

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ АВТОМОБІЛЬНО-ДОРОЖНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА

КАЗАХСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АЛЬ-ФАРАБІ

TEXAS A&M UNIVERSITY-COMMERCE (USA)



ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

*МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА
КОНФЕРЕНЦІЯ*

6-7 жовтня 2016 р.

Харків

Міністерство освіти і науки України

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна

Казахський національний університет
імені аль-Фарабі

Texas A&M University-commerce (USA)

**ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ
МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ

6-7 жовтня 2016 р.

Харків

2016

УДК 378
ББК 74.58

Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції. – Х.: ХНАДУ, 6-7 жовтня 2016 г. – 440 с.

У збірнику тез доповідей конференції висвітлюються актуальні проблеми лінгводидактики та методики викладання української/російської мови як іноземної, застосування у навчальному процесі традиційних та інноваційних технологій, прийомів та алгоритмів розвитку комунікативних та дискурсивних компетенцій іноземних студентів, питання професійно-мовленнєвого спілкування, міжкультурної комунікації та соціально-психологічної адаптації, а також сучасних методів викладання гуманітарно-природничих дисциплін нерідною мовою.

Друкується в авторській редакції. За зміст, автентичність фактичного матеріалу та посилань відповідають автори.

© ХНАДУ, 2016

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Использование английского языка на занятиях по РКИ

Адашкевич И.В., Кислик Н.В.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Республика Беларусь

belrus@bsmu.by

На сегодняшний день существует много различных подходов к изучению иностранных языков, разработано большое количество эффективных методик и большинство современных людей владеют как минимум одним иностранным языком. Такая ситуация во многом облегчает работу преподавателя иностранного языка, но в то же время предъявляет к его деятельности новые требования и ставит перед выбором: каким путём пойти к цели, какой метод работы выбрать.

Методика преподавания иностранного языка, с одной стороны, базируется на ряде общих принципов, не зависящих от преподаваемого языка, и, с другой стороны, включает в себя частные методы и принципы преподавания, актуальные для каждого конкретного языка.

Несмотря на то, что многие специалисты продолжают считать беспереводной метод максимально эффективным, он имеет ряд серьезных недостатков. Самым главным из них, на наш взгляд, является неизбежное состояние фрустрации, которое вызывают у студентов ситуации полного непонимания преподавателя в учебной ситуации, невозможность решить проблемы бытового и организационного характера, как то: определить время и место занятий, договориться о прохождении медосмотра и обсудить с преподавателем многие другие вопросы, возникающие в ходе учебного процесса.

В последние годы ситуация кардинально изменилась к лучшему благодаря тому, что процент знающих английский язык растёт и увеличиваются возможности использовать интернет-ресурсы в качестве вспомогательных обучающих средств.

Фактически, сегодня для преподавателя роль родного языка в арабской, персидской или китайской аудитории выполняет язык-посредник, то есть английский, так как значительная часть иностранных студентов владеет им в достаточной степени, часто наравне с родным языком.

Использование языка-посредника приобретает особое значение на начальном этапе изучения русского языка, в ситуациях, когда русский язык еще не может выполнять те или иные функции. Язык-посредник может и должен использоваться как средство управления учебным процессом: для сообщения информации организационного характера, обсуждения проблемных вопросов, в качестве инструкций к учебным действиям, рекомендаций по организации учебного процесса и т.д. Иногда такого рода высказывания на языке-посреднике, особенно инструкции и задания, сопровождаются произнесением их на русском языке (что не является переводом с методической точки зрения) и постепенным вытеснением языка-посредника по мере овладения русским. Это вполне закономерно и справедливо. На самом начальном этапе применение родного языка учащихся или языка-посредника для управления учебным процессом не просто оправданно, но и попросту вынужденно.

Целесообразно использование английского языка как средства для объяснения нового материала, проведения аналогий с другими языками, которыми владеют обучаемые.

Помимо перечисленных функций, общение на английском языке возможно и оправданно для решения культурно-образовательных задач обучения, когда язык-посредник выступает как средство сообщения страноведческих знаний, пока студенты не могут получать такую информацию на русском языке. Все эти формы обращения к языку-посреднику преследуют

одну цель — повышение эффективности учебного процесса — и ею же оправдываются. Как правило, эта цель достигается за счет:

а) экономии аудиторного времени (при объяснении сложного материала или семантизации);

б) облегчения усвоения нового материала с помощью включения механизма положительного переноса или сознательного избегания интерференции;

в) облегчения процесса адаптации.

Знание преподавателем языка-посредника дает кроме явных, имплицитные, внутренние возможности оптимизации процесса обучения. Это связано, во-первых, с тем, что человек, сам прошедший через процесс овладения иностранным языком, глубоко чувствует, что происходит в сознании обучающихся, точно представляет себе, что вызывает трудности, и может помочь студентам проанализировать внутреннюю структуру языка, провести параллели между знакомым языком и русским. Для взрослых людей, изучающих иностранный язык, вообще очень важен принцип осмысленности: выучить они могут только то, что ясно и точно поняли. Не стоит забывать и о том, что авторитет преподавателя, знающего несколько иностранных языков, несомненно, выше, чем авторитет преподавателя, способного говорить только на своем родном языке.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что использование языка-посредника, в роли которого в современном мире в 90 случаях из 100 выступает английский, является абсолютно необходимым на начальном этапе и может быть чрезвычайно полезным на продвинутом этапе обучения русскому языку как иностранному.

Литература:

1. История преподавания русского языка как иностранного в очерках и извлечениях: Учебное пособие / Ред.-сост. А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2005.
2. Medgyes P. The Non-Native Teacher. Macmillan, 1994
3. Prodromou L. From mother-tongue to other tongue // BBC Council teaching English. URL: www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/ (дата обращения: 17.01.2014).

4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методика как наука. Ст. 2 : Методическая проблематика двуязычия // Русский язык за рубежом. 1979. №6. С. 67—73.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974
6. Осинцева-Раевская Е. А., Роль и место родного языка при изучении русского языка как иностранного // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 5. С. 96—102.

Формирование умений морфемного и словообразовательного анализа на материале лексикализованных существительных

медико-биологического дискурса

Алексеевко Т.Н., Фадеева О.Ю., Черкашина Ж.В.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail : zhanna_cherckazhina@ukr.net

Цели и задачи современной методики преподавания РКИ в основном диктуются практической необходимостью иностранных студентов овладеть языком специальности на уровне носителей языка. Одним из базовых направлений профессионально ориентированного обучения РКИ является раздел грамматики «Словообразование» – как одна из сквозных тем при обучении русскому языку иностранных учащихся. Знание законов словообразования, общих значений словообразовательных формантов, способов членения лексем на морфемы, словообразовательных моделей убеждает инофонов в способности словообразовательных элементов и их комбинаций обеспечивать образование новых слов и ведет к обогащению активного и пассивного словарного запаса билингвов. К сожалению, опыт работы с иностранными студентами убеждает нас, что аспект «словообразование» оказался в обособленной позиции, в то время как он требует интегративного подхода, объединяющего словообразование как язык и словообразование как речевую деятельность [2:67]. Н. Доценко подчеркивает, что знание закономерностей словообразования способствует овладению всеми видами речевой деятельности, т.к. формирует навыки языковой догадки [1:135].

Предметом нашего исследования мы избрали лексикализованные существительные со значением сходства, подобия и пространственной

смежности соответствующих предметов определенного пласта лексики медико-биологического дискурса.

Общеизвестно, что для русского языка характерно наличие существительных с субъективно-оценочным значением, выражаемым суффиксальным способом и мотивируемым чаще всего неодушевленными существительными. Такие существительные обычно относятся к лексике разговорной речи: *глазик, головка, животик, зубик, коленка, ладошка, рубчик, сердечко, шовчик, язвочка*. Некоторые существительные значительно широко используются для создания общей подчеркнуто-вежливой окраски высказывания: *предъявите билетик, нужна еще одна справочка, вот вам листик, выпейте водички* и т.д.

Подобные производные существительные нередко утрачивают свое субъективно-оценочное значение и переходят в разряд лексикализованных существительных со значением сходства или подобия. Они пополняют группы слов, относящихся к общеупотребительной лексике, и называют неодушевленный предмет, похожий по внешнему виду (форме, цвету, расположению), по функции на предмет, названный мотивирующим словом, а также по пространственной смежности соотнесенных предметов: *ножка (стола), ручка (двери), глазок (в двери), ушко (в иголке), носик (чайника), лисичка (гриб)* и т.п. Работа в аудитории с данной группой существительных не только пополнит лексический запас студентов, но и пробудит интерес как к русскому языку в целом, так и к словообразованию в частности.

Данный тип продуктивен не только в сфере бытовой, но и терминологической лексики. В медико-биологическом дискурсе существует большая группа существительных, в которых суффиксы утратили свое уменьшительно-ласкательное значение. Приведем примеры:

1) сущ. ж. р.: *бороздка* – элемент рельефа височной, плечевой кости и др.; *головка* – утолщение или выступающая часть чего-либо – головка бедра, ребра и др.; *коронка* – наружная часть зуба, колпачок, надеваемый на зуб; *куколка* –

насекомое в стадии развития от личинки до зрелости; лопатка – плоская треугольная кость в верхней части спины; *палочка Коха* – туберкулезная бактерия; *палочки и колбочки* – фоторецепторы сетчатки глаза; *туфелька* (инфузория) – простейший организм; *шейка* – узкая часть чего-либо – матки, хвостовой части тела ракообразных;

2) сущ. м. р.: *бугорок* – элемент рельефа плечевой кости и др.; *глазок* – у простейших животных, картофельная почка; *грибок* – заболевание наружных покровов тела; микроорганизм, вызывающий брожение; *жгутик* – нитевидный отросток у простейших животных; *желудочек* – часть сердца, полость в головном мозге; *молоточек* – слуховая косточка среднего уха; *родничок* – мягкое место на голове новорожденных; *усик* – орган осязания и обоняния у членистоногих, нитевидные образования у растений; *язычок* – отросток на заднем крае мягкого неба;

3) сущ. ср. р.: *брюшко* – задний отдел тела членистоногих; *тельце* – небольшое образование в составе чего-либо – красные и белые кровяные тельца; *ядрышко* – внутренняя часть плода, семя, заключенное в плотную оболочку; *яичко* – парная мужская половая железа.

Интенсификации учебного процесса послужит система упражнений, ставящих своей целью формирование следующих умений:

1. Умение различать и образовывать существительные с суффиксами субъективной оценки, выяснять их семантику и эмоциональную окрашенность, производить разбор слова по составу, определять производящую и производную основу, использовать в высказывании.

2. Умение различать и образовывать лексикализованные существительные со значением сходства и подобия, принадлежащие к общеупотребительной лексике; выяснять их семантику, производить разбор слова по составу, определять мотивирующую и мотивированную основу, использовать в высказывании.

3. Умение различать и образовывать терминологизированные слова медико-биологического дискурса, производить морфемный и словообразовательный анализ, определять их семантику, объяснять изменение значения слова, использовать в высказывании.

4. Умение составлять дефиницию к медико-биологическим терминологизированным словам, пользоваться словарными статьями словарей.

5. Умение принять участие в диалогах-расспросах с использованием лексикализированных существительных медико-биологического дискурса.

Описанная выше работа должна способствовать усвоению терминологии как наиболее информативной части научной лексики, а также развитию коммуникативных навыков профессионально ориентированного обучения РКИ.

Литература:

1. Доценко Н. Методический и лингвистический аспект обучения иностранных студентов-филологов русскому словообразованию / Н. Доценко // Викладання мов у вузі на сучасному етапі. – Харків: Константа, 2000. – Вип. 4. – С. 134-137.
2. Жаналина Л. Словообразовательное значение с позиции интегрального подхода / Л. Жаналина // Филологические науки. – М.: Высшая школа, 2004. – №4. – С. 67-78.
3. Розенталь Д. Современный русский язык / Д. Розенталь, И. Голубь, М. Теленкова. – М.: Айрис-пресс, 2016. – 448 с.

Використання соціальних мереж у навчанні російської мови

Анорує О.О.

Харківський національний університет радіоелектроніки

м. Харків, Україна

e-mail: [oanorue@gmail.com](mailto: oanorue@gmail.com)

Інтенсивний розвиток новітніх технологій, високий ступінь розвитку інформаційних та комунікативних технологій, інтеграційні процеси, що відбуваються в світі, висувають нові можливості для підвищення рівня якості освітньої діяльності.

Соціальні мережі сьогодні є одним з найбільш популярних сервісів – інструментом спілкування, обміну думками та отримання інформації. Під соціальною мережею розуміють мережу суб'єктів (індивідуальних або

колективних) та множину зв'язків між суб'єктами (знайомства, співробітництва, комунікації тощо) [1:4].

Соціальні мережі як складова інформаційно-освітнього середовища, мають великий освітній потенціал. Впровадження соціальних мереж і використання їх в освітніх цілях може позитивно вплинути на якість надання освітніх послуг, стати ефективним засобом підвищення мотивації та якості навчання, активації навчального процесу [2:40].

Соціальні мережі є гарним інструментом навчання завдяки таким характеристикам [3,4]:

- соціальні мережі популярні серед молоді;
- використання соціальних мереж не потребує грошових затрат;
- навчаючись у соціальних мережах, студенти освоюють навички, зумовлені викликами ХХІ ст.;
- віртуальна група, створена у соціальній мережі, доступна для студентів скрізь, де б вони не знаходилися, за допомогою мобільного Інтернету;
- постійна взаємодія студентів з викладачем;
- підвищення комунікативних стосунків між студентами, згуртованість колективу групи студентів, набуття досвіду самостійної організації своєї роботи подалі від аудиторії та учасників процесу;
- можливість спільного створення та удосконалення навчального контенту.

У свою чергу, ми, викладачі, також повинні розвиватися – не можна продовжувати стояти біля дошки з шматком крейди і підручником в руках. Використання нових технологій стає необхідним.

Через це ми вирішили створити групу в соціальній мережі Facebook, тому що, по-перше, більшість наших слухачів вже мають там свій профіль і, по-друге, сам процес відкриття цього профілю і його конфігурація є, мабуть, самим простим серед подібних мереж, поширених в світі. Серед функцій, які пропонує Facebook, та які можуть бути корисними при вивченні російської

мови, важливо виділити Стіну та Стрічку новин. Стіна – простір на профільній сторінці кожного користувача, де слухачі можуть розміщувати не тільки свої повідомлення, а й посилання та відеоролики. Таким чином, всі можуть поділитися інформацією або думками про зустріч з друзями, прочитаною новиною, враженнями від переглянутого фільму або навіть самим фільмом.

Роль викладача як адміністратора такої групи полягає в підтримці ритму її роботи і одночасному привнесенні навчальних елементів. Наприклад, ми можемо розміщувати в мережі домашні завдання, прямі посилання на матеріали, повідомлення, відеозаписи, новини, коментарі російською мовою, самостійні та контрольні роботи, аудіо- та відеоматеріали із завданнями. Крім цього викладач може створювати форуми для обговорення тем уроків, встановлюючи правила участі в їх роботі. Таке неформальне спілкування може бути вдалим доповненням до традиційних уроків, допоможе вдосконалити практичні заняття в аудиторії, дозволить зробити процес навчання цікавим, захоплюючим, підвищить рівень мотивації.

Відкриваючи таку групу, слід брати до уваги, що викладачі повинні бути відповідним чином підготовлені до використання соціальних мереж та інших інноваційних технологій; створювана група повинна носити закритий характер, тобто вступити в неї можна буде тільки через запрошення адміністратора. Важливим також є бажання і зацікавлення самого викладача.

Таким чином, інноваційний підхід, пов'язаний з використанням організації соціальної мережі в освітніх цілях, стимулює пізнавальну активність студентів і, як результат, підвищує рівень освіти.

Література:

1. Губанов Д. А. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства / Д. А. Губанов, Д. А. Новиков, А. Г. Чхартишвили // Под ред. чл.-корр. РАН Д.А. Новикова. – М. : Издательство физико-математической литературы, 2010. – 228 с.
2. Кучаковська Г.А. Огляд шляхів використання соціальних мереж в навчальній діяльності студентів // Інформаційні технології — 2015 : зб. тез II Української конференції молодих науковців, 28–29 трав. 2015 р., м. Київ / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка ; відп. за вип.: О.В. Бушма, А.В. Бессалов, В.П. Вембер, О.С. Литвин. — К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. – 204 с.

3. Радченко М.В. Освітній потенціал соціальних мереж як складової інформаційно-освітнього середовища [Електронний ресурс] / М.В. Радченко. – Режим доступу : <http://www.sworld.com.ua/konfer35/726.pdf>
4. Гордійчук Г.Б. Використання інформаційного освітнього середовища в навчальному процесі педагогічного вищого закладу / Г.Б. Гордійчук // Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: [монографія] / Р.С.Гуревич, Г.Б. Гордійчук, Л.Л. Коношевський, О.Л. Коношевський, О.В. Шестопал; за ред. проф. Р.С.Гуревича. – Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2011. – С.46-97.

**Развитие речевой активности
на начальном этапе обучения студентов-иностранцев**
Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина
e-mail: l_s_bezk@mail.ru

Говорение – один из основных видов речевой деятельности, благодаря которому (совместно с аудированием) происходит устное общение. Однако существующая практика обучения говорению имеет целый ряд существенных недостатков, к числу которых можно отнести увлечение некоммунікативными и условно-коммуникативными упражнениями: чтение заранее написанных монологів, заучивание монологів и диалогів, пересказ текста, отсутствие свободной беседы, пассивная роль студента при общении с преподавателем и т.п. [1:75]. Подобные виды работы не в полной мере обеспечивают коммуникативно мотивированное общение, которое, в частности, предполагает ориентацию на взаимоотношения участников общения в новых ситуациях, развитие речевой активности и самостоятельности учащихся [2:76].

Частично указанные недостатки возможно преодолеть в рамках такой коллективной формы работы в группе, как «интервью».

«Интервью» как организационная форма общения во время аудиторного занятия достаточно давно используется в практике преподавания русского языка как иностранного. Однако, на наш взгляд, потенциал «интервью» раскрыт еще не в полном объеме. Представленный здесь материал отражает опыт работы, полученный на кафедре филологии факультета подготовки

иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета.

Организационно занятие проводится следующим образом: один из студентов – интервьюируемый – занимает положение перед группой, а остальные студенты выступают в качестве корреспондентов и задают ему вопросы. Затем роль интервьюируемого переходит к следующему студенту. Довольно быстро интервью становится привычным и не вызывает у его участников психологического дискомфорта.

Обучение по предлагаемой методике предполагает несколько основных этапов работы.

Первый этап носит имитационный характер. Он предназначен для активизации довольно большого круга коммуникативно значимых вопросно-ответных комплексов и этикетных выражений, которые усваиваются «лексически», т.е. без анализа грамматических форм (*Как вас зовут? Какая сегодня погода? Где вы учитесь? Дайте, пожалуйста, словарь!* и т.п.). Роль преподавателя при этом – служить образцом для правильного интонирования, произношения и грамматической корректности изучаемых фраз. Этот этап занимает примерно месяц, и при ежедневном усвоении 3-4 фраз позволяет довольно быстро использовать русский язык в стандартных ситуациях общения.

Второй этап можно условно назвать грамматическим. На втором этапе расширяется коммуникативная направленность диалогического высказывания. Кроме вопросно-ответных комплексов широко начинают применяться и другие виды диалогических единств: волеизъявляющего и сообщающего характера. Кроме того, на этом этапе серьезное внимание уделяется формированию «грамматических» вопросно-ответных комплексов, т.е. вопросов, связанных с изучаемым в этот период грамматическим материалом. Например, при изучении винительного падежа: *Что вы видите здесь?* (показываете ручку) *Я вижу ручку. Какую ручку вы видите? Я вижу красную ручку. Чью ручку вы*

видите? Я вижу вашу ручку. Необходимость такого подхода продиктована тем, что в этот период элементарный уровень владения языком не позволяет еще осуществлять полноценное общение – как порождение, так и восприятие устной речи – из-за фонетических, интонационных, лексических и грамматических трудностей. Преподаватель должен стремиться создавать как можно больше ситуаций, помогать составлять грамматически правильные вопросы, поощрять инициативу студентов. Важно, чтобы такие вопросы были связаны с реалиями студенческой жизни, особенно – с проблемными ситуациями. Этот этап продолжается на всем протяжении изучения базовой грамматики. Принцип остается тот же: каждый студент должен участвовать в интервью, причем преподавателю нужно учитывать, что задавать вопросы гораздо труднее, чем отвечать на них.

Третий этап можно назвать творческим. На этом этапе студентам предлагаются вопросы, которые требуют развернутых ответов на поставленные вопросы (*У вас есть друг? Почему он стал вашим другом? Что вы будете делать, если друг обманет вас? Как вы будете реагировать, если у вашего друга появятся вредные привычки (алкоголь, наркотики)? Будете ли продолжать дружить с ним?*). Если выбранная для интервью тема сложная, то ее можно давать для предварительного ознакомления в качестве домашнего задания. Во время аудиторного занятия студент может в небольшом микротексте озвучить свою точку зрения, а «корреспонденты» в дискуссии могут выяснить детали интересующих их вопросов.

Важнейшую роль в процессе проведения интервью отводится преподавателю. Он выполняет несколько основных функций:

а) организационная (организует учебный процесс, выбирает значимые для студентов темы интервью, управляет ходом интервью, следит за порядком, предоставляет слово «корреспондентам», поддерживает дискуссию своими вопросами);

б) психологическая (учитывает психологический тип учащегося, вселяет уверенность, стимулирует желание высказаться, тактично снимает напряженность при возникновении конфликтных ситуаций, останавливает возможную агрессивность участников);

в) обучающая (следит за содержательной и грамматической стороной высказывания, по ходу исправляет ошибки, подсказывает нужные выражения, забытые слова или вводит новые, делает грамматически доступные комментарии на русском языке);

г) оценивающая (дает оценку работы каждого участника, показывает наиболее удачные моменты, анализирует системные ошибки).

Наш опыт показывает, что речевая активность в группах, работающих по описанной методике, значительно возрастает. Однако степень эффективности такой работы существенно зависит от личностных качеств преподавателя, его способности создать на уроке атмосферу свободного личностно окрашенного общения.

Литература:

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.
2. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

**Обучение письменной речи иностранных студентов:
этапы формирования умений и навыков**

Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: l.s.bezk@mail.ru

Общепризнано, что целью языковой подготовки студентов-иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах нефилологических вузов Украины, является обеспечение их речевой деятельности в социально-бытовой, учебно-профессиональной и социально-культурной сферах общения. Аксиомой также является и то, что данная цель достижима лишь при наличии у студентов

определенных навыков и умений в основных видах речевой деятельности, среди которых наиболее сложным является письмо.

Поскольку формирование навыков и умений письма невозможно без выделения и определения этапов обучения данному виду речевой деятельности и учета их специфики, на начальном этапе обучения традиционно выделяют три основных этапа, а именно:

- умение записать воспринимаемый на слух текст, включающий знакомый лексико-грамматический материал, сочетаемое с умением построить собственное письменное высказывание по пройденной теме;

- умение записать под диктовку преподавателя связный текст (диктант) объемом 60-70 слов, при темпе звучания текста 120 слогов в минуту, при скорости письма 45-50 знаков в минуту, с сопутствующим последующим заданием построить собственное письменное высказывание на заданную тему;

- умение воспроизвести письменно основное содержание воспринятого на слух текста с опорой на план и ключевые слова и воспроизвести письменно его основное содержание, что традиционно в методической науке охватывается содержанием понятия «изложение» [1].

Исходя из вышеизложенного, представляется очевидным, что данные критерии должны найти отражения в учебниках и учебных пособиях, предназначенных для данного контингента учащихся.

Поиски адекватных ответов на эти требования ученых-методистов нашли отражение в Учебном комплексе «Глобус», разработанном коллективом авторов кафедры филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского автомобильно-дорожного университета [2].

Достижению вышеуказанных целей служит система упражнений по обучению письменной речи, которая традиционно включает большое количество разноплановых упражнений, формирующих доминирующие навыки.

Первый тип упражнений направлен на формирование навыков графически правильного письма. Второй тип обеспечивает формирование первоначальных навыков письменной речи, необходимых для подготовки к записи лекций. Упражнения третьего типа формируют навыки письменной речи, необходимые для написания изложений. Четвертый тип упражнений предназначен для формирования навыков письменной речи, связанных с продуцированием собственного письменного высказывания.

Следует отметить, что Учебный комплекс «Глобус» дает возможность использования включенной в него системы упражнений также и в целях подготовки студента-иностранца к творческим видам письменной речи (доклад, статья, отчет, курсовая и дипломная работа, диссертация).

По этой причине данную систему упражнений можно классифицировать по следующим критериям направленности, которые имеют целью формирование навыков и умений для: а) продуцирования письменного высказывания на уровне фразы, сверхфразового единства и микротекста, построенных по одной из типовых моделей; б) порождения высказывания на сверхфразовом уровне; в) развертывания высказывания в микротекст на одну из предложенных тем.

Предлагаемая система обучения письменной речи хорошо зарекомендовала себя и успешно реализована преподавателями подготовительных факультетов нескольких вузов Украины.

Литература:

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовск подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
2. Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Глобус. Практический курс для начинающих изучать русский язык. Харьков: ХАДИ, 2012. – 200 с.

Учет национального культурно-страноведческого опыта при развитии речевых навыков и умений

Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: l.s.bezk@mail.ru

Методистами давно отмечено, что использование в учебном процессе страноведческой информации о реалиях и образе жизни родной страны учащегося значительно повышает мотивацию и в изучении русского/украинского языка как иностранного. «Такое включение в курс русского языка сведений по истории, экономике и культуре родной страны учащихся может быть связано с конкретными целями обучения» [1:33]. К числу таких целей можно отнести не только желание рассказать украинским друзьям о своей стране, но и работа на родине с украинскими туристами, сотрудничество с украинскими специалистами, учеными, спортсменами и другими представителями Украины. Даже на начальном этапе обучения языку использование подобных страноведческих материалов способствует развитию познавательного интереса, желанию высказаться о жизни в родной стране, что, в конечном счете, позитивно влияет на развития речевых навыков и умений.

Исследователи отмечают плодотворность использования материалов национального страноведения при компаративном анализе [2:140], когда сначала студенты знакомятся с текстом об украинских реалиях («Свадебная церемония», «Служба в армии», «Свободное время», «Образование в школе» и т.п.), а потом с помощью преподавателя составляют текст по аналогии о соответствующих реалиях своей страны. Составленные совместными усилиями тексты обычно запоминаются лучше, чем оригинал. Предпочтительнее использовать такие виды работы в группах студентов из одной страны, но и при наличии представителей из других стран возможно составлять и несколько национально ориентированных микротекстов.

Подобную методику можно распространить и на другие уровни языка. Например, пословицы и поговорки можно изучать по аналогии, поскольку

значительная их часть имеет эквиваленты и в родном языке учащихся. Наконец, небезынтересным представляется и использование компаративного анализа и при изучении таких реалий страноведческого характера, как приметы и суеверия, в которых отразились первые попытки осмысления человеком своего существования, объяснения происхождения и устройства мира, понимание своего места в этом мире.

Остановимся подробнее на этом виде страноведческой информации. В основе примет и суеверий лежит устойчивое заблуждение о том, что слова и сопутствующие явления как-то связаны. Например, считается, что черная кошка, перебегающая дорогу, приносит несчастье. Сама по себе кошка не является носителем несчастья, но черный цвет у славян всегда ассоциировался с чем-то плохим. Отсюда вывод: появление черной кошки могло предупреждать человека о грозящей неприятности.

Ушедшие в далекое прошлое суеверия оставили большой след в пословицах, поговорках, фразеологии каждого народа и до сих пор продолжают оказывать определенное влияние на сознание современных людей.

В нашем небольшом исследовании мы хотели выяснить:

- а) примерный список примет и суеверий, с которым необходимо ознакомить студентов-иностранцев;
- б) присутствуют ли аналогичные приметы и суеверия в арабском языковом сознании;
- в) имеют ли приметы, вошедшие в список, аналоги в арабской культуре.

Проведенное исследование позволило определить примерный список примет и суеверий, присутствующих в языковом сознании типичного носителя русского языка. При этом во внимание не принимались приметы связанные с климатическими и природными условиями, религиозными традициями, национальными праздниками, особенностями ведения сельскохозяйственных работ и т.п. Исследование примет и суеверий, отражающих тему «Человек и его отношения с окружающим миром», отражено в списке, насчитывающем около

тридцати наименований. Приведем некоторые примеры: *Разбить зеркало – к несчастью. Нельзя свистеть в комнате – денег не будет. Разбить чашку, тарелку – к счастью. Встретить бабу с пустыми ведрами – к неудаче, с полными – к удаче. Правая ладонь чешется – получать деньги, левая – отдавать. Икается – кто-то вспоминает. Кошка моется – гостей зазывает. Нож со стола упал – гость будет, ложка или вилка – гостя. Через порог не здороваются, не беседуют. В правом ухе звенит – к добрым вестям, в левом – к худым. Понедельник и пятница – тяжелые дни, вторник и суббота – легкие.*

По нашим наблюдениям, в арабском языковом сознании мы находим до 50% примет, аналогичных русским вариантам; до 30% примет соответствуют русским в той или иной степени; наконец, до 20% примет вообще отсутствуют и не опознаются носителями.

Можно отметить, что обсуждаемый материал с большим интересом воспринимается в студенческой аудитории, а сопутствующая лексика быстро запоминается.

Знание примет изучаемой культуры помогает адекватному поведению в той или иной ситуации, а незнание приводит к непониманию и иногда к конфликтам. Например, если студент свистит в классе, это негативно воспринимается преподавателем, но может быть совершенно приемлемым для представителей арабского мира.

В свою очередь в арабском языковом сознании существуют приметы, которые не совпадают по значению с русскими аналогами. И, конечно, преподавателю, работающему с представителями из этих стран, необходимо владеть не только страноведческой информацией, но и культурологическими знаниями.

Особый интерес представляют приметы из студенческой жизни. Это связано с тем, что, обучаясь на основных факультетах, иностранные студенты активно контактируют с украинскими студентами. И если они не знают этих примет, это в определенной степени затрудняет общение. Например, хорошей

приметой считается брать билет левой рукой, ругать человека, сдающего экзамен.

Использование страноведческой информации в учебном процессе активизирует коммуникативные возможности студентов и способствует созданию положительной мотивации на занятиях. В целом рассматриваемая проблема требует дальнейшего углубленного изучения, более детального изучения поднятых вопросов. Ее дальнейшая разработка позволит сделать еще один шаг в решении проблем межкультурной коммуникации, повышении культуры межнационального общения.

Литература:

1. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе/ Дергачева Г. И., Кунина О. С., Милашенко Н. М. и др. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Русский язык, 1986. – 239 с.
2. Федотова Н. Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб.: Златоуст, 2013. – 192 с.

Некоторые особенности предложно-падежных систем русского и арабского языков

Белый В.В.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: belrus@bsmu.by

В последние годы в Республике Беларусь наблюдается устойчивая тенденция к росту объема экспорта образовательных услуг: количество иностранных учащихся в белорусских учебных заведениях в сравнении с советским периодом возросло в разы. В некоторых учебных заведениях преподавание ведется на английском языке. Однако для большинства иностранных учащихся путем к избранной профессии остается русский язык, и их обучение по-прежнему ведется на русском языке. Как и раньше, довольно значительную часть контингента иностранцев составляют учащиеся из арабских стран.

Лингвоориентированная методика (методика национально-языковой ориентации) преподавания русского языка как иностранного учитывает

существование в сознании учащихся языковой системы родного языка, которое оказывает влияние на восприятие и усвоение русского языка. При сопоставлении языковых систем родного языка учащихся и русского языка определяются межъязыковые соотношения их сходства, различия или частичного несовпадения. С учетом этого учебный процесс может быть выстроен наиболее эффективным для данной категории учащихся образом, позволяя избежать интерференции исходного языка [4: 13]. Одной из таких категорий, изучающих русский язык, являются учащиеся-арабы.

Арабский язык, как и русский, является флективным языком. Грамматические формы в арабском литературном языке образуются при помощи внутренней и внешней флексий; в основу всех грамматических форм входит корень из трех или четырех согласных.

В арабском языке всего 3 падежа, которые у русских арабистов принято условно называть именительным, родительным и винительным падежами. Каждому из них свойственны определенные окончания. В разговорной речи окончания падежей отпали, однако в некоторых случаях (в официальных выступлениях, в выступлениях на телевидении и по радио, а также при присоединении к существительным постпозитивных притяжательных местоимений) употребление этих окончаний обязательно.

Такие же падежные окончания, как и у существительных, имеют имена прилагательные и числительные. Эти падежные окончания свойственны всем именам во множественном числе, если они были образованы при помощи внутренней флексии. В случаях так называемого «целого» множественного числа (внешняя флексия) и двойственного числа окончания бывают несколько иными.

Не будет преувеличением сказать, что падежная система имен в арабском языке отличается строгим единством: в ней нет многообразия форм, свойственного русскому языку. Это само по себе может явиться причиной ошибок арабских учащихся в русских падежных окончаниях. Но основной

причиной таких ошибок является расхождение в значении падежей в русском и арабском языках.

Как в русском, так и в арабском языках именительный падеж – это падеж подлежащего, винительный – падеж прямого дополнения, родительный – падеж несогласованного определения. Кроме того, в арабском языке родительный падеж употребляется после всех без исключения предлогов.

Именительный падеж как в русском, так и в арабском языках употребляется для обозначения подлежащего. Но в отличие от русского в арабском языке подлежащее может быть и в форме винительного падежа (после некоторых частиц) и иметь окончание –а:

а) в простом предложении после частицы «'инна» («действительно, поистине, правда»). Этим объясняются ошибки студентов типа: «Действительно, *этого человека* – известный врач», «Правда, *этой студентки* приехала из Ливана»;

б) в простом предложении после модального слова «ла'алла» («вероятно, возможно»). Это провоцирует у арабских студентов ошибки типа: «Наверно, *погоду* сегодня хорошо»;

в) в сложном предложении в придаточных со значением дополнительности, причины и образа действия, если подлежащее стоит сразу после частиц – союзов «'анна» (что), «ли'анна» (потому что), «ка'анна» (как будто). Отсюда могут проистекать ошибки студентов: «Он сказал, что его *друга* сдал экзамен», «Она сказала, что ее *отца* приедет в Минск», «Ты должен вернуться рано, потому что *детей* ждут тебя» и т.п.

Как в русском, так и в арабском языке именительный падеж имени употребляется в качестве именной части сказуемого: «Этот человек – инженер». В русском языке при наличии глагола-связки «быть» наряду с именительным употребляется и творительный падеж. А в арабском языке при наличии такой связки обязателен винительный падеж. Этим объясняются ошибки типа: «Эдуард Доценко был *врача-терапевта*». Таково и

происхождение ошибки во фразе «Мой отец не *инженера*», поскольку в отрицательных предложениях такого типа в арабском языке в качестве связки употребляется отрицательный глагол «лайса» (не является), после которого обязательно употребление слова в винительном падеже.

Употребление именительного падежа характерно для русского языка и в составе приложения: «газета «Республика», «город Минск» и т.п. В арабском языке названия литературных произведений, дней недели, месяцев, географические названия при словах, обозначающих общие понятия, используются в родительном падеже. Это ведет к появлению в русской речи студентов-арабов ошибок типа: «Мне трудно читать газету «*Республики*», «Сегодня день *понедельника*», «Сейчас я живу в городе *Минска*», «Я приехал в Беларусь в месяце *сентября*» и им подобные.

Использование лингвоориентированной методики – частной методики преподавания русского языка как иностранного – повышает эффективность учебного процесса и сокращает сроки обучения.

Литература:

1. Берников О.А. Арабская грамматика в таблицах и схемах. – М.: Русский язык, 2008 – 144 с.
2. Болотов В.Н. Арабский язык. Справочник по грамматике. – М.: Живой язык, 2009 – 224 с.
3. Большой арабско-русский и русско-арабский словарь. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2011, 960 с.
4. Вагнер В.М. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. – М.: Российский университет дружбы народов, 2002, с. 60-74.
5. Джамиль Я.Ю. Литературный арабский язык. – М.: Живой язык, 2006.
6. Ибрагимов И.Д. Арабский язык. – СПб: АСТ, 2007 – 256 с.
7. Фролова О.Б. Мы говорим по-арабски: Учебник. – М.: Филология, 2002 – 286 с.

Пути осмысления украинских фразеологизмов русскоязычной аудиторией

Бессонова Н.Н.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com

В родственных и неродственных языках процесс осмысления фразеологизмов, афоризмов, пословиц, поговорок, устойчивых словосочетаний

является достаточно сложным, особенно при отсутствии эквивалентов в родном языке. Сложность усвоения их на неродном языке объясняется прежде всего лексико-семантическими и грамматическими отношениями между компонентами, входящими во фразеологизмы, их взаимодействием, а также специфическими особенностями изучаемого языка, то есть внеязыковыми факторами. В связи с этим, усваивая русские фразеологизмы, носителям других языков необходимо учитывать не только их денотативные значения, но и фоновые сведения, что предполагает знакомство обучаемых с культурными и духовными ценностями страны, язык которой они изучают, ее историей, традициями и т.п. В отличие от свободных сочетаний фразеологические не организуются в процессе речи, а воспроизводятся целиком в их структуре и семантике из памяти как готовые конструкции, имеющие ограниченные лексические связи в пределах определенного минимума семантических групп. Чаще всего они выступают как готовые формулы для выражения мысли, имея определенную формально-грамматическую структуру и форму построения. Например: «поставити крапки над і; пуд солі з'їсти; земля горить під ногами; крапля в морі; як сніг на голову» и т.п. Осмысление содержания этих фразеологизмов имеет одну общую особенность, которая прежде всего объясняется тем, что в разных языках эти выражения имеют свои национальные значения, и понимание их раскрывается путем подбора эквивалентов на родном языке, лексического или образного толкования, соответствующих изучаемому языку.

Чаще всего при переводе русскоязычных фразеологизмов на украинский язык используется метод калькирования. Так, фразеологическое сращение «выпала доля» переводится «випала доля». Для группы фразеологических единств этот метод также является основным, например, фразеологизм «голову снимет» в украинском переводе звучит как «голову зніме», «в рот не заглядывай» как «до рота не заглядай», «голыми руками» как «голими руками». В группах фразеологических сочетаний и выражений метод калькирования

встречается реже, например «без слез не взглянешь» (сочетание) — «без сліз не глянешь», «как сейчас» (выражение) — «як зараз». В данном случае такое частое использование метода калькирования при переводе с русского на украинский язык обусловлено лексико-грамматической близостью этих двух славянских языков. Вторым по использованию является метод полного и частичного эквивалента, который характерен для перевода фразеологических единств и выражений. К примеру, фразеологизм «языком чешешь» (единство), «без гроша» (выражение) методом полного эквивалента был переведен как «языком мелеш» и «без копійки». Методом частичного же эквивалента фразеологическое единство «мороз по коже» переводится как «аж морозом проймає», а «путь держать» как «верстати путь». Проанализированный пласт позволяет сделать вывод, что методы эквивалента и калькирования имеют под собой общую основу — близкородственность языков. Во всех группах фразеологизмов, кроме сращений, используется метод фразеологического аналога. Суть этого метода в данном случае основывается на том, что, несмотря на свою схожесть, русский и украинский языки имеют достаточную степень различий для выражения единых языковых структур разными лексическими конструкциями. Данный тезис мы проиллюстрируем так: русский фразеологизм «как за каменной стеной» переводится как «як у бога за пазухою»; «рукой подать» — «як палицею кинути»; «не по дням, а по часам» — «не щоднини, а щогодини». Метод описательного перевода используется не часто (фразеологическое сращение «бить челом» переводится как «просити ласки»). Это связано с тем, что в украинском языке присутствует достаточное количество фразеологизмов, семантически близких к собственно русским.

Литература:

1. Солодуб Ю.П. Русская фразеология как объект сопоставительного структурно-типологического исследования. — М., 1989.
2. Ласкарёва Е.Р. Прогулки по русской лексике. — С.-Пб. «Златоуст», 2010.
3. Вінницька В.М., Плющ Н.П. Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців. — К., 2003.

Термінологічне забезпечення навчання російської мови як іноземної в умовах білінгвістичного мовного простору

Бондаренко Л.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: vv_bond57@email.ua

Термінологічне забезпечення навчального процесу та формування комунікативної компетенції – це основні методичні та методологічні проблеми викладання російської мови як іноземної останніх років.

Над визначенням термінологічних мінімумів у різні роки викладання російської мови як іноземної працювала велика кількість дослідників. Початок роботи в цьому напрямку було покладено в стінах ХДУ імені М. Горького В.В. Левицьким, який склав перший термінологічний мінімум для студентів-медиків. З тих пір пройшло багато років, а проблема створення термінологічних мінімумів для іноземних студентів, які навчають у вишах України, ще й досі є не вирішеною.

Термінологічне забезпечення навчального процесу для студентів-іноземців є неможливим без словника-мінімуму, основною особливістю якого стало б максимально повне відображення термінології, відібраної за принципом частотності, але не за адаптованими джерелами, а за оригінальними текстами. Дану роботу без участі професіоналів силами одних русистів виконати нереально.

Однак, для реалізації й досягнення рівня комунікативної компетенції, достатнього для навчання на основному факультеті у ВНЗ, це тільки початковий етап роботи.

Під термінологічною компетенцією іноземних студентів ми розуміємо здатність спілкуватися в навчальній і професійній діяльності, використовуючи в акті комунікації всі види мовленнєвої діяльності. Таким чином, термінологічна компетенція – це не якийсь окремий одиничний об'єкт, у нашому випадку термінологічний мінімум. Очевидно, що зміст поняття «термінологічна компетенція» характеризується певним обсягом. Цей обсяг

складається як з комбінації чотирьох окремих компетенцій, які відповідають чотирьом основним видам мовленнєвої діяльності, так і з області, тем і ситуацій, в яких студент-іноземець підготовчого факультету проявляє здатність до спілкування. Така здатність служить основним показником готовності нашого студента до навчання на основному факультеті, тобто визначає поле комунікації, в межах якого студент-іноземець здатний проявити себе як мовна особистість.

Зауважимо тільки, що на заняттях з російської мови неможливо познайомити студентів з усіма термінами дисциплін, не кажучи вже про те, щоб активізувати в мові цей розряд лексики. З більшістю термінів студенти знайомляться на заняттях зі спеціальності і в процесі самостійної роботи. Отже, потреба в добре складених навчальних термінологічних словниках, з перекладом і тлумаченням термінів рідною мовою, не зменшується. Лексичні помилки, як відомо, складають найбільший відсоток помилок у мовленні на всіх етапах навчання. Студенти засвоюють тільки половину слів, які їм потрібні для закріплення знань за обраною спеціальністю. Засвоєння термінології, як найбільш інформативної частини лексики є передумовою й показником рівня володіння мовою спеціальності. Труднощі тут пов'язані з адекватністю розуміння термінології.

Додаткові труднощі в навчанні мови іноземних студентів становить білінгвістичне мовне середовище, в якому, власне, відбувається сам навчальний процес. Адже інтерференційний вплив близько споріднених мов є додатковою проблемою для засвоєння термінологічної системи за обраним фахом. Саме тому важливо враховувати мовне середовище, інтелект студента, його аналітичні здібності й мовне чуття, що розвивається у процесі вивчення термінології. У зв'язку із цим індивідуалізація навчання мови й термінології, зокрема, є реальною необхідністю будь-якого навчального процесу.

На сьогодні нам конче необхідні відповідні термінологічні навчальні посібники, без яких неможливою є підготовка кваліфікованих фахівців. Окрім

того, на заняттях викладач повинен враховувати різні, навіть полярні, рівні студентів. Тому ще одним помічником викладача можуть бути комп'ютерні програми, з урахуванням різних рівнів володіння мовою й психологічних особливостей студентів, без чого ефективне вирішення проблеми термінологічного забезпечення навчання російської мови як іноземної в умовах білінгвістичного мовного простору ми вважаємо практично неможливим.

Література:

- 1.Бондаренко Л.Н. Проблематика в отборе и оптимизации заданий в курсе русского языка как иностранного. – Ополе: Институт филологии восточнославянских языков, 2001.
- 2.Бондаренко Л.Н. Терминологическое обеспечение учебного процесса как компонент коммуникативной компетенции в условиях билингвистического языкового пространства. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2002.
- 3.Грищенко Т.Н. Методическая и лингвистическая характеристика некоторых проблем коммуникативной компетенции. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2002.

Трудности в усвоении нормативной русской речи студентами-иностранцами

Бурякова Е.С., Валит Е.С., Лагута Т.Н.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: muallima.elena@gmail.com; e-mail: e_valit@mail.ru

e-mail: laguta_t@mail.ru

Совершенствование русской речи иностранных студентов остается одним из важнейших и актуальных вопросов методики РКИ. На начальном этапе обучения иностранному языку инофоны пользуются умениями и навыками, выработанными на базе родного языка. Однако трудности в усвоении нормативной русской речи студентами-иностранцами определяются не только интерферирующим влиянием системы родного или другого иностранного языка, но и самой спецификой норм русского языка, а также особенностями функционирования русского литературного языка в современной коммуникативной среде. Цель нашего доклада – рассмотреть указанные факторы с учетом их влияния на процесс овладения культурой русской речи иностранными учащимися.

Центральным понятием теории речевой культуры является понятие «норма». Следует различать норму-традицию (или, в другой терминологии, языковую норму, узуальную норму) и норму-эталон (литературную норму).

Студент-иностранец, изучающий русский язык, сознательно усваивает образцовые правила употребления языка, зафиксированные в нормативных словарях-справочниках. Однако в процессе речевого общения с носителями языка иностранный студент сталкивается с определенными отклонениями от литературной нормы, поскольку речь носителя языка регламентируется не только кодифицированными литературными, но и узуальными нормами, которые допускают ненормативные (по критериям эталонной речи) реализации языковой системы.

Еще одной причиной, по которой студент-иностранец затрудняется в правильном и точном выборе необходимой для употребления в данной речевой ситуации единицы языка, является вариантность норм русского языка.

Вариантность нормы специфично проявляется в разных языках, что в некоторой мере зависит от морфологического типа языка. Так, во флективных языках синтетического строя вариантность нормы проявляется в большей степени, чем в языках другого типа морфологической структуры. Русский язык, как известно, относится именно к фузийным (флективным) языкам с преобладанием синтетизма, что значительно расширяет возможности нормативного варьирования в области словообразования и словоизменения. Кроме того, наличие в русском языке подвижного разноместного словесного ударения обуславливает появление вариантов акцентологических норм.

Неадекватный выбор вариантной формы приводят к речевым ошибкам следующего характера: употребление допустимого (дополнительного) варианта в качестве правильного, употребление одного из двух равноправных вариантов в качестве единственно правильного, ошибочное отнесение одного из равноправных вариантов нормы к неправильным словоупотреблениям и др. Нормативная вариантность слов представляет особую трудность для студентов-

тюрков (турков, азербайджанцев, туркменов) и студентов-китайцев. Тюркоязычные студенты являются носителями суффилирующих языков агглютинативного строя, где отсутствуют флексии, а словоизменительные, или флективные, значения выражаются суффиксами. При этом в тюркских языках каждый суффикс выражает только одно лексико-грамматическое или грамматическое значение, и каждому значению соответствует только один суффикс. Изучая один из фузийных языков (в данном случае русский), студенты-тюрки сталкиваются с широкой многозначностью аффиксов (как словообразовательных, так и словоизменительных) и значительным варьированием норм в области словообразования и словоизменения, что не входит в языковой опыт носителей тюркских языков.

Китайские студенты являются носителями корнеизолирующего языка, который по своей морфологической структуре существенно отличается от изучаемого ими фузийного (а именно русского) языка. Китайские учащиеся могут заучить одну нормативную форму того или иного слова и испытывают трудности при изучении формальных вариантов слов, появляющихся вследствие варьирования норм русского языка.

Для студентов-тюрков определенную трудность представляют также акцентологические нормы русского языка (в котором имеет место подвижное разноместное словесное ударение), поскольку в тюркских языках словесное ударение является фиксированным одноместным, оно локализовано на конечном слоге слова. Кроме того, в тюркских словах ударные и безударные гласные мало различаются, сила и длительность их почти одинакова в отличие от русского языка, где ударный гласный произносится с большей силой, большей длительностью и более отчетливой артикуляцией. По вышеуказанным причинам в русской речи тюркоязычных студентов наблюдаются отклонения от акцентологических норм, которые объясняется не только интерферирующим влиянием родного языка (например, смещение на последний слог ударения, которое в данном русском слове падает на другой слог: *корéнь* вместо *кóрень*,

факéл вместо *фа́кел* и под.), но и явлениями акцентологической гиперкоррекции (например, смещение на первый слог ударения, которое в данном русском слове согласно норме падает на последний слог: *пéриод* вместо *периóд*, *и́наче* вместо *ина́че* и под.).

Мы рассмотрели основные трудности в усвоении нормативной русской речи студентами-иностранцами и пришли к выводу, что они вызваны асимметрией узуальной и литературной норм, значительной вариативностью и объективными колебаниями российской литературной нормы, искажением нормы русскоязычными говорящими, современным состоянием русской речевой культуры, а также типом языковой среды, в которой происходит обучение иностранных студентов русскому языку.

Специфика довузовского обучения языку специальности

Валева У.К., Ахмедова А.К.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

Г. Алматы, Казахстан

e-mail: vali48@mail.ru; aak_08@mail.ru

Включение дисциплины «Научный стиль речи» в учебный план для порогового уровня обучения слушателей-иностранцев, поступающих в Казахский национальный университет имени аль-Фараби, обусловлено прежде всего тем, что преподаватели, которые работают с первокурсниками на основных факультетах, нередко сетуют на то, что выпускники кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев слабо владеют такими навыками, как аудирование и конспектирование лекций, написание рефератов, участие в семинарских занятиях и т.д. Поэтому целью довузовского курса «Научный стиль речи» мы полагаем не только знакомство с основными лексико-грамматическими единицами и отдельными жанрами данного функционального стиля, но и формирование первичных навыков учебной коммуникации.

В чем же состоит специфика этого курса?

