діалог культур: міжкультурні перспективи розвитку

Тесаловська О.Б.

старший викладач кафедри української та російської мов

Харківського національного університету будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

Діалог культур є однією з важливих форм культурної динаміки. У наш час неможливо віднайти жодної країни, народу або нації, які в тій чи іншій мірі не були залучені до системи міжнародних взаємозв'язків та не відчували б впливу інших культур. Поєднання універсального досвіду економічного, соціального і культурного розвитку з національними традиціями і особливостями – обов'язкова умова поступу кожної країни. Значущість діалогу культур і досягнення взаємопорозуміння зумовлена наступними чинниками: зміною системи міжнародних відносин після розпаду Радянського Союзу та виникненням (чи загостренням) багатьох загроз для поступу людства; інтернаціоналізацією світогосподарських зв'язків та культурного життя; зростанням культурних контактів та розвитком інтеграційних процесів; збільшенням ролі культури у формуванні інформаційного суспільства і збалансованого сталого розвитку. Культурологи виокремлюють такі рівні діалогу культур:

- *особистісний*, пов'язаний з формуванням або трансформацією людської особистості, свідомості і правил поведінки під впливом різних «зовнішніх» по відношенню до його звичайного культурного середовища традицій;

- *етнічний*, характерний для відношень між різними локальними соціальними спільнотами, часто в рамках єдиного соціуму;

- *міжнаціональний*, зв'язаний зі взаємодією різних державно-політичних утворень та їх політичних еліт;

- *цивілізаційний*, в основі якого складні механізми взаємовпливів принципово різних типів соціальності, систем цінностей, форм культуротворчості.

У реальному житті діалог культур, як правило, відбувається на усіх зазначених рівнях одночасно, що ускладнює аналіз форм і механізмів соціокультурних впливів однієї культури на іншу. Для будь-якої національної культури знайомство з іншою культурою відкриває нові можливості для розвитку, оскільки дозволяє оцінити і запозичити нові, більш ефективні зразки культури, переосмислити власні культурні норми, художні цінності, технології, моральні і політичні ідеї [3].

Діалог культур – це пізнання іншої культури за допомогою знання своєї, а своєї – через іншу шляхом інтерпретації і адаптації цих культур одна до одної в умовах смислового неспівпадіння більшої частини обох. Головним засобом цього процесу постає мова, знання якої є важливою передумовою розуміння іншої культури. Інша культура, як зазначав Ю. М. Лотман, – це пам'ять, закодована конкретною мовою.

«Мова – це код плюс історія». Отже, пізнання іншої культури потребує певних зусиль і здійснюється шляхом глибокого занурення у всю систему даної культури – в історію її розвитку, в елітарну і повсякденну культуру, звичаї та традиції.

На особистісному та на міжетнічному рівнях діалог культур може проявлятися у трьох формах:

- повного заперечення цінностей іншої культури;
- повного сприйняття цінностей і норм іншої культури;
- селективного, вибіркового сприйняття норм, цінностей та традицій іншої культури.

Конкретна форма залежить перш за все від переконань та інтересів особистості, які визначають її орієнтації та прагнення. Прийнято вирізняти дві основні такі позиції особистості – конформізм і негативізм.

Конформізм (від лат. *Conformis* – подібний) – термін, що позначає соціально-психологічну та моральну орієнтацію особи, для якої характерні пасивне пристосовницьке прийняття готових стандартів у поведінці, оцінках, смаках та відмова від власної позиції на користь загальноприйнятих ідей, норм, правил. Конформіст не переймається історією нації, життєво важливими проблемами суспільства, а пристосовується до тих новацій, які чинять на нього вплив (чи то відвертий примус, чи то прихований вплив засобів масової інформації).

Антиподом конформізму є *негативізм* (нонконформізм), який виявляється в критично-заперечній формі сприйняття певних цінностей і правил поведінки, несприйнятті будь-яких запозичень з іншої культури [1].

У процесі взаємодії різних соціокультурних систем особлива роль належить інтелігенції та представникам політичних еліт, які, як правило, першими усвідомлюють значущість інновацій і свідомо, чи із міркувань престижу, запроваджують їх у своїй діяльності.

Водночас спостерігається і інша тенденція, особливо в ісламських країнах, коли представники національної інтелігенції чинять всілякий супротив руйнації традицій, впровадженню ліберальних цінностей і західного стилю життя.

Культурологи, вивчаючи процеси динаміки культури, дослідили і дещо інше явище, коли представники найбільш розвинутої (або престижної чи панівної) культури переходять на позиції «малої» (або пригнобленої) культури, пропагують її цінності та асоціюють себе з даною культурою. Подібні процеси позначають терміном «*інверсія транскультурації*». До інверсії транскультурації відносять і ті ситуації, коли представники творчої інтелігенції так званої панівної (або престижної) культури переймають духовно-естетичні цінності іншої культури, створюють художні твори на мові інших націй або етнічних меншин [2].

У галузі російсько-українських відносин прикладом інверсії транскультурації є, наприклад, декілька україномовних віршів О. Кольцова, громадсько-політична діяльність та українська поезія М. Бердяєва (український та російський релігійний філософ, який вчився в Київському кадетському корпусі, Київському університеті та працював в Московському та Кембриджському університетах), дослідницька та

перекладацька діяльність професора В. Державіна (1899 – 1964 рр.) та інших. Представниками «української школи» в польському романтизмі були С. Гоцинський, Ю. Словацький, Б. Залеський, які активно використовували у своїй творчості образи і мотиви української історії.

Мова людини – це своєрідний лакмусовий папірець, який виявляє рівень її загальної культури, освіченості, внутрішньої інтелігентності. *Плекання культури мови* – це свідчення любові до рідного слова, поваги до свого народу і його багатовікових традицій. Уміння людини спілкуватися засобом слова зумовлюється загальною ерудицією, здібностями, самоосвітою, прагненням до самовдосконалення. Спілкування є потреба людини як соціальної, розумної істоти, як носія свідомості. Спілкування властиве всім живим істотам, але на рівні людини воно набуває найдосконаліших форм – стає усвідомленим і оформленим мовою. Спілкування – форма взаємодії людини з іншими людьми як членами суспільства, в спілкуванні реалізуються соціальні відносини людей. Спілкування – взаємодія людей, взаємне пізнання і обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації в цілях встановлення взаємин. У процесі свого розвитку суспільство поступово виробляє певні зразки поведінки, які визначають правила взаємодії та взаємостосунків між людьми і функціонують як суспільні норми. Ці норми у різних спільнотах можуть істотно відрізнятись. Етикету спілкування завжди притаманні етнічні особливості, національна своєрідність. Культура поведінки, культура мовлення і культура спілкування в житті найчастіше виступають в єдності. Культура спілкування є складовою частиною культури людини в цілому. Культура спілкування моделює поведінку людини – спонукає її у певній ситуації поводитися у відповідний спосіб. Характер моральної та психологічної культури спілкування у суспільстві помітно впливає на стан економічного та політичного розвитку країни, духовність її громадян та їх національну свідомість. Культура спілкування формується багатьма поколіннями людей. Точність мовлення залежить від інтелектуального рівня мовця, багатства його активного словникового запасу, ерудиції, володіння логікою думки, законами її мовного вираження. Під мовленнєвим етикетом розуміють розроблені правила мовленнєвої поведінки, систему мовленнєвих формул спілкування. Знання правил мовленнєвого етикету, їх дотримання дає змогу людині почувати себе впевнено і невимушено, не відчувати незручностей через огріхи і невиправні дії, уникнути кепкування з боку оточуючих. Розумові здібності, ерудиція, сила волі, працездатність тощо можуть не приносити бажаних результатів, якщо людина не вміє належно спілкуватися, і, навпаки, досконале спілкування спроможне стати ключем до успіху в суспільстві.

Таким чином, роль культури мови і спілкування у формуванні культури людини в цілому є надзвичайно важливою.

Список джерел:

1. Гриценко Т. Б. Українська мова та культура мовлення: навчальний посібник / Т.Б. Гриценко. – К. : ЦДНЛ, 2005. – 125 с.
2. Мацько Л. І. Риторика: навчальний посібник/ Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища школа, 2003. – 245 с.

3. Сагач Г. М. Ділова риторика : мистецтво риторичної комунікації: навчальний посібник / Г. М. Сагач. – К. :Зоря, 2003. – 168 с.
4. Чмут Т. К. Етика ділового спілкування / Т. К. Чмут. – К. :Знання, 2007. – 200 с.

Использование текстов социокультурной тематики при обучении иностранных студентов русскому языку в техническом вузе

Уварова Т.Ю.

*преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Современный этап общественного развития характеризуется расширением межкультурных связей и возрастанием потребности общества в специалистах различных профилей. Поэтому вполне закономерно, что овладение студентами необходимыми для них специальностями всё чаще происходит на базе иностранных высших учебных заведений.

Реалии современного образовательного пространства показывают, что успешность и совершенствование профессиональной подготовки иностранных студентов напрямую зависит от уровня овладения языком обучения. В этом контексте важную роль играет процесс языковой подготовки иностранных граждан, получающих высшее образование в Украине.

Студенты, обучающиеся в двуязычных регионах Украины, находятся в такой языковой и культурной среде, где постоянно происходит взаимодействие украинского и русского языков и культур. То есть, в условиях украинского высшего учебного заведения для иностранных студентов русский язык является не только средством приобретения профессиональной квалификации, но и способом социализации и культурной интеграции [4].

Свою специфику имеет обучение русскому языку иностранных студентов технических вузов, так как для нефилологов изучение языка является лишь вспомогательным средством в овладении специальностью. Основной целью языковой подготовки иностранных студентов в техническом вузе является обучение общению в профессиональной сфере, а также приобретение ими навыков и умений, необходимых и достаточных для полноценного участия в учебной и научной деятельности на основных факультетах вуза. Для этого на занятиях по РКИ используется в основном текстовый материал, максимально приближенный к изучаемым дисциплинам [1; 5].

Однако даже в техническом вузе не теряет своей значимости процесс формирования у иностранных студентов социокультурной компетентности, основанной на знании учащимися национально-культурных особенностей страны обучения, включающих обычаи, этикет, социальные стереотипы, историю и культуру.

Одним из способов ознакомления иностранных студентов с элементами украинской культуры стало включение текстов художественной литературы и системы заданий, ориентированной на формирование репродуктивных и продуктивных умений и навыков в социокультурной сфере общения. С этой целью был разработан ряд методических указаний к практическим занятиям по русскому

языку как иностранному на материале текстов о выдающихся украинских писателях и поэтах Н. В. Гоголе, Г. Ф. Квитке-Основьяненко и Т. Г. Шевченко [6].

Как известно, использование текстов, активизирующих познавательный интерес изучающих иностранный язык, значительно повышает мотивацию к овладению языком обучения и приобщению к соответствующей культуре. Интересными для изучения стали материалы о жизни и творчестве Николая Гоголя: его страстная любовь к украинской культуре и фольклору, непростой путь к литературному и театральному искусству, тяга к путешествиям, любовь к Риму, мистика и загадки, сопровождавшие всю его жизнь.

Текстовой основой разработанных нами методических материалов послужили такие произведения Николая Гоголя, как «Ночь перед Рождеством» и «Тарас Бульба». Удобные для адаптации тексты гоголевских произведений хотя и написаны на русском языке, однако включают в себя множество украинизмов, а также описаний украинских традиций и обрядов, элементов украинской культуры и быта. Методический аппарат составляет традиционная система:

а) предтекстовые задания, предназначенные для устранения лексико-грамматических трудностей (семантизация новых слов, интерпретация устойчивых выражений и фраз, а также работа по словообразованию);

б) послетекстовые задания, в основном, ориентированные на развитие репродуктивных навыков и умений изучающего чтения (поиск в тексте ответов на вопросы, составление номинативного и тезисного плана, воспроизведение текста с визуальными опорами и без них).

В качестве примера приведём алгоритм работы с отрывком из повести Н. В. Гоголя «Тарас Бульба», в котором даётся описание внутренней обстановки главной комнаты в украинском доме в 17 веке:

«Светлица была убрана во вкусе того времени, о котором живые намеки остались только в песнях да в народных думах, уже не поющих более на Украине. Все было чисто, вымазано цветной глиною. На стенах – сабли, нагайки, сетки для птиц, невода и ружья, хитро обделанный рог для пороха, золотая уздечка на коня и путы с серебряными бляхами. Окна в светлице были маленькие, с круглыми тусклыми стеклами,.. сквозь которые иначе нельзя было глядеть, как приподняв стекло. Вокруг окон и дверей были красные отводы. На полках по углам стояли кувшины, бутылки и фляжки зеленого и синего стекла, резные серебряные кубки, позолоченные чарки всякой работы: венецианской, турецкой, черкесской. Берестовые скамьи вокруг всей комнаты; огромный стол под образами в парадном углу; широкая печь с запечьями, уступами и выступами, покрытая цветными пестрыми изразцами...» [2].

Работая над данным отрывком, студенты получили представление о том, какой была обстановка комнат в украинском доме, узнали значение многих незнакомых слов, которые встретились им в тексте (*светлица, нагайка, отводы, чарка, Образ, изразцы* и т.д.). В свою очередь студенты могли рассказать о том, как выглядит комната, в которой они живут дома, а также как традиционно выглядела главная комната дома в их стране 100-200 лет назад.

Дополнительными материалами к занятиям стали художественные фильмы-экранизации литературных произведений Николая Гоголя. Студентам предлагалось просмотреть отрывок из фильма с последующим выполнением заданий, или посмотреть фильм целиком. После этого, как правило, следовало обсуждение основной идеи произведения, а также выполнение ряда заданий.

По схожему принципу строилась работа с биографическими материалами и литературными произведениями Г. Ф. Квитки-Основьяненко. Однако стоит отметить, что материалом для данных занятий также стали песни и юмористические отрывки из произведения «Шельменко-денщик». Так, студентам было предложено прослушать песню «Грыцю, Грыцю, до роботы», написанную Г. Ф. Квиткой-Основьяненко. После работы над текстом песни, студенты смогли исполнить её вместе с преподавателем.

Наконец, в процессе работы над литературными произведениями «Ночь перед Рождеством», «Шельменко-денщик» иностранные студенты смогли познакомиться с некоторыми элементами свадебных традиций (*сватовство, вынос гарбуза, благословение, венчание*), а также с традициями и праздничными обрядами, связанными с Рождеством (*приготовление рождественской куты, колядование*). В свою очередь студенты рассказали о праздничных и обрядовых традициях своей страны.

На занятиях, посвященных жизни и творчеству Т. Г. Шевченко, особое внимание уделялось картинам и гравюрам великого кобзаря. На них иностранные студенты могли увидеть, как выглядели украинские дома и сёла в 19 веке, а также традиционные украинские наряды.

В заключение следует отметить, что комплексная и целенаправленная работа над специальными художественными текстами, посвященными творчеству украинских писателей и поэтов, способствует процессу формирования у иностранных студентов социокультурной компетентности, а также активизирует их мотивацию к знакомству с украинской культурой.

Список источников:

1. Аксенова Г. Н. О целесообразности использования художественного текста специальной тематике на уроках РКИ в медвузах / Г. Н. Аксенова, Н. Е. Кожухова, З. Н. Саханков. // Международная научно-практическая конференция «Русский язык в контексте межкультурной коммуникации». – Самара, 2011. – Режим доступа: www.bsmu.by/files/357f802a2d4c8d2c146100077fac7b20/
2. Гоголь Н. В. Тарас Бульба : повесть / Н.В. Гоголь. - Москва : Книга, 1984. – 325 с.
3. Климкина О. И. Украинские лингвореалии в курсе лингвострановедения для иностранных студентов-русистов / О. И. Климкина // Русский язык и литература : Проблемы изучения и преподавания в школе и вузе : Сб. науч. тр. – К., 2009. – С. 306 – 310.
4. Кушнір І. М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (російська мова) / І. М. Кушнір.– Херсон., 2012.– 23 с.
5. Соляник О. Е. Процесс обучения русскому языку иностранных бакалавров технического вуза: проблемы и специфика / О.Е. Соляник // Гуманитарный вестник. – вып. 3 (5). – 2013. – Режим доступа: URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/lang/ling/54.html>
6. Уварова Т. Ю. Методические указания к практическим занятиям по русскому языку как иностранному (социокультурная сфера общения) / Т. Ю. Уварова. – Харьков: ХНАДУ, 2013. – 35с.

Основные проблемы изучения коммуникативной компетенции на современном этапе

Утебалиева Г.Е.

д.филол.н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Каскабасова Х.С.

старший преподаватель

кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Казахский национальный университет им.аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

Современная лингвистика активно занимается исследованиями, связанными с моделированием интеллектуальной деятельности человека. Исследование языка как системы, связанной с мышлением, предопределяет понимание сущности процесса усвоения языкового знания, языковых явлений, анализа смысла и значения, их восприятия и переработки структурами языкового сознания. Научная парадигма «человек и язык» как результат обобщения и осмысления понятия «языковая личность» (Ю.Н. Караулов, Л.П. Крысин и др.) являются объектом исследований лингвистики, психолингвистики, социолингвистики, лингводидактики, объединенных особым и постоянным интересом, проявляемым к человеку и его мировоззрению, и выдвигаемых в настоящее время на передний план в системе современного научного знания. «Большой интерес к структурам представления знаний, к специфике такого представления в сфере языка явно связан с распространением в современной науке когнитивного подхода, диктующего необходимость объединить данные разных научных дисциплин при изучении одного и того же явления» [5: 78]. Когнитивная наука, проникая в философию, логику, психологию, лингвистику, объединяет эти науки и помогает не только в решении прикладных задач в области знаний о языке, но и углублении теоретических представлений о скрытых механизмах языковой коммуникации, общих закономерностях интеллектуальной деятельности человека.

Когнитология связывает достижения других наук с целью исследовать человеческое знание и человеческое поведение, чтобы получить единую синтезированную картину языка, мышления и поведения человека. В качестве особой программы достижения этой задачи исследователи выдвигают исследование познания через язык. По утверждению У. Чейфа, язык до сих пор является лучшим окном в знание, «ведь мы все время используем язык, чтобы выразить его... Язык к тому же наблюдаем, поддается анализу и нам хочется думать, что он предлагает неплохую возможность анализировать и знание...» [7:109]. Когнитивный подход в исследовании языка открывает «широкие перспективы видения языка во всех его разнообразных связях с человеком, с его интеллектом и разумом, со всеми мыслительными и познавательными процессами, им осуществляемыми, и, наконец, с теми механизмами и структурами, что лежат в их основе» [4:3].

Когнитивные процессы, образуя «естественную логику», не являются общими для всех людей. Эти процессы зависят от конкретного языка, используемого людьми

в качестве родного, так как язык формирует картину мира, формирует наши идеи, а не просто выражает их.

Полное и систематическое обоснование понятия «языковая личность», а также теоретико-гносеологическая модель языковой личности, дают основание рассматривать коммуникативную компетенцию как одно из сложных многоуровневых свойств языковой личности.

Так как «языковая личность – это личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая определенной совокупностью знаний и представлений» [2:17], соответственно коммуникативная компетенция языковой личности – это сумма экстралингвистических и языковых знаний, приобретенных в онтогенезе и усвоенных в процессе обучения, набор сведений, объединенных в определенную упорядоченную систему, то, что уже отложилось в сознании и составляет часть памяти и является базой данных индивидуума. В этой связи, коммуникативную компетенцию носителя языка мы определяем как концептуальную систему, объединяющую языковые и экстралингвистические знания, приобретенные в онтогенезе и в процессе обучения, проявляющиеся в знании и умении индивидуума вести коммуникацию в различных ситуациях и сферах интеллектуальной деятельности на родном языке. В основе умений заложена способность индивидуума к речевой деятельности. Коммуникативная компетенция носителя языка является частью общей языковой способности – многоуровневой иерархически организованной функциональной системы, формирующейся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития, и приравнивается к свободному владению языком.

Во втором языке коммуникативная компетенция языковой личности представляет собой многоуровневую структуру, сформированную на базе коммуникативной компетенции первого языка и входящую в нее. Взаимодействие приобретаемых знаний с имеющимися, а также влияние умений первого языка на формирование умений в изучаемом языке подтверждают тезис о синкретичном характере коммуникативной компетенции.

Исследования, связанные с проблемой языковой личности, рассматриваемой в связи с вопросом о соотношении языка и речи, подтолкнули исследователей на выдвижение тезиса о наличии личности речевой: «любая языковая личность представляет собой многослойную и многокомпонентную парадигму речевых личностей», которые «могут дифференцироваться, во-первых, по уровню языковых знаний, во-вторых, по степени владения видами речевой деятельности, а в-третьих – по тем темам, сферам и коммуникативным ситуациям, в рамках которых происходит речевое общение» [1:26]. Другими словами, «если языковая личность – это парадигма речевых личностей, то, наоборот, речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения» [6: 59], «личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, выбирающая и использующая тот или иной репертуар средств (как собственно лингвистических, так и экстралингвистических)» [2:17].

Если коммуникативную компетенцию языковой личности рассматривать как концептуальную систему, или совокупность всех концептов, данных уму человека, их

упорядоченное объединение [3], то коммуникативную компетенцию речевой личности можно представить как иерархию концептуальных конструкций, которыми оперирует индивидуум при решении коммуникативных задач. Обращение к концептам требует интеллектуально-творческой работы по их выделению и манипуляций с ними в отличие от работы памяти, которая требуется при обращении к концептуальной системе.

Мы полагаем, что процедура вербализации концептов, а также их организация и систематизация в процессе усвоения знания во втором языке происходит по-разному в зависимости от типа нервной деятельности, психологических свойств и когнитивного стиля обучения личности. Однако формирование знания во втором языке возможно в результате применения некоторого алгоритма, являющегося «каркасом» концептуальной конструкции. Алгоритм – это последовательность действий, выполнение которых необходимо для достижения конкретной цели. Выбор алгоритма и наполнение его сегментами информации и языковыми формами происходит с помощью когнитивного механизма, который мы обозначаем термином стратегическая компетенция.

Речевая личность, рамками ситуации поставленная перед выбором и использованием необходимых языковых и экстралингвистических средств для реализации коммуникативной цели, обращается к базе данных, отдельные и необходимые сегменты которой черпаются базой данных стратегической компетенции, одного из компонентов коммуникативной компетенции. Стратегическая компетенция берет на себя роль организующего компонента коммуникативной компетенции, который выполняет функции по планированию процесса реализации и собственно реализации коммуникативной цели.

Во втором языке коммуникативная компетенция речевой личности представляет собой взаимодействие компетенций родного и изучаемого языка в направлении от первой ко второй. Данное взаимодействие проявляется в применении имеющихся в базе данных коммуникативной компетенции первого языка знаний и умений для реализации коммуникативной цели средствами изучаемого языка.

Процесс формирования коммуникативной компетенции и в первом и во втором языке представляет собой комплексное явление, включающее когнитивный, психолингвистический, нейробиологический, социолингвистический, лингводидактический аспекты. Поэтому компетенция как концептуальная система и компетенция как взаимодействие концептов интересны и для лингвистики, и для когнитологии.

Считается, что лучший доступ к описанию и определению природы концепта обеспечивает язык, так как самые важные концепты кодируются именно в языке. Коммуникативная компетенция как концептуальная система может быть рассмотрена лингвистикой и когнитологией в связи с такими проблемами, как вопрос о врожденной способности к образованию концептов, о знании неких правил образования концептуальных структур, о зависимости развития этих структур от человеческого опыта, в том числе и языкового.

Объем и содержание коммуникативной компетенции носителя языка и изучающего язык являются объектом исследования контрастивной лингвистики в контексте известной идеи Л.В. Щербы о ценности изучения «отрицательного языкового материала», в частности, «анализа ошибок» – методики психолингвистического исследования при контрастивном анализе (У. Немзер, Т. Слама-Казаку). Когнитологию в этом плане интересуют проблемы формирования объема и содержания, или базы данных компетенции, их переработки, разработки и реализации. Как для лингвистики, так и для когнитологии актуальными являются проблемы поуровневого описания языкового знания, внутри компетенции – проблемы категоризации, концептуализации и так далее.

Компоненты коммуникативной компетенции, давно и всесторонне исследуемые в лингвистике, также интересны когнитологии в плане их взаимодействия и роли в усвоении знания. Факт взаимодействия концептов внутри концептуальной системы, являющийся основополагающим для обоснования стратегической компетенции как базового компонента коммуникативной компетенции, схемы, по которым можно проследить процессы взаимодействия концептов, моделирование таких схем и многое другое находятся в фокусе исследований лингвистики и когнитологии.

Изучение проблемы формирования коммуникативной компетенции как концептуальной системы и стратегической компетенции как подсистемы концептуальных конструкций в процессе усвоения второго языка должно осуществляться при взаимодействии лингвистики, психологии, социологии, дидактики.

Вопрос о месте стратегической компетенции и, соответственно, коммуникативной компетенции в системе общей языковой способности носителя языка и изучающего язык направляет нас к исследованиям, связанным с социо-, психолингвистическими проблемами двуязычия.

Осмысление системы факторов, влияющих на формирование компонентов коммуникативной компетенции во втором языке, изучение психолингвистических типов овладения языком, вопрос о психологическом барьере, нередко возникающем при встрече с иностранным языком, о его неприятии, проблемы анализа ситуации, планирования, реализации высказывания и так далее требуют обращения к исследованиям в области психологии, нейролингвистики, когнитологии.

В приводимой ниже таблице мы обрисовали круг проблем, связанных с исследованием коммуникативной компетенции, который, безусловно, не является полным и требует специальной разработки, и перечисляем дисциплины, для которых данные проблемы могут оказаться интересными.

Основные проблемы изучения коммуникативной компетенции

Лингвистические и когнитивные науки	Основные проблемы, связанные с изучением коммуникативной компетенции как системы
Лингвистика	Контрастивный анализ языковой компетенции в первом и втором языках; явления интерференции; этапы становления лексико-грамматического аппарата во

Когнитивная лингвистика	втором языке; объем и содержание языковой компетенции. Символические, семантические и фонологические структуры Проблемы категоризации и концептуализации Проблемы частей речи
Психолингвистика Когнитивная психология	Взаимодействие компетенций в первом и втором языках Механизмы взаимодействия компонентов коммуникативной компетенции Процессы порождения и понимания речи Проблемы усвоения языка; типы овладения языком; стили говорения, индивидуальные способы формирования компетенции
Нейролингвистика	Психофизиологические механизмы реализации и восприятия языкового знания
Прагматика Когнитивная лингвистика	Результаты взаимодействия компетенций в процессе функционирования коммуникативной компетенции Изучение условий прагматического контекста для формирования базы данных коммуникативной компетенции Исследование стратегий речевого поведения в первом и втором языках, их взаимодействие Компонент оценки Проблемы соотнесения языковых структур с когнитивными
Социолингвистика Лингвокультурология	Исследование идиотнического своеобразия / национально-культурного компонента изучаемого языка Социальные роли участников; сценарии речевого поведения; категории контакта Контрастивный анализ стратегий речевого поведения первого и второго языка
Лингводидактика Когнитивная психология	Способы и методы формирования умений по всем видам речевой деятельности Определение уровня владения языком Описание уровней владения языком в соответствии с объемом и качеством коммуникативной компетенции

Список источников:

1. Клобукова Л. П. Феномен языковой личности в свете лингводидактики / Л. П. Клобукова // Язык, сознание, коммуникация. – Вып.1. – М.,1997.
2. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? (Человек. Сознание. Коммуникация) / В. В. Красных. – М.,1998.
3. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова. – М., 1996.
4. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (о концепте контейнера и форма его объективизации в языке) / Е.С. Кубрякова // Известия АН серия Литература и язык. – 1999. – Т.58. - № 5-6.
5. Панкрац Ю. Г. Пропозициональная форма представления знаний / Ю. Г. Панкрац //Язык и структуры представления знаний. Сб.науч.-аналит. обзоров. – М.,1992.

6. Прохоров Е.Ю. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев / Е. Ю. Прохоров. – М., 1996.
7. Chafe W. L. Repeated verbalization as evidence for the organization of knowledge / W. L. Chafe // Vorabdruck der Plenarvortrage. 14 Internationaler Linguistenkongress. – Berlin, 1987.

Принципы акмеологии в современном учебнике по языку обучения для иностранных студентов

Ушакова Н.И.

заведующий кафедрой языковой подготовки

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина,

г. Харьков, Украина.

Высокий профессионализм становится определяющим фактором развития всех областей человеческой деятельности. Поэтому особое значение приобретает акмеология, которая изучает закономерности совершенствования профессионализма как формы оптимального осуществления профессиональной деятельности. Языковая подготовка иностранных студентов является средством их качественной профессиональной подготовки и может стать моделью образовательной и самообразовательной деятельности будущих специалистов.

Предметом акмеологии (греч. *акме* – вершина, расцвет) являются условия достижения человеком высокого уровня профессионализма [2; 3]. Акмеология изучает объективные, формируемые обществом (качество полученного воспитания и образования) и субъективные (талант, способности) факторы достижения вершин профессионализма, а также педагогические закономерности организации обучения квалифицированных специалистов. Важнейшей задачей педагогической акмеологии является разработка методического аппарата для организации условий (образовательной среды) для достижения обучающимися высоких ступеней профессионализма.

До возникновения акмеологии психологи, социологи, педагоги исследовали вопросы профессионализма и творчества, которые во многом сходны с акмеологической проблематикой. Однако именно акцент на формировании мастерства привел к построению акмеологических технологий [2; 3]. Интерпретируя их для наших учебных целей, необходимо определить обучающий потенциал методических элементов учебной книги: от упражнения до текста, урока, модуля. Именно методический аппарат учебника является инструментом формирования умений и навыков в видах речевой деятельности в разных сферах общения, в первую очередь, в учебно-профессиональной.

Для создания эффективного учебника важны принципы реализации в педагогической практике общечеловеческих ценностей и национальных традиций; гуманистических идеалов; принципы рациональной организации; экологической целесообразности и эстетической гармонии; творческого самосовершенствования; искренности общения и свободы самовыражения; обретения взаимопонимания в процессе конструктивного взаимодействия людей и их созидательной профессиональной деятельности.

Владение иностранным языком является важнейшим компонентом структуры личности современного профессионала. Студенты-иностранцы, обучающиеся в Украине, понимают, что язык обучения является ключом для получения профессионального знания, формирования основ их будущей профессиональной компетентности, определяющей успешность личности.

Важная психологическая особенность успеха состоит в том, что он, с одной стороны, всегда очевиден и имеет конкретные профессиональные или образовательные характеристики, а с другой – является результатом длительного развития субъекта деятельности во взаимодействии многих ее элементов.

Обучение в вузе является процессом развития личности иностранного студента в рамках параметров, заданных учебной программой. Успех будет достигнут, если ориентиры развития, задаваемые извне, станут личностно значимыми и приобретут характеристики цели саморазвития. С позиций акмеологии саморазвитие рассматривают как тенденцию к самораскрытию творческого потенциала; сознательный процесс самосовершенствования с целью эффективной самореализации на основе внутренне значимых устремлений и внешних влияний; целенаправленное самоизменение, служащее цели максимального самоосуществления. «Процесс самосовершенствования заключается не столько в увеличении разных видов компетентности, сколько в противоречивых подъемах на новые смысловые уровни самоосуществления» [2: 74]. Рост коммуникативной компетентности является непременным условием эффективности процессов самопознания и самовыражения.

В то же время «готовность предпринимать усилия к самоизменению определяется привлекательностью конечной цели и её реализуемостью» [1: 75]. Для реализации акмеологического подхода учебник по языку обучения должен давать студенту информацию о конечной цели – о том, какие речевые умения будут сформированы, какие коммуникативные задачи будут решаться с их помощью. Кроме того, важной частью учебника (или приложением к нему) должны стать контрольные материалы, демонстрирующие достижение декларируемых целей.

У иностранного студента необходимо формировать целеполагание в освоении будущей специальности средствами языка обучения, акмеологическое самосознание [7]. В процессе языковой подготовки инофон должен понять свои задачи и возможности их реализации. В таком случае формируется мотивационно-целевой компонент акмеологической культуры. Это происходит при осознании расхождений между представлением об «идеальном состоянии», обусловленным признанной (осваиваемой) системой ценностей, и знанием «реального состояния», между реальным Я и идеальным Я. Акмеологическая мотивация включает все виды побуждений, вызывающие активность в саморазвитии (потребности, интересы, идеалы и т.д.). Этапами акмеологической мотивации являются: сопоставление желаемого и наличного в образе Я, принятие решения о саморазвитии; его планирование и реализация; поддержание устойчивости мотивационного процесса пока цель не будет достигнута [7]. Сформировать мотивацию поможет прозрачность и объективность контроля уровня обученности, присутствие в материалах контроля

компонентов для осуществления самооценки студентами собственных достижений. Поддержание мотивации осуществляется сигналами роста уровня обученности.

Какие качества иностранного студента, овладевающего языком обучения в условиях неродной языковой среды, должны быть сформированы для решения задач профессионального развития?

Обобщение исследований по проблеме развития профессионализма позволяет утверждать, что необходимо выделить компоненты, отражающих: 1) повышение профессиональной компетенции; 2) совершенствование профессиональных навыков и умений; 3) освоение новых способов принятия и реализации эффективных решений; 4) освоение новых алгоритмов и технологий решения профессиональных задач; 5) совершенствование систем самоконтроля; 6) освоение новых технических средств деятельности. Важно, что «описание содержания данных компонентов должно включать в себя и нормативные показатели системы их выраженности» [2: 89].

Перечисленные компоненты по своим характеристикам вписываются в структуру программы учебной дисциплины. Именно программа описывает рост языковой компетенции и речевой компетентности; дает характеристику развивающейся системы навыков и умений в разных видах речевой деятельности и знаний системы языка [4; 5]. Поэтому еще раз укажем на необходимость создания программ для студентов, которые наглядно продемонстрируют студенту, что будет им освоено за конкретный учебный период. Владение же новыми способами принятия и реализации эффективных решений, новыми продуктивными алгоритмами и технологиями решения учебных задач, совершенствование системы самоконтроля должно проходить в учебном процессе и направляться с помощью учебника.

Для измерения акмеологической эффективности деятельности студента в современных публикациях по акмеологии используются понятия «акмеологический критерий» и «акмеологический показатель». «Акмеологический критерий – это мера профессионализма субъекта деятельности, продуктивности его деятельности, мера личностно-профессионального развития. Акмеологические показатели – это характеристики степени продуктивности деятельности, развитие личностно-профессиональных качеств и свойств субъекта деятельности как профессионала» [2: 95]. Акмеологические критерии и показатели могут быть одновременно объективными и субъективными. Объективные показатели поддаются измерению и оценке, субъективные связаны с самооценкой, самоконтролем. Кроме того, такие показатели могут быть: абсолютными (едиными для всех студентов), определяющими уровень обученности на единых контрольных материалах; и относительными – созданными для каждого конкретного студента (с конкретным уровнем сформированности умений во всех видах речевой деятельности). Студенты могут быть разделены на группы с высоким, средним, низким уровнем обученности. Для каждого уровня необходимо определить свои показатели успешности. Каждому студенту будут видны его личные показатели роста владения языком, этапы его саморазвития.