Во-первых, РКИ, будучи прикладной лингвистической дисциплиной, становится фактором межпредметной и даже межкультурной интеграции. Дело в том, что в обучении научному стилю речи мы уделяем особое внимание терминологии и языковым конструкциям, свойственным той или иной научной дисциплине. Тем самым происходит движение от общелитературного языка к языку одного из его функциональных стилей. С одной стороны, язык науки тоже принадлежит к естественным языкам, с другой – в нем присутствуют элементы искусственных языков (формулы, графики, различные символы, расчеты и т.п.), благодаря которым любой национальный язык проявляет тенденцию к интернационализации. Без знания этих элементов той или иной научной дисциплины невозможно усвоение изучаемого курса.

Во-вторых, сообразуясь с основной целью довузовского обучения научной речи, из всего ее функционального многообразия избираем учебно-научный и научно-информативный субстили. Обучение учебно-научной речи осуществляется по материалам учебников и пособий для иностранных учащихся. Учебно-научный субстиль адресован будущим специалистам, поэтому в учебниках и пособиях по научному стилю речи много конкретных примеров, графических иллюстраций. Научно-информативная речь формируется в процессе обучения таким речевым жанрам вторичного характера, как план аутентичного текста, составление тезисов, аннотации, резюме, написание реферата. Ограниченность учебного времени не позволяет, к сожалению, пользоваться научно-популярными материалами.

Наконец, обучение научному стилю речи опирается на языковые знания и речевые навыки, сформированные на базовом уровне обучения русскому языку как иностранному.

К концу обучения слушатель-иностранец должен овладеть навыками языковой, социолингвистической, дискурсивной и социальной компетенции, а именно:

- владение языковым материалом для его использования в виде речевых высказываний;
- умение использовать языковые единицы соответственно ситуациям общения;
- умение адекватно воспринимать и интерпретировать полученную информацию при аналитическом, ознакомительном, поисковом и др. технологиях чтения учебно-научных текстов;
- умение компенсировать вербальными и невербальными средствами пробелы во владении профессионально-ориентированной речью;
- понимание и соблюдение правил социально-культурного контекста функционирования изучаемого языка;
- умение инициировать и поддерживать диалог в моделируемых и реальных ситуациях учебно-научного общения;
- навыки и умения составления первичных и вторичных письменных текстов.

**Семантическое поле в лингвокультурологической интерпретации:
антропоцентрический аспект**

Гайдей Е.И.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: allariana.k@gmail.com

Историческое развитие лингвистики обусловило изменение научной парадигмы от имманентной к антропоцентрической, то есть от изучения языка как такового к изучению языка в связи с человеком, его мышлением и культурой. Таким образом, изучение языкового материала не отделяется от изучения языковой личности, ее картины мира, а также других факторов, влияющих на формирование речевых средств. Так, в первую очередь имеет смысл обратить внимание на языковой материал, отражающий картину мира современных носителей языка.

На основе идеи антропоцентризма возникла новая наука –

лингвокультурология, которую можно считать самостоятельным направлением лингвистики, оформившимся в 90-е годы XX в. Термин «лингвокультурология» появился в связи с работами фразеологической школы, возглавляемой В. Н. Телия, работами Ю. С. Степанова, Н. Д. Арутюновой, В. В. Воробьева, В. Шаклеина, В. А. Масловой и других исследователей.

Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке [3: 9].

Одной из базовых категорий лингвокультурологии является понятие картины мира. Она представляет собой создаваемый человеком субъективный образ объективной действительности. Однако картина мира есть глобальный образ мира, хоть и несет в себе черты специфически человеческого способа миропостижения.

Один из основоположников системного изучения лексики М.М. Покровский указывал «Слова и их значения живут не отдельной друг от друга жизнью, но соединяются в различные группы» [4: 82]. За последние годы появилось множество работ, посвящённых изучению различных лексических группировок: лексико-семантических групп (ЛСГ), тематических групп (ТГ), ассоциативных полей (АП), семантических полей (СП) и др.

Семантическое поле представляет особый интерес для изучения, поскольку отличается от других лексических группировок (лексико-семантических групп, тематических групп и ассоциативного поля) присущими только ему свойствами. П.Н. Денисов отмечал среди свойств семантического поля обширность, смысловую аттракцию, упорядоченность, взаимоопределяемость, непрерывность, произвольность и размытость границ [2: 93].

Семантические поля представляют собой иерархическую структуру множества лексических единиц, объединённых общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определённую сферу. О.М.Буракова отмечает: «С точки зрения идеографического (ономасиологического) описания

языка, т.е. в направлении от заданного смысла (содержания) к средствам его выражения, лексику можно представить в виде системы взаимодействующих семантических полей, которые образуют сложную и специфическую для каждого языка «картину мира», определяемую его внутренней формой» [1:108].

Семантическое поле многомерно; его единицы входят в три вида отношений: парадигматические (рука – нога – голова), синтагматические (трогать, хватать, махать... рукой) и ассоциативно-деривационные (полисемия: рука – «часть тела», «почерк», «тот, кто может оказать помощь, протекцию» и словообразовательное гнездо: рука – ручка – ручной – рукастый – однорукий – рукав...); такие отношения, особенно последние из них, могут выходить за пределы данного семантического поля, указывая на его связи с другими семантическими полями.

Парадигматическая близость единиц семантического поля и сходство их значений нередко отражаются синтагматически в наличии у них общей формулы употребления (схемы предложения), которая конкретизируется по мере усложнения и спецификации семантики.

Семантическое поле обладает внутренней структурированностью, что делает его более удобным для анализа. Оно состоит в основном из соответствующей тематической группы, внутри которой в процессе анализа должны будут выделиться более мелкие лексико-семантические группы. При изучении динамического аспекта (функционирования семантического поля в процессе речевой коммуникации) оно может быть расширено включением метафорических сочетаний, фразеологических единиц, окказионализмов и лексики, связанной с ядром ассоциативно.

Метод поля стал достаточно популярным не только в современном языкознании. Он также находит эффективное применение в исследовании языка литературных произведений, интерпретации художественного текста: в этой области выдвинуто понятие текстового семантического поля.

Анализ семантических полей позволяет приблизиться к более глубокому пониманию картины мира носителей языка, а также определить значимость отдельных единиц языка для сознания его носителей.

Литература:

1. Буракова О.М. Семантическое поле в кругу других групп лексики: сравнительный аспект [Текст]/О.М. Буракова// Веснік Віцебскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2008. – № 4. – С. 107-111.
2. Денисов П.Н. Лексика русского языка и принципы её описания [Текст] /П.Н. Денисов. – М.: Рус. яз., 1980. – 253 с.
3. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений. / В. А. Маслова – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
4. Покровский, М.М. Избранные работы по языкознанию / М.М. Покровский. – М.: изд-во АН СССР, 1959. – 382с.

Мотивация - важная сторона учения и обучения иностранному языку

Гейченко Е.И.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail:podgotovka_language@mail.ru

В последние годы процесс языковой подготовки иностранных студентов, приезжающих на обучение в нефилологические вузы Украины, несколько усложнился из-за их позднего заезда и минимизации времени, отводимого для овладения языком обучения. Таким образом, языковая подготовка иностранцев в вузе напоминает интенсивные курсы. Мы сейчас не пытаемся этот факт анализировать: хорошо это или плохо. Но практика показывает, что реально отводимого времени для усвоения иностранного языка явно недостаточно с точки зрения последующего эффективного обучения иностранцев на специальных кафедрах.

Такое интенсивное обучение имеет некоторые особенности. Эти особенности определяются не только спецификой целевой установки, содержанием и организацией учебного процесса, но и типичной для слушателей этого возраста (20–26 лет) трудоспособностью и новой формой обучения.

Безусловно, хорошие результаты интенсивного обучения иностранному языку достигаются не только временной концентрацией обучения. Большое значение имеют и интеллектуальные способности обучаемых, уровень которых

в последнее время имеет тенденцию к понижению, а также их стратегия обучения (четко сформированный индивидуальный стиль работы), умения классифицировать явления, запоминать и воспроизводить знания.

Немаловажное значение имеют и их волевые качества: настойчивость, самообладание, дисциплинированность, эмоциональная стабильность и высокая требовательность к себе. На преподавателя-языковеда ложится большая ответственность, т.к. в большинстве случаев именно он пытается сформировать эти качества у иностранных студентов.

Интенсив при обучении заставляет в большей мере, чем обычно опираться на опыт иностранцев, накопленный ими в процессе изучения родного и иностранного языков, учитывать развитие и постоянно поддерживать мотивацию обучения.

Как известно, мотивация обучения играет большую роль, т.к. внутренняя пассивность обучающихся сводит на нет эффект других факторов. Исходя из этого, в настоящее время при создавшихся условиях необходимо постоянно и глубоко исследовать обстоятельства и факты, в целом стимулирующие мотивационную активность учащихся.

Мы видим свою задачу не столько в формировании мотивации обучения, сколько в поддержании мотивации с помощью повышающих её факторов. К этому выводу нас привели многолетние наблюдения за учебным процессом и его субъектами.

Учитывая наш опыт и исследования, мы пришли к выводу, что мотивацию обучения иностранному языку мобилизует прежде всего самоорганизация учебного процесса в соответствии с практическими целями т.е. отбор учебного материала с учетом актуальности, целевой установки, избранной специальности, интересов, уровня владения иностранным языком, общих знаний студентов.

Однако целевая установка не в состоянии мобилизовать мотивацию слушателей на длительное время из-за накопления эмоциональной усталости,

вызванной приложенными волевыми усилиями. Поэтому отрицательному побуждению, направленному против исходного стимула, противодействует эмоциональное удовлетворение лишь тогда, когда достигнутые успехи соответствуют желаниям и потребностям обучающихся. От этого психологически обусловленного взаимодействия зависит эффективность учебного процесса.

Для того, чтобы снять эмоциональную напряженность, на наш взгляд необходимо, во-первых, провести дозировку учебного материала соответственно успеваемости студентов. Во-вторых, иностранный студент должен постоянно осознавать свой успех при обучении, что дает обучающемуся эмоциональный и духовный заряд, удовлетворение и уверенность, что он не зря учит этот предмет, что он способен успешно усвоить новый для него язык.

При этом важно, чтобы способы проверки и оценки успеваемости соответствовали психической структуре учащегося, который с помощью данных ему критериев в состоянии сам оценивать свои успехи.

Следующими средствами, противодействующими эмоциональной усталости студентов, являются разнообразная и использующая элементы наглядности организация учебного процесса, применение специфических методов и приёмов обучения, учитывающих дискурсивно-логический компонент при усвоении нового материала и ведущих глубоко осознанному запоминанию и закреплению лексических, грамматических и речевых явлений, а также активная деятельность студентов во внеаудиторной работе.

Итак, можно утверждать, что исследование мотивации и ее обязательный учет при таком обучении языку представляет значительный резерв для повышения эффективности языковой подготовки иностранных студентов.

Литература:

1. Дейк, ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / Т. А. ван Дейк – М. : Прогресс, 1989.
2. Сороковых Г. В. Программа- концепция формирования субъекта образования в процессе изучения иностранного языка (ИЯ) в неязыковом вузе. – М. :НВИ – ТЕЗАУРУС, 2004.-108 с.

Креолизованные тексты в методике преподавания иностранного языка

Губарева С.А., Дорохова А.И.

Харьковский национальный медицинский университет

г. Харьков, Украина

e-mail: gubareva-s-a@mail.ru; e-mail: asiyati@mail.ru

Современная методика преподавания иностранного языка при реализации образовательной, воспитательной и развивающей целей в первую очередь опирается на оформление коммуникативной компетенции обучаемого, которая предполагает формирование языковой личности и ее актуальную реализацию в поле межкультурного общения. В процессе знакомства с ментальными и духовными ценностями, при освоении правил построения взаимоотношений в чужеродном обществе формируется и собственно социокультурная компетенция говорящего.

Одним из неперенных условий реализации коммуникативно-ориентированной методики преподавания является формирование устойчивой мотивации к изучению иностранного языка, культурных особенностей и речеповеденческих традиций его носителей, что не в последнюю очередь влияет на выбор средств обучения. Традиционно образовательный процесс включает в себя работу с текстами художественного, научно-популярного и публицистического стилей аутентичного характера. Следует отметить, что в современном дискурсе все большую популярность приобретает креолизованный текст, представляющий собой единство иконического и вербального пластов, которое в своей целостности обеспечивает заданный коммуникативный эффект. Креолизованные тексты реализуются как в повседневной жизни (реклама, плакат, афиша, постер, комикс), так и в виртуальном пространстве (мем, демотиватор, интернет-комикс). Таким образом, успешное восприятие внутритекстового коммуникативного кода формирует языковую компетенцию реципиента не только на бытовом уровне, но и в виртуальном пространстве, что, безусловно, обуславливает актуальность креолизованного текста при обучении иностранному языку.

С методической точки зрения одним из наибольших потенциалов обладает креолизованный текст рекламного характера, что определяется его следующими характеристиками: занимательность, лаконичность, распространенность, доступность, актуальность, включение единиц «живого языка», использование межкультурных и идиоэтнических реалий. Социально-коммерческая реклама помогает реципиенту освоить ценности типичного члена иноязычного общества и рядового потребителя. На уроках предполагается работа с печатными и видеоматериалами, которые в рамках одного контекста могут использоваться для развития разных видов речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение).

В процессе культурно-речевой адаптации при переходе от учебного (искусственного) к непринужденному (естественному) общению представляется актуальной подготовка студентов к участию и в современном интернет-дискурсе, который маркирован веб-жанрами, обладающими высокой степенью смысловой компрессии. К ним относятся:

- демотиватор – изображение на черном или синем фоне с кратким комментарием неожиданного характера. Предполагает произведение комического или иного эмоционального эффекта с опорой на прессупозицию;

- мем – узнаваемый персонаж, сопровождаемый подписью, которая сквозь призму комического отражает соответствующее образу стереотипное мышление или поведение.

В результате работы с креолизованными текстами различного характера обучаемый:

- формирует навыки декодирования информации, ее интерпретации и создания творческой единицы по образцу;

- адаптируется к переходу от искусственного общения (в аудитории) к естественному (как непосредственному, реальному, так и на форумах, интернет-конференциях, в чатах);

- підвищує навички комуніканта в межкультурній і етноспецифічній інформаційно-комунікативній середі.

Мовні та мовленнєві граматичні навички: специфіка формування та функціонування

Гура В.О.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: rki314@ukr.net

У науковій літературі з методики викладання іноземних мов поширені терміни «мовні навички» та «мовленнєві вміння». Термін «мовленнєві навички» є менш поширеним і, на наш погляд, менш дослідженим. Зазначимо, що у багатьох випадках цей термін ототожнюється із терміном «мовні навички», що негативно впливає на практику навчання іноземного мовлення.

Зупинимось детальніше на аналізі цих двох типів навичок та стисло сформулюємо зміст кожного з них.

Мовленнєві граматичні навички у нашому розумінні – це навички автоматизованого використання граматичних (морфологічних і синтаксичних) явищ у мові на основі «граматичного почуття». Психофізіологічною основою такого використання є автоматизовані граматичні (морфологічні і синтаксичні) мовленнєві зв'язки, або іншими словами, граматичні мовленнєві стереотипи. Зазначимо, що мовленнєві граматичні зв'язки формуються у процесі надбання людиною індивідуально-мовленнєвого досвіду під час оволодіння різними видами мовлення – ситуативного і контекстного, діалогічного і монологічного, усного та письмового.

Мовні навички суттєво відрізняються від мовленнєвих, тому що це такий тип навичок, які призначені для створення окремих форм і структур, який функціонує поза умов мовленнєвої комунікації. Психологічною основою такого виду навичок складають інтелектуальні дискурсивно-граматичні розумові дії, які виконуються за допомогою знання відповідних граматичних правил.

Природньо, що обидва названих види навичок співвідносяться, якщо мова йде про володіння мовою освіченою людиною. Однак тим не менш зазначені навички зберігають свою специфіку, тому що це різні за своєю психічною природою навички. Інколи вони можуть функціонувати окремо. Так, дитина оволодіває мовленнєвими навичками раніше, ніж засвоює мовні навички, які формуються під час вивчення теорії граматики та виконання граматичних вправ у школі.

З іншого боку, інколи граматичні навички можуть функціонувати окремо від мовленнєвих. Частіш за все це відбувається, якщо людина володіє мовою пасивно: вона вміє правильно створити потрібну форму, сконструювати речення, але не спроможна адекватно та без помилок використовувати ці граматичні одиниці у спонтанному мовленні в умовах природньої мовленнєвої комунікації, тому що граматичні навички не перетворились у неї на мовленнєві автоматизовані навички. Таким чином, незважаючи на зовнішню подібність, ці навички принципово відрізняються.

Вищезначене дозволяє нам зробити два важливих висновки, а саме: 1) існують два види вмінь і навичок, які є психологічною основою володіння мовою – мовленнєві і мовні; 2) необхідно розрізняти їх під час навчання граматичного аспекту іноземного мовлення.

Беручи до уваги основну психологічну особливість мовлення – наявність автоматизованих граматичних зв'язків як обов'язкової умови граматично правильного говоріння, зазначимо, що створення мовленнєвих граматичних навичок повинно стати центральним завданням під час навчання граматичного аспекту мовлення, іноземного мовлення, зокрема. Природньо, що необхідним компонентом цього процесу є формування у іноземця граматичних навичок і вмінь.

На кафедрі філології ХНАДУ розпочато роботу зі створення нового комплексу тренувальних вправ для навчання іноземних студентів наукового стилю мовлення, необхідною складовою якого є засвоєння іноземцями

основних лексико-граматичних конструкцій курсу РМІ. Згідно із вимогами методики тренувальні вправи для формування мовленнєвих граматичних навичок мають бути ситуативними, комунікативно-мотивованими, системно організованими та орієнтованими на мовленнєві можливості іноземних студентів.

Література:

1. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. – СПб.: Златоуст, 2006.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов.- М.: Рус. яз., 1988.
3. Шатилов С.Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия/ Сост. Леонтьев А.А. - М.: Рус. яз., 1991.

Особенности обучения говорению иностранных студентов

Демченко В.А.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: stanislav_demchenko@mail.ru

Говорение – это устный продуктивный вид речевой деятельности, в результате которой мы воздействуем на собеседника. Говорение – это уникальный вид речевой деятельности, где не только очевидна связь со всеми другими видами речевой деятельности, но и заметно влияние индивидуальности учащегося. Для успешного говорения необходимо овладение фонетикой, грамматикой, знание лексики, умение читать и слушать.

Главная цель обучения говорению на начальном этапе состоит в том, чтобы подготовить учащихся к реальному речевому общению: они должны научиться понимать собеседников и самостоятельно высказываться, выражая свои собственные мысли. Конечные высказывания учащихся ограничены как по объему, так и по степени сложности. Тематика и языковой состав определяются учебными материалами, которые используются в обучении.

В «Программе по русскому языку как иностранному (1 уровень)» говорится, что лексический минимум 1 сертификационного уровня составляет

2300 единиц, что позволит учащемуся решать при говорении следующие коммуникативные задачи:

1. самостоятельно продуцировать связные, логичные высказывания в соответствии с предложенной темой и коммуникативно заданной установкой (объем – не менее 25 фраз);

2. строить устное монологическое высказывание репродуктивного типа на основе прослушанного или прочитанного текста (объем до 800 слов и количеством незнакомых слов не более 3 %) различной формально-смысловой структуры и коммуникативной направленности (повествование, описание, сообщение, а также тексты смешанного типа с элементами рассуждения);

3. передавать содержание, основную идею прочитанного или прослушанного текста и выражать собственное отношение к фактам, событиям, изложенным в тексте, действующим лицам и их поступкам.

4. инициировать диалог и адекватно реагировать на реплики собеседника, определять коммуникативные намерения собеседника;

В любом случае, когда преподаватель начинает обучение, он должен четко видеть цель своей работы. Что ждет учащийся от занятий, с какой целью он хочет научиться говорить на иностранном языке? Может быть, говорение не будет основным видом речевой деятельности? Может быть, учащийся будет много читать или писать на изучаемом языке и ему просто не с кем будет говорить. Может быть, наоборот, этот вид речевой деятельности станет ведущим. Наконец, с кем и о чем будет говорить учащийся? Он планирует выступать с научными докладами, деловыми предложениями или использовать полученные навыки в быту? Преподаватель должен сам определить задачи обучения говорению, исходя из пожеланий и возможностей ученика, поэтому в каждом конкретном случае задачи могут варьироваться по порядку значимости.

Исследователи выделяют следующие принципы обучения говорению: принцип сознательности, принцип наглядности, принцип устной основы и опережения, принцип комплексности, принцип учета родного языка

обучаемого, синтетичність усвоєння, програмування комунікативної діяльності в вправах, принцип єдності і різноманітності цілей і шляхів навчання, принцип взаємодоповнення.

Изучение иностранного языка – это, прежде всего, запоминание. Надо сказать, что способность к запоминанию у всех людей разная. Она не зависит от национальности и образования, но зависит от возраста. Так, общеизвестно, что после 35 лет выучить иностранный язык гораздо сложнее, т. к. способность запоминать новые иностранные слова резко уменьшается. Конечно, преподаватель должен создать условия, при которых процесс запоминания будет сознательным, волевым. Хотя запоминание может быть и неосознанным, произвольным. Это тоже нужно использовать в обучении. Что легче всего человек запоминает? То, что его тронуло, вызвало эмоциональное переживание. Например, чтение диалогов должно быть выразительным, артистичным. Эмоциональность преподавателя не оставляет учащегося равнодушным, некоторые реплики произвольно запоминаются. Вершиной обучения считается момент, когда учащийся может не только повторить все, что он изучил, но и сам продуцировать, творить.

Литература:

1. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. Киев: КГУ, 1980. – 568 с.
2. Зимняя И.А., Леонтьев А.А. Психологические особенности овладения иностранным языком // Сб. Материалов I Конгресса МАПРЯЛ. – 1969. – С. 146.
3. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): метод. пособие для русистов. – СПб: Златоуст, 2007. – 200 с.

Основні чинники організації самостійної роботи іноземних студентів

Дьолог О.С.

Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця

м. Харків, Україна

e-mail: Olha.Doloh@hneu.net

Принцип індивідуалізації є одним із провідних принципів, що повинен використовуватися при навчанні іноземних студентів. Цей принцип – один із базових в організації самостійної роботи студентів. Саме реалізація основних

положень цього принципу забезпечує ефективність самостійної роботи студентів-іноземців і сприяє оптимізації процесів навчання на мовних кафедрах у нефілологічних ВНЗ.

Для аналізу основних положень індивідуалізації самостійної роботи необхідно, перш за все, розкрити з позицій методики викладання української (та російської) мови як іноземної саме поняття індивідуалізації.

У західноєвропейській методичній літературі найчастіше під індивідуалізацією розуміють певну відособленість навчальної діяльності студента, у вигляді його особистої роботи за індивідуальними програмами, які передбачають поділ студентів на потоки (групи) за здібностями, комунікативними потребами. Зміст цих програм відрізняється за обсягом та глибиною матеріалу.

У вітчизняній методиці, де превалюють єдині вимоги до освоєння змісту навчальної програми, під індивідуалізацією навчання взагалі, так і самостійної роботи, зокрема, найчастіше розуміють індивідуальний підхід. Цей підхід полягає в адаптації організації й змісту самостійної роботи шляхом гнучкого використання методів та прийомів навчання до єдиної для всіх методики організації самостійної роботи та єдиному її змісту з урахуванням індивідуальних здібностей студентів. З іншого боку, багато дослідників розглядають індивідуалізацію самостійної роботи як організацію самостійної діяльності, що спрямована на розвиток комунікативної компетенції в іноземних студентів за допомогою рівневої диференціації змісту самостійної роботи, завдань та засобів її реалізації.

Необхідно зазначити, що індивідуалізація дозволяє організувати самостійну роботу студентів з урахуванням їхніх потенційних когнітивних можливостей, створює іноземцям оптимальні умови для самостійного освоєння знань, для розвитку необхідних умінь та навичок, а також для самооцінки рівня знань та навичок.

Зазвичай індивідуалізація самостійної роботи іноземних студентів не може бути реалізованою без наявності принципів диференціації, варіативності та відкритості.

Варіативність самостійної роботи характеризується багаторівневими та модифікаційними планами, програмами з даного виду діяльності. Принцип варіативності передбачає використання різноманітних технологій, зобов'язує надавати студентам можливість вільно вибирати теми для вивчення, забезпечує зміну видів мовленнєвої діяльності, інтенсифікує включення інтерактивних технологій організації самостійної роботи.

Індивідуалізація й диференціація самостійної роботи дозволяють, змінюючи структуру, зміст і організацію самостійної роботи, більш повно враховувати рівень мовної підготовки студентів, їхні здібності й когнітивний стиль, створюючи умови для самостійної діяльності відповідно до їхніх комунікативних потреб та мотиваційних установок.

Різнманіття ознак індивідуалізації породжує велику кількість моделей самостійної роботи. Але цілком природно, що практична реалізація цього різноманіття обмежується й стримується реальними умовами здійснення самостійної роботи на мовних кафедрах – матеріально-технічною базою кафедри, навчально-методичним забезпеченням та рівнем професійної готовності впровадження інноваційних технологій для вдосконалення даного аспекту навчальної роботи.

Принцип індивідуалізації передбачає як урахування рівня мовної підготовки групи в цілому, так і окремих студентів, які потребують допомоги в засвоєнні знань чи в розвитку тих або інших навичок. Даний принцип зобов'язує створювати різноманітні курси з самостійної роботи студентів одного року навчання. Ці курси реалізуються у вигляді змістових модулів. Кожен змістовий модуль – це мінімальна автономна навчально-методична одиниця певного змісту, яка функціонує у загальній системі курсу.

Урахування регіональних та індивідуально-психологічних особливостей іноземних студентів зумовлює диференціацію у плануванні кількості тем і завдань із самостійної роботи. Проте це не має впливати на досягнення кінцевої мети самостійної роботи чи підміняти зменшення кількості завдань їх якісним наповненням. Викладач не повинен замінити складні завдання на полегшені з позицій змісту, цільових установок, мовленнєвих дій тощо.

Безперечно, на сучасному етапі проблема індивідуалізації самостійної роботи нерозривно пов'язана з використанням інноваційних технологій навчання, серед яких на першому місці інтернет-ресурси й активне використання комп'ютерних програм. Застосування навчальних комп'ютерних програм забезпечує високий рівень оптимізації та індивідуалізації самостійної роботи на мовних кафедрах. Працюючи з цими програмами, студенти мають можливість оперативно реагувати на свої помилки, виправляти їх самостійно, з'ясовувати причини помилок.

І, насамкінець, найважливіше те, що студенти отримують можливість вибору типу змістового модулю в межах обов'язкового комплексу навчальних завдань, наданого викладачем курсу й визначеного їм рівня мовної підготовки.

Отже, моделі індивідуалізації самостійної роботи базуються на реалізації таких положень, як індивідуальний підхід, диференціація, варіативність, інтерактивність та активне застосування комп'ютерних технологій.

Література:

1. Котова А. Роль викладача в організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі / А. Котова // Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка». – Л., 2009. Вип. 25. – Ч. 3. С. 250-256.
2. Ушакова Н. И. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вузов / Н. И. Ушакова, И. Н. Кушнир // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации : монография / под.ред. Н. И. Ушаковой. —Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2014. — С. 167 – 187.

Работа над усвоением специальной лексики на занятиях в туркменских группах

Иванова Т.А.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: ivanova250765@gmail.com

Изучение русского языка в туркменских группах ведётся на первых трех с половиной курсах. Учитывая профиль, следует отметить, что в методике преподавания русского языка есть некоторые особенности. Студенты с первых дней обучения вплотную сталкиваются с изучением специальных предметов. Поэтому преподавателям на практических занятиях по русскому языку приходится сочетать прохождение грамматического материала со специальной лексикой. Так, например, мы должны научить будущих медиков владеть основными нормами литературно-медицинской речи, научить их грамотно оформлять медицинские документы, повысить качество подготовки врачей.

Исходя из этого, словарную работу по специальной лексике проводим в основном по трём лексическим группам, которые являются основной частью общего и специального медицинского фонда. Словарный запас студентов довольно беден, и потому на I курсе проводится работа со словами общемедицинского характера, которые широко распространены среди большого круга людей и употребляются в общебытовой лексике. Это слова: *инфекция, палата, клиника, аптека, операция, компресс, диагноз; названия болезней: грипп, ангина, аппендицит, скарлатина; названия лекарств: иод, пенициллин, валерианка, спирт, новокаин, стрептоцид и др.*

С этими словами ведутся самые разнообразные виды работ: слова переводятся на родной язык, студенты знакомятся со значением слов, а потом с ними составляются предложения. В качестве примера можно взять слова: *диета — берхиз — определённый режим питания; аппетит — ишдэ — желание есть; слух — сес; язва — баш — гноящаяся ранка на поверхности кожи и слизистой оболочке.*

1. При ангине надо соблюдать жидкую *диету*.
2. *Слух* имеет жизненно-важное значение для человека.
3. Хороший *аппетит* обычно отражает хорошее состояние здоровья.

(Сильному составу студентов предлагается самостоятельно составить предложения). Практикуются работы творческого характера. Из отдельных слов составляется *рассказ*. *Комната, лежит, систематически, следует, проветривать, пыль, сметать, влажная тряпка, ребенок, отдельная, посуда, другие дети, игрушки, большое, значение, для, больной скарлатиной, имеет, правильное, питание*. Объяснение слов: Скарлатина – заразная болезнь с болью в горле. Пыль – тозан. Систематически – постоянно повторяющийся.

Далее, из этих слов студенты составляют связный текст:

Комнату, где лежит *больной скарлатиной*, следует *систематически* проветривать. *Пыль* сметать влажной тряпкой. Ребёнку нужно выделить *отдельную посуду*. Не давать другим детям его игрушки. Большое значение для больного скарлатиной имеет *правильное питание*.

Этой формой работы преследуется цель познакомить студентов с названием болезни *скарлатина*, также привить навыки правильного построения предложений (согласование грамматических форм).

Словарную работу по медицинской лексике следует сочетать по возможности с прохождением материала по специальным предметам (анатомии, фармакологии, хирургии).

Работу со словами общеязыкового фонда, употребляющимися в медицине без изменения своего значения, мы проводим больше всего со студентами I курса. Виды работ бывают различные: пересказы текста, ответы на поставленные вопросы, составление предложений.

На старших курсах (мы имеем в виду 2-3 курсы) ведется работа со словами-омонимами, которые употребляются в медицинской практике, причём значение таких слов суживается или вовсе изменяется при переходе в область специальной речи.

В качестве примеров можно взять следующие слова:

Общебытовое значение	Медицинское значение
<i>Чашечка</i> - вид посуды	<i>Чашечка</i> - надколенная кость.
<i>Ткань</i> - вид материи	<i>Ткань</i> - группа клеток организма.
<i>Сосуд</i> - посуда для жидкости, газа	<i>Сосуд</i> - трубчатый орган в организме

Чтобы раскрыть значение слов, составляются предложения с помощью преподавателя (в зависимости от состава групп).

1. В организме человека множество кровеносных *сосудов*, по которым циркулирует кровь.

Из стеклянного *сосуда* постепенно выпускался газ для того, чтобы можно было наблюдать его горение.

2. Мышечную *ткань* систематически тренируют для того, чтобы она была упругой и не подвергалась никаким заболеваниям.

Эта *ткань* очень прочна, так как она изготовлена из натурального шёлка.

Этими примерами преподаватель преследует цель закрепления и сложноподчинённых предложений. Таких слов в медицинской практике встречается немало, и мы стараемся занести их в словарь студентов.

Переходя к работе над словосочетанием, необходимо обратить внимание на возможности их использования. Следует обратить особое внимание студентов-медиков на то, что принято говорить не *сердечная болезнь*, а *болезнь сердца* или *сердечное заболевание*; не *ручная кисть*, а *кисть руки*; не *больничная кровать*, а *больничная койка*.

Существительное *давление* сочетается с прилагательным «*кровяное*», но *сосуд кровеносный*, а *мокрота кровянистая*.

Следует обратить внимание студентов на сочетание: *порок сердца*, но не *порочное сердце*. Слово *порочный* употребляется в значении *безнравственный, неправильный*.

В результате острых инфекционных заболеваний может быть *порок сердца*. У этого человека *порочное поведение*.

Необходимо провести грань между словами *болеет* и *болит* (*кто* болеет, но *что* болит). *Я сама болею*. *У меня болит голова*.

Студентам предлагается подобрать медицинские слова и выделить их части. Например *боль, больной, больница, заболевание и т. д.; плеврит, гастрит, бронхит, бронхоаденит; бескровный, исцеление, вскрывать, сращивать, облучение, ухудшение*.

Работа со словообразующими элементами — одна из форм расширения словарного запаса студентов. Знакомя студентов со значением каждого слова, мы выделяем приставку, суффикс и окончание, то есть все те части, которые образуют новое слово.

Усвідомлено-практичний та комунікативний методи вивчення української мови як іноземної

Івлєва С. М.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

м. Одеса, Україна

e-mail: svietlana.ivlieva74@mail.ru

У викладанні української мови як іноземної налічують значну кількість методів, що мають відмінний ступінь розповсюдження та різні теоретичні засади. Найефективнішими, на думку автора, є усвідомлено-практична та комунікативна методика. Метою статті є розкриття особливостей застосування зазначених методів у викладанні української мови іноземним студентам на різних стадіях вивчення мови.

Зауважимо, що в роботах попередників М. Іванова, Н. Титкова, А. Корміліцина, А. Суригіна, Р. Альберта, Б. Ананьєва ця тема набула певного висвітлення.

Відомому психологу Б. В. Беляєву належить розробка *усвідомлено-практичного* методу [1]. Згідно гіпотези автора, у взаємодії тих, хто займається вивченням мови, мова виступає основним засобом комунікації. В свою чергу,

спілкування (комунікація) є процесом творчим, в якому все відбувається спонтанно, не заплановано. І першорядним завданням викладача має бути сприяння розвитку мислення на «чужій» мові, відчуття цієї мови. І лише безперервна практика, що формує досвід та навички, допомагає цьому процесу.

Студенти-іноземці мають опановувати рівночасно всі чотири види контактування – говоріння, письмо, читання, аудіювання. Для кращого пізнання мовної системи, мова має використовуватися усвідомлено та творчо. Змістовне наповнення навчально-методичних посібників повинно відповідати вимогам іноземних студентів до навчального процесу, бути пристосованим до їхніх потреб [4: 16-17].

Завдяки цьому формуються автоматизовані навички та звички, що дають змогу для досконалого оволодіння мовою. Подібні навички створюються завдяки безперервному потоку мовлення, усвідомленню базових дій, що створюють основу подібних звичок. Саме повторення виступає підмуром для іншомовної практики і має займати понад 85 % від часу навчання. Як твердить народна мудрість: «Повторення – мати вивчення». Відповідно, теоретичні реляції стосовно мови мають забирати близько 15 % навчального часу і розмірено поділяючись на протязі всіх занять.

За Б. В. Беляєвим, базовими для вивчення української мови як іноземної за допомогою усвідомлено-практичної методики є ряд методичних принципів. А саме:

- а) принцип активної комунікації або комунікативна спрямованість навчання;
- б) функціональний підхід до відбору і презентації мовного матеріалу;
- в) ситуативно-тематичний принцип організації мовного матеріалу;
- г) принцип концентричного розміщення мовного матеріалу;
- д) принцип врахування рідної мови учнів [1: 209-210].

Враховуючи розробки Б. В. Беляєва, викладачі мають змогу покращити рівень оволодіння українською мовою іноземцями.

В свою чергу, російський вчений Є. І. Пассов виступає одним із розробників *комунікативного методу* навчання [2; 3]. В основі даної методики виступає розуміння мови як вродженого процесу і, відповідно, її вивчення як природне явище. В даному разі, комунікативність аналізується не як методичний принцип, а як принцип методологічний, що формулює, як методичні принципи навчання, так і вибір загальнонаукових методів пізнання, які використовуються для структурування процесу навчання [4: 17].

В межах комунікативної методики навчання комунікативність перестає бути декларацією, а перетворюється на пояснювальний принцип побудови процесу навчання. Згідно Є. І. Пассова, комунікативний метод базується на наступних основоположних дидактичних і методичних принципах:

- а) мовленнєво-мисленнєвої активності – передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал активно використовується носіями мови в процесі спілкування;
- б) індивідуалізації – головний засіб створення мотивації при оволодінні мовою;
- в) функціональності – відповідно до цього принципу визначаються функції говоріння, читання, аудіювання і письма як засобу спілкування;
- г) ситуативності – передбачає визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування;
- д) новизни – забезпечує підтримку інтересу до оволодіння іноземною мовою, формування мовленнєвих навичок, розвиток продуктивності й динамічності мовленнєвих умінь [3].

Погоджуючись із сучасною дослідницею Ю. О. Трубніковою, зауважимо, що провідними прерогативами комунікативної методики є:

- стрімке подолання мовного бар'єру;
- вивчення української мови як іноземної з початкового рівня;
- навчання без використання мови-посередника;
- вживання мови в життєвих ситуаціях [5: 29].

Отже, підсумовуючи вище зазначене, в процесі вивчення української мови як іноземної найбільш ефективними розкриваються комунікативна та усвідомлено-практична методики, які дають можливість за невеликий строк розвинути опорну комунікативну компетенцію. Помітне значення має робота з опрацювання матеріалів лексичного типу та розвиток навичок мовного розуміння на слух.

Література:

1. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1965. – 229 с.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.
3. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М. Русский язык, 1989. – 276 с.
4. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
5. Трубнікова Ю. О. Застосування комунікативної методики як однієї з найефективніших методик при викладанні української мови іноземним студентам на підготовчому відділенні / Ю. О. Трубнікова // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». – 2013. – № 1 (5) 26. – С. 26-30.

**Организация подачи языкового материала на занятиях по РКИ
в условиях технического вуза**

Калуцкая И.Н., Лищенко И.Б., Макеева И.Б

Национальный университет кораблестроения имени адм. Макарова

г. Николаев, Украина

e-mail: iryna.kalutska@nuos.edu.ua

В настоящее время в наших вузах активно ведется работа по интенсификации процесса обучения русскому языку иностранных студентов как ближнего, так и дальнего зарубежья. Это требует создания особых подходов к обучению, оптимизирующих процесс овладения предметом. Большое значение придается поиску более эффективных путей совершенствования интеллектуального и профессионального развития личности будущего специалиста.

Лучшим средством организации в подаче языкового материала является текст как основная единица обучения, оптимальная единица преподавания языка. На кафедре современных языков НУК нами было разработано учебное

пособие «Русский язык как иностранный с лексико-грамматическими заданиями» для студентов, стажеров и аспирантов инженерно-технического профиля. Работа состоит из трех разделов, каждый из которых содержит теоретический и практический материал для аудиторной и внеаудиторной работы, способствует развитию учебных навыков студентов в профессиональной сфере. Подбор материала выполнен по метатемному принципу, что позволяет проводить обучение как по всему материалу пособия, так и избирательно, обращаясь только к актуальной для обучаемых проблематике. Тексты сопровождаются глоссарием и послетекстовыми заданиями.

Единицы других языковых уровней (слово, словосочетание, предложение) также представлены с точки зрения их функций в **тексте**.

Одна из важных форм контроля знаний – **учебный тест**. В своей практике мы используем тестовые задания трех видов:

1. Задания с выбором ответа.
2. Задания с кратким ответом.
3. Задания с развернутым ответом.

Практическая значимость нашей работы видится нам в том, что мы подошли к анализу инженерно-технических текстов, рассматривая их в качестве своеобразных проводников коммуникативного содержания процессов инженерной деятельности. При подготовке текстового материала мы использовали разработки ученых университета, консультировались с профессорами, старались идти в ногу со временем. В нашей методической копилке представлены учебно-научные образцы технических текстов, комбинированных контрольных заданий и т.п. Так, например, текст «Подводный аппарат «Мир» знакомит студентов - третьекурсников с одним из глубоководных телеуправляемых аппаратов, созданных учеными НУК. Проект был отмечен Государственной премией в области науки техники. Мы знакомим

студентов с различными подводными аппаратами: «Софокл», «Акинак» и др., популяризируем открытия наших ученых.

Исследования показали, что тексты, созданные русистами и методистами без участия преподавателей профильных дисциплин, часто представляют неточную или искаженную информацию [4]. На начальном этапе обучения иностранный студент преследует прагматическую цель: извлечение из текста наиболее значимой информации. Но эта информация ему малодоступна.

Проблемы, с которыми сталкиваются студенты, можно разделить на три составляющие [3]:

1. Незнание терминов.
2. Незнание синтаксических конструкций, обслуживающих письменную форму научного стиля речи.
3. Пробелы в знаниях довузовской программы по физике, математике, химии, информатике, геометрии.
4. Возникла необходимость в опробовании целесообразности следующей модели обучения.

Первый этап работы – это подготовка текстовых материалов к занятиям по русскому языку[4]. Из вопросов преподавателя РКИ и ответов преподавателя общетехнической дисциплины получается оригинальный диалог по специальности. Форма диалога дает возможность доступно говорить о сложных понятиях, овладеть навыками и умениями, нужными для реализации подлинной ситуации общения.

На втором этом этапе студентам предлагается оригинальный текст лекции, написанный преподавателем общетехнической дисциплины. Этот текст должен содержать основную терминологическую лексику и предметную информацию, уже знакомую по диалогу. На базе этой информации студенты знакомятся с более сложной формой ее выражения.

Третий этап работы – знакомство студентов с аутентичным монологическим текстом, взятым из классического учебника [5].

В процессе формирования у студентов одного и того же денотативного содержания различными стилистическими средствами используются когнитивная и коммуникативная природа научного текста [6].

Литература:

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
2. Гагарина М. А., Дубинина Г. А. Реализация компетентного подхода при преподавании общепрофессиональных дисциплин на иностранном языке: сб. науч. ст. по материалам Межвузовского круглого стола с международным участием «Особенности профессионального становления личности студента – будущего специалиста в области экономики и финансов». – М.: Финуниверситет, 2011. – с. 57– 61.
3. Дубинина Г. А. Оценка результатов обучения продуктивным видам иноязычной речевой деятельности // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам. – М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – с. 175–188. – (Вестн. Моск. гос. Лингвист.ун-та; вып. 12(618). Серия Педагогические науки).
4. Исаева Л.Б. Обучение иностранных студентов в технических вузах: актуальность, проблемы/ Исаева Л.Б. // Вестник Каз. технолог. ун-та. – 2010. – №7 – с.427 – 431.
5. Литвинко Ф. М., Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 102 с.
6. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. – М.: МГЛУ, 2003. – 256 с.

Професійне мовленнєве спілкування: психолінгвістичний аспект

Кісіль Л.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: ludmilakisil@yahoo.com

Розгляд моделей породження мовленнєвого висловлювання (усного і писемного) у професійних ситуаціях, виділення груп навичок, актуальних для процесу навчання української/російської мови як засобу професійного спілкування – ось далеко не повний перелік проблем, що мають провідне значення для методики навчання професійного діалогічного мовлення іноземних студентів.

У наукових розвідках проблеми формування професійної мовленнєвої діяльності нам вважається раціональним застосовувати діалектичний метод сходження від абстрактного до конкретного: від загального поняття діяльності до пізнавальної діяльності, від мовленнєвої діяльності до структурних рівнів пізнавальної діяльності і до аналізу співвідношення структурних рівнів та

мовних засобів, що застосовуються в їх межах. Доцільно застосовувати поняття діалогічності. Діалогічне мовлення – мовлення підтримувальне; співрозмовник ставить у процесі його уточнювальні питання, подає репліки, може допомогти закінчити думку (або переорієнтувати її) [3 : 200]. Різновидом діалогічного спілкування є бесіда, під час якої діалог набуває тематичної спрямованості.

Значення ж самого діалогу в рішенні проблем розуміння і комунікації виявили ще герменевтики. М.Бахтін застосовував принцип діалогічності для дослідження словесної творчості, однак науковець вважав діалогічними за своєю суттю лише гуманітарні науки. «Точні науки – це монологічні форми знання: інтелект споглядає речі і висловлюється про них. Тут тільки один суб'єкт – той, хто пізнає (споглядає) і говорить (висловлюється). Йому протистоїть безмовна річ... Суб'єкт як такий не може сприйматися і вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, отже, пізнання його може бути тільки монологічним... » [1: 363].

Діалогічність виражається не лише в змісті знання, а перш за все у самому пізнавальному механізмі, у розчленуванні пізнавальної діяльності на два взаємодіючих рівня, один з яких (керуючий) найбільш репрезентує переформульовані методологічні знання, уже накопичені наукою; інший же (предметний) є в більшому ступені індивідуальним пізнанням суб'єкта. Діалогічність мовленнєвої діяльності в рамках цих рівнів виявляється в її питально-відповідній формі. Е. Палихата зазначає, що усна форма мовленнєвої діяльності, наразі й діалогічного мовлення має такі характеристики: а) багатство інтонаційного оформлення; б) велику частину паралінгвістичної інформації (міміка, жести); в) певний темп, інакше втратиться тимчасовий зв'язок із ситуацією; г) високий ступінь автоматизованості, на чому базується темп; г) контактність із співрозмовником; д) специфічний набір мовленнєвих засобів і своєрідну структуру; е) лінійність у часі, оскільки не можна повернутися до будь-якого відрізка мовлення [2:71-77]. Зрозуміло, що значення професійних умов і найближча професійна ситуація спілкування визначає

структуру висловлювання, відбиваючи характер діалогічної поведінки співрозмовників.

Існує також значна кількість чинників, що впливають на успішність аудіювання і говоріння у процесі повсякденної ділової комунікації. Впливає швидкість подання мовленнєвих повідомлень (сприятливою умовою є збігання темпу мовлення мовців), тривалість пред'явлення, його кратність, спрямованість уваги. Значимим чинником є наявність або відсутність візуальної опори, її наявність полегшує прийом повідомлення, звертання, інформації, оскільки зоровий канал має більшу пропускну здатність, ніж слуховий.

Поле, що окреслює сферу професійного спілкування, вельми широке, може бути подано тематичними блоками. Іноземні студенти залучені до достатньо активного і багатопланового спілкування з різних аспектів за фахом їхньої майбутньої професії. Позитивним у такому випадку є і те, що вони звикають до професіоналізмів та термінології.

Перевага діалогічної форми спілкування полягає у тому, що студент-іноземець, беручи участь в діалозі, має можливість перепитати, попросити повторити або повернутися до сказаного раніше. Під час аудіювання об'єктом рецепції є мовленнєві сигнали. Щоб зрозуміти всю послідовність речень, з яких складається дискурс, що сприймається, необхідно їх повністю утримувати в пам'яті. І навпаки, чим довше, тим складніше і важче це зробити. При цьому пам'ятаємо, що обсяг оперативної пам'яті обмежений.

Усна мовленнєва діяльність більше, ніж інші види мовленнєвої діяльності (читання, письмо), пов'язана з психічним станом мовця, з його ставленням до цієї діяльності, з його готовністю, бажанням вступити у спілкування з професійною метою. Дослідники визнають особливу важливість суб'єктивного, особистісного чинників у навчанні мовлення і позитивної валентності. Дослідження такої валентності залежить від багатьох умов, серед яких насамперед слід відзначити зняття психологічного бар'єру, створення сприятливих для спілкування обставин у спілкуванні на теми з фаху, наявність

інтересу й мотивації, питання підкріплення, попередження мовних і мовленнєвих помилок під час професійного діалогічного мовлення.

Професійно-комунікативні здібності є прижиттєвим розвитком й удосконаленням специфічних (інтелектуальних, креативних, сенсомоторних тощо) часткових здібностей до певної професійної діяльності, зумовлених сферою виробничо-ділового спілкування. Для здійснення досконалої мовленнєвої комунікації слід спиратися на пам'ять і увагу, без яких професійна діяльність стає принципово неможливою.

Таким чином, психолінгвістичні чинники, що слід враховувати, надзвичайно важливі у процесі навчання професійного мовлення.

Література:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. - М.: Искусство, 1986. - 445 с.
2. Палихата Е.Я. Диалог в усномовленнєвому спілкуванні / Е.Я. Палихата // Мандрівець. - 2000. - № 1. - С. 71-77.
3. Столяренко Л.Д. Основы психологии: учебн. пособие. - 9-е изд. / Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д.: Феникс, 2004. - 672 с. - (Серия «Высшее образование»).

Изучение глагольных приставок как важный аспект формирования речевой компетенции иностранных учащихся

Ковалева В. М.

Одесский национальный политехнический университет

г. Одесса, Украина

e-mail:valer-od@mail.ru

Русский язык обладает безграничными ресурсами в области словообразования, которое представляет собой одно из основных средств обогащения языка. Изучение способа образования слов позволяет выработать у иностранных учащихся умения самостоятельно наблюдать и анализировать языковые факты, догадываться о значении новых слов по словообразовательным элементам.

В связи с изучением в иностранной аудитории специфики категории вида и способов глагольного действия возникает активный интерес к значению глагольных приставок. Как образование, так и адекватное употребление приставочных глаголов представляет собой значительную трудность для

иностранцев, порождает сомнение в возможности понять принцип использования в речи приставочных форм.

Задача преподавателя – дать четкое разграничение типологии приставок. На занятиях, посвященных глагольному виду, не только вводится понятие видовой пары, говорится о способах образования видовых форм, но и обращается внимание обучаемых на наличие собственно видовых приставок и приставок, способных менять оттенки лексического значения глагола. Важно подчеркнуть, что префиксальная видовая пара возникает только в том случае, если приставка не имеет никакого другого значения, кроме значения совершенного вида (результативности на различных этапах совершения действия), т.е. является исключительно видовой, или «нулевой» по своей семантике: *писать* – **написать**, *читать* – **прочитать** и др. Такого рода приставки не меняют лексическое значение бесприставочной производящей формы глагола, а лишь изменяют грамматическое значение приставочного коррелята – переводят из несовершенного вида в совершенный. Основа глагола с семантически нулевой приставкой обозначает то же самое действие, что и производящая основа несовершенного вида. Как отмечал В. В. Виноградов, «Некоторые глагольные приставки превращаются в чисто видовые префиксы и служат простым грамматическим средством образования форм совершенного вида» [2: 422].