Имея акмеологическую модель – описание идеальных свойств иностранного студента, изучающего язык обучения, можно концентрировать внимание на

акмеологической технологии – совокупности методов и приемов, которые позволят реализовать такую модель. Ее главными составляющими считаем программу по языку обучения и приложения к ней, решающие задачи обучения языку конкретной специальности, формирования умений общения в учебно-профессиональной сфере. Учебник – воплощение акмеологической технологии, средство реализации акмеологической модели, должен предоставлять методическое обеспечение для развития каждого студента.

Акмеологией разрабатываются проблемы достижения вершин не только индивидуальной, но и коллективной деятельности, что согласуется с вузовской системой обучения в группе. Учебник должен не только предоставлять материал, который подлежит усвоению. Необходима разработка технологии взаимодействия не только на уровне «преподаватель – учебник – студент», «учебник – студент» (для ситуации самостоятельной работы), но и на уровнях «студент – учебник – студент(ы)».

Реализация требований акмеологии в учебнике по языку обучения для иностранных студентов осуществляется в ходе следующих действий:

I. *Создание акмеологической модели языковой личности студента* каждого факультета конкретного вуза (разработка программы и приложений по языку специальности):

I.1. Включение в программы требований и средств развития этического мышления, оценки и применения нравственных норм. I.2. Включение в программы обучения речевому этикету как компоненту нравственной культуры. I.3. Создания программ для студентов, дающих информацию об этапах и способах достижения конечной цели обучения.

II. *Разработка технологии реализации акмеологической модели*, что предполагает:

II.1. Обучение языку на материале по специальности студента. II.2. Представленность в учебнике материалов для оценки личностного роста в освоении языка обучения; абсолютных и относительных показателей такой оценки. II.3. Поддержание средствами учебника акмеологической мотивации; наличие сигналов роста уровня обученности. II.4. Представленность в учебнике материалов для формирования умений коллективной и самостоятельной работы. II.5. Формирование новых алгоритмов и технологий обучения языку.

Список источников:

1. Демьянков В.З. Парадигма в лингвистике и теории языка / В.З. Демьянков // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: сб. в честь Е.С. Кубряковой / Отв. ред. Н.К. Рябцева. – М.: Языки славянских культур, 2008. – С. 27 – 37.
2. Деркач А.А. Акмеология / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
3. Деркач А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М. : изд-во Моск. психолого-социальн. ин-та; Воронеж: изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.
4. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / Уклад.: Л.І. Дзюбенко, В.В. Дубичинський, С.А. Чезганов [та ін.] / За ред. О.Н. Тростинської, Н.І. Ушакової. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – Ч.3. – 52с.

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. Чернявская [и др.]. – Х., 2004. – 59 с.
6. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы: Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н.И. Ушакова. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
7. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

**Преподавание курса «Русский язык и культура речи»
в иностранной аудитории**

Федосова Е.Ю.

доцент кафедры русского языка, психологии и педагогики

Осьмухина О.В.

*старший преподаватель кафедры русского языка, психологии и педагогики
Воронежского государственного лесотехнического университета имени Г.Ф.*

Морозова

г. Воронеж, Россия

В современном обществе профессионал должен обладать не только прочными специальными знаниями, но и культурой профессионального речевого общения. Эффективность выполнения профессиональных обязанностей зависит от умения получать актуальную и достоверную информацию, анализировать ее, правильно воспроизводить ее как в письменном, так и в устном виде. Чем выше уровень речевой культуры специалиста, тем продуктивнее он будет решать задачи, связанные с профессиональной деятельностью. Однако практика свидетельствует, что многие специалисты испытывают трудности в профессиональной коммуникации.

Для студентов технических вузов курс «Русский язык и культура речи» является действительно актуальным. Целевая установка данной дисциплины – овладение базовыми и специальными (жанрово-стилистическими) умениями, предоставление будущим специалистам необходимого языкового инструментария для успешного решения профессиональных задач, формирование навыков нормативного и целенаправленного использования средств языка в различных ситуациях профессионального общения. К сожалению, специалисты негуманитарного профиля часто не имеют представления о специфике общения, его этических нормах, речевом этикете, не следуют правилам создания оригинального текста, в том числе документа. В области профессионального общения, студенты плохо знают профессиональную лексику, актуальную для их будущей специальности: не могут определить лексическое значение слов, делают ошибки в их произнесении, нарушают акцентологические нормы, затрудняются в определении понятий.

Отсутствие коммуникативных навыков, невладение стилями речи и нормами русского литературного языка – одна из серьезнейших проблем в современном гуманитарном образовании. Вот почему усвоение теоретических знаний и овладение навыками, входящими в профессиональную составляющую специалиста, является задачей курса «Русский язык и культура речи».

При организации учебного процесса необходимо учитывать тот факт, что вместе с российскими студентами в вузах получают образование и иностранные граждане. В последние годы в русскоязычных группах студентов, изучающих данную дисциплину на первом курсе в течение первого семестра, все большее количество составляют иностранцы, приехавшие из Таджикистана, Туркмении и других стран СНГ. Для них овладение русским языком и культурой речи зачастую становится трудноразрешимой задачей в силу ряда объективных причин. Попробуем в них разобраться.

Первая трудность связана с адаптацией иностранцев к новым незнакомым условиям жизни и обучения в вузе. Не секрет, что, пока идет приспособление к жизни в новом социуме, иностранным студентам непросто дается процесс обучения, т.к. среди них широко распространены проявления апатии, депрессии. Это затрудняет возможность максимальной самореализации личности в условиях обучения в вузе. Большая роль в процессе адаптации иностранцев принадлежит изучению курса «Русский язык как иностранный». Эта дисциплина – та база, на основе которой в дальнейшем студенты овладевают понятиями и терминами культуры речи.

Однако в условиях нашего вуза большинство иностранцев поступают на первый курс, минуя обучение на подготовительном факультете. Отсутствие полноценной языковой подготовки не способствует формированию психологических механизмов, благодаря которым обеспечивается адекватная ориентация в новой ситуации. Следствием этого является нежелание иностранных студентов выступать на занятиях с сообщениями, их пассивность, стеснительность. Они боятся сделать ошибки в произношении и вызвать смех аудитории. Пресловутый «языковой барьер» становится барьером на пути овладения знаниями и навыками, и в этом заключается вторая трудность.

Другим фактором, негативно влияющим на обучение иностранцев, является их слабая базовая подготовка по русскому языку и другим общеобразовательным предметам. Оказавшись в одной аудитории с носителями языка, иностранные студенты осознают недостаточность своих знаний, замыкаются в себе либо, напротив, противопоставляют себя всей группе, требуя к себе особого снисхождения со стороны преподавателя.

Иностранный учащийся, желающий не только освоить основы русского языка, но и участвовать в образовательном процессе на русском языке, обязан пройти данный курс вместе с русскими студентами, что соответствует требованиям, предъявляемым Государственным образовательным стандартом РФ. Если на первом этапе изучения русского языка главной целью является умение удовлетворять свои основные коммуникативные потребности в социально-бытовой и социально-культурной сфере [1], то на продвинутом этапе важно участвовать в коммуникации в качестве: а) специалиста/должностного лица в профессионально-трудовой, учебно-научной сферах общения; б) члена определенного социума в социально-бытовой, социально-культурной и официально-деловой сферах общения [2].

Именно курс «Русский язык и культура речи» даст возможность иностранным учащимся овладеть синтезом видов речевой деятельности и лексико-

грамматическими средствами их реализации в учебно-научном, деловом, профессиональном общении, что, в свою очередь, будет развивать их коммуникативную компетентность, готовить их к эффективному установлению и поддержанию необходимых социальных контактов.

В то же время согласимся, что содержание курса «Русский язык и культура речи» должно качественно отличаться в зависимости от контингента учащихся – русскоязычная это или иностранная аудитория (такое разделение студентов было бы целесообразным в плане преподавания дисциплины). Так как для носителей языка важнее всего овладение новыми навыками и знаниями в этой области и совершенствование имеющихся. А в иностранной аудитории акценты ставятся на корректировке разного вида ошибок на всех уровнях языка (особенно произносительных, лексических, синтаксических и стилистических). В таких условиях преподаватель вынужден адаптировать курс для иностранной аудитории, представлять теоретический материал в доступной форме (в основном в виде таблиц, используя минимум языковых сведений о нормах современного русского литературного языка, различных функциональных стилях речи). Практические занятия направлены в большей степени на обогащение словарного запаса (прежде всего, обращается внимание на профессиональную лексику, актуальную для будущей специальности учащихся) и закрепление грамматических и синтаксических конструкций, характерных для определенных ситуаций общения. Все это помогает развитию речевой культуры и способствует усвоению правил речевого этикета.

Список источников:

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение / Андрушина Н.П. и др.– М.–СПб.: "Златоуст", 1999.–36 с.
2. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Второй уровень. Общее владение / Иванова Т. А. и др. – М. – СПб. : "Златоуст", 1999. – 40 с.

Развитие межкультурной чувствительности и сохранение национальной идентичности китайских студентов-филологов

Чень Чунься

аспирант кафедры языковой подготовки

Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина

г.Харьков, Украина

Целью обучения иностранных студентов – будущих преподавателей русского языка является формирование умений владения языком на таком уровне, который позволит реализовать коммуникативные и профессиональные потребности на основании определенного набора компонентов: лингвистической и речевой компетентностей, литературоведческой компетентности, профессиональной (методической) компетентности, лингвосоциокультурной (лингвокультурной, межкультурной, социокультурной) компетентности. Все названные компетентности, с одной стороны, кажутся понятными на основании только своих названий, а, с другой стороны, наши методические поиски показывают, что в методике пока не существует четкого описания ни одной из них. Это касается и когнитивно-коммуникативных характеристик личности, необходимых для реализации задач общения в

социокультурной сфере. Нам представляется, что уровень коммуникации, для осуществления которой необходимо знание культурного, исторического, социального контекста ситуации, владение умениями интерпретации единиц с национально-культурным компонентом значения, является высшей ступенью и самой трудной задачей языкового образования.

Специалисты в области преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного, отмечают важность формирования межкультурной компетентности учащихся [4]. Данное требование неизбежно вытекает из мировых тенденций глобализации, усиления процессов взаимовлияния и взаимопроникновения культур и взаимодействия лингвоментальных комплексов их носителей. «Без языковой социокультурной компетенции, без знаний лингвострановедческого характера невозможно полное понимание людей, живущих в иной культуре» [4: 48].

В современной методике преподавания РКИ лингвокультурную компетентность понимают как «знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок данного социума, формирующих индивидуальные и групповые установки; это такие знания норм поведения, невербальных компонентов (жесты, мимика), национально-культурных традиций и системы ценностей носителей изучаемого языка» [4: 48]. Наряду с данным определением существует множество определений компетенций, аналогичных или сходных с названной (страноведческая, социальная, социокультурная и т.д.) [1].

В изучении актуальной проблемы современной лингводидактики, касающейся соотношения языка и культуры, исследователи выделяют три подхода [2]. Первый исходит из одностороннего воздействия культуры на язык (С.А. Атановский, Г.А. Брутян). Второй подход анализирует обратное воздействие языка на культуру (В. Гумбольдт, А.А. Потеня). Ярчайшим примером данного подхода является теория лингвостилистической относительности Э. Сепира и Б. Уорфа.

Третий подход основан на идее взаимосвязи языка и культуры. «В рамках подхода развивается современная лингвокультурология, перед которой стояли как лингвостилистические цели, так и прикладные, лингводидактические задачи» [2: 27].

М. Андрей называет лингвокультурологию дисциплиной синтезирующего типа, поскольку единицы языка рассматриваются в единстве их языкового и внеязыкового (культурного) содержания. Признание культурного компонента в значении слова обнаруживается в работах Ч. Фриза, Л. Блумфилда, Р. Ладло, Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [2].

Ставшее одним из популярных (в силу своей культурной направленности и четкой методической системы) аспектов преподавания РКИ лингвострановедение основано на развитии страноведчески ориентированной лингвистики, изучающей языковые единицы, которые отражают национальное своеобразие культуры изучаемого языка. Подобные исследования возможны благодаря кумулятивной функции языка. Выяснение национального своеобразия языковых единиц осуществляется путем поэлементного сопоставления их семантических долей [5].

Одна из известных исследователей проблем межкультурной коммуникации Н.Г. Брагина отмечает, что «при межкультурном общении переход от непонимания к пониманию и от понимания к непониманию имеет отношение к языковому (непонимание слов, выражений, идиом, синтаксических конструкций и т.д.) и культурному (непонимание особенностей поведения, жестов, символических кодов, ценностных характеристик, оценочных коннотаций) уровням. Языковое непонимание, в отличие от культурного, возникает, как правило, у одного из партнеров по коммуникации при условии, что диалог ведется на языке одного из его участников. Культурное непонимание может возникать у обоих участников» [3:100].

Согласимся с Н.Г. Брагиной в том, что преподаватель должен владеть навыками межкультурной коммуникации. «Языковые ошибки допускают студенты, ошибки в межкультурном общении – в равной степени могут достигаться и студентами и преподавателями» [3:100].

Поскольку умение адекватно реагировать на коммуникативные неудачи (свои собственные и своих студентов) составляет часть профессиональной компетенции преподавателя, согласимся с необходимостью проведения специальных курсов по межкультурной коммуникации, межкультурных тренингов. Такие формы работы особенно необходимы для иностранных студентов, чьей будущей специальностью является преподавание русского языка.

Общение носителей разных языков и культур неизбежно осуществляется в процессе преодоления непонимания и движения к пониманию друг друга. «Причем, если к пониманию стремятся, то непонимание преодолевают как препятствие. А для этого необходимо знать размеры препятствия» [3: 101].

Преподаватель, являющийся одновременно учителем, воспитателем и медиатором (посредником) межкультурного диалога, должен развивать в себе такое профессиональное качество как межкультурная чувствительность. Различают шесть ступеней такой чувствительности: отрицание, защита, минимализация, приятие, адаптация (когнитивная и поведенческая), интеграция. Примем за данное, что преподаватель в силу своей профессиональной направленности и уровня подготовки не может находиться на ступенях отрицания, защиты, минимализации. Взаимодействуя со студентами, он должен демонстрировать межкультурную толерантность, доброжелательность, уважение к культуре своих студентов, что соответствует, с нашей точки зрения, ступени приятия. Чтобы эффективнее донести до учащихся ценности культуры изучаемого языка, преподавателю необходимо понимать особенности языковой и культурной личности студента, адекватно оценивать не только языковую правильность построения учащимися устного или письменного текста, но и правильно интерпретировать социокультурные составляющие, присутствующие в коммуникативной деятельности студента. Соответственно, необходимо знакомство с его языковой картиной мира. Думается, что данные действия можно отнести к ступени адаптации, которая в процессе межкультурной коммуникации неизбежно будет обоюдной, иначе не избежать коммуникативных неудач и даже конфликтов.

Высшая ступень межкультурной чувствительности – интеграция – предполагает организацию учебного процесса, обучение адекватной оценке особенностей и аксиологических акцентов изучаемой культуры с учетом уже сформированного у студента культурного и ценностного мировоззрения. Необходима разработка модели оценки и выявления основных компонентов такого мировоззрения для решения задач комплексного формирования умений межкультурной коммуникации и сохранения национально-культурной идентичности иностранных студентов.

Список источников:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Андрей М. Язык через культуру, культура через язык / М. Андрей // Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет / Науч. ред. Л. Шипелевич. – Ин-т русистики. Варшавский ун-т. – Варшава, 2008. – С. 26 – 34.
3. Брагина Н. Г. Межкультурное общение : путь к пониманию другого / Н. Г. Брагина // Сознание. Коммуникация. Интернет / Науч. ред. Л. Шипелевич. – Ин-т русистики. Варшавский ун-т. – Варшава, 2008. – С. 100 – 108.
4. Буховецка-Фудала А. На пути к формированию межкультурной компетентности студентов-русистов (проект учебного пособия по РКИ) / А. Буховецка-Фудала, Д. Пекарска-Винклер // Современная русистика в формировании единого культурного и информационного пространства Европы : обучение русскому языку студентов филологических и нефилологических факультетов вузов / I Междунар. научно-практич. методич. конф. (Варшава. Люблин 7-10 июня 2009г.) / Науч. ред. Людмила Шипелевич. – Варшава, 2009. – С. – 48 – 53.
5. Верещагин Е. М. Лингвострановедческая теория слова / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 260с.

К проблеме адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде

Якубаева К.С.

*доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев
Казахского национального университета им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан*

Иностранные граждане, приехавшие на учебу в Казахстан из других стран, оказываются в очень непростой ситуации. Студенческая жизнь становится для них серьезным жизненным испытанием. С первых дней пребывания в вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде. Они вынуждены не только осваивать новый вид деятельности – учебу в высшем учебном заведении, но и адаптироваться к совершенно незнакомому социокультурному пространству в кратчайшие сроки. Успешная адаптация способствует быстрому включению студентов в учебный процесс, повышает качество и уровень обучения иностранных студентов, обеспечивает высокую мотивированность овладения знаниями, умениями и навыками.

В период адаптации в новой стране студенты-иностранцы испытывают целый ряд трудностей, которые могут быть сгруппированы следующим образом:

- психофизиологические трудности, связанные с переустройством личности, «вхождением» в новую среду, психоэмоциональным напряжением, сменой климата и т.д.;

- учебно-познавательные трудности, связанные, в первую очередь, с недостаточной языковой подготовкой, преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, отсутствием навыков самостоятельной работы;

- социокультурные трудности, связанные с освоением нового социального и культурного пространства; преодолением языкового барьера в решении коммуникативных проблем как с администрацией факультета, преподавателями и сотрудниками, так и в процессе межличностного общения внутри межнациональной малой учебной группы, учебного потока, на бытовом уровне. Необустроенность жилищных условий и быта, отсутствие привычного комфорта мешают студентам сосредоточиться на учебе. Им приходится самостоятельно выполнять ряд бытовых вопросов: ходить в магазины, готовить, стирать и т.д. Культурные традиции, незнание норм этикета зачастую приводит к конфликтам студентов-иностранцев с местным населением.

Большинство исследователей адаптации выделяют следующие группы адаптационных проблем:

- социокультурная адаптация;
- социально-психологическая адаптация;
- педагогическая адаптация.

Под термином социокультурной адаптации подразумевается активный процесс взаимодействия представителя иной культуры и среды его настоящего обитания, процесс активного приобретения необходимых для жизни трудовых навыков и знаний, усвоение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности (явление «вхождения» или «включения» в культуру).

Вовлечение студентов-иностранцев в новое социокультурное пространство предполагает ознакомление с социокультурными нормами поведения в новом для них социуме, формирование доброжелательных отношений между преподавателями и студентами, создание благоприятного психологического климата, работу над преодолением стереотипных негативных установок по отношению к носителям другой культуры. Посредством множества символов и образов, стереотипов поведения родная культура помогает индивидууму действовать в различных ситуациях автоматически. В условиях же новой культуры привычная система знаков и стереотипов, сложившаяся в родной культуре, становится неприемлемой.

Социально-психологическая адаптация понимается как вступление иностранного студента в систему межличностных отношений, как приспособление личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление собственного стиля поведения.

Педагогический аспект адаптации связан в первую очередь с усвоением студентами-иностранцами норм и понятий профессиональной среды, приспособление к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, формированию

у студентов навыков самостоятельной учебной и научной работы. Участие в научно-исследовательской деятельности, стремление к наибольшей реализации своих возможностей – важный момент, поскольку иностранные студенты большую часть своего учебного времени проводят самостоятельно.

Академическая успеваемость, общественная и научная активность воспринимаются как факторы успешной адаптации студентов. С другой стороны, безразличие, равнодушие, неуспеваемость, отсутствие интереса со стороны учащегося позволяют говорить о трудностях адаптационного периода.

Несмотря на различия между психофизиологической, интеллектуальной, социокультурной и прочими видами адаптации, в реальности, переплетаясь, они являются отдельными аспектами единого процесса.

Важную роль в процессе приспособления к жизни в Казахстане и учебе в вузе выполняют деканат по работе с иностранными студентами, преподаватели вуза, коллектив студенческой группы, соотечественники и куратор-эдвайзер. Они помогают студенту овладеть ситуацией, т.е. предоставляют необходимую информацию, помогают в освоении новых социальных ролей, налаживании социальных контактов и т.п.

Способствуя учебной и социально-культурной адаптации иностранных студентов, куратор решает следующие задачи:

- помощь иностранным студентам в адаптации к системе обучения, быту, социально-культурной среде, правилам внутреннего распорядка и традициям факультета, университета;
- формирование коллектива группы через организацию совместной аудиторной и внеаудиторной работы в процессе межкультурного общения студентов;
- повышение мотивации изучения русского (казахского) языка и восприятие иных жизненных ценностей и ориентиров в условиях поликультурной коммуникации;
- профилактика дезадаптации студентов и связанных с ней различных форм отклонений и норм поведения;
- выполнение роли посредника между администрацией учебно-воспитательной системы и студентами группы, создание условий для адекватного реагирования на требования, с одной стороны, и запросы – с другой.

В соответствии с установленным графиком на факультете довузовского образования Казахского национального университета имени аль-Фараби разработана система дежурств кураторов в общежитии. Во время дежурства преподаватели проводят со студентами беседы о правилах проживания в общежитии, профилактике противопожарной безопасности, необходимости соблюдения должного санитарно-гигиенического режима, правилах соблюдения безопасности на улицах города и т.д. Также проводятся индивидуальные беседы со студентами, в ходе которых оценивается уровень социального самочувствия студентов, выявляются факторы, оказывающие позитивное и негативное влияние на процесс адаптации студентов, определяется уровень межэтнической толерантности в студенческой среде, выявляются предпочтения студентов в проведении свободного времени, определяются их личностные проблемы.

Процесс адаптации к новой социокультурной среде, к жизни и обучению в Казахстане проходит как во время учебного процесса, так и во время проведения внеаудиторных мероприятий, что способствует ускорению данного процесса, а также формирует речевую и социокультурную компетенцию. Иностранные студенты, которые обучаются русскому языку, с интересом знакомятся не только с культурой русского народа, но и историей Казахстана, традициями, обычаями, бытом казахского народа. С целью ознакомления студентов с казахстанской действительностью и культурными ценностями Казахстана организовываются экскурсии в музеи города, выездные экскурсии по культурным и историческим местам Алматы, области и республики: на Медео, Чимбулак, на озеро Иссык, на Чарын, в Дом-музей Джамбула, в Туркестан, Астану и т.д.; посещение театров, цирка, спортивно-развлекательных центров. Иностранные студенты активно участвуют в мероприятиях, вечерах, проводимых кафедрой, факультета: «Давайте познакомимся», «Фестиваль национальной кухни», «Земля – наш общий дом», «Студенческая весна», «Олимпиада по русскому языку», спортивные соревнования и т.д.

Внеаудиторная работа помогает иностранным студентам включиться в другую культуру через восприятие языка и культуры, понимание менталитета, национальных традиций и обычаев, межличностных взаимоотношений.

Таким образом, адаптация студентов-иностранцев к новой образовательной среде – это комплексное явление, включающее в себя несколько видов адаптации. Успешность процесса адаптации обеспечивает адекватное взаимодействие иностранных студентов с социокультурной и интеллектуальной средой вуза, психоэмоциональную стабильность, формирование новых качеств личности и социального статуса, освоение новых социальных ролей, приобретение новых ценностей, осмысление значимости будущей профессии.

Список источников:

1. Витенберг Е. В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям / Е. В. Витенберг. – СПб., 1995.
2. Иванова М. А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе / М. А. Иванова, Н. А. Титкова. – СПб., 1993.

СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНО-ЕСТЕСТВЕННЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

Актуальные проблемы обучения биологии иностранных слушателей на подготовительном факультете

Баркова И.Н.

*старший преподаватель кафедры естественных наук
Харьковского национального университета радиоэлектроники
г. Харьков, Украина*

Иностранные студенты приезжают на обучение в Украину с целью получения высшего или среднего профессионального образования.

Ведущее место в системе естественных наук занимает биология, которая является теоретической основой медицины. Цель преподавания дисциплины “Биология” для слушателей-иностранцев подготовительного факультета состоит в усвоении основных анатомических, физиологических, биохимических, общебиологических структур, закономерностей, механизмов, лежащих в основе жизнедеятельности организма.

Специфическими условиями преподавания биологии иностранным слушателям на подготовительном факультете являются наличие языкового барьера, и крайний дефицит учебного времени, что делает биологию самой сложной дисциплиной для них. Особые требования предъявляются преподавателю-предметнику, который должен формировать лишь предметную компетенцию на *русском языке*, а не обучать предмету.

Преподавание биологии осуществляется на неродном для слушателей языке параллельно с изучением русского языка. Определенным препятствием является и неоднородность базовой подготовки по биологии, полученной на родине, вызванная различием национальных образовательных программ. Не владение слушателями языком обучения становится также непреодолимым препятствием как по проведению учебного занятия в форме лекции, так и по использованию учебно-методических средств (учебников, пособий, рабочих тетрадей). Особенно это наглядно проявляется, когда формируются группы слушателей из разной языковой среды. Следовательно, адаптивный период для каждого из них может существенно отличаться. Среди иностранных слушателей очень выделяются группы с разной подготовкой и восприятием. К группе с высокой подготовкой и медленным восприятием относятся китайцы и вьетнамцы. Медленное восприятие материала у таких студентов происходит из-за трудного освоения курса иностранного языка. Ко второй группе (группе с низкой подготовкой и быстрым восприятием) относятся арабские слушатели. У них в основном слабая база знаний по предметам, часто не соответствующая программе украинских школ. Но эти слушатели достаточно быстро осваивают иностранный язык, на котором идет обучение.

Понятно, что обучить биологии, к тому же еще на неродном языке за столь ограниченный срок - нонсенс, поэтому все усилия направлены на то, чтобы помочь

иностранным учащимся эффективно и глубоко изучить программный материал по биологии и в дальнейшем использовать его при обучении в вузе. С этой целью было разработано и издано современное учебное пособие для студентов-иностранцев, которые обучаются на подготовительных факультетах и готовятся к поступлению в учебные заведения медико-биологического, фармацевтического и ветеринарного профиля. Тексты пособия максимально адаптированы и содержат поурочные словари к первым 7 темам вводного курса [1: 1-24]. Такие словари содержат перевод основных слов темы на международный язык, а также национальные языки обучающихся. В данном учебном пособии это четыре языка: английский, французский, арабский, китайский. Принцип составления словарей состоит в расположении слов по мере семантизации лексических единиц. Из многолетней (более 20 лет) практики автор пришел к выводу, что такой вариант на начальном этапе обучения является более удобным, так как сокращает время поиска перевода, что оптимизирует процесс обучения. В дальнейшем создан словарный запас ключевых слов (но уже без перевода), который постепенно наращивается с каждой последующей темой. Предполагается, что уровень подготовки студента достаточный для самостоятельного перевода. Это способствует приобретению навыков перевода слов и определений в дальнейшем. Для закрепления знаний по биологии и новых лексико-грамматических форм, в конце каждой темы даны контрольные вопросы, с помощью которых акцентируется внимание на самых важных моментах изучаемой тематики. Усложнение структуры фраз и текстов происходит последовательно и сопровождается введением новых биологических понятий и терминов на базе основ научного стиля речи. Тексты иллюстрированы детальными рисунками. Адаптированность текстов учебного пособия к уровню владения языком обучения и является той специфической чертой пособия, которая отличает его от школьных учебников и пособий для поступающих в вузы.

Как показала практика работы со студентами-иностранцами, обучение биологии должно быть построено так, чтобы иностранный студент мог максимально использовать свои психофизические возможности – внимание, память, мышление. Новые требования к высшему образованию студентов обязывают преподавателей уже на подготовительном факультете использовать такие технологии обучения, при которых слушатель с самого начала включается в совместную учебную деятельность и сам находится в позиции обучаемого (учащегося) и обучающего (преподавателя). Так, например, слушатель-“преподаватель” задает вопросы другим слушателям и самостоятельно оценивает правильность ответа. Методы активного обучения способствуют повышению заинтересованности слушателей в восприятии материала. Применение методов активного обучения зависит не только от профессиональных знаний, ораторских способностей, но и от богатства воображения, творческого потенциала преподавателя, умения моделировать им ситуацию реального творчества для принятия решений. Таким образом, использование активных форм преподавания биологии способствует, в свою очередь, совершенствованию профессиональных и личностных особенностей учащихся. Положительный эмоциональный тонус проведения урока биологии способствует повышению речевой активности

слушателей, стимулирует их интеллектуальное развитие, а эмоциональное напряжение, чувство страха (например, перед ошибками) снижает эффективность речевой деятельности и даже может ее прервать. Создание благоприятного психологического климата, зависит от педагогического мастерства самого наставника. Именно преподаватель выбирает такие виды и формы работы, которые позволили бы снизить или даже снять эмоциональное напряжение обучаемых, активизировав тем самым коммуникативные и креативные способности слушателей.

Список источников:

1. Баркова И.Н. Биология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – Харьков, 2007. – 272 с.

Створення радянських закладів соціальної опіки в УРСР

Басова А.О.

*старший викладач кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що соціальна опіка – це один з проявів внутрішньої політики влади, який надає можливість реальної оцінки стану населення, зокрема тих його верств, які потребували соціальної допомоги в УРСР. Радянський досвід, його досягнення, дійсні та уявні, безперечно актуальні для сьогодення. Але необхідно спростовувати міф про високий рівень соціального забезпечення та соціальної допомоги у радянські часи. Показати реальний стан соціальної сфери, її недоліки та негаразди, ідеологічні, політичні та економічні мотиви дій радянської влади у даній галузі. Вивчення та аналіз соціальної опіки населення допоможуть також усвідомити її необхідність та важливе значення, яке вона має в сучасному суспільстві, сприятимуть вирішенню тих завдань, що постають перед організаціями соціального захисту сьогодні та уникненню ними помилок, які мали місце в минулому.

Мета дослідження полягає в тому, щоб на основі аналізу широкого кола джерел та літератури дослідити процес розвитку соціального захисту та опіки в УРСР на прикладі її столиці, якою у 1919–1934 рр. був Харків.

Дореволюційна Росія знала певні, децентралізовані форми соціального забезпечення злиденних груп населення: філантропію (приватну благодійність), благодійність, організовану православною церквою або її окремими представниками, земську благодійність і соціальне страхування [1:13].

Після приходу до влади більшовиків політика в галузі соціальної опіки докорінно змінилася, радянська влада відмовилася від принципу благодійності. Досить швидко відбувалося ототожнення суспільства і держави, де країна практично позбавлялася громадського суспільства, і як наслідок цього у системі соціальної допомоги і захисту починає домінувати держава. Більшовики усунули від соціальної опіки церкву, громадські організації та приватних осіб. Зокрема, декретом РНК УРСР від 4 березня 1919 р. були націоналізовані всі благодійні установи, а декретом від 24

квітня – всі лікувальні та санітарні заклади [2:3]. Таким чином, радянська система соціальної опіки в УРСР розпочала свою діяльність вже з першої половини 1919 р.

Відмовившись від засад благодійності, більшовицька партія проголошує таку систему соціальної опіки: «де кожен інвалід і нужденний, кожен непрацездатний – дорослий чи неповнолітній – може сподіватися, що держава не дасть йому померти від голоду, прийде йому на допомогу» [3:175].

6 лютого 1919 р. була опублікована постанова РНК УРСР «Положення про Комісаріат соціального забезпечення», а вже 14 березня 1919 р. ВУЦВК видав постанову «Про конструювання Ради Народних Комісарів», якою було ухвалено: «створити у складі уряду Комісаріат соціального забезпечення» [4:58]. На початку травня 1919 р. народним комісаром соціального забезпечення УРСР був призначений М.Р. Зубков [5:18].

Наркомат соціального забезпечення створювався «з метою планомірної організації допомоги непрацездатним та позбавленим засобів до існування громадянам Радянської України». На нього, згідно з установчими документами, покладалося «заснування відділів соціального забезпечення при губернських, повітових та міських Радах з метою планомірної допомоги непрацездатному населенню, інструктування, фінансування цих відділів та контроль за їх діяльністю: безпосередньо завідування центральними та місцевими установами соціального забезпечення» [6:13].

Комісаріат соціального забезпечення УРСР розподілявся на такі відділи:

I. Відділ дитячих будинків – мав доглядати за дітьми віком від 4 до 17 років, які залишилися без опіки дорослих, дітьми-сиротами, незаконнонародженими, дітьми антисоціальних елементів, а також опікуватися бездоглядними хворими дітьми трьох категорій: 1) морально хворі діти та підлітки, котрі скоїли злочин, але їх не можна віддати під суд; 2) розумово відсталі діти; 3) фізично хворі діти.

Для цього масово створювалися дитячі притулки, колонії, комуни та дитячі будинки з метою виховання та перевиховання дітей. Такі заклади мали працювати за принципом трудового виховання, дітям надавалося право користуватися бібліотеками, ігровими майданчиками, майстернями. Підопічні обов'язково повинні були навчатися у школі. По досягненню дитиною 17 років, вона розпочинала самостійне життя за межами виховних закладів.

II. Відділ допомоги матері та дитини – опікувався притулками, виховними будинками,кладами для вагітних, пологовими будинками, будинками для новонароджених дітей та яслами для дітей віком до 4-х років. Для тих, хто народжував, були відкриті стаціонари «Будинок матері та дитини», де матерям допомагали лікарі-спеціалісти, час перебування у цих закладах тривав від чотирьох тижнів до пологів та восьми тижнів після пологів [7:81]. При фабриках та заводах, а також на селі, під час літніх польових робіт організовувалися ясла. Відділ допомоги матерям та дитині контролював молочні кухні, та слідкував за реалізацією молока.

III. Відділ інвалідів – основною метою було перекваліфікація інвалідів по хворобі та інвалідів війни до таких видів роботи, яку вони могли б виконувати. Для таких хворих організовувалися школи, майстерні. Похилих та немічних розселяли по

притулках та будинках інвалідів, кількість таких закладів на той час постійно зростала.

IV. Відділ зовнішньої допомоги здійснював надання фінансової допомоги не лише безробітним, а ще і сім'ям червоноармійців. Максимальне місячне утримання восени 1919 р. планувалося у межах 2 тис. карбованців на людину, але такі розрахунки виявилися нездійсненими, в зв'язку з важкою ситуацією в країні. Здійснювалась тимчасова допомога населенню, відкривались різні майстерні, з метою надання роботи безробітним. Створювалися дешеві та безкоштовні їдальні, відкривалися притулки [8:6].

Діяльність Народного комісаріату соціального забезпечення розпочалася з вирішення пенсійних справ. Відповідно до декретів РНК УРСР від 28 лютого та 4 квітня 1919 р. пенсійні відділи, які існували в інших народних комісаріатах, а також будь-які пенсійні, ощадно-допоміжні та подібні каси ліквідувалися і на їх базі створювався Пенсійний фонд [9:15]. Його капітали та кредити оголошувалися загальнонародним надбанням й передавалися, разом із пенсійними справами, до Пенсійного фонду Народного комісаріату соціального забезпечення та його відділів на місцях.

Розміри пенсій, що призначалися згідно з декретом РНК УРСР від 14 березня та 24 квітня 1919 р. [10:12], встановлювалися спеціальними комісіями з призначення пенсій та залежали від прожиткового мінімуму даної місцевості. Але з огляду на те, що мінімум не скрізь ще був визначений, Народний комісаріат соціального забезпечення розподілив усі міста України на чотири пояси пенсійних ставок, які мали відповідати тогочасному прожитковому мінімуму. Харків було віднесено до першого поясу зі встановленою нормою 600 карб. на місяць. Населення розподілили на категорії, з чіткими правилами виплат пенсій: в першу чергу пенсія призначалась інвалідам (втрата працездатності яких була не менше 15 %), на другому місці вдови та діти-сироти [11:28].

Якщо навіть у першому поясі максимальна норма місячного пенсійного забезпечення становила всього 600 карбованців, можна оцінити купівельну спроможність отримувачів такої пенсії та їх забезпеченість основними продуктами харчування згідно елементарних медичних показників. Так, за даними на 1919 р., картопля у Харкові коштувала 30–40 карб. за кг., пшоно – 375–500 карб. за кг., молоко у залежності від сезону від 4 до 50 карб. за літр, м'ясо від 1300 до 1450 карб. за кг., сало – від 1300 до 1720 карб. за кг., 10 яєць – 1400 – 1700 карб. [12:116]. Таким чином, пенсіонер на свої 600 карбованців (до речі, і зарплатня у промисловості була не більшою) не мав можливості купувати собі та своїм дітям м'ясо, сало, яйця, у найкращому разі харчувалися картоплею, крупами, іноді дозволяв собі молоко. Хліб на той час видавався по картках за нормою 400 гр. на добу на одну людину. Про наповнення мінімальної медичної норми для мешканців нашої кліматичної зони у 2000 кілокалорій на добу і мови не йшло, у харчуванні були відсутні білки тваринного походження, жири, енергетичні потреби організму на рівні постійного недоїдання підтримували лише вуглеводи (хліб, картопля, крупи). Таке харчування призводило до виснаження, послаблення імунітету, людина швидко

захворювала, важко одужувала, велика була смертність. Можливо, частково ситуація покращувалась, коли людина отримувала окрім пенсії натуральний пайок, хоча обсяг і склад цих пайків теж були навіть поза межею виживання. Окрім того не всі отримували пайки і цей фактор важко усереднити і розрахувати для непрацюючих груп населення, а саме такими і переймалися, в основному, державні органи соціального забезпечення.

Харківський губернський відділ соціального забезпечення був створений після відновлення у Харкові радянської влади 19 грудня 1919 р. [13:35]. Очолила відділ за призначенням губернського революційного комітету А. Савельєва, за наказом якої 22 грудня була організована Колегія з питань керівництва відділом в складі завідувачки О. Чепурної та двох членів колегії. Метою Колегії було контролювати роботу підвідділів, таких як підвідділ охорони матері та дитини; підвідділ охорони дитинства; підвідділ з піклування; допомога військовим інвалідам; фінансовий підвідділ; організаційно-інспекторський; господарський; підвідділ червоноармійського пайку; пенсій та опіки [14:27].

У грудні 1919 р. за рішенням політбюро ЦК РКП(б) та ВЦВК Народні комісаріати праці та соціального забезпечення об'єднуються в розпочинають роботу як єдине відомство «Народний комісаріат праці та соціального забезпечення». Розпочинається новий етап в роботі радянських закладів соціальної опіки в УРСР [15:83].

Державна політика більшовиків ґрунтувалася на принципі розподілу й перерозподілу матеріальних благ, системної централізованої підтримки нужденних. З цих позицій було здійснено теоретичне обґрунтування соціальної політики, яка втілювала б ідею соціального забезпечення та страхування працюючих, громадського та трудового виховання і перевиховання представників усіх існуючих груп соціального ризику. Система соціального забезпечення УРСР розвивалася в руслі радянської системи. Це стосується і особливостей формування та діяльності соціальної опіки у Харкові – великому індустріальному і культурному центрі нашої країни.

Довгий час проблеми соціального захисту населення у нашій країні залишалися поза увагою історичної науки. Вивчення історії соціальної опіки в сучасній вітчизняній історіографії тільки розпочинається.

Список джерел:

1. Бондарук М. І. Соціальне страхування в Україні, правові аспекти становлення та розвитку / М. І. Бондарук. – Чернівці : Рута, 2002. – 247 с.
2. Милютин Н. Социальное обеспечение в России / Н. Милютин // Вопросы социального обеспечения. – 1922. – № 3. – С. 3–8.
3. Корнецький В. М. Історія держави і права Української РСР (1917–1960). – К.: Вид-во АН УРСР, 1961.
4. Центральний державний архів вищих органів влади і управління України (ЦДАВОВУ), ф. 5, оп. 1, спр. 4, арк. 58–61.
5. Державний архів Харківської області (ДАХО), ф. Р. 187, оп. 1, спр. 6, арк. 18.
6. ДАХО, ф. Р. 187, оп. 1, спр. 7, арк. 13.
7. Собрание узаконений и распоряжений Рабоче-Крестьянского Правительства Украины . – 1919г. – № 6 (7 февр).
8. ДАХО, ф. Р. 187, оп. 1, спр. 70, арк. 6.

9. Коллонтай А. Деятельность народного комиссариата социального обеспечения // Социальное обеспечение. – 1958. – № 10.
10. Капустин Ю. М. Социалистический быт – составная часть советского образа жизни. – М.: Знание, 1971.
11. ДАХО, ф. Р. 110, оп. 1, спр. 210, арк. 28.
12. Социальные показатели образа жизни советского общества: методологические проблемы / [И. В. Бестужев-Лада, Г. С. Батыгин, Т. М. Дридзе и др.; отв. ред. И. В. Бестужев-Лада]. – М.: Наука, 1980.
13. Аралов В. А., Левшин А. В. Социальное обеспечение в СССР. – М.: Госкометиздат, 1959.
14. ДАХО, ф. П. 1, оп. 1, спр. 5, арк. 27.
15. ЦДАВОВУ, ф. 5, оп. 1, спр. 4, арк. 83.

Дидактичні функції навчального хімічного експерименту при навчанні іноземних студентів

Беиенцева О.А.,

*доцент кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Серженко С.

*завідувач навчальним центром SAP SE,
м. Гейдельберг, Німеччина*

Хімія – експериментально-теоретична наука, тому при вивченні її основ важливу роль відіграє хімічний експеримент – складова частина навчально-виховного процесу. Якщо подумки простежити історичний шлях хімічної науки, то можна переконатися в тому, що в її розвитку провідне місце належить експерименту. Усі вагомі теоретичні відкриття в хімії є результатом узагальнення численних експериментальних фактів. Експеримент – найважливіший шлях здійснення зв'язку теорії з практикою при навчанні хімії, перетворення знань в переконання.

Відомо, що хімічний експеримент виконує різні дидактичні функції, використовується в різних формах і поєднується з різними методами й засобами навчання. Він являє собою систему, в якій діє принцип поступового підвищення самостійності студентів: від демонстрації явищ через проведення фронтальних лабораторних дослідів під керівництвом викладача до самостійної роботи під час виконання практичних робіт і розв'язку експериментальних задач, домашнього експерименту.

Пізнання природи речовин досягається за допомогою хімічного експерименту, він розкриває взаємозв'язки і взаємозалежності між ними. Ефективність уроку з хімії в повній мірі залежить від організації хімічного експерименту, бо саме він є джерелом знань і критерієм істинності. Хімічний експеримент є засобом набуття міцних знань, формування стійкого інтересу до предмета, виховання кращих людських рис.

Хімічний експеримент сприяє формуванню системи наукових понять і уявлень про речовини та процеси, удосконаленню і закріпленню теоретичних знань, розвитку практичних умінь і навиків, зацікавленості знаннями й активним мисленням. Знайомить студентів з деякими прийомами науково-хімічного дослідження, підвищує рівень засвоєння теоретичного матеріалу, розвиває спостережливість, пізнавальну

активність, виступає психологічним інструментом впливу і розвитку мотивації до вивчення хімії. Тому вчені, педагоги, методисти завжди приділяли значну увагу проблемам навчального хімічного експерименту.

Хімічний експеримент слід розглядати як процес, що містить дві активно діючі сторони – викладач та студент. У даному зв'язку хімічний експеримент у процесі навчання хімії можна розглядати як творчу діяльність викладача, спрямовану на «озброєння» студентів певною системою знань, умінь і навичок. У першому випадку студент виступає як об'єкт, на котрий впливають, в другому – як суб'єкт, що зв'язує обидва види діяльності.

Тільки так він у змозі проникнути у суть хімічних явищ і процесів, засвоїти їх на рівні загальних закономірностей, провідних ідей, теорій і використовувати отримані знання для подальшого пізнання предмету хімії. Внутрішній взаємозв'язок діяльності викладача та студента у процесі проведення хімічного експерименту дозволяє організувати вивчення хімії не на рівні описового ознайомлення з явищами і процесами, а на рівні оволодіння їх сутністю, пояснення причинно-наслідкових зв'язків між ними з позиції сучасної хімічної науки.

Дослід (експеримент) – один із засобів демонстрування та виконання лабораторно-практичних робіт. Вивчення хімії неможливе без використання цього спеціального засобу навчання, який класифікується як наочно-практичний. Навчальний експеримент з хімії організовують для розвитку логічного і діалектичного мислення студентів, їх інтересу, виховання ініціативи, творчої самостійності, акуратності, навичок роботи в колективі тощо [1].

Як слушно зазначає Н.М. Буринська, навчальний хімічний експеримент – це відтворення на заняттях за допомогою хімічних реактивів, матеріалів, спеціального посуду і приладів хімічних явищ в умовах, найбільш зручних для їх вивчення. Навчальний експеримент допомагає викладачу повніше розкривати ідею розвитку хімії; показувати залежність хімічних властивостей речовин від їх будови та характер взаємного впливу атомів у молекулах; розвивати хімічне мислення студентів, загально навчальні вміння; успішно здійснювати політехнічне навчання, демонструвати застосування хімічних знань у виробництві, теоретичних положень на практиці; озброювати студентів практичними вміння і навичками лабораторного характеру.

Отже, під час вивчення хімії навчальний експеримент одночасно служить і джерелом знань, і методом навчання, виховання, розвитку студентів, і головним засобом наочності [2].

П.І. Беспалов розглядає хімічний експеримент як важливий дидактичний принцип, який виконує в залежності від поставлених цілей різноманітні функції, зокрема, дослідницьку, евристичну, корегуючу, узагальнюючу, виховну, розвиваючу, навчальну [3].

Б.В. Мартиненко відмічає, що хімічний експеримент – верховний суддя всіх теоретичних положень, відповідно, він має бути у повазі як в науковій практиці, так і в навчанні. Відмова від експерименту особливо небезпечна тим, що різко знижується інтерес до вивчення хімії [4].

Для хімічного експерименту характерні такі три основні функції:

- пізнавальна – для засвоєння основ хімії, вирішення практичних проблем, виявлення значення хімії в сучасному житті;
- виховна – для формування матеріального світогляду, впевненості, ідейної необхідності праці;
- розвиваюча – для накопичення і поглиблення загальнонаукових і практичних вмінь і навичок [5].

За допомогою навчального хімічного експерименту можливо вирішити безліч завдань, зокрема активізувати мислення студентів та задовольнити їх природну допитливість і дослідницький інтерес. Для цього необхідно:

- 1) сформулювати в студентів навички роботи з хімічними реактивами та хімічним посудом;
- 2) навчити їх самостійно аналізувати й відтворювати потрібну інформацію;
- 3) виробити системний аналітичний підхід, необхідний для подальшої діяльності.

Формування в студентів умінь проводити хімічний експеримент починається з виховання стійкої уваги, здатності спостерігати за демонстраційним експериментом, що проводить викладач, осмислювати послідовність дій, прогнозувати кінцевий результат. На заняттях хімії, завдяки експериментальному характеру цієї науки, можна створити всі умови для розвитку самостійного творчого мислення студентів, збудження в них інтересу до дослідництва [6].

Хімічний експеримент – один із засобів навчання, що підвищує якість знань студентів. Він мобілізує увагу, ілюструє пояснення викладача, підтверджує правильність теоретичних знань. Забезпечує взаємозв'язок теорії з практикою. Оскільки хімічний експеримент – це система, то її основними компонентами є демонстрації, лабораторні досліди, практичні роботи та практикуми.

Демонстрації відносять до групи словесно-наочних методів навчання, особливістю яких є поєднання слова викладача з експериментом. Проводяться головним чином при викладі нового матеріалу і дозволяє за невеликий проміжок часу зробити наочними важливі висновки або узагальнення з області хімії, навчити виконувати лабораторні досліди, окремі прийоми й операції.

Методика демонстраційного експерименту визначає умови доцільності демонстрацій. До них належать: складність матеріалу, в якому демонстрації полегшують сприйняття; готовність учнів до спостережень та здатність виявити ознаки реакцій тоді, коли їх важко сприймати; мінімальні затрати часу при досягненні максимального впливу демонстрації на студентів.

Ефективність досліду забезпечується при умові дотримання таких вимог його проведення: а) наочність; б) безпечність; в) простота; г) надійність; д) необхідність пояснення; е) короткочасність; є) необхідність повторення; ж) дотримання техніки безпеки. Оскільки хімія, як навчальний предмет, формує елементи знань із загальнолюдської культури, то до вищезгаданих вимог необхідно додати: змістовність, переконливість, естетичність, емоційність [1].

Другою складовою системи навчального хімічного експерименту є студентський експеримент. Саме він на практиці ознайомлює студентів з деякими прийомами науково-хімічних досліджень. Методисти і дидакти розглядають студентський експеримент як ефективний метод формування системи наукових понять та метод навчання прийомів раціонального мислення [7]. Він включає: лабораторні досліди; практичні роботи; практикуми. Усі ці види хімічного експерименту студенти виконують самі.

У практиці іноді зустрічається підхід до навчального хімічного експерименту, який можна назвати «демонстрація-практична робота». Він базується на тому, що викладач демонструє досліди, а студенти у зошитах для практичних занять оформлюють їх результати. Це можна назвати фальшивою практичною роботою, від якої слід відмовитися. Нерідко одна форма експерименту замінюється іншою, наприклад, лабораторні досліди – демонстраціями і навпаки.

На жаль, сьогодні ще зустрічається «крейджаний» підхід, коли викладач змінює демонстраційні досліди записами формул і рівнянь реакцій. Таким чином, аналіз стану викладання хімії свідчить про те, що в практиці існує чимало недоліків, пов'язаних з організацією і проведенням навчального хімічного експерименту, які викликані зміною співвідношення між студентським та демонстраційним експериментом, їх змістом, завданнями, функціями та метою.

Таким чином, експеримент повинен стати невід'ємною частиною заняття хімії. Студенті мають знати для чого проводять той чи інший дослід, яке теоретичне значення він має, яке положення підтверджує, на яке запитання допомагає відповісти. Дуже важливо аналізувати результати експерименту, щоб отримати чітку відповідь на поставлене запитання, встановити всі причини й умови, котрі привели до одержання даних результатів. Крім того, правильно організований експеримент виховує свідому дисципліну, розвиває творчу ініціативу, формує бережливе відношення до природи і здоров'я людини.

Хімічний експеримент сприяє розвитку самостійності студентів, підвищує інтерес до вивчення хімії, так як у процесі його виконання вони переконуються не тільки в практичному значенні такої роботи, але й мають можливість творчо застосовувати свої знання. Хімічний експеримент розвиває їхнє мислення, розумову активність; його можна розглядати як критерій правильності одержаних результатів та сформульованих висновків. У розумовому розвитку людини провідна роль належить теорії, але в гармонійному поєднанні з експериментом, практикою.

Таким чином, навчальний хімічний експеримент — це багатокomпонентна, багатофункціональна педагогічна система, що пов'язує між собою діяльність викладача та студентів, навчальний матеріал, методи, мету і завдання навчання.

Список джерел:

1. Книш Л.А. Застосування хімічного експерименту при вивченні хімії // Хімія. – 2004. – №4/52.
2. Буринська Н.М. Хімія, 7кл.: підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / Н.М.Буринська. – К.:Ірпінь: ВТФ «Перун», 2007. – 112 с.
3. Беспалов П.И. Как сделать безотходным школьный химический кабинет / П.И.Беспалов. А.А., Гамаюнова // Химия в школе.– 2000.– №5.– С. 31-33.

4. Савчин М. Шкільний хімічний експеримент як система та його дидактичне забезпечення // Педагогічна Думка. – 2003.– № 1-2.– С. 36-44.
5. Хімічний експеримент: Теорія і практика. – К: Шкільний світ, 2008 – Спеціальний номер газети «Хімія» – 2008.– №1/541. – С. 48.
6. Симоненко С. Шкільний хімічний експеримент як основа розвитку творчої діяльності учнів // Хімія. – 2008. – №13/553. – С. 22-24.
7. Романенко Ю., Олійник М. Технологія моніторингу навчання: Хімічний експеримент // Біологія і хімія в школі.– 2006.– №3.– С. 43-45.

Використання інформаційних технологій при викладанні спеціальних дисциплін нерідною мовою

Блага В.В.

*доцент кафедри економіки підприємства
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Викладання спеціальних дисциплін нерідною мовою неможливе без інноваційного підходу. Під інноваціями в освіті розуміється процес вдосконалення педагогічних технологій, сукупності методів, прийомів і засобів навчання [1]. Наразі інноваційна педагогічна діяльність є одним з істотних компонентів освітньої діяльності будь-якого навчального закладу. Саме інноваційна діяльність не тільки створює основу для конкурентоспроможності тієї чи тієї установи на ринку освітніх послуг, а й визначає напрями професійного зростання педагога, його творчого пошуку, реально сприяє особистісному зростанню студентів. Тому інноваційна діяльність нерозривно пов'язана з науково-методичною роботою педагогів і навчально-дослідницькою студентів-іноземців.

Особливої актуальності набувають дослідження методичних можливостей, що відкриваються при використанні інформаційних технологій при викладанні спеціальних дисциплін нерідною мовою. Необхідність використання інформаційних технологій в освіті диктується кількома обставинами. До них, насамперед, слід віднести фундаментальні цивілізаційні зміни останньої третини ХХ століття, які поставили на порядок денний питання про перехід до нової стратегії розвитку суспільства на основі знань і перспективних високоефективних технологій. Пріоритетний розвиток покликаний отримати інформаційні технології, які відіграють роль каталізатора як науково-технічного, так і соціально-економічного розвитку суспільства. Формуються вимоги щодо нової моделі вищої освіти, що дозволяє поєднувати загальноосвітню підготовку з можливістю вивчення дисциплін на основі інноваційних технологій навчання. Інформаційні технології в освіті дозволяють вирішувати принципово нові дидактичні завдання, їх застосування забезпечує підвищення якості та ефективності навчання студентів-іноземців.

Використання комп'ютерних мереж, електронних освітніх середовищ передбачає вироблення нестандартних педагогічних практик, як у конкретних предметних дисциплінах, так і в міжпредметному просторі освітнього процесу, що включає науково-дослідну роботу студентів-іноземців. Узагальнюючи досвід розробки комп'ютерних освітніх технологій, можна помітити, що досить високу педагогічну ефективність мають ті, що забезпечують діалоговий режим у процесі

розв'язання різних пізнавальних завдань, мають вбудовані довідники або доступ до таких ресурсів у комунікаційному середовищі.

Комп'ютерні освітні технології забезпечують: моделювання даних, видачу індивідуальних завдань, проводять оперативне і поточне тестування на основі спеціального банку мінливих запитань і відповідей. Передбачають переривання та продовження роботи, оцінюють роботу студента, враховуючи кількість питань, помилок і повторних помилок, зберігають як для викладача, так і для студента результати навчальної роботи. Це дозволяє сформулювати приблизний перелік дидактичних вимог до сучасних технологій навчання.

Комп'ютерні освітні технології повинні:

- забезпечувати кожному студенту-іноземцю можливість навчатися за оптимальною, індивідуальною програмою, що враховує повною мірою його рівень знань нерідної мови, пізнавальні здібності, мотиви, схильності та інші якості. Покращити зміст навчальної дисципліни, зберігаючи та збагачуючи знання, уключені до державної програми;

- оптимізувати співвідношення теоретичної та практичної підготовки студентів-іноземців, інтенсифікувати процес навчання;

- скорочувати психічне і фізіологічне навантаження студентів.

Роль інформаційних технологій стрімко підвищується у всіх сферах суспільної життєдіяльності, тому виникає потреба у збільшенні найбільш передових та ефективних програмно-технологічних освітніх рішень.

Однак стримуючими факторами залишаються недостатні фінансові можливості багатьох навчальних закладів та труднощі в перебудові їх організаційних, освітніх та економічних процесів.

Дуже цікавим виявилось застосування методу портфоліо при викладанні спеціальних дисциплін нерідною мовою. Портфоліо в перекладі з італійської означає «папка з документами», «папка спеціаліста» [2]. У наші дні поняття «портфоліо» найчастіше співвідносять із сферою освіти. Насправді, у широкому розумінні цього поняття, метод портфоліо (performance portfolio or portfoliac assessment) застосують для будь-якої практико-результативної діяльності. Таким чином, перша підстава для розрізнення видів портфоліо у вузі за видами практико-результативної діяльності: освітня або професійна. А потім за типом: індивідуальна або групова.

Портфоліо як технологія це сучасна освітня технологія, в основі якої використовується метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності. Автентичне оцінювання – це вид оцінювання, що застосовується, насамперед, в практико-орієнтованій діяльності і передбачає оцінювання сформованості умінь і навичок особистості в умовах приміщення її в ситуацію, максимально наближену до вимог реального життя – повсякденного чи професійного.

До основних принципів технології «Портфоліо іноземного студента» можна віднести такі:

1. Самооцінка результатів (як проміжних, так і підсумкових) оволодіння певними видами навчальної, наукової, творчої діяльності.

2. Систематичність і регулярність самомоніторингу. Студент самостійно відстежує результати своєї діяльності в обраній ним галузі, відбирає найбільш цікаві роботи, поповнює утримання власного портфоліо.

3. Педагогічна підтримка студента з боку викладача, класного керівника (куратора, тьютора);

4. Структуризація і логічність матеріалів, представлених в індивідуальному портфоліо.

5. Акуратність і естетичність оформлення портфоліо.

6. Цілісність, тематична завершеність матеріалів.

7. Наочність і обґрунтованість презентації «Портфоліо іноземного студента».

Портфоліо – цілеспрямована колекція кращих робіт та результатів іноземних студентів (професіоналів), що демонструє їхні зусилля, прогрес, досягнення в одній або декількох областях діяльності і є додатковим способом оцінювання іноземних студентів.

Електронне тестування теж відноситься до інноваційних освітніх технологій і використовується при викладанні спеціальних дисциплін нерідною мовою. Але, як показав досвід, проведення іспитів у вигляді текстових тестів, питань, що потребують вибору відповіді з двох-чотирьох варіантів, не придатне для перевірки економічних знань. За допомогою подібних тестів можна перевірити знання нерідної мови, швидкість реакції, швидкість засвоєння інформації і прийняття на її основі рішення – властивості, важливі для низки професій. У викладанні економічних дисциплін за допомогою тестів можна перевірити проміжний результат засвоєної інформації, але не бачення іноземного студента предмета в цілому.

Інформаційні технології, які застосовуються при викладанні спеціальних дисциплін нерідною мовою, є додатковим засобом освіти в галузі викладання економічних дисциплін, оскільки підвищують якість навчання, а також скорочують час вивчення предмета.

Список джерел:

1. Сластьонін В. А., Подимова Л. С. Педагогіка: інноваційна діяльність. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/school/theory/1431/>.

2. Фатеева И. А. Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преимущество между средней школой и вузом. – Режим доступу: <http://www.moluch.ru/archive/47/5923/>.

Проверка и оценка знаний иностранных граждан по естественнонаучным дисциплинам на предвузовском этапе обучения

Бондарь Е.А.

старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин

Шабалкина А.В.

старший преподаватель кафедры русского языка и естественных дисциплин

БГТУ им. В.Г. Шухова

г. Белгород, Россия

Задачи проверки и оценки знаний иностранных граждан на предвузовском этапе обучения по естественнонаучным дисциплинам определяются характером обучения данных предметов (физики, химии, биологии) и их содержанием.

Проверка и оценка знаний иностранных граждан является значимым структурным компонентом процесса обучения и согласно принципам последовательности, систематичности и прочности обучения осуществляется в течение всего периода обучения на предвузовском этапе в вузе. При проверке и оценке знаний иностранных граждан по естественнонаучным дисциплинам нужно установить, как решаются основные задачи обучения, то есть в какой мере иностранные граждане овладевают знаниями, навыками и умениями по физике, химии и биологии; способами учебной и творческой деятельности. Этим определяются разнообразные виды проверки и оценки знаний иностранных граждан, к которым относятся текущая проверка и оценка знаний, проводимая в ходе ежедневных учебных занятий; контрольная и обучающая проверка.

Ежедневное наблюдение за учебной работой иностранных граждан (обучающихся) на занятиях по естественнонаучным дисциплинам позволяет преподавателю-предметнику составить представление о том, как ведут себя обучающиеся на занятиях, как обучающиеся осмысливают и воспринимают изучаемый учебный и научный материал; в какой мере они проявляют самостоятельность при формировании практических навыков и умений, каковы их учебные склонности, способности и интересы.

Контрольная проверка знаний иностранных граждан обычно проводится после завершения работы над темой, разделом или целым курсом. Итоговая контрольная работа приурочивается к концу семестра, учебного года. Она требует максимальной самостоятельности иностранных граждан в выполнении задания и проводится в письменной форме (тест, изложение материала по определённой изученной теме, ответы на вопросы) или в устной форме (зачёты по разделу или определённой теме, экзамены в конце всего курса).

Обучающая проверка знаний иностранных граждан пронизывает все этапы работы на практическом занятии (проверка домашнего задания, выявление знаний при объяснении нового учебного материала, закрепление нового учебного материала, обобщение изученного).

Обучающая проверка организуется или фронтально (тесты, вопросы всей учебной группе, коллективное выполнение практических задач) или индивидуально (развернутый устный ответ, выполнение задания на доске, работа по индивидуальным карточкам, письменный ответ на листке). Преподаватель при фронтальном устном опросе расчленяет изучаемый учебный материал на отдельные смысловые единицы и задаёт обучающимся вопросы по содержанию изученного учебного материала, побуждая их к ответам, выявляя качество и полноту его усвоения. Кроме того предлагает обучающимся воспроизвести ту или иную изученную тему полностью с тем, чтобы иностранные граждане могли показать осмысленность, прочность и глубину усвоенных знаний по дисциплинам на русском языке как иностранном. При фронтальной проверке важно не терять из вида ни одного обучающегося, а при проведении индивидуального опроса не превращать его в общение одного обучающегося с преподавателем.

Важно также находить такие ёмкие формы, виды, приёмы проверки, чтобы на неё не уходило слишком много времени. Во время проверки знаний важно точно формулировать вопрос, задание, начиная с правильного использования в них терминов и заканчивая целевой установкой. Иностранцам должно быть совершенно ясно, чего от него требует преподаватель.

К обучающей проверке знаний иностранных граждан относится и устное рецензирование учебной группой ответов товарищей и уплотнённый опрос. При такой форме работы индивидуальный опрос никогда не превращается в диалог «преподаватель – обучающийся». Понемногу иностранные граждане привыкают к тому, что не только преподаватель, но и они слушают отвечающего, ибо позже они высказываются о правильности речи, о правильности ответа по содержанию; полноте ответа; последовательности изложения мысли. За глубокое рецензирование ответа может быть выставлена оценка.

Сущность уплотнённого опроса состоит в том, что преподаватель вызывает одного обучающегося для устного ответа, а трём-четырёх обучающимся предлагает предоставить письменные ответы на вопросы по изученной или изученным темам, подготовленные на отдельных карточках.

Модификацией устного опроса является выставление отдельным обучающимся поурочного балла. Поурочный балл выставляется за знания, которые иностранные граждане проявляют в течение всего занятия. Так, например, обучающийся может уточнить, углубить или дополнить ответы своих товарищей, приводит примеры и участвует в ответах на вопросы преподавателя при изложении нового учебного материала. Выставление поурочного балла позволяет поддерживать внимание и познавательную активность иностранных граждан и сделать более систематической проверку знаний.

Для проверки знаний по естественнонаучным дисциплинам используются, как правило, те же виды работ, которые применяются при обучении: изложение теоретического материала; анализ языкового материала; задание на применение законов, формул, правил в предложенном тексте; самостоятельный подбор примеров для иллюстрации теоретического материала; составление диалогов; использование нового лексического материала в практике собственных высказываний.

Разновидности проверочных работ по форме, характеру и объёму весьма многообразны. Предвидение преподавателем затруднений иностранных граждан в обращении с языковым материалом, знание их причин, правильный отбор дидактического материала и целесообразная постановка контрольных вопросов и задач позволяют сделать проверку знаний иностранных граждан эффективной и глубокой.

Внедрение различных видов проверки и оценки знаний иностранных граждан подразумевает построение индивидуальной образовательной траектории иностранных граждан. В результате решается главная задача – создание вариативной образовательной среды с множеством возможных форм самореализации, в которой система проверки и оценки знаний иностранных граждан становится направляющей для достижения личностных целей.

**Адаптація студентів інтернаціональних груп до вивчення дисциплін
природничо-наукової та професійної підготовки**

Волосюк М.А.

*доцент кафедри природничих та гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету,*

Проценко О.М.

*доцент кафедри графіки Харківського національного університету
будівництва та архітектури,*

Геллер Я.Н.

*доцент кафедри графіки Харківського національного університету
будівництва та архітектури,
м. Харків, Україна*

Розвиток академічної мобільності в сучасному світі зробили особливо актуальною проблему формування мультимовного полікультурного академічного середовища в університетах.

Метою навчання дисциплінам природничо-наукового блоку є формування фундаментальних знань, умінь і навичок, що забезпечують міцне й свідоме оволодіння студентами-іноземцями курсами математики, фізики, нарисної геометрії та ін. у системі вищої освіти. У результаті вивчення цих дисциплін студент повинен засвоїти їх обчислювальний апарат, методи доказів і обґрунтувань рішень, ідеальні поняття й абстрактні структури.

Викладачам, що проводять заняття в інтернаціональних групах, варто звертати особливу увагу на забезпечення не тільки предметних умінь і навичок студентів, але й на формування лексичної й термінологічної бази студентів-іноземців в україномовних (російськомовних) потоках (особливо на молодших курсах), необхідної їм при вивченні природничо-наукових, професійних та практичних блоків дисциплін і при продовженні навчання на наступних курсах. У випадку іноземних студентів проблема не тільки у формуванні предметних компетенцій, але й у необхідності розвитку їхніх лексичних навичок і вмінь, удосконалення української (російської) мови до рівня максимально наближеного до рівня носіїв мови, вивчення стійких математичних та інших мовних конструкцій. Студенти-іноземці повинні читати й розуміти прочитане, сприймати на слух предметну інформацію, коментувати розв'язування завдань і докази, викладати свої думки, використовуючи специфічну природничо-наукову (математичну, фізичну та ін.) термінологію.

Традиційно мовна діяльність підрозділяється на 4 види: аудіювання (усна форма, сприйняття), мовлення (усна форма, відтворення), читання (письмова форма, сприйняття), письмова мова (письмова форма, відтворення). У рамках будь-якої теми лексико-граматичний матеріал повинен бути представлений у всіх видах мовної діяльності. Формування комунікативно значущих умінь і навичок здійснюється за допомогою серії спеціальних вправ, у яких наявний лексико-граматичний матеріал, що вивчається за тією або іншою темою. Відбір лексичного й граматичного мінімуму, послідовність викладення матеріалу визначається ступенем його необхідності для рішення того або іншого комунікативного завдання.

Викладення навчального матеріалу дисциплін природничо-наукового блоку у вузі (особливо – технічному) повинне бути скоординоване із програмами вивчення суміжних дисциплін і адаптоване з урахуванням поетапного оволодіння студентами-іноземцями лексикою й конструкціями наукового стилю мовлення. При відборі навчального матеріалу (як лекційного, так і для практичних та семінарських занять) необхідно враховувати рівень попередньої підготовки студентів і їхню спеціалізацію, рівень володіння певним обсягом наукової термінології й частотними лексико-граматичними конструкціями, характерними для мови математики, фізики і т. ін. При використанні міждисциплінарних зв'язків варто виявляти спільні лексичні конструкції й використовувати їх для нарощування й активування термінологічного запасу. Доцільна попередня робота з термінами, розбір визначень, робота з прикладами. Вправи, пропонувані іноземним студентам, повинні обов'язково містити алгоритми керування (систему завдань зі зворотним зв'язком) і алгоритми функціонування (зразки предметних і мовних дій).

Для формування в іноземних студентів мовної компетенції в обсязі, що забезпечує можливість здійснення учбово-професійної діяльності українською (російською) мовою, викладачу доцільно дотримуватися концентричного принципу в наданні матеріалу. Концентр – це відрізок навчального процесу, протягом якого студенти повинні оволодіти певним комплексом граматичних структур і лексичних одиниць, поданих (і застосовуваних) у типових ситуаціях спілкування. Навчальний матеріал відбирається у відповідності з наступними принципами навчання: усвідомленість, комунікативність, усне випередження, ситуативно-тематичне подання матеріалу, апроксимація іншомовної діяльності (тобто допущення деяких помилок у мові, що не порушує комунікацію), наочність, концентрація навчальних годин. Обсяг навчального матеріалу повинен бути суворо обмежений. Відбір матеріалу варто здійснювати за принципом введення самої необхідної лексики й граматичних конструкцій з перспективою на подальше розширення й поглиблення знань з даної теми, ставлячи акцент на циклічність подачі матеріалу (повторення й поглиблення матеріалу даної теми при вивченні нових тем курсу). Матеріал має бути розташований за ступенем його зростаючої складності в змістовному плані й у плані лексико-граматичного наповнення, з урахуванням вимог до рівня володіння видами мовної діяльності. Презентацію нових лексичних одиниць доцільно здійснювати або тлумаченням з використанням уже відомих синонімів, моделей, конструкцій, або перекладом на мову-посередник.