Однако, ряд исследователей считает, что подобного рода семантически «пустых» префиксов не существует, т. к. они часто выражают дополнительные оттенки значения. Так, З. А. Потиха [3] выделяет шесть значений приставки **по-**: 1) начать действие : *побежать*, *полюбить*; 2) действие, совершаемое в неполной мере, краткосрочно : *почитать*, *поговорить*; 3) доведение действия до результата : *посмотреть*, *посеять*; 4) действие, совершаемое многократно (с суффиксами -ыва-, -ива-): *поглядывать*, *подумывать*; 5) действие, относящееся ко многим лицам, предметам: *побросать*, *покусать*; 6) действие, доведенное до какого-либо качества, свойства: *покраснеть*, *постареть*. На наш взгляд, в

данном перечне значений лишь второе и пятое вносят дополнительный оттенок в семантику производящей формы. Первое, третье и шестое укладываются в рамки базовой функции совершенного вида, для которой наличие семы результативности, соотносимой с границами действия (реже – начало, чаще – законченность), является основополагающей. В четвертом значении речь идет о так называемой вторичной имперфективации приставочных глаголов совершенного вида с помощью суффиксов -ыва-, -ива-. В подобном случае наличие семы регулярности, повторяемости действия является собственно аспектообразующей, что приводит к потере оттенка семантики глагола совершенного вида. Так, значение «действие, относящееся ко многим лицам», которое прослеживается в глаголе *покусать* во фразе : *Собака покусала детей*, исчезает в суффиксальной форме несовершенного вида, и на первое место выходит базовое значение регулярности : *Собака покусывает палец*.

Чтобы избежать подобной путаницы при изучении иностранцами приставочных глаголов, уже в рамках подготовительного факультета представляется важным сформировать у обучаемых понимание существования двух типов приставок : семантически «пустые», выполняющие лишь аспектную функцию, и семантически «наполненные», дополняющие базовую сему бесприставочного глагола несовершенного вида. Руководствуясь принципом от простого к сложному, на начальном этапе обучения предпочтительнее ориентироваться не на значения приставок из-за их разнообразия в сочетании с разными глаголами, а на изменение семантики производящей формы несовершенного вида. Представляется необходимым выделить приставочные парадигмы анализируемых глаголов в рамках изучаемых лексико – семантических групп, а также определить возможность интерпретации семантики приставочных глаголов в контексте. Полученные знания позволят в дальнейшем на следующих этапах изучения языка перейти к обобщению и изучать не глаголы с приставками, а принцип функционирования приставок с глаголами.

Знание и понимание основных принципов глагольного префиксального

словообразования будет способствовать расширению словарного запаса у иностранных обучаемых и формированию устойчивых навыков употребления и адекватного понимания приставочных глаголов в широком контексте как в устной, так и в письменной речи.

Литература:

1. Барыкина А. Н. Изучение глагольных приставок. – М.: Русский язык, 1979. – 187 с.
2. Виноградов В. В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.: Русский язык, 1986. – 640 с.
3. Потиха З. А. Современное русское словообразование. – М.: Просвещение, 1970. – 384 с.

**Реферування наукової статті
при навчанні мови іноземних студентів**

Копилова О.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: tovnapid@univer.kharkov.ua

Усі письмові роботи іноземних учнів, що проводяться згідно програми з мови і методичним рекомендаціям на основному етапі навчання, можуть бути умовно поділені на три категорії. В основу цього розподілу покладено той факт, які операції – відтворення тексту-джерела або створення власного тексту – грають переважну роль при їх написанні. У процесі навчання писемного мовлення ми маємо справу або з самостійно продукованим текстом, близьким до реальних комунікативних потреб тих, хто навчається, або навіть реалізовує їх (твір, фрагменти курсової роботи, дипломної роботи, статті й обслуговуючі ці види роботи підготовчі вправи), або з відтворюваним текстом при тій або іншій формі переробки джерел (виклад, виписка, різні типи планів, тези і тому подібне), або з текстом комбінованого типу, що включає і відновлення тексту-джерела і продукування з опорою на джерело (реферат, анотація, резюме, рецензія і тому подібне).

Предметом нашого дослідження є навчальне писемне мовлення, зокрема, написання рефератів. Наш інтерес до цієї проблеми пов'язаний з тим, що відповідно до вимог соціокультурного підходу, ми орієнтуємо іноземних студентів не просто на вивчення мови, але і на оволодіння тими видами

навчального писемного мовлення і тими жанрами навчальних робіт, які домінують в українських вищих навчальних закладах і можуть бути затребувані в навчальному процесі, а також при складанні іспитів (у тому числі і на міжнародні сертифікати) та при влаштуванні на роботу.

Створення власного писемного тексту на основі сприйняття початкового викликає великі труднощі навіть рідною мовою, тим більше це складно зробити іноземною мовою. Цим необхідно займатися спеціально. Для подолання труднощів потрібна цілеспрямована система вправ, яка б підготувала іноземних студентів до написання рефератів.

Робота з реферування, на наш погляд, має чотири етапи:

- а) попереднє знайомство з текстом;
- б) ознайомлювальне читання тексту;
- в) вивчаюче читання тексту;
- г) написання реферату.

Відповідно до кожного етапу роботи пропонуються вправи, направлені на формування певних навичок і вмінь писемного мовлення. Так, вправи першого етапу сприяють розвитку мовної і смислової здогадки, формуванню навичок прогнозування. Звичка не включатися в читання без попередньої антиципації дозволить студентові заощадити надалі час на читання тексту і глибше сприйняти його зміст.

На другому етапі під час ознайомлювального читання студенти повинні зрозуміти основний зміст тексту, визначити тип тексту, обговорювану проблематику, позицію автора.

На третьому етапі проводиться аналіз і синтез тексту, виявляються причинно-наслідкові, тимчасові та інші відносини, виділяється основна і додаткова інформація (цифри, приклади). Визначається структура тексту, складається його докладний план. Контрольне читання повинне підтвердити правильність вибраної стратегії і розуміння основної ідеї тексту.

На четвертому етапі студенти складають план реферату і пишуть свій текст, звертаючи особливу увагу на переформулювання основної інформації, з використанням реферативних кліше.

Навики читання можна розвинути, виконуючи регулярно певні завдання.

1. Вправи для вироблення смислової здогадки удосконалюють техніку читання, навчаючи прогнозуванню змісту.

2. Вправи даного етапу розвивають уміння ознайомлювального читання, а саме: вчать студентів швидко витягувати корисну інформацію, визначати тему тексту і розглянуті в ньому проблеми. Для вдосконалення техніки читання рекомендується скорочувати час, що відводиться на перше читання.

3. Третій етап є найважливішим у роботі над текстом, оскільки припускає аналіз і осмислення відібраної інформації у процесі смислового стиснення тексту. У тексті студенти виділяють ключові слова, що несуть основне смислове навантаження. У публіцистичних текстах вони найчастіше уживаються також і в заголовках. З іншого боку, іноді цілий смисловий абзац тексту є допоміжним і не містить ключових слів. На підставі ключових і доповнюючих їх допоміжних слів створюються смислові ряди, що є стислим змістом абзацу. Текст як би стискається і пресується, виявляється основне значення тексту, складається його план.

4. Четвертий етап – складання плану реферату і написання реферату. План реферату у вигляді називних і двоскладних речень складається на основі плану тексту. Текст реферату складається за певною схемою.

Важливе місце на цьому етапі відводиться роботі зі складання різних типів планів, з одного боку, ясності і чіткості викладу – з іншого.

Завдання викладача полягає у тому, щоб за допомогою вправ довести до автоматизму навички роботи за даним алгоритмом, послідовно виконуючи всі етапи, і сформувати уміння грамотно і глибоко аналізувати текст, об'єктивно висловлювати його зміст.

При цьому, на нашу думку, характер створюваного учнями письмового тексту визначається пропонованим комунікативним завданням, ним же визначається і набір показників, необхідних для перевірки тексту даного типу, зокрема, реферату.

Таким чином, робота з реферування наукового тексту іноземними учнями є складним процесом, дане вміння формується поетапно, починаючи з навчання конспектуванню і елементам реферування на підготовчому факультеті і закінчуючи цілеспрямованим формуванням цього вміння на старших курсах.

Оволодіння навичками діалогічного спілкування іноземних студентів в навчально-професійній сфері

Копиткова Т.Г.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: t_kop@ukr.net

Розробляючи комплекс вправ для навчання діалогічному спілкуванню іноземних студентів, ми прагнули до того, щоб цей комплекс входив як складова частина до загальної системи вправ з оволодіння усною мовою на поглибленому етапі навчання мови. З цієї причини коротко зупинимося на існуючій в теперішній час загальній структурі системи вправ для оволодіння іншомовною діяльністю.

Загальна система вправ з навчання мовної діяльності має містити чотири самостійні, але взаємозв'язані системи навчання говорінню, аудіюванню, читанню та письму. Отже, в загальній системі вправ виділяється підсистема вправ для оволодіння усною мовою. В свою чергу в підсистемі вправ для навчання усній мові слід розрізнити окремі комплекси вправ, спрямовані на формування певних мовних навичок та вмінь.

Під комплексом вправ в методиці розуміють оптимальний набір необхідних типів и видів вправ, що виконуються в такій послідовності і в такій кількості, які можуть забезпечити найбільш успішне оволодіння даним видом мовної діяльності на даному етапі навчання.

Таким чином, відповідно до сучасного уявлення про систему вправ комплекс вправ для навчання діалогічній мові в учбово-професійній сфері спілкування студентів-іноземців являє собою одну з підсистем вправ з навчання усній мові. Комплекс вправ, що пропонується нами, містить у собі некомунікативні, умовно-комунікативні та істинно-комунікативні вправи.

Серед умовно-комунікативних ми використовували підстановочні, запитально-відповідальні і власно репродуктивні. Співвідношення і обсяг вказаних видів залежать від завдань навчання.

Щодо комунікативних вправ, то ми прагнули до того, щоб їх організація відповідала описаним у роботі [1: 43] "скритим" чи "латентним" прийомам навчання усній мові. Їх суттєвість полягає у тому, що в процесі навчання усній мові новизна і проблемність теми, прагнення викладача зацікавити студентів в темі спілкування стимулює розвиток мовної діяльності студентів і наближає процес навчального мовного спілкування до мовної комунікації в природних умовах.

Види комунікативних вправ, що пропонуються нами, розділяються по типам опор, що використовуються для мотивації говоріння. В тих випадках, коли опорою є текст, мовна вправа має репродуктивно-продуктивний характер. Коли опорою є тема, ситуація чи зорова наочність, то вправа має репродуктивний характер.

Удосконалення навичок будування питальних речень, а також вміння запитувати інформацію припускає певний ступінь володіння студентами питальними та оповідальними реченнями. Завдяки цьому процес удосконалення навичок має деякі особливості відносно типів і видів вправ та їх обсягу [2:24]. Так, першу, орієнтовну стадію було нами в значній мірі зменшено за рахунок скорочення кількості мовних вправ. Ми використовували лише одиничні мовні вправи для нагадування студентам особливості синтаксичної структури питальних речень.

Оскільки удосконаленню піддаються навички вже початкового формування на попередньому етапі навчання, то на першій стадії виконуються

разом з мовними змістовно-формальні умовно-комунікативні вправи, кількість цих вправ також невелика. Вони спрямовані на трансформацію і здійснюються за зразком. Наприклад: перетворіть оповідальні речення у питальні; поставте питання, замінюючи підкреслене слово (або словосполучення) питальним словом.

На другій, стандартизуючій стадії навчання мовним синтаксичним навичкам пропонується виконання ситуативно-обумовлених умовно-комунікативних вправ. На цій стадії обсяг і співвідношення різних видів умовно-мовних вправ у порівнянні з відповідним етапом початкового формування навичок також дещо змінено. Так, кількість підстановлювальних і трансформаційних вправ відносно зменшено, а кількість запитально-відповідальних і репродуктивних, відповідно, збільшено. Це обумовлено тим, що головна увага при удосконаленні навички спрямовувалося на надання "міцності" ті "динамізму" навички.

Наведемо приклади умовно-комунікативних вправ, що використовуються на другій стадії удосконалення навичок будування питальних речень: використовуючи питальне слово, поставте питання до даних речень; закінчить речення, створюючи альтернативні питання, використовуйте для цього надані слова і словосполучення.

На третій, варіативній стадії удосконалення мовних навичок нами використовувалися умовно-комунікативні вправи з високим ступенем мовної творчості. В якості прикладу вправ, що використовуються на цій стадії, можуть бути наведені наступні: узнайте у співбесідника, що йому відомо про органічні в'язучі матеріали; відповідайте на питання.

До комплексу вправ було включено також комунікативні мовні вправи для удосконалення діалогічних вмінь запитувати інформацію та повідомляти її у відповідь. Основою для виконання комунікативних вправи були переважно тексти, що забезпечували змістовну основу спілкування, а також теми з елементами проблемності і навчальні мовні ситуації.

Література:

1. Алхазішвілі А.А. Основи оволадення усної іностранный речью / А.А. Алхазішвілі. – М. : Просвещеніе, 1988. – 128 с.
2. Изаренков Д.И. Обученіе диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М. : Русский язык, 1986. – 154 с.

Лексичний мінімум у процесі навчання української мови як іноземної

Костюшко В.І.

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

e-mail: victoriaburyk.2015@gmail.com

З-поміж багатьох аспектів української мови як іноземної, які повинні бути засвоєні в процесі навчання інокомунікантами, найважливішим можна вважати лексику, оскільки без запасу слів володіти мовою неможливо. Особливість української мови як іноземної полягає в безмежності, тобто відсутності кордонів в оволодінні нею. Така безмежність змушує викладачів прагнути до обмеження обсягу мови, що вивчається, достатнього для практичного застосування з урахуванням потреб тих, хто навчається. Аналіз методичної літератури [1;2;3] свідчить про актуальність зазначеної проблеми як для дидактики в цілому, так і для методики навчання іноземних мов, в тому числі й української.

Важливим у практиці засвоєння іншомовної лексики, на думку лінгводидактів, є визначення лексичного мінімуму (запасу): активного (слова, якими необхідно послуговуватися в усному мовленні для вираження власних думок) та пасивного, або рецептивного (слова, які слід розуміти у процесі читання і слухання іншомовних слів, речень, текстів). Активний запас порівняно обмежений. Він формується в результаті ґрунтового опрацювання матеріалу і використовується у висловлюваннях і на письмі. Так, установлено, що активний запас дорослої людини становить приблизно 10% усього словникового складу її рідної мови. Активний словниковий запас мовчазного англійця складає 4539 слів, а француза – 7500. Для росіянина активний запас може сягати 7500 слів, що і становить біля 10% словникового складу рідної мови.

Пасивний запас значно ширший і на його основі будується процес читання і сприймання чужого мовлення на слух. Названі дві категорії

лексичного матеріалу постійно змінюються, зокрема розширюються в міру збагачення досвіду людини.

Крім того, науковці виділяють потенційний словниковий запас, до якого відносять:

- складні і похідні слова, побудовані з передбачених в мінімумі основ за знайомими словотвірними моделями;
- інтернаціональні слова, які зберігають в іноземній та рідній мові схожість звучання і написання, а також загальність значення;
- ряд співзначень багатозначних слів, які семантизуються в опорі на знання головного значення.

В. А. Бухбіндер [2] визначає реальний і потенційний словниковий запас. Уся лексика мінімуму повинна бути засвоєна практично протягом курсу вивчення іноземної мови, забезпечуючи розвиток продуктивної і рецептивної мовної діяльності студентів-іноземців, тому вона відноситься до реального словникового запасу. Разом з тим потрібно проводити роботу, внаслідок якої прищеплюється уміння впізнавати і розуміти словникові одиниці, які зустрічаються вперше, але мають знайомі елементи, опора на які дає можливість досягнути їх розуміння.

Визначаючи лексичний мінімум, яким повинен оволодіти іноземець, який вивчає мову впродовж шести років поза мовним середовищем, зазвичай називають 3000 слів. За підрахунками методистів [5], 3000 спеціально дібраних слів дозволяють зрозуміти 95% будь-якого тексту. Принагідно зауважимо, що у вітчизняному мовознавстві, на жаль, відсутні лексичні мінімуми сучасної української мови. Тоді як зібрання градуйованих лексичних мінімумів, наприклад, російської мови нараховує сім списків слів від 500 до 3500 найуживаніших слів.

Відомим є той факт, що принципи складання лексичного мінімуму були переважно емпіричними. Однак у зв'язку з їх створенням виникла потреба

сформулювати наукові принципи та формалізувати методику відбору слів і виразів для таких мінімумів.

Сучасне навчання іноземної мови передбачає спілкування студентів на міжкультурному рівні в найбільш типових ситуаціях на основі комунікативного мінімуму, який повинен включати певний обсяг країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань. Тому відомі критерії відбору лексичних мінімумів (сполучуваність, семантична цінність, частотність, словотворча і стройова здатність) мають бути доповнені такими критеріями відбору лексичного компонента змісту навчання українськомовного спілкування:

- критерієм культурологічної та країнознавчої цінності: лексичний матеріал повинен відбивати факти, норми і цінності мовної культури українців;

- критерієм типовості, згідно з яким слід відбирати національні реалії, які відбивають найбільш актуальні факти сучасної дійсності і які створюють найбільш чітке уявлення про Україну;

- критерієм сучасності й загальної відомості в середовищі носіїв мови;

- критерієм чіткої диференціації з рідною культурою студентів, згідно з яким відбираються ті лексичні одиниці, які відбивають повну або часткову неадекватність країнознавчих фонів;

- критерієм урахування адресата відбору: лексичний матеріал повинен співвідноситися з віковими особливостями, інтересами та фаховими потребами студентів;

- критерієм функціональності, згідно з яким лексичні одиниці відбираються з орієнтацією на формування активного або пасивного мінімуму;

- критерієм тематичності: лексичний матеріал має бути скомпонований за певними темами.

Отже, формування лексичних умінь і навичок потребує систематичної й цілеспрямованої роботи над збагаченням словника й вироблення навичок свідомого, вмілого користування словом. Джерелом відбору лексичного матеріалу мають бути автентичні матеріали: зразки літератури, українського

фольклору, словники, відеозаписи фільмів тощо. Крім того, добір лексичного матеріалу має бути обмежений рамками тематики.

Література:

1. Бакум З. П., Караман С. О. Навчання лексики в курсі української мови як іноземної // Філологічні студії. – 2013 – Вип. 6. – С. 690–694.
2. Бухбиндер В.А. Основи методики преподавания иностранных языков. - К.: Вища школа, 1986. - 335 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. - М.: Русский язык, 1989. - 219 с.
4. Кочан І.М., Захлюпана Н.М. Словник-довідник із методики викладання української мови. – Друге видання, випр. і доповн. – Львів, 2005.
5. Фролкина А. В. Работа над лексикой // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе. – М.: Просвещение, 1989. – [3-е изд.]. – 285 с.

Основні труднощі при навчанні російській мові китайських учнів

Краснощоров П.В.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м Харків, Україна

e-mail: peterkrasn2009@mail.ru

Викладання російської мови для китайських учнів та студентів є однією з найбільш актуальних та цікавих проблем методики викладання російської мови як іноземної.

Багато китайських студентів приїжджають навчатися у вищі навчальні заклади країн СНД, у той час, як російська мова (поряд з англійською та японською, – є однією з найпопулярніших іноземних мов для вивчення у Китаї).

Аналіз основних труднощів, які виникають у китайських учнів при вивченні російської мови почнемо з **фонетики**. Деякі звуки російської мови, наприклад [р], відсутні у китайській мові. Через відсутність звуку [р] у рідній мові китайські студенти змішують звуки [р] та [л] як в усній, так і у письмовій мові, наприклад: “инте[л]есный” («интересный»-«цікавий»), «к[л]асная п[р]ощадь» («Красная площадь»), «те[р]епе[л]едача» («телепередача») і т.і.

У роботі над вимовою російських звуків викладач повинен звернути увагу саме на такі «особливі» звуки. Китайська мова значно відрізняється від російської, перш за все, на фонетичному рівні. У китайській фонетиці провідну

роль відіграє склад. Наведемо приклади декількох найбільш типових помилок: “с[ы]пасибо” (“спасибо”), “мес[ы]то” (“место”), “руч[и]кА” (“ручка”), “луч[и]ше” (“лучше”) и т. д.

Більш того, іноді китайські учні переносять наголос на епентетичний голосний, наприклад: “к[ы]ровать” (“кровать”), “обыч[и]но” (“обычно”), “однаж[ы]ды” (“однажды”), “государ[и]ство” (“государство”) і т.і.

Намагання не вимовляти сполучення консонантів, неможливі у китайській мові, приводять до виникнення дієрези, коли не вимовляється один з приголосних, наприклад: “пратический” (“практический”), “уный” (“умный”), “тумочка” (“тумбочка”), “нём” (“днём”) і т.і.

Крім того, у китайській мові немає розрізнення приголосних звуків за глухістю/дзвінкістю, тому студенти допускають численні помилки, які важко виправити, наприклад: “гЛу[б]а” (“группа”), “м[унока]” («много») (у цій помилці, окрім іншого, присутній епентетичний звук [у], що відображається й на письмі), “[б]е[г]ин” (“Пекин”) та ін.

При цьому студенти змішують слова, які у російській мові відрізняються тільки глухістю/дзвінкістю одного або декількох приголосних. У якості приклада можна навести такі пари частотних слів, як “кот-год”, “газета-кассета”. [1:170-173]

Досить складною для китайських студентів є **граматика російської мови**. Як відомо, російська мова за своєю граматичною структурою дуже далека від китайської. З приводу цього можна навести численні приклади.

Наприклад, проблема порядку слів. У російській мові порядок слів більш вільний, тобто основна його функція - смислова. Слово у реченні може займати будь яку позицію, не змінюючи при цьому змісту речення. Вільний порядок слів у реченнях російської мови дає можливість передавати різні відтінки змісту речення з точки зору комунікації, та служить способом вираження комунікативної навантаженості членів речення.

Зробимо **висновки**. Вище нами були названі лише деякі особливості навчання китайських студентів російській мові. Для підвищення ефективності учбового процесу потрібно звернути особливу увагу на адаптаційні процеси китайських студентів та на схожості та відмінності російської та китайської мов.

Насамперед, треба звертати увагу:

- 1) на фонетичні властивості китайської мови, та різницю у вимові окремих звуків у російській та китайських мовах;
- 2) на граматичну специфіку китайської та російської мов. Перш за все те, що викликає найбільші труднощі китайських студентів при вивченні російської мови:
 - порядок слів у реченні, - строго фіксований порядок слів у китайському реченні, та досить вільний у російському;
 - приєднаниково-відмінкова система російської мови (у китайській мові немає відмінків, тому це створює велику складність у засвоєнні граматики російської мови китайськими учнями);
 - дієслова руху;
 - лінгвокраїнознавчий аспект – приділяти достатньо уваги лінгвокраїнознавчим текстам та лексиці.

Тобто, подальші дослідження мають йти у руслі удосконалення методики навчання китайських учнів цих аспектів фонетики та граматики російської мови.

Література:

1. Чан Динь Лам, Обучение китайский студентов за пределами Китая: проблемы и решение/ Лам Чан Динь // Успехи современного естествознания. - 2014. - № 5 (1). - С. 170-173;

Формирование лексических навыков у туркменских студентов на материале учебно-профессиональной сферы

Курилюк Т.И.

*Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина*

e-mail: tatyana_kurilyuk@mail.ru

При изучении медицинской лексики мы уделяем особое внимание правильному произношению звукосочетаний и целых слов. Мы даём ряд слов, в которых чаще всего допускаются ошибки студентами при произношении. Приводим примерный список слов на ошибочное произношение студентами звуков:

1. Университет, интерес, интересный (при стечении согласных вставляют лишнюю гласную или пропускают).

2. *Официальный* (звук *ф* произносится как *п*) *официантка, фасоль, футляр, флюс–плюс, первый, папка, пульс.*

3. *Целый, цена, центральный — союзный, сонный, солнце, село* (звук *ц* произносится как *с*).

4. *Пища, щипцы, щётка, помощь, ощущение, шапка, расширение, широкий, шерсть* (различие между *щ* и *ш*).

При изучении звонких и глухих согласных подбираются пары слов, например: *порок – порог, рот – род, грипп – гриб, укол – угол* и т. п.

С такими словами студенты составляют предложения, из которых становится ясно, какое большое значение имеет правильное написание слов, так как ошибочное написание хотя бы одной буквы изменяет и искажает смысл слова.

Студенты составляют предложения такие, как:

Митральный порок сердца – это очень серьёзное заболевание. При пороке сердца надо систематически проверяться у лечащего врача.

Некоторые слова, как *порог*, можно переводить на туркменский язык, тогда студенты не перепутают два таких разных понятия, как порог и порок. После перевода они составляют предложения, например:

Я встал на порог. Зонд – это медицинский прибор для взятия желудочного сока. Сегодня больному назначили зондирование. Зонт предохраняет от жары и от дождя. Девочка спряталась под зонтик.

Грипп – это инфекционное заболевание. Особенно строго надо соблюдать режим при вирусном гриппе. Гриб – это очень питательное растение. Летом дети ходили в лес за грибами. Ангина очень часто поражает суставы (проверяется согласная в). Прогноз – прогнозы, зуб – зубы. При зубной боли надо приложить горячий компресс.

На произносимые согласные записывается ряд слов, с которыми затем составляются предложения, например: *сердце, чувство, симптом, солнце, лестница.*

Сердце работает на протяжении всей жизни человека. Сегодня у больного был сердечный приступ. При малярии очень часто бывает чувство озноба. После курса лечения он почувствовал себя лучше. Лестница вела на второй этаж. Площадка на каждом этаже называется лестничной клеткой. Симптомы – это определённые признаки заболевания.

Составив ряд предложений на произносимые согласные, студенты убеждаются, что есть слова с согласными, которые нельзя проверить путем изменения, их написание надо запомнить.

Для закрепления материала фонетики проводится работа с текстом, который студенты записывают в тетради, а к следующему занятию готовят устный пересказ.

Студенты должны также усвоить правильную постановку ударения в словах, которые очень часто произносят неправильно. Сюда можно отнести такие слова, как *диспансер, алкоголь, но алкоголизм, медикаменты, некролог, средства, дизентерия, заворот, дифтерия, санитарный, но санитария, паралич* и другие.

Работа с этими словами проводится в следующем порядке. После записи в словари значения слов студенты составляют с ними предложения и выписывают их в тетради, например: *Санитары принесли тяжелобольного на носилках. Соблюдение правил гигиены и санитарии предупреждает человека от различных заболеваний. В летнее время дети болеют дизентерией.*

Урахування відмінностей між українською та арабською мовами – найефективніший шлях роботи при навчанні іноземних студентів української мови

Ланова І.В.

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

lanovaya@ukr.net

Арабські студенти традиційно навчалися й навчаються в ДВНЗ «Криворізький національний університет». У колишньому СРСР вони склали значну частину іноземних студентів нашого університету. На сьогодні їх небагато, але щороку до нас приїжджають нові студенти із Марокко, Тунісу, Алжиру, Конго. Правильніше було б називати їх арабомовними, бо серед них є й араби, і бербері, і курди. Останнім часом вони вивчають українську як першу іноземну.

Під час оволодіння українською мовою студенти мають низку труднощів, пов'язаних зі значними відмінностями між українською та арабською мовами. Ці мови належать до різних мовних сімей, через що мають різне формоутворення, побудову речення й засоби синтаксичного зв'язку в ньому тощо.

Звичайно, під час вивчення української мови як іноземної особливого значення має врахування рідної для студентів арабської мови. Співставлення структури арабської мови зі структурою української показало значні відмінності, які слід знати, щоб досягти бажаного результату.

По-перше, у фонетиці треба враховувати, що з шести голосних української мови в арабській мають часткову відповідність тільки три: *a*, *i*, *y*. При вимові цих голосних арабські студенти не вміють їх розрізняти: перед голосним *a* наближається до *e* (*етом* замість *атом*), *y* інколи схоже на *o* (*орок* замість *урок*). Окрім цього, у студентів треба відпрацювати нові навички вживання звука *u*, особливо після *d*, *t*, *z*, *s*. При роботі над українськими приголосними необхідно пам'ятати, що приголосний звук в арабській мові

може бути або твердим, або м'яким. Тому необхідно, щоб арабомовні студенти усвідомили поняття «твердість – м'якість» в українській мові.

Окрім цього, в арабській мові допускаються сполучення не більше двох приголосних, у той час як в українській мові трапляються сполучення трьох або чотирьох приголосних. Для арабомовних студентів звичними є сполучення приголосних у кінці слова (*кіоск, парк*), але сполучення приголосних усередині слова вимовляються важко (*відкривати, приїжджати, розглядати*). Якщо в українській мові є 11 пар приголосних за дзвінкістю – глухістю, то в арабській – тільки 5. Наприклад, відсутня пара *б-п*, що призводить до таких фонетичних помилок, як *богода* замість *погода*, *богано* замість *погано*. В арабській мові немає звука *в*, тому його замінюють на *у*.

Коли викладач працює над наголосом, він повинен пам'ятати, що арабське слово може мати головний і другорядний наголос. Це буде залежати від типу й кількості складів, тому студентам важко сприймати постійний наголос в українських словах.

По-друге, під час навчання арабських студентів графіки необхідно звернути увагу на такі моменти, що в їхній мові немає великих літер, а на письмі не пишуться голосні звуки, тому студенти часто пропускають їх. Також в арабській мові немає відмінностей у друкованому й писемному варіантах написання букв, тому треба виробляти в студентів навички щодо відповідності звуків буквам.

По-третє, під час вивчення граматики української мови треба пам'ятати, що в арабській мові є тільки чоловічий і жіночий рід, тому студентів необхідно привчити до родових відмінностей в українській мові. Окрім цього, в арабській мові є тільки 3 відмінки: називний, родовий і знахідний. Називний – це, як і в українській мові, відмінок підмета. Але арабомовні студенти часто вживають підмет у знахідному відмінку, тому що в їхній мові в декотрих випадках підмет стоїть у знахідному відмінку, наприклад, після слова *дійсно, можливо* тощо. Родовий відмінок включає функції українських родового, давального,

знахідного, орудного й місцевого відмінків. Прийменники *у (в)* або *на*, які вживаються в українській мові в місцевому відмінку, в арабській мові вживаються в родовому; прийменник *у (в)* вживається значно ширше, ніж *на*. Ось чому арабські студенти часто припускаються помилок, говорячи: *у факультеті, у кафедрі*.

Особливу увагу треба приділити вивченню українських займенників. Наприклад, студентам дуже важко зрозуміти, що українські займенники *хто, що* та їх відмінкові форми *кого, чого, кому, чому* та інші – одні й ті самі, а не різні займенники.

Значно відрізняється українське та арабське дієслівне керування. Часто українські дієслова, які керують родовим, давальним, орудним відмінками, в арабській мові є перехідними дієсловами. Так дієслова *розповідати, допомагати, давати* тощо, які керують давальним відмінком в українській мові, в арабській є перехідними, тому арабські студенти часто вживають після них знахідний відмінок іменника.

Отже, знання цих і багатьох інших відмінностей в українській та арабській мовах допоможуть викладачеві, який працює з арабомовними студентами, визначити найбільш раціональний спосіб подання нового матеріалу, а також віднайти найефективніший шлях роботи над труднощами української мови.

Субстантивированные прилагательные в курсе русского языка как иностранного

Мазурок И.Л.

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова

г. Одесса, Украина

e-mail: irina@mazurok.com

Древний и в то же время активно развивающийся процесс субстантивации обогащает словарный состав языка и расширяет его стилистические возможности. Под субстантивацией понимают переход в разряд существительных различных частей речи (прилагательных, глаголов, причастий и др.). [2] В этом случае в

языке возникают грамматические омонимы, сохраняющие одинаковое звучание и написание, но различающиеся структурными, семантическими и грамматическими характеристиками.

Вопросом субстантивации прилагательных занимались такие ученые, как Ф. Буслаев, А. Потебня, А. Востоков Л.Б. Перельмутер, В.В. Виноградов, Земская Е.А., Лопатин В.В., А.Н. Гвоздев, С.Г. Ильенко и др. В науке нет единой точки зрения на сам термин и на механизм появления субстантивированных слов. В основном выделяют два способа их появления в устной разговорной речи: эллиптический и неэллиптический. Анализируя явления грамматической переходности, учёные выделяют несколько видов субстантивации, которые в итоге сводятся к двум стадиям – конечной и промежуточной.

В данной работе объектом нашего внимания являются субстантивированные прилагательные, их использование в курсе русского языка как иностранного. В плане РКИ субстантивированные прилагательные можно рассматривать и как фоновую лексику, которую необходимо знать для обеспечения речевого общения на изучаемом языке [1:390]. Языковая и коммуникативная компетенция также формируется включением в учебный процесс сведений о культуре, времени, отношениях и т.п. стилистической информацией. По мнению учёных, обучение стилистическим вариантам речи на неродном языке имеет большое психологическое значение, т.к. помогает усваивать ситуативные дополнительные значения. Знание и использование в речи субстантивов терминологического характера, канцеляризмов, народно-разговорных синонимов и т.п. позволяет иностранцу комфортнее чувствовать себя в чужой языковой среде. [3:162, 167].

Исходя из сказанного, мы предлагаем несколько часов занятий с иностранными студентами посвятить теме "Субстантивированные прилагательные". Нами разработан теоретический материал и задания, целью

которых является формирование лексического запаса иностранца. Приведём примеры некоторых заданий.

Задание 1. Соедините правильно правую и левую части.

Приморская	гриб
Красное	вино
Белый	улица
Великая	величина
Переменная	река

*Задание 2. Определите значение данных субстантивов. Используйте **помощь**.*

Испанский, заочное, пирожковая ...

Помощь: вагон, отделение вуза, блюдо ...

Задание 3. Допишите окончания субстантивов. Обратите внимание на слова в скобках.

немецк _____	(язык)
дистанционн _____	(обучение)
остр _____	(блюдо)
столов _____	(комната)

Задание 4. Данные слова распределите по группам.

русский английский французский украинский дневное вечернее блинная
закусочная пельменная

Учебные предметы:

Вид обучения:

Заведения общественного питания:

Продукты:

Задание 5. Выберите правильный вариант.

1. На большом перерыве я всегда хожу в _____. Суп я ем _____. (столовая, столовая ложка)
2. В ресторане пирожки кладут на _____. На первом этаже нашего дома находится _____. (пирожковая, пирожковая тарелка).

Мы посчитали необходимым снабдить некоторые задания разделом "Помощь", где в списке правильных ответов нужно найти свой вариант.

Таким образом, включение субстантивов в активный словарь иностранных студентов способствует формированию у них языковой, коммуникативной компетенции, помогает уверенней чувствовать себя в иноязычной среде.

Литература:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. С.-Петербург «Златоуст», 1999. – 471 с.
2. Грамматика русского языка - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibliotekar.ru/russkiy-yazik-2/139.htm>
3. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: уч. пособие для высш. уч. заведений / [Г.М. Васильева и др.]; под ред. И.П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.

Організація самостійної роботи студентів з новим лексичним матеріалом на уроках української (російської) мови як іноземної

Малихіна Ю.О.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: uauhno@mail.ru

Засвоєння іншомовної лексики є однією з різновидів форм навчальної діяльності при вивченні іноземної мови. При роботі з лексичною одиницею необхідний певний алгоритм дій не тільки з боку викладача, а й з боку студента. А у зв'язку зі скороченням аудиторного навантаження студентів і наданням їм широкої автономії у навчанні виникає необхідність посилення ефективності їх самостійної роботи (СРС) з вивчення іноземної мови для професійного спілкування.

Звісно, студенти-іноземці, що тільки-но приїхали в Україну і починають вивчати українську чи російську мови на підготовчих факультетах, потребують допомоги викладача. Адже обмежений словниковий склад – справжня перешкода не тільки на шляху до вивчення іноземної мови в цілому, а й для повсякденного спілкування за межами аудиторії зокрема. Задача викладача – познайомити студентів з ефективними прийомами роботи з новим лексичним

матеріалом для того, щоб вони могли обирати ті з них, які відповідають їхнім потребам. Студенти повинні звертати увагу на індивідуальні мовні потреби особливо на середньому та продвинутому етапах вивчення української (російської) мови як іноземної, коли викладачу вже досить складно обирати матеріал, однаково корисний для всіх студентів.

Н.Ф. Коряковцева зауважує, що володіння стратегіями (прийомами) складає базовий компонент навчальної компетенції [2:12]. На думку Ю.Н. Кулюткина, навчальна компетенція означає «способність учеников приймать функции учителя на себя», позицію «я – учитель» [3:22-28]. Р. Оксфорд і Р. Скарселла наголошують на необхідності систематичного застосування прийомів роботи з лексикою в аудиторії з метою їх подальшого використання поза її межами [4:231-243].

У процесі засвоєння іншомовної лексики можна виділити такі етапи: робота з джерелами нових слів, створення чіткого образу форми слова, з'ясування значення слова, встановлення міцного взаємозв'язку між формою і значенням слова, вживання нової лексики.

На нашу думку, найбільш повну класифікацію прийомів роботи над лексикою запропонував Н. Шмітт. Його класифікація включає в себе 58 прийомів, розділених на п'ять груп: прийоми встановлення значень слів (словотвірний аналіз, контекстуальна здогадка, робота з двомовними і одномовними словниками і т. д.), соціальні стратегії (запит студента про тлумачення значення слова до викладача або до інших студентів, спілкування з викладачами – носіями мови і т. д.), стратегії запам'ятовування (робота з семантичними картами, вживання нових слів у реченнях та ін.), когнітивні (виготовлення карток зі словами, ведення словничка-зошита та ін.) і метакогнітивні стратегії (виконання лексичних тестів, систематичне повторення слів) [5:207].

Пропонуємо більш детально розглянути прийоми, спрямовані на запам'ятовування лексичних одиниць. Ці прийоми Р.М. Грановська поділяє на дві групи: мнемонічні і логічні [1:498-503].

Мнемонічні прийоми (від грец. «mnemonikon» — мистецтво запам'ятовування) побудовані на утворенні асоціативних зв'язків між елементами ряду, що запам'ятовується, та опорного ряду. Як опорний ряд можна використовувати добре знайомі об'єкти і зорові образи; слова, які упорядковані у певну фразу.

Метод ключових слів — це мнемонічний прийом, який полягає у тому, що перелік слів, вивчених заздалегідь, або певні рими слугують як своєрідні «гачки» для сприйняття та засвоєння інформації.

Логічні прийоми містять цілу низку логічних операцій: поділ матеріалу на частини (виокремлення в ньому смислових одиниць – груп); надання назви кожній виділеній частині (виокремлення смислових опорних пунктів); складання плану.

Ведення словничка-зошита, виготовлення карток зі словами Н. Шмітт відносить до когнітивних прийомів [5:207], а Н.Ф. Коряковцева розглядає як «ресурсні стратегії» [2:59].

Робота з картками – популярний простий спосіб запам'ятати нову лексику. Постійно тримаючи при собі картки, на яких пишуться слова чи фрази мовою, що вивчається, та їх переклад, і, за нагоди, повторюючи матеріал, студент зможе перевести свій пасивний словниково-фразовий запас в активний, тобто пам'ятати і вільно використовувати мовленнєві конструкції.

Спосіб маркування (або використання стікерів) – теж відноситься до когнітивних прийомів. Однак недолік цього способу полягає в тому, що промаркувати можна тільки конкретні поняття.

На нашу думку, одним з найефективніших прийомів організації самостійної позааудиторної роботи студентів-іноземців над російськомовною лексикою є текстова діяльність, управління якою здійснюється за допомогою

комплексу навчальних програм, що забезпечують єдність слухо-зорово-моторного та семантичного образів слова і сприяють поетапному формуванню пізнавальної самостійності студентів.

Робота з текстом як з носієм змістовно-сислової і лінгвістичної інформації спонукає студентів до дослідницького пошуку, навчає їх вмінню видобувати необхідну інформацію з джерела. Під час роботи з іншомовним текстом студент повинен керуватися таким правилом: охопити ціле, що допоможе вяснити деталі, зменшить ступінь невизначеності і підкаже узагальнений зміст тексту, уміти виділити опори у тексті, ігнорувати незнайомі слова, якщо вони не впливають на загальне розуміння, уміти виділяти головну ідею, робити висновки з прочитаного, використовувати заголовки, питання, малюнки, що супроводжують текст, як інформаційну опору.

Засобами зовнішнього самоконтролю послуговують тести для самоперевірки, що активно використовуються на факультеті підготовки іноземних громадян ХНАДУ.

Важливо звернути увагу на те, що розвиток самостійності студентів вимагає особливої ролі викладача, яка базується не на традиційній передачі інформації, а на навчанні, орієнтованому на сам процес, що забезпечує активну участь в ньому студентів. Нестандартні завдання, підібрані викладачем, допоможуть створити передумови для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів і будуть спонукати їх до виконання таких завдань позааудиторно. Не викликає сумніву той факт, що творчі завдання допомагають розкрити приховані можливості студентів для досягнення успіху у вивченні навчального матеріалу.

Література:

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. – СПб.: Речь, 2003. – С. 498-503.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: Аркти, 2002. – 176 с.

3. Кулюткин Ю.Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: МГУ, 1979. – С. 22 – 28. 67
4. Oxford R., Scarcella R.C. Second language vocabulary learning among adults: state of the art in vocabulary instruction// System. – USA: Elsevier Science, 1994. – № 22. – P. 231-243.
5. Schmitt N. Vocabulary Learning Strategies// Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. – Cambridge, CUP, 1997. – P. 199-227.

Знайомство студентів-іноземців з особливостями освітніх систем різних країн на заняттях з української мови як іноземної

Мелкумова Т. В.

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

e-mail: melkumovatetyana@gmail.com

У центрі сучасного лінгвокультурологічного підходу до мовної освіти студентів-іноземців лежить ідея взаємопов'язаного навчання мови та культури. При цьому перспективами навчання мови та культури в їхній взаємодії та взаємовпливі є вироблення міжкультурної комунікативної компетенції студентів; вони повинні навчитися використовувати українську мову як інструмент у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Прогресуючий розвиток міжнародних контактів і зв'язків, зокрема в освіті, зумовлює послідовну орієнтацію сучасної методики навчання української мови на реальні умови комунікації [2]. Спрямованість до комунікативної компетенції як кінцевого результату навчання припускає не тільки мовну компетенцію студентів, але й засвоєння понадмовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння [1].

Однією з тем, що викликають інтерес студентів різних національностей, є системи освіти у країнах світу. Так, на заняттях з української як іноземної можна працювати з матеріалами про освітні реалії рідних країн іноземних студентів. Для прикладу наведемо текст про освіту в сучасному Туркменістані.

У сучасному Туркменістані багато освітніх закладів для початкової, середньої, спеціальної та вищої освіти, зокрема дитячі дошкільні заклади, школи, ліцеї, вузи тощо. У загальноосвітніх середніх школах діє дванадцятирічна система. Навчання в середній школі починається з

шестирічного віку. Початкова освіта триває з I до IV класу. Основну середню освіту отримують учні V-X класів. Загальну середню освіту здобувають учні XII-XII класів.

У Туркменістані функціонують тільки державні вищі навчальні заклади: університети, академії, інститути, консерваторії, вузи Міністерства оборони, Міністерства внутрішніх справ і Міністерства національної безпеки Туркменістану. Післявузівську освіту в Туркменістані можна отримати в Національній Академії наук.

У Туркменістані створені всі умови для того, щоб молодь могла здобути освіту на рівні міжнародних стандартів. У вищих навчальних закладах країни абітурієнтам пропонують широкий вибір напрямків і спеціальностей для навчання. При цьому їхня кількість постійно поповнюється.

Туркменістан має домовленості з іноземними державами про взаємне визнання національних документів про освіту. Молодь країни має можливість навчатися у вузах України, Китайської Народної Республіки, Туреччини, Малайзії, Білорусі й інших країн. Так, в Україні вищу освіту сьогодні здобуває понад 10 тисяч студентів з Туркменістану.

У 2016 році в Житомирському державному технологічному університеті презентували Українсько-Туркменський культурно-освітній центр. На відкриття Центру завітав Надзвичайний і повноважний посол Туркменістану в Україні Нурберди Аманмурадов і наголосив, що Україна й Туркменістан свою співпрацю у сфері освіти розпочали у 2001 році. Обидві сторони визнають дипломи й наукові ступені вищих навчальних закладів одна одної.

Про умови навчання в Україні абітурієнти Туркменістану дізнаються завдяки різноманітним рекламно-інформаційним заходам, зокрема міжнародній виставці в Ашхабаді «Освіта, спорт і туризм в епоху щастя та могутності».

Освіта за кордоном дає можливість відкрити для себе нові межі та перспективи, знайти цікавих друзів, оволодіти іноземними мовами.

Текст можна розглянути зі студентами різних національностей, залучивши їх до активної бесіди задля співставлення особливостей освітніх систем різних країн. Подальші розвідки з окресленої проблеми стосуватимуться тематики текстів, видів дотекстових і післятекстових завдань.

Література:

1. Муханова О. М. Формування мовленнєвої компетенції студентів у професійно орієнтованому навчанні іноземним мовам [Електронний ресурс] / О. М. Муханова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/12_KPSN_2014/Philologia/1_167648.doc.htm.
2. Освіта в Туркменістані [Електронний ресурс] // People & Countres : проект, присвячений темі еміграції і життя за кордоном. – Режим доступу : <http://uk.peopleandcountries.com/article-2068-1.html>.
3. Образование в Туркменистане : справка [Електронний ресурс] // Gündogar : For Democracy and Human Rights in Turkmenistan. – Режим доступу : <http://gundogar.org/>.
4. У ЖДТУ відкрили Українсько-Туркменський культурно-освітній центр [Електронний ресурс] / Прес-служба Житомирського державного технологічного університету // Педагогічна преса : освітній портал. – Режим доступу : <http://pedpresa.ua/157029-u-zhdtu-vidkryly-ukrayinsko-turkmenskyj-kulturno-osvitnij-tsentr.html>.
5. Черняк О. Г. Формування комунікативної компетенції на уроках англійської мови з теми «Україна» [Електронний ресурс] / О. Г. Черняк. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/33356/.

**Развитие познавательной активности иностранных учащихся
двузовского этапа обучения на занятиях по языку специальности**

Мирошниченко Л.И.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: mli67@mail.ru

Обучение языку специальности иностранных учащихся определяет стратегию их подготовки, применение в учебном процессе инновационных и традиционных технологий.

Формирование умений и навыков, связанных с чтением и пониманием специальных текстов, изложением прочитанного или прослушанного материала, является одним из важнейших направлений обучения русскому языку (украинскому языку) иностранных учащихся.

Опыт работы показывает, что используемые в учебном процессе профессионально ориентированные учебные пособия повышают интерес учащихся к языку специальности, к практике речевого общения.

Учебные пособия по научному стилю речи отличаются насыщенностью лексическими единицами, грамматическими конструкциями, терминологией, учебно-научными текстами. Они способствуют усвоению значительного объёма учебно-научной информации, мотивируют последующую речевую деятельность учащихся, развивают умения логично и точно формулировать мысль, правильно оформляя её соответствующими языковыми средствами, способствуют поэтапному углублению и совершенствованию получаемых знаний, активному применению их в практической деятельности. [1;342]

Материалы учебного пособия во многом определяют эффективность его использования, так как позволяют формировать и совершенствовать навыки и умения чтения, языкового и структурного анализа учебно-научного текста, учат извлекать необходимую информацию, обобщать её, синтезировать, компрессировать, воспроизводить.

Пособия содержат тексты из учебников по информатике и физике, по биологии и химии, отвечающие коммуникативным потребностям иностранных учащихся и приближающие их к процессу обучения на первом курсе.

Различного вида задания способствуют закреплению грамматических конструкций и лексического материала, введению и закреплению терминологической лексики.

Потребность учащихся активизировать процесс восприятия и переработки учебно-научной информации и получать свёрнутую, компактную, обобщённую модель первичного текста стимулирует их к составлению конспекта. Конспект позволяет учащимся лучше разобраться в изучаемой информации, так как заставляет их анализировать её, разграничивать главное и второстепенное, обобщать, делать выводы. [2;126]

Тексты и задания по аудированию предусматривают поэтапное и последовательное формирование умений и навыков аудирования, первичными из которых являются умения понять общее содержание звучащего сообщения без активного выхода в речь, а конечным – умение понять, записать, а также использовать информацию аудиотекста при репродукции.

Учебно-научные тексты, насыщенные конструкциями научного стиля речи, своей познавательной ценностью, экспрессивностью стимулируют стабильный интерес учащихся, а система заданий способствует эффективному усвоению различных конструкций, учит понимать и воспроизводить содержание текстов. Сформировать понятийный аппарат будущих инженеров и познакомить их с особенностями технического языка – важная задача преподавателей-русистов. Работа над научной терминологией предполагает цели не простое заучивание учащимися новых терминов, а активное оперирование научными терминами при чтении, говорении и письме.

Использование профессионально-ориентированного курса по НСР в учебном процессе, учитывающего потребности технического вуза и его требования к качеству подготовки студента-выпускника довузовского этапа, даёт возможность осуществлять принцип преемственности, применять язык в профессиональных интересах, повышать мотивацию обучения, способствовать активизации творческих возможностей иностранных учащихся.

Развитие познавательной деятельности на занятиях по языку специальности формирует у иностранных студентов достаточную языковую и речевую базу, позволяющую успешно осуществлять последующее обучение в технических вузах Украины на русском языке (украинском языке) с целью получения высшего специального образования.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Крючкова Л.С. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие / Л.С. Крючкова, Н.В. Мощинская. – М.: ФЛИНТА: НАУКА, 2013. – 475 с.

Інтерактивний потенціал навчально-наукового тексту у процесі навчання читання іноземних студентів

Моргунова Н.С.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: morgan.ns@mail.ru

Інтерактивність є однією з якісних характеристик сучасного світу і відображає активну взаємодію суб'єктів комунікації, опосередковану інформаційним блоком певного обсягу у знаковій формі. Сучасні науковці розглядають процес навчання іноземним мовам в цілому як процес сприйняття, активної взаємодії його суб'єктів у формі міжособистісного спілкування (А. Леонт'єв, І. Зимня, Е. Полат, І. Бім, А. Щукін, Є. Пасов та ін.). Тому інтерактивність (спрямованість на активну взаємодію) педагогічних технологій стає вимогою часу, основою сучасного методичного світогляду. Під взаємодією зазвичай розуміється взаємозв'язок, вплив предметів (явищ) один на одного, що призводить до їх зміни [3]. У зв'язку з цим актуальним є трактування інтерактивності як дидактичної властивості засобів навчання [5: 19].

Навчально-науковий текст як засіб навчання читання має значний інтерактивний потенціал у процесі мовної підготовки іноземних студентів на основному етапі навчання у ВНЗ. Перш за все, слід зазначити, що будь-який текст є діалогічним за своєю природою, оскільки передбачає наявність як мінімум двох комунікантів – автора (адресанта) і читача (адресата). Таким чином, діалогічність від самого початку властива тексту, хоча, зрозуміло, може бути виражена в різному ступені. З іншого боку, навчально-науковий текст є реалізацією наукового стилю мовлення, йому властиві усі основні характеристики наукової мови. Діалогічність є невід'ємною властивістю наукового мислення і як категорія присутня в науковому монологічному мовленні [6:47].

Інтерактивний потенціал навчально-наукового тексту може бути використаний для оптимізації процесу навчання. Діалогічність тексту може стати стимулом як для внутрішнього діалогу читача (з текстом, автором тексту

або самим собою), так і для безпосередньої міжсуб'єктної взаємодії. Слід підкреслити, що розкриття інтерактивних можливостей навчально-наукового тексту здійснюється, перш за все, за рахунок системи спеціальних завдань, націлених на реалізацію його діалогічного потенціалу. При цьому тексти можуть використовуватися як адаптовані, сконструйовані з урахуванням факторів, що підсилюють їх діалогічність, так і автентичні, якщо діалогічні властивості в них виражені достатньо.

Розглянемо процес навчання іноземних студентів вивчаючого читання крізь призму інтерактивного підходу. Методисти характеризують вивчаюче читання як вид інформативного, поглибленого читання, що вимагає ретельного, вдумливого читання тексту та його аналізу з установкою на стовідсоткове розуміння змісту, запам'ятовування і подальше відтворення [1; 2].

На думку С. Вишнякової, при навчанні вивчаючого читання наукового тексту основним завданням викладача є навчити студентів «прийомам осмислення і аналізу тексту, що сприяє більш глибокому його усвідомленню» [4:118]. Іншими словами, необхідна цілеспрямована організація взаємодії студента з текстом, результатом чого стане розкриття «потенційного сенсу тексту», створення студентом «тексту для себе», тобто осмисленого їм і зрозумілого йому тексту.

Аналіз переліку основних умінь, що лежать в основі вивчаючого читання (класифікація Т. Балихіної [2]), дозволяє говорити про виражений діалогічний характер деяких з них, наприклад, вміння виділяти в тексті систему авторських орієнтирів, деталізувати зміст текстового суб'єкта ставити питання до основної та другорядної інформації та ін. Активна взаємодія студентів із текстом також передбачається при формуванні таких умінь, як вміння встановлювати і аналізувати мікротеми наукового повідомлення, розрізняти головну і другорядну інформацію, ділити текст на смислові частини і формулювати їх основну думку, робити перифраз, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти імпліцитну інформацію, складати план тексту та ін. Співвіднесення

змісту тексту з особистісним досвідом, фоновими знаннями іноземного студента потрібно для формування вмінь визначати значимість, достовірність інформації, передбачати подальший розвиток подій, відокремлювати об'єктивну інформацію від суб'єктивної, розуміти зміст та ін.

Серед вправ, що використовуються для навчання вивчаючого читання, можна виділити кілька видів, що, з нашої точки зору, мають досить високий інтерактивний потенціал. Це, наприклад, вправи, що містять звернення до особистості студента – його думки, досвіду, оцінки і т. ін. (Чи зустрічалися Ви з цим явищем в реальному житті? Як ви оцінюєте результати експерименту?); спонукають його аргументувати свою позицію (Висловіть свою позицію стосовно отриманої з тексту інформації. Яка точка зору видається Вам найбільш переконливою і чому?); пов'язані з розширенням кола спілкування, введенням реальних або віртуальних комунікантів, зміною комунікативних ролей (Уявіть себе на місці прихильника, супротивника цього наукового підходу; з'ясуйте точку зору Вашого друга стосовно проблеми; спробуйте переконати опонента у своїй правоті); передбачають постановку питань автору, тексту, собі, віртуальним (реальним) комунікантам (Якби Ви зустріли фахівця, компетентного в цій сфері, про що б Ви його запитали?) та ін.

Отже, всі основні вміння, що лежать в основі вивчаючого читання, можуть бути сформовані в контексті інтерактивного навчання. Оптимізації цього процесу можливо досягти за рахунок розкриття інтерактивних властивостей навчально-наукового тексту як засобу навчання, а також шляхом використання спеціальних інтерактивних завдань, що враховують діалогічний характер процесу читання.

Література:

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во Икар, 2009.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): учеб. пособие для преп. и студ. – М.: Изд-во РУДН, 2007.
3. Большой толковый словарь русского языка [Электронный ресурс]. URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/Vzaimodestvie-45491.html>.

4. Вишнякова С.А. Обучение чтению научных текстов // Основы научной речи: учеб. пособие для студ. нефилол. высш. учеб. заведений / под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – СПб.: Филол. фак. СПбГУ; М.: Академия, 2003.
5. Гавронская Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. – 2008. – № 7. – С. 101–104.
6. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2006.

Можливі шляхи подолання труднощів у процесі навчання аудіювання іноземних студентів у ВНЗ

Моргунова С.О.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: morgan.sa@mail.ru

Вивчення нерідної мови, розвиток мовленнєвих умінь здійснюється, здебільшого, через слухання, тому аудіюванню повинна бути приділена значна частка уваги у процесі мовної підготовки іноземних студентів.

Практичний досвід викладання мови свідчить, що процес аудіювання і навчання аудіювання викликають найбільші труднощі в іноземних студентів. Науковці звертають увагу на деякі труднощі, що виникають у процесі навчання аудіювання і називають у якості основних з них наявність у повідомленні незнайомого матеріалу та складність сприйняття знайомого матеріалу на слух [1]. Серед поширених труднощів, що виникають у процесі навчання аудіювання, методисти [2] також визначають швидке забування прослуханої інформації; невпізнання студентами знайомих слів; нерозуміння того, що мається на увазі у повідомленні; пропуск студентами інформації з причини довгого «розміркування» над попереднім відрізком інформації; неможливість зрозуміти загальну ідею повідомлення. Досить суттєвими труднощами аудіювання вважаються відсутність у слухача можливості регулювати тривалість мовлення, оскільки аудіювання – єдиний вид мовної діяльності, при здійсненні якої не все залежить від особи, що її виконує. Цю діяльність складно пристосувати до своїх можливостей, створити сприятливі умови для прийому інформації.

Спираючись на науково-методичний досвід провідних фахівців у сфері викладання мови як іноземної, наведемо декілька можливих шляхів подолання цих труднощів у процесі навчання аудіювання іноземних студентів у ВНЗ [1; 2; 3; 4].

Необхідною вимогою для успішного навчання аудіювання є розвиток в іноземних студентів на заняттях з мовної підготовки фонематичного слуху (вміння розрізняти звуки мови й ідентифікувати їх із відповідними фонемами), формування слухового образу активного словника і граматики студентів (відтворення нових слів і їх впізнавання при читанні і аудіюванні); розвиток інтонаційного слуху, так як інтонація є індикатором комунікативного типу речення (оповідання, питання, спонукання); формування вміння здогадуватися про значення нових слів, розуміти сенс фрази в цілому, ігноруючи незнайомі слова.

Рекомендується початок навчання аудіювання будувати на знайомому мовному матеріалі, кількість незнайомих слів (не більше 5%) не повинна перешкоджати розумінню аудіоповідомлення. Починати аудіювання краще з фраз із 5-6 слів, поступово ускладнюючи їх, доводячи об'єм фрази до 12 слів. Зняття мовних і смислових труднощів сприяє робота над багатозначною лексикою, омонімами, синонімами, паронімами, ефективне використання невербальних зорових опор: списку слів і словосполучень, заголовків, плану та ін.

Метою аудіювання є отримання інформації, тобто смисловий зміст висловлювання, тому у процесі навчання доцільно враховувати чинники, що сприяють уважному слуханню і розумінню студентом інформації. Наприклад, навчальний матеріал повинен бути актуальним, пов'язаним із подіями сучасного життя або з професійною діяльністю студента. Викладач повинен рухатися у напрямі збільшення труднощів у навчанні аудіювання від «цікавого» до «інформативного» (змістовного), від оповідальних текстів до описових, від власне монологічних до монологічних з елементами діалогу, а від них – до діалогічних. Потрібно передбачати посильність аудіотексту як однієї з умов ефективного слухання, що досягається розумним поєднанням в повідомленні інформативності та надмірності, нової інформації з вже відомою студентам.

Необхідно враховувати обсяг мовного повідомлення, що повинен відповідати психічним можливостям учнів. (Так, рекомендований обсяг початкового звучання не повинен перевищувати двох хвилин).

Важливими для успішного формування навичок при сприйнятті на слух і розумінні мовленнєвого повідомлення є умови аудіювання – кількість прослуховувань, темп мови диктора та ін. Темп мовного повідомлення (кількість слів за хвилину і кількість мовних пауз) повинен входити до діапазону 100 – 400 слів у хвилину. Коливання темпу визначаються темпом говоріння, емоційною забарвленістю мови, новизною однієї інформації та звичністю іншої. Більш важлива інформація повинна акцентуватися повільнішим темпом озвучування.

Важливо враховувати складність тексту (мовна нормативність мовлення, виразність, ритм, наголос, паузи). Треба пам'ятати, що скорочення пауз більш ніж на половину погіршує смислове сприйняття. Навчання аудіювання слід починати зі 180-220 складів за хвилину.

Психологічні особливості сприйняття інформації полягають у тому, що чим більше аналізаторів бере участь у прийомі інформації (зорові, слухові, рухомоторні, артикуляційні), тим успішнішою є діяльність. Зоровий канал пропускає в шість разів більше інформації, ніж слуховий, тому важливо використовувати зорову опору при слуханні. Найуспішнішим є результат аудіювання з опорою на картинку або усний текст.

Врахування у процесі мовної підготовки наведених труднощів і використання запропонованих шляхів їх усунення здатні значно підвищити успішність навчання іноземних студентів аудіювання.

Література:

1. Акишкіна А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002.
2. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. – М.: РУДН, 2007.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. – М., 2000.
4. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному. – М.: Русский язык. Курсы, 2008.

К вопросу о формировании речевой компетентности в сфере делового общения

Немерцова Е.Е., Чернявская С.Н.

Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»

г. Харьков, Украина

e-mail: nemercova@ukr.net

В современных условиях глобальной коммуникации, в эпоху бурного информационно-технического развития деловая речь играет все более важную роль в жизни общества. Специалисты, работающие в различных государственных учреждениях, международных организациях, представительствах, часто вынуждены составлять деловые бумаги, вести деловую переписку, составлять приглашения, заявления, переводить документы на русский язык, реферировать и комментировать сообщения, построенные по правилам письменной деловой речи. Поэтому обучение официально-деловой коммуникации, имеющей ярко выраженные стилистические особенности, является важной задачей преподавания русского языка как иностранного. Вопрос о необходимости уделять серьезное внимание изучению деловой документации и деловой речи не вызывает сомнения. Ознакомление иностранных студентов с формой и стилем разнообразных деловых документов имеет практическое значение, способствует повышению общей речевой культуры.

Изучение особенностей деловой речи позволяет учащимся получить дополнительные сведения по грамматике, лексике и стилистике русского языка, познакомиться с одной из функциональных разновидностей книжной речи. Самостоятельное составление деловых бумаг является полезным стилистическим упражнением, поскольку деловая речь требует предельно кратких и в то же время исчерпывающих формулировок, умения устранить из предложения все лишнее, ненужное, нерациональное. Работа над деловыми бумагами воспитывает аккуратность и организованность в работе, чувство ответственности за точность употребленного слова, уважения к языку государственных документов, роль которых в жизни общества и отдельного человека исключительно велика.

Вместе с тем, в системе обучения иностранных студентов русскому языку деловой речи не уделяется почти никакого внимания. В практике преподавания РКИ образцы деловой речи как предмет для грамматического и стилистического анализа незаслуженно забыты. Изучение официально-деловой речи является назревшей проблемой, недооценка которой может отрицательно сказаться на уровне подготовки молодых специалистов.

Очень часто учащиеся не чувствуют специфики того или другого функционального стиля и в своей повседневной разговорной речи используют элементы, принятые, например, в деловой сфере общения. Иностранному студенту бывает также трудно подобрать для делового документа эквивалент известного ему разговорного понятия.

Одной из важных особенностей деловых бумаг является сопоставление его лексических единиц. В этой сфере часто встречаются такие устойчивые словосочетания: *повестка дня, семейное положение, ответственное лицо, список присутствующих в случае неявки* и т. д.

Еще более своеобразны по лексике дипломатические документы. Здесь своя система терминов: *атташе, верительная грамота, нота, ратификация, коммюнике* и т. д.

В таких документах особая «этикетная» лексика: *имею честь сообщить..., прошу принять уверение в моем весьма высоком уважении* и т. п.

Таким образом, специфику делового стиля в значительной степени создают лексические элементы, обладающие четко выраженной стилистической маркированностью. Для языкового облика деловой документации характерно употребление целого ряда слов и словосочетаний, обладающих ограниченными стилистическими возможностями и имеющих узкую сферу употребления – деловую речь.

Вместе с тем, в создании специфики стиля большую роль играет вся система языковых средств, сам строй речи и даже частотность употребления единиц всех уровней.

Желательно преподавателю русского языка в своем рабочем плане отвести специальные часы для занятий, посвященных практике деловой речи. При этом надо иметь в виду две стороны вопроса: а) ознакомление студентов с традиционными формами документов, установленными законом или практикой и б) изучение особенностей официально-делового стиля.

Образцы деловой речи теснейшим образом должно быть связано не только с грамматикой, но и с практической стилистикой. Значительное место в работе над деловыми документами должны занять разнообразные стилистические упражнения, необходимые для грамматического усвоения особенностей этого стиля. Они будут вырабатывать навык сознательно отличать один стиль от другого, развивать стилевое чутье, предупреждать от неуместного употребления трафаретов делового стиля в других стилях речи.

Содержанием таких упражнений может явиться: а) анализ текста с установлением особенностей деловой речи; б) сравнительный анализ двух-трех текстов на одну тему, но разного стиля; в) нахождение в ряду стилистических синонимов слов, употребительных в деловой речи; г) определение стилистической принадлежности однокоренных слов и т.д.

Усвоению норм ОДС будет способствовать исправление сопоставленных студентами деловых документов, что даст преподавателю возможность в каждом конкретном случае указать на необходимость соблюдения тех или иных правил деловой речи.

При изучении данной темы большое значение имеет наглядность. Разнообразные наглядные пособия – подлинные документы, альбомы, витрины и т. п. – будут способствовать лучшему восприятию, запоминанию и систематизации учебного материала.

Выбор яркого и содержательного иллюстративного материала должен удовлетворять естественный интерес учащихся к общественной жизни, к людям, к обычаям страны, язык которой они изучают.

В заключение следует отметить, что, даже при высоком уровне владения языком, отсутствие фоновых, социокультурных, прагматических знаний в реальной ситуации делового общения может быть причиной неудачной коммуникации.

Поскольку составление деловых документов требует большого умения и языковой культуры не меньше, чем другие виды монологической речи, то стилистическая корректировка речи учащихся должна проводиться на протяжении всего периода обучения. Поэтому развитие навыков стилистически дифференцированной речи, и деловой речи, в частности, формирование речевой компетенции в сфере профессионального и делового общения следует считать одним из приоритетных направлений в процессе обучения русскому языку как иностранному. Данное направление будет представлять для учащихся несомненный практический интерес.

Литература:

1. Ваягина Н.С. Теория текста. – М. : Логос, 2003.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. – М. : Русский язык, 1999.

Комунікативний метод у процесі мовної пропедевтичної підготовки іноземних слухачів у технічних ВНЗ України

Павленко О.М.

Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

e-mail: kafedralnij@gmail.com

Наприкінці 60-х років минулого століття відбулися докорінні зміни у методиці викладанні іноземних мов загалом й української (російської) як іноземної зокрема. Зсув наукових парадигм, зокрема перехід зі структуральної теорії мови на функційну, призвів до так званої «комунікативної революції». Функційна теорія мови розглядає мову як засіб передання функційного значення. Метою вивчення мови, за цією теорією, є вміння виражати комунікативні наміри і категорії значення [9]. Панівним методом у методиці викладання мов проголошується комунікативний метод. На відміну від традиційних (граматико-перекладної) методів, основною метою навчання за

комунікативним методом є навчання не системі мови, а її застосуванню в реальному (переважно усному) спілкуванні.

Варто наголосити, що більшість методистів (Є. Пасов, Т. Капітонова, Л. Московкін, В. Костомаров, В. Коростельов, А. Щукін та ін.) схиляються до того, що у процесі мовної підготовки іноземних слухачів повинні домінувати комунікативні методи навчання, оскільки це дає можливість організувати процес навчання української (російської) мови, адекватним процесу реального спілкування.

У сучасних дослідженнях комунікативного методу українські вчені (Ф. Бацевич, О. Вовченко, О. Петрашук, Т. Стеченко та ін.) пов'язують його з рівнем сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві; готовністю людини здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори [6:18].

На думку учених основним видом роботи слухачів мають бути вправи і саме їх треба наповнити мовленнєвою, тобто комунікативною задачею. Причому, як зазначає Є. Пасов, цією якістю мають наділені не лише вправи на розвиток мовленнєвих вмінь, слухачі/учні «постійно повинні бути занурені в процес спілкування мовою (умовний чи реальний) тобто в процес практичного користування мовленням [8:36-37]. Основним засобом навчання виступають не письмові тексти та граматичні вправи, а ситуації, які моделюють реальне спілкування [7:39].

Поряд з одноголосним визнанням переваг комунікативного методу, існує суттєва критика деяких аспектів як серед українських та російських, так і серед зарубіжних дидактів. Основним аргументом науковців є застереження, що комунікативний метод, будучи націленим на розвиток спілкування, здатен розвинути плинність, невимушеність мовлення і не приділяє належної уваги засвоєнню граматики. «Комунікативність як основна категорія методики не тільки

не заперечує, а передбачає усвідомлення граматики мови ..., але справедливо відводить їй службову роль в процесі оволодіння мовою» [4:65-66].

Комунікативний метод є безперечно найбільш дієвим і актуальним. Проте, слухним зауваженням видається думка науковців щодо погляду на оволодіння граматикою у процесі вивчення української (російської) як іноземної слухачами підготовчого відділення. Як зауважують методисти (З. Ієвлева, Н. Лобанова) пошуки розумної середини у вирішенні питання про місце граматики зокрема і мовної системи загалом у процесі вивчення української (російської) мови, виокремили такі положення: 1) мовний матеріал, у тому числі граматичний, є необхідною складовою навчального матеріалу, необхідного для засвоєння. «Набір мовних одиниць, правила їх утворення та вживання – це головна частина об'єкту засвоєння» [3:129]; 2) для формування мовної і мовленнєвої компетенції мовний матеріал повинен подаватися в узагальненому, систематизованому вигляді; 3) усвідомлення граматичних явищ при навчанні мови, особливо дорослих, – обов'язкова умова якнайшвидшого оволодіння мовою [5:30-31]. І. Бім виокремлює загальні вимоги до володіння граматикою у процесі вивчення іноземної мови, зокрема: а) учні повинні бути у змозі граматично правильно оформлювати свої усно-мовленнєві висловлювання, концентруючи при цьому основна увага на його змісті; б) вони повинні вміти розпізнавати граматичні явища при читанні та аудіюванні, спрямовуючи свою основну увагу на виокремлення змістової інформації. Цій меті має відповідати відібраний граматичний мінімум [2:150-151].

Відтак, вбачаємо, що у межах комунікативного підходу в процесі оволодіння слухачами українською (російською) мовою на підготовчому відділенні варто звертати особливу увагу на вивчення граматики, продумати таку систему вправ, яка би дала змогу слухачам правильно формулювати висловлювання, зосереджуючись при цьому на змісті сказаного, почутого, прочитаного, написаного. Отже, комунікативний метод, видається нам, як провідний, проте, ми також розділяємо думку І. Бім, котра зауважувала, що

«викладанню надзвичайно шкодить тенденція замикатися в межах будь-якого одного «милого серцю» методу, ... тільки різноманітність прийомів і вправ, які зведені у систему й багатопланово впливають на учнів, можуть забезпечити виконання поставлених задач» [1: 20-21].

Література:

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы – Москва: "Просвещение", 1988, 255с.
2. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы [Текст] / И. Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 358 с.
3. Иевлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1981. - 144 с.
4. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. -157 с.
5. Лобанова Н.А. Роль и место грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев-филологов//Теория и практика обучения русскому языку иностранных студентов-филологов. Сб. ст. / Сост. Лобанова Н.А., А.Р. Балаян, М.: Русский язык за рубежом, 1984. С.30-37.
6. Мильруд Р.П., Максимова І.Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземних мов // Іноземні мови в школі - 2000 - № 5. - С.17-21.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. –М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностр. яз. – М.: Просвещение, 1991. – 360 с.
9. Spolsky B. Language Testing : Art of Science : Main lecture delivered at AILA World Congress 1975 / Spolsky B. // Approaches to Language Testing. – Arlington, 1978. – 85 p.

Основа лингвострановедческой компетенции

Петровская Д.А.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: belrus@bsmu.by

Основу лингвострановедческой компетенции студентов составляют фоновые знания, которыми располагают члены определенной языковой и этнической общности. Фоновые знания есть «знания, характерные для говорящих на данном языке, обеспечивающие речевое общение, в процессе которого эти знания проявляются в виде смысловых ассоциаций и коннотаций, соблюдения норм речевого поведения носителей языка» [1:340]. Особый интерес со страноведческой точки зрения представляют лексические единицы, имеющие культурный компонент значения, а также языковые реалии.

К фоновым знаниям, необходимым для формирования лингвострановедческой компетенции учащихся, относятся страноведческие фоновые знания, а также входящие в их состав лингвострановедческие фоновые знания. Страноведческие фоновые знания – «знания, свойственные членам определенной языковой общности и отсутствующие у иностранцев» [2:210].

Лингвострановедческие фоновые знания – это знание безэквивалентных, фоновых и коннотативных лексических единиц; пословиц и поговорок, крылатых слов, «идеологических крылатых фраз», афоризмов, фразеологизмов, общественно-научных формул и естественнонаучных формулировок; невербальных языков жестов, мимики; речевых ситуаций и узуальных форм речи. Под речевой ситуацией понимается «совокупность обстоятельств, в которых реализуется общение, система речевых и неречевых условий общения, необходимых и достаточных для совершения речевого действия» [1: 252]. Безэквивалентной лексикой называют «лексические единицы иностранного языка, не имеющие равнозначных соответствий в родном языке учащихся», например, слова *венюк*, *драники* [1: 27]; коннотативной лексикой – слова, совпадающие в двух языках своими денотатами (т.е. объективным содержанием), но не совпадающие своими коннотатами (т.е. эмоционально-эстетическими ассоциациями), например, восприятие понятия, выражаемого словом *сокол* для русских [2: 73]. Фоновыми Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров называют слова, отличающиеся лексическими фонами от эквивалентных иноязычных слов. Под лексическим фоном понимается «вся совокупность непонятийных семантических долей, относящихся к слову» [2:74]. Слово *университет* эквивалентно для иностранных языков, но вся совокупность сведений, которые относятся к данному слову, резко отличается от лексических фонов других слов (например, английского слова *university*). Эти фоновые сведения отражают специфику нашей образовательной системы.

Существуют различные классификации безэквивалентной, фоновой и коннотативной лексики.

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров предлагают смешанный вид классификации, где генетические основания сочетаются с тематическими. В основе такого рода классификации лежит классификация самих предметов и явлений материальной и духовной культуры. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров безэквивалентные и фоновые слова объединяют в группы по признаку своего происхождения. Выделяют: 1) советизмы, т.е. слова, выражающие те понятия, которые появились и закрепились в русском языке после Октябрьской революции: большевик, красноармеец и др.; 2) слова нового (советского) быта: ВДНХ, милиционер и др.; 3) наименования предметов и явлений традиционного русского быта: косоворотка, блины и др.; 4) историзмы, то есть слова, обозначающие предметы и явления другой исторической эпохи и не принадлежащие активному словарному составу современного русского языка: аршин, целковый и др.; 5) лексика фразеологических единиц: бить баклуши и др.; 6) слова из фольклора: Баба-яга и др.; 7) слова нерусского происхождения, например украинизмы: чекмень, чумак и др. [2:82–53].

В. С. Виноградов классифицирует безэквивалентную лексику, подразделяя ее на следующие тематические группы: 1. Лексика, называющая бытовые реалии: а) жилище, имущество; б) одежда, уборы; в) пища, напитки; г) виды труда и занятия; д) денежные знаки, единицы меры; е) музыкальные инструменты; ж) народные танцы; з) песни; и) народные праздники, игры; 2. Лексика, называющая этнографические и мифологические реалии: а) этнические и социальные общности и их представители; б) божества, сказочные существа, легендарные места; 3. Лексика, называющие реалии мира природы: а) животные; б) растения; в) ландшафт, пейзаж; 4. Лексика, называющая реалии государственно-административного устройства и общественной жизни: а) административные единицы и государственные институты; б) общественные организации, партии и т.п., их функционеры и участники; в) промышленные и аграрные предприятия, торговые заведения; г) основные воинские и полицейские подразделения и чины; д) гражданские должности и профессии,

титулы и звания; 5. Лексика, называющая ономастические реалии: а) антропонимы; б) топонимы; в) имена литературных героев; г) названия компаний, музеев, театров, ресторанов и т.п. 6. Лексика, отражающая ассоциативные реалии: а) вегетативные символы; б) анималистские символы; в) цветовая символика; г) фольклорные, исторические и литературно-книжные аллюзии; д) языковые аллюзии [3:45–50].

Таким образом, под лингвострановедческим компонентом содержания обучения иностранному языку понимают целостную систему представлений о стране изучаемого языка и о мире, позволяющих коммуниканту строить вербальное и невербальное поведение в определенном ситуативном контексте на основе эмпатии, фоновой, коннотативной и безэквивалентной лексики с учетом социокультурного фона иноязычного общения и современных реалий, присущих стране изучаемого языка; открыто воспринимать другой образ жизни, сравнивать его с разнообразием своей страны, своего народа.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Верещагин, Е. М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – 2-е изд. – Москва: Русский язык, 1976. – 248 с.
3. Виноградов, В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы / В. С. Виноградов. – Москва: Московский ун-т, 1978. – 304 с.

Аналіз мовленнєвих та екстралінгвістичних засобів сучасної української байки

Писаревська К. В.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: pisarevskaya_ks@mail.ru

Проведений аналіз виконаний з урахуванням інтересів іноземних студентів, для яких українська література є одночасно джерелом вивчення української мови і країнознавчих знань.

Байка – коротке, переважно віршоване, алегоричне оповідання, в якому закладено дидактичний зміст; один з різновидів ліро-епічного жанру. Складається з оповідної частини та висновку-повчання. У вчинках персонажів

байки – звірів, птахів, рослин – вбачаються і всміюються людські вади [3:358]. Багато дослідників відзначали значну роль байки у формуванні високоморальної особистості. «Байка «вийшла з надр народної свідомості, – пише М. Степанова, – і на протязі всього свого багатовікового історичного розвитку була тісно пов'язана з народом, передаючи його мудрість, його сподівання, його протест проти гнобителів, його високі моральні ідеали» [5:5]. Б. Деркач говорить що байка «своїм корінням сягає глибинних фольклорних джерел» [1:3]. О. Потебня стверджував, що байка це один із прийомів пізнання моральної сторони життя людини. В. Кречотня говорить, що «жанр байки з успіхом культивується українськими письменниками протягом тривалого часу. Йому належала видатна роль у процесі становлення нової української літератури, у формуванні в ній рис народності та реалізму» [2:5].

Зазвичай байка досить розгорнутий літературний твір. Однак, наприклад, у відомого українського поета Анатолія Перерви басні дуже короткі (мікробайки), хоча і містять всі ознаки байки: а) висміюють вади людей; б) мають повчальний або сатиричний характер; в) як правило містять коротко виражену мораль; г) героями його байок зазвичай є тварини.

Наведемо для прикладу байку «Не вдалось» з невеликого розділу «Смажені баранці», об'єктом критики в якій виступають людські пороки: деспотизм, самодурство, упертість, твердолобість.

Допоки завом був – біда! – / Усім підлеглим дав дрозда. / Лиш віслиюка так і не зміг / В баранячий скрутити ріг [4:65].

У байці показаний тип начальника-самодура, який прагне скрутити усіх у баранячий ріг, тобто домогтися абсолютного підпорядкування, покори від кожного члена колективу. Ідіома «дати дрозда» якраз характеризує методи, якими можна цього досягти: сильно насварити, провчити, зробити догану. Проте в колективі є лише одна «особистість», яка протистоїть деспотизму начальника – осел. Це викликає в момент читання емоційну радість: є бунтівник на кораблі! Але герой – осел, тобто в переносному сенсі вперта

людина. Комічне виникає через те, що «протест» осла викликаний не бажанням боротися за справедливість, а просто по своїй природі осел у даному контексті виступає як символ впертості, дурості і неуцтва. Таких апріорі не можна змінити.

Про сірих, безталанних, дурних і настирних літераторів, які отруюють поетичний простір своїм «літературним даром», Анатолій Перерва говорить у байці «Лірик-оптиміст»:

*Хоч хисту в бідного ні грана,
Та бека й мека він – старанно.
І твори ці в їх скромності убогій
Потрапили (авжеж!) до антологій.
Безприв'язний зубатий критик
Не раз псував йому ліричне реноме.
Та він продовжував творити
Новий ліричний цикл –
«Ні бе, ні ме» [4:65].*

Баран – в переносному значенні дурна, вперта людина стає героєм і цієї байки. Цікаво, що ця тварина прямо не називається в тексті, але дієслова бекать і мекать (мямлити, говорити нечітко, плутано виражати свої думки) і фразеологізм «ні бе, ні ме» натякають що цією твариною є баран, тому видають суть головного героя: невчений, некомпетентний, не розуміючий в поезії поет. Можна припустити, що такі барани в літературі допекли Анатолія Перерви своїм кричущим невіглаством, бо байка наповнена злою іронією та адресована літераторам.

Комічне виникає через те, що у поета абсолютно відсутній поетичний талант, що й доводять наступні рядки: «хисту ... ні грана», «бека й мека», «твори ці в їх скромності убогій», «критик /Не раз псував йому ліричне реноме». І виникає очікування, що він зупиниться чи, може, змінить професію. Однак настирливий, пробивний (його твори «Потрапили (авжеж!) до антологій») поет продовжує творити новий цикл, назва якого «Ні бе, ні ме» – ще одна насмішка над «ліриком».

А чому можливе існування некомпетентних людей в різних сферах діяльності? Відповідь знаходимо у байці «Соло для однієї персони»:

*Баран з об'єднання «Центрлісостепкультура»
Прийшов послухать-оцінить концерт.
І в солов'я дзвінких колоратурах
Почули сразу слухачі...*

баранячий акцент [4:65].

Перші два рядки відразу вводять нас у вельми ймовірну, на жаль, ситуацію, коли некомпетентна особа прийшла оцінювати те, що вона в принципі не може оцінити. Комізм ситуації в зіткненні високого мистецтва і некомпетентності «цінителя», підкреслено назвою об'єднання «Центрлісостепкультура», яке навряд чи має хоч якесь відношення до музики. У наступних двох рядках автор критикує такі якості, як підлабузництво, догідливість, лакейство, раболіпство, які змушують співака-професіонала втрачати свою гідність, опускатися до «баранячого акценту», щоб догодити високопоставленому барану.

Отже, розглянутий матеріал дозволяє іноземним студентам глибше проникнути в ідейно-естетичний зміст літературного твору, підвищити лексичний запас і поповнити знання про українську культуру.

Література:

1. Деркач Б. А. Українська байка / Борис Андрійович Деркач. – К.: Дніпро, 1983. – 463с.
2. Кречотень В. І. Байки в українській літературі XVII – XVIII ст.: [пам'ятки давньої української літератури] (Володимир Іванович Кречотень. – К.:АН УРСР, 1963. – 200с.
3. Літературознавчий словник - довідник / За ред. Р. Т. Громяка, Ю. І. Коваліва, В. І. Теремка. – К.: ВЦ "Академія" 2007. – 752с.
4. Перерва А. Полювання без ліцензії. Пародії та епіграми / А. Перерва. – Харків: «Глас», 2003. – 89с.
5. Степанов Н. Л. Русская басня XVIII – XIX вв. / Николай Леонидович Степанов. – Л.: Советский писатель, 1977. – 656с.

Комунікативна компетенція іноземного студента: зміст та структура

Приходько А.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

г. Харків, Україна

e-mail: alena_prikhodko_74@mail.ru

Відомо, що основним підходом у навчанні будь-якої іноземної мови є комунікативний підхід. Комунікативної компетенції іноземні студенти набувають при вивченні мови за комунікативним методом, основу якого складає переорієнтація з форми на функцію, з лінгвістичної компетенції на

комунікативну, з мовної правильності на спонтанність та автентичність, тобто природність комунікації. Розглянемо детальніше зміст та структуру комунікативної компетенції іноземного студента, що є основою формування їхньої професійно-комунікативної компетентності.

Перш за все зазначимо, що компетентність – це складне особистісне утворення, що складається зі знань, умінь і навичок, які дозволяють особистості ефективно функціонувати в певній діяльності; а компетенцію у контексті нашого дослідження розглядаємо як знання, вміння та навички з галузей лінгвістики (мовна компетенція, мовленнєва компетенція, соціокультурна та соціолінгвістична компетенції, стратегічна та дискурсивна компетенції).

Поняття «комунікативна компетенція» науковцями визначається переважно як знання, вміння і навички, необхідні особистості для оволодіння мовою (Н. Гез, О. Константинова, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та інші).

Комунікативну компетенцію іноземних студентів Т. Дементьєва розглядає як сукупність мотивованих знань, умінь і навичок, необхідних йому для здійснення мовленнєвої діяльності в навчально-професійній сфері. Дослідниця на основі аналізу науково-методичних праць виділяє такі її основні компоненти: мотиваційний, що передбачає розвиток мотивів навчання та прищеплення інтересу до вивчення наукового стилю мовлення; мовний, який пов'язаний з теоретичними знаннями мови, лексико-граматичними навичками і вміннями граматично правильно будувати речення; предметно-мовленнєвий, який забезпечує одержання знань про змістовий бік предмета, удосконалення лексичних умінь, а також монологічного та діалогічного мовлення у навчально-професійній сфері; прагматичний, який зумовлює оволодіння знаннями щодо доцільності вживання відповідних конструкцій, вміннями брати участь у комунікації у зв'язку з намірами і ситуаціями спілкування, нормами мовленнєвого етикету.

Основу комунікативної компетенції іноземних студентів, на думку А. Щукіна, складає комплекс умінь, які дозволяють їм брати участь у

мовленнєвому спілкуванні в його продуктивних та рецептивних видах [3:143]. Дослідник також зазначає, що базується цей вид компетенції на таких компетенціях: лінгвістичній (сукупності знань про систему мови, про правила функціонування одиниць мови в мовленні та здатності користуватися цією системою для розуміння чужих думок та вираження власних суджень в усній чи письмовій формі); мовленнєвої (або соціолінгвістичній) компетенції (здатності користуватися мовою у мовленнєвому акті); соціокультурній (знанні національно-культурних особливостей соціальної та мовленнєвої поведінки носіїв мови, а також способів користуватися такими знаннями в процесі спілкування); соціальної (або прагматичній) компетенції (бажанні та умінні вступати в комунікацію з іншими людьми, здатності орієнтуватися в ситуації спілкування та будувати висловлювання у відповідності до комунікативного наміру мовця та ситуацією); дискурсивній (здатності учня використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації тексту; знанні особливостей, які притаманні різним типам дискурсів та здатності породжувати дискурси у процесі спілкування); предметній (здатності орієнтуватися у змістовому плані спілкування в певній сфері людської діяльності) [3:143].

Д. Ізаренков виділяє три взаємопов'язаних, базисних складових комунікативної компетенції іноземних студентів: мовну, предметну та прагматичну.

І. Авдєєва до структури комунікативної компетенції іноземних студентів інженерного профілю відносить: когнітивну компетенцію; професійну (набір предметних компетенцій, що базуються на сформованій когнітивно-професійній компетенції), лінгвістичну (текстову); дискурсивну, яка є специфічною для даного виду комунікації [1:23].

Узагальнюючи погляди науковців щодо структури комунікативної компетенції іноземних студентів, виділяємо її базисні складові: мовна (лінгвістична), предметна (когнітивна) та прагматична (соціальна) тощо.

Слушним виявився підхід В. Ніколаєнко щодо питань формування

комунікативної компетенції іноземних студентів у сучасних умовах, що передбачає вироблення навичок та вмінь застосування основних комунікативних стратегій, якими користується суспільство: презентація, маніпуляція, конвенція. Комунікативні стратегії, зазначає науковець, відрізняються за рівнем відкритості, симетрії і способу комунікації: презентаційний тип є пасивною комунікацією; маніпуляційний – активною комунікацією, конвенціональний – інтерактивною комунікацією. Основними засобами для презентації є послання, для маніпуляції – повідомлення, для конвенції – діалог. Включення даних комунікативних стратегій у процес фахової підготовки іноземних студентів, на думку автора, дозволяє моделювати різні професійні ситуації, наприклад: презентація рекламного проекту, лекція (презентаційна стратегія), дискусія, круглий стіл, ток-шоу (конвенціональна стратегія), рольові ігри (маніпуляційна стратегія) [2: 184–185].

Отже, комунікативна компетенція іноземних студентів є комплексним утворенням, набором базисних компетенцій, сформованість яких дозволяє йому орієнтуватися у навчально-професійній та побутовій сферах спілкування, що забезпечує активність включення їх у комунікацію, правильність і доречність побудови зв'язних висловлювань, а також сприяє виробленню вмінь використовувати основні комунікативні стратегії.

Література:

1. Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура : когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. – 369 с.
2. Ніколаєнко В. В. Компетентнісний підхід до формування російськомовних комунікативних умінь іноземних студентів / В. В. Ніколаєнко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – Вип.22. – 2013. – С. 178-186.
3. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб. пособ. [для преподавателей и студентов] / А. Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 408 с.

Методические особенности учебного пособия по научному стилю речи

Пушкарева Е. Н.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Харьков, Украина

e-mail: podfak@univer.kharkov.ua

Поздний заезд иностранных студентов, сокращенные сроки обучения выдвигают необходимость адаптации учебного процесса к существующим реалиям. Это относится как к изучению русского языка в целом, так и научного стиля речи в частности. В связи со сложившейся ситуацией на кафедре украинского и русского языков как иностранных ЦМО ХНУ имени В. Н. Каразина возникла необходимость создания нового учебного пособия по научному стилю речи для иностранных студентов медико-биологического профиля начального этапа обучения.

Целями пособия «Будущим медикам и биологам!» (авторы: Джурко Э. Н., Комарова В.Л., Назаретян И. Н., Пушкарева Е. Н.) являются накопление необходимого объема лексико-грамматического материала для включения студентов в сферу общения на занятиях по естественным дисциплинам, овладение необходимой специальной терминологией, формирование умений восприятия и передачи научной информации с ее лингвистическим оформлением, развитие навыков во всех видах речевой деятельности для дальнейшего изучения языка специальности в системе.

При создании данного курса авторы ставили перед собой задачу снятия трудностей грамматического и содержательного характера на занятиях по естественным дисциплинам. В связи с этим в основу курса положены лексика и конструкции научного стиля речи, отобранные в результате анализа учебных материалов по профильным дисциплинам.

Пособие включает 15 уроков. Уроки имеют единообразную структуру с учетом нарастающих трудностей. Каждый урок содержит конструкции, иллюстрирующие функционирование определенных языковых явлений (падежные модели, отглагольные существительные, синонимия,

словообразование и др.). Последующий урок предполагает повторение уже изученных грамматических конструкций и лексики и презентацию нового лексико-грамматического материала. В начале нового урока предлагаются задания на перевод новой лексики, семантизируются лексические единицы. Каждый урок имеет единую общую тему и состоит из речевого образца, который вводит грамматическую конструкцию, предтекстовых заданий, текста по изучаемой теме и послетекстовых упражнений. Ввод лексики и грамматики через речевые образцы обеспечивает комплексность в подаче языкового материала и его коммуникативность.

Предтекстовые упражнения направлены на снятие трудностей фонетического, лексического и грамматического плана и предваряют восприятие текста. Эти упражнения рассчитаны на затренировывание предлагаемой языковой модели, её повторение и воспроизведение и носят, в основном, имитативный характер.

Послетекстовые задания направлены на закрепление урока и содержат различные виды упражнений, которые позволяют студентам проявить определенную самостоятельность, а преподавателю – оценить степень усвоения студентами данного лексико-грамматического материала.

Тексты содержат информацию по основам химии, биологии, анатомии, физиологии.

Урок завершается комплексом заданий для самоконтроля, предусматривающим самостоятельное выполнение студентами упражнений по всему объему урока.

Пособие включает тексты общенаучного характера для дополнительного чтения, основные лексико-грамматические конструкции курса и обеспечено русско-английско-арабско-китайским словарем.

Роль паронимии в изучении русского языка иностранцами

Санникова А.В.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: belrus@bsmu.by

Сочетаемость слов привлекает к себе внимание как преподавателей теоретического языкознания, так и методистов – преподавателей русского языка. Большого внимания заслуживает изучение сочетаемости паронимов. Частичное структурное и звуковое сходство паронимов часто является самой распространенной ошибкой, которую допускают и изучающие язык и владеющие им. И если для русских – это вопрос культуры речи (одеть пальто или надеть пальто, играть значение или играть роль и др.), то для иностранца – это суть высказывания, ибо неправильное употребление ведет к искажению мысли.

Запас слов, с которым иностранные учащиеся поступают на I курс, не всегда соответствует потребностям их языковой практики, часто отсутствует знание паронимов, без которых они не могут обойтись.

При знакомстве с категорией этих слов иностранцы часто делают интерферентные ошибки. Очень важно объяснить учащимся, что слова созвучные и родственные по корню, но не способные заменить друг друга в предложении, не меняя их основного смысла, – паронимы, характерной особенностью которых является их лексическая сочетаемость. Круг слов, с которым может сочетаться тот или иной пароним, всегда строго ограничен. Лексические значения паронимов реализуются в языке только в определенном словесном окружении. Варианты сочетаемости паронима с другими словами так же необходимы для изучающих русский язык как иностранный, как и знание грамматики.

Для русских правильное употребление паронимов – это вопрос культуры речи (надеть пальто или одеть пальто, платить за проезд или оплатить за проезд), а для иностранца – это передача сути высказывания, ведь

неправильное употребление близких по звучанию пар ведет к искажению мысли.

Особые трудности при работе с паронимами связаны с тем, что многие паронимические группы многочисленны. Например, *выступать – вступать – поступать – наступать – включать*.

Выступать на митинге, на собрании, на концерте, с речью, с докладом;

Вступать в организацию, в профсоюз, в партию;

Поступать на работу, в университет, в школу;

Наступать – наступает зима, лето, день, ночь, эпоха;

Приступать к работе, к строительству, к реализации планов;

Включать – выключать – исключать – заключать.

Включать:

А) свет, газ, радио, прибор;

Б) кого-либо в список, в состав,

Выключать свет, газ, телевизор, электрические приборы,

Исключать а) кого-либо из гимназии, университета,

Б) кого-либо из состава, из списка,

Заключать мир, договор, соглашение, контракт.

Большой интерес и соответственно трудности вызывают такие паронимические ряды:

Знать – узнать – признать; послать – сослать – выслать – прислать, посылка – ссылка – послание; обмен – размен – смена – измена – замена – перемена – изменение и др.

Запас слов, с которым иностранные учащиеся поступают на первый курс вуза, не всегда соответствует потребностям их языковой практики, часто отсутствует знание паронимов, без которых невозможно обойтись.

Изучение различных вариантов сочетаемости паронима с другими словами, объем его смысловых связей так же необходим, как знание грамматических правил и орфографических норм.

Профессиональная направленность языковой подготовки иностранных студентов-медиков в условиях кредитно-модульной системы обучения

Сеник Л.Н., Лебеденко И.Л.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: podgotovka_language@mail.ru

Интеграция высшего образования Украины в общеевропейскую образовательную систему и переход на кредитно-модульную систему обучения поставили перед кафедрами языковой подготовки иностранных студентов задачу последовательного реформирования учебного процесса.

На кафедре языковой подготовки ЗГМУ были разработаны на модульно-рейтинговой основе учебные документы: рабочие и учебные программы, учебные планы, планы самостоятельной работы. Эти документы определяют цель и задачи дисциплины, ограничивают темы, объединенные в кредитные модули, содержат требования к знаниям, навыкам и умениям в рамках каждого модуля, определяют содержание обучения дисциплине для аудиторной и самостоятельной работы, объекты, содержание и формы текущего и модульного контроля.

Одной из актуальных задач была подготовка учебно-методических материалов для студентов-медиков III курса англоязычной формы обучения.

При их разработке мы исходили из того, что наиболее важными для данной категории обучаемых являются коммуникативные навыки и умения в новой социокультурной среде, а также овладение учебно-профессиональной речью для общения с пациентами во время практики на клинических кафедрах вуза.

Программа для англоязычных студентов была структурирована на модули овладения общелитературным языком (1-2 курсы) и основами профессионально ориентированной речи для общения с пациентом (2-3 курсы). Для каждого из модулей определены цели и задачи обучения, ведущие виды речевой деятельности, актуальные навыки и умения. Преподаватели кафедры создали учебно-методический курс, материалы которого направлены на формирование навыков и умений, необходимых для успешного ведения

профессионального диалога врача и больного. Сюда входят пособия для аудиторной и самостоятельной домашней работы, тренировочные задания по курсу в электронном варианте, материалы текущих и итогового модульного контроля.

При определении предметного содержания курса были выделены знания, навыки и умения, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения. К ним относятся:

1. Языковые знания :знание языковых единицы умение их использовать; знание синонимии и вариативности лексики и лексико-грамматических моделей языка специальности; знание приемовиспользования речевых средств (нормы построения высказываний профессиональной ориентации);знание схем построения профессионального диалога-расспроса.

2. Речевые умения: умение стереотипно выражать свою мысль; умение разными языковыми средствами выразить одну и ту же мысль (усложнить, упростить, конкретизировать вопрос в зависимости от языковой реакции пациента.

3. Коммуникативные умения : умение построить свою речь в соответствии с коммуникативными целями, соблюдать определенную последовательность и логику вопросов; умение варьировать вопросы в соответствии с учетом речевой реакции пациента; умение вести профессиональный диалог с пациентом на темы, предусмотренные программой клинической практики [2].

Отсюда вытекают основные задачи курса: формирование и систематизация языковых знаний; развитие речевых и коммуникативных умений в актуальных ситуациях общения с целью достижения такого уровня развития коммуникативной компетенции, который необходим для осуществления профессионального диалогического общения с больным.

При отборе лексики, ситуаций общения, речевых действий в рамках содержательных модулей и отдельных тем курса мы опирались на характерные особенности реального профессионального диалога, в результате анализа которого были выявлены речевые интенции расспроса больного. Среди них универсальные, необходимые для расспроса пациента при любом заболевании:

выяснение паспортных данных, основных жалоб, наличие боли и ее характеристик. Специфические интенции необходимы для расспроса при ряде заболеваний. Например, запрос информации о наличии диспепсических расстройств, связи боли с приемом пищи при заболеваниях органов пищеварительной системы; наличии одышки, отеков, сердцебиения при заболеваниях сердечно-сосудистой системы и др. Универсальные и специфические интенции определяют план профессионального общения врача с больным.

В рамках курса предусмотрена работа по овладению языковыми средствами разных стилистических пластов, что необходимо для выработки навыков адекватного употребления языкового материала в ситуациях общения и для понимания разговорной речи больного.

Методический аппарат каждой темы представляет собой целостную систему текстов и заданий, отвечающих уровню подготовки студентов. Работа с текстами монологического и диалогического характера завершается их трансформацией, построением диалога-расспроса, ситуативными заданиями. Полагаем, что подготовленные методические материалы способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов, а также переносу коммуникативных навыков и умений в реальное профессиональное общение «Врач-больной».

Литература:

1. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д. И. Изаренков. – М: Русский язык, 1986 –160 с.
2. Константинова А. Ю. Что же входит в структуру коммуникативной компетенции нефилолога в области продуктивной речи ? / А.Ю. Константинова // Русский язык за рубежом. – 1993.- №3 – С 77-83.

**До питання створення збірника текстів для читання
з української мови як іноземної
Сергійчук Л.В., Вальченко І.В.**

*Харківський національний університет міського господарства ім. О.М. Бекетова
м. Харків, Україна*

e-mail: sergeychuk.lv@mail.ru; e-mail: valchenko-inna@rambler.ru

Проблема створення підручників та посібників для навчання української мови як іноземної є актуальною, оскільки зумовлена новим соціальним замовленням. Сьогодні існує певна кількість підручників ті посібників [1; 2; 3;

5; 7] та невелика кількість збірників адаптованих текстів для читання з української мови як іноземної для студентів підготовчих відділень[4], тому гостро стоїть питання їх створення. Ми вважаємо, що комунікативній діяльності можливо навчати на художніх текстах, адаптованих для студентів - іноземців. Тому наша мета – створення збірника адаптованих художніх текстів, уривків з творів, народних казок для читання.

Сприйняття таких текстів, засвоєння та практичне використання їх у мовленнєвій діяльності – важливе завдання навчання іноземних студентів українській мові. Читання текстів крім суто практичних цілей вирішує завдання освоєння форм мовленнєвої поведінки, оволодіння культурними цінностями українського народу через мову, розширення кругозору учнів.