Прищеплювання іноземним студентам уміння узагальнювати й систематизувати поняття є однією з головних задач, поставлених перед викладачем. Доцільно надавати предметний і мовний матеріал занять у вигляді таблиць і схем, що сприяє наочності, систематизації й, відповідно, кращому сприйняттю й засвоєнню. Заняття повинні мати комунікативну спрямованість, що пов'язане з необхідністю мотивації: іноземному студенту необхідні якась мета, мотив, проблема, які йому цікаві. Із цією метою студентам варто пропонувати різноманітні завдання, які дозволяють задіяти всі види мовної діяльності в навчанні й сприяють розвитку професійних навичок, що реалізуються на нерідній для студента мові.

Дидактичне структурування навчального матеріалу у вигляді опорних сигналів, структурно-логічних схем, алгоритмів сприяє засвоєнню первинних понять на репродуктивному рівні й формує з кожного предмета «ядро знань».

Необхідна переорієнтація з вербальних засобів подачі навчального матеріалу на візуальні засоби, тобто доцільно створювати, наприклад, мультимедійні лекційні курси вивчення інженерної графіки. При цьому треба основний наголос робити на наочність геометричних побудов і точність текстових формулювань.

Використання інформаційних акумулятивно-адаптаційних технологій (ААТ) дозволяє оптимально згорнути й сконцентрувати інформацію, а потім презентувати її студентам в адаптованому варіанті. Вони виконують опорну функцію для формування висловлювання на основі досліджуваних моделей, допомагають перебороти мовний бар'єр. Сприйняття лекцій також полегшується наочними текстами, створеними на основі ААТ за принципом мінімізації навчального матеріалу.

Отже, у випадку наявності в учбовій групі інтернаціонального контингенту студентів, для якого характерні істотні розходження у вихідному рівні знань, труднощі навчання нерідною мовою в нерідному соціокультурному середовищі та інші комунікативні проблеми, основними принципами організації навчально-методичної діяльності викладача є: комунікативно-практична спрямованість навчання, функціональний підхід (наближення навчальної діяльності до природних умов спілкування), поетапність і циклічність навчання, модульність, індивідуалізація навчання, інтеграція всіх видів мовної діяльності й формування вмінь продуктивної й репродуктивної діяльності, індивідуальна швидкість просування, доступність, використання лінгвістичних та предметних узагальнень, сполучення наочності й алгоритмічності, обов'язковий поетапний контроль, реалізація принципу єдності теорії й практики, застосування діяльнісного підходу у навчанні, активність використання мови навчання.

Список джерел:

1. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г. А. Китайгородская. – М. : Русский язык, 1992. – 277 с.
2. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : 1996. – 96 с.
3. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А. Н. Щукина. – М., 2003. – 305 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. – К. : Ленвіг, 2003. – 125 с.
5. Сурыгин А. И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А. И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 230 с.

Цілі й завдання країнознавства як комплексної наукової дисципліни з орієнтацією на майбутню професію студентів-іноземців нефілологічного профілю навчання

Дроздова І.П.

*професор кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

На сучасному етапі навчання іноземним мовам процес оволодіння ними невіддільний від систематичного ознайомлення іноземних студентів нефілологічного профілю з країною мови, що вивчається, її природними умовами, територіальним устроєм, економікою, духовною культурою, історичним минулим країни і сучасним життям. Природні й культурні відомості є змістом ментального світу носія мови та ментальності цілого народу. Результати індивідуального й колективного пізнання проєктуються на навколишній світ у формі мовленнєвої поведінки механізмів і тактик. Вони відображаються і в мові, складаючи особливий пласт мовних утворень, в якому за кожним словом і за кожною граматичною структурою закріплюються певні знання, уявлення й асоціації. Ці феномени однаково значущі для придбання міцних теоретичних знань про країну мови, що вивчається, так і для фонові підтримки іншомовної мовленнєвої діяльності іноземних студентів.

Мета статті – проаналізувати цілі, завдання та основні специфічні риси країнознавства як комплексної наукової дисципліни з орієнтацією на майбутню професію студентів-іноземців нефілологічного профілю навчання для формування їхньої комунікативної компетенції.

Багато вчених – філософів, психологів, соціологів, мовників і лінгводидактів (Є. Верещагін, І.Зимня, В. Костомаров, Ю. Машбиць, Ю. Степанов, І. Стернін, П. Чесноков, О. Щукін та ін.) досліджували специфіку країнознавства – а пізніше лінгвокраїнознавства – як окремої навчальної дисципліни, адже очевидно, що знання іноземної мови неможливі без знайомства з її країною, у зв'язку з чим наріжним каменем стало вивчення мови в тісному зв'язку з культурою країни, народ якої послуговується цією мовою, тобто було визнано, що поряд із навчанням іноземної мови як такої, необхідно формувати в іноземних студентів культурологічні знання і здатності розуміти ментальність носіїв іншої мови.

При роботі з мовним матеріалом викладачі іноземних мов тією чи іншою мірою завжди залучали відомості про країну, що обслуговується цією мовою. Лінгвокраїнознавство як особлива галузь філології виникла саме на фундаменті різнобічного, здавна накопиченого досвіду викладання мови. Від країнознавства в широкому сенсі слова, або загального країнознавства стали відрізняти країнознавство у вузькому сенсі слова, як частину лінгводидактики, та О.М. Верещагін і В.Р. Костомаров запропонували для нього термін «лінгвокраїнознавство» (culture oriented teaching of a foreign language).

На думку вчених, для ефективного оволодіння іноземною мовою з цільовою установкою на адекватне й рівноправне міжкультурне спілкування, «необхідно розуміти, як «бачать світ», членують, класифікують й оцінюють його носії цієї мови»

[3:11]. Проблема цілком вирішувана, якщо студенти будуть здатні оперувати ядерними національними лінгвокультурними поняттями іншого народу або країни.

Головною метою лінгвокраїнознавства є забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації, насамперед через адекватне сприйняття мови співрозмовника й розуміння оригінальних текстів, зокрема й професійного спрямування для тих, хто навчається.

Визначаючи країнознавство як комплексну наукову дисципліну, ми, слідом за іншими вченими [1; 4], із необхідністю виділяємо в ньому два досить автономних аспекти: пізнавальне країнознавство і лінгвокраїнознавство.

Це зумовлено тим, що перенесення результатів наукових досліджень країнознавства в практику навчання української і російської мов студентів-іноземців має здійснюватися відповідно з цілями й завданнями навчання у вищій школі України, особливо з орієнтацією на майбутню професію студентів.

Уявляється, що країнознавство та лінгвокраїнознавство належать до тих дисциплін, що здатні забезпечити іноземних студентів якісними теоретичними і практичними знаннями, роблячи їх усні мовленнєві висловлювання адекватними у плані ментальної забарвленості й ментальної насиченості [1]. Обидва названих терміна все частіше з'являються, закріплюються й набувають подальшого дослідження й розгалуженого удосконалення в понятійно-категоріальному апараті сучасної методики.

При цьому використовуються матеріали, підходи й методичні прийоми інших дисциплін: історичного, географічного (комплексного і проблемного), політологічного, культурної та інших видів країнознавства. Так, наприклад, багато риси сучасного вигляду тієї чи іншої країни, своєрідність її традицій, мистецтва, мови, народної творчості визначаються особливостями її історичного розвитку.

Однак власне методичними поняттями країнознавство й лінгвокраїнознавство не можна вважати до того часу, поки вони не «пропишуться» в усіх сферах «методичної дійсності» (термін Б. Годунова), тобто ґрунтуватимуться на всіх рівнях здійснення іншомовної мовленнєвої практики й не знайдуть сенс специфічних об'єктів семантизації, активізації навчального матеріалу і включення його у зв'язки, зумовлені ситуативно й адекватно контексту [2:39].

Специфіка лінгвокраїнознавства полягає в тому, що досліджується спосіб фіксації ментально-маркованої інформації в одиницях мови й мовлення за характером і насиченістю асоціативного ореолу, а також називаються ці одиниці залежно від концентрації ментальної насиченості в загальній структурі мовної одиниці (наприклад, реалії, лексика з фоновим ореолом, фразеологізми тощо). «Мова примушує, або, краще сказати, не примушує, а м'яко й благотворно спрямовує людей у найменуваннях, приєднуючи поименоване до глибинних пластів культури» [5:74].

Вищесказане дозволяє зробити висновок про те, що пізнавальне країнознавство і лінгвокраїнознавство, підкріплюючи одне одного, забезпечують при використанні відповідного мовного матеріалу країнознавчу і лінгвокраїнознавчу компетентність студента.

Для наміченої перспективи цільові країнознавчі теми повинні мати функційно-пізнавальну цінність і забезпечувати нову, більш високу якість іншомовних (мовних і мовленнєвих) можливостей студентів-іноземців, живлячи не тільки їхні зовнішньомовленнєві дії, але й внутрішньомовленнєву основу цих дій із притаманною внутрішній мові ідеоматичністю і предметною асоціативною насиченістю.

Лінгвокраїнознавча актуалізація країнознавчої інформації відбувається в кожному конкретному мовному явищі, інкорпорованому в систему мови, що несе на собі відбиток ментальності народу-носія мови і відображається ним у мовній картині світу лінгвокультурного соціуму. У результаті цього саме мовне явище, а найчастіше й екстралінгвальна інформація, яка за ним закріплюється (переважно буденні країнознавчі знання), стає зрозумілою тільки носіям мови.

За умов правильно організованої методики навчання мови лінгвокраїнознавство природно й органічно просочується в усі аспекти мови і під усі стилі, вимагаючи від процесу спілкування представників різних культур контекстно-адекватного використання іншомовної мови й правильно побудованого процесу спілкування. Тому в лінгвокраїнознавстві така ментальна насиченість навчального матеріалу.

Предметом особливої уваги є пошук способів оптимального поєднання лекційного курсу з країнознавства з практикою навчання української / російської мови для студентів-іноземців у контексті міжкультурної освіти. Тому актуальним є ретельне дослідження обох феноменів, із перспективою їх чіткої диференціації та встановлення можливих взаємних переходів.

Для нас особливо важливим є прийняття комплексного країнознавства як наукової дисципліни, що знаходить свою реалізацію в теорії і практиці навчання мов для студентів-іноземців. І пов'язано це з тим, що система знань про країну мови, яка вивчається (нехай це буде українська або поширена на Східній Україні російська), стає сферою вивчення країнознавства як навчальної дисципліни (у теоретичному курсі лекцій), а сама мова інтегрується з фактичними даними і дає їм нове лінгвістично оформлене життя в навчанні іноземним мовам (на заняттях із практики мовлення).

Комплексне країнознавство має інтегративний характер, що виявляється в синтезі результатів наукових досліджень і досліджень, пов'язаних із несполучуваними із ним науками, які так чи інакше зачіпають проблеми взаємодії мови і функційно-пізнавальних відомостей про природне середовище, людину, її діяльність і поведінку як мовної особистості.

Такі науки, як лінгвокультурологія й когнітивна лінгвістика, поряд з етнографією і соціолінгвістикою, додають у країнознавство і лінгвокраїнознавство новий зміст, елементи, що допомагають глибше проникнути в ментальність народу (носія мови) і прослідкувати характер їх функціонування в мові, а також забезпечують специфічне мовлення, мислення і мовленнєву поведінку представників іншої національної спільноти.

На нашу думку, на практичних заняттях з української / російської мов як іноземних (лінгвокраїнознавчий аспект) слід оперувати комплексом мовних понять (на рівні лексики, граматики й синтаксису). У проблемно-орієнтованому навчальному матеріалі виділяються країнознавчі ядра, у результаті досягається ментальна забарвленість і ментальна насиченість усномовленнєвих висловлювань студентів-іноземців.

Отже, оскільки основною метою курсу «Країнознавство» є формування й розвиток комунікативної компетенції, тобто здатності особистості здійснювати міжкультурне спілкування на основі засвоєних мовних і соціокультурних знань, мовленнєвих навичок і комунікативних умінь, сукупності її складових – мовленнєвої, мовної, соціокультурної, компенсаторної й навчально-пізнавальної компетенції. Курс країнознавства у вищій школі призначений допомогти адаптуватися зарубіжним студентам в українсько- та російськомовному соціокультурному середовищі України й підготувати цих студентів до професійного спілкування з викладачами, колегами та ін.

Перспективами дослідження вбачаємо з'ясування різноманітних аспектів здатності іноземних студентів за допомогою опанованих країнознавчих знань і набутих умінь і навичок удосконалювати й розвивати свій інтелектуальний та загальнокультурний рівень й формувати професійні компетенції.

Список джерел:

1. Верещагин, Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – 3-е изд., перераб. и доп. / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1983. – 269 с.
2. Годунов, Б.П. О внутренней речи как о предмете и средстве обучения иностранному языку (О постановке вопроса) / Б.П. Годунов // Развитие мыслительно-речевой деятельности студентов в процессе обучения иностранному языку: сборник научных статей. – Вологда: Изд-во Вологодского государственного педагогического института, 1983. – С.33-60.
3. Елизарова, Г.В., Формирование поликультурной языковой личности как требование новой глобальной ситуации. Языковое образование в вузе : метод. пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов / Г.В. Елизарова, Л.П. Халяпина. – СПб. : КАРО, 2005. – С. 8-21.
4. Машбиц Я.Г. Основы страноведения: Книга для учителя / Я.Г. Машбиц. – М. : Просвещение, 1999. – 268 с.
5. Степанов, Ю.С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академический Проект, 2004. – 992 с.

Интеллектуализация практических занятий по физике на довузовском этапе подготовки иностранных студентов

Иващенко Ю.Н.

*доцент кафедры естественных наук факультета международного образования
Национального технического университета "Харьковский политехнический
институт"*

г. Харьков, Украина

Деятельность преподавателя можно считать успешной в том случае, если результаты учебной деятельности перенесены в область реального применения. Обучение дисциплинам естественнонаучного цикла предполагает использование на

практических занятиях демонстраций и экспериментов, а также решение задач студентами самостоятельно.

Ведущее место в системе учебных дисциплин естественно-научного цикла занимает физика. Она формирует целостное представление о мире, развивает аналитическое эмоционально-образное мышление и формирует научное мировоззрение, дает базовые знания для изучения специальных дисциплин и прививает навыки пользования современными экспериментальными и теоретическими методами исследования природы, а также развивает творческие способности специалиста [2:3]. Физика на подготовительных факультетах/отделениях для иностранных студентов выступает (наряду с другими ее функциями) как средство формирования интеллекта, играя важную роль в языковом сознании студента. Традиционные методики и современные исследования педагогики и психологии, а также практический опыт преподавания, подтверждает взаимосвязь и взаимообусловленность психологических механизмов обучения языку специальности и общефункциональных механизмов естественнонаучных дисциплин. Предполагается последовательность введения материалов языка специальности и языка обучения.

Задания с повышенной интеллектуальной составляющей не создают иллюзии успешности владения основами учебной дисциплины или языком обучения иностранными студентами. Мера помощи преподавателя при решении таких заданий должна быть строго определена индивидуальными особенностями и возможностями иностранного студента. Функции интеллектуальных заданий:

1. Раскрыть возможность понимания мира глазами физика – понимания вечности и непостоянства мира, в котором много величественного и мизерного, стремительного и замедленного, простого и такого, что с трудом поддается осмыслению.

2. Научить понимать законы, развить умение правильно обосновать свою точку зрения, умение объяснять все, что происходит в природе и обществе на основе знаний.

3. Сформировать и/или повысить мотивацию к самостоятельному поиску решений нетрадиционных ситуаций (учебных, научных, бытовых).

4. Расширить роль коммуникативных целевых потребностей на языке обучения.

Одним из средств оптимизации изучения физики иностранными студентами на подготовительных факультетах является учебная литература [1:67]. У студентов инженерно-технического профиля речевые навыки формируются, как правило, на основе текстового либо графического материала.

При отборе и подаче лексического материала в учебной литературе учитываются следующие принципы: системность, словообразовательная возможность, частота употребления. В учебной литературе по дисциплинам естественнонаучного цикла особое место отводится заданиям конструктивного характера: изменить что-то в тексте, перестроить его, выбрать возможный вариант, построить текст. Автоматизация речевых навыков у иностранных студентов произойдет быстрее и легче в том случае, если процесс обучения языку

специальности ближе к реальным условиям общения. Лексика дисциплин естественнонаучного цикла является базой общения иностранных студентов в научно-технической профессиональной среде в будущем. Интеллект человека наиболее интенсивно проявляется через язык, который является «инструментом» общения в социуме. По определению В. Рубцова, интеллект – это ориентация в новых ситуациях, активность умственных (и более широко – познавательных) процессов, а также способность к целенаправленной устойчивой деятельности. Г. Айзенк разделил коэффициент интеллекта на три главные, независимые одна от другой составляющие: 1) скорость интеллектуальных операций; 2) настойчивость, упорство в их осуществлении; 3) склонность к проверке ошибок. Модель структуры интеллекта, предложенная Г. Айзенком, схематично выглядит как куб, каждая плоскость которого представляет различные модальности: интеллектуальные процессы (мышление, память, восприятие и др.), тестовый материал (вербальный, пространственный и др.) и то, что получило название «качество» (скорость интеллектуальных операций, склонность к проверке ошибок и настойчивость в выполнении задания).

Но высокий IQ обуславливает успех в жизни только на 20%. Не гарантирует успех IQ особенно в условиях социальных изменений [3]. Как считает Нгуен Минь Ань, уверенность в своих глубоких научных познаниях приводит людей в «интеллектуальную ловушку», когда акцент внимания смещается в бок критики вместо конструктивного диалога и поиска нестандартных решений. Путь к креативному мышлению и взаимопониманию между творческими иностранными студентами и творческими преподавателями лежит через функции правых полушарий головного мозга студентов и преподавателей.

Осознание целей и желаний, видение реальной действительности и адекватная реакция на нее, синтез и системное мышление – это грани интеллекта, умственных способностей, не связанных с логикой, анализом и линейным мышлением, за которые отвечает левое полушарие. Эти функции мозга относятся к эмоциональному интеллекту EQ, который обеспечивает правое полушарие [4:105]. Именно EQ является предпосылкой лидерства, успеха в карьере и бизнесе, счастья и уверенности в мире человеческих отношений. В условиях социальных изменений особую роль играет не академическая ум, а способность управлять своими эмоциями, то есть эмоциональный интеллект.

Таким образом, целью интеллектуализации практических занятий по физике на довузовском этапе подготовки иностранных студентов является не только повышение интеллектуальных способностей студентов в академическом смысле, но и воздействие на эмоциональное состояние будущих иностранных специалистов.

Список источников:

1. Иващенко Ю.Н. Учебное пособие «Основы механики» для иностранных студентов подготовительных факультетов / Ю.Н. Иващенко, И.А. Сладких // Інженерія інноваційних технологій та вдосконалення фундаментальної освіти: тези допов. Міжнар. наук.-прак. конф., 7-8 листопада 2013 р.: / голова оргком. Л.Л. Товажнянський. – Харків: НТУ «ХПІ», 2013. – С. 67.

2. Мамалуй А.А. Современное инженерное образование и физика / А.А. Мамалуй, О.Н. Онишко // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць. – Вип. 13-14 (17-18). – Харків: НТУ “ХПІ”, 2007. – С. 30-37.
3. Нгуен М. А. Роль эмоционального интеллекта в становлении личности студента-профессионала / М. А. Нгуен // Профессиональное образование. Столица. – 2007. – № 5. – С. 137–140.
4. Сладких І.А. Розвинутий емоційний інтелект студентів-іноземців як умова готовності до навчання / І.А. Сладких // Наука і освіта: педагогіка. – Одеса: Південний науковий центр НАПН України, 2014. – № 2. – С. 103-107.

Из опыта создания учебника по страноведению для иностранцев

Кильдюшова И.В.

старший преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Курманова Т.В.

старший преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

Азнабакиева М.А.

старший преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

*Казахского Национального Университета им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан*

В данной статье авторы постараются осветить круг вопросов и проблем, связанных с созданием учебных пособий по страноведению в свете формирования и студентов-иностранцев коммуникативной компетенции на базе языка научного стиля речи.

Авторами были созданы пособия для студентов первого года обучения (уровень А1-А2) – «Добро пожаловать в Казахстан!» 2015г. и для студентов второго года обучения (уровень В1-В2) – «Знакомимся с культурой Казахстана» 2013г.[1] Цель первого пособия («Добро пожаловать в Казахстан»)– познакомить иностранных граждан со страноведческой информацией о Казахстане. Круг учебных тем, представленных в пособии, широк и разнообразен: географическое положение, климат, рельеф, население, административно-территориальное и государственно-политическое устройство страны, города и столицы, Конституция и государственные символы РК и др.

Пособие «Знакомимся с культурой Казахстана» призвано формировать общее впечатление о стране на основании базовых хронологических ориентиров и главных тенденций исторического и культурного развития Казахстана. Базируясь на хронологическом и тематическом принципе, авторы предложили материал о начале исторического пути Казахстана в фокусе фольклора, религиозных верований, материальной и духовной культуры народов, населявших территорию современного Казахстана с древнейших времен до XIX века, остановились на историческом периоде XIX – XX веков, куда был включен материал о развитии культуры, искусства, науки, образования. Учитывая определяющую роль личности в истории, авторы посчитали необходимым подробно остановиться на биографии выдающихся

деятелей литературы, искусства, науки и образования, прославивших Казахстан. Для данного региона оба пособия являются уникальным в своем роде учебным материалом страноведческого характера, предназначенным для людей, изучающих русский язык в Казахстане и желающих познакомиться с культурой и историей страны.

Очевидно, что структурно-тематическим ядром организации учебного материала, на базе которого реализуется познавательная задача, является, текст. Содержание текстов отвечает коммуникативным потребностям студентов на каждом этапе обучения. Существуют определенные принципы отбора текстов по страноведению. Вот основные из них:

- принцип страноведческой ценности (информативности) отбираемых фактов в познавательно-воспитательном отношении;
- принцип современности;
- принцип актуального историзма;
- принцип типичности;
- принцип достоверности.

Названные принципы определяют основные параметры отбора учебного страноведческого материала, способствующего достижению коммуникативных, познавательных и воспитательных задач в обучении языку. В этом отношении местный страноведческий материал, включаемый в учебные пособия, является неотъемлемым элементом содержания всего учебного процесса.

При создании данных пособий преследовалась цель – добиться того, чтобы учебные тексты были одновременно полезны и ценны для студентов не только в профессиональном, но и в образовательно-познавательном, страноведческом отношении. Тем более, что их окружает местная реальность во всех ее проявлениях. Так, с памятниками истории, с национальными инструментами, с произведениями живописи студенты могут ознакомиться в Центральном государственном музее РК, в Музее национальных музыкальных инструментов, в Музее искусств им. А. Кастеева. Благотворная роль таких экскурсий очевидна: они оказывают большое эмоциональное воздействие, способны возбудить интерес и познавательную активность иностранных учащихся.

В пособие для продвинутого этапа обучения включены не только тексты научно-популярного, биографического характера, но и легенды и предания, создающие определенный эмоциональный фон. Важным условием, повышающим мотивацию в обучении, является использование текстов, которые, с одной стороны, отражают своеобразие культуры края, а с другой – общие закономерности культурного развития многих народов.

В учебной деятельности студентов чтение учебной литературы играет значительную роль, так как представляет собой один из путей реализации познавательной задачи, посредством которой происходит усвоение готовых знаний и способов деятельности. Умение работать с литературой является общеучебным умением и расценивается как один из главных показателей готовности студентов к дальнейшему обучению. Учебная литература выступает не только одним из

источников приобретения профессиональных знаний, но и инструментом самообразования, средством развития личности. Объективными показателями удовлетворительного уровня владения навыками чтения являются: полнота, точность и глубина понимания, степень адекватности понимания структурно-смысловой организации текста, самостоятельность и обоснованность интерпретации основного содержания текста, умение использовать материал текста для отвлеченной беседы.

Реализация принципа коммуникативности при обучении чтению учебной литературы предполагает максимальное использование реальных заданий для организации практики в чтении. Это есть оптимальный путь применения полученных на занятиях по русскому языку знаний, навыков и умений чтения. Тексты в данных пособиях сопровождаются комплексом условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений. Условно-коммуникативные упражнения направлены на выработку и совершенствование фонетических, лексических и грамматических навыков. Коммуникативные задания предназначены для развития умений чтения, являющихся показателями сформированности коммуникативной компетенции. Так, например, у студентов должны быть сформированы умения ориентироваться в коммуникативной задаче каждой смысловой части текста, определять целевую установку чтения в соответствии с коммуникативной задачей, тему текста, прогнозировать дальнейшее содержание текста, выделять главную и второстепенную информацию. Для формирования этих умений в пособиях предложены следующие задания.

1. Прочитайте текст «про себя». Коротко скажите, о чем в нем говорится (определение темы текста, выявление основной информации).
2. Прочитайте текст. Составьте назывной план: разделите текст на части, дайте название каждой части.

На усмотрение преподавателя можно дать вопросный план: разделите текст на смысловые части, сформулируйте и запишите вопрос к каждой части.

Во вторую группу коммуникативных упражнений входят задания, направленные на извлечение информации в соответствии с учебной задачей по предмету (языковая форма его выражения специально не акцентируется). Кроме того, студентам предлагается беседа: например, о народном музыкальном творчестве на его родине (после изучения темы «Народное музыкальное творчество в Казахстане»).

Остановимся на условно-коммуникативных упражнениях, сопровождающих тесты в указанных страноведческих пособиях. Необходимо отметить, что в обоих пособиях структура всех уроков абсолютно идентична.

Каждый урок начинается с тренировочных упражнений, направленных на укрепление и совершенствование произносительных навыков. Со студентами начального этапа обучения акцент делается на формирование произносительных навыков, поскольку курс «Страноведение» начинается у них на 7-ой неделе после начала обучения. А на продвинутом этапе усилия направлены на слитное произношение фраз, предложений. На данном этапе важна корректировка интонационных особенностей русского предложения. Упражнения направлены на совершенствование техники чтения. Это очень важно, так как на факультете

обучаются, в основном, студенты из стран Юго-Восточной Азии, родные языки которых фонетически очень сильно отличаются от русского.

Упражнения подготовительного характера направлены на ознакомление с лексикой теста. Используются различные способы семантизации новой лексики: толкование слов, комментариев, перевод, средства наглядности (фото, карта и проч.). Для студентов продвинутого этапа авторы использовали задания на лингвистическую догадку и самостоятельное толкование слов и словосочетаний. Запоминание лексики обеспечивается за счет ее повторяемости и специальных заданий и игр. Так, например, студентам прививаются навыки осмысления связей между однокоренными словами в русском языке. На уроках русского языка это происходит на раннем этапе обучения. На занятиях по «Страноведению» этот навык закрепляется на общеупотребительной лексике и на новом для студентов пласте языка. В дотекстовом цикле заданий студентам также предлагается толкование слов посредством словообразовательного анализа и контекста.

В круг послетекстовых заданий входят упражнения, активизирующие базовые знания студентов по русскому языку. Например:

- образовать прилагательные от существительных;
- образовать существительные от глаголов;
- объяснить значения слов, учитывая их состав;
- подобрать синонимы (или антонимы) к словам и словосочетаниям;
- определить категорию одушевленности/ неодушевленности существительного;
- подобрать однокоренные слова.

Есть ряд заданий, позволяющих осмыслить структуру русского предложения, например,

- найти в тексте предложения, построенные по определенным моделям; построить аналогичные;
- трансформировать предложения с причастным оборотом в предложения со словом «который» и наоборот;

Данные упражнения помогают реализовать следующие задачи:

- введение и закрепление необходимой общенаучной и специальной лексики и синтаксических структур, характерных для научного стиля речи;
- развитие навыков монологической и диалогической речи на базе научного стиля;
- подготовка студентов к чтению научной литературы на русском языке;
- расширение и обогащение словарного запаса студентов за счет общенаучной и специальной лексики.

Упражнения условно-коммуникативного характера и коммуникативного позволяют сформировать навыки устной и письменной речи на базе текстов для «Страноведения».

Для лучшего восприятия, усвоения текстового материала и снятия лингвистических трудностей был тщательно продуман дизайн пособия. Цветная печать, различный шрифт, фотографии, рисунки, таблицы, карты – все это, безусловно, способствует полноценному восприятию и эффективному усвоению

учебного материала. Организация учебного материала позволяет пользоваться пособием как рабочей тетрадью.

Список источников:

1. Азнабакиева М.А., Кильдюшова И.В., Курманова Т.В. Знакомимся с культурой Казахстана: учебно-методическое пособие для иностранных студентов/Азнабакиева М.А., Кильдюшова И.В, Курманова Т.В.; под общ. ред. проф. Ж.А.Нуршаиховой.-Изд.2-е Алматы: Казак университеті, 2013.-154с.

Современные инновационные образовательные технологии и их использование при обучении иностранных студентов предметам естественно-научного цикла на подготовительном этапе

Колесниченко Е.З.

доцент кафедры естественных наук

Клёнова И.В.

старший преподаватель кафедры естественных наук

Одесского национального политехнического университета

г. Одесса, Украина

Эффективность и научно-методический уровень образовательного процесса определяются в настоящее время как классическими организационными элементами системы обучения, так и внедрением современных инновационных технологий.

В связи с этим на подготовительном факультете для иностранных граждан ОНПУ была разработана научно обоснованная модель организации и управления учебно-воспитательным процессом - система норм педагогической деятельности. Многолетняя учебная и научно-методическая деятельность на кафедре естественных наук позволила актуализировать основные особенности и специфические черты обучения иностранных студентов на неродном языке предметам естественно-научного цикла. Это дало возможность сформулировать и развить двухплоскостную модель обучения, на основе которой была разработана научно обоснованная учебно-методическая система. В рамках её проведена разработка модели выпускника подготовительного факультета с подробной номенклатурой предметно-речевых умений по каждой дисциплине. На этой основе составлены научно обоснованные учебные и рабочие программы по предметам естественно-научного цикла [2].

Широкое распространение в последние годы получили активные и интерактивные методы обучения. Они способствуют активизации познавательной деятельности обучаемых, развитию их мышления, формированию необходимых практических умений и навыков.

Важнейшее место в этом ряду занимает проблемное обучение. Оно направлено на самостоятельный поиск учащимся новых знаний, постановку перед ним познавательных проблем, разрешение которых под руководством преподавателя позволяет достичь необходимых образовательных целей.

В процессе обучения иностранных студентов на кафедре естественных наук активно используются элементы проблемного обучения. Учебники по предметам, являющиеся методической основой курсов дисциплин, учебные пособия для

самостоятельной работы студентов содержат большое количество разнообразных заданий проблемного характера [1]. Они адаптированы в соответствии с этапностью приобретения учащимися языковой компетенции, дифференцированы по уровню сложности. Эти задания используются как при аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работе, а также при контроле знаний и умений студентов. Это способствует формированию и закреплению как предметных практических навыков, так и активизации и развитию коммуникативной компетенции иностранных студентов.

В основе активных методов лежит диалогическое общение, в процессе которого развиваются коммуникативные способности студентов, развивается их речь. Данный фактор особенно важен при обучении иностранных студентов. Развитие коммуникативных навыков, освоение языка предмета, языка науки являются в этом случае одной из основных составляющих содержания и целей обучения. Поэтому элементы активизации обучения и восприятия студентов внедряются с первых дней и на протяжении всего учебного процесса. На кафедре естественных наук исследован и систематизирован набор типичных коммуникативных ситуаций, сопровождающих различные стадии учебного процесса. На основании чего разработаны и внедрены методические приёмы активизации коммуникативной диалогической активности студентов. Они подкреплены методическими указаниями для преподавателей, содержащими примеры и образцы тематических обсуждений, коммуникативных упражнений как инвариантных относительно их научно-предметного наполнения, так и ориентированных на определённую предметную специфику [3].

Наиболее перспективными при обучении иностранных студентов на неродном языке являются комбинированные методические подходы, сочетающие как традиционные, так и инновационные элементы. При этом активные методы с одной стороны способствуют приоритетному развитию коммуникативных навыков наряду с предметными, с другой стороны их применение ограничено недостаточностью уровня языковых речевых возможностей обучаемых. Поэтому в данном случае особую важность приобретает учёт этапности обучения. Этому способствует постоянное сотрудничество и взаимодействие в рамках творческих коллективов преподавателей кафедры естественных наук и лингводидактики. При разработке пособий, комплексов заданий для самостоятельной работы, контроля и самоконтроля знаний с применением элементов активных инновационных методик углублённо учитываются принципы междисциплинарной координации [5].

Одним из важнейших базовых элементов современного образования становятся информационные технологии.

В процессе обучения иностранных студентов могут быть реализованы различные формы применения информационных технологий и компьютерных методов обучения. В настоящее время на подготовительном факультете и в частности на кафедре естественных наук проводится активная работа по созданию и внедрению методического обеспечения применения компьютерных средств в учебном процессе.

Первичное, но весьма универсальное применение компьютера связано с иллюстрированием и визуализацией подаваемого материала. Для этой цели с

помощью Интернет ресурсов и имеющихся демонстрационных компьютерных учебных программ подобраны и систематизированы иллюстративные материалы по различным учебным дисциплинам. Это структурные схемы различных разделов математики, физики, химии, графики функций и их преобразования, визуализации демонстрационных опытов по физике и химии, анатомические атласы и лабораторные практикумы по биологии, диаграммы и таблицы по экономике и экономической географии. Проведение отдельных обзорных, вводных в тему или итоговых занятий по предметам в компьютерном классе с использованием таких средств и материалов существенно активизирует восприятие студентов, повышает их мотивацию, разнообразит педагогическое воздействие.

Очень перспективно использование компьютерных средств в процессе отработки умений и навыков, контроля и самоконтроля результатов [4]. С этой целью переведены в электронный формат контрольные тестовые задания по математике, физике, химии. Они содержат указания и образцы решения типовых задач. Разобрав, их студент может перейти к выполнению заданий. Возможны варианты, при которых программа контролирует правильность выполнения каждого задания, что позволяет студенту сознательно добиваться правильного ответа, возвращаясь к изученному материалу, к уже решённым задачам. Работа в таком режиме успешно используется при самостоятельной аудиторной работе студентов в компьютерном классе. Она позволяет им выбирать индивидуальный темп и учебную траекторию. Такие занятия наиболее активно воспринимаются и показывают свою эффективность для студентов с достаточной базой предметных знаний и уровнем навыков самостоятельной учебной работы.

На подготовительном факультете оборудован и введен в эксплуатацию современный компьютерный класс. Все названные выше компьютерные средства обучения разработаны, отлажены и внедрены на его базе. Этой работой занимались группы преподавателей, включающие ведущих методистов, обеспечивающих разработку концепций, методического и содержательного наполнения материалов, и специалистов в области компьютерной техники и информационных технологий. Это позволило находить оптимальное сочетание методических и технических составляющих при планировании, создании и внедрении в учебный процесс составляющих компьютерного обучения.

В связи с изменяющейся конъюнктурой на рынке образовательных услуг становятся актуальными перспективы использования дистанционного обучения в системе обучения иностранных студентов [6]. Внедрение полноценного дистанционного цикла обучения пока является юридически, организационно и технически не отрегулированным. Но элементы ДО могут применяться и в работе со студентами, находящимися как на традиционных формах обучения, так и обучающихся по индивидуальным планам и программам. Возможно применение компьютерных баз с дистанционным доступом и интерактивным взаимодействием с преподавателем в системе внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Это может усилить индивидуальность и дифференцированность подхода к обучению, создаст возможность полноценной отработки пропущенных занятий, корректировки

уровней усвоения материала студентами с разной базовой подготовкой и способностями к обучению. Для этого могут быть использованы электронные версии учебников, учебных пособий для самостоятельной работы, сборников заданий для контроля и самоконтроля знаний, элементы обучающих программ серии «Уроки Кирилла и Мефодия» и аналогичных им.

Для этой цели на кафедре созданы базы данных по предметам, в которых объединены указанные материалы. Они систематизированы управляющими программами, обеспечивающими возможность выбора индивидуальных траекторий обучения, установления интерактивной связи с преподавателем, получения контрольных заданий и их проверки. Такие пилотные проекты апробированы в условиях компьютерного класса и имеют перспективы дальнейшего развития.

Все эти средства позволяют модернизировать и активизировать процесс обучения иностранных студентов, реализовать принципы индивидуализации и дифференциации обучения. Это способствует более полному и всестороннему достижению целей обучения, оптимизирует и совершенствует учебный процесс. В результате мы получаем учащихся с современным уровнем подготовки, соответствующим требованиям, предъявляемым к выпускникам подготовительного факультета, подготовленных к обучению на основных факультетах вуза и способных получить профессиональное образование, соответствующее квалификационным требованиям.

Список источников:

1. Булгар В.В., Колесниченко Е.З., Клёпова И.В. Методические основы формирования содержания и структуры учебников по естественно – научным дисциплинам для подготовительного этапа обучения иностранных студентов // Международная научно-методическая конференция „Обучение иностранных студентов в высшей школе: традиции и перспективы”, г. Харьков НТУ „ХПИ” 23-24 мая 2013.- С.148-151.
2. Зинченко Т.А., Зеркалова Е.А., Колесниченко Е.З. О путях реализации целей обучения естественно дисциплинам иностранных студентов подготовительного факультета // Общеобразовательные дисциплины и язык специальности в профессиональной подготовке национальных кадров на начальном этапе обучения в вузе: Материалы международной конференции. – Москва: РУДН, 2000. – С. 98-99.
3. Зинченко Т.А., Миракьян И.Г., Зеркалова Е.А. Предметно-речевые коммуникативные умения как основа отбора и конструирования содержания обучения на подготовительном факультете (на примере химии) // Актуальні питання міжнародного співробітництва та навчання іноземних громадян у вищих навчальних закладах України: Збірник матеріалів відкритого науково-методичного семінару. – Суми: СумДУ, 2001. – С.162-170.
4. Клёпова И.В., Савельев А.А. Контроль знаний на этапе предвузовской подготовки как одно из условий адаптации к системе образования в Украине // Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навчальних закладах України – 2012. Матеріали всеукраїнської науково-методичної конференції. Тернопіль.- С. 38-40.
5. Колесниченко Е.З., Клёпова И.В., Панкратов К.Н. Реализация принципов межпредметной координации при формировании предметно-речевой компетенции иностранных студентов в процессе изучения естественно-научных дисциплин на подготовительном этапе // Інноваційний потенціал світової науки – ХХІ сторіччя. Збірник статей Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Запоріжжя, 2013., Т.1. – С.65-67.
6. Савельев А.А. Матвеева Н.М. Поэтапная имплементация дистанционных технологий обучения на этапе предвузовской подготовки // Актуальні питання організації навчання

іноземних студентів у європейському освітньому просторі: міжнародна науково-методична конференція, 13 -16 травня 2014 року Тернопіль: Вид-во ТНТУ імені Івана Пулюя, 2014. – С.46-48.

Комплексная адаптация иностранных студентов к учебной деятельности на начальном этапе обучения

Колесниченко Е.З.

доцент кафедры естественных наук

Панкратов К.Н.

доцент кафедры естественных наук

Одесского национального политехнического университета

г. Одесса, Украина

Проблемы адаптации иностранных студентов к новым условиям проживания и обучения активно исследуются в настоящее время. В особый вид выделяется адаптация к новой педагогической системе или академическая адаптация [6].

С целью эмпирического изучения особенностей адаптации иностранных студентов к учебной деятельности анализировались такие аспекты, как мотивация учебной деятельности студентов, интеллектуальная, эмоционально-волевая и коммуникативная подготовленность. Исследования проводились в первые месяцы обучения иностранных студентов на подготовительном факультете, использовались методы экспертных оценок, наблюдения, беседы [1].

Высокий уровень мотивационной подготовленности иностранных студентов к учебной деятельности предусматривает осознание ими перспективных и ближайших целей относительно их профессионального будущего, стойкий интерес к выбранной профессии, познавательную активность. Можно подразделить уровни мотивационной подготовленности студентов на высокий, средний и низкий. Статистически обработанные результаты экспертных оценок показывают, что высокий уровень мотивации имеют $26,8 \pm 5, 2\%$ студентов, средний – $46,8 \pm 3, 7\%$, низкий – $26,4 \pm 3,7\%$. Такая ситуация объясняется степенью сформированности профессиональных интересов студентов на момент приезда в другую страну. С целью повышения мотивации целесообразно проведение воспитательной работы со студентами, которая предусматривает оказание им помощи в составлении перспективных планов дальнейшего профессионального становления, проведения профориентационной работы и т.п.

Одним из условий, обеспечивающих развитие личности студента и его адаптацию на первом году обучения, является уровень общеобразовательной подготовки. Практика вступительного тестирования и анализ документов показывают, что этот уровень знаний у значительного числа студентов средний и слабый. Об этом свидетельствуют результаты первых аттестаций. Сравнительный анализ результатов показывает, что качество знаний не превышает 40-45%. Значительный процент пропуска занятий увеличивает долю самостоятельной подготовки студентами пропущенного материала, что также не способствует адаптации. На вопрос о выполнении домашних заданий 21% студентов отвечают, что

часто не выполняют домашние задания, иногда не выполняют - 67%, и всегда работают дома лишь 12 %.

Проведение наблюдений и индивидуальных бесед со студентами показало, что $26,3 \pm 5,2\%$ из них имеют определённые трудности со стороны своих эмоционально-волевых качеств. Изучение коммуникативной сферы иностранных студентов показало, что $14,1 \pm 2,3\%$ от общего числа студентов проявляют низкий уровень товарищества, чувствуют сложности в налаживании межличностных отношений.

Изучение особенностей личности неуспевающих студентов на подготовительном факультете позволяет сделать вывод, что академическая неуспеваемость связана: с особенностями психики (слабым типом нервной системы, отсутствием привычки к напряжённому умственному труду, неустойчивостью внимания, ленью, несобранностью); с отсутствием или недостаточностью умений и навыков умственного труда (рациональное использование времени, самостоятельные занятия, работа с книгой).

Анализ полученных результатов показал, что по оценкам преподавателей высокий и средний уровни адаптации демонстрируют $67,3 \pm 7,2\%$ студентов, $32,7 \pm 4,2\%$ от общего числа студентов выявили недостаточный уровень адаптации к учебной деятельности.

Нужно учитывать, что указанные факторы адаптации проявляются у разных студентов в разной степени. Правильное выявление взаимодействия этих факторов помогает выбрать наиболее оптимальный комплекс мероприятий для повышения уровня адаптации студента.

Весьма важен принцип учёта национально-культурных особенностей, который обусловлен спецификой процесса обучения и организационных форм в педагогической системе довузовской подготовки иностранных учащихся и тесно связан с принципом учёта адаптационных процессов в аспекте социально-психологической адаптации [2].

Национально-культурные особенности студентов весьма желательно учитывать при формировании учебных групп. Но проблема оптимизации национального состава группы сложна и многофакторна [5].

Так, в мононациональных группах не возникает проблем межнационального взаимодействия студентов, создаётся однородная психологическая и языковая среда. Студенты могут эффективнее общаться и помогать друг другу на родном языке. Но при этом тормозится изучение русского (украинского) языка из-за отсутствия необходимости его применения как языка посредника при межнациональном общении, создаётся внутренний изолированный микроклимат с возможной гипертрофией национальных особенностей, часто не способствующих оптимальному ходу учебного процесса. Так в группах, укомплектованных китайскими студентами, меньше проблем с дисциплиной, но усложняется установление контакта с группой из-за закрытости студентов, связанной с особенностями национального характера, резко ограничивается коммуникативная активность студентов на изучаемом языке. Группы с арабским контингентом имеют проблемы с дисциплиной, особенно во время

занятий, но они более открыты и лабильны в общении, проявляют достаточно высокую речевую активность.

В многонациональных группах стимулируется коммуникативная деятельность учащихся на языке обучения из-за необходимости поддержания межнационального общения, возникает возможность дифференциации методических приёмов, ориентированных на различные национальные особенности восприятия студентами материала. Преподаватель может опираться на различные этнические микрогруппы внутри учебной группы, стимулируя конкуренцию и конструктивное взаимодействие между ними. Но, с другой стороны, подобная кластеризация группы может вести к конфликтности между микрогруппами, частичному подавлению одних другими, неравномерному распределению между ними внимания преподавателей.

Таким образом, вопросы национального состава группы не имеют однозначного решения. Они требуют дополнительного тщательного изучения, возможности сравнительного анализа на достаточно широких экспериментальных массивах в пролонгированном временном интервале.

В течение всего подготовительного этапа обучения иностранный студент функционирует как участник разных коллективных сообществ: учебной группы, национального объединения, всего факультета в целом. Роль и задачи каждого из этих коллективов имеют как общие черты, так и свои специфические особенности. Успешность их функционирования в первую очередь зависит от квалифицированной и профессиональной работы преподавателей-кураторов учебных групп и национальных объединений. Традиционно обязанности кураторов учебных групп выполняют преподаватели русского (украинского) языка, а кураторов национальных объединений преподаватели естественных дисциплин.

На подготовительном факультете на основе культурно-адаптационной программы разработаны рекомендации по работе кураторов национальных объединений, конкретизирующие их обязанности и задачи [3]. Учёт этих рекомендаций в повседневной организационно-воспитательной деятельности преподавателей кураторов способствует её систематизации и организационной оптимизации. Это повышает роль национальных объединений в процессе всесторонней адаптации иностранных студентов на подготовительном этапе обучения. Гармоничное и взаимодополняющее воздействие на студента в рамках как учебных групп, так и национальных объединений способствует скорейшей и максимальной его адаптации во всех сферах деятельности.

Для снятия на начальном этапе адаптационных трудностей различного характера на подготовительном факультете ОНПУ разработана социально-культурная адаптационная программа для иностранных учащихся. Рекомендуемые формы воспитательной работы помогают устранить и смягчить проблемы адаптации и ускорить её процесс.

Социально-культурная адаптационная программа имеет матричное строение и состоит из трёх последовательных и взаимодополняющих частей (этапов): начальный адаптационный этап; социально-культурный этап; этап социально-профессиональной ориентации. Каждому этапу соответствуют определённые виды и формы

воспитательной работы, позволяющие решать конкретные задачи социально-культурной адаптации студентов.

Профессиональная ориентация является составным элементом социально-культурной и психологической адаптационной программы, она способствует более легкому вхождению студентов в новую для них образовательную систему, так как правильно выбранная специальность создаёт положительную мотивацию к овладению знаниями.

В связи с этим в ИПИГ разработана профориентационная программа, целью которой является оказание помощи студентам в правильном выборе будущей специальности, пропаганда образовательных услуг ОНПУ и оказание помощи в выборе института или факультета, где можно получить желаемую профессию [4].

Для успешного проведения работы с иностранными студентами по профориентации, выявлению мотивов, интересов и склонностей учащихся информационно-методические материалы для преподавателей, включённые в программу, снабжены: дифференциально-диагностическим опросником (методика Е.А. Климова); описанием типов профессиональной направленности (методика Джона Голланда); цветовым тестом Люшера (сокращенный вариант), а также информационно-справочными материалами: текстами об ОНПУ, институтах и факультетах, входящих в его состав, перечнем специальностей, которые можно получить в ОНПУ.

Анализ результатов показывает, что чётко организованная и правильно проведенная профориентационная работа не только помогает иностранцу определиться в выборе будущей профессии, но и способствует увеличению числа поступающих в ОНПУ студентов.

Таким образом разработанная и внедрённая в Институте подготовки иностранных граждан система культурно-воспитательной работы, мер мотивационно-педагогического воздействия, профориентационных мероприятий позволяет максимально смягчить и оптимизировать процесс адаптации иностранных студентов на начальном этапе обучения.

Список источников:

1. Адырова Т.И., Колесниченко Е.З., Клёпова И.В. Психологическая адаптация к учебной деятельности как важнейшее условие готовности к обучению // Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навчальних закладах України. Всеукраїнська науково-методична конференція. - Тернопіль, 2012. – 350с. - С. 202-206.
2. Большакова Н.Г., Усачёва Г.А. К проблеме социокультурной адаптации иностранных учащихся при обучении русскому языку // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной социальной и культурной среде. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции. – Одесса, 2005. – 295с. – С. 151-153.
3. Зеркалова Е.А., Колесниченко Е.З., Панкратов К.Н. Роль преподавателя куратора в формировании и успешном функционировании коллектива иностранных студентов в рамках национального объединения // Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навчальних закладах України. Всеукраїнська науково-методична конференція. - Тернопіль, 2012. – 350с. - С. 196-199.

4. Колесниченко Е.З., Кравченко М.Ф., Следзюк Н.А. Профорієнтаційна робота в системі підготовчого навчання іноземних студентів // Актуальні питання організації навчання іноземних громадян у технічних вищих навчальних закладах України. Всеукраїнська науково-методична конференція. - Тернопіль, 2012. – 350с. С. 199-202.
5. Неделку А.М. Формирование коллектива в национальной и интернациональной группе // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной социальной и культурной среде. Материалы международной юбилейной научно-практической конференции. – Одесса, 2005. – 295с. – С. 179-183.
6. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности. – М., 2001.- 304 с.

Межпредметная координация основных и аспектных дисциплин

Курманова Т.В., Сапронова И.И.

Старшие преподаватели кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев

*Казахского национального университета имени аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан*

В настоящее время в условиях модернизации образовательного процесса в связи с введением обучения по кредитным технологиям возникла острая необходимость в четкой координации всех направлений работы в рамках основных и аспектных дисциплин, внедренных на кафедре языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев КазНУ им. аль-Фараби, а также потребность во взаимодействии и координации усилий всех преподавателей, направленных на достижение высоких результатов языкового обучения иностранных студентов.

Кроме основных языковых дисциплин (включающих в себя обучение видам речевой деятельности: чтению, лексике, грамматике, аудированию, говорению и письму), на кафедре языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев существуют аспектные предметы, такие как: межкультурная коммуникация, язык СМИ, страноведение, история Казахстана, научный стиль речи и др. Эффективность обучения во многом зависит от того, насколько определены и сформированы учебные темы, методические приемы, задачи, позволяющие студентам применять, развивать и обобщать знания и умения, полученные на всех уровнях основного и аспектного обучения. Межпредметные связи позволяют активизировать процесс обучения языкам, освещая его со всех сторон, что в конечном итоге позволяет обучаемому видеть языковые явления комплексно и объемно.

Но в связи с изменившимися условиями необходима четкая межпредметная координация деятельности преподавателей основных и аспектных дисциплин, т.к. время, отведенное на аудиторную работу сократилось, увеличилось количество часов, направленных на самостоятельную работу студента. Такие изменения должны быть учтены и приняты во внимание при координировании и организации учебного процесса. Прежде всего, это касается выявления важнейших направлений в обеспечении системности и связи между основными и аспектными дисциплинами.

Координация между основными и аспектными дисциплинами особенно важна при обучении языкам, ее необходимо проводить на всех уровнях (лексико-

тематическом, грамматическом, синтаксическом и т.д.; в отборе лексико-грамматического материала, текстов для чтения, аудирования).

Проследим это на примере курса «История Казахстана» и «Язык СМИ». На начальном этапе обучения русскому языку в связи с ранним введением в программу обучения предмета «История Казахстана» возникают сложности, связанные с лексическим наполнением текстов по истории, с наличием в них специфических синтаксических конструкций. Поэтому совместными усилиями преподавателей-русистов и историков, с учетом языковой подготовки студентов на каждом этапе, были созданы специальные учебные пособия, включающие в себя адаптированные тексты по истории, небольшие по объему, они снабжены заданиями и упражнениями по отработке лексико-грамматического материала.

На этапе продвинутого обучения межпредметные связи становятся более тесными и скоординированными. Так, при работе с медиаматериалами (Язык СМИ), текстами научного стиля речи и истории Казахстана появляется необходимость в расширении лексического запаса за счет введения большого количества отглагольных существительных, а также устойчивых глагольно-именных словосочетаний, характерных для научного, публицистического, официально-делового функциональных стилей русского языка: *оказать поддержку, принимать решение, вести переговоры, брать интервью, иметь возможность* и т.д. Грамматические и синтаксические конструкции должны отбираться с учетом их частотности и функциональности и предъявляться в виде моделей, являющихся постоянными или часто встречающимися структурными элементами текста, например: *что является чем; что связано с чем; что составляет сколько; что отличается от чего чем; что используется в качестве чего* и т.д.

При обучении языку на продвинутом этапе следует обратить внимание на текстообразующие элементы, объединенные по характеру интенций, которые они обслуживают. Например, для акцентирования внимания на информации используются такие языковые средства, как: *в первую очередь, прежде всего, в особенности, именно*; для установления порядка следования аргументов – *во-первых, во-вторых, в-третьих* и т.д.; при сопоставлении различных аргументов – *с одной стороны, с другой стороны, в отличие от, наряду с; по сравнению с ...; если сравнить что? и что? / с чем?*; для приведения авторских пояснений и уточнений – *иначе говоря, то есть, дело в том, что...*; для выражения временной соотнесенности – *прежде всего, в дальнейшем, в то же время, в заключение*.

Необходимо подчеркивать функциональную направленность любого языкового явления, изучаемого на основных и аспектных занятиях. Грамматические и синтаксические конструкции отбираются для изучения строго с функциональными целями, изучается частотный языковой материал, а также тот, которому уделяется недостаточно внимания на основных занятиях в связи с ограниченностью времени. Например, на занятиях «Язык СМИ» уделяется большое внимание изучению вводных слов и вводных конструкций, служащих для оформления мысли, для связи и порядка мыслей, последовательности изложения, для установления источника сообщения.

Этот материал дает студентам возможность его использования в различных сферах и видах речевой деятельности. Функциональная направленность обучения помогает обучаемому увидеть в любом языковом явлении не абстрактную категорию языка, а коммуникативно-направленную функциональную систему. Кроме того, межпредметная связь позволяет, привлекая знания студентов по основным и аспектным предметам, организовать и их самостоятельную работу.

Межпредметная координация основных и аспектных дисциплин помогает решить проблемы, с которыми сталкиваются студенты, разграничивая в своем сознании предметы, которые они изучают, отделяя их друг от друга, не видя связей и преемственности. В результате этого они не в состоянии на практике применять коммуникативно-функциональный потенциал, у них имеются трудности в выборе соответствующего стиля языкового поведения в иноязычном общении и в использовании языковых явлений, специфических для функциональных стилей (научного, публицистического, официально-делового, художественного и разговорного).

Разумеется, что в нет возможности полностью скоординировать рабочие программы основных и аспектных дисциплин, создать единую комплексную сеть обучения, но координация дисциплин возможна и должна активно осуществляться на уровне установления взаимосвязи между предметами в других формах: в виде личных контактов преподавателей, взаимопосещения уроков, составления планов уроков, планирования самостоятельной работы студентов, консультаций, а также на учебных экскурсиях. На кафедре языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев КазНУ им. аль-Фараби уже много лет существует опыт совместной работы по созданию учебных пособий по общеобразовательным дисциплинам и пособиям по научному стилю речи, что также способствует координированию действий в процессе обучения.

Координация межпредметных связей, на наш взгляд, осуществляемая на многих уровнях, позволяет ускорить процесс адаптации иностранных студентов, помогает установить общие связи между способами учебно-познавательной деятельности, способствует повышению качества и эффективности учебного процесса.

Список источников:

1. Федотова И.Э. Межпредметная координация и ее роль в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов / И. Э. Федотова, Л.Ф. Кашевская // Коммуникативные технологии в системе современных экономических отношений: Материалы II Международной конференции, посвященной 75-летию БГЭУ, Минск, 1-2 февраля 2008 г. / М-во образования респ. Беларусь, Белорус. гос. экон. ун-т. – Минск: БГЭУ, 2008. – С. 204-206.

Применение современных технологий в преподавании естественных дисциплин иностранным студентам

Лисачук Л.Н.

доцент кафедры естественных наук

Семянникова Н.Л.

*доцент кафедры социально-экономических наук
Национального технического университета «ХПИ»*

г. Харьков, Украина

Использование новых технологий в системе обучения является необходимым условием интеллектуального и творческого развития студентов. К новым технологиям относятся мультимедийные комплексы и интерактивное обучение с применением игровых технологий. Интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента. Суть интерактивного обучения состоит в том, что учебный процесс организован таким образом, чтобы практически все студенты оказались вовлеченными в процесс познания. В интерактивной среде они имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они изучают, познают, делают, знают и думают. Как результат, повышается интерес к изучаемому материалу, улучшается качество его усвоения, а также становится гораздо легче получить доступ к необходимой информации. Интерактивные формы обучения позволяют создать на занятиях доброжелательную атмосферу и рассматривать обучение как сотрудничество, а не соревнование. В процессе взаимодействия иностранные студенты могут использовать свои предметные и языковые знания в ситуациях, приближенных к реальной жизни. Обращение к интерактивным технологиям обучения объясняется тем, что с их помощью можно учитывать индивидуальные особенности студентов: память, темперамент, логические способности. Успешное, эффективное усвоение предметного материала иностранными студентами возможно только при опоре на иллюстрационный и демонстрационный материал.

Интерактивные методы с использованием видеоматериалов значительно обогащают содержание образовательного процесса. Современные мультимедиа-системы позволяют сделать подачу материала максимально удобной и наглядной для студентов, что облегчает запоминание информации, формирует более глубокое понимание изучаемого материала, стимулирует интерес к обучению, сокращает время обучения, что особенно актуально для студентов из групп позднего заезда. При обучении студентов с использованием мультимедиа следует помнить о потенциальных проблемах. Обычный просмотр фильма или его фрагмента не достигает поставленной преподавателем цели. Для эффективного использования видеоматериалов необходимо убедиться в том, что их содержание соответствует реальному уровню предметной и языковой компетенции студентов; ситуация видеофрагмента предоставляет интересные возможности для развития предметной, языковой, социокультурной компетенции; текст видео направлен на решение конкретной учебной задачи, оправданной всей логикой занятия и понятной

студентам. Студентов необходимо заинтересовать представленной информацией, чтобы им был интересен как процесс обучения, так и содержание обучения.

На наш взгляд, имеет большое значение не только подбор видеоматериала, но и способ его предоставления аудитории. Короткие презентации (до 4 минут) обладают необходимым объемом информации. По мнению исследователей, система работы с видеоматериалами включает три этапа:

- предварительное снятие понятийных и языковых трудностей;
- презентация и восприятие видеоинформации;
- развитие умений монологической речи.

В связи с этим мультимедийную презентацию предваряет знакомство с новой лексикой, данной в переводе на язык - посредник, и необходимый лексический комментарий, что обеспечивает максимальное понимание излагаемого материала [1: 41].

Рассмотрим мультимедийную презентацию и разработку соответствующей программы на примере одной из важных тем курса биологии «Кровеносная система». Выбор темы обусловлен необходимостью введения большого объема специальной лексики. Мультимедийная программа включает два блока:

- состав и функции крови;
- органы кровообращения (строение и функции).

В первом блоке видеопрезентации студенты знакомятся с формой и размерами клеток крови, возможностью их передвижения по всем кровеносным сосудам, с выполняемыми функциями и местами образования. По ходу презентации преподаватель может давать необходимые комментарии, а студенты могут смотреть перевод новых терминов, список которых имеет каждый. После просмотра первого блока студенты отвечают на вопросы, демонстрируя уровень полученной информации, дискутируют. Затем преподаватель обсуждает со студентами проблемы свертывания крови и групп крови, виды иммунитета и известные заболевания крови. Для закрепления нового материала мы проводим лабораторную работу «Микроскопическое строение крови». Из второго блока студенты узнают об органах системы кровообращения человека, их строении и функциях, увидят безостановочное движение крови, работу всех отделов сердца и клапанов. В результате занятия студенты познакомятся с понятиями: замкнутая система, теплокровность, артериальная и венозная кровь, малый и большой круг кровообращения, систола и диастола сердца, а также изучат правила оказания первой помощи при кровопотерях. В качестве самостоятельной работы студентам предлагается нарисовать схему строения сердца и обозначить цвет крови в его правой и левой половине, а также рассчитать, сколько крови может перекачать сердце за один год. Для закрепления данной темы проводятся следующие лабораторные работы: «Измерение артериального давления и частоты пульса» и «Определение влияния дозированной нагрузки на частоту пульса» (студенты работают парами).

Необходимо отметить, что правильная методическая организация учебного материала и его мультимедийная презентация позволяет не только систематизировать

и оценить уровень полученных знаний, но и реализовать повторение плохо усвоенного материала.

Эффективность презентации состоит в том, что она позволяет акцентировать внимание аудитории на значимых моментах излагаемой информации, позволяет сделать изложение учебного материала более ярким и выразительным, дает возможность сочетать во времени устный лекционный материал с непрерывной демонстрацией слайдов во время лекции. Благодаря презентации преподаватель имеет возможность использовать раздаточный материал для студентов. Мультимедийная презентация позволяет демонстрировать изображение в больших размерах и активизирует у студентов зрительный и слуховой каналы восприятия [2: 41]. При комбинированном воздействии на студента через зрение и слух и вовлечение его в активные действия доля усвоения учебного материала может составить 75%.

Развитие технологии мультимедиа и использование мультимедийных продуктов значительно расширяют возможности подачи учебного материала и делают разнообразными формы и методы обучения, что придает учебному процессу новый качественный уровень.

Список источников:

1. Северин Н.В., Северин Ю.В. Использование интерактивных технологий в решении задач межкультурных коммуникаций / Н.В. Северин, Ю.В. Северин // Новый коллегіум. – 2014. – №3. – С. 41 -42.
2. Юсупов В.О. Проблема межкультурной коммуникации в обучении иностранным языкам // Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів / В.О. Юсупов. – Харків: ХНМУ, 2012. – Вип. 6. – С. 194-195.

Формирование иноязычной информационной компетенции иностранных учащихся на занятиях дисциплины «Країнознавство»

Матвеева Н.М.

ст. преподаватель кафедры лингводидактики

Савельев А.А.

доцент кафедры естественных наук

Одесского национального политехнического университета

г. Одесса, Украина

Для иностранных учащихся язык страны обучения является не только средством получения образования, но и средством реализации информационной деятельности в новом для них культурном социуме за пределами одного языкового сообщества, а также средством осуществления интерактивного диалога в едином информационном пространстве.

В современных условиях иноязычная информационная компетентность в международном образовании является базовым условием приобретения профессионализма и успешности карьеры, а ее формирование на основе развития иноязычной коммуникативной и информационной компетенций становится одной из приоритетных задач вуза, участвующего в международном образовательном процессе [2:288].

Информационная компетенция все больше связывается со знаниями и умениями работы с информацией на основе новых информационных технологий – это способность самостоятельно искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию в аудиальной форме (*аудиозаписи, устная речь в форме диалога - полилога и т.д.*), в визуальной форме (*текстовая информация, графическая, в т.ч. анимационная, схематическая информация*), аудиовизуальной (*видеозаписи и презентации, on-line видеоконференции*) посредством информационно-коммуникационных технологий.

Безусловно, формирование уровня иноязычной информационной компетентности иностранных учащихся, достаточного для успешной адаптации человека в новом для него социокультурном информационном обществе и эффективного решения проблем во всех сферах деятельности, - одна из самых насущных и сложнейших проблем образовательного процесса [3]. В преподавании иностранных языков, в том числе в рамках этапа предвузовской подготовки иностранных граждан, до настоящего времени не нашли широкого отражения в публикациях методические разработки по формированию иноязычной информационной компетенции иностранных учащихся, в связи с чем, становится актуальной задача по реализации на практике методических разработок, способствующих формированию иноязычной информационной компетенции у иностранных учащихся в условиях применения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на примере отдельных дисциплин из программ довузовской подготовки [4:207].

Содержание умений, входящих в состав иноязычной информационной компетенции, определяется в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных учащихся и варьируется в зависимости от этапа, уровня, профиля и целей обучения.

Приступая к разработке упражнений на материале дисциплины «Крайнознавство», прежде всего учитывались такие факторы [1:260]:

- У подавляющего числа иностранных учащихся уже на том или ином уровне сформирована информационная компетенция *на родном языке*.
- Отбор учебного материала проводился с учетом принципа коммуникативной ценности, культурологической информативности, доступности, аутентичности, вариативности, наглядности, мотивационно-познавательной ценности.
- Формирование информационных компетенций носит междисциплинарный и надпредметный характер, обеспечивается интегративностью знаний и умений в образовательном процессе.
- При составлении системы упражнений учитывается необходимость последовательного формирования и развития механизмов, обеспечивающих *приобретение* умений и знаний и *использование* умений и знаний.

Комплекс упражнений содержит различные типы заданий. На первых занятиях закрепляются умения применения поисковых систем и средств электронного перевода.

Для получения требуемой информации с помощью заданий по формированию набора ключевых слов и набора для уточнения поискового запроса учащимся необходимо уметь правильно сформулировать ключевые слова. Например, *прочитайте текст и сформулируйте ключевые слова для поиска аналогичной информации в поисковой системе; из предложенных вариантов ключевых слов, выберите оптимальный; или учащимся предлагается в определенный промежуток времени прочитать информацию и сформулировать ключевые слова к ней, группу выделенных слов заменить одним ключевым словом и др.* При этом акцентируется внимание на том, что, с одной стороны, количество ключевых слов должно быть минимальным, а с другой стороны - достаточным для описания запрашиваемой информации.

Упражнения на формирование умения получения предварительной информации из Интернета содержат, к примеру, такие задания: *выберите нужную информацию, из предложенных ссылок поисковой системы близких по значению информации, выделите ее.* На начальном этапе обучения поиску запрашиваемой информации используются учебные материалы по тематике курса «Знакомимся с Украиной», выложенные в электронной форме на различных Интернет-ресурсах: специализированных образовательных сайтах (в т. ч., собственной разработки: <http://newsbee.net/rki/statsimb>); видеохостинге Youtube (в т. ч. на специализированном канале: <https://www.youtube.com/channel/UCGyH-UPlnN7a5afj4q5wo35w>) в социальных сетях (к примеру, на Facebook <https://www.facebook.com/historPFONPU>).

В дальнейшем для самостоятельной работы в качестве способа предъявления информации может использоваться не сам текст, а ссылка на него в виде списка литературы или адреса в поисковой системе Google. Работу по поиску информации учащийся может выполнять online, обращаясь к преподавателю с помощью дистанционных Интернет-технологий (Skype, различные чаты и мессенджеры).

Важны и задания на формирование умения пользоваться электронными переводчиками, встроенными в поисковые системы. Учащимся предлагается создать собственный файл словаря в электронной форме по данной дисциплине, куда вносятся существенные характеристики слова (паспорт слова).

Объем текстовой информации и количество источников информации, с которыми одновременно работает учащийся, может быть дифференцирован в зависимости от уровня его языковой подготовки, личностных качеств, этапа обучения. Источник информации может быть простым, то есть содержать информацию одного вида – только текст, только видеоряд или только таблицу. Например, *во время изучения темы «Украинское государство» предлагается таблица о национальном составе Одессы. Познакомившись с таблицей, нужно ответить на вопросы: почему Одесса — многонациональный город. Люди каких национальностей проживают в Одессе? После демонстрации видеоряда «Улицы Одессы», который знакомит с названиями улиц, связанных с национальностями, издавна проживающих в Одессе (Французский бульвар, улица Болгарская, Итальянский бульвар, Еврейская улица и др.), учащиеся должны ответить на вопрос: названия каких улиц они запомнили? Почему Одесса — интернациональный город. Из*

предложенного видеоряда выбрать видеоинформацию, которая может использоваться для презентации изучаемой темы («Киев – столица Украины», «Государственные символы Украины», «Одесса – жемчужина у Черного моря» и др.).

Интерес вызывают задания на поиск информации, когда учащийся должен найти нужную информацию по предложенной ссылке и одной репликой ответить на вопрос преподавателя. Например, *географическое положение Украины, соседи Украины, главные реки Украины, дата и место рождения Тараса Шевченко, символ гостеприимства украинского народа и др.*

Дополнительная информация, предложенная в виде текста, заранее отобрана и содержит только необходимую информацию. Учащийся должен найти те факты, которые необходимы и которых нет в тексте учебника «Знакомимся с Украиной». Например, *прочитайте на Facebook (странице «Знакомимся с Украиной») текст «Народнопоэтические символы Украины», выделите информацию, которой нет в тексте учебника, и расскажите ее.*

Источник информации может быть сложным, содержащим аудиовизуальную информацию (текст - музыка - картина, фильм) или вербально-графическую (текст – график/диаграмма) информацию. Например, *после просмотра фрагмента фильма «Огнем и мечом» битва у городка Желтые Воды (тема «Богдан Хмельницкий») учащимся предлагается переработать представленную информацию и сделать вывод о причине исхода битвы.*

Самостоятельное применение умений с использованием освоенного и закрепленного учебного материала можно реализовать с помощью заданий, которые включают культурно-страноведческие сведения родной страны учащихся. Например, *представьте информацию о вашей стране, которая соответствует изучаемой теме. Например, древние памятники культуры вашей страны. Найдите информацию о происхождении названия вашей страны и др.*

Показателем сформированности иноязычной информационной компетенции учащихся могут служить: рефераты по темам дисциплины «Країнознавство», обзорные работы «Знакомимся с Украиной», «Знакомимся с Одессой», участие в викторине «Знаешь ли ты Украину?»; участие в online обсуждении аудиовизуальных материалов на страницах социальных сетей.