«Читання – один із важливих видів мовленнєвої діяльності, необхідний складник процесу вивчення будь-якої мови як іноземної. ... Це засіб навчання, що сприяє збагаченню лексичного запасу студентів-іноземців, глибшому проникненню в образну систему мови, а у зв'язку з провідним комунікативним спрямуванням навчання мови – формує мовленнєві навички та вміння» [6:202].

З метою ефективного складання текстів важливо зважати на специфічні особливості лексичного складу і граматичної будови художнього тексту. Під час складання текстів більше уваги треба приділяти структурам, найчастіше вживаним у даному різновиді сучасної літературної мови, наприклад, двоскладним простим реченням, підрядним означальним та з'ясувальним реченням тощо.

Важливою проблемою є відбір і організація мовного матеріалу в текстах. Тексти для читання мають бути складені відповідно до лексико-граматичної системи і розташовані за принципом зростаючої складності. Лексика та граматична структура текстів повинні бути скоординовані з навчальною програмою дисципліни «Українська мова» на підготовчому факультеті.

Для того, щоб навчити іноземних студентів способам и засобам комунікації, ми вважаємо за потрібне створити спеціальну серію

передтекстових і післятекстових завдань з метою вироблення навички лінгвістичного аналізу, розуміння та відтворення висловлювань.

Передтекстові завдання до кожного тексту включають семантизацію лексики, аналіз мовних образних засобів тексту. Ці завдання націлюють студентів на уважне та вдумливе читання тексту, підготовляють до засвоєння і розуміння лексичного та граматичного матеріалу.

Післятекстові завдання пов'язані з визначенням змістовних частин тексту, його героїв, з самостійною роботою над лексикою та фразеологією. Вони допомагають перевірити, як студенти розуміють прочитане, а також розвитку мовлення. Особливо вдало виконуються завдання творчого характеру. Фінальний етап роботи над текстами передбачає також складання монологічного висловлювання.

Також важливою є робота над виразним читанням тексту, яка проводиться з дотриманням правильного інтонування синтагматичних та фразових наголосів. Така робота дозволяє вирішувати не тільки проблеми відпрацювання орфоепічних вмінь, але й формує у іноземних студентів навички емоційно-виразного читання.

Вивчення текстів про традиції і життя українців дає можливість викладачу наблизити свій предмет до життя студентів, викликає зацікавленість мовою. Таким чином, читання адаптованих текстів на початковому етапі навчання допомагає іноземним учням краще зрозуміти життя українського народу, підвищує інтерес до вивчення української мови та української культури. Включення в навчальний посібник текстів по країнознавству є одним із основних критеріїв створення навчальних посібників на сучасному етапі.

Вивчення української мови як іноземної є комплексним процесом, який вимагає від студента наявності різних видів та рівнів знань. Створення збірників адаптованих текстів для читання має бути частиною навчального комплексу з вивчення української мови як іноземної, який вимагає наявності

навчальних посібників, збірників вправ і, в тому числі, збірників адаптованих текстів.

Література:

1. Вальченко І.В. Ласкаво просимо!: [навч. посіб. з укр. мови для інозем. студ.]: у 2-х ч./ І.В. Вальченко, Я.М. Прилуцька. – Харків : ХНАМГ, 2011. – Ч. 1. – 386 с.
2. Джура М. Вивчаймо українську мову!/ М.Джура. – Львів : ЛА «Піраміда», 2007. – 212 с.
3. Лисенко Н.О. Українська мова для іноземних студентів./ Н.О. Лисенко, Р.М. Кривко, Є.І. Світлична, Т.П. Цапко. – Київ : Центр учбової літератури, 2010. – 240 с.
4. Маляренко О.А. Збірник текстів для читання з української мови. Читаємо українською: [навч. посіб. для студ. – інозем. підготовч. відділення.]/ О.А. Маляренко, А.В. Шевцова. – Суми : СумДУ, 2007. – 75 с.
5. Палінська О. Крок – 1 (рівень А1-А2). Українська мова як іноземна: книга для студента./ Олеся Палінська, Оксана Туркевич. – Львів : Артос, 2010. – 104 с.
6. Станкевич Н.І. Художній текст для читання в іншомовній аудиторії: вироблення стратегії розуміння [Електронний ресурс] / Н.І.Станкевич. – С. 202-210. – Режим доступу : <https://docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2Fwww-center.univer.kharkov.ua%2Fvestnik%2Ffull%2F100.pdf&name=100.pdf&page=1&lang=uk&c=57deaa9>.
7. Чистякова А.Б. Українська мова для іноземців: [підручник з укр. мови для інозем. студ. вищих навч. закладів]/ А.Б. Чистякова, Л.І. Селіверстова, Т.М. Лагута. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2006. – 524 с.

Использование игр при формировании фонетических навыков и умений на занятиях по русскому языку

Солодова Л.Е.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: rki314@ukr.net

Важное место в обучении русскому языку на начальном этапе занимает произношение. Правильное произношение – это необходимое условие овладения навыками и умениями во всех видах речевой деятельности. Хотя при обучении иностранных студентов-нефилологов нет необходимости в идеальном владении произношением, всё-таки следует обеспечить приближение произношения к речи носителей языка. Вводно-фонетический курс знакомит студента с фонетической системой русского языка. Но многие методисты рекомендуют заниматься постановкой звуков не только в первые месяцы обучения. Фонетической разминкой часто начинаются уроки и на 1-2 курсах основных факультетов.

Важным элементом на начальном этапе является соотнесение звучащей и письменной речи. Студенты должны с первых дней соотносить звуки, которые они слышат с буквами, которые они видят в учебнике и которые они смогут написать в тетради.

При обучении на подготовительном факультете технического вуза предусматривается овладение артикуляционной базой и интонационными конструкциями изучаемого языка. Работу над формированием фонетических навыков рекомендуется проводить во время фонетической разминки. Постановка звуков это достаточно кропотливое, нетворческое и не очень интересное занятие. Чтобы оживить работу, заинтересовать студентов предлагается разминку проводить в виде различных фонетических игр.

Однако следует отметить, что разработка материалов по этой тематике идёт недостаточно эффективно. Если коммуникативные и ролевые игры имеют достаточную методическую основу, то с фонетическими играми не всё так однозначно. Преподаватели подготовительных факультетов часто используют вместо игр фонетические упражнения, которые предназначены для устранения дефектов речи у детей.

В зарубежной методике фонетические игры применяют для формирования фонетических навыков во взрослой аудитории давно и активно. А большинство фонетических пособий по РКИ адресованы или детям, или студентам, владеющим в какой-то мере русским языком. К тому же, в них отсутствуют задания, включающие элементы игры. По нашему мнению, это объясняется отсутствием до недавнего времени в методической литературе определения фонетической игры.

В настоящее время учёными Санкт-Петербургского государственного университета, которые давно и серьёзно занимаются вопросами использования игр в учебном процессе, дано определение и сделана классификация фонетических игр с их подробным описанием по девяти критериям. Особенностью такой классификации является её многоаспектность.

Исследователи считают, что в зависимости от цели игры, от вида формируемого навыка игры следует разделить на игры, формирующие перцептивные фонетические навыки и игры, формирующие продуктивные фонетические навыки.

1. Первая группа – это игры, формирующие распознавание звука в русском языке («Русский звук», «Футбол», «Снежный ком»).

2. Ко второй группе относятся игры, направленные на установление звуко-буквенных соответствий («Буква-звук»).

3. Предлагаются также игры, формирующие навыки идентификации акцентно-ритмической модели слова («Один-два», «Ровно-неровно»).

4. В четвёртую группу входят игры, с помощью которых отрабатываются навыки распознавания коммуникативных типов высказывания («Это вопрос?»).

К группе, направленной на формирование продуктивных фонетических навыков, относятся:

- игры, формирующие артикуляционные навыки («Угадай слово»);
- игры, которые формируют ритмико-акцентуальные навыки («Угадай страну»);
- игры, направленные на формирование интонационных навыков («Угадай, кто я»).

По способу организации фонетические игры делятся на ролевые игры и игры-инсценировки. Самые простые ролевые игры можно и нужно проводить уже в первые дни занятий, чтобы познакомить студентов с официальной и неофициальной формой приветствия и другими нормами русского этикета.

Игры-инсценировки требуют больше времени на подготовку, поэтому в аудитории их целесообразно использовать в группах студентов, которые владеют несколькими иностранными языками (например, марокканцы) и не испытывают трудностей при овладении русским языком. А вот в группах китайцев или вьетнамцев их можно использовать во внеаудиторной работе или как форму контроля.

Контроль сформированности фонетических навыков осуществляется при выполнении речевых упражнений, говорении или чтении вслух. При оценке произношения следует различать два типа ошибок: фонетические и фонологические ошибки. Ошибки первого типа искажают звучание слова, но не нарушают его смысл, а второго – меняют содержание и нарушают правильность понимания. Фонетические ошибки следует только исправлять, а фонологические, более грубые, дают основание для снижения оценки.

Таким образом, игра является полноценной частью учебного процесса, важность которого определяется возможностью связать учебный процесс с реальной жизнью.

Литература:

1. Колесов Л.В. Во что и как играют на уроках русского языка / Л.В. Колесов, А.Н. Харитонов. СПб: Златоуст, 2011. – 152с.
2. Федотова Н.Л. Фонетические игры при обучении иностранцев русскому произношению / Н.Л. Федотова, А.Ю. Касаткина. Электронный ресурс: cyberlenihca.ru/article/n/Foneticheskie-igry-pri-obuchenii-inostrantsev-russcomu-proizhosheniyu.

Учебно-исследовательская компетентность в учебниках для иностранных студентов-филологов

Стативка В.И., Мовчан Т.В.

*Сумской государственной педагогической университет имени А.С.Макаренка
г. Сумы, Украина*

e-mail: statvalentina@rambler.ru; e-mail: mov4an.tania@yandex.ua

Лингводидактика имеет большой опыт создания учебников для студентов-иностранцев разных специальностей – инженерных, юридических, медицинских и др. Учеными созданы комплексы для подготовительного, начального и продвинутого этапов обучения («Старт» [8], «Глобус» [2], «Параллель. Русский язык для начинающих» [6], «Мир» [5] и др.). Есть и первые опыты создания учебников для студентов-филологов в Украине, которые представлены кафедрой русского языка Харьковского государственного университета им. В.Н. Каразина («Практическое пособие по грамматике русского языка» (в 3-х частях) [7] и др.), имеются авторские разработки учебных пособий по стилистике русского языка, методике обучения русскому языку.

Но чем более развивается методика РКИ, тем более высокие требования предъявляются и к средствам обучения, тем острее встает вопрос: а достаточно ли того, что учебник направлен на овладение русским языком, русской речью, общением, социокультурной и другими компетентностями. В ряду компетентностей, формируемых у иностранных студентов-филологов, обычно упускается важнейшая (при заявленной в Украине личностно-ориентированной образовательной модели) – учебно-исследовательская компетентность, которая предполагает владение эффективными способами интеллектуальной деятельности в процессе познания, осознанное овладение знаниями, элементами экспериментальной деятельности с языковым материалом для самостоятельного получения новых знаний, а также выбор или создание собственных способов деятельности для наиболее эффективного решения познавательных задач.

В стремлении к эффективному овладению студентами иностранным языком теряется из виду тот неоспоримый факт, что развитие интеллекта и овладение языком – вещи детерминированные: овладевая языком, обогащаем репрезентативные когнитивные структуры интеллекта; развивая когнитивные возможности мозга, ускоряем процесс овладения языком. Выпуская из поля зрения эту закономерность, мы при создании учебников и учебных пособий не закладываем систему познавательных задач, позволяющих не только обогащать иностранную речь, но и когнитивные структуры (исключение составляют лишь отдельные учебные книги, например, А.А. Акишина «Учим учиться» [1]).

На стыке двух веков И.А. Якиманская, один из разработчиков модели личностно-ориентированного обучения, подробно расписывает, каким образом можно ее реализовать и касается многих аспектов учебного процесса, в том числе учебника и технологий формирования познавательных способностей [9].

Как подчеркивает И.А. Якиманская, «для развития познавательных способностей нужны такие образовательные технологии, которые бы обеспечивали становление способов учебной работы через обучение (введение

приемов рационального выполнения учебных действий); контроль за процессом учения (т.е. трансформацией приема в способ); оценку сложившихся способов учебной работы по их использованию учеником (самостоятельно, по собственной инициативе) [9:35].

В этой связи мы проанализировали хороший учебный комплекс «Параллель. Русский язык для начинающих»[6] на предмет наличия в нем заданий, подчиненных формированию учебно-исследовательской компетенции, которая является доминантой в познавательных способностях. В результате было установлено, что все задания (репродуктивного характера, с элементами творчества, творческие) не содержат способов деятельности (ни данных в готовом виде, ни требующих совершенствования, ни создания собственных), а значит, и в новейших учебных книгах отсутствует ориентация на развитие познавательных способностей.

Нам представляется возможным устранение этого упущения в учебниках для студентов-иностранцев по русскому языку через включение заданий со способами деятельности разной степени сложности (в зависимости от этапа обучения). Начиная с выполнения отдельных мыслительных операций (анализа, сравнения, сопоставления, обобщения), постепенно усложнять лингвистическую задачу и способ деятельности при ее решении. Например:

Упр. В ряду данных слов найдите близкие по значению. Для этого прочитайте в толковом словаре словарные статьи и сравните их значение.

Красный, желтый, алый, синий, черный, голубой, небесный.

Упр. Найдите «четвертое лишнее». Для этого определите известные вам грамматические признаки слов. По какому признаку вы нашли лишнее?

1. Перец, огурец, капуста, картофель.

2. Капуста, морковь, петрушка, лук.

Более сложные задания к упражнениям (например, по ходу изучения стилистики):

Упр. Прочитайте текст. Правильно ли выразился студент? Рассуждайте в такой последовательности: 1. Какие формы обращения к старшим по возрасту и социальному положению приняты в русском языке? Какие формы использовал Шофрат? Сделайте вывод: правильно ли студент выразился?

Закончилось занятие по русскому языку. Шофрат, довольный тем, что все понял и ему удалось правильно ответить на все вопросы, подошел к преподавателю:

– Учительница, ты очень хорошо нас учишь. Спасибо тебе.

Упр. Прочитайте текст. Что дало основание студентке возмутиться? Почему? Рассуждайте по образцу, предложенному в предшествующем упр.)

Преподаватель на занятии называет всех студентов по имени: Аня, Наташа, Андрей... Но вот в обращении к одной студентке часто звучит Танечка. Так продолжалось несколько занятий, и возмущенная Аня грубо заметила Тане:

– К тебе же особенное отношение!

Мы привели несколько примеров способов решения познавательных задач, но даже на основе этих примеров становится понятно, что они обеспечивают осознанность усвоения материала, возможность переноса способов деятельности в новые условия, учат размышлению и обоснованию. И не только в учебниках родного языка, в «учениках нового типа» Г.Г. Граник и Н.А. Борисенко [3; 4], целесообразно заложение системы способов деятельности, но и для студентов-иностранцев это фактор, позитивно влияющий на овладение языком, но, к сожалению, проявляющийся не сразу, и поэтому недооценивается его развивающий потенциал авторами учебных книг.

Литература:

1. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного / Акишина А.А., Каган О.Е. – М.: Русский язык, Курсы, 2002.
2. Глобус: Практический курс для начинающих изучать русский язык. Часть 1, 2 / Безкорвайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. – Харьков, 2008.

3. Граник Г.Г. Особенности построения учебников нового типа, позволяющих реализовать функцию общения / Граник Г.Г., Борисенко Н.А. – Русский язык в школе. – 2011. – № 4. – С. 3-8.
4. Граник Г.Г. Особенности построения учебников нового типа, позволяющих реализовать функцию общения / Граник Г.Г., Борисенко Н.А. – Русский язык в школе. – 2011. – № 5. – С. 3-7.
5. МИР. Учебник русского языка для иностранных граждан. Основной курс. Часть 1, 2 / Цоколь Л.П., Отменитова О.М. – Тверь, 2006.
6. Параллель. Русский язык для начинающих. Вводный курс, Базовый курс, Основной курс: Учебное пособие / Ушакова Н.И., Алексеенко Т.Н., Манивская Т.Е., Петренко И.П. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2015-2016.
7. Практическое пособие по грамматике русского языка для иностранных студентов 1, 2, 3, 4 года обучения / Бей Л.Б., Ильина Л.Э., Манивская Т.Е., Ушакова Н.И. – Харьков, ХНУ им. В.Н. Каразина, 2008.
8. Старт I, II, III: Учебник русского языка для подготовительных факультетов вузов СССР / Галеева М.М., Нахабина Л.В., Журавлева Л.С. – Москва: Русский язык, 1984-1986.
9. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995.– №2. – С. 31-41.

О видах речевых знаний вторичной языковой личности

Утебалиева Г.Е.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

e-mail: gulnar_2005@mail.ru

При изучении или усвоении неродного языка знания в изучаемом языке накладываются на знание первого языка и становятся частью общего знания. Знания проявляются в коммуникативной компетенции и реализуются через коммуникативную компетенцию вторичной языковой личности – единую информационную базу человека, или его информационный тезаурус, объединяющий энциклопедические и языковые знания, хранимые памятью человека, включая эмоциональные впечатления и накладываются на имеющиеся знания выработанную в социуме систему норм и оценок. Возможны разграничения между видами знаний, релевантных для когнитивных процессов участников коммуникативного акта. Знания, заполняющие базу данных коммуникативной компетенции, могут совпадать, например, в точке зрения на проблему, предмет знания или не совпадать в силу противоположности или отсутствия взгляда на предмет. Также может совпадать или не совпадать знание участниками коммуникативного акта стратегий речевого поведения в рамках сценария реализации той или иной

коммуникативной цели. Возможны различия с точки зрения времени приобретения знания.

Знания делят на априорные и комплементарные.

Априорные знания – это знания, которыми индивид располагает до начала коммуникативного акта. Неполнота априорных знаний может служить стимулом для вступления в речевой контакт, осуществляемый, например, через запрос информации или информирование с использованием формы выражения привлечения внимания «*Вы знаете*». Априорные знания могут быть обобщенными и представлять собой знания о стандартных структурах и схемах предметной области и конкретными – об индивидуальных элементах предметной области. Знание носителем языка узувальных значений, прямых, конвенциональных и косвенных форм выражения речевого намерения, тривиальных стратегий речевого поведения, а также знание национальных стратегий можно отнести к априорным обобщенным знаниям. Априорное конкретное знание представлено предметной компетенцией носителя языка и знанием ритуализированной последовательности национальных стратегий в сценариях, сопровождающих демонстрацию обычаев и традиций народа.

Для вторичной языковой личности, изучающей целевой язык, обобщенным априорным знанием будет знание социально-групповых стратегий, предполагающих официальные формы общения с опорой на знание социально-групповых стратегий в родном языке, конкретным априорным знанием станет информация о национальных стратегиях. Так, сценарии приветствия, обращения и привлечения внимания, представления, самоназывания, прощания в официальной обстановке, а также ведения деловых переговоров, интервью и так далее, как показывает наблюдение, разворачиваются по единым стандартным схемам-сценариям, принятым в языках международного общения. Сценарии официальных форм общения содержат прямые и конвенциональные формы выражения намерений, а также косвенные, по своей частотности приравниваемые к клишированным формам.

Интерпретация национальных стратегий в целевом языке иностранцем может быть верной или точной и неверной или ошибочной. Верная или точная интерпретация национальных стратегий сопровождается, как правило, типичные стандартные ситуации, связанные с речевым этикетом, общие, по крайней мере, для большинства культур и языков. Ошибочными интерпретации становятся при оценке ситуации как типичной и стандартной и прямом переносе стратегий родного языка на целевой. Независимо от того, как интерпретируются национальные стратегии (правильно или неправильно), получаемые в процессе коммуникации новые знания являются комплементарными. Комплементарными можно считать знания, приобретаемые в процессе коммуникативного акта, дополняющие априорные и заполняющие лакуны в них. Как правило, комплементарные знания конкретны и могут быть сведены к анализу поведения партнера в данной конкретной ситуации, его настроения и оценке его знания о ситуации. Комплементарным знанием будет распознавание субъектом окказионального значения того или иного выражения речевого намерения или неузвального значения речевого намерения с учетом контекста ситуации, а также использование партнером по коммуникации индивидуальных стратегий речевого поведения, или личных стратегий.

Кроме ситуации, или представления о ситуации, которое мотивирует выбор коммуникативной цели и, соответственно, выбор языковых средств, база данных включает знания, касающиеся оценки контекста ситуации. Для участников коммуникативного акта оценка знаний друг друга, сферы общего знания и оценка контекста ситуации являются важным этапом в когнитивной обработке знаний. Поиск подходящих языковых средств происходит в соответствии с этой оценкой, отсюда такой стратегический ход, как *«Поймите меня правильно»* или *«Как бы вам это объяснить»*. Оценку можно рассматривать как особый вид когнитивных сущностей, или подкласс знаний. По своему субъективному характеру оценочные знания противопоставляются пропозициональным знаниям, которые всегда объективны.

Подобное разграничение речевых знаний помогает нам определять границы знаний, входящих в базу данных информационного блока стратегической компетенции, базового компонента коммуникативной компетенции. Анализ речевых знаний позволяет выявить индивидуальный и субъективный их характер.

Підручник і комплекс із мови навчання: інваріантна модель і варіативні складники академічного супроводу освітніх мігрантів

Ушакова Н.І.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: ushakova.khnu@gmail.com

Базовою складовою вдосконалення навчання освітніх мігрантів (іноземних студентів, магістрантів, аспірантів) у ВНЗ України є розробка лінгвометодичних засад мовної освіти, бо саме володіння мовою є провідним чинником становлення майбутніх фахівців у їхній професійній підготовці.

Засобом реалізації нових підходів до мовної підготовки іноземних громадян є підручник з тієї мови, за допомогою якої студент отримує професійну підготовку. Для навчання в університеті іноземець має володіти мовою на певному рівні, але проблеми культурно-психологічної, навчально-професійної адаптації не можуть бути вирішені без допомоги комунікативно достатньої системи лінгвометодичного, соціального та культурологічного супроводу такого навчання.

Методична модель підручника з мови навчання має враховувати аксіологічні, професійні, комунікативні, соціокультурні, когнітивні потреби іноземців, які отримують вищу освіту в Україні. Така модель повинна бути інваріантною, придатною до застосування у вивченні освітніми мігрантами різних мов, якщо вони мають статус мови навчання.

Аналіз досягнень і проблем підручникотворення дозволив розробити лінгводидактичні засади побудови *моделі підручника* з мови навчання для іноземних громадян, що отримують освіту у ВНЗ України. Для вирішення цієї

проблеми необхідно було подолати протиріччя між сучасними потребами системи мовної підготовки різних категорій іноземців у ВНЗ України й недостатньою розробленістю основних складових такої системи; досягненнями педагогічної, психологічної, лінгвістичної та методичної науки й рівнем розробки проблем створення підручника як основного засобу навчання іноземців мови; необхідністю забезпечення системності та цілісності мовної підготовки іноземців незалежно від того, якою мовою вони отримують вищу освіту, та недостатнім вивченням інваріантних складових підручника з мови навчання; необхідністю освіти й виховання сучасної гармонійної особистості майбутніх фахівців у парадигмі «діалогу культур» та нерозробленістю засобів втілення цих вимог у підручнику з мови навчання; між сучасними вимогами до формування умінь і навичок самостійної навчальної діяльності, особливо вмінь навчатися вчитися, вдосконалювати когнітивно-операційний компонент мовленнєвої діяльності як засіб усебічного розвитку особистості та відображенням цих вимог у навчальних книгах; між існуючими в сучасній педагогіці завданнями аксіологічного й акмеологічного розвитку особистості майбутнього фахівця та відсутністю цих напрямів у мовній підготовці іноземних громадян в українських ВНЗ.

Створення підручника з мови навчання як основного засобу організації процесу мовної підготовки іноземних студентів відбувається відповідно до багатьох чинників, що формуються сучасною освітньою парадигмою: методологічних, соціолінгвістичних, лінгводидактичних. Актуальними стають аксіологічні, акмеологічні, компетентнісні, проблемні, особистісно-орієнтовані, міжкультурні параметри оволодіння мовою.

Отже, нами з'ясовано, що розробка концепції та моделі підручника полягає в урахуванні низки вимог методологічного рівня, який є актуальним для навчальних книг із будь-якої дисципліни. Підручник має будуватись на аксіологічних, акмеологічних, компетентнісних, освітніх (самостійної діяльності), особистісної орієнтованості, стратегічних, проблемних засадах.

Завдання забезпечення іншомовної комунікації в новому соціокультурному середовищі можуть бути вирішені з урахуванням міжкультурних, комунікативно-когнітивних засад організації процесу академічного супроводу іноземних учнів, для чого має бути створене мовне середовище, що враховує рівень мовної підготовки цільового контингенту.

Методична реалізація названих вимог може бути здійснена лінгводидактичними засобами, зокрема метамовними (корпусом термінології, операторів навчальних завдань, текстотеки), а також семіотико-поліграфічним оформленням (шрифти, схеми, ілюстрації, піктограми тощо).

Підручник – когнітивно-діяльнісне поєднання загальної інтегративної системи вправ для навчання всіх видів мовленнєвої діяльності. Така система містить часткові системи вправ для навчання конкретного виду мовленнєвої діяльності, підсистему вправ для формування аспектних (фонетичних, граматичних, лексичних) навичок. Такі системи вправ працюють за допомогою терміносистеми підручника і системи операторів навчальних завдань.

Разом із підручником навчальний комплекс містить матеріали для самостійної роботи, контрольні матеріали, супровідні матеріали, мультимедійне забезпечення, матеріали для викладача. Всі названі складники мають будуватись на тих самих принципах, що становлять методичну основу підручника.

Реалізація інваріантної моделі – створення підручника і навчального комплексу – здійснюється побудовою її варіативних складників, що ґрунтуються на врахуванні студентського компоненту – рівня навченості, майбутньої спеціальності, освітнього рівня, рідної мови учнів, мови соціокультурного оточення тощо.

Література:

1. 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.

2. Ушакова Н.І. Лінгвометодична реалізація аксіологічного аспекту підручника з російської мови для іноземних студентів / Н.І. Ушакова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О.М. Топузов]. – К. : Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 781–788.

3. Ушакова Н.І. Лінгвокогнітивні засади методики формування іншомовної лінгвокультурної компетентності / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки / Зб. наук. праць. – Вип. 27. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2015. – С. 117 – 127.

Про використання відеоматеріалів на заняттях української як іноземної

Ходаківська М.О.

Харківській національній університет будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

e-mail: khodakovskaya@i.ua

Викладання української мови як іноземної (УМІ) широко існує вже 25 років. Становлення та розвиток цієї галузі української філології припав на економічну кризу кінця 90-х і початку 2000-х і призвів до великих втрат в технічному оснащенні державних вузів, зробив неможливим збільшувати кількість занять, на яких студенти розвивали свої комунікативні навички за допомогою навчальних і художніх фільмів. Проте сучасні технології повертають можливість використовувати відеоматеріали в кожній аудиторії, дарують викладачеві української як іноземної нові методичні прийоми.

Використання фільмів на заняттях підвищує мотивацію до вивчення мови: фільм цікавий сам по собі і його хочеться обов'язково подивитися. Важливо і те, що студенту буде показано, що він може зрозуміти мову, яку вивчає. Це приносить задоволення та надає віру в свої сили й бажання вдосконалюватися.

Ще однією перевагою відеофільму є сила враження й емоційного впливу на студентів. Тому головна увага має бути спрямована на формування особистісного ставлення до побаченого. Успішне досягнення цієї мети можливо лише, по-перше, при систематичному показі відеофільмів, а по-друге, при методично організованій демонстрації.

Також не можна не враховувати, що сучасні студенти – «це люди нової постіндустріальної культури ... на думку медиків і психологів відбулася зміна

фенотипу людини: у них інший тип пам'яті та сприйняття. Це людина, що не читає художньої літератури, хочемо ми цього чи ні »[1].

Використовуючи привабливість «екранної інформації», ми сприяємо розвитку різних сторін психічної діяльності студентів. Для того щоб зрозуміти зміст фільму, студентам необхідно докласти певних зусиль. Так мимовільна увага переходить у довільну, а інтенсивність уваги впливає на процес запам'ятовування. Науковими дослідженнями встановлено, що найбільш високий рівень засвоєння матеріалу спостерігається за умови використання різних каналів сприйняття інформації, тобто при одночасному прослуховуванні, наочному сприйнятті, обговоренні та виконанні вправ.

При роботі з будь-яким відеоматеріалом, як і при роботі з текстом, необхідні три основних етапи: Передтекстовий (до перегляду) , читання або перегляд та післятекстовий (після перегляду).

1. Передтекстовий етап покликаний мотивувати студентів, налаштувати їх на перегляд фільму, а так само розвинути уяву, здатність аналізувати та розвивати мінімум інформації (назва фільму), познайомити з новою лексикою , необхідною для перегляду фільму і виконання подальших завдань .

2. Перегляд фільму з метою перевірки зроблених раніше припущень про зміст фільму, головних героїв, їх характери.

А) Завдання на пошук , вичленення , фіксування певного мовного матеріалу: лексики, граматики .

Б) Завдання на розвиток вміння виділяти змістовну і смислову інформацію .

В) Завдання, спрямовані на розвиток навичок говоріння .

3. Післятекстовий етап передбачає використання отриманої під час перегляду фільму інформації в якості основи та опори для розвитку усного та писемного мовлення .

Два перших етапи є обов'язковими як в умовах використання відеофільму в якості засобу розвитку комунікативних навичок , так і в якості засобу контролю

рецептивних навичок (аудіювання). Третій етап може бути відсутнім, якщо фільм використовується тільки для розвитку і контролю рецептивних умінь .

Матеріал, викладений вище, демонструє основні принципи роботи з відеофільмом на занятті. Необхідно зупинитися на тому, які фільми ми можемо використовувати на заняттях з іноземними студентами .

Відбір фільмів багато в чому суб'єктивний, загальних методичних рекомендацій не існує. Кожен викладач вибирає відеоматеріал в залежності від своїх естетичних уподобань та інтелектуальних переваг. Багато хто користується фільмами, які створювалися в радянські роки. З цим вибором не можна не погодитися: гра акторів професійна, а мова відповідає нормі. Але одне покоління змінює інше, змінюються смаки та уподобання, а разом з тим змінюється й мова. Виходячи з цього, викладач УМІ не повинний ігнорувати те, що було створено в останні роки, необхідно вибрати той матеріал, який буде корисним у лінгводидактичному та культурологічному аспекті. Для підвищення мотивації з боку студентів ми вважаємо за необхідне використання фільмів закордонного виробництва з якісним багатоголосим перекладом. Похід до кінотеатру на світову прем'єру може стати вдалим позааудиторним закладом.

Серйозним досягненням в сучасній анімації України став мультсеріал «Народна мудрість» (перше місце у номінації «Кращій мультиплікаційний короткометражний фільм» на Універсальному полікультурному фестивалі кіно в Лос-Анджелесі в 2013 році). Режисерам вдалося за допомогою приказок і прислів'їв зобразити український побут, а викладач, завдяки цьому, має матеріал для освітлення лінгвокраїнознавчого аспекту на заняттях з української як іноземної.

Сучасні фільми («Той Хто Пройшов Крізь Вогонь», «Трубач», «Сьомий маршрут») створювалися для сімейного перегляду . Сюжет і лексика цих фільмів орієнтовані на певну глядацьку аудиторію , тому вони можуть бути використані на заняттях зі студентами .

Звичайно, не всі перераховані фільми можна віднести до творів мистецтва у високому розумінні цього слова, але такий матеріал дає можливість розвивати необхідні навички та вміння, розширює лексичний запас і уявлення про українську культуру.

Отже, необхідно відзначити, що використання фільмів на заняттях з іноземної мови розкриває широкі можливості для активної роботи в процесі формування мовних навичок та умінь студентів і робить процес оволодіння іноземною мовою привабливим для студентів на всіх етапах навчання. Ефективність використання художніх та мультиплікаційних фільмів при навчанні мови залежить не тільки від точного визначення його місця в системі навчання, але й від того, наскільки раціонально організована структура заняття, як погоджені навчальні можливості фільму з завданнями навчання.

Література:

1. В. Г. Костомаров. Наш язык в действии // Знание. Понимание. Умение. 2008. №1
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. – 2009. – Вип.4. – С. 51 – 58.
3. Скакунова Т.А. Использование видеоматериалов на занятиях по иностранному языку// Русский язык за рубежом. 2011. № 3

Використання рольових та ділових ігор у процесі мовної підготовки іноземних слухачів на підготовчих відділеннях

Чернищук Л.І.

Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

e-mail: kafedralnij@gmail.com

Сучасний розвитку міжнародних відносин нашої держави відкриває нові можливості для системи освіти України. Дедалі більше ВНЗ України націлені на розвиток співпраці з іншими країнами у цій царині. Відтак, Україна, долучившись до освітнього європейського простору, прагне зайняти чільне місце на ринку освітніх послуг. Вищі навчальні заклади України працюють над збільшенням контингенту з числа іноземних студентів. Водночас, постає

питання розробки та удосконалення методики викладання дисциплін на підготовчих відділеннях загалом й мовленнєвої підготовки слухачів зокрема.

Особливо важливим, на наш погляд, є обрання правильної стратегії вивчення української/російської мови як іноземної. Цю стратегію вбачаємо у впровадженні комунікативного підходу, мета якого полягає у формуванні комунікативної компетенції іноземних слухачів.

Вивчення української мови іноземними слухачами має практичний характер, який «полягає у формуванні мовленнєвих умінь та навичок, розуміння думок інших під час аудіювання, читання, вираження власних думок в усній та письмовій формі» [2:11].

Комунікативність передбачає ситуативність навчання. Відтак, комунікативний підхід в центр уваги ставить такі проблеми, як ситуативно-обумовлене навчання усним видам мовленнєвої діяльності, розробку комунікативно-орієнтованих вправ, широке використання рольових і ділових ігор [5].

Як відзначають більшість дослідників, вивчення мови повинно захоплювати не тільки розум, але й емоції. Емоційним стимулюванням слугують незвичайні цікаві ситуації, пізнавальні суперечки, навчальні дискусії, рольові, лінгвістичні та інші ігри ... «При проведенні ігор присутній елемент емоційності, ... дуже потрібний учням ... при посиленій роботі над мовою» [3]. Гра на заняттях з української (російської) як іноземної необхідна ще й тому, що вона максимально наближає навчальну комунікацію до реального спілкування. Відтак, ділові та рольові ігри є ефективним способом активізації та інтенсифікації навчальної діяльності слухачів.

Дидакти виокремлюють в методиці викладання мов лінгвістичні та комунікативні види гри. У лінгвістичних акцент ставиться на точності, наприклад, потрібно назвати правильну форму слова, антонім і т. ін. У центрі уваги комунікативних ігор – успішний обмін інформацією. Звичайно, межа між цими двома типами ігор досить умовна, і для того, щоб успішно виконати комунікативне завдання, потрібне використання адекватної лексики і

граматики. Тому при підготовці комунікативних ігор важливо заздалегідь визначити, який мовний матеріал потрібно, і переконатися в тому, що учні володіють ним.

Популярність ігрових завдань при навчанні мови зовсім виправдана. Слушно, вказуючи на важливість ігор у процесі навчання, зазначає К. Баханов, що студент/слухач «залучається до діяльності, накопичує пізнавальний досвід під час вирішення ігрових завдань» [1:9]. Рольові ігри спрямовані на приведення у дію механізмів мотивації. О. Леонт'єв відзначає, що рольова гра є «особливим типом діяльності, в якому мотив полягає в самому процесі, у змісті самої дії» [4:53].

Науковці виокремлюють низку ключових функцій ігор. Зокрема:

1. Ігри допомагають підвищити інтерес учнів до тих аспектів, які можуть здаватися їм нудними, і таким чином зробити процес навчання більш плідним. Закріплення старих і набуття нових мовних навичок й умінь в ігровій формі відбувається більш активно.

2. У грі створюється невимушена, наближена до реального спілкування обстановка, в якій найбільш повно реалізується комунікативний потенціал слухачів, і таким чином знімається мовний бар'єр.

3. Багато ігор є колективною формою роботи. У таких іграх значно збільшується обсяг мовленнєвої діяльності слухачів. Крім того, робота в парах або хоріві відповіді допомагають подолати страх допущення помилок.

4. В ході гри роль викладача - це здебільшого роль спостерігача.

Отже, рольові та ділові ігри використовуються в навчальному процесі, забезпечуючи активізацію комунікативної діяльності іноземних слухачів на заняттях з української (російської) як іноземної. Викладачі визнають їх важливе значення для розвитку практичних навичок спілкування. Рольова гра надає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію вивчення мови і значно підвищує якість оволодіння нею.

Література:

1. Баханов.К. Що ж таке технологія навчання? / К. Баханов // Шлях освіти. 1999. №3. – 24 с.
2. Демьяненко М.Я., Лазаренко К.А., Мельник С.В. Основы общей методики обучения иностранным языкам: Теоретический курс / М.Я. Демьяненко, К.А. Лазаренко, С.В. Мельник. - К., 1984. - 256 с.
3. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. 4-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1988. -157 с.
4. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному / А.А. Леонтьев. М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.:
5. Livingstone С. Role play in Language Learning. Предисловие и приложение Н.И.Гез. м., 1988.

Некоторые аспекты обучения РКИ бакалавров сферы «туризм»

Черновалюк И.В.

Одесский национальный университет имени И.И.Мечникова

г. Одесса, Украина

e-mail: iran62@mail.ru

Профессионально ориентированное направление в методике иноязычного обучения рассматривается как обучение с учетом специфики специальности и будущей профессии. Оно предполагает сочетание овладения профессионально ориентированным иностранным языком с развитием личностных качеств обучающихся, знанием культуры страны обучения и формированием специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях [1: 3].

Программа образовательной дисциплины «Русский язык» для иностранных бакалавров сферы «Туризм», обучающихся в ОНУ имени И.И.Мечникова, разработана на основе ведущих лингводидактических принципов(принципы языковой системности и функциональности, ситуативно-тематической организации материала, принципы активности, креативности и др.)с учетом профессиональной направленности. Профессиональная ориентация обучения РКИ реализуется в аспекте специально подобранного и определенным образом структурированного материала в соответствии с тематикой, отвечающей задачам профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма.

Эффективной в этом плане представляется работа с такими аутентичными текстами, как информативно-познавательные публикации, путеводители и

справочники, проспекты и брошюры, предложения турагенств и рекламные тексты. В работе над темой «*Путешествуем по Украине*» предполагается ознакомление с маршрутами и предложениями турагенств и компаний. Текст-презентация маршрута содержит информацию о самом путешествии (города, места, достопримечательности), о стоимости, датах и транспорте и яркое, образное название. Тексты рекламного характера информативно насыщены, кратки, содержательны и, как правило, сопровождаются образными, запоминающимися названиями. Название как заглавная номинация рекламного сообщения задает определенное направление и информирует о маршруте путешествия. Так, популярные туристические маршруты по Украине, в частности, по Западной Украине, в качестве названий используют такие образные выражения и сравнения, как «*Сокровища Западной Украины*», «*Звезды Карпат*», «*Радуга Карпат*», «*Жемчужины Карпат*», «*Ожерелье Гуцульщины*», «*Магия Карпат*», «*Город с ароматом кофе. Львов*» и т.д.

В качестве образца рекламного текста приведем следующий фрагмент: Откройте для себя туры в Закарпатье – тайны величия и могущества сказочного края, посетите уютный уголок украинских Карпат, отведайте Закарпатский напиток богов, прикоснитесь к средневековым стенам замков, насладитесь красотами гор и минеральных источников, ощутите удивительное и неповторимое сплетения культур и быта, так как Закарпатье является настоящей жемчужиной Украины. Подарите себе незабываемый отдых в Закарпатье!

В данном фрагменте следует обратить внимание на группу глаголов (*откройте, посетите, отведайте, насладитесь, прикоснитесь, ощутите, подарите*) в особо значимой для данного типа текста форме императива – призыва к действию и привлечения внимания к рекламируемому объекту. Последовательно перечисляемые имена: *край, уголок, Карпаты, напиток, замок, гора, источник, культура и быт, история, княжество, жемчужина, отдых*; согласованные и несогласованные словосочетания: сказочный край, уютный уголок, напиток богов, красота гор, минеральные источники и др.

призваны создать образ и национальный колорит. И действительно, величие гор и красота этого края очаровывает, привлекает и манит, природа Карпат удивительна и поражает своим великолепием. На данном материале возможна лексико-грамматическая работа, в частности, семантизация слов, комментарии национально-культурного характера, согласование и повторение падежных окончаний существительных и прилагательных, повторение грамматической темы «Повелительное наклонение глаголов», подбор существительных к глаголам (*пойдите..., посмотрите..., посетите..., узнайте..., попробуйте..., расскажите...*), задания по трансформации текста, в частности, замена императива личными формами глаголов и создание рекламного текста.

Профессионально ориентированный подход реализуется при проведении нестандартных уроков (*урок-путешествие, урок-экскурсия, урок-дискуссия* и др.) в соответствии с предложенными ситуациями и темами общения. Так, по теме «Путешествие» может быть организована беседа с предварительной подготовкой по следующим заданиям: Разработайте маршрут путешествия и расскажите о нем. Подготовьтесь к сообщению о местных обычаях и традициях. Расскажите, что вы знаете о традициях и обычаях в Украине. Подготовьте фоторепортаж, презентацию рекламного характера со слайдами, фотографиями по предложенным темам: «Тур выходного дня», «Отдых в горах», «Weekend во Львове», «Город с ароматом кофе», «Отдых в Турции», «Прогулка по Стамбулу». Оцените презентацию тура или маршрута, подготовленную студентами вашей группы. Подготовьтесь к сообщению на тему: «Познание стран мира – украшение и пища человеческих умов» (Леонардо да Винчи).

Таким образом, привлечение аутентичных материалов и текстов рекламного характера при обучении РКИ бакалавров туристической сферы способствует формированию профессиональной и лингвистической компетенций, развитию «речевых» возможностей и расширению активного словаря учащихся. Обучение русскому языку иностранных бакалавров с

учетом профессиональной и лингвострановедческой направленности повышает мотивацию к образовательной деятельности и познавательную активность.

Литература:

1. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел : ОГУ, 2005. – 114 с.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Изд-во ИКАР, 2010. – 448 с.

Об обучении студентов-иностранцев устной научной монологической речи
Якубаева К.С.

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: k.s.yakub@mail.ru*

Одна из важнейших коммуникативных задач обучения студентов-иностранцев – развитие навыков развернутого монологического высказывания.

На начальном этапе учащиеся должны научиться строить и распространять минимальное высказывание на основе структурной модели простого или сложного предложения. На продвинутом этапе перед ними стоит другая задача – научиться определять программу высказывания и строить его по этой программе, соединять отдельные коммуникативные задания в единое структурно-семантическое целое, т.е. научиться строить информационно законченное и структурно оформленное развернутое высказывание на уровне текста определенной длины, большей, чем предложение.

Как показывает опыт, построению такого высказывания надо обучать специально, поскольку развернутая монологическая речь отличается от диалога механизмом функционирования и формирования. Для воспроизведения прочитанного или прослушанного вербального сообщения необходимо понять (осмыслить), запомнить и уже затем только воспроизвести содержащуюся в этом сообщении информацию, передав ее в соответствии с нормами данного языка и стиля. Учащийся должен научиться трансформировать заданный текст, сокращать, отбирать главное в нем, а затем последовательно его воспроизводить. Такому воспроизведению надо обучать целенаправленно,

поскольку оно требует активного, сознательного подхода к структурно-смысловому построению текста. Для этого необходимы специальные упражнения по развитию у студентов следующих речемыслительных операций: а) извлекать основную информацию, обобщать, конкретизировать; б) заменять содержание равнозначным по смыслу; в) смещать отдельные части и объединять их в единое целое; г) делать дополнения, высказывать мнение и т.д. Психологи считают, что именно эта мыслительная деятельность, в ее самых разнообразных проявлениях составляет ядро воспроизведения. У обучаемых должны быть сформированы две группы умений:

1. Умение извлекать из текста смысловую информацию, т.е. находить главное и второстепенное, ориентироваться в структуре текста и т.д.;
2. Умение передавать извлеченную из текста информацию вербальными средствами.

Формированию перечисленных умений способствует выполнение следующего комплекса заданий с речевой направленностью.

1. Упражнения для развития умений извлекать смысловую информацию из текста, адекватно отбирать языковой материал и использовать его в определенном речевом действии: а) правильно отбирать необходимые лексические, морфологические, синтаксические единицы; б) трансформировать синтаксические конструкции, производить их замену синонимичными; в) определять тему текста; г) выделить в тексте главное и второстепенное; д) разделить текст на законченные смысловые части; е) озаглавить выделенные смысловые части; ж) поставить вопросы к отдельным высказываниям; з) определить основную тему высказывания; и) выделить в высказывании главную мысль; к) составить план текста (вопросный, назывной, тезисный, простой, сложный).

2. Упражнения для развития умений воспроизводить извлеченную из текста информацию: а) расположить данные предложения – высказывания в необходимой логической последовательности; б) соединить два высказывания в

одно смысловое целое с помощью различных союзов, анафорических средств, лексико-семантических повторов; в) уточнить отдельное высказывание; г) определить основные структурно-композиционные компоненты текста; д) соединить выделенные компоненты в единый текст; е) пересказать выборочно текст (по отдельным пунктам плана); ж) сделать пересказ, близкий к тексту; з) пересказать кратко текст по плану, на основе заголовков (пересказ-реферат); и) пересказать текст, дополнив его информацией, полученной на лекции по специальности; к) пересказать текст подробно, развернув каждый пункт плана; л) сделать комментированный пересказ текста; м) построить высказывание по аналогии с изученным текстом.

При порождении подготовленного устного монологического высказывания студенты опираются на заданное текстом содержание. При обучении устной речи используются упражнения с опорой на формальные признаки (ключевые слова, план, заголовки и т.д.), с опорой на источник информации (иллюстрация, слайд, текст, кинофильм и т.д.); с опорой на изученную тему.

Основу обучения воспроизведению прочитанного или прослушанного сообщения составляет учебный текст, который должен отвечать определенным требованиям. Это: 1) тематическое и структурно-композиционное единство текста; 2) познавательная, информативная ценность текста; 3) соответствие понятийной структуры учебных текстов и их языка уровню знаний студентов по языку и специальности; 4) тематическая завершенность.

Деление текста на законченные высказывания – первая, главная часть упражнения в составлении плана прочитанного или прослушанного сообщения, носящая аналитический характер. Озаглавливание выделенных частей текста, т.е. «свертывание» информации до смысловой вехи, запись плана и перечитывание его являются этапом синтеза.

Работа над планом подготавливает учащихся к воспроизведению текста, а опора на план улучшает качество воспроизведения, его логичность, связность.

Важной опорой при воспроизведении текста являются также ключевые слова. Обычно это бывают слова, необходимые для структурного оформления речевой модели, представляющие собой любые, наиболее информативные слова текста, смысловые опорные пункты высказывания.

Литература:

1. Метс Н.А. Научный стиль речи в ряду других функциональных стилей современного русского языка: проблемы обучения // Русский язык как иностранный: актуальные вопросы описания и методики преподавания – М.:Русский язык, 1982. – С. 165-191.
2. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М.: Русский язык, 1983. – 170 с.
3. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. – СПб: Златоуст, 2001. – 128 с.

Профессионально ориентированное обучение РКИ в высших медицинских учебных заведениях

Янушевская И.Б.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: yanushevskaya.irina@ukr.net

Концепция профессионально ориентированного обучения возникла в середине 50-х годов 20 в., когда изменение международных политических и экономических отношений привело к увеличению количества иностранцев, желающих получить высшее образование в нашей стране. Эта тенденция обусловила возрастание роли неродного языка и значения практического овладения им студентами, для которых язык стал не только средством адаптации и социализации в новых условиях, но и, прежде всего, средством получения будущей специальности, способом приобретения профессиональных знаний.

Профессионально ориентированное обучение осуществляется на основе коммуникативного подхода, согласно которому конечной целью языковой подготовки является формирование коммуникативной компетенции учащихся, понимаемой как способность осуществлять общение во всех видах речевой деятельности на основе языка будущей специальности. Содержание профессионально ориентированного обучения определяется прагматическими коммуникативными потребностями учащихся в использовании иностранного языка

прежде всего в учебно-профессиональной, а в последствии и в профессиональной деятельности. При этом язык одновременно выступает целью обучения, средством освоения новых знаний по специальности, а также инструментом формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

В медицинских вузах профессиональная направленность языковой подготовки характерна всем этапам обучения, начиная с подготовительного факультета, главная цель которого – подготовить иностранцев к учебному процессу на I курсе, помочь студентам овладеть языком учебно-научной литературы по специальности и подготовить их к общению главным образом в профессиональной сфере. Основы профессионального общения закладываются уже на начальном этапе и реализуются как профессионально ориентированная речь в процессе изучения научного стиля.

Поскольку научный стиль имеет свои лексические, морфологические и синтаксические особенности, владение общелитературным языком не обеспечивает студентам полного и достаточного понимания учебной литературы по специальности. Поэтому в условиях ранней специализации, когда с шестой недели обучения на подготовительном факультете начинается постепенное введение общетеоретических дисциплин, изучение специфики научного стиля в целом, а также особенностей языка той или иной специальности приобретает особо важное значение.

Профессионально ориентированное обучение предполагает отбор коммуникативно ценного языкового материала. Учет коммуникативных потребностей будущих медиков предусматривает анализ их речевого поведения, выявление содержания высказываний в ситуациях, в рамках которых они будут пользоваться языком, и научение студентов тем языковым средствам, с помощью которых они смогут передавать определенное смысловое содержание и решать стоящие перед ними коммуникативные задачи [2: 141].

Поскольку научиться какой-либо деятельности (в том числе и общению) можно только в результате многократного выполнения данной деятельности в

естественных условиях, для обучения говорению на языке специальности необходимо, чтобы формирование коммуникативных умений, востребованных в будущей профессии, осуществлялось в условиях максимального уподобления процесса обучения реальному общению. Использование преподавателем тем, ситуаций и речевых действий, связанных с учебно-профессиональной деятельностью учащихся, вызывает их интерес к процессу обучения и таким образом обеспечивает выполнение двух главных методических принципов: повышает мотивацию к изучению языка и обеспечивает перенос сформированных коммуникативных навыков и умений на аналогичные речевые ситуации [2: 132].

Специфика профессионально ориентированного обучения в вузе требует особой методики введения материала с учетом принципа текстоцентричности. Оно строится на основе текстов по специальности, поскольку курс всех общетеоретических дисциплин представлен подборкой текстов, раскрывающих определенную тему. При такой организации учебного материала текст является одновременно источником предметной информации, примером функционирования лексико-грамматических явлений, наглядной речевой моделью и средством контроля сформированности предметной и речевой компетенций. Кроме того, учитывая определенную стереотипность построения научного текста, повторяемость его композиционных частей, влияние темы на способы изложения и выбор лексико-грамматических конструкций научного стиля, учебно-научные тексты могут рассматриваться как модель для построения собственного научного высказывания, как «формула» построения текста [2: 143].

Таким образом, профессионально ориентированное обучение иностранному языку в вузе, в том числе и медицинском, представляет собой процесс подготовки будущего специалиста-участника профессионального общения. Цели, методы и средства обучения ориентированы на специальность студентов и направлены на выработку профессионально значимых коммуникативных умений. Результатом обучения является формирование

коммуникативной компетенции учащихся, готовность осуществлять учебную, учебно-профессиональную деятельность в рамках выбранной специальности.

Литература:

1. Клобукова Л. П. Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность? / Л. П. Клобукова // Мир русского слова. – 2002. – № 2. – С. 91–96.
2. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М.: Русский язык, 1985. – 229 с.
3. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1988. – 176 с.
4. Образцов П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие / П.И. Образцов, О.Ю. Иванова / под ред. П.И. Образцова. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.

Принцип индивидуализации обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному

Яценко А.А.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: alina.yashchenko1910@ukr.net

Индивидуализация подготовки иностранных студентов в процессе изучения ими русского языка как иностранного представляет собой систему, предполагающую адаптацию учебно-методических средств к возможностям каждого учащегося. Такая система направлена на оптимальную реализацию технологий овладения русским языком как иностранным (РКИ) на основе учёта всех свойств студента – его способностей, умений осуществлять речевую и учебную деятельность, личностных свойств. Как известно, индивидуализация проявляется на четырёх уровнях: лингвистическом, социокультурном, психологическом, профессиональном. Принцип индивидуализации позволяет педагогам ориентироваться на индивидуальные образовательные приоритеты каждого студента. Так как индивидуализация обучения направлена на преодоление несоответствия между уровнем учебной деятельности, который задается программой, и реальными возможностями учащегося [1: 89], то его средствами выступают индивидуальные и групповые задания, подбор и распределение учебно-речевых ситуаций, коммуникативных задач. Важным условием индивидуализации учебного процесса является открытость

образования инновациям, информационно-коммуникационным технологиям, другим системам.

Принцип открытости предусматривает включение в учебно-воспитательный процесс таких внешних факторов как природная, социально-культурная, образовательная и информационная среда. Сложность, многоаспектность и многофакторность процесса усвоения русского языка как иностранного в учебных условия обуславливают необходимость учета не только индивидуальных возможностей каждого обучаемого, но и некоторых социальных факторов – возраста, семейного положения, социального статуса. При этом в первую очередь учитывается мотивация обучения языку. Дифференцированные задания помогают менее подготовленным учащимся включаться в коллективную работу группы, а наиболее подготовленным – предъявлять повышенные требования. Такая организация учебного процесса повышает активность каждого обучаемого, способствует совершенствованию процесса обучения.

Контроль является важным компонентом учебного процесса по обучению русскому языку как иностранному. Учитывая особенности студентов, их навыки работы на компьютере, предлагается выполнение тестовых заданий. Тестовый контроль показывает результат усвоения учебного материала, студент и преподаватель видят успехи, недочеты, соответственно корректируют учебный процесс в аудитории и содержание самостоятельной работы.

Эффективность усвоения русского языка обусловлена (в том числе) содержанием используемых учебников и учебно-методических пособий. Учет психолого-педагогических особенностей усвоения языка предполагает, что построение оптимального процесса обучения невозможно без создания условий для организации управляемой и самоуправляемой самостоятельной деятельности студентов. Одним из таких условий является создание и использование учебников и учебно-методических пособий управляющего и интегрального типа, которые должны содержать как информативную часть, так

и аппарат управления познавательной деятельностью студентов, направленный на реализацию учебных целей. Таким образом, содержание индивидуализации процесса обучения заключается: – в определении целей и задач индивидуализированного обучения; – в выборе форм и методов его организации процесса обучения; – в выявлении закономерностей, противоречий, принципов, приемов и средств реализации процесса обучения; – в разработке инновационных технологий управления и совершенствования видов контроля. Внедрение в учебный процесс активных и интерактивных методов способствует индивидуализации образования и совершенствованию языковой подготовки иностранных студентов.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) – СПб.: Златоуст, 1999. –472 с.

Specifics of Contemporary Foreign Language Education in the Higher Institutions of the United States: Challenges and Opportunities

Irina Rodriguez

University of Dallas, United States

e-mail: irodriguez@udallas.edu

Foreign languages teaching makes an integral part of the curriculum in higher institutions of the United States. While many big Universities require students to complete four semesters of a foreign language, many colleges and Universities require only two. Students can also take a placement test to demonstrate their FL proficiency if they would like to avoid this requirement. On the elementary level (Elementary I focuses on the basic introduction to the FL with the assumption that students never studied the language), there is no division between students majoring in a FL and those taking it to complete the requirement for another major. Therefore, a large disparity of levels and interests frequently presents a challenge for instructors. Another challenge is large number of students in a classroom (22-27 students), low motivation of students taking FL as a requirement and limited time allotted for language classes (some Universities offer five credit hours per week for elementary level, but most offer three).

In view of these challenges, instructors feel an increasing need to incorporate technological platforms, group work exercises and visual materials to make more efficient use of time and to increase students' attention and motivation. For example, grammar material can be graphically presented in Power Point presentations to support instructor's explanations and help students process material visually as well as aurally. Frequent practice of the newly explained rule in pairs while the instructor listens in and provides individual feedback proves essential for students' mastering of the new concepts. Grammar exercises can also be included in the Power Point presentation with blank spaces that students have to fill in pairs or independently. Answer keys appear following independent work for students to verify and correct their responses.

Additionally, American Council on Foreign Language Learning stresses the importance of teaching cultural awareness to language learners to prepare them to function "in a pluralistic American society and abroad" [1]. A process-based approach which "recognizes vast disparities in perceptions, value systems and worldviews" has been identified by Galeano and Torres as the most efficient contemporary method to introduce cultural components since it teaches students to recognize their own sets of cultural beliefs and to be able to compare them to the beliefs of the people speaking the target language. This approach does not claim to relay all possible information about a cultural group, but rather convey bits of information relevant to the topic introduced in classroom and focus on the understanding and appreciation of cultural differences. Galeano and Torres emphasize that this approach helps students understand "the link between cultural belief systems and cultural artifacts and language and culture" [4:71]. More traditional teaching of the culture in the classroom through four F's defined by Kramersch ("Food, folklore, festivals and facts") implies sharing artifacts, food and explaining traditions and holidays [5]. Furthermore, grammar concepts can be efficiently practiced in cultural context where usage of structures is demonstrated in combination with culture-specific objects of clothing, food, or other artifacts.

Images in the form of paintings, drawings, photos, as well as moving images, such as commercials, youtube videos of festivals or street life, video clips, etc. also provide an excellent tool of introducing students to culture of the target language. Corbett explains that images can be used to practice vocabulary and grammar structures in context, act as input into information-transfer activities and work as prompts for language production [3:140]. Images can also prove indispensable in serving non-language related purposes, such as exploration of “their underlying cultural significance” through analysis of culture-specific concepts and objects [2:34]. While academic videos accompanied by textbook exercises prove to be a valuable resource for stimulation of listening comprehension and communicative skills, authentic videos (movie episodes, conversation scenes from youtube, etc.) are also essential to reinforce comprehension skills.

Finally, among the techniques gaining popularity in American language classroom online companion web sites occupy a significant place since they are used to supplement traditional teaching methods. They provide a variety of valuable resources and enable more efficient use of time in classroom and at home. Online discussions, homework activities with instant feedback, additional grammar instruction material and recording software enabling students to practice and improve speaking and pronunciation skills can all be efficiently used to maximize learning potential.

Bibliography:

1. American Council on the Teaching of Foreign Languages. (1996). *National Standards for Foreign Language Learning in the Twenty-First Century*.
2. Calado de Oliveira, Nuno Samuel. Approaching Images from a Cultural Perspective in the Foreign Language Classroom. // *An E-Journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 3 (2012): P. 30-40.
3. Corbett, J. “Developing Visual Literacy.” *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003, P. 139-165.
4. Galeano, A. Rebecca and Kelly M. Torres. Teaching Culture in U.S. Foreign Language Classrooms: Meeting Goals of Intercultural Competence? // *The Journal of English Teaching and Learning* 4.2 (2014): P 63-75.
5. Kramsch, C. “Culture in Language Learning: A view from the United States”. In: K. Deboot, R. Ginsberg and C. Kramsch (Eds.) *Foreign Language Research i Cross-Cultural Perspective*. Utrecht: Bengamin, P. 217-250.

Main factors influencing the acquisition of a second language as a part of educational process

Olena Sharapova

Kharkiv National Automobile and Highway University, Kharkiv, Ukraine

e-mail: rki314@ukr.net

Viktoria Nadeina

University of Mauritius, Moka, Mauritius

Some students learn a new language more quickly and easily than others. This simple fact is known by all who have learned a second language or taught those who are using their second language in school. Clearly, some language learners are successful by virtue of their determination, hard work and persistence. However there are other crucial factors influencing success that are largely beyond the control of the learner. These factors can be broadly categorized as internal and external. It is their complex interplay that determines the speed and facility with which the new language is learned.

Internal factors are those that the individual language learner brings with him or her to the particular learning situation.

Age: Second language acquisition is influenced by the age of the learner. Children, who already have solid literacy skills in their own language, seem to be in the best position to acquire a new language efficiently. Motivated, older learners can be very successful too, but usually struggle to achieve native-speaker-equivalent pronunciation and intonation.

Personality: Introverted or anxious learners usually make slower progress, particularly in the development of oral skills. They are less likely to take advantage of opportunities to speak, or to seek out such opportunities. More outgoing students will not worry about the inevitability of making mistakes. They will take risks, and thus will give themselves much more practice.

Motivation (intrinsic): Intrinsic motivation has been found to correlate strongly with educational achievement. Clearly, students who enjoy language learning and take pride in their progress will do better than those who don't.

Extrinsic motivation is also a significant factor. Students, for example, who need to learn a foreign language in order to take a place at university abroad are likely to make greater efforts and thus greater progress.

Experiences: Learners who have acquired general knowledge and experience are in a stronger position to develop a new language than those who haven't. The student, for example, who has already lived in a few different countries and been exposed to various languages and cultures has a stronger base for learning yet another language than the student who hasn't had such experiences.

Cognition: In general, it seems that students with greater cognitive abilities (intelligence) will make the faster progress. Some linguists believe that there is a specific, innate language learning ability that is stronger in some students than in others.

Native language: Students who are learning a second language which is from the same language family as their first language have, in general, a much easier task than those who aren't. So, for example, a Dutch child will learn English more quickly than a Japanese one.

External factors are those that characterize the particular language learning situation.

Curriculum: It is important that the totality of students' educational experience is appropriate for their needs. Language learning is less likely to take place if students are fully submersed into the mainstream program without any extra assistance or, conversely, not allowed to be part of the mainstream until they have reached a certain level of language proficiency.

Instruction: Clearly, some language teachers are better than others at providing appropriate and effective learning experiences for the students in their classrooms. These students will make faster progress.

The same applies to mainstream teachers in second language situations. The science teacher, for example, who is aware that he/she is also responsible for the

students' second language development, and makes certain accommodations, will contribute to their linguistic development.

Motivation (extrinsic): Students who are given continuing, appropriate encouragement to learn by their teachers and parents will generally fare better than those who aren't. For example, students from families that place little importance on language learning are likely to progress less quickly.

Access to native speakers: The opportunity to interact with native speakers both within and outside of the classroom is a significant advantage. Native speakers are linguistic models and can provide appropriate feedback. Clearly, second-language learners who have no extensive access to native speakers are likely to make slower progress, particularly in the oral aspects of language acquisition.

Resources:

1. Lightbown, Patsy M., and Nina Spada. *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press, 2013. Print.
2. Macaro, Ernesto. *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum, 2010. Print.
3. *The Handbook of Second Language Acquisition*. Doughty, Catherine J. and Michael H. Long (eds). Blackwell Publishing, 2005.

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, АЛГОРИТМИ Й ПРИЙОМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Опора на родной язык при обучении образованию русских притяжательных местоимений

Аль-Газо Н.В., Тарлева А.В.

Харьковский национальный медицинский университет

г. Харьков, Украина

e-mail: rkidep@yandex.ru

Обучение иностранцев русскому языку может быть значительно упрощено, если при объяснении грамматики учитываются особенности родного языка.

Например, систему русских притяжательных местоимений в арабской аудитории лучше предъявлять в сопоставлении с особенностями образования притяжательных форм арабского языка, а также с опорой на известные студентам языки общения, например, французский или английский.

Если в русском языке система притяжательных местоимений представлена определенным набором слов, то в арабском это не отдельные слова, а флективно видоизменяемые формы слова.

Притяжательные местоимения с постпозицией существительных свойственна не только русскому, но и французскому и английскому языкам, которые обычно уже известны арабским студентам, что помогает им эффективно усваивать часть новой информации.

Однако, помимо того, что притяжательные местоимения в русском языке – отдельные слова, они связаны с родом существительных. В арабском языке тоже существует род, причем даже у неодушевленных существительных. Но в арабском, в отличие от русского, важен род того, кому принадлежит предмет. Если обращаются к мужчине, добавляют флексию – *к*, к женщине – окончание *-ки*.

Во множественном числе третьего лица в арабском также существуют различные окончания. Флексия *-хум* указывает на принадлежность лицам мужского пола, а окончание *-хунна* женского.

Кроме того, в арабском языке местоимение *вы* используется только во множественном или двойственном числе. Соответственно, к примеру, понятие *ваш стол* в арабском языке нельзя использовать как форму при обращении к одному человеку, т.е. формы *ваш, ваша, ваше, ваши* в русском и арабском языках имеют разное значение.

Сравнение форм образования притяжательных местоимений в английском и русском языках демонстрирует особенности двух языков: в русском важен род, в английском такая категория отсутствует, поэтому не отражается и в формировании притяжательных местоимений.

Если же студент знаком с французским языком, разобраться в русской системе притяжательных местоимений ему будет несложно, поскольку принципиально системы русских и французских местоимений не отличаются. Французские притяжательные местоимения 1, 2 и 3 лица единственного числа изменяются по родам (кроме среднего рода) и имеют форму множественного числа. Например: *mon pere* (мой отец), *ma mere* (моя мать), *mes parents* (мои родители); *ton pere* (твой отец), *ta mere* (твоя мать), *tes parents* (твои родители).

Внеаудиторная работа со студентами

Андреева О.Ю.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: 100784@inbox.ru

Реализация идей неформального образования, переход от обучения к образованию, индивидуализация образования на основе индивидуальных способностей, утверждение самообразования, самообучение в качестве ведущей формы образования являются одними из важнейших и перспективных направлений изменений в системе образования.

Успешному усвоению русского языка иностранными студентами способствует совмещение аудиторной работы с планомерной и целенаправленной внеаудиторной работой, которая является важной составной частью всего учебно-воспитательного процесса.

Внеаудиторные занятия являются продуктивными лишь в том случае, если они согласуются с желаниями студентов-иностранцев. Эти занятия, в общем-то, необязательны и организуются для того, чтобы учащиеся могли лучше узнать страну и людей, язык которых они изучают, часто в обстановке неформального общения. Присутствие преподавателя русского языка на таких мероприятиях как раз и состоит в том, чтобы выступать организатором такого общения, наблюдать перенос знаний, полученных на аудиторных занятиях, в ситуации реального общения.

Внеаудиторная работа, как правило, это "хорошо подготовленный экспромт", т. е. прежде чем повести студентов, например, на экскурсию, преподавателю на уроке следует дать студентам необходимый лексико-грамматический материал, который можно будет активизировать на внеаудиторном занятии.

Другая, не менее важная цель внеаудиторного мероприятия – установить со студентами более дружеские отношения, узнать их характеры, вкусы, мнения. Это позволит более верно выстроить на занятии субъект-субъектные отношения и, в конечном счете, будет способствовать повышению мотивации в обучении русскому языку.

К числу внеаудиторных мероприятий относятся:

- различные экскурсии, посещения театра, кино, музеев и других культурных учреждений;
- вылазки на природу, походы в гости (к носителям изучаемого языка), поездки по стране и т.д.;
- вечера интернациональной дружбы, тематические вечера;
- конкурсы, олимпиады по русскому языку.

Результативность внеаудиторного занятия зависит от тщательности подготовки.

Внеаудиторная работа со студентами способствует установлению более прочной взаимосвязи теории и практики, развивает коммуникативные навыки и умения студентов, активизирует креативность мыслительной деятельности студентов, способствует формированию у них собственной жизненной позиции.

Литература:

1. Андреев В. И. Педагогика творчества саморазвития. – М., 1996.
2. Барышникова З.А. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов-заочников. – М., 2000.
3. Барышникова З.А. Психолого-педагогическая практика: Учебно-методическое пособие. – М., 1998.
4. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. – М.: «Педагогика», 1988.

Использование мультипликационных фильмов на начальном этапе обучения русскому языку

Артёмова О.И., Иванова В.А., Незовибатько О.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: rki314@ukr.net

Развитие современных информационных технологий заставляет постоянно менять подход к обучению студентов в высших учебных заведениях. С каждым днем происходит все большее внедрение мультимедийных учебных материалов в учебный процесс. Графика и анимация, видеоряд и звуковое сопровождение учебных текстов влияют на разные каналы восприятия информации студентов, тем самым делая процесс обучения интересным и информационно насыщенным.

Использование видео и мультипликационных фильмов в обучении иностранному языку является высокоинформативным и универсально наглядным средством обучения и составляет сейчас значительную и постоянно расширяющуюся часть коммуникативной сферы современного общества. Студенты слышат русскую речь в естественных ситуациях. Полнота зрительно-

слуховой информации облегчает понимание содержания, вызывает желание попробовать себя в самостоятельной речевой деятельности.

Урок с использованием аудиовизуальных средств строится с учетом трех компонентов механизма порождения речи (зрительной, слуховой, речевой) и способствует развитию навыков слушания и говорения с опорой на эти механизмы. В качестве учебного материала мы использовали мультипликационные фильмы, демонстрация которых является одним из эффективных средств в процессе интенсивного обучения.

В мультфильме представлены все разновидности устной речи, с ее экстралингвистическими и паралингвистическими компонентами, что дает возможность объединить в учебном материале смысловую характеристику речи и нелингвистические факторы, важные для формирования и понимания содержания высказывания. Мультфильм дает непосредственную речевую реакцию в ходе естественного обучения, что позволяет создать благоприятные условия для усвоения разговорной речи в типичных ситуациях.

Работа с мультфильмами позволяет студентам самостоятельно развивать навыки аудирования, раздвигают рамки восприятия русской речи. Просмотр мультфильма с последующими ответами на вопросы, затем проговариванием и самостоятельным изложением в устной, а потом и в письменной форме стимулирует творческую речевую деятельность, активизирует навыки и умения, прививает чутье языка. Удачное включение упражнений, проблемные задания, активизирующие мысль учащихся и усиливающие интерес к поиску способов выражения этой мысли средствами русского языка – все это направлено на повышение эффективности усвоения изучаемого языка. Подготовительные упражнения помогают усвоить значения слов и словосочетаний, необходимых для понимания текста мультфильма.

На начальном этапе обучения иностранных студентов мы используем такие мультипликационные фильмы: «Крошка Енот» и «Бобик в гостях у Барбоса». Мультфильмы разделены нами на небольшие части (фрагменты) для

облегчения восприятия студентами нового материала. До демонстрации фрагмента проводилась лексико-грамматическая работа: вводились незнакомые слова (с помощью толкового словаря и с помощью изображений), а также смысловые опоры и речевые образцы с указанием их фонетических, грамматических и семантических особенностей. Следующий шаг – демонстрация фрагмента. Именно на этом этапе зрительный и слуховой ряд соотносятся с речевым рядом, и, таким образом, происходит совмещение содержания и формы предъявляемого материала. Эта работа вырабатывает у студентов навык языковой загадки и ведет к пониманию содержания через языковую форму.

После просмотра фрагмента преподавателем проводилась работа по развитию речи на аудиовизуальной основе и серии речевых упражнений. Сначала понимание увиденного проверялось с помощью тестовых заданий, затем мы показывали отдельные неозвученные кадры и просили студентов озвучить их, возобновить монологи, комментировать изображение. Также можно передать текст от лица одного из героев, составить его характеристику.

После просмотра всех частей мультфильма преподаватель может предложить дать оценку фильму, поделиться впечатлениями о нем, рассказать о случаях из жизни, аналогичных изображенным в мультфильме.

Таким образом, можно сказать, что целенаправленное использование аудитивных и визуальных средств обучения обеспечивает значительную интенсификацию учебного процесса.

Литература:

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. М., Издательство ИКАР, 2009. — 448 с.
2. Мамадиев К.Р. Инновационные технологии в обучении / К.Р. Мамадиев // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 450-452.
3. Пассов Е.И. Коммуникативность: прошлое, настоящее, будущее./ Пассов Е.И.// Русский язык за рубежом. – 2010. – № 5. – С. 26-34.
4. Шадрин А.В. О комплексном использовании технических средств при обучении дискуссии и беседе./ Шадрин А.В.// Русский язык за рубежом. – 1991. – № 3.

**Про деякі аспекти традиційного та інноваційного навчання
писемного мовлення іноземних студентів**

Архипенко Л.М.

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

М. Харків, Україна

e-mail: liudm.arkh@gmail.com

Писемне мовлення – продуктивна аналітико-синтетична діяльність, пов'язана з породженням і фіксацією письмового тексту. Письмо виникло на базі усного мовлення як спосіб збереження мовних творів у часі, як скарбниця людських знань і накопиченого досвіду, як дзеркало культури й традицій кожної країни. Вибудовуючи письмовий текст, автор, як правило, послуговується певною логічною схемою: мотив, мета, предмет, адресат. Цей ланцюг логічних ланок відображається в семантико-синтаксичній та лексико-граматичній структурі тексту. Письмо як дистанційна форма спілкування розраховане на реципієнтів, не пов'язаних з автором письмового тексту ситуацією безпосереднього спілкування, воно позбавлене й паралінгвальних засобів, які значно полегшують усне спілкування. Зважаючи на це, письмовий текст має бути логічним, точним і послідовним, з більш ретельним добором лексичних і граматичних засобів. Текст як продукт письма повинен володіти наступними особливостями:

- композиційно-структурною завершеністю і логіко-сисловою структурою;
- єдністю початку, центрального комунікативного блоку й висновкової частини;
- співвіднесеністю заголовка зі змістом;
- предметним змістом;
- комунікативними якостями;
- монооб'єктними або повнооб'єктними зв'язками.

Письмо як мета навчання передбачене в програмах вишів на всіх етапах навчання. Як результат розглядається розвиток умінь письмово висловлювати свої думки, тобто використовувати письмо як засіб спілкування. На професійно-орієнтованому етапі рівень розвитку комунікативної компетенції у сфері писемного мовлення повинен забезпечити більш ефективне використання

письма як способу здійснення навчальної, професійно-орієнтованої та самоосвітньої діяльності, що виражається в розмаїтті залучених ситуацій офіційного й неофіційного характеру, більшій складності продукованих текстів, високого ступеня самостійності й активності студентів. Студент повинен вміти:

- описувати події, факти, явища;
- повідомляти, запитувати інформацію розгорнутого плану;
- висловлювати власну думку, судження;
- коментувати події і факти, використовуючи в письмовому тексті аргументацію й емоційно-оцінні мовні засоби;
- фіксувати фактичну інформацію при сприйнятті усного або друкарського тексту.

На всіх етапах навчання розвиваються стратегічні вміння, до основних з яких належать наступні:

- використовувати текст-зразок як інформаційну та мовну опору;
- звертатися до довідкової літератури та словників;
- користуватися перифразою;
- використовувати слова-описи загальних понять;
- вдаватися до синонімічних заміन.

У сучасному процесі навчання широко використовується такий письмовий жанр, як есе. Есе належить до складного виду письмових робіт, оскільки передбачає самостійний відбір фактів або подій, пов'язаний з вираженням чужих і власних думок. На відміну від переказу, у якому подія або опис розкривається відповідно до плану, якогодотримувався автор, есе вимагає самостійного складання плану відповідно до теми, логічного та емоційного осмислення викладеного матеріалу й уміння дати оцінку подіям і вчинкам. Одним із завдань, яке доповнить завдання написання есе елементами креативності й цікавості, може бути написання короткого, що складається всього з кількох речень, оповідання. Не зайвим буде зв'язати запропоновану тематику з досліджуваним граматичним та лексичним матеріалом. Довжина

речень не обмежена, композиційно есе має складатись із зав'язки, основної частини та висновків.

На сучасному етапі вивчення іноземних мов викладач часто зустрічається з тим, що студенти під час виконання домашніх завдань вдаються до допомоги персонального комп'ютера й часто результати не дуже високі. У наш час загальної комп'ютеризації нерозумним є прагнення протистояти прогресу й вимагати лише традиційного підходу до навчання.

Потрібно розширити межі сприйняття й задатися питанням, яким чином можна використовувати комп'ютерні програми для навчання студентів у вищій школі. Розглянемо можливості застосування комп'ютерних засобів у навчанні письма й писемного мовлення. Отже, комп'ютерні програми допомагають здійснювати:

- формування орфографічних навичок із застосуванням тренувальних навчальних програм, спелерів і систем корекції орфографії;
- контроль рівня орфографічних навичок за допомогою систем виявлення орфографічних помилок;
- оволодіння вміннями репродуктивного і реконструктивного писемного мовлення на основі використання шаблонів документів, що містяться в програмах типу «редактор», і систем автоматичної переробки тексту (анотування, реферування тощо);
- навчання творчого писемного мовлення з використанням програм автоматичного породження текстів. А також надають технічну підтримку в процесі створення тексту (набір, корекція, виведення на друк тощо) й довідково-інформаційну допомогу в процесі написання тексту.

Викладач у навчальному процесі може скористатися текстовими редакторами. Текстові редактори являють собою особливий вид програм, що є інструментальним засобом для роботи з текстом і забезпечують виконання наступних операцій:

- введення нового тексту, який здійснюється зазвичай за допомогою клавіатури або іншим способом при підключенні додаткового пристрою (сканера, пристрої введення тексту з голосу користувача, оптичного олівця тощо);
- відображення на екрані дисплея фрагмента тексту, введеного користувачем або отриманого з іншого джерела;
- редагування тексту: переміщення, видалення, вставка, маркування, копіювання або зміна фрагментів тексту;
- оформлення тексту: маркування та форматування елементів тексту, вибір вигляду й розміру шрифту, вирівнювання тексту, встановлення міжрядкового інтервалу, табуляції і тощо;
- запам'ятовування тексту й виведення на друк.

Практично всі модифікації редакторів оснащені, як правило, різними сервісними засобами (корекції орфографії, тезаурусами, системами перевірки граматики тощо), які дозволяють говорити про реалізацію комп'ютерними програмами коригувальної функції викладача в процесі навчання мовам. З допомогою текстових редакторів можливе створення цілих серій різних вправ на основі заздалегідь введеного викладачем тексту без використання спеціальних навчальних програм. Наведемо приклади деяких видів операцій, які можуть бути покладені в основу вправ з редагування тексту:

- розбивка тексту на смислові абзаци;
- розбивка безперервного ланцюжка літер на слова;
- розбивка ланцюжка слів на фрази;
- розстановка знаків пунктуації;
- розміщення в тексті заголовних букв;
- розташування тексту на сторінці (параграфи, поля, колонки тощо);
- корекція орфографії;
- запис літерами чисел.

Можна запропонувати виконати вправи з модифікування тексту на основі заміни, наприклад:

- морфологічні заміни (заміна числа іменників, зміна роду прикметника, видових і часових форм дієслова тощо);
- функціональні заміни (номіналізація, ад'єктивація, вербалізація);
- синтаксичні заміни (трансформація питальних речень в розповідні, прямої мови в непряму);
- лексичні заміни (синонімічні й антонімічні заміни, перифрази, лексична конденсація);
- стилістичні заміни (модифікація тексту залежно від ситуації комунікації, наприклад, при зміні відношень відправник – адресат).

З реорганізації тексту:

- заповнення пропусків у тексті;
- поділ двох поєднаних між собою текстів;
- співвіднесення питань і відповідних відповідей;
- відновлення порядку розташування фраз у тексті;

З конденсації й розширення тексту:

- усунення з тексту деталей і повторів;
- підстановка елементів зв'язку;
- механічне скорочення тексту;
- доповнення тексту (дописати вступ, висновок).

Під час вивчення ділової кореспонденції викликає інтерес трансформація тексту за жанром. Наприклад, текст інформаційного повідомлення оформляється у вигляді листа або факсу, а текст листа – модифікується в текст листівки або телеграми.

Розглядаючи тему інтерактивного навчання письма й писемного мовлення, не можна не нагадати про одну з найяскравіших програм у створенні презентацій і виступів з використанням спеціальних ефектів, графіків та малюнків – це PowerPoint. Завдяки PowerPoint залишились у минулому нудні доповіді й повідомлення. Ця програма проста в експлуатації й зрозуміла

користувачам, у той же час вона дозволяє створювати високопрофесійні презентації.

Письмо передбачає оволодіння орфографією й виконання тренувальних вправ у письмовій формі. Навчання писемного мовлення включає мовні вправи зі складання письмового повідомлення, письмово-мовні вправи в роботі з друкованим текстом, письмово-мовні вправи, обумовлені процесом читання, аудіювання та усного спілкування.

Отже, яким чином складати й виконувати вправи в традиційному вигляді чи з використанням комп'ютерних можливостей вирішувати викладачеві. Не викликає сумніву те, що поєднання традиційних та інтерактивних методів розширить професійні можливості викладання й дозволить як викладачу, так і студенту творчо підійти до процесу навчання.

Література:

1. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Рус. язык за рубежом. – М., 1990. – №4. – С. 54–60.
2. Казарицкая Т.А. Проблемы содержания обучения письму в языковом вузе / Т.А. Казарицкая // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе. (Тр. / МГПУ. вып. 370). – М., 1991. – С. 63–74.
3. Кузьмина Л.Г. Newchallengesinwriting: Пособие по развитию культуры письменной речи / Л.Г. Кузьмина. – М.: «Еврошкола», 1998 – С.46-48

Семантические особенности предметных лексем и изучение языка

Божко Н.М.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: nmb51@mail.ru

Овладение лексикой нового языка происходит постепенно: от небольших по объему, тематически и, соответственно, коммуникативно, объединенных групп, до значительных слоев лексики, которые тоже объединены определенной тематикой. Преимуществом этого являются: 1) большая результативность различных языковых упражнений, если они связаны с конкретной темой; 2) лучшая запоминаемость тематически близких лексических единиц; 3) увеличение продуктивности в ознакомлении студентов-иностранцев с реалиями страны, язык которой изучается.

Сегодня в методике преподавания иностранного языка тематический принцип обучения является одним из ведущих, поэтому изучение различных лексических групп привлекает внимание многих исследователей.

Среди огромного количества лексических единиц, с помощью которых человек пытается отображать окружающий мир, особое место отведено существительным. Именно поэтому варианты и возможности их деления на классы или группы являются активно обсуждаемыми в лингвистике. Анализ существительных – названий предметов, созданных людьми (артефактов), подтверждает это.

Артефакт (от лат. *artefactum* – искусственно сделанное) – явление, процесс, предмет, свойство предмета или процесса, появление которого по естественным причинам невозможно или маловероятно.

Существительные вместе с глаголами составляют основу словарного состава всех европейских языков, их ядро и занимают первое место по частоте использования. Они охватывают 45% всех слов, а в отдельных функциональных стилях занимают еще большую часть. Именно существительные постоянно увеличиваются количественно, так как отображают постоянно изменяющийся окружающий мир, перестраиваемый и преобразуемый человеком, вовлеченным в современные индустриальные и постиндустриальные процессы.

Часть лексических единиц слабо реагирует на изменения в обществе и сохраняет свое первичное значение и состав. К таким группам относят, например, названия помещений и их частей (*дом, комната, окно, пол, стена* и пр.); названия одежды и обуви (*платок, платье, сапоги, ботинки* и пр.); названия еды и питья (*хлеб, каша, борщ, сметана, сыр, пирог* и пр.); названия мебели (*стол, стул, лавка, кровать* и пр.); названия инструментов (*топор, молоток, коса, плуг, лопата* и пр.). Но даже в данных лексических группах наблюдаются значительные изменения, так как семантическое наполнение данных единиц однозначно подвергается переменам. Так, например, восприятие понятия «дом» или «комната» весьма

отличается от представления даже человека 80-х-90-х годов XX века, не говоря уже о веке XIX и ранее.

Вместе с тем в языке появляется огромное количество названий новых вещей и понятий, которые сегодня окружают современного человека, широко используются в обществе, и этот процесс становится все интенсивнее (*микроволновая печь, дисплей, файл, гаджет, сервер, смартфон, СМС* и пр.). Этот процесс набирает огромную скорость, поэтому сегодня число имен артефактов в сотни, а, может быть, и в тысячи раз больше, чем в 50-70-е годы XX века.

Количественная значимость и информативная ценность имен артефактов в современных европейских языках ставит перед исследователями задачу их изучения, нахождения семантических и формальных признаков, принципов их классификации и пр.

Важным является тот факт, что на начальном этапе изучения языка студент осваивает определенный лексический минимум, который включает в основном имена природных объектов из окружающего пространства (*небо, солнце, река, гора* и пр.) и значительное количество имен артефактов, которые называют созданные человеком предметы и структуры из ближайшего окружения (*стол, фото, шкаф, шарф, учебник, университет, чайник* и т.д.).

Дальнейшее изучения языка сопровождается освоением еще большего количества артефактов, что связано с изучением характеристик предметов и явлений, их форм, конструкций и устройства механизмов, приборов, оборудования и т.п. А языковая работа с текстами по специальности студента требует знания еще большего количества таких лексических единиц.

Артефакты могут быть объединены в группы на основании их соотношения с объектами реального мира (в соответствии с экстралингвистическими признаками). При этом группировка слов, которые могут выбираться только на основании их отдельных конкретных значений (например, *катушка* - в электроприборе, *окно* – на дисплее компьютера и пр.), отражают группы внеязыковых объектов, например, названий *инструментов*,

предметов одежды, мебели и пр. Эти объединения слов называют по-разному: лексико-семантические группы, тематические ряды, семантические поля и т.п. В границах этих объединений между словами устанавливаются различные отношения (синонимия, антонимия, гиперо-гипонимия и др.).

Имена объектов неживой природы, созданных людьми, несут в себе значение предметности, денотатности и могут иметь внутри групповых объединений перечисление элементов по принципу «часть-целое», «функция», «материальная основа» и пр.

Так, например, в теме «Строение предмета» описание элементов системного блока компьютера включает: *электронные схемы, управляющие работой ПК, накопители на жестких и гибких магнитных оптических дисках, блок питания, систему вентиляции, дополнительные узлы: дисковод, звуковую карту, видеокарту, модем* и т.д. А земляное полотно дороги имеет в своем составе: *проезжую часть, обочины, откосы* [см. Демьянова В.Г., Моргунова Н.С. Русский язык для иностранных студентов инженерных специальностей: Учебно-методическое пособие. – Х.:ХНАДУ, 2014].

Элементы таких классов не являются равноправными, и не всегда могут быть использованы один вместо другого или вместо общего термина (*стол* не заменит *мебель*, а *откосы* – *земляное полотно дороги*). То есть имена артефактов называют неравноправные функциональные элементы ситуации.

Часть имен артефактов является названиями классов. Они имеют отношение к конкретной лексике и не только означают конкретные сущности, предметы, которые входят в круг референции этих имен, но также означают понятия, которые отражают характерные черты каждого отдельного предмета данного класса. Так, например, называя *автомобиль, люстру, книгу* и *стол*, мы имплицитно включаем в семантику этих лексических единиц определенную информацию об их форме, функции, материале, из которого они изготовлены и даже сфере их использования и функционирования.

При этом функциональный критерий является главным в семантике имен артефактов. Поэтому в речевой практике на новом для студента языке имеют место быть использованы конструкции – функциональные номинации типа: «Дай мне ручку/ нож / поднос» и т.п. Или: «Достань чем писать». «Возьми чем резать». «Дай мне на что положить».

Еще одной важной характеристикой артефактов является форма. Так, например, форма *отвертки* зависит от ее назначения. А форма *молотка* зависит от того, для чего он предназначен (мясной, слесарный и пр.). То же самое мы можем сказать и о форме *автомобиля* (для перевозки людей, грузов, дорожных работ, вывоза мусора и пр.).

Таким образом, изучение особенностей представления в лексике различных языков тех или иных составляющих смыслового континуума является важным моментом в освоении нового языка. А составление списков имен артефактов – объектов, созданных людьми, привязанных к определенной тематике, способствует успешности в достижении достаточного уровня языковой компетентности в коммуникативной – а соответственно – учебной и профессиональной сферах.

Литература:

1. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка/ О.С.Баранов. М.:ЭТС, - 814 с.
- 2.Божко Н.М. Семантика имен артефактов в современном русском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. – Краснодар, 1993. – 25 с.
3. Высоцкая Т.Н. Способы создания однословных наименований технических артефактов горной промышленности в современном русском языке// Ученые записки Таврического национального университета им. В.И.Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации». Том 24(63) №1. Ч.1. 2011. – С. 332-336.

**О некоторых особенностях
дистанционного изучения иностранных языков**

Варава С. В.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Харьков, Украина

e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

В последние годы в мире происходят большие изменения, связанные с формированием информационного общества. Большое значение при этом имеет

процесс обеспечения сферы образования методологией и методикой оптимального использования современных информационных технологий. В процессе обучения акценты смещаются в сторону самообучения, самообразования, умения самостоятельно добывать нужную информацию, выделять проблемы и искать пути их решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач. Оптимальной становится такая система обучения, которая формирует у студентов желание учиться, обеспечивает каждого студента индивидуально необходимыми учебными материалами, даёт каждому студенту возможность занятий по индивидуальному графику, непрерывно оценивает результаты обучения [1]. В связи с этим важную роль в современном образовательном процессе имеет дистанционное обучение, которое на сегодняшний день представляет собой одну из наиболее распространенных и доступных форм и является гибкой, недорогой и доступной формой получения образования. В основе дистанционного обучения лежит пространственная удаленность преподавателя и студента, поэтому все или большая часть учебных занятий осуществляется с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий.

Практика показывает, что развитие дистанционного обучения изменяет способы, методы и средства образовательного процесса в высшей школе, способствует интенсификации учебного процесса, улучшает информационное ресурсное обеспечение, является предпосылкой для разработки качественно новой методики обучения студентов в вузе. Методисты отмечают следующие преимущества процесса дистанционного обучения:

- дистанционное обучение является незаменимым для людей, желающих получить образование в университетах других стран, так как это позволяет получать знания, не переезжая в другую страну и не меняя привычного ритма жизни;
- для обучения не нужно нести дополнительных расходов на проживание и дорогу, получать образование можно, не покидая свой дом, семью, работу, друзей;

- обучение осуществляется по индивидуально разработанным учебным планам, поэтому обучающийся может задавать вопросы о тех аспектах курса, дисциплины, которые ему интересны, непонятны и т.д.;
- работая с различными учебными материалами, студент развивает свои навыки самостоятельного поиска необходимой информации, а также привычку работать и принимать решения самостоятельно;
- дистанционное обучение помогает обойти психологические проблемы, связанные с коммуникативными качествами человека, такими как стеснительность и страх публичных выступлений;
- дистанционное обучение мобильно, а значит, студент имеет доступ к актуальным материалам, становится профессионалом, который может на практике применять полученные знания [2].

Большую роль играют технологии дистанционного обучения и в процессе преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Однако процесс создания дистанционных курсов по РКИ (и шире – любых курсов для обучения иностранным языкам), кроме создания дистанционного курса в целом и структурирования всего изучаемого материала, предполагает более активную роль преподавателя, чем при создании общеобразовательных курсов, что включает в себя:

- создание двуязычного (или многоязычного) словаря – перевод лексических единиц на родной язык студента или язык-посредник;
- озвучивание лексических единиц;
- при необходимости – толкование лексико-грамматических и синтаксических структур в процессе изучения новой темы студентом в режиме «Видео конференция», когда преподаватель может вести диалог со студентами, отвечать на заданные вопросы;
- проведение занятий с видеозаписью ответов преподавателя на вопросы, возникшие после изучения блока учебного материала, что уменьшает необходимую продолжительность консультаций и загрузку форумов Интернет;

- участие в работе постоянно действующего форума с целью выяснения текущих вопросов по материалам уроков и практическим заданиям (общение в режиме off-line, когда преподаватель и студенты не находятся в сети одновременно);
- регулярное проведение on-line консультаций преподавателя в режиме «Чат» или «Видео конференция» (все участники учебного процесса находятся в сети одновременно; время консультации устанавливается в начале изучения курса и фиксируется в календаре курса);
- кроме того, представляется целесообразным при дистанционном обучении РКИ сделать чат постоянно действующим, что также оговаривается в начале изучения курса, – к примеру, для ответов преподавателя на вопросы студентов в чате выделяется один день в неделю с указанием конкретного времени работы чата (оптимальное время подобного общения – 2 часа один раз в неделю).

Таким образом, с одной стороны, в процессе дистанционного обучения большое значение имеет самостоятельная работа студента; с другой стороны, в этом процессе важна достаточно активная роль преподавателя, без чего не представляется возможным изучение иностранных языков.

Литература:

1. Курбонов А. М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А. М. Курбонов // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 969-971.
2. Сильченкова Т. Н. Развитие и значение дистанционного обучения // Режим доступа: http://www.silchenkova.ru/razv_i_znach_dist/index.html

Разговорный клуб как форма развития речевых навыков на начальном этапе обучения РКИ

Гайдей Е.И., Оробинская М.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: allariana.k@gmail.com; e-mail: mariaorobinska@gmail.com

Развитие разговорных навыков студентов-иностранцев, изучающих русский язык, является одним из приоритетов обучения, т.к. удовлетворение

коммуникативных потребностей является одной из главных задач 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» [1:54].

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, игр, бесед и обсуждений. Встречи обычно проходят в неформальной обстановке, например, в кафе, в парке, на улице 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 занятия. Его задача – поддерживать беседу и привлекать к ней самых стеснительных участников. Носитель языка демонстрирует правильное построение фраз, верное произношение, рассказывает о специфике употребления тех или иных выражений и т.д. [2].

Расскажем коротко о дидактическом потенциале практических занятий в коммуникативно-игровом клубе русского языка «Са ва», организованном на кафедре филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. Целью данного клуба является формирование навыков и умений коммуникации, повышение интереса и мотивации к изучению русского языка, знакомство с национально-культурной спецификой коммуникативного поведения и общения.

В течение учебного года разговорным клубом «Ça va» было проведено 16 занятий-встреч на определенную тему: знакомство, профессии, Новый год, семья, любовь, в городе, дискриминация, мечты, будущее и карьера. О новой теме следующего занятия студенты могли узнать на странице клуба в Facebook [3]. При выборе тем для заседаний клуба учитывались пожелания студентов, их стремление пройти процесс адаптации к новой языковой среде с наименьшими трудностями. Форма проведения того или иного занятия выбиралась в зависимости от тематики, уровня языковых способностей студентов, культурологической и социальной ценности материалов, наличия аудио и видеоматериала, который использовался на занятиях. Это – ролевые игры, дискуссии, просмотры короткометражных художественных фильмов с последующим обсуждением, проекты (интерактивные презентации).

Например, в ходе дискуссии на тему «Семья» участникам предлагалось распределить домашние обязанности между мужем и женой, обосновать распределение, поучаствовать в ролевой игре. Участники игры вынуждены были погружаться в новую для них ситуацию, что побуждало их мыслить и действовать более вариативно. На таких занятиях студентам чрезвычайно важно высказать свою позицию, благодаря чему активизируются их языковые навыки и умения. В результате такого практического общения студенты запоминают особенности лексического наполнения диалогов в определенной речевой ситуации, а также стилистические нормы и языковые средства оформления собственного высказывания.

Иностранные студенты с удовольствием участвовали в Новогоднем квесте, ролевой игре «Знакомство» ко Дню влюбленных, пробовали свои силы в публичном выступлении на Дне восточной культуры и с большим энтузиазмом взялись за подготовку итоговой театрализованной постановки «Мой первый год в Украине».

В ходе Новогоднего квеста студенты-иностранцы выполнили ряд заданий, связанных с языком и экстралингвистическими факторами,

влияющими на процесс коммуникации. Так, участникам нужно было разгадать загадки, написать письмо Деду Морозу, показать слово с помощью жестов, чтобы участники команды отгадали его, а также пройти лабиринт, чтобы собрать нужное слово и сложить из фрагментов новогоднюю картинку, описав ее. Игровые технологии, использованные на занятиях клуба, позволяют развивать коммуникативные навыки студентов и накапливать языковой материал для легкости общения.

На занятиях клуба «Са ва» студенты подготовительного факультета в дружественной атмосфере взаимодействовали в группе, высказывали свое мнение, делали небольшие сообщения, делились впечатлениями, применяя новые языковые знания, усвоенные в течение учебного года, что помогало участникам снять «языковые барьеры», построить свою стратегию общения.

К недостаткам работы разговорного клуба стоит отнести нестабильный набор участников. Из-за нефиксированного числа участников и частого изменения состава группы возникали сложности организационного характера. Также представлялась затруднительной работа с группой студентов с разным уровнем языковой подготовки, но даже участники, обладающие минимальными языковыми навыками, успешно справлялись с решением предложенных коммуникативных задач.

Деятельность клуба привлекла внимание не только студентов-иностранцев подготовительного факультета, но и украинских студентов, что способствовало языковой и культурной интеграции учащихся. Это положительно повлияло на учебную и мотивационную сферы студентов, многие из которых испытывают трудности в общении с представителями других культур.

Как один из позитивных результатов работы клуба также стоит отметить повышение заинтересованности иностранных студентов университетской жизнью. По инициативе учащихся был проведен День восточной культуры, в

ходе которого студенты подготовительного факультета постарались познакомить украинцев с особенностями культуры своих стран.

Работа коммуникативно-игрового клуба «Çа va» продемонстрировала развитие у иностранных студентов активности, самостоятельности, познавательного интереса, коммуникативных и интеллектуальных умений. Так, участники клуба для заключительного занятия сняли несколько видео-роликов, которые могут быть использованы в качестве учебного материала на уроках РКИ.

К перспективам деятельности разговорного клуба «Cava» можно отнести создание музыкально-театральной студии, где студенты-иностранцы могли бы развивать речевые навыки и умения, активизируя свои творческие способности.

Литература:

1. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку. Учеб. пособие для высш. учеб. заведений [Текст] / [Г. М. Васильева и др.]; под ред. И. П. Лысаковой. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 270 с.
2. Шкрабо О. Н. Аудиовизуальный метод в обучении иностранному языку в высшей школе [Текст] / О. Н. Шкрабо // Молодой ученый. – 2013. – №12. – С. 543-545.
3. <https://www.facebook.com/speakingclubcava/>

Технологии интенсивного обучения иностранному языку

Гусарчук А.А.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: gusarhyk@gmail.com

Достижение эффективности и высокого качества образования, совершенствование педагогических технологий являются главными целями модернизации отечественного образования на данный момент. И важная роль в процессе достижения этих целей принадлежит использованию современных педагогических технологий обучения иностранным языкам, в частности русскому как иностранному. Для овладения языком предлагается множество способов: групповое и индивидуальное обучение языку, занятия с носителями языка, методики погружения в языковую среду, компьютерные самоучители. Благодаря развитию технологий мультимедиа появилось множество электронных репетиторов нового типа. Имитация живого общения, техники

распознавания речи, интерактивные упражнения являются основными особенностями компьютерных учебных курсов.

Особую популярность приобретают технологии интенсивного обучения иностранному языку, в частности русскому как иностранному. Многочисленные публикации сторонников интенсивных методик (Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев, Н.В. Смирнова, И.Ю. Шехтер, Л.Ш. Гегечкори, В.В. Петрусинский и др.) показали, что правильное применение методик интенсивного обучения позволяет достичь впечатляющих результатов в обучении иностранному языку как по объёму усвоенного, так и по срокам обучения. «Интенсивное обучение – это особым образом организованное обучающее общение, в ходе которого проходит ускоренное овладение предметом и активное развитие личности» [2: 15].

Интенсивное обучение реализуется через тренинги, дополняющие традиционные формы организации учебно-воспитательного процесса. Сеанс тренинга направлен на решение таких задач, как актуализация опыта, уже накопленного студентом в процессе образовательной деятельности, развитие у студентов рефлексивного отношения к этой деятельности; поиск и освоение студентом новых способов, форм, приемов образовательной деятельности, новых областей применения полученных знаний; восстановление психических сил студента, развитие его психофизических возможностей.

Интенсивное обучение может реализоваться через деловые игры. Выделяют разные виды игр, используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем, например, научных, организационных и т.д. «Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого» [1: 209]. Деловая игра становится средством развития способностей к творчеству, направлена на приведение в действие механизмов

мотивации и тем самым на повышение эффективности обучения иноязычному говорению.

Изучать иностранный язык интенсивно позволяет шаблонность. Запоминая и отрабатывая определённый круг "устойчивых выражений", можно объясниться и понять собеседника. Интенсивный метод направлен на формирование "выразительного речевого поведения", даёт возможности неограниченного общения и максимальной реализации потенциала. Каждый студент может почувствовать себя личностью. Основные учебные приёмы – это диалогическое общение и тренинги.