В заключение хочется отметить первые попытки апробации новых электронных учебных материалов на занятиях по дисциплине «Країнознавство», показали, что использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), позволяет:

- заметно повысить мотивацию среди учащихся в изучении дисциплины, наблюдаются позитивные результаты - умения самостоятельно находить дополнительные знания по страноведению, анализировать и отбирать необходимую информацию, сохранять и передавать ее; наблюдается рост числа желающих проверить свои знания в викторине «Знаешь ли ты Украину?»;

- реализовать основные принципы дифференцированного и личностно-ориентированного подходов в учебном процессе и тем самым приблизиться к

ефективному решению задачи формирования иноязычной информационной компетенции иностранных учащихся на уроках и во внеурочное время на этапе предвузовской подготовки.

Список источников:

1. Матвеева Н.М. Формування іншомовної інформаційної компетенції іноземних учнів на етапі предвузівської підготовки // Научно-теоретич. часопис з мовознавства «Мова» .Одеса: Астропринт № 22. -2015.-С. 260-264.
2. Оборский Г.А., Савельев А.А. Экспорт образовательных услуг в свете Национальной стратегии развития образования в Украине до 2021 года. - Труды Одесского политехнического университета. Одесса, 2014. - Выпуск: №1(43). - С. 288-292.
3. Печинская Л. И. Формирование иноязычной информационной компетенции в рамках курса «Иностранный язык» в неязыковом вузе / Л. И. Печинская // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Сер. Гуманитарные и общественные науки. Вып. 2 (111). – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – С. 84–88.
4. Савельев А.А., Матвеева Н.М. Программа-тренажер как форма реализации электронных дидактических средств для самостоятельной работы иностранных студентов на этапе довузовской подготовки. Труды Одесского политехнического университета. - Одесса, 2015. - Вып. №2(46). - С. 207-212.

Применение современных мультимедийных технологий в процессе преподавания на неродном языке

Никитина Т.Б.

*д.т.н., доцент, зав. каф. «Естественных и гуманитарных дисциплин»
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Jean-Paul Berhault

*председатель комиссии международного сотрудничества
Лионского католического университета
г. Лион, Франция*

Образовательный процесс в ВУЗах Украины и всего мира невозможно себе представить без применения современных мультимедийных технологий. Студенты должны не только владеть всем арсеналом технологий современного мира, но и быть готовыми ко всем его изменениям.

Базовое образование является своего рода фундаментом, закладываемым в ВУЗах и используемым в течении всей последующей жизни. Многогранность и глубина заложенных знаний должны сформировать специалистов высочайшего класса.

Одним из дидактических средств, обладающих значительным развивающим потенциалом, является мультимедиа. Однако существует ряд актуальных проблем, связанных с использованием средств информационных технологий в современном общем образовании.

В переводе с английского multimedia – многокомпонентная среда, которая позволяет использовать текст, графику, видео и мультипликацию в режиме диалога и тем самым расширяет области применения компьютера в учебном процессе. Изобразительный ряд, включая образное мышление, помогает обучаемому целостно воспринимать предлагаемый материал. Появляется возможность совмещать

теоретический и демонстрационный материалы. Тестовые задания уже не ограничиваются словесной формулировкой, но и могут представлять собой целый видеосюжет.

Анализ содержания результатов исследований, посвященных проблеме использования мультимедиа в учебно-воспитательном процессе, позволяет сделать вывод об отсутствии общих концепций, которые позволяли бы в единой системе понятий охватить и представить множество фактов, накопленных в практике обучения и воспитания. В образовательном процессе наблюдается недооценка возможностей компьютерных средств обучения, в том числе и мультимедиа. Связано это, прежде всего, со сложностью и недостаточной разработанностью в теории самого понятия мультимедиа как дидактического средства.

Вопросами применения мультимедиа в образовании занимались американские ученые D.M. Willows и H.A. Houghton. Они рассмотрели общие вопросы организации обучения, преподавание отдельных предметов с применением мультимедиа и средств компьютерного моделирования.

Ученые-исследователи M.Boyce, S.Brown, R.Mayer, L.Riber занимались вопросами использования мультимедиа в процессе обучения в вузах. Было отмечено целесообразное использование мультимедиа при выполнении заданий, которые не получились с первого раза и при восстановлении знаний.

Интересную концепцию структурирования и представления сред мультимедиа и гипермедиа излагает российский ученый-исследователь М.Н. Морозов (г. Йошкар-Ола). Разработанная им авторская среда позволяет перейти от традиционного электронного учебника с гипертекстовыми страницами, реализующего метафору книги, к интерактивной образовательной среде, организованной на основе метафоры «нового мира».

На основе анализа работ отечественных и зарубежных исследователей, педагогов, психологов было показано, что использование мультимедиа позволяет решить дидактические вопросы с большим образовательным эффектом, может стать средством повышения эффективности обучения, значительно сокращает время, отведенное на изучение обязательного учебного материала, дает возможность существенно углубить и расширить круг рассматриваемых проблем и вопросов.

Важнейшей задачей высшей школы на современном этапе является гуманизация процесса обучения, которая находит свое выражение в том, что, наряду с педагогическими целями обучения, большое внимание уделяется целям развития обучающихся, формированию их индивидуальности. Происходит постепенное осознание потребности в формировании информационной культуры учащихся. Необходимость удовлетворения обозначенных потребностей в условиях неуклонно растущей информатизации учебного процесса требует от педагога знаний и умений в области применения новейших компьютерных технологий, владения прогрессивными методами и средствами современной науки. Однако многие преподаватели не имеют должного представления о сущности, структуре и функциях мультимедиа в учебном процессе.

В то же время результаты зарубежных и отечественных исследований весьма противоречивы и не всегда свидетельствуют в пользу применения таких компьютерных технологий в учебном процессе.

Все зарубежные проекты и отечественные исследования по внедрению мультимедиа свидетельствуют о высоком образовательном потенциале нового дидактического средства, но подчеркивается, что отсутствие должной организации учебного процесса с применением мультимедиа затрудняет реализацию его возможностей.

Систематические исследования в области применения информационных технологий в образовании ведутся более сорока лет. Система образования всегда была открыта внедрению в учебный процесс информационных технологий, базирующихся на программных продуктах самого широкого назначения.

Начиная с 60-х гг., в научных центрах и учебных заведениях США, Канады, Западной Европы, Австралии, Японии, России и ряда других стран было разработано большое количество специализированных компьютерных систем именно для нужд образования, ориентированных на поддержку разных сторон учебно-воспитательного процесса.

В зарубежной практике принята следующая классификация информационных технологий обучения:

- компьютерное программированное обучение;
- изучение с помощью компьютера;
- изучение на базе компьютера;
- обучение на базе компьютера;
- оценивание с помощью компьютера;
- компьютерные коммуникации.

В определенном смысле подобная классификация является весьма условной, поскольку в ней, по сути дела, происходит пересечение отдельных технологий.

Программное обеспечение, используемое в ИТО, можно разбить на несколько категорий:

- обучающие, контролирующие и тренировочные системы,
- системы для поиска информации,
- моделирующие программы,
- микромиры,
- инструментальные средства познавательного характера,
- инструментальные средства универсального характера,
- инструментальные средства для обеспечения коммуникаций.

С позиции рассмотрения использования технологий мультимедиа в учебно-воспитательном процессе для нас наибольший интерес представляют обучающие и тренировочные системы.

Создание собственно учебных компьютерных средств на основе идеи программированного обучения. И в настоящее время во многих учебных заведениях разрабатываются и используются автоматизированные обучающие системы (АОС) по

различным учебным дисциплинам. АОС включает в себя комплекс учебно-методических материалов (демонстрационные теоретические, практические, контролирующие) и компьютерные программы, которые управляют процессом обучения.

Основными из них стали доступность диалогового общения в так называемых интерактивных программах и возможность широкого использования графики (рисунков, схем, диаграмм, чертежей, карт, фотографий).

Применение графических иллюстраций в учебных компьютерных системах позволяет на новом уровне передавать информацию обучаемому, и улучшать ее понимание. Учебные программные продукты, использующие графику, способствуют развитию таких важных качеств, как интуиция, образное мышление.

Мультимедиа не только обеспечивает множественные каналы подачи информации, но и создает условия, когда различные среды дополняют друг друга. Перед учениками открываются огромные возможности в творческом использовании каждой индивидуальной среды, обладающей своим языком. Некоторые из этих языков пространственно - ориентированы (текст, графика), в то время как другие ориентированы на время (звук, анимация и видео).

Систематическое использование мультимедиа оказывает существенное влияние на развитие ученика.

Идти в ногу со временем – это значит быть впереди всех и вести всех за собой в нужном направлении. Этому мы и пытаемся научить студентов.

Список источников:

1. Воронина Т. П. Информационное общество: Сущность, черты, проблемы. – Москва.: Издательство «Издательский отдел ЦАГИ», 1995
2. Долинер Л.И. Информационные и телекоммуникационные технологии в обучении: психолого-педагогические и методические аспекты. - Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед, ун-та, 2003. - 344 с.
3. Электронный учебник по дисциплине «Использование информационных технологий в социальной сфере» / Автор-составитель Соломатова В.В. - Тула, ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2005.

Специфіка методики викладання правових дисциплін у технічних ВНЗ

Остапенко О.Г.

*к.ю.н., доцент кафедри економічної теорії і права
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Професійна майстерність викладача включає елементи надання матеріалу, який повинен не тільки мати теоретичні положення визначення проблемних питань усіх ключових галузей права, які викладаються як структурні елементи правознавства, але і мати практичну спрямованість, виходячи зі складності визначення окремих положень окремих галузей права, неоднозначного визначення теоретичних точок зору на застосування правових норм у діяльності суб'єктів правовідносин. Підготовка студентів неюридичних вузів потребує нових підходів, застосування методики викладання, яка повинна мати підґрунтя якісного, точного, обґрунтованого

викладання матеріалу, який є не тільки об'ємний та важкий для освоєння, але має практичні аспекти. Викладання даного матеріалу повинно проводитися таким чином, щоб передати студентам не тільки теоретичні положення чинного законодавства, його наукові позиції, але практичний досвід використання теорії під час практики застосування конкретних галузевих норм.

Сучасна система педагогіки, незважаючи на зміни в складі освіти залишається застиглою та носить кількісний зміст. Проблема полягає в тому, що сьогодні студенти не мають зацікавленості у надбанні професіональних вмінь та навичок юридичного характеру, оскільки він не може навіть висловити свою думку з теоретичних положень, які застосовуються на практиці.

Система педагогічних технологій юридичної освіти характеризується відмовою від авторитарної педагогіки на користь особистої, яка орієнтована на визначення прав людини і громадянина, які закріплені в Конституції України. Провідна мета диверсифікації правової освіти полягає у створенні умов для навчання і вдосконалення елементів знань, вмінь, навичок кожного студента, з урахуванням індивідуальних особливостей та здібностей.

У дидактиці (від грец. *didaktikos* – повчальний, що належить до навчання) вищої школи виділяють наступні основні принципи навчальних занять, головна мета яких пов'язана з підготовкою професійних кадрів: неприпустимість одноманітності методичних прийомів і засобів навчального впливу на студентів; чітка системність кожного навчального заняття як комплексної системи організаційної, навчально-виховної діяльності викладача в єдності з навчально-пізнавальною діяльністю студентів (слухачів), спрямованої на досягнення мети засвоєння дидактичних вимог державного стандарту; оптимальне поєднання принципів традиційного та інноваційного навчання; висока правова і загальна культура викладача вищої школи, що виступає в особі педагога, вченого та наставника, який формує майбутнього фахівця.

Такий підхід до вивчення матеріалу дисципліни спрямований на подальше удосконалення підготовки студентів. За формування у студентів відповідальності за вивчення предмету несе лектор, який повинен надати матеріал таким чином, щоб лекція дала можливість слухачу до творчого підходу та практичних роздумів.

Отже, лектор повинен не тільки знати предмет, але і наводити приклади практичного його використання; мати достатній рівень ерудиції для його доведення; бути компетентним, вільно володіти відповідним навчальним матеріалом; своєрідний багаторазовий інформаційний запас теоретичних положень науки, прикладів практики, можливості надати життєві приклади; наявність самостійних результатів в науково-практичній роботі; визначення нових ідей, які кожним новим кроком науки та техніки дають можливість використовувати їх результати; вміння забезпечити дохідливий, захоплюючий виклад теоретичного матеріалу; авторитет лектора повинен включати до себе його досвід роботи не тільки практики, але і теоретичні положення його роботи; лектор повинен вільно володіти повною мірою педагогічної майстерності.

Форма навчального процесу передбачає проведення лекцій і семінарських занять. Основними елементами лекції традиційно є: вступ, виклад загального, основного матеріалу, висновок, постановка питань з боку студентів після закінчення лекційного матеріалу. Глибина і ефективність лекцій істотно зростають, якщо викладач вимагатиме від студентів попереднього прочитання відповідного розділу підручника перед проведенням лекції, що підвищить якість знань і призведе до перетворення студента з пасивного слухача в активного учасника лекції. На жаль, сьогодні у неюридичних вузах це залишається мрією викладача, незважаючи на те, що за навальною програмою на самостійну роботу студентів відводиться інколи більше 50% відведеного часу.

Проведення лекції включає логічно послідовний, систематизований виклад наукових знань, практичного курсу та схематичних матеріалів у вигляді таблиць, схем, роздрукованих питань. Студенти отримують матеріал з метою не тільки його огляду, але для подальшого внесення до конспекту лекцій, що надає можливість більш чіткого отримання відповідних знань та виховання у студента елементів творчого мислення.

Особливістю лекційного процесу є наявність декількох типів лекцій. Їх можна класифікувати як вступні, де лектор повинен надати матеріал щодо загальних положень теорії та практики, визначити принципи, функції, форми та стадії викладення матеріалу. Поєднати теорію та практику їх реалізації, таким чином, щоб методично забезпечити та визначити головний факт викладеного матеріалу, на його підставі скласти схему розгляду всього курсу.

Методика проведення лекцій поділяється таким чином: інформаційно-пояснювальна лекція, проблемна лекція, лекція із запланованими помилками, лекція – бесіда та інше.

Для більш ефективного проведення лекції для студента, який повинен з лекції використати весь матеріал для підвищення рівня своїх знань, з урахуванням сучасних вимог, що пред'являються до підготовки фахівців, а також певного відставання підручників, навчальних посібників у зв'язку зі змінами, які відбуваються в законодавстві, в країні значно підвищується роль практичних занять, самостійної роботи студентів під час вивчення правових дисциплін.

Практичні заняття повинні бути забезпечені матеріалами, що відображають практику застосування галузевого законодавства. У методичних вказівках для цього пропонуються завдання з вирішення ситуаційних завдань. Цінність практичних занять як форми навчання полягає в тому, що вони передбачають самостійне вивчення студентами літератури та нормативних актів. При цьому вони мають можливість проявити свою індивідуальність, самостійне мислення, здатність відстоювати свою позицію. Характеризуючи цінність цих занять, слід зазначити, що викладач найбільш повно реалізує тут свою функцію вчителя, під його керівництвом слухачі не тільки здобувають знання і необхідні вміння самостійно визначати свою позицію в дискусіях, але і засвоюють юридичну термінологію, елементи юридичної культури, а також поважне ставлення до закону і один до одного.

Мета практичного заняття є навчання студентів професійним навичкам роботи з нормативними актами в реальній ситуації, умінню використовувати інформацію для захисту своїх прав і складати елементарні процесуальні документи.

Методика проведення практичних та контрольних занять поділяється на дві головні частини: методика підготовки до заняття і методика безпосереднього ведення заняття. Методика підготовки до практичних занять передбачає підготовку планів проведення занять та методичних рекомендацій для слухачів. Методична розробка (план) для проведення практичного заняття у викладача має бути на кожному занятті. Ці плани щорічно повинні переглядатися і при необхідності коригуватися з урахуванням змін поточного законодавства і нових публікацій.

Підготовка викладача до проведення заняття має першорядне значення, не зважаючи на його досвід. По-перше, викладачу необхідно опрацювати тему заняття із залученням нормативних матеріалів, судової та слідчої практики, літературних джерел. По-друге, він має вирішити всі задані завдання та проблемні ситуації, передбачити, щоб уникнути несподіванок, можливі варіанти, які можуть запропонувати студенти. Викладач повинен бути готовий відповісти на будь-які питання, що стосуються змісту кожного завдання. По-третє, необхідно ретельно підготувати план проведення заняття. З цієї мети необхідно: а) уточнити мету заняття і метод його проведення; б) визначити характер, зміст і обсяг практичних умінь і навичок, які повинні виробити слухачі протягом заняття; в) визначити матеріал, який необхідно надати студентам під час проведення практичного заняття, їх роль та методику використання; г) продумати можливі зміни плану, визначити, які теоретичні питання слід розглянути до вирішення завдань; д) скласти і відпрацювати вступне слово, висновок по заняттю тощо. Необхідно запитати по даній темі всіх студентів для перевірки їх знань, але при цьому слід забезпечити рівність участі всіх студентів в роботі та перевірку рівня їх підготовки до занять. Завдання слід підібрати таким чином, щоб на їх основі можна було б обговорити кілька важливих питань теми. Крім того, пропонується провести роботу з групою перед заняттям: а) отримати інформацію про її склад і підготовленість до заняття в цілому; б) відповісти на питання, дати поради та рекомендації на самопідготовку щодо контрольних питань, технології виконання практичних завдань; в) провести групову або індивідуальну консультацію.

Найважливіше методичне значення має навчання студентів вимогу вирішувати завдання на основі грамотно поставлених питань. На кожне питання завдання має бути дана чітка відповідь. Рішення задач – практичних ситуацій повинно завершуватися підбиттям підсумків обговорення рішень однієї або всіх завдань, ситуацій. Викладач повинен дати коротку і чітку оцінку рішень (виступів) кожного слухача, відзначити слухачів, які дали глибокі, правильні відповіді, показати, в чому полягали помилки інших.

В кінці заняття підводяться підсумки в цілому. Викладач дає оцінку роботи всієї групи, вказує на рівень її підготовки до даного заняття.

Таким чином, процес вивчення предмета є двостороннім взаємовідношення між викладачем та студентом. Якість вивчення предмету залежить не тільки від

професійної підготовки викладача, а від підготовки студента сприймати навчальний матеріал, можливість його аналізу, надавати пропозиції та ін.

Підготовка студента може визначатися практичним інтересом студента, пов'язаним з його майбутньою спеціальністю, а також з актуальністю окремих проблем в області права.

Особенности формирования содержания дисциплины «Основы информатики» при раннем вводе дисциплин на факультете подготовки иностранных студентов

Подшивалова К.В.

старший преподаватель кафедры естественных и гуманитарных дисциплин

Солонская С.В.

старший преподаватель кафедры естественных и гуманитарных дисциплин

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Как известно, довузовская подготовка иностранных студентов, кроме курса русского языка, включает в себя и изучение других естественно-гуманитарных дисциплин, в том числе информатику. Обучение иностранцев каждой из дисциплин имеет свои особенности по сравнению с преподаванием естественно-гуманитарных дисциплин студентам, для которых русский язык является родным. Кроме того, мы имеем разную содержательную базу по каждому предмету у студентов из разных стран, часто она не совсем соответствует тому объёму знаний, который должен иметь украинский выпускник.

На подготовительном факультете ХНАДУ иностранные студенты начинают изучать информатику с седьмой недели изучения русского языка, поэтому их уровень владения русским языком еще чрезвычайно низок. К этому моменту они знают только пару падежей и глаголы в настоящем времени. Поэтому на занятиях по информатике приходится уделять особое внимание семантизации новой лексики, а также ее фонетической отработке. Небольшая языковая компетенция иностранных учащихся требует тщательного отбора слов и грамматических конструкций русского языка, используемых при объяснении материала. Задача упрощается, если студенты обладают хорошими компетенциями в области изучаемого предмета. Тогда знания, полученные ранее на родном языке, становятся базой для усвоения специальной лексики русского языка, для формирования понятийного аппарата данной дисциплины.

Итак, при раннем вводе информатики первой частью содержания этой дисциплины является вводный курс, который позволяет подготовить студента-иностранца к восприятию основного курса. Он состоит из шести уроков и комплекса обучающих и контролирующих тестов. Темы уроков содержат только самую базовую лексику и основополагающие понятия, а именно: «Что изучает информатика?», «Конфигурация ПК», «Системный блок», «Рабочий стол», «Единицы информации и кодирование». Все эти темы более углублённо изучаются так же и в основном курсе.

Надо отметить, что все грамматические конструкции даются с учётом того, что студенты-иностранцы изучают в других дисциплинах. То есть между всеми

естественно-гуманитарными дисциплинами проведена корреляция, так как ввод предметов производится по графику. Если известно, что нужная грамматическая конструкция будет введена в какой-то дисциплине раньше, то в информатике она будет повторена и использована в новом контексте. Такой подход позволяет студентам-иностранцам лучше запоминать и глубже понимать изучаемый материал.

При проведении занятий тоже существуют свои особенности. Приступая к изучению каждой новой темы, преподавателю нужно в начале урока объяснить все новые термины, продемонстрировать их произношение, предложить студентам проговорить их и обратить внимание студентов на фонетические ошибки. Только после этого можно приступать к изучению материала. При объяснении, приходится использовать ограниченный набор, как грамматических конструкций, так и терминов. Конечно, для каждого предмета сделан английский и французский словарь. Но всё-таки при объяснении терминов целесообразно использовать также иллюстрации. Это могут быть реальные элементы компьютера или готовые плакаты, а также демонстрации на экране проектора. В средней части урока находятся как фразы, так и упражнения по изучаемому материалу. Последняя часть урока содержит текст и комплекс упражнений, направленных на закрепление пройденного материала. Он включает лексические и смысловые упражнения.

Содержательную часть курса «Информатика» дополняют: комплекс обучающих компьютерных программ, сделанных в Hot Potatoes и комплекс тестирующих компьютерных программ в My TestX. Использование обучающих компьютерных программ на занятиях позволяет решать такие проблемы при обучении иностранных студентов:

- увеличивает повторяемость новых терминов, фраз и понятий в разнообразной форме, что и позволяет качественно закрепить новый и повторить старый материал;
- позволяет каждому студенту работать в индивидуальном темпе, и не создаёт диссонанса в группе, когда одни уже всё поняли, а другие только осваивают новый материал;
- позволяет студентам, пропустившим занятия, самостоятельно освоить пропущенные уроки, а также студентам со слабой подготовкой дополнительно самим позаниматься.

Что касается тестирующих компьютерных программ, то они не заменяют устные опросы студентов, а дополняют контролирование студентов и также имеют свои особенности:

- оно достаточно объективное, и это не даёт студентам возможность говорить, что к нему не так относятся, как к студентам из другой страны;
- занимает меньше времени, чем бумажное или устное тестирование, то есть можно проводить блиц-тестирование хоть на каждом занятии;
- результаты получают сразу после завершения теста, что позволяет преподавателю сразу составить для себя картину усвоения материала группой.

Учитывая применение, на данный момент, определённого количества обучающих и контролирующих компьютерных программ на уроках студентов-

иностранцев, имеет смысл разработка несложных лабораторных работ, которые научат работе с этими комплексами программ ещё до их использования.

Следующая содержательная часть «Информатики» - это основной курс. Во время его изучения студенты углубляют уже полученные во вводном курсе знания, а также получают новые. На это этапе уровень знаний русского языка уже гораздо выше, чем на начало ввода предмета, а также изучение других предметов улучшает понимание научного стиля речи. Для основного курса также были разработаны разнообразные компьютерные упражнения и тесты. В них основное внимание уделяется смысловому пониманию материала и правильному использованию грамматических конструкций научного стиля. Так как в основном курсе объём изучаемого материала гораздо больше, чем в вводном, то для облегчения восприятия новой информации созданы презентации по основным разделам курса.

Для студентов, которые опережают в процессе обучения основную массу студентов или проявляют особый интерес к предмету «Информатика» разработаны лабораторные работы повышенной сложности. Благодаря им студенты имеют возможность узнать интересные в профессиональном плане нюансы программного обеспечения и сделать задел на будущее.

Можно сделать вывод, что содержание дисциплины «Основы информатики» при раннем вводе довузовской подготовки иностранных студентов позволяет решить такие задачи:

- выработать у студентов-иностранцев знания и умения в чтении и понимании текстов по информатике,
- расширить запас научной лексики, познакомить их с основными грамматическими конструкциями научного стиля речи,
- подготовить студентов к изучению курса информатики в дальнейшем на базовых факультетах, закрепив или расширив их знания по дисциплине,
- также способствует закреплению знаний грамматики русского языка.

Учитывая компьютерную специфику «Информатики», её быстрое развитие и появляющиеся новые возможности, в дальнейшем могут появиться новые возможности при обучении и необходимость менять содержательную базу дисциплины.

Загальна і професійна освіти: питання спадкоємності та інтеграції

Проценко О.М.

доцент кафедри графіки

Геллер Я.Н.

доцент кафедри графіки

Харківського національного університету будівництва та архітектури,

Волосюк М.А.

доцент кафедри природничих та гуманітарних дисциплін

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету,

м. Харків, Україна

Важливим етапом розвитку і вдосконалення системи безперервної освіти в країні є встановлення ефективної взаємодії середніх і вищих освітніх установ.

Перехід учнів із загальноосвітньої школи у вищу для здобуття професійної освіти є важливим життєвим етапом. Успішна адаптація учнів на цій стадії визначає майбутнє молодих фахівців і, відповідно, впливає на розвиток суспільства в цілому. Актуальною проблемою цієї стадії розвитку особистості є забезпечення спадкоємності й інтеграції, таким чином, загальної і професійної освіти.

Проблема переходу «школа – ВНЗ», його раціональне полегшення сьогодні розглядається з різних точок зору. У розрахунок беруться методичні, правові, соціальні й інші орієнтири.

Розвиток наукоємних галузей промисловості, заснованих на використанні новітніх інформаційних технологій, неможливий без фахівців, здатних до постійного самонавчання, саморозвитку і активної адаптації до швидкозмінних умов професійного середовища. Раніше, в умовах розподільної системи, випускник міг поступово адаптуватися до них в ході практик, стажувань, в початковий період роботи, коли від нього не вимагалось повної віддачі. За конкурентних умов ринку праці такий режим сприяння, що забезпечує випускникові поступове придбання професійної майстерності і доведення його до необхідного рівня компетентності і професіоналізму, немислимий. Вирішення проблеми професійної адаптації майбутніх фахівців пов'язане сьогодні з необхідністю вирішення протиріччя між постійно зростаючою складністю середовища наукоємних виробництв, підвищенням вимог, що пред'являються до професійних компетенцій фахівців, і недостатньою розробленістю психолого-педагогічних і організаційно-педагогічних механізмів процесу адаптації до професійного середовища в період навчання у ВНЗ.

Перед вітчизняною системою освіти в даний час стоять такі найважливіші проблеми:

- усвідомлення ранньої професійної орієнтації, що гарантує довгостроковий вибір спеціальності;
- мотивація до придбання професійних знань у обраній області, заснована на практичній діяльності під керівництвом викладачів і вчених ВНЗ;
- стимулювання відтворення кадрів для збереження і розвитку вітчизняного наукового потенціалу;
- використання інтелектуальної праці молоді як засобу розвитку технологічної і наукової бази ВНЗ;
- апробація нових методик і навчальних технологій для подальшого розвитку сучасної освіти;
- розвиток супроводжуючої науково-дослідної і професійної підготовки в середній школі, що включає широкий спектр творчої діяльності молоді: від факультативних занять і кружків до науково-дослідних центрів і лабораторій.

Зміни, що відбуваються в системі шкільної освіти, її диференціація, що посилюється, а також перехід на багаторівневу структуру вищої освіти відкривають нові можливості взаємодії середніх і вищих освітніх установ, сприяють вдосконаленню і розвитку системи безперервної освіти.

Необхідною умовою успішної взаємодії середніх і вищих освітніх установ є повнота і, в той же час, виправданість вимог до учнів, точне орієнтування на потребу

учнів в певних знаннях на найближчу перспективу в їх майбутньому навчанні у ВНЗ. При подібній точці зору необхідно приділяти особливу увагу певним тенденціям зближення процесів навчання в області загальноосвітньої школи і ВНЗ. З цієї тенденції виходить, що треба раніше орієнтувати учнів на продовження навчання у ВНЗ після закінчення школи, «переносити на раніший термін» вивчення в школі деяких предметів. Така тенденція, проте, не повинна вести чисто до зовнішнього перенесення певних форм організації або методів навчання з однієї області в іншу. Шкільні методи навчання – це прерогатива школи, а вузівські – суто вузівська справа. Наприклад, недоцільно вузівські вимоги самостійності навчання студентів переносити на школу, і, навпаки, «строгу опіку» школярів використовувати при навчанні студентів. Якнайкращого поєднання можна досягти лише через плюралізм напрямів, форм і рівнів навчання з урахуванням вікових і інших особливостей тих, хто навчається, їх здібностей і інтересів. ВНЗ можуть впливати на підготовку учнів шкіл по окремих напрямках, надавати їм допомогу у вивченні окремих дисциплін.

При цьому середні освітні установи повинні підстроюватися не тільки під потреби конкретних ВНЗ і професійної професіоналізації, а і під потреби і здібності учнів. А сама взаємодія не повинна зводитися до областей знань, а орієнтуватися на сумісну розробку основних принципів спільної роботи освітніх установ, що забезпечує спадкоємність шкільної і вузівської освіти.

Основу концепції взаємодії середніх і вищих освітніх установ повинні скласти уявлення про середню освітню установу і ВНЗ як двох рівноправних партнерів, зусилля яких направлені на вирішення загальної проблеми освіти суспільства та формування його культури.

Взаємодія середніх і вищих освітніх установ здатна вирішити проблему подолання тенденції до екстенсивного шляху розвитку шкільних програм, а з іншого боку – сформувати систему міжрівневих (на базі середніх освітніх установ і ВНЗ) і міжвідомчих (на базі освітніх і наукових установ різних міністерств і відомств) освітніх зв'язків, що забезпечує вирішення проблеми безперервності і спадкоємності освіти. Такий підхід вимагає глибокої змістовної співпраці освітніх установ, основною метою якої є не вирішення формальних питань підготовки випускників середніх освітніх установ до вступу до ВНЗ, а підготовка учнів, здатних продовжити навчання у ВНЗ і оволодіти вибраною спеціальністю.

Збільшені потоки інформації, посилені вимоги до рівня знань і умінь учнів вимагають включення в шкільну програму нових предметів навчання і поглиблення вивчення традиційних. Попит, що збільшився, на кваліфікованих фахівців на ринку праці і, як наслідок, збільшений конкурс під час вступу до ВНЗ, вимагають раннього професійного самовизначення, освоєння в процесі навчання в середній освітній установі профільюючих предметів на глибшому рівні. Одним з шляхів вирішення цієї проблеми є численні підготовчі курси, курси поглибленого вивчення різних предметів навчання, репетиторські заняття і тому подібне. Усе це веде до непомірних навантажень учнів, перешкоджає створенню цілісного світогляду, сприяє уривчастості і фрагментарності отримуваних знань, знижує інтерес до навчання. Як

наслідок – різке погіршення здоро'я учнів, інфантильність, психологічна і соціальна непристосованість.

Вихід бачиться у взаємодії шкільної і вузівської освіти. Необхідна ревізія змісту предметів навчання і їх оптимального перерозподіл між школою і ВНЗ. Повинні бути використані вузівські форми навчання школярів на користь залучення їх до самоосвіти на більш ранній стадії навчання. Застосування нових освітніх технологій (розробка нових методик і нових навчальних технологій для подальшого розвитку сучасної освіти) дозволить зацікавити ширший круг потенційних студентів.

Сьогодні перед освітніми установами ставляться питання забезпечення безперервності і спадкоємності шкільної і вузівської освіти. При цьому вирішуються такі завдання освітньої діяльності, як розширення і поглиблення бази знань школярів і їх профільна освіта в конкретних областях. Все це обумовлює єдиний методологічний підхід до взаємодії середніх і вищих освітніх установ. У його основі повинні бути не підготовка учнів до вступу до конкретного ВНЗ і тим більше конкретний факультет, а забезпечення учнів високим рівнем освіти в основних областях знань, що дозволить їм надалі продовжувати навчання відповідно до своїх здібностей і схильностей.

У даний час зусилля педагогічних колективів повинні бути направлені на те, щоб розвинути творчі здібності учнів, усвідомлення ними необхідності і доцільності продовження навчання.

Подальше вдосконалення взаємодії середніх і вищих освітніх установ повинне йти по шляху розвитку у учнів мотивації до здобування вищої освіти, видання підручників і навчальних посібників, що зберігають спадкоємність в змісті, підвищення психолого-педагогічної підготовки професорсько-викладацького складу ВНЗ по роботі зі школярами і професійної підготовки вчителів середніх освітніх установ.

Моделі поглиблення знань, що розробляються педагогами шкіл і ВНЗ з різних предметів, повинні забезпечувати вибір учнями оптимальних способів учбової роботи, а не просте засвоєння готових зразків знань. При такому типі освіти акцент переноситься з накопичення інформації (цифр, формул, правил і т.і.) на освоєння способів їх отримання, на аналіз і планування своїх дій, уміння критично розглядати факти і дані, уміння вести діалог і чути опонента. Форми і способи організації навчання повинні сприяти підвищенню інтересу до учення, розкриття і розвитку творчих здібностей, активізації самостійної пошукової діяльності учнів.

У цілому взаємодія середніх і вищих освітніх установ повинна сприяти становленню системи персоніфікованого державного замовлення на освіту. Це дозволить максимально індивідуалізувати навчання по вибраній учнем і замовленій суспільством освітній траєкторії і забезпечити попит на фахівців на ринку праці, що формується.

Таким чином, при організації взаємодії середніх і вищих освітніх установ необхідно оцінити всі переваги і недоліки шкільної освіти, визначити труднощі, що випробовуються студентами при переході від шкільної до вузівської системи освіти, причини цих труднощів з тим, щоб забезпечити якісну підготовку майбутніх фахівців

відповідно до їх здібностей і схильностей. Необхідно уникати при цьому зайвих невиправданих навантажень при навчанні і знижувати кількість тих, що допустили помилку у виборі професії.

Список джерел:

1. Соловьев А. Абитуриент – студент: проблемы адаптации / А. Соловьев, Е. Макаренко // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 54–56.
2. Селиверстова О.В. Принципы процесса профессиональной социализации студента в контексте синергетической парадигмы образовательной среды вуза / О. В. Селиверстова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 5. – С. 91–93.
3. Седин В. И. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты = First-year student's adaptation to educational process: psychological aspects / В.И. Седин, Е.В. Леонова // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83–89.

**Актуальні проблеми викладання країнознавства іноземним студентам
підготовчого відділення вищого технічного навчального закладу**

Рижков М. М.

*старший викладач кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Протягом останніх десяти років, з 2005 по 2015, нами проводились дослідження методики викладання країнознавства для іноземних студентів підготовчого відділення з метою підвищення якості засвоєння ними навчального матеріалу.