Для реализации коммуникативно ориентированного и в то же время интенсивного обучения иностранным языкам широко используется проектный метод – один из современных методов интенсивного обучения иностранному языку. В практике обучения иностранному языку применяются различные типы проектов, выбираемые в соответствии с конкретными условиями и целями проведения: исследовательские проекты, творческие, игровые, информационные и др. Проектный метод имеет свои особенности: 1. Занятия затрагивают эмоциональную сферу обучаемых, благодаря чему усиливается их мотивация. 2. Студенты получают возможность осуществлять творческую работу в рамках заданной темы, самостоятельно добывать информацию не только из учебников, но и из других источников. Они овладевают интеллектуальными, творческими умениями. 3. Осуществляется взаимодействие студентов друг с другом, с преподавателем, роль которого меняется, вместо контролера он становится равноправным партнером и консультантом. 4. В проектной работе весь учебный процесс ориентирован на студента: прежде всего учитывают его интересы, жизненный опыт и индивидуальные способности. 5. Усиливается индивидуальная и коллективная ответственность студентов за результаты своей конкретной деятельности в рамках проекта.

Эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера опирается на те возможности студента, которые обеспечивают его речевую деятельность независимо от знания системных особенностей языка. Метод базируется на положении, что при говорении смысл актуализуется в готовых языковых формах, не прогнозируемых до момента речи, и, следовательно, не подвергнутых сознательному контролю говорящими.

Г.А. Китайгородская начала разрабатывать свой метод в 70-е годы; его истоки – в идеях болгарского психолога Г. Лозанова, чья методика "полного погружения", или "суггестопедия", тогда приобрела популярность во многих странах. Официальное название метода Китайгородской – "метод активизации резервных возможностей личности и коллектива". Суть в том, что на занятиях студенты оказываются как бы внутри пьесы, написанной для них и о них. Сначала повторяют её текст за "суфлером" – преподавателем, потом им позволяется построение собственных фраз на основе услышанных структур. Интенсивное обучение позволяет студентам не только усвоить иностранный язык, но и способствует эффективному развитию личности будущего специалиста, ее профессиональной направленности, формированию культуры и навыков общения как аспектов профессиональной подготовки.

Литература:

1. Вербицкий А.А. Деловая учебная игра.// Основы педагогики и психологии высшей школы/ под. ред. А.В. Петровского. – М., 1986. – С. 124 – 145.
2. Китайгородская Г.А., Леонтьев А.А. Содержание и границы понятия «интенсивное обучение»// Психология и методика интенсивного обучения. – М, 1981.

Современная методическая наука о проблемах аудирования

Дейнега В.В.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: v_deynegav@mail.ru

В современной методической науке многочисленные исследования посвящены изучению проблем аудирования. Следует отметить, что среди этих исследований работы как обзорного характера, так и освещение результатов

научных экспериментов. Мониторинг отдельных работ позволил нам выделить такие проблемные аспекты аудирования, как: 1. Определение *аудирования* и его роль в методической науке. 2. Функциональное назначение аудирования. 3. Механизмы осуществления аудирования. 4. Аудитивный материал как основа результативного обучения иностранному языку.

Рассмотрим каждый из намеченных аспектов.

Многие авторы трактуют *аудирование* как процесс *понимания* на слух «живой» иностранной речи. Однако процесс «*понимание*» рассматривается с нескольких позиций: во-первых, как самый высокий уровень аудитивного процесса (И.А. Зимняя), во-вторых, как первый этап декодирования текста, предшествующий глубокой его когнитивной обработке (И.А. Гончар) и, наконец, отмечается ступенчатый характер понимания (М. Гез, О. Лурия). Кроме того, определение аудирования как процесса восприятия речи на слух не дает нам его понимания в статусе методического термина, то есть как аудитивного занятия с определенными целевыми установками. На наш взгляд, определение аудирования, сформулированное И.А. Гончар, наиболее полно отражает суть явления аудирования с точки зрения методики: «Аудирование — это специально организованная, сложная, многоуровневая деятельность обучаемого, в основе которой лежат психофизиологические процессы восприятия последовательности речевых сигналов, синтезирования их в слова, декодирования и осмысления звучащего текста, обеспечиваемые функционированием речеслуховых анализаторов и механизмов рефлексии [4, 118].

Необходимо также отметить, что в методической науке возникают несоответствия между восприятием слушания как естественного процесса освоения языка человеком (основа аудиолингвального метода Ч. Фриза, Р. Ладо) и тем незначительным местом, которое отводится аудированию как цели и виду в системе обучения иностранному языку. (Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина, Н.Л. Федотова).

Обращает на себя внимание отсутствие единой концепции функционального назначения аудирования. Аудирование рассматривается как: навык, разрабатываемый в рамках методов обучения иностранному языку (аудиолингвального, сознательно-практического, коммуникативного, аудиовизуального, интегрального) (М.Е. Ефанова, Н.Л. Федотова); стимулятор речевой деятельности и основа формирования умений и навыков в других видах речевой деятельности (Н.Л. Федотова); вид речевой деятельности, благодаря которому распознается устная речь, и в то же время средство обучения иностранному языку (Э.З. Генишер); средство достижения коммуникативной цели (И.А. Гончар).

Неизученность проблемы аудирования и его аспектов отражаются в вариативности и взаимодополняемости механизмов осуществления аудитивного процесса. Выделяется кратковременная / долговременная память, вероятностное прогнозирование, осмысление (Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин); внутреннее проговаривание, сегментация речи, идентификация понятий (С.А. Вишнякова); адаптация к шумовым помехам, или селекционирование полезных звуков, сигналов (Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина).

Проблема значения аудитивного материала как основы результативного обучения иностранному языку получила освещение в работах многих исследователей (И.И. Халеева, Ю.А. Лупиногина, И.А. Гончар, Л.П. Клобукова и др.). Решение данного вопроса представлено в нескольких ракурсах: использование аудитивных текстов разнообразных жанров (Э.З. Генишер); качественное и видовое разнообразие текстов, аутентичность которых приоритетна (Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина); условия валидности аудитивного текста (И.А. Гончар).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что аудирование – сложнейшая психолингвистическая деятельность восприятия/понимания речи, которая в процессе обучения иностранному языку актуализирует важность критериев валидности аудитивных текстов как основы обучения.

Литература:

1. Аудиолингвальный метод обучения иностранным языкам. - Режим доступа: http://studopedia.ru/10_246780_audio-lingvalniy-metod-obucheniya-inostrannim-yazikam.html
2. Аудиолингвальный метод – один из самых эффективных. - Режим доступа: <http://filolingvia.com/publ/65-1-0-2071>
3. Генишер Э.З. Обучение аудированию / Э.З. Генишер // Вестник ОГУ. - 2001. - № 1. – С. 57 – 60.
4. Гончар И.А. Аудирование иноязычного текста как объект лингвистики и методики / И.А. Гончар // Вестник СПбГУ. - Сер. 9. - 2011. - Вып. 4. – С. 117 – 121.
5. Гончар И.А. Валидность обучающих аудиотекстов / И.А. Гончар // Мир русского слова. - 2007. - № 4. – С. 71 – 76.
6. Ефанова М.Е. Современные зарубежные педагогические концепции обучения иностранному языку / М.Е. Ефанова - Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/609904/>
7. Клобукова Л.П., Михалкина И.В. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации / Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина - Режим доступа: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_255
8. Лупиногина Ю.А. Особенности обучения аудированию студентов неязыковых вузов / Ю.А. Лупиногина // Символ науки. - 2016. - № 1. – С. 176 – 178.
9. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. – Издательство Златоуст. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zlat.spb.ru>

Проблемы усвоения темы «Приставочные глаголы движения» иностранными студентами на начальном этапе обучения

Доценко Т.Г.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: rki314@ukr.net

Глаголы движения исследовались многими учёными, начиная с тех, кто осуществлял философско-теоретический подход к теме, и заканчивая практиками обучения иностранным языкам или переводу. Методика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) на сегодняшний день накопила достаточно большой опыт удачного соединения коммуникативного характера занятий и усвоения теоретических знаний о языке, при этом разумно опираясь на родной язык студентов. Но задача усвоения приставочных глаголов движения остаётся достаточно непростой для иностранных учащихся. Трудность для студентов такие глаголы представляют ввиду сложности их видовых различий (они могут быть и совершенного, и несовершенного вида), большого количества глагольных приставок, вариативности грамматических конструкций.

Для развития навыков использования глаголов в речевой практике необходима чёткая система подачи глагольных приставок и возможно большее количество упражнений с ними. В современном русском языке с парными глаголами движения взаимодействует около 20 продуктивных приставок, роль которых весьма различна. К тому же, если приставки присоединяются к глаголам определённого, однонаправленного движения, то эти глаголы становятся глаголами СВ (совершенного вида): *идти – войти, прийти* и т. под.; глаголы же неопределённого, разнонаправленного (или ненаправленного) движения с приставками остаются глаголами НСВ (несовершенного вида): *ходить – входить, приходиться* и т. д.

Рассмотрим значения приставок, которые необходимо усвоить иностранным учащимся на начальном этапе обучения: 1. **В-** (**во-**) – движение внутрь (*войти в дом, внести вещи в комнату*). 2. **Вы-** – движение изнутри наружу (*выйти из комнаты, вывозить из страны*). 3. **При-** – приближение, движение до конца, до цели (*приехать из Марокко в Украину, приходиться к брату, привезти подарок маме*). 4. **У-** – удаление (*уехать из города, уйти с концерта*). 5. **По-** – движение по определённому месту действия, движение в процессе (*пойти по улице, поехать на родину*). 6. **Пере-** – перемещение с одного места на другое (*переехать из Харькова в Киев*); действие через предмет (*переходить улицу*). 7. **Под-** (**подо-**) – приближение (*подъехать к дому, подойти к общежитию*). 8. **До-** – движение до конца, до определённой границы (*дойти до парка*). 9. **От-** (**ото-**) – удаление, часто на небольшое расстояние (*отойти от окна*). 10. **О-** (**об-, обо-**) – движение вокруг или мимо, в обход (*обойти автобус, объехать вокруг озера*); действие на много объектов или на весь предмет (*обойти все музеи, объехать всю страну*). 11. **За-** – движение за предмет или вглубь (*заехать за дом, зайти за памятник*); попутное действие, мимоходом (*зайти в аудиторию, заехать к другу, забежать в магазин*). 12. **Про-** – движение мимо предмета (*проехать мимо университета*); движение через, сквозь предмет, пространство (*пройти через площадь, через парк*).

Конечно, это не полный перечень приставок глаголов движения. И глаголы с вышеназванными приставками не в полном объёме и не всеми студентами-иностранцами начального этапа обучения могут быть усвоены. Но преподаватель РКИ должен уметь все их дифференцировать и объяснить в доступной для учащегося форме. При этом сложность объяснения заключается ещё и в том, что одни приставки имеют пространственное значение, а другие – непространственное значение и выражают количество и движение во времени, а некоторые из них – то и другое (например, **за-**: *зайти за дом, зайти к другу*). Не забудем также, что приставки, присоединяясь к глаголам однонаправленного действия несовершенного вида, превращают их в глаголы совершенного вида, а глаголы ненаправленного действия остаются глаголами несовершенного вида.

Приставки, присоединяясь к глаголам движения, оказывают значительное влияние и на их сочетаемость. В одних случаях приставка как бы расширяет синтаксические свойства глагола: непереходные глаголы *идти – ехать* не сочетаются с винительным падежом без предлога, но с приставками **пере-**, **обо-**, **про-** – могут: *перейти улицу, объехать город, пробежать дистанцию* (при этом винительный падеж здесь означает не объект действия, а меру пространства и времени). В других случаях приставки конкретизируют значение глагола и в то же время ограничивают его сочетательные возможности: бесприставочный глагол *ехать* сочетается со многими падежными формами (*ехать в город, из города, по городу, в городе, к городу, около города*, а *въехать в город* – и только!). Таким образом, управление и приставочных, и бесприставочных глаголов движения – очень сложное явление для иностранных студентов. Нам нужно хорошо знать эти особенности и затем правильно в методическом плане организовывать подачу данного языкового материала. При обучении глагольному управлению (выбору предложно-падежных форм) нужно учитывать и лексико-грамматическую сущность глаголов движения, и специфику приставки, и коммуникативное намерение

субъекта речи, и лексическое значение зависимого слова. Важным аспектом также является учёт особенностей родного языка студента, при сопоставительном анализе глаголов движения надо понимать общее, различное, а также то, что есть общее, но со своей спецификой.

Немаловажно заметить, что на протяжении десятилетий методисты спорят, нужно ли изучать грамматику при обучении неродному языку, тем более студентам нефилологических специальностей. Скажем вполне убеждённо, что при обучении глаголов движения, особенно приставочных, грамматика играет очень важную роль именно для осмысленного употребления глагольных категорий и форм – временных, видовых. И мы полностью разделяем следующую точку зрения Б.В. Беляева: «Грамматические знания положительно влияют на овладение языком лишь тогда, когда с помощью этих знаний учащимися осознаются (понимаются) грамматические особенности иноязычной речи и когда вслед за этим осознанием следует тренировка учащегося в продуктивно-творческой иноязычной речи» [1].

В последнее время на кафедре филологии ХНАДУ была разработана новая компьютерная программа (как логическое продолжение первых 3-х, созданных ранее и посвящённых бесприставочным глаголам движения) для облегчения усвоения студентами приставочных глаголов движения совершенного вида. Это лексико-грамматическая презентация, созданная в среде PowerPoint. Она может быть использована как для введения языкового материала по данной теме, так и для закрепления, обобщения этой темы. В основу презентации положен коммуникативный подход; наглядность представлена не только соответствующими иллюстрациями, но и схемами с движущимися стрелками, призванными объяснить студенту разницу между глаголами движения с различными приставками. Речевые образцы даны в форме фраз и диалогов таким образом, чтобы преподаватель мог не только проиллюстрировать значение и возможности употребления глаголов движения с изучаемыми приставками, но и вывести учащихся в интерактивную работу: с помощью опоры на данные предложения или без опоры на них побудить

студентов ответить на предложенные вопросы, принять участие в диалоге. Заметим, что в этой работе мы рассматриваем 12 продуктивных приставок, описанных выше, а глаголы движения представлены не только семантическим ядром (*идти, ехать*), но и периферийными глаголами *бежать, лететь, плыть, нести, вести, везти*. Уделено место морфологической составляющей данной темы (подробно представлена временная парадигма изучаемых глаголов – формы прошедшего и будущего времени), а также сочетательным возможностям представленных глаголов. Следующим этапом нашей работы будет презентация, в которой мы предполагаем произвести сравнение приставочных глаголов движения СВ однонаправленного действия с приставочными глаголами НСВ, образованными от бесприставочных глаголов разнонаправленного (или ненаправленного) действия типа: *войти – входить, приехать – приезжать* и т. д.

Для обеспечения навыков и умений использования глаголов движения в речи необходима также чётко продуманная система упражнений, в которой все части связаны, взаимоувязаны, как узлы одного механизма. Нужно разработать разные виды упражнений: языковые, предречевые, речевые, ситуативные. Правильно организованная система упражнений по обучению глаголов движения позволяет реализовать коммуникативную направленность обучения. Не забудем, что практическое использование языка зиждется не на припоминании правила, а на навыках. Но прежде, чем отрабатывать навыки, конечно, необходимо, чтобы студенты осмыслили роль бесприставочных и приставочных глаголов движения в организации и построении связной устной и письменной речи, для чего, в свою очередь, преподавателю важно установить необходимый объём и характер теоретических сведений. И вопрос не в том, что надо сообщать теоретические сведения, а в том, какие именно, когда и как сообщать. Правильное употребление рассматриваемых глагольных лексем в речи означает прежде всего обеспечение умений и навыков целесообразно, мотивированно, в связи с условиями и задачами общения использовать их, что

невозможно без сознательного осмысления всех существенных сторон (лексических, семантико-морфологических и синтаксических) изучаемых глаголов, в данном случае глаголов движения.

Литература:

1. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
2. Гак В.Г. Русский язык в сопоставлении с французским: учебное пособие для студентов-иностранцев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1988. – 263 с.
3. Муравьева Л.С. Глаголы движения в русском языке : для говорящих на английском языке. – 5-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 238 с.

Эффективность использования мультимедийных технологий на занятиях по научному стилю речи

Задорожня Л.В.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: perfectrix15@gmail.com

В настоящее время учебный процесс не обходится без использования мультимедийных технологий. Это повышает качество обучения, позволяет удовлетворять и развивать познавательные интересы студентов, повышает наглядность обучения. Работа студентов становится более интенсивной, что позволяет повысить темп изучения учебного материала и увеличить объем самостоятельной работы на занятиях и после них.

Как показывает практика, мультимедийные программы наилучшим образом соответствуют структуре учебного процесса. В этих программах используются методические приемы, позволяющие производить ознакомление, тренировку и контроль.

На подготовительном факультете учатся студенты разных специальностей, преподавание которых требует своего компьютерного обеспечения. Исходя из этого, ведется работа по созданию полных курсов презентаций, соответствующих поурочному расположению материала в учебных пособиях.

Рассмотрим построение презентации на примере уроков учебного пособия, предназначенного для подготовки иностранных студентов к обучению

на филологическом факультете по специальности «Русская филология». В учебном пособии представлен достаточно сложный материал, но презентации, созданные по данным урокам, помогают преподавателю представить новую тему, а студентам — быстро и эффективно усвоить ее.

Каждая презентация состоит из двух частей: новые слова и текст. В первой части даются новые слова с переводом на 4 языка и примером использования этих слов в предложении. Кроме того, каждый слайд снабжен анимационными и статичными картинками, которые иллюстрируют эти слова. Новые слова вводятся в определенной последовательности, которая позволяет употребить их в предложении и соблюсти принцип «от простого к сложному». Например, *география — это наука, физика — это наука; география — это наука о природе, физика — это наука о природе; физика — это естественная наука, география — это естественная наука.* Затем следует слайд, в котором студент должен изменить грамматическую форму слова и проверить знание этих слов. Кроме того, слова и конструкции группируются по категориям синонимичности (*что? (И.п.) подразделяется на что?/как? (В.п.) = что? (И.п.) делится на что? (В.п.)*) и антонимичности (*что? (И.п.) начина́ется на како́й звук? (В.п.) ≠ что? (И.п.) заканчивается на како́й звук? (В.п.)*).

В этой части презентации не упускается возможность повторить материал предыдущих уроков, что не занимает много времени и позволяет студентам вспомнить пройденные темы.

Особое внимание уделено глаголам, которые даются в настоящем и прошедшем времени несовершенного вида, а в последующих уроках, и совершенного вида, а также указывается падеж, с которым глагол употребляется. В каждом уроке отрабатываются синтаксические конструкции, по которым строятся предложения.

Вторая часть презентации — это текст. Каждый слайд содержит предложение текста, перевод слов, а также иллюстрации.

Апробация данного курса презентаций показала, что представление информации не только в виде текста, но и в виде образов, которые позволяют максимально сконцентрировать внимание обучающихся, способствуют лучшему пониманию, осмыслению и запоминанию информации.

Литература:

1. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика – М. : Флинта : Наука, 2005. – 215 с.
2. Пискунова Т. Г. Уроки компьютерной графики// Информатика. – 1997: № 24. – с. 8-12

Функціональний підхід до навчання російської/української мови як іноземної з використанням елементів перекладу

Кальниченко Н.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: Kalnychenko@ukr.net

Прийнято вважати, що, вивчаючи іноземну мову, людина завжди спочатку думає рідною, а потім перекладає на мову, яку вивчає, тобто механізм засвоєння другої мови будується і функціонує на базі природженого механізму засвоєння рідної. Заняття з перекладу можуть допомогти розвинути у студентів власні перекладацькі навички, які бажано формувати у всіх тих, хто вивчає російську/українську мову як іноземну. Якщо процес перекладу розглядати як акт спілкування між культурами, а не вміння передавати мінімальні одиниці мови іншою, то перекладу не можна більше навчати на основі мовних вправ (що зовсім не означає відмову від мовних навичок та вмінь як відправної точки). Крім того, функціональний підхід до перекладу та навчанню йому не сприймається як прив'язаний до конкретної пари мов. При цьому зауважимо, що слід чітко розмежовувати використання перекладу в навчанні іноземній мові та навчання перекладу як виду професійної діяльності. Отже, вводимо й підтверджуємо прикладами модель певного типу текстів, починаючи із загальної процедури сприйняття та породження тексту в рідній культурі. Ці процедури, як правило, застосовуються підсвідомо, тому на них слід чітко вказати, щоб їх функції були зрозумілі. Це можна спостерігати у різних жанрових мовних ситуаціях (у магазині, на пошті, у

банку, як зняти квартиру, як написати заяву в деканаті, поліції, банку, як перекласти новини тощо). Розглянемо, як ілюстрацію, наші кроки при навчанні на прикладі інформаційних повідомлень одним реченням. Скажімо, у випадку, коли мова студентів, якою вони у себе на батьківщині навчалися, є англійська (Індія, Бангладеш, Нігерія тощо), спочатку пропонуємо студентам низку новин англійською мовою й аналізуємо в деяких з них розміщення компонентів смислу. Наприклад, ось таке повідомлення є типовим з цієї точки зору: «China's first institute to train family-planning specialists has been set up in the country's most populous province of Sechuan this September, the China Daily reported yesterday». Для англійської мови характерний наступний розподіл компонентів смислу: спершу подія, а вже потім джерело інформації: the China Daily reported yesterday; а в межах події смислові компоненти ідуть в наступній послідовності: 1) агенс: «China's first institute to train family-planning specialists»; 2) дія: «has been set up»; 3) МІСЦЕ: «in the country's most populous province of Sechuan»; 4) час: «this September». Далі переходимо до іншої культури, мова якої є для студентів основною іноземною. Наприклад, це – російська чи українська. Візьмемо типове повідомлення російською чи українською мовами (способи подачі новин в українських виданнях принципово не відрізняються від російських): «Как сообщило министерство обороны Индии, вчера в небе над западным штатом Гоа столкнулись два военно-транспортных самолета ИЛ-38, принимавших участие в учениях.» Ми бачимо, що в російській / українській мовах в повідомленні одним реченням спершу, як правило, іде посилання на джерело інформації («как сообщило министерство обороны Индии», «как сообщил пресс-секретарь Президента Украины ...»), «как пишет во вчерашнем номере газета «Вашингтон пост», тощо...), а вже потім подається сама інформація (подія). Далі, в події, послідовність компонентів, як правило, така: 1) вказується час: «вчера»; 2) вказується місце: «в небе над западным штатом Гоа»; 3) називається дія:

“столкнулись”; 4) агенс: «два военно-транспортных самолета ИЛ-38, принимавших участие в учениях.»

Тобто, виходячи з відмінностей в розміщенні смислових компонентів в російськомовному / україномовному повідомленні новин та англomовному передаємо це англійське повідомлення російською / українською мовами: Как вчера сообщила китайская газета «Чайна Дейли», в сентябре этого года в наиболее населенной провинции страны Сычуань создано первое в Китае учебное учреждение по подготовке специалистов в области планирования семьи.

До культурної компетенції входять як велике коло видів повсякденної діяльності, так і типів конкретної професійної поведінки, з котрими викладач має бути ознайомленим.

Далі порівнюємо типові ситуаційні та текстуальні ознаки першої та другої культур та їх мов. Після набуття текстової компетенції для низки типів текстів (напр., ділові листи, відвідування лікаря, письмові звіти, покупка продуктів харчування, представлення гостя тощо) та після того, як проведене порівняння тексту оригіналу та тексту перекладу, йдуть вправи на розуміння текстів в одній культурі та створення текстів з тією ж інформацією для функціонування в іншій культурі. Це досягається, наприклад, видачею завдання в одній культурі (скажемо, вся інформація, яку необхідно передати в діловому листі) та створенням тексту-корелята в іншій. Мета таких вправ дати можливість студентам набути перекладацької компетенції, котра дозволяла б їм відтворювати смисл тексту, сперш усно, а потім й письмово, причому останнє завдання поліпшувало б переклад, отриманий в результаті, за допомогою спроб відкоригувати його. Таким чином послідовність навчальної роботи набуває наступного вигляду: (жанрова) структура тексту – усний переклад – письмовий переклад.

Варто відзначити, що зараз переважна більшість завдань на цей вид все ще будується в протилежній послідовності: спершу вправи на письмовий переклад (на перетворення поверхневої структури письмового джерельного

тексту якомога ближче в поверхневу структуру письмового цільового тексту), а потім йде усний переклад. Небезпека такого методу полягає в тому, що студент відразу хватається за звичний пошук слова-коррелята, замість того, щоб уявити загальний зміст тексту, щоб передати його значення, чи реалізувати його функцію. Варто й відзначити, що ці вправи допоможуть студентам краще вивчити мову країни, в якій вони добувають освіту та нову професію.

Песня – лучшее фонетическое упражнение по обучению произношению и корректировке труднопроизносимых звуков у иностранных студентов на начальном этапе обучения

Ковалева Г.М.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: rki314@ukr.net

Овладение произносительными нормами русского языка ускоряет процесс овладения иностранцами речью. Даёт студентам возможность осознать еще на подфаке, что они могут правильно выражать свои мысли и понимать других в процессе общения на русском языке.

Использование музыкальных упражнений, песен на уроках музыкальной фонетики и на музыкальном факультативе – один из важнейших путей повышения мотивации иностранных студентов. 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 и слова, но они с удовольствием повторяют эти звуки и слова, если они содержатся в стихах и песнях. Песни – это прекрасные фонетические упражнения, способствующие выработке правильного произношения и беглости речи. Песня является яркой иллюстрацией того, как в русском языке работают ударение и ритм. Благодаря песне учащиеся привыкают воспринимать русскую речь в ее естественном звучании.

Небольшая экскурсия в историю песенного жанра. Песня своими корнями уходит в глубокую древность. В античном искусстве поэзия и музыка не были разделены и существовали в виде единого искусства. Песни были одноголосными. Песни трубадуров, миннезингеров (исполнители песен) эпохи средневековья обнаруживали неразрывное единство слова и мелодии. В эпоху Возрождения в Италии, Франции песни исполняли в сопровождении одного или нескольких музыкальных инструментов. Развивались разные жанры песен: бытовая и революционная, лирическая и гимническая, одноголосная и многоголосная, сольная и хоровая. Параллельно с творчеством профессиональных композиторов развивались песенные традиции народной крестьянской и городской песни, русской и украинской, а также массовой песни.

Большого развития песенный жанр достиг в 20 веке. Существует масса вокально-инструментальных ансамблей, рок-групп, джазовых оркестров, ансамблей песни и пляски, хоров, солистов.

Песня – особый жанр музыки и поэзии. Его отличает четкость композиции, совпадение синтаксических и музыкальных структурных граней.

Песне свойственен особый тип связи музыки и слова. Мелодия песни является обобщенным, итоговым выражением образного содержания текста в целом. Мелодия и текст равны по структуре.

Обращение к русскому музыкопознанию убеждает в том, что соотношение речевых и музыкальных ритмов в русской музыке весьма своеобразно. Именно в звучании русского слова, особенно в ритмике его окончаний проявляется тесная связь ритма русской речи и русской музыки. Точно эту же мысль выразил русский композитор XX века И. Стравинский: «В каждом случае музыка диктовалась слогами и словами песен – в начале было слово – для меня буквальная, прямая истина...».

Уже на самом начальном этапе обучения используются не только простые ритмические мелодии, скандирование, речитативы, но и разнообразные мелодии

русских народных песен как скорых, плясовых, несущих в себе ритмическую энергию русской речи, так и протяжных, лирических.

В работу над произношением песенных текстов входят такие языковые явления, которые по мнению фонетистов, представляют специфику 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.

Практика показывает, что знакомясь одновременно с текстом и мелодией песни, студенты быстрее приобретают навыки русского произношения. Любая песня, предложенная для разучивания, может быть мотивирующей, но при ее выборе преподавателю необходимо руководствоваться вкусами студентов. Музыка каждого народа отличается своими ритмическими особенностями, которые проявляются в своеобразной ритмической основе многих национальных песен и танцев, а также в излюбленных ритмических оборотах. Вот почему китайские и вьетнамские студенты любят песни «Ой, цветет калина», «Подмосковные вечера», плавный ритм которых совпадает с ритмом песен этих народов. А африканские студенты любят песни с подвижным, зажигательным ритмом.

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

Использование метода проектов в преподавании русского языка как иностранного

Козлова А.А.

Харьковская государственная академия культуры

г. Харьков, Украина

e-mail: any.trubitsina@yandex.ua

Хотя метод проектов стоит особняком в типологии интерактива, он не является принципиально новой образовательно-воспитательной

технологией. Этот метод, возникший еще в начале нынешнего столетия в США, связывается с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В. Х. Килпатриком. Со временем идея проектной методики претерпела некоторую эволюцию, но суть ее остается прежней – «стимулировать интерес к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и предусматривающим решение этих проблем через проектную деятельность, умение практически применять полученные знания, развивать рефлексорное и критическое мышление» [3: 35].

Как же понимается «метод проектов» в настоящее время? Современные исследователи предлагают такие определения. «Метод проектов – способ достижения дидактической цели путем детальной разработки проблемы, которая должна завершиться целиком реальным, осязаемым практическим результатом» [4: 27]. «Метод проектов – комплексный учебный метод, который позволяет индивидуализировать учебный процесс, дает возможность студенту проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле собственной деятельности» (перевод наш) [1: 18-20]. «Метод проектов – это совокупность приемов, действий в определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения определенной проблемы и оформления ее в виде какого-то конечного продукта» [2: 27].

Проектная деятельность состоит из следующего ряда этапов: анализ и подбор темы, обоснование ее актуальности, постановка целей и задач, формирование групп, распределение ролей в группах, организация работы по подбору материалов, поиску информации, анализ и обсуждение результатов, пробная презентация, защита проекта, подведение итогов, оценивание.

Технология проектного обучения всегда ориентирована на самостоятельную деятельность – индивидуальную, парную, групповую, которая выполняется в течение определенного отрезка времени. Решение

проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов, средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений, их применение из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей. Метод проектов предусматривает установление межпредметных связей.

Реализация метода проектов на практике ведет к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности. Проектная деятельность является одним из наиболее перспективных направлений в современном образовании по овладению оперативными знаниями в процессе социализации [5: 110].

Метод проектов достаточно активно можно использовать при изучении разговорных тем на занятиях по РКИ. Как же организовать проектную деятельность, вовлечь всех студентов в работу, заинтересовать их и дать возможность реализоваться? Рассмотрим пример использования метода проектов при изучении разговорной темы «Город Харьков».

Студенты-иностранцы, попадая в Украину, открывают для себя мир новых мест, нового народа, новой культуры и новых традиций. На первых занятиях студенты изучают общеупотребительные слова, чаще всего относящиеся к тематическим группам «Город», «Транспорт», «Покупки», «Одежда», «Семья» и пр. В их словарном запасе появляются существительные, прилагательные, глаголы, наречия, местоимения.

Проектную деятельность не стоит вводить сразу, т.к. это может отпугнуть студентов и снизить интерес к предмету. После изучения падежной системы русского языка, системы спряжения, степеней сравнения прилагательных и наречий можно ввести краткосрочный проект, который поможет, как проверить полученные знания, так и повысить стремление к дальнейшему изучению русского языка.

Изучая грамматический и лексический материал, студенты заочно знакомятся с городом. Преподавателю уместно подготовить небольшую

мультимедийную презентацию по теме, сопроводив ее выполнением комплексов упражнений, показом фоторяда. Затем можно организовывать ознакомительную экскурсию по городу, дав предварительное задание студентам: написать после прогулки сочинение о городе Харькове, за которое они получают зачетную оценку. Обязательно необходимо организовать защиту проектной деятельности, где сочинения должны быть представлены устно и письменно. Студенты также могут подготовить презентации, фотографии, видеоматериалы по данной теме как одиночные, так и групповые. На защите преподаватель может представить собственный проект в качестве примера, став, таким образом, активным участником, а не только организатором. Такого рода задания будут способствовать интеллектуальному, культурному, нравственному развитию, сближению коллектива, более быстрой социальной адаптации.

Технология проектного обучения также может найти воплощение в таких видах работы, как выставка, конкурс, концерт, выпуск газеты и пр.

Литература:

1. Тоцька Ю.А. Проектна технологія як засіб досягнення заданого результату // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – №9. – С.18-20.
2. Горбунова Н.В., Кочкина Л.В. Методика организации работы над проектом. // Образование в современной школе. – 2000. – №4. – С.27.
3. Новикова Т.А. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности. // Школьные технологии. – 2002. – №2. – С. 34-38.
4. Полат Е.С. Как рождается проект. – М.: ИСО РАО, 1995. – 365 с.
5. Тарасова И.П. Метод проектов в образовательном учреждении // Приложение к журналу «Профессиональное образование». – 2004.– № 12. – С. 110.

Коммуникативные игры при изучении падежной системы в иностранной аудитории

Ковальчук Е.В., Красникова С.А., Мирошник Л.В.

Харьковский национальный медицинский университет

г. Харьков, Украина

e-mail: rkidep@yandex.ru

Коммуникативные игры представляют собой методический прием, используя который, преподаватель ставит определенную коммуникативную задачу перед студентами, обучающимися иностранному языку. Эта коммуникативная задача заключается в обмене информацией между учащимися

и чаще всего является ролевой игрой, моделирующий реальный процесс общения. Выполняя коммуникативные задания, студенты активизируют изучаемый лексический и грамматический материал, совершенствуют речевые навыки, а также приобретают навыки совместной речевой деятельности, поскольку в процесс общения вовлечены два или несколько коммуникантов.

Изучение падежной системы на начальном этапе обучения языку предполагает усвоение падежных окончаний существительных, прилагательных и форм местоимений, а также формирование навыков употребления определенных речевых моделей. Этой учебной задачей начального этапа определяется характер коммуникативных игр, которые могут быть проведены в аудитории. Как правило, в рамках изучения грамматической темы студентам не предлагаются ситуации спонтанного общения, когда нужно поставить себя в ситуацию, возникающую вне аудитории. Для решения этой задачи зачастую необходимы знания лексики и грамматики, выходящие за пределы изучаемой темы, а также навыки речевого общения более высокого уровня.

При изучении грамматических тем ролевые отношения между участниками коммуникации, как правило, не носят конфликтный характер. Студенты, следуя четким рамкам сценария, предложенного преподавателем, играют самих себя или какого-то персонажа в специфической ситуации. Лексическое наполнение игры оговаривается заранее и чаще всего выносится в рабочую тетрадь студента в виде тезауруса.

Рассмотрим набор коммуникативных игр, которые могут быть предложены студентам при изучении родительного падежа. Следуя логике функционального изучения падежных вопросов и принципу от простого к сложному, обычно вначале рассматривают конструкцию *У кого нет кого - чего*. (*У Ахмеда нет брата, у старосты нет журнала*). Причем, начинают, как правило, со второй ее части, с вопроса *кого, чего нет?* Игра, проводимая в иностранной аудитории на этом этапе, сразу же после объяснения системы падежных окончаний и упражнений на наблюдение, носит, скорее

эйдетический, чем коммуникативный, характер. Используя иллюстративный материал, преподаватель предлагает студентам найти недостающие элементы здания (здесь нет двери, нет крыши, нет окна, нет лестницы и пр.), пейзажа (здесь нет дерева, нет реки, нет солнца) или живого существа (нет ноги, руки, головы, уха). После изучения личных местоимений в родительном падеже вводятся словосочетания типа *у него нет, у неё нет, у них нет*. Иллюстрации могут быть заменены реальными предметами, которые можно выкладывать на стол, давать время на запоминание, после чего частично прятать или перемещать предметы (*Здесь был карандаш, теперь здесь нет карандаша*).

Собственно коммуникативной игрой является ситуация, когда студенту дается роль преподавателя и предлагается провести переключку в группе, используя конструкцию *Кого сегодня нет?* с уточняющими вопросами *Его не было на первой паре? Его (её) нет в университете или он (она) опаздывает?* Группа при этом должна правильно употреблять существительные в сочетании с частицей *нет* (*нет Самира, Ахмеда, Лейлы*). Студент в роли преподавателя – это методический прием, который в значительной мере активизирует внимание и стимулирует речевую деятельность группы.

И, наконец, любимой игрой студентов при изучении родительного падежа является игра «Ресторан», в которой участники назначаются официантами и посетителями ресторана. Эту игру целесообразно проводить при изучении прилагательных в родительном падеже. Игра состоит в том, что посетитель ресторана обращается к официанту с вопросом о наличии того или иного блюда (*У вас есть апельсиновый сок?*), а официант всегда дает отрицательный ответ (*У нас нет апельсинового сока*). При этом от «посетителя» требуется, в большей мере, знание лексики и проявление фантазии, а от «официанта» – умение правильно воспроизвести словосочетание в родительном падеже (*У нас нет лимонного пирога, рыбного филе, зеленого чая и пр.*)

Используя прием коммуникативной игры в аудитории, преподаватель может выбрать роль ведущего или одного из коммуникантов, некого

второстепенного персонажа с целью стимуляции пассивных студентов к активному участию в диалоге. На таких занятиях оценка преподавателем речевой деятельности студентов ставится с учетом их грамматической и лексической компетенции, а также степени активности участия в игре.

**Зворотний зв'язок у мовних курсах дистанційного навчання:
підтримка vs. контроль**

Колоколова А. О.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: kolokol.na5@gmail.com

Дистанційне навчання загалом і онлайн-вивчення мов зокрема набуває дедалі більшої популярності у всьому світі, реалізуючись у багатьох формах. Інтернет-технології дають можливість створювати не лише мультимедійні посібники (підручники, тренажери, онлайн-тести тощо), а й повноцінні дистанційні курси, в основу яких покладено різні принципи.

Попри те, що дистанційна освіта в основному базується на принципі самостійного навчання, запорукою її ефективності для студента є наявність якісного зворотного зв'язку з боку викладача (тьютора). Цей зв'язок у різних формах організації дистанційного навчання здійснюється неоднаково.

Для порівняння мовних дистанційних курсів із точки зору пропонованого ними зворотного зв'язку ми обрали масові відкриті онлайн-курси (англ. MOOC), курси, створені в популярній системі дистанційного навчання Moodle, а також дистанційне навчання за посередництвом Skype.

Масові відкриті онлайн-курси є глобальним трендом у дистанційній освіті. Вони є безкоштовними, призначеними широкому колу учасників для відкритого доступу через Інтернет. Існує багато платформ, на яких діють MOOC — Coursera, Edx, FutureLearn, Udacity та ін. В Україні найвідомішою платформою безкоштовних онлайн-курсів є Prometheus. Провайдери таких курсів співпрацюють із провідними університетами світу. Курси є справді масовими, адже кількість учасників, що реєструються на них, сягає багатьох

тисяч. MOOC вирізняються невеликою тривалістю — від двох-трьох до десяти тижнів. За умови повного їх проходження і виконання певної кількості завдань (наприклад, 90 %) студент може замовити платний сертифікат.

Важливою ознакою масових відкритих онлайн-курсів є особлива форма зворотного зв'язку — взаємоконтроль учасників курсу. Так, студенти виконують завдання у полі для коментарів під ним. При цьому вони можуть спілкуватися один з одним, обговорювати матеріали, відповідати на запитання, у такий спосіб допомагаючи один одному засвоїти матеріал. Взаємооцінювання виконання завдань, щоправда, не завжди буває ефективним через «відмінності в рівні підготовки студентів, мові, культурі, мотивах вивчення курсу» [1:29].

Викладач (тьютор) не коментує виконання завдань учнями, але може відповідати на їхні запитання. Для цього є кілька майданчиків:

- коментарі на сторінках курсу;
- онлайн-івенти: «блаби» (blab — пряма відеотрансляція, протягом якої тьютор відповідає на запитання студентів) та facebook-конференції (facebook clinics, на яких студенти у заздалегідь обумовлений час ставлять запитання тьюторам у соцмережі Facebook і отримують на них відповіді).

Контрольну функцію виконують тести для самоперевірки. В усьому іншому зворотний зв'язок має форму підтримки, а не контролю. Можливість спілкування в реальному часі з викладачем є надзвичайно обмеженою.

Такий формат вимагає самоорганізації і дисципліни, що, вочевидь, підходить не всім: попри великі переваги масових відкритих онлайн-курсів, їх завершують менш ніж 5 % попередньо зареєстрованих.

Курси, створені в системі дистанційного навчання Moodle

Moodle — це система управління змістом сайту, спеціально розроблена для створення онлайн-курсів викладачами. Сама система є безкоштовно поширюваною і застосовується у багатьох університетах світу [2:4], у тому числі в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна.

Зворотний зв'язок у таких курсах забезпечують:

- тести з автоматичним оцінюванням;

- практичні завдання і контрольні роботи, що їх студенти надсилають викладачу у вигляді файла, а викладач перевіряє і ставить оцінку з можливим коментарем;

- можливість отримати підтримку однокурсників і викладача у таких ресурсах, як Форум (постійно) і Чат (у визначений час, про який студентів поінформовано заздалегідь). Чат передбачає як письмове спілкування, так і усне — у форматі відеоконференції.

Таким чином, подібні курси мають більше можливостей для контролю. Він виявляється не лише в оцінюванні виконаних завдань і сформованих навичок комунікації (наприклад, під час відеоконференції), а й у контролюванні проходження курсу. Студент має можливість проходити матеріал у власному темпі, але доступ до практичних завдань і контрольних робіт не є постійним. Він відкритий лише на період вивчення уроку.

Skype-курси є найгнучкішою формою дистанційного навчання. Їхня тривалість може залежати від бажань і потреб студента. Навчання відбувається в реальному часі у форматі відеоконференції, у якій одночасно можуть брати участь до 10 осіб (для більшої кількості учасників необхідно замовляти комерційний тариф).

Студент не має можливості обирати власний темп навчання. Виникає необхідність узгоджувати час між студентами і викладачем залежно від зайнятості учасників навчального процесу, а також різних часових поясів.

Зрозуміло, що зворотний зв'язок у цьому випадку є постійним. Це живе спілкування з викладачем і з іншими студентами, наближене до спілкування в аудиторії. «Feedback» полягає в можливості оцінити сформованість навичок комунікації і правильність виконання завдань. Студенти можуть ставити питання викладачу й отримувати відповіді на них протягом Skype-сесії.

Іншими формами зворотного зв'язку є:

- перевірка домашніх завдань, які студент надсилає викладачу у вигляді файлів на електронну пошту або в Skype-чат;
- спілкування в Skype-чаті з викладачем або з іншими студентами.

Література:

1. Азимов Э. Г. Новые направления использования информационно-коммуникационных технологий в обучении русскому языку как иностранному (социальные сети, массовые открытые он-лайн курсы) / Азимов Эльхан Гейдарович // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года) / Ред. кол.: Л. А. Вербицкая, К. А. Рогова, Т. И. Попова и др. — В 15 т. — Т. 10. — СПб.: МАПРЯЛ, 2015. — С. 26–30.
2. Анисимов А. М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle : Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. — Харьков: ХНАГХ, 2009. — 292 с.

**Роль преподавателя в дистанционном обучении
русскому языку как иностранному**

Коновальчук Н. А.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: nadia.konovalchuk@mail.ru

Переход образования к новым европейским стандартам требует активного внедрения новых форм образования, одной из которых является дистанционное, стремительно набирающее популярность во всем мире. Однако переход к ней представляет определенные трудности, в первую очередь для преподавателей, которым необходимо осознать, что дистанционное образование имеет ряд существенных отличий от привычной нам заочной формы и требует иных методов и стиля работы. Поэтому целью данной работы является определение особенностей работы преподавателя, обучающего русскому языку как иностранному дистанционно. Так, в отличие от заочного, при котором студент в основном работает в автономном режиме (самостоятельно осваивает материал и выполняет задания, полученные во время сессии, после чего следует форма очного контроля), дистанционное образование осуществляется при постоянном общении студента с преподавателем посредством электронной почты, Skype, социальных сетей и др [3]. Как замечает А.М. Бершадский, дистанционное образование представляет собой «гибрид» очной и заочной формы обучения, получив от заочной формы

удаленность и высокий уровень самостоятельности студента, а от очной – доступность помощи преподавателя, даже большую по сравнению с очной, т.к. студенту нет необходимости искать преподавателя на кафедре, подстраиваться под его график консультаций: при дистанционном обучении консультация доступна онлайн в любое время [1]. Таким образом, преподаватель переходит в консультативный режим, постоянно оставаясь на связи, направляет деятельность студента, отвечая на возникшие в ходе выполнения работы вопросы, т.е. играет роль «тьютора». Выбор формы контакта со студентами зависит от метода проведения занятия.

Наиболее распространенными при дистанционном обучении русскому языку как иностранному являются следующие методы:

- метод индивидуального преподавания. В этом случае преподаватель дает консультации обучаемому, общаясь с ним по Skype или электронной почте. Так, студенту может предлагаться ряд индивидуальных грамматических или коммуникативных задач, соответствующих его уровню знаний и потребностям (необходимости повторить или закрепить, глубже изучить ту или иную тему). Для этого возможно создание электронных рабочих тетрадей, в которых студент выполняет индивидуальные задания, а преподаватель проверяет их. Этот метод позволяет реализовать индивидуальный личностно-ориентированный подход к каждому субъекту обучения, подобрать задания, наиболее эффективные для его уровня знаний, психологических особенностей и т.д. Однако Тубол Н.О. [2] говорит о том, что расстояния, которые разделяют преподавателя и студента, затрудняют психологический контакт и, следовательно, являются препятствием для поиска правильного психологического подхода. К тому же обучение безликим далеким преподавателем теряет свой эмоциональный окрас, что затрудняет восприятие и уменьшает интерес к изучению языка;

- обучение «один ко многим». В этом случае студентам предлагается электронная запись лекции или выступления специалиста. Также возможно прослушивание лекции «он-лайн». Сюда же можно отнести обучающие языку

видеоролики, фильмы, мультфильмы. Трудность заключается в том, что необходимо осуществить подбор группы студентов, уровень которых приблизительно одинаков. Роль преподавателя сводится к созданию электронного варианта лекции или подбору видеоматериала;

- метод «многие ко многим» представляет собой вариант семинаров «онлайн», является формой групповой работы. Студентам предлагаются темы для дискуссии, написания рефератов, монологов-высказываний с последующим их обсуждением на изучаемом языке. При такой форме работы удобно использовать социальные сети, позволяющие создать группы для работы студентов. Преподаватель задает тему семинара, поддерживает среду для проведения дискуссии или решения проблемных задач, направляет дискуссию в нужное русло, исправляет речевые и грамматические ошибки студентов, подводит итоги дискуссии или предлагает это сделать студентам. Другими словами роль преподавателя корреляционная, направляющая, не допускающая открытого вмешательства в ход обсуждения.

Таким образом, в дистанционном обучении преподаватель играет новую роль консультанта, направляющего и постоянно контролирующего работу студента. Обучаемому, с одной стороны, предоставляется большая свобода в выборе времени и ритма работы, удобного ему для усвоения материала. С другой стороны, на протяжении всего периода обучения студент имеет поддержку преподавателя, направляющего и контролирующего его работу.

Литература:

1. Бершадский А.М., Кревский И.Г. Дистанционное обучение - форма или метод? / А.М. Бершадский, И.Г. Кревский. - http://www.e-joe.ru/sod/98/4_98/st121.html.
2. Тубол Н.О. О роли преподавателя в дистанционном обучении / Н.О. Тубол // Електронні засоби та дистанційні технології для навчання протягом життя : тези доповідей X Міжнародної науково-методичної конференції, м. Суми, 13–14 листопада 2014 р. – Суми : Сумський державний університет, 2014. – С. 76-77.
3. Шаров В.С. Дистанционное обучение: форма, технология, средство. / В.С. Шаров. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена – Вып. 94. - 2009. – С. 236-240.

**Застосування особистісно-орієнтованого навчання
у викладанні фахових дисциплін студентам-іноземцям**

Копитков Д.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: kopytkov_dm@ukr.net

Останнього часу в сучасній освіті широкого розповсюдження набув особистісно-орієнтований підхід, який дозволяє освоювати накопичений людством досвід, здобувати знання і вміння на основі особистісних запитів студента, його особливостей і життєво важливих потреб. Розвиток особистісно-орієнтованого навчання у вищій школі обумовлений соціально-економічними перетвореннями та розвитком ринкових відносин у всіх сферах суспільства. Особистісний підхід розглядає виховання та освіту як єдиний процес допомоги, підтримки, соціального захисту, підготовки студента до майбутньої трудової, й взагалі, життєвої діяльності.

Важливою відзнакою особистісно-орієнтованого підходу є те, що у центрі взаємодії викладача та студента є не викладання, а саме навчання [1:12], яке спрямоване на повноцінне виявлення і розвиток індивідуальних рис студента.

Міжнародне співробітництво, невід'ємною складовою якого є навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах України, сприяє розвитку наукових, економічних та культурних зв'язків між країнами та свідчить про належну якість освіти і затребуваність фахівців у своїх країнах.

Такими чином, урахування особливостей іноземних студентів є дуже важливим, оскільки розвиток особистісних якостей та умінь з отримання та аналізу великої кількості інформації, створює у майбутнього фахівця конкурентні переваги на сучасному ринку праці.

Розглянемо застосування особистісно-орієнтованого навчання на прикладі дисципліни "Пасажирські перевезення" і практичної роботи "Складення розкладу руху транспортних засобів на міських маршрутах", оскільки згадана дисципліна є однією з базових, що визначають професійну компетентність майбутнього фахівця за напрямом підготовки "Транспортні технології" [1:292], а найбільша

ефективність зазначеного підходу спостерігається саме під час проведення практичних занять, семінарів тощо [3:128]. Особистісно-орієнтований підхід доцільно використовувати у декілька етапів.

Перший етап – введення до проблемного питання. Він засновується на заохоченні викладачем певних практичних міркувань, звертання до певного життєвого досвіду студентів, якій вони вже мають, користуючись міським пасажирським транспортом у країні їх мешкання, або в Україні. Наприклад, студент має уявити важливість руху транспортних засобів за розкладом як для себе, коли він виступає у ролі пасажирів, так й для забезпечення життєдіяльності сучасного міста (а також й суспільства) у цілому.