Кожного року прибуття студентів на навчання починається в серпні, а закінчується у листопаді – грудні. Це зумовлено труднощами з оформлення віз та інших необхідних документів в різних країнах, тому формування навчальних груп та початок занять розтягуються в часі. Як наслідок, перед викладачами виникає об'єктивна необхідність виконання навчальної програми за більш стислий термін.

Для вирішення цієї проблеми нами був розроблений універсальний навчальний посібник з країнознавства, що містить такі частини:

1. план вивчення дисципліни;
2. ілюстровані матеріали;
3. різномовний тематичний словник;
4. матеріали для самостійної роботи студента;
5. конспект студента для виконання письмових домашніх завдань.
6. матеріали для контрольних робіт;
7. матеріали для комп'ютерних тестів.

Універсальність посібника полягає в спроможності його одночасного застосування в одній аудиторії, в один і той же час для різнонаціональних та різнофахових навчальних груп студентів, з різним рівнем їхньої освітньої підготовки, релігійної та культурної приналежності та психологічних особливостей темпераменту, характеру, гендерного складу і т. і. Матеріал у цьому посібнику написаний за допомогою вже засвоєних студентами на заняттях з російської мови мовних конструкцій.

Посібник забезпечує індивідуальну траєкторію навчання кожного іноземного студента навіть при несприятливих умовах її реалізації через спонтанне формування академічних груп та скорочений термін навчання.

Різномовний тематичний словник дозволяє студентам швидко перекласти незнайомі слова з російської на рідну мову, бо включає мови більшості всіх основних національних груп студентів, що навчаються. Тому викладач має можливість проводити заняття в одному темпі з усіма студентами, незалежно від їх національних та мовних особливостей.

Матеріали для самостійної роботи дозволяють більш підготовленим студентам розширити свій світогляд за допомогою спеціально підбраного тексту з історії та сучасного життя країни перебування, а також ознайомитися з історією та культурою країн, з яких приїхали до України студенти - сусіди з навчальної групи.

Конспект студента для виконання письмового домашнього завдання з країнознавства дозволяє викладачу проводити своєчасний моніторинг якості засвоєння студентами вивченого матеріалу.

Для інтенсифікації навчального процесу ми активно використовували перегляд історично-наукових фільмів, мультимедійні інтерактивні засоби в ході практичних занять, що дозволило створити найкращі умови для оволодіння іноземними студентами матеріалом з країнознавства.

Ефективним засобом підвищення мотивації до сумлінного навчання іноземних студентів на факультеті підготовки іноземних громадян Харківського національного автомобільно-дорожнього університету є застосування рейтингової системи контролю успішності та заохочення кращих студентів.

Особлива увага нами приділяється підтриманню толерантного ставлення студентів до історії та культури, традицій і ментальних особливостей країни навчання та країн, з яких вони прибули.

Практика показала, що країнознавчий текст повинен відповідати певним комунікативним потребам та особливостям іноземних студентів не лише з лінгвістичної точки зору, але й враховувати їхні інтереси й особистісні культурологічні відмінності. Структура текстів повинна складатись з тих мовних конструкцій, що вже були засвоєні студентами на заняттях з російської мови. Таким чином, країнознавчі навчальні тексти повинні включати лінгвістичну та природознавчу складові та забезпечувати поєднання можливостей для удосконалення основних видів мовної діяльності, культурологічної, пізнавальної та комунікативної компетенції студентів.

З огляду на це, наша методика викладання країнознавства на початковому етапі враховує різноманітні параметри зовнішнього характеру, до яких відносяться: право вільного вибору студентами мови навчання на всіх етапах навчального процесу, створення умов для виявлення творчої особистості викладача й гуманізації навчального процесу.

Таким чином, вищевказані методичні способи та засоби, а також педагогічні прийоми дозволяють викладачам завжди бути готовими до проведення занять з країнознавства на достатньо високому рівні з різними за складом та іншими

особливостями навчальними групами іноземних студентів, а також підвищити рівень засвоєння іноземними студентами матеріалу з країнознавства, що вивчається, формувати у них мотивацію до навчання та розвивати інтерес до дисципліни.

Мотивация иностранных студентов к обучению во время совместного выполнения лабораторных работ по физике

Свистунов А.Ю.

*доцент кафедры естественных и гуманитарных дисциплин
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина*

Bouakline Mohamed Ali.

Professor Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis

Одной из наиболее актуальных проблем современного образования является построение такого процесса обучения, который мог бы быть основой формирования мотивационной сферы студентов. В связи с этим возникают противоречия между существующим положением мотивации обучения у студентов вузов и современными требованиями к их учебной активности; между потребностями практики в научно обоснованных рекомендациях по управлению мотивационной сферой студентов и отсутствием достаточных для этого научно-психологических знаний.

Бесспорно, формирование личности человека происходит в течение всей его жизни, но именно в высшей школе закладываются основные личностные качества специалиста, а уже в дальнейшей профессиональной деятельности происходит дальнейшая шлифовка как личности. К числу важнейших качеств личности современного специалиста можно отнести инициативу и ответственность, компетентность, направленность к новаторским решениям, потребность в постоянном обновлении своих знаний. В процессе обучения студент сталкивается с рядом проблем, психолого-педагогический аспект которых связан с приспособлением к новой дидактической ситуации, принципиально отличной от школьной формами и методами организации учебного процесса. Эта новизна и связанные с ней трудности создают своего рода дидактический барьер, который должен быть преодолен. Из этого следует, что в развитии личности будущего специалиста важное значение имеет формирование положительных мотивов и истинных целей, поскольку мотивы и цели важны детерминантами учебной деятельности.

Структура мотивов студента, сформированная во время обучения, становится стержнем личности будущего специалиста. Таким образом, развитие позитивных учебных мотивов – неотъемлемая составная часть в процессе обучения студента как личности.

Мотив – осознанная потребность, которая вызывает активность человека и определяет направленность этой активности. Причем, по мнению А.Н.Леонтьева, «в качестве мотива выступает не сама потребность, а предмет потребности, то есть под мотивам следует понимать именно определенную потребность» [1].

Общее системное представление мотивационной сферы человека позволяет классифицировать мотивы. Как известно, в общей психологии виды мотивов

(мотивации) поведения (деятельности) разграничиваются по разным основаниям, например, в зависимости от характера участия в деятельности, от времени деятельности, от социальной значимости, от факта включения в саму деятельность или находящиеся вне ее; мотивы определенного вида деятельности, например, учебной деятельности и т. п.

В высшей школе, по мнению ученых, педагогов-исследователей, целесообразны такие организационно-педагогические условия, способствующие формированию мотивации учебной активности студентов: изучение профессиональной мотивации будущих специалистов; профессиональная направленность преподавания фундаментальных дисциплин; ориентация студентов на овладение содержанием, формами, средствами и способами будущей профессиональной деятельности; соблюдение принципов связи теории и практики, единства обучения и воспитания, последовательного моделирования в обучении целостного содержания профессиональной деятельности специалиста; обеспечение учебно-методической, справочной и научной литературой, современной техникой; организация самостоятельной работы студентов способствует вооружению их рациональными приемами умственной и учебной деятельности.

Сегодня деятельность каждого преподавателя должна оцениваться не только со стороны его педагогического мастерства, но и со стороны его умения формировать и стимулировать творческую деятельность студентов, умения помочь направить деятельность студента в нужную ему сторону.

Считаем, что одной из важных функций преподавателя является стимулирование положительной мотивации каждого студента в процессе организации различных видов деятельности. В частности, положительной мотивацией учебной деятельности студентов может быть создание преподавателем атмосферы совместной деятельности студентов [2]. Разумеется, что такой вид деятельности легче реализуется при выполнении задач практического характера. Что касается обучения физике, такая деятельность может быть реализована при выполнении лабораторных работ.

Надо отметить, что весомым аргументом в пользу такой организации занятий по физике в группах студентов-иностранцев является следующее. Вполне очевидно, что при отсутствии совместной деятельности каждый из студентов должен самостоятельно изучить описание работы, выполнить необходимые измерения, после чего представить результаты в виде таблицы, графика, с их последующим анализом. Однако в силу несовершенства понятийного аппарата и недостаточного владения терминологией иностранный студент зачастую не успевает выполнить измерения в необходимом объеме, а следовательно, представить результаты в табличном или графическом виде, необходимом для анализа полученных данных. Эта проблема полностью решается, если группа студентов выполняет лабораторную работу совместно. Выполнив всего несколько измерений, каждый студент вносит вклад в решение общей задачи. При этом создаются условия, благоприятные для возникновения диалога при обсуждении результатов групповой работы. Такой

положительный опыт безусловно является мотивационным фактором к обучению определенной дисциплины [3].

Еще одним примером организации совместной деятельности, имеющей целью создать условия для возникновения активной мотивации к обучению иностранных студентов может служить выполнению лабораторной работы «Измерение плотности вещества». Согласно выдвинутым выше требованиям, при планировании структуры такого занятия преподавателем заранее должна быть определена общая для всех цель, продуманная форма обмена информацией в группе. При постановке учебного задания каждому из студентов предлагается с помощью весов и мерного цилиндра с водой измерить плотность различных тел из одинакового вещества. В данном эксперименте используются кусочки пластилина разного размера и формы.

В ходе эксперимента каждый из студентов определяет массу и объем своего кусочка пластилина. Экспериментальные данные заносятся в единую таблицу с последующей обработкой на компьютере. В дальнейшем эти данные представляются графически в виде набора точек на координатной плоскости $m(V)$. На оси абсцисс откладываются значения объема, а на оси ординат - массы тела. После совместного обсуждения студентами достоверности результатов измерений, точки аппроксимируются в прямую, которая выходит из начала координат. Плотность пластилина студенты находят как тангенс угла наклона полученного графика к оси абсцисс.

Предлагаемая форма совместного выполнения лабораторных работ, особенно в условиях раннего введения дисциплины в учебный процесс, устраняет психологические барьеры, препятствующие общению между членами группы, создает благоприятную атмосферу для ведения научного диалога между студентами и как следствие, создает необходимые предпосылки для формирования положительной мотивации к обучению.

Список источников:

1. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / А.Н. Леонтьев - М., 1971. -186 с.
2. Свистунов А.Ю. Совместная деятельность иностранных студентов как эффективное средство организации учебного процесса на подготовительном факультете / А.Ю.Свистунов, А.И.Песин // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми и перспективы подготовки иностранных студентов в условиях реформирования высшего образования», м.Харків, 26-27 жовтня 2010р. //ХНАДУ.-Х.:ХНАДУ, 2010. - С. 377-381.
3. Свистунов О.Ю. Сумісна діяльність як фактор підвищення мотивації іноземних студентів у процесі оволодіння навичками наукової комунікації / О.Ю. Свистунов // Наукові записки. – Вип. 5. – Серія: Проблеми методики фізико-математичної і тех-нологічної освіти. Ч. 3. – Кіровоград: 2014. – С. 105-109.

Тестування іноземних студентів на довузівському етапі навчання (креслення)

Сладких І.А.

*старший викладач кафедри природничих наук факультету міжнародної освіти
Національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут"
м. Харків, Україна*

Попереднє оцінювання знань студентів-іноземців груп довузівської підготовки (СІГДП) покликане визначити їхній рівень готовності до застосування отриманих на

батьківщині базових знань у подальшому навчанні. Іноземні громадяни можуть не мати навичок роботи на комп'ютері. Отже, такий вид тестування не передбачає використання комп'ютерного забезпечення під час проведення [1:96]. У процесі дослідження формування готовності СІГДП до навчання у вищих технічних навчальних закладах (ВТНЗ) була проведена низка діагностичних методів. Перший був застосований на мотиваційно-діагностичному технологічному етапі формування готовності (перші 4 тижня навчання СІГДП). Метод містив тестування попереднього оцінювання знань з креслення (мовами-посередниками: англійською, французькою та арабською). Тест був спрямований на виявлення базових знань, умінь та навичок з першої за графіком вводу після мови навчання навчальної дисципліни (НД) інженерно-технічного профілю [2:220].

Анкетні питання, що містяться в тестах, сприяють виявленню відомостей про навчальні можливості СІГДП (вік), систему освіти на батьківщині СІГДП (громадянство), кваліфікаційний рівень базової підготовки (освіта), стан освіченості за НД (скільки років Ви вивчали креслення?), давність отримання базової освіти (скільки років тому Ви навчалися?). Тести складено в 6 варіантах. Кожний СІГДП отримує письмові рекомендації викладача за результатами тестів. Оформлення бланку тесту наведемо на прикладі варіанту 5:

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний технічний університет «Харківський політехнічний
інститут»
ФАКУЛЬТЕТ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТИ
КРЕСЛЕННЯ
Тест для попереднього оцінювання знань
Варіант 5


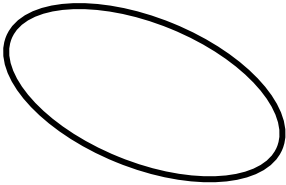
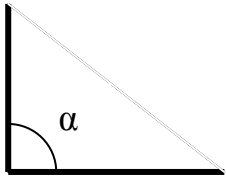
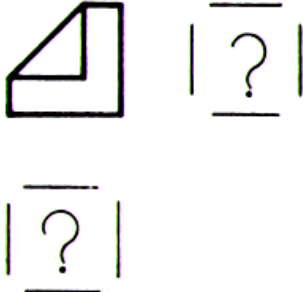
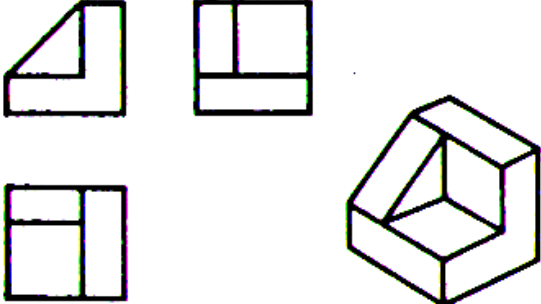
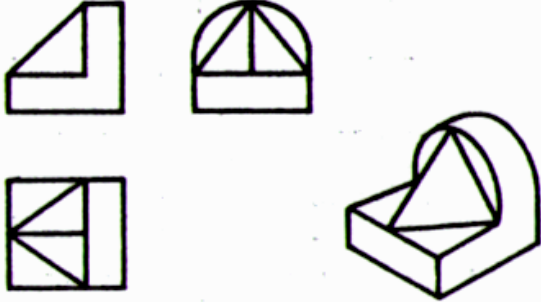
Ім'я, прізвище	Рейтинг складає:
Громадянство	Підписи екзаменаторів:
Освіта	
Вік	
Скільки років Ви вивчали креслення?	Рекомендація
Скільки років тому Ви навчалися?	

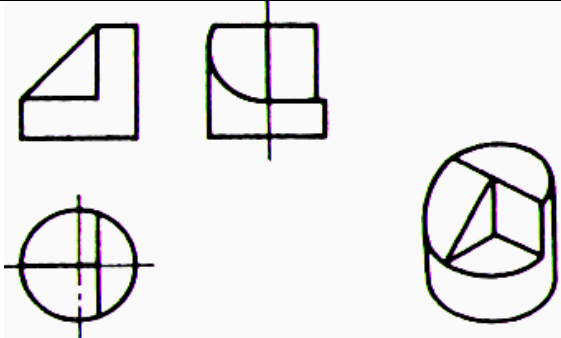
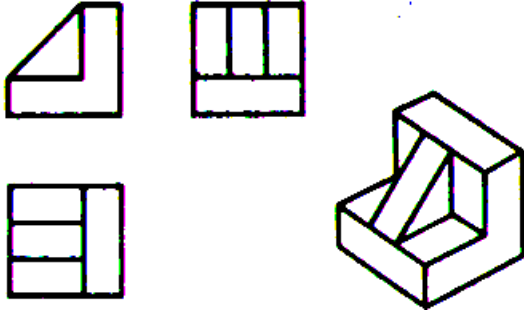
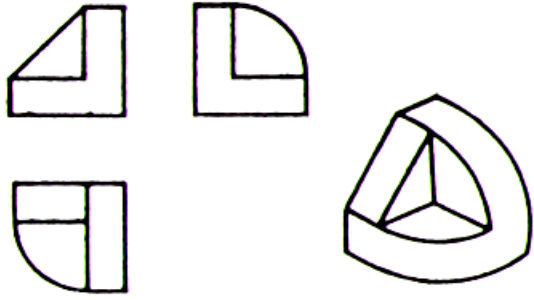
Тест має 5 завдань, що розміщені за рівнем складності на трьох сторінках. Всі завдання мають інструкцію до виконання. Перше завдання розраховано на знання креслярських інструментів. Друге – на знання основних плоских геометричних фігур. Третє – на визначення кутів у градусах. Четверте – на моделювання видів та зображення за наданими головним видом та габаритами інших. У 1–4 завданнях наведено 5 варіантів відповіді, з яких студентам-іноземцям необхідно обрати

правильну. Також у цих завданнях є місце для власної відповіді СІГДП, якщо в наведених вони не знайдуть вірну. Розглянемо приклад інструкції та завдань:

Нижче Вам запропоновано вирішити ряд питань. Для кожного питання надані 5 варіантів відповідей. Ви повинні вибрати правильну відповідь з даної варіації й номер цієї відповіді окреслити колом.

Якщо ви отримуєте відповідь, окрім вказаних нижче, напишіть її в графі відповіді біля числа «6».

	лекало	1
	транспортир	2
	циркуль	3
	олівець	4
	гумка	5
		6
	трапеція	1
	овал	2
	квадрат	3
	паралелограм	4
	ромб	5
		6
	$0 < \alpha < 90^\circ$	1
	$\alpha = 90^\circ$	2
	$90^\circ < \alpha < 180^\circ$	3
	$\alpha = 180^\circ$	4
	$\alpha = 0^\circ$	5
		6
		1
		2

		3
		4
		5
		6

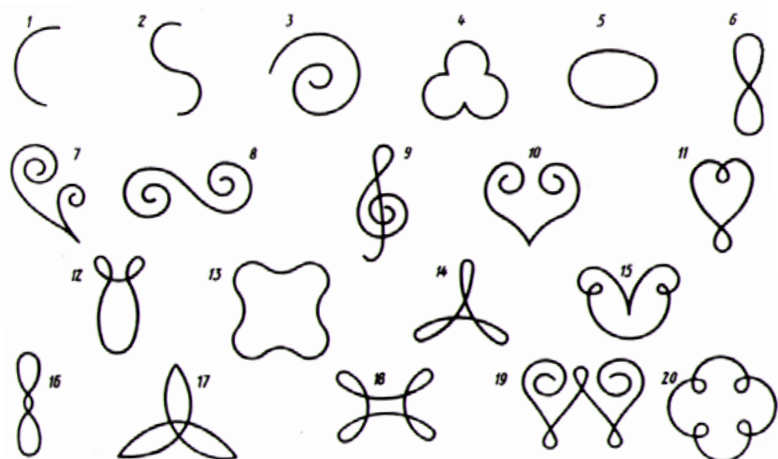
П'яте завдання, що є однаковим для всіх варіантів тесту, складено для перевірки практичних навичок креслення СГДП:

Завдання 5.

Зробіть малюнок кожної фігури від руки.

Збільшить розмір у 2–3 рази.

Дотримуйтесь послідовності за нумерацією.



У завданні надано вільне поле для малювання. Результат намальованих від руки 20 фігур зі збільшенням їх розміру надає можливість мати уяву про впевненість і твердість руки студентів.

Час проходження тесту для попереднього оцінювання знань з креслення: 2 академічні години. Відповіді на завдання 1–4 оцінюються по 1 балу за правильну та 0 балів за неправильну. Завдання 5 оцінюється за вправність виконання 20 фігур загалом максимально як 1 бал. Якщо в СІГДП є час до визначеного терміну закінчення тесту, він має право перемальовувати недосконалі фігури кілька разів. Відмінна оцінка – 5 отриманих балів довіряє високому рівню готовності, добра оцінка (4 бали) – достатньому рівню, задовільна оцінка (3 бали) – середньому рівню, незадовільна оцінка (2 бали) – низькому рівню. У разі отримання 1 балу за виконання тесту, СІГДП на даному етапі навчання має початковий рівень готовності до подальшого навчання у ВТНЗ.

Виявлено, що креслення не вивчали 6,8 % студентів-іноземців контрольних груп стандартного заїзду (КГ_с), 6,8 % студентів-іноземців експериментальних груп стандартного заїзду (ЕГ_с), 11,4 % студентів-іноземців контрольних груп пізнього заїзду (КГ_п), 13,6 % студентів-іноземців експериментальних груп пізнього заїзду (ЕГ_п). Усі студенти-іноземці, які прибули на навчання за міждержавним обміном з направленням батьківщини на спеціальності ВТНЗ, мають базову підготовку з креслення. Труднощі при виконанні п'ятого завдання, що були пов'язані з хвилюванням у процесі складання тесту, мали вплив на можливість отримання відмінного результату й студентами-іноземцями, які прибули на навчання за міждержавним обміном.

Середній показник успішності результатів тесту попереднього оцінювання знань з креслення студентів-іноземців груп стандартного заїзду та груп пізнього заїзду знаходиться в одному проміжку показника якості, як це видно з рис. 1.

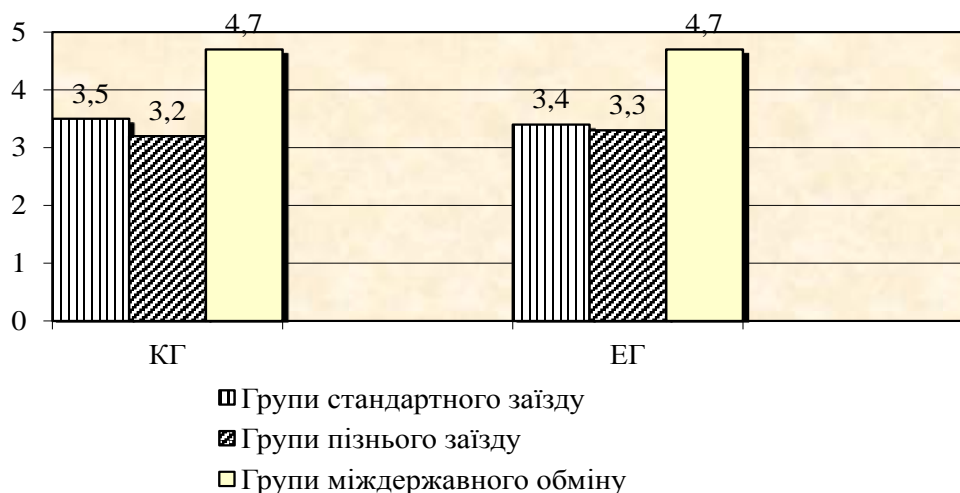


Рис. 1. Середній бал за результатами тесту попереднього оцінювання знань СІГДП з креслення (188 осіб)

Результати оцінювання знань ретельно аналізуються й використовуються для коректування навчальних робочих програм. Інформацію про попередню готовність СІГДП до подальшого навчання доцільно враховувати під час формування академічних груп.

Список джерел:

1. Сладких И. А. Компьютеризация тестового контроля иностранных студентов подготовительных факультетов / И. А. Сладких // Программа и материалы межвуз. науч.-практ. конф. «Экспертные оценки элементов учебного процесса» (1 ноября 2008 г.). – Харьков: НУА, 2008. – С. 95–97.
2. 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.

Интегрированное обучение математике и экономике студентов-иностранцев на подготовительном факультете

Солонская С.В.

старший преподаватель кафедры естественных и гуманитарных дисциплин

Подшивалова К.В.

старший преподаватель кафедры естественных и гуманитарных дисциплин

Харьковского национального автомобильно-дорожного университета

г. Харьков, Украина

Проблема включения межпредметных связей в учебный процесс возникала не раз и по-прежнему остается актуальной. С каждым годом объем изучаемой информации по разным дисциплинам нарастает и зачастую наблюдается недостаток времени на ее усвоение, а полученные студентами знания нередко оказываются формальными и не востребуемыми. В этих условиях становится очевидной необходимость перехода от изолированного изучения дисциплин к комплексному, например, к интеграции математики и экономики [2].

Технология интегрированного обучения, как одна из форм реализации межпредметных связей, занимает все более важное место в образовании, привнося дух творчества и помогая установить связь между учебными дисциплинами. Основу интегрированного обучения составляет система интегрированных занятий. Для проведения интегрированного урока привлекаются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами двух и более наук, разных учебных предметов. Проведение занятий в такой форме позволяет интегрировать знания из разных областей для решения одной проблемы, дает возможность применить полученные знания на практике. Как одна из форм проведения занятий, интегрированные уроки:

- служат средством повышения мотивации изучения предмета, например, математики, так как создают условия для практического применения знаний;
- развивают аналитические способности;
- обладают воспитательным потенциалом;
- проецируют полученные знания и умения в новые области, не изучавшиеся ранее, что способствует расширению кругозора учащихся.

Как показывает анализ современного состояния проблемы реализации межпредметных связей при обучении математике, наиболее распространенной формой проявления межпредметных связей математики в настоящее время является профессиональная и прикладная направленность обучения [2,3]. В качестве основных приемов реализации экономической направленности обучения математике в настоящее время используются:

- решения прикладных задач экономического содержания;
- экономическая интерпретация основных математических понятий.

Современная экономика не может обойтись без построения моделей, применения формул, построения графиков и расчетов. Экономика – это точная наука, поэтому решение экономической задачи полностью зависит от глубины математических знаний [1]. Использование экономических задач на уроках математики и математического аппарата на занятиях по экономике превращает обучение этим наукам в творческий процесс, способствуя более глубокому осмыслению материала.

Существует много разнообразных по тематике и уровню сложности экономических задач. В частности, экономика предоставляет широкую возможность для изучения такого важного для математики понятия как функция, потому что многие экономические показатели связаны между собой. Таковыми являются цена товара и спрос на него, прибыль предприятия и объем его производства, затраты ресурсов и объем выпуска продукции, размер кредита, выданного банком, и плата за его использование и т.д.

При решении задач по экономике приводятся наглядные геометрические иллюстрации, что позволяет студентам иначе взглянуть на мир функций и графиков, научиться их читать и получать максимум информации.

В таблице 1 приведено соответствие отдельных тем курсов математики и экономики.

Таблица 1

Экономика	Математика
Кривая производственных возможностей.	Функции и графики.
Спрос, предложение, равновесие на рынке.	Решение уравнений и систем уравнений. Функции и их свойства, построение графиков функций. Исследование функций.
Эластичность спроса и предложения.	Решение уравнений и систем уравнений.

Производство, издержки, рентабельность, производительность.	выручка, прибыль,	Решение уравнений и систем уравнений. Определение наибольшего значения функции на отрезке.
Банки: проценты по вкладам и проценты за кредит.		Решение уравнений и систем уравнений. Проценты. Прогрессии.

Если решение прикладных экономических задач в курсе математики дополнить реализацией на компьютере, установив связь «математика – экономика – информатика», то обучение в контексте будущей профессиональной деятельности получит логическое развитие в условиях информатизации общества [4]. Реализация межпредметных связей «математика – экономика – информатика» позволит также решить и ряд других педагогических задач. Экономические и математические задачи являются удобным средством обучения студентов работе с таблицами, формулами и функциями в программе MS Excel, а также процессу алгоритмизации и программирования [5].

Как показывает опыт проведения интегрированных занятий со студентами-иностранцами в ХНАДУ, такая форма обучения имеет большую перспективу, поскольку применение интегрированного подхода дает возможность добиться от них не только понимания математики, но и умения применить и закрепить полученные знания на практике при изучении других дисциплин [6].

Список источников

1. Автономов В.С. Введение в экономику / В.С. Автономов. – М: Вита-Пресс, 2005. –256с.
2. Глинская, Е. А. Межпредметные связи в обучении / Е.А. Глинская, С.В. Титова. – 3-е изд. – Тула: Инфо, 2007.
3. Иванова М.А. Межпредметные связи на уроках информатики / М.А. Иванова, И.Л. Карева // Информатика и образование. – 2005. - №5.
4. Коротченкова А.А. Межпредметные связи математики и информатики при подготовке специалистов экономического профиля: автореф. дис. канд. пед. наук / Коротченкова А.А. Орел, 2000. – 16 с.
5. Солонская С.В. Методические указания к интегрированным занятиям по математике и информатике для студентов-иностранцев подготовительных факультетов / С.В. Солонская, К.В. Подшивалова. – Х: ХНАДУ – 201. – 27с.
6. Подшивалова К.В. Методика и практика интегрированного обучения математике и информатике с использованием Microsoft Excel для студентов-иностранцев подготовительного факультета / К.В. Подшивалова, С.В. Солонская // Новый коллегийум. – 2015. – №1. – С. 48-52.

**Принцип професійної спрямованості навчання як фактор формування
готовності іноземних студентів до вивчення професійно орієнтованих дисциплін**
Черкашина Ж. В.

*здобувач кафедри філософії та освітніх технологій
Української інженерно-педагогічної академії
м. Харків, Україна*

Створення цілісної моделі професійно орієнтованого навчання російської мови як іноземної в системі допрофесійної підготовки в сучасній вітчизняній теорії залишається проблематичним, оскільки комплексне вивчення цієї проблеми, яке б включало наукове обґрунтування організаційних підходів до визначення цілей, відбору та структурування змісту матеріалу, методів, засобів, контролю результатів професійно орієнтованого навчання іноземних студентів різних спеціальностей на підготовчому відділенні медичних та фармацевтичних університетів не було предметом спеціальних досліджень.

Проблемі професійної спрямованості в педагогіці й психології присвячені теоретичні й практичні дослідження провідних учених і практиків: С. Батишева, В. Волкової, В. Петрук, Н. Самарук, Л. Шевченко та інших [1:5]. Проблемі принципу професійної спрямованості у навчанні іноземних студентів у вищих навчальних закладах присвячені дослідження багатьох науковців, зокрема, Л. Суботи, Н. Філянної, В. Циганенко, Т. Гаврюшенко [6:123].

Принцип професійної спрямованості навчання іноземних студентів передбачає організацію навчального процесу, при якій вивчення російської мови як іноземної не є самоціллю, а розглядається як засіб, що максимально наближає студентів до успішної професійної комунікації.

Як вважають Л. Подоляк і В. Юрченко, професійна спрямованість студента передбачає розуміння та внутрішнє сприйняття цілей і завдань професійної діяльності, а також відповідних інтересів, настанов, переконань і поглядів. Т. Дубовицька визначає професійну спрямованість як орієнтацію на формування соціальної і психологічної спрямованості на професійну діяльність, пропонуючи розглядати цей термін як принцип, що відбиває основу зв'язку загального знання з певними конкретними знаннями та прийомами його використання в межах відповідної професії [2: 83].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури можна зробити висновок, що головним результатом професійної спрямованості навчання є не обсяг знань, а їх поєднання з особистісними професійними якостями, вміння іноземного студента застосовувати самостійно свої знання на практиці.

Як відзначає Я. Проскуріна, професійно орієнтоване навчання виникло у 50-і роки ХХ століття як метод профільного навчання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах, спрямований на підвищення рівня знань у рамках своєї спеціальності та професійної спрямованості майбутнього спеціаліста [4:220]. Встановлено, що ще на початку навчання іноземних громадян підготовчого факультету в них закладається підґрунтя формування професійно орієнтованої мовної компетентності особистості. Тому з перших днів навчання необхідно врахувати

спрямованість особистості на певну професію. Особливе значення даний принцип має при навчанні іноземних студентів у медичних та фармацевтичних вузах на етапі довузівської підготовки, коли кількість годин на вивчення мови обмежена.

Головною вимогою принципу професійної спрямованості є необхідність наблизити зміст і методи навчання до практичних потреб іноземних студентів при вивченні професійно орієнтованих дисциплін. Для цього необхідно чітко розуміння цілей і завдань професійного навчання в рамках певної спеціалізації. Це стосується, перш за все, добору матеріалу з урахуванням професійних інтересів іноземних студентів, використання навчальної мовної інформації як способу розвитку мотивації до освоюваної професії.

Завданням професійно орієнтованої діяльності викладача російської мови як іноземної є організація такого впливу навчальної інформації на студентів, щоб професійні потреби з'явилися джерелом освітньої активності і змусили їх здійснювати комунікативні дії, спрямовані на формування готовності до вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Процес формування професійної спрямованості іноземних студентів на довузівському етапі підготовки у медичних та фармацевтичних університетах являє собою послідовність чотирьох етапів: мотиваційного, когнітивного, операційного та етапу самовираження. На першому етапі процес орієнтований на формування позитивного ставлення до навчально-професійної діяльності, на другому – на оволодіння іноземними студентами професійними знаннями, на третьому – на оперування професійними і спеціальними знаннями в мовному середовищі; на четвертому – на прояв креативності особистості у навчально-професійних ситуаціях, набуття лінгвістичної свободи в соціокультурному просторі професії медико-фармацевтичної галузі.

На основі аналізу проблеми можливо зробити висновок, згідно з яким професійна спрямованість іноземних студентів довузівського етапу підготовки медичних та фармацевтичних університетів проявляється в діяльності особистості в плані її готовності до вивчення професійно орієнтованих дисциплін. Вона обумовлена, з одного боку, системою соціальних цінностей, що включає суспільну потребу в даній професійній діяльності, а, з іншого боку, системою особистісного ставлення індивіда до цих цінностей, в яку входить і суб'єктивна потреба самореалізації в майбутній професії медика та фармацевта.

Саме організація навчальної діяльності у відповідності зі структурою професійної освіти майбутнього фахівця медико-фармацевтичної галузі і є ефективним засобом формування професійної спрямованості іноземних студентів до вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

У процесі навчання у вищих навчальних закладах медико-фармацевтичного профілю на етапі довузівської підготовки у іноземних студентів формуються професійні цілі, безпосередньо пов'язані з поданням про тієї соціальної ролі, яку має виконувати майбутній фахівець. Будь-які знання у галузі науки, отримані у вузі, повинні відразу інтерпретуватися з точки зору їх гуманістичної і професійної цінності. Це означає, що система знань тісно пов'язана з професійними цінностями, і

через них вона включається в структуру професійної спрямованості особистості, яка конкретизує її інтелектуальний світ.

Використання принципу професійної спрямованості на уроках російської мови стимулює розвиток творчих можливостей іноземного студента, які у своїй основі мають потреби до самовираження особистості в процесі діяльності, що реалізуються в професійних мотивах пізнавально інтелектуального і практичного характеру.

Елементи націленості на майбутню професію традиційно присутні в змісті професійно орієнтованих дисциплін, проте самі по собі вони ще здатні створити установку на професійно орієнтовану діяльність. Вимоги сьогодення диктують не епізодичне вкраплення в навчальний матеріал інформації про майбутню професію, а органічне вплетення в структуру освітнього процесу всіх навчальних дисциплін за фахом. Дуже важливо, щоб іноземний студент на довузівському етапі підготовки міг бачити практичне значення професійно орієнтованих дисциплін та їх зв'язок між собою.

Таким чином, орієнтованість на професійну спрямованість при викладанні дисциплін іноземним студентам на етапі довузівської підготовки можна визначити, як одну з провідних умов при організації навчання, що сприяє формуванню системи знань, умінь та навичок необхідних для подальшого навчання у медичних та фармацевтичних вищих навчальних закладах, а також для застосування у подальшій практичній діяльності.

Список джерел

1. Волкова В.В. Формування професійної спрямованості студентів-менеджерів на початковому етапі навчання : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / В.В. Волкова / Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2000. – 19 с.
2. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 2. – С. 82-86.
3. Петрук В. А. Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. – Вінниця : Універсум-Вінниця, 2006. – 292 с.
4. Проскуріна Я. І. Професійна мовна підготовка іноземних студентів на підготовчих факультетах / Я. І. Проскуріна // Педагогічний альманах. – 2012. – Вип. 14. – С. 213-219.
5. Самарук Н. М. Професійна спрямованість навчання математичних дисциплін як чинник ефективного формування готовності до професійної діяльності / Н. М. Самарук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки. – 2010. – №2. – С. 81-85.
6. Субота Л. А. Самостійна навчальна діяльність іноземних студентів у вивченні текстів за професійним спрямуванням /Л. А. Субота // Вісник Запорізького національного університету Педагогічні науки. – 2012. – № 1(17). – С. 188.
7. Шевченко Л. М. Професійна спрямованість: методологічний аспект / Л. М. Шевченко // Науковий вісник. – 2005. – Вип. 88. – С. 204-215.

Интерактивная методика в преподавании естественных дисциплин иностранным студентам на заключительном этапе обучения

Шевцова Р.Г.

профессор кафедры неорганической химии

Матюшкина Т.П.

*старший преподаватель кафедры русского языка
Белгородского государственного технологического
университета им В.Г. Шухова*

г. Белгород, Россия

Перед преподавателями-предметниками стоит проблема повышения эффективности преподавания дисциплин естественно-научного цикла. На заключительном этапе обучения одним из возможных путей решения этой проблемы является использование интерактивных методов обучения, обеспечивающих коммуникативные, творческие и профессиональные компетенции, а также развитие потребностей студентов в постоянном самообразовании и саморазвитии. Термин *интерактивная педагогика* сравнительно новый, его ввел немецкий исследователь Ганс Фриц в 1975 году. Однако, принципы этой методики используются с давних времен. Цель интерактивного процесса – это изменение и улучшение моделей поведения его участников. Интерактивность в обучении можно объяснить как способность к взаимодействию (обучение в режиме беседы, диалога, действия), при котором обучающийся является полноправным участником процесса. Он активно участвует в образовательном процессе, а не является пассивным слушателем или наблюдателем. Преподаватель в свою очередь играет роль консультанта, организатора, становится одним из источников информации. Интеракция исключает доминирование какого-либо участника обучения, любой точки зрения над другими. В процессе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссии, общаться с другими людьми. В отличие от активных методов обучения (начальный и продвинутый этап), которые строятся на односторонней коммуникации, ее организует и постоянно стимулирует преподаватель, интерактивные методы принципиально меняют схему коммуникации в учебном процессе. Такие методы ориентированы на реализацию познавательных интересов и потребностей личности, поэтому особое внимание уделяется организации процесса эффективной коммуникации, в которой участники процесса взаимодействия более мобильны, открыты, активны. Для повышения эффективности процесса обучения необходимо наличие трех компонентов общения, а именно: коммуникативного (передача и хранение вербальной и невербальной информации), интерактивного (организация взаимодействия в совместной деятельности), толерантного (восприятие, понимание человека человеком).

Основой интеракции является принцип многосторонней коммуникации, которая характеризуется отсутствием полярности и минимальной сосредоточенности на точке зрения преподавателя. Организация интерактивного обучения на

подготовительном факультете возможна на заключительном этапе и предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей ситуации. Она эффективно способствует формированию навыков и умений, воспитанию ценностей, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия. Цель интерактивного обучения – создать комфортные условия обучения, при которых каждый студент почувствует свою успешность в изучении предмета. Одним из основных преимуществ интерактивных методов обучения является приближение процесса обучения к реальной практической деятельности будущих бакалавров. Использование такой стратегии обучения способствует развитию изобретательности, умения решать проблемы, развивает способность проводить анализ проблем, повышает уровень владения предметом. Интерактивные методы способствуют интенсификации и оптимизации учебного процесса. Они помогают студентам: научиться иметь собственное мнение, анализировать полученную информацию, использовать знания и опыт, приобретенные ранее, дискутировать, отстаивать свою точку зрения, быть более уверенными и независимыми [1:47].

На подготовительном факультете БГТУ им. В.Г. Шухова накоплен значительный опыт по применению таких интерактивных методов как метод организации дискуссий, викторин, конкурсов, олимпиад, тематических вечеров, студенческих научных конференций. В студенческой научной конференции, которая проводится на факультете в течение 20 лет, ежегодно принимают участие около 100 студентов [2:48]. Все доклады студенты пишут и прорабатывают заранее, консультируясь как с преподавателем предметником, так и с преподавателем русского языка. Источники информации: учебная и научно-техническая литература, ресурсы Internet. Интерес к решению проблемы стимулирует студентов к самостоятельной поисковой работе. Сначала студенты выступают с докладами перед своей группой, затем на заключительной конференции перед студентами подфака и приглашенными студентами Белгородских подфаков, студентами ближнего и дальнего зарубежья. Тематика докладов отличается большим разнообразием. Об этом в частности свидетельствуют названия докладов: «Химия и искусственная пища», «Химические вещества в медицине» и т.д. Эти доклады вызвали большой интерес и нашли отклик в аудитории слушателей, потому что в ходе докладов-презентаций слушатели получили задания к викторине на представленные доклады. Тестовые задания к викторине были розданы слушателям перед докладом. Слушатели отметили в заданиях правильные, по их мнению, ответы и вернули эти ответы жюри. После этого на экране появились ключи к тестам. Правильные ответы дали 25% присутствующих. Победителей викторины оперативно поздравили организаторы конференции. Лучшие доклады были рекомендованы к участию в международных научно-практических конференциях по международному сотрудничеству и академической мобильности [3]. Все выступающие студенты награждаются сертификатами и дипломами организаторов конференции, а их доклады печатаются в сборнике по итогам работы конференции. Оформление тезисов докладов, подготовка

презентаций выступлений, их издание повышают мотивацию к изучению русского языка, естественно-научных дисциплин и информатики.

Список источников:

1. Калабухова Г.Н. Способы реализации интерактивных технологий в условиях ускоренного обучения студентов иностранному языку. Казань: Вестник ТИСБИ №2, Издательский центр Университета управления «ТИСБИ», 2014.- С.47-54с. ISSN 1813-1654.
2. Квизера Эмбаль Валентин. Вклад российских ученых в развитие химии XIX века. Образование без границ: сборник докладов I Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Белгород, Изд-во БГИИК, 2013. – 99 с. (с. 48-50)
3. Шаимаа Дердури. Биодеструкция полимерных материалов. Сборник тезисов-докладов IV Международной конференции студентов иностранцев подготовительных и основных факультетов, слушателей центров обучения иностранных граждан. Харьков. Изд-во ХНУРЭ, 2015.

Вікові особливості у складі психологічного компонента індивідуальної траєкторії навчання іноземних студентів підготовчих факультетів

Шмоніна Т.А.

*доцент кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна*

Сучасне поняття «індивідуальної освітньої траєкторії» визначено як систему індивідуалізованих завдань, змін у типових програмах, у порядку вивчення матеріалу для конкретних студентів; персональному шляху реалізації особистісного потенціалу кожного студента (В. Загвязінський, Н. Крилова, А. Хуторської та ін.). Ступінь індивідуалізації, способи поєднання варіативного змісту індивідуальної освітньої траєкторії з обов'язковими програмами потребує ретельного вивчення і конкретних рішень для кожного студента [1]. Сенс, значення, ціль і компоненти кожного послідовного етапу навчання за індивідуальною траєкторією мають бути усвідомлені студентом самостійно або в сумісній діяльності з педагогом.

Індивідуальна освітня траєкторія є сукупністю навчальних (знаннево-, творчо-, практико-орієнтованих) і виховних (особистісно- й соціально-орієнтованих) процесів розвитку студента, що є шляхом реалізації особистісно-орієнтованого навчання й виховання. На нашу думку, основними складовими індивідуальної траєкторії навчання іноземних студентів є психологічний, педагогічний та національно-культурний компоненти [2].

До психологічного компонента індивідуальної траєкторії навчання слід віднести вікові особливості, характер і темперамент студента та його здібності до навчання. Такі прояви індивідуума слід розглядати як психофізіологічні характеристики. Однак у межах нашого дослідження ми розглядатиме цей компонент лише з психологічної точки зору.

Вік – одна з фундаментальних і складних категорій психології розвитку. Розподіл життєвого шляху людини на періоди дозволяє краще зрозуміти закономірності розвитку людини, специфіку окремих вікових етапів. Мета будь-якої періодизації – позначити на лінії розвитку крапки, що відокремлюють один від

одного якісно своєрідні періоди. Питання лише в тому – що обумовлює цю якісну своєрідність.

Наприклад, періодизація з позиції фізіології спирається на будь-яку ознаку біологічного розвитку організму. Деякі дослідники в основу періодизації покладають дозрівання статевих залоз, швидкість росту і диференціювання тканин і органів. Інші вважають точкою відліку так звану скелетну зрілість, коли за рентгенологічним обстеженням у скелеті визначають час появи ділянок окостеніння й початок нерухомого з'єднання кісток. Іноді як критерій періодизації висуваються особливості обміну речовин та енергії, інтенсивність роботи ендокринних залоз або ступінь розвитку центральної нервової системи [3].

Оскільки біологічний і духовний розвиток людини взаємопов'язані між собою, то вікові зміни відбуваються і в психічній сфері. Ці зміни відображають особливості сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, мовлення, темпераменту, характеру. Поступово здійснюється соціальне дозрівання, проявляється динаміка духовного розвитку особистості.

Педагоги при побудові періодизації спираються на стадії фізичного і психічного розвитку з одного боку, і умови, в яких протікає виховання – з іншого. Дослідження психологічних особливостей і можливостей різних вікових груп необхідне для визначення змісту і методів навчально-виховної роботи на різних ступенях навчання й виховання, а вивчення індивідуально-психологічних особливостей людини дозволяє здійснити індивідуальний підхід до навчання. Це і слугує природною основою для виділення послідовних етапів розвитку людини і складання вікової періодизації з позиції педагогічної психології [4].

Урахування вікових особливостей – один із основоположних педагогічних принципів. Спираючись на нього, викладачі регламентують навчальне навантаження, встановлюють обґрунтовані об'єми зайнятості різними видами праці, визначають найбільш сприятливий для розвитку розпорядок дня, режим праці і відпочинку. Вікові особливості зобов'язали правильно вирішувати питання відбору і розташування навчальних предметів і навчального матеріалу в кожному предметі. Вони обумовлюють також вибір форм і методів навчально-виховної діяльності.

На нашу думку, вікова періодизація з позиції педагогічної психології найбільш ємна, вона розглядає вікові зміни людини в широкому контексті комплексного підходу до розвитку особистості.

Узагальнений аналіз періодизацій різних авторів показує, що підлітковий та юнацький вік розглядається в межах 11-22 років; рання дорослість розглядається як вік від 17 до 25 р.; середня дорослість та зрілість знаходяться в межах 25 -50 р.

Виходячи з аналізу даних про вікову періодизацію зазначимо, що входження в дорослість приходить на вік від 17 до 25 років. Необхідно підкреслити, що на підготовчих факультетах іноземні студенти навчаються у віці від 18 до 40 років, тобто вони належать скоріше до раннього дорослого та середнього дорослого періодів. Кожний цей віковий період характеризується певними психічними і психологічними особливостями, а також змінами в розвитку інтелекту.

Враховуючи багатомірність і гетерохронність процесу розвитку людини, можна виділити багато ознак дорослості: новий характер розвитку, що в меншій мірі пов'язаний із фізичним ростом і швидким когнітивним вдосконаленням; здатність реагувати на зміни й успішно пристосовуватися до нових умов, позитивно розв'язувати суперечності і труднощі; подолання залежності та здатність брати відповідальність за себе й інших; деякі риси характеру (твердість, розсудливість, надійність, чесність, вміння співчувати тощо); соціальні і культурні орієнтири для визначення успішності і своєчасності розвитку в дорослості [5; 6].

Тому, при створенні індивідуальної траєкторії навчання іноземних студентів підготовчих факультетів необхідно враховувати особливості освіти дорослих людей, так звані андрагогічні принципи.

Визначальну роль у навчанні дорослих відіграють мотивації (Б. Берндтсон, Г. Блід, Е. Едвардсон, Конрад ван Хойтен, У. Левін та ін.). Мотивація навчання дорослих виводиться з осмислення ними невідповідності між рівнем наявних знань і знань, необхідних для трудової діяльності, для усвідомлення змін у соціумі, у самому собі (Ю. Кулюткін, Л. Лесохіна, Г. Сухобська, С. Вершловський та ін.).

Серед мотивів дорослих виділяють три групи: 1) пізнавальні мотиви, що спрямовані на оволодіння знаннями й особистісний розвиток індивіда; 2) соціальні мотиви, пов'язані із прагненням дорослих до самовизначення і знаходження свого місця в житті через знання і вміння, одержані в навчальному закладі, та прагненням впливати на демократичний розвиток суспільства; 3) навчання як інструмент змін, спосіб змінити свої умови, залучитися до політичних або громадських організацій, одержати нову роботу [7].

Освіта дорослих потребує відповідної андрагогічної компетентності викладачів. Їхня функція суттєво змінюється від передачі знань до фасилітації. Роль викладачів полягає в тому, щоб створити атмосферу взаємоповаги, співробітництва, толерантності, свободи самовираження, заохочування відвертості, стимулювання зацікавленості в підтримуванні розвитку дорослого.

Отже, викладач, працюючи з різновіковою аудиторією, має враховувати ці особливості й обирати для кожної вікової групи певні вправи та завдання, визначати їх необхідну кількість згідно до можливостей студентів.

Список джерел:

1. Педагогический словарь/ Под. ред. В. Загвязинского, А. Закировой. – М., 2008. – 352 с.
2. Шмоніна Т. А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів : дис. ... к. пед. н. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.А. Шмоніна. – Тернопіль, 2012. – 241 с.
3. Антонова О. А. Возрастная анатомия и физиология / О. А. Антонова. – М., 2006. – 133 с.
4. Реан А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан. – Питер, 2002. – С. 48–65.
5. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
6. Шаповаленко И. Возрастная психология / И. Шаповаленко // Психология развития и возрастная психология. – М. : Гардарики, 2005. – 349 с.
7. Давидова В. Неформальна освіта дорослих у навчальних гуртках Швеції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к. пед. н. : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. Давидова, 2008. – К. : КНУ імені Т. Шевченка. – 20 с.

ОГЛАВЛЕНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ТРАДИЦИОННЫЕ И ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО (УКРАИНСКОГО) ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

<i>Айтпаева А.С.</i> К вопросу об обучении диалогическому общению на начальном этапе	3
<i>Аль-Газо Н.В., Мирошник Л.В.</i> Особенности изучения категории рода в арабской аудитории на начальном этапе обучения РКИ.....	7
<i>Аноруэ О.О.</i> Навчання графіки російської мови.....	10
<i>Антипова О.В.</i> Роль пословиц и поговорок при обучении языку.....	13
<i>Артёмова О.И., Иванова В.А., Незовибатько О.В.</i> Некоторые способы активизации учебного процесса на начальном этапе обучения РКИ.....	16
<i>Ахмедова А.К.</i> Причастие как объект изучения на занятиях русского языка как иностранного.....	20
<i>Безкорвайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.</i> Современный учебный комплекс для иностранных студентов: практический аспект.....	24
<i>Бессонова Н.Н., Греул О.А., Козаровицкая З.Н.</i> Модальные слова и конструкции в речевом обучении иностранных студентов.....	28
<i>Богиня Л.В., Криворучко Т.Д.</i> К вопросу учёта будущей специальности в процессе преподавания русского языка и биологии иностранным студентам на начальном этапе.....	32
<i>Бондаренко И.В., Пань Шен</i> Формирование лингвистической компетенции иностранного студента (на материале изучения омонимичных и антонимичных единиц языка).....	36
<i>Бондаренко Л.Н.</i> Инновационный взгляд на традиционные приемы обучения русскому языку как иностранному (изучение фразеологизмов).....	39
<i>Бурякова О. С., Петренко І. П.</i> Диктанти по-новому: інтерактивна дошка та її можливості на уроках РМІ/УМІ	42
<i>Валит Е.С.</i> Диалог языка и культуры в рамках лингвокультурологии (к вопросам совершенствования методики преподавания РКИ).....	45
<i>Василенко М.П., Барменкова О.П.</i> Речевые ситуации и коммуникативная деятельность преподавателя при обучении русскому языку как иностранному.....	49
<i>Винниченко С.Д., Иванова Т.А.</i> Использование коммуникативных возможностей научного текста на разных этапах обучения	53
<i>Володина И.А.</i> Англицизмы в современном русском языке	55
<i>Головко В.А.</i> Создание условий для реализации педагогического сопровождения профессионального самовоспитания иностранных студентов в технических вузах.....	59
<i>Гриднева В.Н.</i> Место глагольной лексики в терминологических словарях.....	62
<i>Гура В.А.</i> Формирование грамматических навыков говорения у иностранных студентов начального этапа обучения.....	64
<i>Дементьева Т. І.</i> Питання підготовки іноземних слухачів до навчання у ВНЗ	68
<i>Демьянова В.Г.</i> Повышение эффективности обучения иностранных студентов средствами учебно-методического комплекса	71

<i>Деркач Г.А.</i> Некоторые особенности создания учебно-методических пособий по самостоятельной работе для студентов-иностранцев продвинутого этапа	75
<i>Доценко Т.Г.</i> Преподавание темы «Глаголы движения» с использованием компьютерных технологий на начальном этапе обучения РКИ	77
<i>Дрога М.А.</i> Роль страноведческой составляющей в преподавании РКИ	81
<i>Дроздова І.П.</i> Текстосцентричний підхід до навчання професійного мовлення студентів-іноземців вищих навчальних закладів нефілологічного профілю.....	84
<i>Дьолог О. С.</i> Інноваційний підхід до викладання курсу «Українська мова як іноземна».....	87
<i>Есбулатова Р.М.</i> Роль и место аудиовизуального курса в обучении иностранцев русскому языку.....	91
<i>Заборовская С.В.</i> Социальные сети как виртуальная коммуникативная среда в обучении РКИ	93
<i>Кендюшенко А.Г.</i> Обучение фразеологии в практике преподавания русского языка как иностранного.....	97
<i>Кирьянова Е. В. Малюкова О. Ю.</i> Коммуникативно-интерактивная направленность в обучении русскому языку иностранных студентов	101
<i>Кісіль Л.М.</i> Умови формування професійно орієнтованого діалогічного мовлення студентів-іноземців.....	105
<i>Ковалева Г.М.</i> Повышение речевой активности иностранных студентов на занятиях музыкальной фонетики.....	107
<i>Койлыбаева С.С., Казмагамбетова А.С., Койшыбаева Г.С.</i> К проблеме соотношения информации из лингвистики, методики преподавания русского языка как иностранного с данными психолингвистики	112
<i>Колоколова А. О.</i> Відбиття динаміки лексичної норми в сучасних підручниках з української мови для іноземних студентів.....	114
<i>Коновальчук Н.А.</i> Особенности применения формы компьютерного тестового контроля на занятиях РКИ.....	118
<i>Котик Л.Л.</i> Моделювання та презентації при вивченні української мови як іноземної на початковому етапі.....	121
<i>Креч Т.В.</i> Лингвометодический аспект обучения фразеологии в иноязычной аудитории	125
<i>Кучеренко О.Ф.</i> Проблеми навчання української азербайджанських студентів – нефілологів	129
<i>Лагута Т.М., Вержанська О.М.</i> Універбація як вид компресивного словотвору.....	132
<i>Ланова І.В.</i> Навчання фонетики української мови іноземних студентів на початковому етапі.....	135
<i>Литвинова Е.В., Вялых И.Ю., Боброва Е.Ю.</i> Современные информационные технологии в преподавании русского как иностранного.....	139
<i>Лухина М.Ю., Терещенко Л.Я.</i> Коммуникативно-деятельностный подход к обучению чтению иностранных учащихся с использованием метода когнитивной визуализации.....	143
<i>Мелкумова Т. В.</i> Робота з текстом за фахом на заняттях з української мови як іноземної зі студентами економічних спеціальностей	147

<i>Мізіна О.І.</i> Особливості засвоєння ономастичної лексики іноземними студентами на початковому етапі навчання.....	149
<i>Моргунова Н.С.</i> Интерактивные возможности информационных технологий в процессе языковой подготовки иностранных студентов в ВТНЗ	153
<i>Мосъпан Е.П.</i> Изучение системных связей терминов на уроках языка профессионального общения.....	157
<i>Назаренко Е.Б.</i> К вопросу обучения иностранных учащихся подготовительного факультета публичному выступлению.....	160
<i>Наумович Гордана, Кальниченко Н.Н.</i> Сербско-русские межъязыковые омонимы в обучении русскому языку	163
<i>Нуршаихова Ж.А.</i> Адекватность виртуального моделирования предложения технологическому процессу обучения РКИ	168
<i>Опришко Н.О.</i> Підручник з української мови для студентів-іноземців на початковому етапі: комунікативний аспект	171
<i>Оробинская М.В.</i> Разговорные клубы как форма обучения иностранному языку.....	174
<i>Потанова Г.М.</i> Национально-культурный аспект в обучении русскому языку инофонов – филологов.....	176
<i>Rodriguez, I.</i> Making effective use of films in the Spanish Class. Lesson Plan: Guantnamera.....	179
<i>Рубцова В.В.</i> Методика обучения иностранных студентов речевой реализации стратегии компромисса в сфере делового общения	182
<i>Rysbaeva G.K.</i> (Kazakh State Women’s Teacher Training University Almaty, Kazakhstan) Using innovative techlologies in project method of teaching English	186
<i>Рязанцева Д.В.</i> О некоторых аспектах применения информационных технологий в преподавании РКИ.....	190
<i>Савельев А.А., Чумакова Е.А.</i> Особенности использования электронных дидактических средств с открытым доступом в сети Интернет в предвузовской подготовке иностранных граждан.....	193
<i>Савочкина И.В.</i> Определение понятия «эдьютейнмент» в отечественной и зарубежной педагогике.....	197
<i>Саденова А.Е., Торохтий Л.С.</i> Актуальные задачи преподавания иностранных языков: опыт и проблемы.....	199
<i>Сергейчук Л.В.</i> О задачах и принципах разработки справочника «Русские глаголы» для иностранных учащихся подготовительных факультетов	203
<i>Скрипник Л.В.</i> Лингвострановедческий подход в процессе преподавания русского языка как иностранного в техническом вузе.....	206
<i>Снігурова І.І.</i> Формування мовленнєвої компетенції студентів-іноземців за умови використання інтерактивних методів навчання.....	210
<i>Снегурова Т. А., Романов Ю. А.</i> Разработка системы компьютерных тренажеров для дистанционного курса по русскому языку как иностранному «Дебют».....	213
<i>Тарлева А. В., Ткаченко О. В., Шафоростова С. Г.</i> Текст по языку специальности в иностранной аудитории.....	215

Тарлева А.В., Ткаченко О.В., Шафоростова С.Г. Формирование социокультурной компетенции студентов-медиков на основе изучения художественного текста.....	217
Тростинская О.Н., Копылова Е.В., Алексеенко Т.Н. Новые принципы в составлении программ по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов.....	220
Умрихіна Л. В. Основні принципи викладання української мови як іноземної.....	223
Ушакова Н.В. Особенности обучения аудированию на начальном этапе изучения русского языка как иностранного.....	225
Фомина И.Л., Хе Цзини Диалоговая речь в процессе обучения иностранных студентов на продвинутом этапе.....	229
Цыганенко В.В. Описательные и аргументативные типы текстов в научной речи.....	232
Цимбал Т.Н. Формы общения студентов-иностранцев в учебно-профессиональной сфере в вузах нефилологического профиля.....	235
Черногорская Н.Г. Методы обучения новой лексике в методике преподавания русского языка как иностранного.....	238
Шарапова О.В., Кадрій Шехата Н.В. Проблема організації самостійної роботи студентів у вищій школі.....	241
Шведова М. А. Национальный корпус русского языка при обучении РКИ на начальном этапе.....	244
Шевченко В.Ф., Полянская И. В. Взаимосвязь понимания и мышления в контенте коммуникативно-интенциональной модели обучения языку иностранных студентов.....	247
Шкоріна І. М. Тестові технології контролю знань у методиці викладання російської мови як іноземної.....	252

СЕКЦИЯ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Беликова Е.В. Использование риторического компонента обучения русскому языку как иностранному в техническом вузе	256
Бжезински А., Семененко И.Е. Особенности подготовки преподавателей иностранных языков в системе образования Канады	259
Билык Е.Н. Роль аудиовизуальных материалов в формировании межкультурной компетентности иностранных студентов в процессе языковой подготовки	262
Божко Н.М. Язык и некоторые другие этнодифференцирующие признаки арабского суперэтноса	266
Будник А.А., Хоу Кай Деякі прийоми роботи з художнім дискурсом в іншомовній аудиторії	271
Вальченко І.В. Особливості навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах Південної Кореї	273
Варава С.В. Диалог культур в процессе обучения иностранцев на начальном этапе в Украине	276
Горбенко А.М. Основные направления ориентации образования иностранных студентов на подготовительном факультете	281

<i>Губарева С.А., Дорохова А.И.</i> Экспликация образа женщины в русской и турецкой паремиологических парадигмах	285
<i>Демченко В.А.</i> Тестування як один з видів самостійної роботи студентів	289
<i>Димитров Д.Б., Моргунова Н.С.</i> Межкультурная интеграция иностранных студентов в образовательном пространстве ВУЗа	292
<i>Долгая Е.А.</i> Проблемы интенсификации обучения русскому языку как иностранному.....	295
<i>Драбкин Д., Новина Н.Н.</i> Опыт межкультурной коммуникации в вузах Германии	298
<i>Дытюк С.А.</i> Речевой этикет преподавателя как средство достижения коммуникативной цели	300
<i>Золотарева И.Н., Пономарев А.С., Хомякова О.В.</i> Вероятностное прогнозирование при обучении студентов-иностранцев чтению текстов на русском языке	304
<i>Ивлева Е.Н., Кулишева М.В.</i> Некоторые аспекты НЛП на начальном этапе обучения РКИ (на опыте подготовительного факультета ОНПУ)	307
<i>Копыткова Т.Г.</i> Невербальное общение как компонент общезыковой культуры	311
<i>Красникова С.А., Никифорова С.Н.</i> Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка как иностранного в вузах	314
<i>Кушнир И.Н., Алексеенко Т.Н.</i> (Формирование социокультурной компетентности в рамках интенсивного курса РКИ)	318
<i>Лазаренко С.В.</i> Национально-маркированная лексика в процессе преподавания украинского языка инофонам	322
<i>Малюкова О.Ю., Кір'янова О.В.</i> Соціокультурна складова як чинник навчання української мови іноземних студентів	326
<i>Матвеев А.В.</i> Особенности восприятия национального менталитета австралийскими учащимися при изучении русского языка	329
<i>Моргунова С.А.</i> Формирование межэтнической толерантности иностранных студентов в процессе языковой подготовки	332
<i>Новина Н.Н., Фисун С.С.</i> Сучасні засоби навчання в технічному ВНЗ ХНАДУ	335
<i>Овчинникова А.С., Помазун О.В.</i> Из опыта общения преподавателя и студента-иностранца в контексте межкультурной коммуникации	340
<i>Петрова О.Б.</i> Формування вторинної професійної мовної особистості іноземних студентів, які навчаються російською мовою у немовному ВНЗ	342
<i>Попадинець О.В.</i> Формування економічного способу мислення іноземного студента технічного ВНЗ	346
<i>Попова Н.А.</i> Особенности формирования у студентов неязыковых вузов межкультурных умений письменной речи при изучении неродного языка	349
<i>Приходько А.М.</i> Специфіка формування професійної комунікації іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів у нерідному мовленнєвому середовищі	353
<i>Самосенкова Т.В.</i> Формирование профессиональной компетенции в процессе обучения будущего менеджера в коммуникативном аспекте	356
<i>Селіверстова Л.І.</i> Зміст навчання української мови як іноземної на сучасному етапі	359
<i>Семененко І.Є.</i> Деякі аспекти формування іншомовної комунікативної компетенції іноземних студентів базових факультетів	363
<i>Синявина Л.В.</i> О необходимости учета специфики невербальной коммуникации при обучении иностранных студентов	367
<i>Соколова Г.П., Плотникова Т.А.</i> О критериях отбора текстов и проверки знаний в рамках межкультурной модели обучения русскому языку (на примере курса Страноведение)....	369

<i>Стремоухова И.В.</i> Особенности межкультурной коммуникации в условиях делового контакта	374
<i>Суханова Т.Є., Крисенко Т.В.</i> Фонетичний рівень як прояв соціокультурної специфіки іноземної мови	377
<i>Тесаловска О.Б.</i> Діалог культур: міжкультурні перспективи розвитку	380
<i>Уварова Т.Ю.</i> Использование текстов социокультурной тематики при обучении иностранных студентов русскому языку в техническом вузе	384
<i>Утебалиева Г.Е., Каскабасова Х.С.</i> Основные проблемы изучения коммуникативной компетенции на современном этапе	386
<i>Ушакова Н.И.</i> Принципы акмеологии в современном учебнике по языку обучения для иностранных студентов	391
<i>Федосова Е.Ю., Осьмухина О.В.</i> Преподавание курса «Русский язык и культура речи» в иностранной аудитории	395
<i>Чень Чунься</i> Развитие межкультурной чувствительности и сохранение национальной идентичности китайских студентов-филологов	397
<i>Якубаева К.С.</i> К проблеме адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде	400

СЕКЦИЯ 3. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ГУМАНИТАРНО-ЕСТЕСТВЕННЫХ И СПЕЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН НА НЕРОДНОМ ЯЗЫКЕ

<i>Баркова И.Н.</i> Актуальные проблемы обучения биологии иностранных слушателей на подготовительном факультете	404
<i>Басова А.О.</i> Створення радянських закладів соціальної опіки в УРСР	406
<i>Бешенцева О.А., Серженко С.</i> Дидактичні функції навчального хімічного експерименту при навчанні іноземних студентів	410
<i>Блага В.В.</i> Використання інформаційних технологій при викладанні спеціальних дисциплін нерідною мовою	414
<i>Бондарь Е.А., Шабалкина А.В.</i> Проверка и оценка знаний иностранных граждан по естественнонаучным дисциплинам на предвузовском этапе обучения	416
<i>Волосюк М.А., Проценко О.М., Геллер Я.Н.</i> Адаптація студентів інтернаціональних груп до вивчення дисциплін природничо-наукової та професійної підготовки	419
<i>Дроздова І.П.</i> Цілі й завдання країнознавства як комплексної наукової дисципліни з орієнтацією на майбутню професію студентів-іноземців нефілологічного профілю навчання	422
<i>Иващенко Ю.Н.</i> Интеллектуализация практических занятий по физике на довузовском этапе подготовки иностранных студентов	425
<i>Кильдюшова И.В., Курманова Т.В., Азнабакиева М.А.</i> Из опыта создания учебника по страноведению для иностранцев	428
<i>Колесниченко Е.З., Клёнова И.В.</i> Современные инновационные образовательные технологии и их использование при обучении иностранных студентов предметам естественно-научного цикла на подготовительном этапе	432
<i>Колесниченко Е.З., Панкратов К.Н.</i> Комплексная адаптация иностранных студентов к учебной деятельности на начальном этапе обучения	436
<i>Курманова Т.В., Сапронова И.И.</i> Межпредметная координация основных и аспектных дисциплин	440
<i>Лисачук Л.Н., Семянникова Н.Л.</i> Применение современных технологий в преподавании естественных дисциплин иностранным студентам	443

Матвеева Н.М., Савельев А.А. Формирование иноязычной информационной компетенции иностранных учащихся на занятиях дисциплины «Країнознавство».....	445
Никитина Т.Б., Jean-Paul Berhault. Применение современных мультимедийных технологий в процессе преподавания на неродном языке.....	449
Остапенко О.Г. Специфіка методики викладання правових дисциплін у технічних ВНЗ	452
Подшивалова К.В., Солонская С.В. Особенности формирования содержания дисциплины «Основы информатики» при раннем вводе дисциплин на факультете подготовки иностранных студентов.....	456
Проценко О.М., Геллер Я.Н., Волосюк М.А. Загальна і професійна освіти: питання спадкоємності та інтеграції.....	458
Рижков М.М. Актуальні проблеми викладання країнознавства іноземним студентам підготовчого відділення вищого технічного навчального закладу.....	462
Свистунов А.Ю., Vouakline Mohamed Ali. Мотивация иностранных студентов к обучению во время совместного выполнения лабораторных работ по физике.....	464
Сладких І.А. Тестування іноземних студентів на довузівському етапі навчання (креслення).....	466
Солонская С.В., Подшивалова К.В. Интегрированное обучение математике и экономике студентов-иностранцев на подготовительном факультете.....	471
Черкашина Ж. В. Принцип професійної спрямованості навчання як фактор формування готовності іноземних студентів до вивчення професійно орієнтованих дисциплін.....	474
Шевцова Р.Г., Матюшкина Т.П. Интерактивная методика в преподавании естественных дисциплин иностранным студентам на заключительном этапе обучения.....	477
Шмоніна Т.А. Вікові особливості у складі психологічного компонента індивідуальної траєкторії навчання іноземних студентів підготовчих факультетів.....	479

**ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ
МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції,
присвяченої 85-річчю ХНАДУ

Відповідальний за випуск О.Г.Сторчак

В авторській редакції

Підписано до друку 29.09.2015 р. Формат 60 × 84 1/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman Cyr. Віддруковано на ризографі
Ум.друк. арк. 9,8. Обл.-вид. арк. 11,2.
Зам. № 529. Тираж 300 прим.

Віддруковано в ТОВ «ДРУКАРНЯ МАДРИД»
61024, м. Харків, вул. Ольмінського, 11
Тел.: (057) 756-53-25
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК, № 4399 від 27.08.2012 р.
www.madrid.in.ua e-mail: info@madrid.in.ua

Свідоцтво Державного комітету інформаційної політики, телебачення
та радіомовлення України про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів
видавничої продукції, серія ДК №83613 від 29.10 2009 р.