Другий етап – реконструкція. Студентом на основі попередніх власних уявлень та інформації, отриманої під час слухання лекцій, пояснень викладача на поточному практичному занятті, інформації спеціальних літературних та Інтернет-джерел відтворюється процес перевезень пасажирів на маршруті, тобто послідовна і повторювана сукупність операцій, які є обов'язковими складовими процесу перевезень (подача транспортного засобу для посадки пасажирів, простій на кінцевих та проміжних зупиночних пунктах, власно рух з пасажирами, обідні перерви й т.і.). Можливе пояснення та уточнення певних термінів заняття у разі недостатньої мотивації до навчання або слабкого чи недостатнього володіння студентом мовою обраного фаху.

Третій етап – розв'язання проблемного питання. Враховуючи зміст двох попередніх етапів, студентами виконується основне завдання роботи – на базі підготовчих розрахунків будується розклад руху транспортних засобів у графічній та табличній формі. При цьому студенти обмінюються думками щодо послідовності та змісту дій з виконання. Викладач лише спостерігає за процесом й наприкінці може запропонувати студентам власну думку щодо або думку іншого студента, яка допоможе досягнути поставленої мети, або викликати інший, більш ефективний, хід виконання завдань студентами.

Четвертий етап – коригування. Відбувається перевірка виконаного кожним студентом завдання, вносяться виправлення у разі помилок або уточнення. Спілкування викладача і студента відбувається в діалогічній формі, що сприяє розвитку у студентів відчуття своєї значущості як особистості і самобутності. Наявності помилок може обумовити повторення третього етапу, але вже з правильним виконанням деяких частин завдання. У такий спосіб студенти набувають як більшого досвіду щодо належного виконання завдань, так й своєчасного та якісного усунення помилок. Наприкінці, у якості морального заохочення та спонукання інших студентів до належного виконання подальших завдань викладач може виділити найкращого студента за критеріями якості, своєчасності та відсутності (або найменшої кількості) помилок під час виконання завдань роботи. У підсумку кожен студент має змогу подумати, наскільки глибоко йому вдалося вивчити досліджувану проблему, які вміння й навички придбати, і, взагалі, оцінити власну діяльність.

Таким чином, впровадження особистісно-орієнтованого навчання при викладанні спеціальних дисциплін іноземним студентами дозволяє розвинути навички їх самостійної роботи, закріпити отримані знання, сформувані навички самооцінки, самоконтролю, здійснити самостійну дослідницьку діяльність при написанні звітів з науково-дослідної роботи, виконанні курсового й, у подальшому, дипломного проектування.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Ін-т змісту і методів навчання, 1998. – 204 с.
2. Вдовиченко В.О. Використання засобів наочності при викладанні іноземним студентам дисципліни "Пасажирські перевезення" / В.О. Вдовиченко, О.О. Орда // Проблеми та перспективи підготовки іноземних студентів : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 2 – 3 жовтня 2014 р.). – Харків, 2014. – С. 292 – 295.
3. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

Проектная технология как средство обучения иностранных студентов-медиков иноязычному общению

Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К., Родина Е.И.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Беларусь

e-mail: tanja_kuzmina@mail.ru

Формирование поликультурной многоязычной личности является стратегической целью обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования в Республике Беларусь [2: 21]. Внедрение инновационных технологий в учебный процесс служит приоритетным направлением развития современного образования, поскольку позволяет обучать иностранному языку с учетом требований личностно-ориентированного подхода. Использование инновационных технологий на занятиях по иностранному языку способствует интенсификации учебного процесса, преодолению психологического барьера, расширяет информационное поле студента и повышает эффективность обучения.

К инновационным технологиям относятся информационные (основанные на применении современных средств информации и мультимедиа) и социальные (основанные на применении новейших психолого-педагогических методик) технологии.

Социальные технологии (среди них обучение в сотрудничестве, проблемное обучение, «Языковой портфолио», проектная технология и др.) направлены, в первую очередь, на формирование коммуникативных навыков и развитие коммуникативных умений, поскольку конечной целью их применения является овладение иноязычным общением [1: 18].

Остановимся на рассмотрении одной из самых актуальных социальных технологий – проектной, которая сочетает в себе элементы проблемного обучения и обучения в сотрудничестве, при этом являясь средством развития коммуникации у учащихся. Проектная технология учит планированию и совместной деятельности, повышает культуру общения, предоставляет возможность совершенствовать устную речь, вырабатывает необходимые для общения качества: толерантность, умение выслушать мнение собеседника,

умение работать в группе, совместное планирование деятельности. Кроме этого, учащиеся учатся находить и отбирать нужную информацию из разных источников, преобразовывать ее с помощью современных компьютерных технологий. Проектная технология повышает мотивацию к изучению иностранного языка, устраняет монотонность занятия. Постоянная смена видов деятельности (коллективное планирование и обсуждение; выполнение индивидуальных частей проекта, работа с мультимедиа и визуально-графическими редакторами, подбор информации, представление части проекта и результата) повышает работоспособность как каждого студента, так и группы в целом.

Проектная технология получила широкое распространение и признание в образовательных учреждениях Беларуси благодаря своей гибкости, коммуникативной направленности, ориентации на деятельность. Она может с успехом применяться на всех ступенях и уровнях языкового образования, освещать различную тематику, иметь культуроведческое наполнение. Как показывает наш опыт работы, возможно широкое применение проектной технологии и для обучения иностранных студентов, в том числе на начальном этапе.

Обучение иностранных студентов на начальном этапе в медицинском вузе характеризуется рядом особенностей. Во-первых, уже на начальном этапе студенты не только овладевают русским языком, но и изучают ряд естественнонаучных дисциплин, необходимых для обучения в медицинском университете. Во-вторых, с первых дней происходит ориентация на овладение иноязычным общением, поскольку для будущих врачей важно понимать своих пациентов. В-третьих, обучение происходит в полиэтнических группах, первоначальный уровень владения естественнонаучными дисциплинами также может отличаться.

Вышеперечисленные особенности обусловили цели и задачи, стоящие перед преподавателем русского как иностранного: не только обеспечить высокий уровень развития языковых и речевых навыков и умений, но и совершенствовать коммуникативные умения, научить будущих медиков

взаимодействовать в группе, помочь им преодолеть психологический барьер. Проектная технология идеально подходит для решения этих задач. Целесообразно использовать технологию, когда студенты усвоили программу элементарного уровня владения русским языком (второй семестр обучения на подготовительном факультете).

Как реализуется проектная технология на начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку? В первую очередь, преподавателю необходимо выбрать тему проекта, которая была бы интересна студентам, а также позволяла им получить новую информацию и воплотить творческий проект. Конечно, целесообразно выбирать темы, связанные с будущей профессией студентов («Известные врачи», «На приеме у врача», «В поликлинике», «В больнице», «В аптеке», «Здоровый образ жизни» и т.п.) или с культурой страны пребывания («Что мы узнали о Беларуси», «Белорусские праздники и праздники моей страны», «Любимые места Минска», «Самая интересная экскурсия» и др.). Преподаватель также может подготовить некоторые материалы, которые должны сориентировать студентов (иллюстрации, презентацию на компьютере, распечатки и др.). Однако опыт показывает, что студенты прекрасно ориентируются в Интернет-пространстве и могут и сами найти необходимый материал. Конечной целью проекта преподаватель может обозначить создание компьютерной презентации, стенгазеты, мини-конференции с докладами или просто устное выступление каждой подгруппы.

В группе, где обучается 10-12 студентов, целесообразно создать несколько подгрупп для реализации проекта. Студенты делятся по странам или по личной симпатии на 2-3 подгруппы (оптимальное количество - 4-5 человек). В каждой группе назначается «капитан» (куратор проекта, ответственный и т.п.). Студенты иногда обозначают и другие функции: инженер (специалист по IT), художник (если есть возможность нарисовать плакат), писатель (лучше всех владеющий русским языком, оформляющий конечный текст выступления) и т.п.

Работа в проекте осуществляется на занятии, а также в качестве домашнего задания. Проектная деятельность обычно занимает несколько занятий (конечно же, не полностью, отводится 30-40 минут ежедневно). Преподаватель корректирует деятельность студентов и оказывает необходимую помощь. Важно, чтобы в процессе работы студенты общались на русском языке.

Иногда между студентами могут возникать споры, преподаватель вовремя подключается и предупреждает конфликты. Очень важно, чтобы все участники проекта были задействованы в его реализации. Для этого преподаватель дает небольшие задания каждому студенту (например «подберите прилагательные, характеризующие хорошего врача», «найдите в словаре названия предметов, которые обычно находятся в кабинете врача», «найдите в интернете изображения врачей из разных стран», «какие глаголы мы используем, чтобы рассказать о работе врача» и др.), задает вопросы. Промежуточные результаты студенты демонстрируют в конце каждого занятия.

Финальное занятие по проекту может носить характер соревнования. Победитель определяется группой. Каждая подгруппа представляет результат проекта в виде небольшого выступления. Обычно для этого выбирают самого «говорящего» студента, но важно, чтобы и другие продемонстрировали речевые умения. Преподаватель заранее готовит список вопросов или речевых заданий по теме проекта, которые раздают всем студентам. Это могут быть краткие подготовленные сообщения или несложные вопросы на проверку неподготовленной речи. Самые лучшие ответы и результаты совместной деятельности обычно оцениваются. Низкие оценки за творческую деятельность не ставятся.

Систематическое использование проектной технологии на занятиях по русскому языку как иностранному, а также достигнутые при этом результаты, позволили сделать вывод о целесообразности ее применения для обучения иностранных студентов иноязычному общению.

Литература:

1. Андреасян, И.М. Инновационные технологии овладения иноязычным общением / И.М. Андреасян // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2006. - №2. – С.18-22.
2. Баранова, Н.П. Концепция обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования Республики Беларусь / Н.П. Баранова, П.К. Бабинская [и др.] // *Замежные мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. – 2002. - №3. – С.21-28.

**Условия интенсификации обучения русскому языку
иностраннх студентов технических специальностей**

Кушнир И.Н., Уварова Т.Ю.

Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: irina.kushnir.83@mail.ru

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: uvarova_hnadu@ukr.net

Явление интенсификации обучения иностранным языкам исследуется со второй половины XX ст. и лежит в основе интенсивных методов. Интенсификация обучения предусматривает усвоение большего количества материалов или выполнение большего объема учебной деятельности за меньшее количество учебных часов [2: 9], в то время как интенсивные методы направлены на достижение максимальной интенсивности обучения за наименьший промежуток времени при условии ежедневной значительной концентрации учебных часов [3; 4].

Главная особенность интенсификации обучения русскому языку как иностранному заключается в том, что такое обучение, по мнению Г.А.Китайгородской, основывается на деятельностном и коммуникативно-личностном подходах и предполагает в большей мере овладение устной иностранной речью [5].

Применение интенсивных методов предусматривает ежедневную концентрацию большого количества учебных часов в сжатые сроки обучения; активизацию речевых действий; активизацию внутренних резервов того, кто изучает язык [5]. Однако в учебных планах для иностранных студентов технических специальностей на изучение русского языка как иностранного выделяется небольшое количество часов в неделю на протяжении длительного

времени. Очевидно, что при таких условиях невозможно использовать интенсивные методы в чистом виде. Поэтому стоит согласиться с учёными (И.О.Зимняя, Т.И.Капитонова, А.М.Щукин и др.), которые подчёркивают целесообразность интенсификации обучения с целью формирования у иностранных студентов навыков и умений общения на иностранном языке в условиях ограниченного количества учебных часов.

Одним из способов решения проблем языковой подготовки иностранных студентов технических специальностей является использование элементов интенсивного метода и интенсификация обучения русскому языку, направленные на улучшение качества усвоения языкового материала, достижения максимальной эффективности обучения с минимальными затратами времени [4].

Традиционно применение интенсивных методов ориентировано на формирование умений устной речи. Однако не следует забывать, что коммуникативные умения основываются на лексических и грамматических навыках. Г.А. Китайгородской отмечается, что интенсификация обучения предполагает овладение речевыми умениями и навыками одновременно и параллельно с усвоением языкового материала. Языковой материал рекомендуется вводить с помощью текстов-полилогов, закрепление нового языкового материала осуществляется благодаря тренировкам в общении; практические умения приобретаются во время свободного использования выученного материала в актуальных для определённого контингента студентов коммуникативных ситуациях [3]. Считаем, что для эффективного усвоения языкового материала целесообразным будет давать лексико-грамматический комментарий и рекомендовать студентам письменные домашние задания. Реализация потребностей целевого контингента предусматривает использование элементов метода активизации резервных возможностей личности, разработанного Г.А. Китайгородской [3], что позволит интенсифицировать процесс изучения русского языка как иностранного.

Таким образом, интенсификация языковой подготовки иностранных студентов технических специальностей должна основываться на реализации таких подходов и принципов обучения:

- *деятельного подхода*: речевые умения (аудиальные и умения говорения) формируются в общении [3]; используются разные формы педагогического общения преподавателя и студентов;

- *личностного подхода*: глобальное использование всех способов влияния на психику студента; индивидуальное обучение через групповое; взаимодействие ролевых и личностных приёмов обучения [1; 4];

- *принципа концентризма*: концентричной организации учебного процесса и учебного материала [6].

Выводы. Реализация перечисленных выше подходов и принципов в процессе обучения русскому языку иностранных студентов технических специальностей требует от преподавателей предварительного отбора, структурирования и группирования лексического и грамматического материала, тем и ситуаций общения, необходимых для данного контингента студентов; концентричного объединения речевого материала в комплексе с формирующими и активизирующими речевые умения упражнениями и заданиями; выбора наиболее эффективных ролевых форм для активизации психических резервов личности студента.

Литература:

1. Акишина А.А. Мотивация как основа интенсивного курса обучения / А.А. Акишина // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы : материалы V конгресса МАПРЯЛ. – М., 1982. – С. 20–24.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Интенсивное обучение иностранным языкам в высшей школе / Под ред. Г.А. Китайгородской. – М. : Изд.-во Моск. ун-та, 1987. – 158 с.
4. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. – М. : Рус. яз. Курсы, 2008. – 312 с.
5. ПАРАЛЛЕЛЬ. Русский язык для начинающих. Вводный курс : Учеб. пособие / [Ушакова Н.И., Алексеенко Т.Н., Манивская Т.Е., Скляренко А.А.]. – 4-е изд. (испр. и доп.). – Х. : ХНУ имени В.Н.Каразина, 2012. – 104 с.
6. Шульга І.М. Використання інтенсивних методів у коригувальному тренінгу для іноземних студентів-нефілологів 1 курсу / І.М. Шульга // Наукові записки : [зб. наук. статей] / МОН

України, нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова; укл. Л.Л. Макаренко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. СІХ (109). – 284 с. – (серія «Педагогічні та історичні науки»). – С. 242–250.

(Не)конференції як інноваційний формат проведення наукових і освітніх подій

Манохіна Ю.Є.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: julia_manokhina@bk.ru

В умовах інформаційного суспільства 21-го століття щораз гостріше постає проблема відбору й переробки інформації, необхідності систематизації та швидкої оцінки корисності / некорисності, потрібності / непотрібності отримуваних знань. За статистикою Всесвітнього економічного форуму, 71% педагогів не задоволені або повністю не задоволені якістю національних систем підготовки і часто визначають пропоновану систему навчання як 1) не суттєву, 2) не інтерактивну, 3) таку, що пропонується кимось, хто не розуміє їхній досвід, 4) не актуальною протягом довгого часу, 5) яка не враховує досвід учителів як професіоналів.

З огляду на це традиційний формат конференцій із наперед визначеними пленарним та секційними засіданнями потроху втрачають свою актуальність, поступаючись інноваційним, більш вільним та динамічним форматам, таким як воркшоп, оупенспейс, світове кафе, хакатон тощо.

Одним із форматів, який, на думку багатьох, найбільшою мірою надається для сфери освіти і науки, є (не)конференції EdCamp.

(Не)конференції EdCamp уперше були проведені у 2010 році натхненними едукаторами із США. На сьогодні понад 950 заходів у 26-ти країнах світу об'єднали 70 000 педагогів і різноманітних стейкхолдерів освіти з усіх куточків земної кулі для відкритого обміну педагогічним досвідом, співпраці й вирішення спільних завдань. Формат EdCamp є шостим у світовому рейтингу найбільш інноваційних освітніх організацій 2015 року.

(Не)конференції проходять у новому форматі демократичного дискусійного простору, у якому учасниці й учасники самі визначають перебіг його роботи. EdCamp ґрунтується на принципах безкоштовності, незалежності й вільної ініціативи та має ряд особливостей.

По-перше, лише частина програми може бути визначена заздалегідь, а частина формується на початку самими учасниками й учасницями. Для цього відводиться спеціальний час і всі охочі мають 1 хвилину, щоб презентувати, з якою темою чи проблемою, у якому форматі вони б хотіли виступити, яким досвідом поділитися. Потім відбувається голосування (отриману під час реєстрації наліпку кожна людина «віддає» тій темі, яку б хотіла послухати) і ті спікери/-ки, які отримали найбільше голосів-наліпок, отримують визначену локацію та час для виступу. У такий спосіб усі учасники й учасниці мають можливість стати спікерами.

По-друге, завдяки новому дискусійному формату (не)конференція підпорядковується закону «про дві ноги»: учасниці й учасники переважно самостійно визначають програму й хід заходу. Одночасно можуть відбуватися сесії у кількох локаціях (від 3 до 16-20-ти), і якщо людина, завітавши до однієї з них, через якийсь час зрозуміла, що чи то тема не надто її цікавить, чи то спікер не подобається, або ж просто хочеться послухати кілька одночасних сесій, – вона може «взяти свої дві ноги» та змінити локацію.

По-третє, для того, щоб визначитися, які саме локації відвідати, перед початком (не)конференції відбувається Speed Geeking – ознайомча частина, під час якої кожен / кожна, хто виступатимуть із сесіями, за 3 хвилини презентують основний зміст своїх майбутніх виступів групам учасників/-иць, які рухаються по колу від одного спікера до іншого.

Після завершення EdCamp'у всі відчують так званий «ефект довгого хвоста» – це виявляється у продовженні дискусій і подальшій спільній діяльності.

Україна стала 9-ою країною у світі та 3-ою в Європі, яка використовує такий формат та долучилася до міжнародної спільноти EdCamp. Громадська

організація «ЕдКемп Україна» провела першу та другу національні освітні події у Харкові та одинадцять регіональних (не)конференцій, які прокотилися хвилиною від Львова до Костянтинівки (www.edcamp.org.ua).

Це стало можливим завдяки менторингу The EdCamp Foundation (www.edcamp.org), підтримці Відділу преси, освіти й культури Посольства США в Україні, Microsoft Україна та ще понад 50-ти партнерських організацій.

До програми крім сесій входять також інтерактивні стенди, квести, виїзні сесії тощо. Наприклад, за два дні Другої національної (не)конференції EdCamp Ukraine 2016 у 17 локаціях відбулися 145 сесій з багатьох тематичних напрямів, основними з яких були нові технології в навчанні, недискримінаційний підхід в освіті, інтеграція громад, англійська мова як державний пріоритет.

Ключові сесії провели усесвітньовідомі едукатори: дитячий філософ та автор багатьох книг Оскар Бреніф'є (Франція, Париж) розкрив взаємозв'язок критичного мислення і відповідальності; тренерка з ненасильницької комунікації Ева Рамбала (Угорщина, Будапешт) поділилася досвідом, як захистити себе через співпрацю та поглиблення взаємин; про формування в школі навичок 21 століття, прорив в освіті завдяки змішаному навчанню говорила Естер Воуджитські (США, Пало Алто, Каліфорнія), викладачка журналістики і засновниця програми Palo Alto High School Media Arts (до речі, її донька є генеральною директоркою YouTube).

Наразі розробляється програма «ЕдКемп у коробці», яка надасть усе необхідне – від бюджетів до перекладеної книги «How to do EdCamp» із додатком про український досвід – для проведення регіональної (не)конференції у будь-якому місті чи селі. Координаторами/-ками цих подій стануть педагоги, які хочуть об'єднатися та підвищити кваліфікацію місцевої освітянської спільноти. Загалом очікується проведення 60-ти міні-EdCamp'ів протягом 2016/17 навчального року.

Отже, спільнотам, чия діяльність пов'язана з освітою, викладанням, підвищенням кваліфікації і які прагнуть бути прогресивними, продуктивними,

встигати за плінним 21-м століттям, варто пильніше придивитися до інноваційних форматів обміну інформацією та підвищення кваліфікації.

Роль инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному

Матрос А.А.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: vesna_venus@mail.ru

Изучение иностранного языка невозможно представить без использования мультимедийных обучающих средств. Важной задачей методики преподавания русского языка как иностранного есть предоставление возможности демонстрации фактического процесса коммуникации на русском и создания для студентов образовательной культурно-языковой среды.

Мы живём в век активного развития информационных технологий, и это становится естественным, что традиционные методы обучения претерпевают некоторую модернизацию и изменения. Применение компьютерных технологий в обучении в наше время приобретает огромную важность благодаря новым возможностям.

Внедрение новых информационно-коммуникационных технологий расширяет доступ к образованию, способствует формированию системы открытого образования. Довольно удобными ныне являются разработанные благодаря компьютерным технологиям тренинги. Например, преподаватель использует возможность компьютеров мгновенно реагировать на ввод информации для создания простых учебных программ в формате упражнений. Одним из нынешних технических преимуществ обучения русскому языку как иностранному является использование звуковых карт, позволяющих студентам записывать собственную речь и затем сравнивать с речью носителей. Графические возможности компьютеров позволяют представить любой тип деятельности в виде изображений или анимации. Это особенно важно при изучении новых слов – изображения на экране дают возможность студентам ассоциировать русские

фразы непосредственно с объектами или событиями, а не с фразами на их родном языке [3:158].

Более того, мультимедийные средства являются отличным способом интерактивного общения между различными языковыми группами, что наглядно можно проследить на примере социальных сетей. Таким образом, обучение с применением мультимедийных технологий имеет большой потенциал для обучения иностранных студентов устной речи на неродном языке. Благодаря оптимальной сочетаемости разнообразных компонентов (лингво-лаборатория, видео, телевиденье, радио, газеты, журналы, книги) с дополнительными функциями (интерактивность, графические возможности и др.) мультимедийное обучение предоставляет практически неограниченные возможности для студентов и преподавателей [3:157].

В последнее время в Украине наблюдается тенденция изменения парадигмы обучения таким образом, что ВУЗы переходят от передачи знаний студентам в готовом виде к организации самостоятельной учёбы и познавательной деятельности. Таким образом, исходя из нынешних требований к образованию, где на первый план выдвигается самостоятельная работа, учебные заведения нуждаются в модернизации процесса обучения. Сейчас педагогические методы и формы организации работы должны быть усовершенствованы и направлены на то, чтобы стимулировать у студентов желание учиться, давать им возможность находить нужную информацию, работая с множеством источников, развивать познавательную самостоятельность обучаемых.

Современная педагогика стремится использовать новые технологии в обучении. Большинство самых разнообразных интерактивных образовательных программ для изучения русского языка как иностранного преследуют цель автоматически отрабатывать фонетические и грамматические аспекты. Это и интерактивные диалоги, и распознавание речи, и визуализация произношения, а также анимированное видео с демонстрацией артикуляции звуков,

упражнения для развития всех видов речевых навыков, видео с переводом, отслеживание собственных результатов обучения [2:78].

Наряду с использованием традиционных технологий обучения возможности информационных технологий могут помочь преподавателям в выборе более интересных и разнообразных учебных материалов для осуществления дифференцированного подхода в обучении и, тем самым, способствовать лучшему усвоению необходимых знаний и навыков. Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс увеличивает производительность таких общих дидактических принципов как наглядность и доступность; предоставляет возможность систематического перехода от образования к самообразованию; создаёт положительный эмоциональный фон для обучения; обеспечивает связь теории с практикой. Кроме того мультимедийные технологии поддерживают мультимедийные программы, энциклопедии, словари и создают специальную информационную образовательную среду.

Также благодаря компьютерным технологиям у нас есть уникальная возможность, которая позволяет привнести в процесс обучения опыт преподавателей из разных стран через программное обеспечение, которое они создают. Интенсификация процесса перехода к информационному обществу, связанная с широким внедрением новых информационных технологий и компьютерных систем телекоммуникации, обуславливает необходимость развития всё новых и новых методов преподавания русского языка как иностранного.

Таким образом, мультимедийные технологии выступают в качестве особой интеллектуальной деятельности, имеющей ряд преимуществ по сравнению с другими видами обучения. Они представляют основу дистанционного обучения, обеспечивают доступ к эффективной практике в области образования, создают особую языковую среду, что позволяет осуществлять изучение иностранных языков (в том числе и русского как иностранного) в индивидуальном темпе, повышает независимость и ответственность студентов.

Литература:

1. Джуманова Л. С., Тоимбаева Б. М., Тулегенова М. К. Инновационные технологии и обучение иностранным языкам // Молодой ученый. — 2014. — №19. — С. 523-525.
2. Михайлов, С. Н. Использование сетевых дневников в процессе овладения РКИ [Текст] / С. Н. Михайлов // Русский язык за рубежом. — 2006. — № 3. — С. 76-80.
3. Палагутина М. А., Серповская И. С. Инновационные технологии обучения иностранным языкам [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. — Пермь: Меркурий, 2011. — С. 156-159.

Приёмы обучения монологической речи иностранных студентов в медицинском вузе

Мельникова Т.Н.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: melnikovatn@rambler.ru

Выражение законченной мысли, развёртывание мысли, рассуждение, сопоставление и обобщение фактов, построение высказывания с соблюдением особенностей языка специальности формируются в процессе обучения профессионально ориентированной монологической речи. При этом используются эффективные приёмы обучения монологической речи, формирующие у иностранных студентов-медиков рецептивные, репродуктивные и продуктивные умения [1:223-224]. Так, для студентов специальности «Фармация» нами использовался в соответствии с рабочей программой курса «Русский язык как иностранный» текст «Иммунитет» из электронной медицинской энциклопедии [4].

Для выработки умений монологической речи студента необходимо «подвести» к пересказу прочитанного текста. С этой целью мы проходим этапы, предложенные А.Н. Щукиным [3:423-425] и формирующие блок предтекстовых упражнений. Данные упражнения снимают лексико-грамматические трудности и обеспечивают процесс успешного восприятия профессионального текста:

- 1) познакомьтесь со словами и словосочетаниями, которые вы встретите в тексте;
- 2) прочитайте страноведческий комментарий;
- 3) повторите грамматические конструкции:

Что – это что	Иммунитет — это защита организма от микробов, генетически чужеродных тканей и клеток.
Чем может являться что	Антигенами могут являться и собственные клетки организма.
Что является чем	Макрофаги являются клетками-пожирателями.

4) найдите однокоренные слова;

5) найдите синонимы, антонимы.

Комплекс послетекстовых упражнений формирует коммуникативно-речевые умения в монологической речи и включает задания по воспроизведению (полному или свёрнутому) информативного содержания в соответствии со стратегиями стимулирования развития речевых навыков [2:232- 233]: стратегией аудирования, стратегией чтения, стратегией письма, стратегией говорения, стратегией пополнения словарного запаса. Таким образом, чтобы подготовить монологическое сообщение, студент должен выполнить упражнения по осознанию языковой стороны текста и усвоить языковые единицы, которые позволят воспроизвести содержание текста:

1) ответьте на вопросы к тексту.

1. Что такое иммунитет?
2. Что включает в себя система иммунитета?
3. Чем является антиген?
4. Как работает механизм защиты организма?
5. Какие функции выполняют клетки-пожиратели?
6. В каких случаях иммунная система работает неисправно?
7. Что происходит с иммунитетом в зависимости от возраста человека;

2) подберите из текста определения к существительным. Проверьте себя с помощью слов для справок.

Ткани и клетки, силы организма, железа, мозг, узлы, скопления, клетки организма, изменения, клетки, белки, реакция, соединения (токсины), среда, воздействия, заболевания, железа.

Слова для справок: *сильные, чужеродные, собственные, костный, защитные, лимфоидные, вилочковая, лимфатические, иммунные, ответная, ядовитые, внутренняя, неблагоприятные, экологические, различные, хронические;*

3) используя материал текста, закончите предложения:

1. К системе иммунитета относятся тимус (вилочковая железа), костный мозг, селезёнка, лимфатические узлы, лимфоидные скопления (например, в носоглотке, аппендиксе и других местах) и ...
2. Антигенами могут являться и собственные клетки организма, если они, претерпевая сильные изменения, становятся ...
3. Когда антигены попадают в организм, то их обнаруживают ...
4. Макрофаги являются ...
5. В последнее время было установлено, что макрофаги участвуют в выработке ...
6. С возрастом иммунитет ...

4) составьте верное утверждение:

1. ... микробов, генетически чужеродных тканей и клеток.	А. Макрофаги являются ...
2. ... иммунная система работает исправно.	Б. Иммунитет — это защита организма от ...
3. ... клетками-пожирателями.	В. Защитные реакции организма наблюдаются в тех случаях, когда

5) трансформируйте глагольные словосочетания в именные по образцу.

Образец: *обнаруживают иммунные клетки – обнаружение иммунных клеток.*

Охраняет организм от всего чужеродного, реагируют клетки, вырабатывают защитные белки-антитела, захватывают частицы чужеродного вещества, работает иммунная система, ослабевают защитные реакции, слабеет иммунитет;

б) выберите из текста информацию по плану;

7) составьте тезисный план текста и перескажите его по плану.

Таким образом, при обучении монологической речи можно применять наиболее оптимальные приёмы: ответы на вопросы к прочитанному тексту в

виде простого предложения или высказывания из нескольких предложений; обсуждение прочитанного текста; выступление на основе прочитанного текста в форме сообщения.

Литература:

1. Митрофанова, О. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров. – М., 1990 - 268 с.
2. Петрикова, А. Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. – М.: Русский язык. Курсы, 2015. – 376 с.
3. Щукин, А. Обучение иностранным языкам. Теория и практика: учеб.пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. - 4-е изд. М.: Филоматис, 2010. – 480 с.
4. http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_medicine

Использование игрового метода для повышения уровня коммуникативной адаптации студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку

Оробинская М.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: mariaorobinska@gmail.com

Мотивация обучаемого является одной из наиболее важных составляющих процесса успешного обучения. Именно мотивация придает данному процессу направленность, избирательность, динамичность и осмысленность. Одним из средств повышения мотивации иностранных студентов во время языковой подготовки может служить использование игр и игровых ситуаций.

Игровая деятельность не только организует процесс общения на изучаемом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевою 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 [1].

Ниже предлагается разработка занятия, направленного на повышение уровня коммуникативной адаптации студентов-иностранцев на начальном уровне обучения русскому языку. Основным методом, используемым в ходе занятия, является игровой метод.

Тема: Коммуникативная адаптация

Тип: игра

Цель: развитие языковых навыков, связанных с использованием этикетных норм, и повышение эффективности оперирования языковым материалом.

Задачи:

- ознакомление с этикетными формами и речевыми паттернами, используемыми в повседневной коммуникации;
- закрепление изученного материала путем использования его в различных ролевых ситуациях;
- преодоление ситуативных трудностей, возникающих в иноязычной среде;
- мотивация использования изучаемого языка вне аудиторной практики.

Необходимые материалы: стикеры; ручки; слайд-шоу, презентующее необходимый лексический материал [файл размещен на файлообменнике 2].

Необходимая лексика: название цветов, животных, профессий, членов семьи.

Необходимая грамматика: умение формулировать общие вопросы и использовать ИК-1, ИК-2, ИК-3.

Ход занятия

1) Знакомство.

Студентам предлагается три вопроса: 1) Как Вас зовут? 2) С каким животным Вы себя ассоциируете? 3) Какого цвета Ваши носки?

Каждый участник знакомства должен ответить на эти вопросы, повторив перед этим ответы предыдущих участников.

На интерактивную доску выводятся изображения животных и цвета и их названия на русском языке.

2) Студентам по очереди предлагается ответить на вопрос «Почему Вы тут?». Ответы записываются модератором.

3) Сообщение модератора о речевом этикете в русскоговорящих странах. Даются синонимические ряды приветствий и прощаний (например, «Здравствуйте», «Здравствуй», «Привет», «Салют» и др; «Как дела?», «Как день?», «Как жизнь?», «Как ты?» и др.; «До свидания», «Пока», «До встречи», «Давай» и др.) и объясняется разница в употреблении данных конструкций.

4) Для закрепления информации о речевом этикете проводятся небольшие ролевые игры. Участники должны получить необходимую им информацию, используя подходящие этикетные формы (т.е. сначала надо поздороваться, затем поинтересоваться, как дела, потом задать вопрос и попрощаться).

- Узнать, где находится метро, у собеседника, который старше/ который такого же возраста или младше;
- Узнать номер аудитории у преподавателя/ у студента;
- Узнать номер группы у знакомого студента/ у незнакомого студента и др.

5) Игра «СЛОВО НА ЛБУ».

Перед началом игры игрокам сообщаются темы (животные, профессии, семья (лексика по темам выводится на смарт-борд).

Каждый пишет на листочке слово. После этого приклеивают свою бумажку соседу, например, справа, на лоб, так же поступают все игроки. Таким образом, все, кроме самого игрока, видят, что написано у него на лбу.

Затем каждый по очереди начинает задавать наводящие вопросы, на которые можно отвечать только «да» или «нет», чтобы попытаться определить, какое слово приклеено у него на лбу.

Выигрывает тот, кто первый отгадает слово, написанное у него на лбу.

На смарт-борд выводятся вопросы, которые могут помочь игрокам (например, «Это человек?», «Это он?», «Это профессия?», «Это семья?» и др.).

б) Подведение итогов. Каждый участник отмечает положительные моменты занятия. Модератор записывает их и говорит заключительное слово, основываясь на отзывах участников.

Занятия, построенные в игровой форме, способствуют повышению мотивации учащихся и приближение аудиторной коммуникации к реальной.

Литература:

1. Калинина А.О. Игровой метод в обучении иностранному языку младших школьников / А.О. Калинина [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://mgutupenza.ru/mni/content/files/10_1_Kalina.pdf
2. <http://www.twirpx.com/file/1949940/>

Необхідність урахування тенденцій розвитку суспільства в організації процесу навчання іноземних громадян у вищій школі

Пономаренко Л.В.

Харківський національний університет радіоелектроніки

м. Харків, Україна

e-mail: lyponomarenko7@gmail.com

Сучасні умови розвитку суспільства вимагають якісної професійної підготовки фахівців для іноземних держав. Закон України «Про вищу освіту» визначає державну політику, яка ґрунтується на принципах міжнародної інтеграції та інтеграції системи вищої освіти України у європейський простір вищої освіти, за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; відкритості формування структури і обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців. Основними напрямками державної політики є організація підготовки осіб з числа іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади України; провадження освітньої діяльності, пов'язаної з навчанням іноземних студентів, а також підготовка наукових кадрів для іноземних держав [1]. Це має особливе значення, тому що, як визначено у «Національній доктрині розвитку освіти» та «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», освіта є стратегічним ресурсом зміцнення авторитету і конкурентноспроможності держави на міжнародній арені.

Навчання іноземних громадян має враховувати пріоритетні напрями, включаючи особистісну орієнтацію, постійне підвищення якості освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу [4; 5].

Згідно з принципами Болонського процесу, освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти в Україні поєднує в програмах освіти як академічну, так і професійну спрямованість [3:12]. Програми якості припускають вичленовування структурно-функціональних властивостей індивіда, професійно розумових здібностей, що визначають властивості локального психологічного середовища навчання і впливають на успішність професійного навчання [3:26].

Якість та ефективність навчання залежать від професійно орієнтованого навчання, кінцевою метою якого є практичне володіння іноземною мовою як інструментом здійснення професійної діяльності. Мовна підготовка іноземців має свою специфіку, тому що, вивчаючи українську або російську мову як іноземну, студенти повинні отримати освіту на цій мові на відміну від українських студентів, які використовують іноземну мову як додаткове джерело отримання інформації професійного змісту із іноземних джерел. Для іноземних студентів українська або російська мова як іноземна є не тільки навчальним предметом, але й засобом отримання професійної освіти.

Крім того, тенденції розвитку суспільства враховує сучасна дидактика вищої школи. Вона передбачає активний вплив на студента шляхом діяльнісного включення його до навчального процесу. Дидактичний вплив має враховувати інтегративні процеси, які здійснюються під час навчально-пізнавальної діяльності. Сучасний студент існує у світі глобалізації інформаційних потоків, користується сучасними інформаційними технологіями, до отримання освіти ставиться прагматично, орієнтований на самодіяльність. За період навчання в нього формується стійке уявлення про особливості майбутньої фахової діяльності, що зумовлює потребу набуття фахових компетенцій як складових професійної компетентності.

Саме тому урахування дидактичного потенціалу навчально-виховного процесу вищої школи дає можливість отримати максимально ефективні результати щодо удосконалення навчального процесу у вищій школі на різних рівнях: мотивації, самоактуалізації у процесі навчання й навчальної діяльності (аудиторної, самостійної, самоосвітньої тощо); цілепокладання навчально-пізнавальної діяльності; організації всіх можливих видів навчання й навчальної діяльності; визначення змісту освіти та змісту навчання; структурування змісту освіти, змісту навчання та змісту навчальної діяльності; здійснення усіх можливих видів навчальної діяльності; контролю й самоконтролю результатів навчальної діяльності на всіх етапах її здійснення; оцінки й самооцінки результатів навчальної діяльності на всіх етапах її здійснення; адаптації та інтеграції форм, методів, прийомів і засобів навчання; реалізації аналітико-прогностичних і рефлексивних процесів у межах навчальної діяльності; забезпечення циклічності, системності, комплексності, функціональності; упровадження у практику навчально-виховного процесу інноваційних методик і технологій навчання; забезпечення змістового наповнення інноваційних методик і технологій навчання відповідними сучасними формами, методами, прийомами і засобами навчання; запровадження на інтенсифікаційній та оптимізаційній основі новітніх інформаційних і комунікаційних технологій; уточнення наявних та визначення відповідних сучасним вимогам дидактики вищої школи закономірностей і принципів навчання та організації усіх можливих видів навчальної діяльності; формування компетенцій і компетентностей, що визначають якісний показник за всіма критеріями професіоналізму фахівця з вищою освітою на кожному кваліфікаційному рівні; урахування тенденцій розвитку і вимог становлення інформаційного суспільства XXI століття [2:12].

Отже, урахування тенденцій розвитку суспільства в організації процесу навчання іноземних громадян у вищій школі є необхідною умовою професійного становлення майбутніх фахівців та засобом підвищення інтересу

та мотивації до навчання, отримання необхідних знань, підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: zakon4.rada.gov.ua (дата звернення 30.03.2016) – Назва з екрана.
2. Малихін О. В. Методологічні основи визначення дидактичних умов у дослідженнях з теорії навчання (у вищій школі) [Електронний ресурс] / О. В. Малихін. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-2.pdf>. – Назва з екрана.
3. Модернізація вищої освіти в Україні і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: МОНУ, 2004. – 26.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua (дата звернення 31.03.2016) – Назва з екрана.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua (дата звернення 31.03.2016) – Назва з екрана.

Организация работы с видеоматериалами при обучении профессиональной лексике на уроках РКИ

Петренко И. П.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: ocenka36@gmail.com

Различного рода видеоматериалы (ТВ передачи, фильмы, учебники, пособия и программы) как неотъемлемая часть современной системы средств обучения играют все большую роль в процессе оптимизации и интенсификации преподавания РКИ. Их применение, как подчеркивается в современной научно-методической литературе, позволяет восполнить отсутствие естественной языковой среды на всех этапах обучения, полнее реализовать дидактический принцип особенностей студентов, обеспечить массовый их охват, создать условия для контроля за формированием речевых навыков и умений, а также обеспечить самоконтроль [2; 3; 4].

Практика показывает, что урок с использованием видеоряда для лучшего усвоения и закрепления лексики профессиональной сферы будущей специальности студентов-иностранцев, может быть построен следующим образом:

1-ый час занятий

1. Вступительное слово преподавателя. Цель – введение в данную тему, подготовка к восприятию информации.

2. Объяснение новых слов и словосочетаний, а также работа над их произношением.

3. Задание-установка. Состоит из нескольких вопросов, которые студенты записывают в тетрадь. Преподаватель сообщает студентам, как они будут отвечать на эти вопросы после просмотра видео. Цель этого задания – направить внимание студентов на усвоение главной информации.

4. Просмотр видео. Цель – развитие навыков аудирования с опорой на зрительную наглядность.

2-ой час занятий

5. Выполнение задания-установки. Цель – проверка усвоения основной информации после однократного просмотра видеосюжета.

6. Повторный просмотр видео и ответы студентов на вопросы преподавателя по кадрам. Цель – проверка усвоения информации с опорой на зрительный ряд, развитие навыков говорения. Предлагаются примерные вопросы по кадрам для беседы, в ходе которой преподаватель может дать дополнительную информацию, используя другие источники.

7. Заключительная беседа. Цель – развитие навыков самостоятельного продуцирования речи без опоры на зрительную наглядность, побуждение студентов к высказыванию собственного отношения к увиденному.

8. Задание на дом. Цель – закрепить полученные на уроке знания.

Указанная организация урока с применением видеоматериалов была успешно апробирована при работе с учебным пособием В. Д. Горбенко «Будем партнёрами» [1], включающее в себя диск с видеосюжетами и книгу с заданиями, в условиях краткосрочной формы обучения в рамках курса "Деловой русский язык".

Литература:

1. Горбенко В. Д. Будем партнерами! Русский для бизнеса. Let's be Partners! Russian for Business. – Москва: Русский язык. Курсы, 2014. – 96 с.

2. Дегтяренко В. В. Наглядность как дидактический принцип обучения иностранных студентов-медиков страноведению // Педагогика и современность. – 2013. – № 4. – С. 60-63.
3. Михалева Л. В., Терехина Н. М. Использование современных средств наглядности при обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. № 6 (24): в 2-х ч. Ч. I. – С. 146-149.
4. Прокофьева В. Л. Волшебная сила кино-, видеофильма в формировании мотивации к иноязычному общению. – Липецк: ЛЭГИ, 2006. – 163 с.

Дидактичний потенціал візуалізації навчальної інформації на уроках РМІ засобами SMARTboard

Попова А.І.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: rki314@ukr.net

Проблема підвищення мотивації і засвоєння навчальної інформації – одна з ключових проблем мовної підготовки іноземних студентів. Ефективність засвоєння іноземної мови (української / російської) залежить від умов – педагогічних і психологічних, – які впливають на кінцевий результат навчання. До психологічних умов процесу засвоєння відносять індивідуально-особистісні особливості студентів – особливості сприйняття, мислення, пам'яті, мотивації навчання, здатності до самоорганізації і т.п. Однією з педагогічних умов підвищення ефективності засвоєння мовного матеріалу є використання у навчальному процесі інтерактивних мультимедійних навчальних програм, створених колективом кафедри філології ХНАДУ для роботи з інтерактивною дошкою SMARTboard [5].

Важливою перевагою інтерактивної дошки як засобу навчання є комплексна подача матеріалу викладачем і відповідно, комплексне сприйняття інформації студентами. Інтерактивні мультимедіа презентації відповідають навчальній програмі навчання іноземних учнів російської мови як іноземної на початковому етапі підготовки, доповнюють і розширюють зміст навчального комплексу «Глобус», базового підручника на факультеті підготовки іноземних громадян ХНАДУ.

В основі створення будь-якої презентації лежить принцип наочності навчання як спеціально організований показ мовного та екстралінгвістичного

матеріалу з метою його кращого розуміння, засвоєння і використання в мовленнєвій діяльності [6:155]. Ґрунтуючись на цьому провідному дидактичному принципі, можна візуалізувати навчальну інформацію, дати наочну конкретизацію навчального матеріалу за допомогою засобів SMARTboard. Наприклад, прискорити роботу над лексикою вже з перших уроків можна за допомогою візуального ряду. Будь-яку лексичну одиницю викладач пред'являє за схемою: в ситуативно-візуальному контексті (показує ілюстрації на дошці) – в звукову вигляді (вимовляє слова) – в графічному вигляді (пише слова). Студенти повторюють ці дії, потім самостійно говорять і записують слова з опорою тільки на ілюстрації. Кращому запам'ятовуванню лексики також сприяють інші види роботи з інтерактивною дошкою: викладач відкриває і закриває рядки написаних слів (студенти записують в зошитах), зорові диктанти, лексичні ігри. Такі мовні (передкомунікативні) вправи спрямовані на впізнавання, запам'ятовування і відтворення мовних і мовленнєвих одиниць. Одночасний вплив на різні канали сприйняття інформації робить SMARTboard потужним дидактичним інструментом для навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

Кожна граматична тема, пред'явлена за допомогою інтерактивної дошки, включає візуалізовані діалоги за різними темами в залежності від граматичного матеріалу, наприклад, в університеті, у буфеті, у парку, у кафе, у супермаркеті, у поліклініці, у гуртожитку, подорожі, подарунки, відпочинок, спорт, захоплення, професії і т.п., що охоплюють побутову, соціально-культурну сфери спілкування. Таким чином відбувається навчання РМІ на комунікативній основі безпосереднього запам'ятовування і відтворення мовних висловлювань в комунікативній ситуації. Численні психологічні дослідження доводять, що увага дорослої людини на одному виді діяльності зберігається протягом 15-20 хвилин. Потім відбувається гальмування, і концентрація уваги падає [2: 187]. Для підтримки уваги серйозне значення має емоційний та мотиваційний зміст навчальної діяльності. Візуалізація навчального матеріалу активізує

емоційне переживання, що відіграє важливу конструктивну роль у процесах уваги, сприйняття, мислення, запам'ятовування: емоційно забарвлений матеріал переробляється і засвоюється набагато краще, ніж емоційно нейтральний. Емоційне забарвлення забезпечує краще запам'ятовування. Це пов'язано з тим, що емоція залишає сильний слід, який довше тримається в пам'яті. Залишаючись довше в короткочасній пам'яті, інформація переходить в довготривалу пам'ять. А обсяг довготривалої пам'яті не обмежений, тому дуже важливо під час заняття пробудження значущих для учнів спогадів. У всіх людей є емоційні зв'язки з тими подіями або предметами, які для них значимі. Наш досвід використання в інтерактивних smart-презентаціях фотографій студентів (у розповідях про родину, про екскурсії) показав, що це дуже ефективний метод засвоєння навчального матеріалу, тому що створює позитивний емоційний фон заняття завдяки включеності студентів у активну власну діяльність. У такій роботі на уроках реалізується принцип – від рецептивних дій до продуктивних; в рецепції – від зорової модальності до слухової, від емоційно нейтральних до емоційно навантажених, від особистісно орієнтованих до соціально орієнтованих [1:211-212].

Можливості SMARTboard дозволяють організувати й роботу над навчальним текстом відповідно до стратегій репрезентативного образного мислення [4: 121]. Робота з текстом як основною комунікативною одиницею спрямована на розвиток рецептивних навичок і мовного прогнозування. Текст, пред'явлений на інтерактивній дошці в супроводі ілюстрацій, студенти спочатку читають, потім переказують його з опорою на візуальний ряд. Потім текст закривається за допомогою елемента SMARTboard «штора», студенти бачать тільки ілюстрації та відтворюють текст тепер вже тільки з опорою на ілюстрації. У процесі такої роботи відбувається кодування навчальної інформації різними способами і на різних рівнях: образному і логічному, предметно-матеріальному, вербальному і візуальному. Чим більше каналів задіяно, тим активніше йде її перекодування – з образної форми в словесну.

Даний процес переробки матеріалу, що вивчається, в свою чергу забезпечує осмислення і запам'ятовування, які необхідні для подальшого засвоєння і формування знань [3: 10-30].

Як показує наш досвід, візуалізація важких для розуміння і засвоєння навчальних тем (наприклад, дієслова руху, види дієслова, родовий відмінок іменників у визначальному значенні), а також використання наочності для узагальнення та систематизації тематичних смислових блоків (таблиці в кінці граматичної теми); для семантизації мовних одиниць і мовних правил; активізує перцептивні та мнемічні навчальні дії студентів, створює додаткові стимули для вивчення мови.

Література:

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. — 384 с.
2. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
3. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технология обучения / Н.Н.Манько // Образование и наука. Журнал теоретических и прикладных исследований. - 2009. – N 8(65). - С. 10-30.
4. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Бент Б. Андресен, Катя ван ден Бринк; авторизованный пер. с англ. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.
5. Попова А.И., Тараненко В.В., Доценко Т.Г. Интерактивные мультимедийные средства обучения русскому языку как иностранному (из опыта создания и применения компьютерных обучающих и тренировочно-контролирующих программ) // Преподавание русского языка иностранным студентам : теория и практика, традиции и инновации : монография / [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 391 с.
6. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учеб. пособие для вузов/ А.Н.Щукин. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.

Особливості навчання професійного діалогу іноземних студентів медичного ВНЗ

Рагріна Ж.М.

Запорізький державний медичний університет

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: Ragrinazhanna@mail.ru

Конкурентоспроможність сучасного фахівця визначається не тільки його високою кваліфікацією в професійній сфері, але й рівнем володіння мовою, на якій буде здійснюватися професійне спілкування, а також вміннями вирішувати різноманітні завдання в умовах іншомовної комунікації. Це обумовлює

актуальність оволодіння майбутніми фахівцями навичками професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Підготовка таких фахівців вимагає подальших пошуків та шляхів вдосконалення процесу навчання іншомовної комунікації.

Професійно орієнтоване навчання визначають як навчання, що базується на урахуванні потреб студентів при вивченні іноземної мови, обґрунтовується специфікою майбутньої професії або спеціальності та передбачає оволодіння навичками та вміннями спілкування в професійній сфері [2].

Навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення має свої особливості: природність ситуації спілкування, вмотивованість мовленнєвої дії студента, наявність вказівок до дії, тому вправи повинні відповідати таким вимогам, як спланованість ситуації, професійна спрямованість завдань. Отже, одним із найбільш дієвих засобів навчання професійного діалогічного мовлення ми вважаємо професійний діалог або текст.

На перших курсах основного етапу доцільно будувати процес навчання на роботі з текстом за фахом, який допомагає створити передумови для оволодіння студентами базовою професійною лексикою. Навчальна діяльність на базі тексту за фахом – основа формування навичок та вмінь конструювання висловлювань. Слід зазначити, що тексти повинні бути підібрані в межах тем, що вивчаються на основних предметах спеціалізації, наприклад, в курсі «Внутрішні хвороби» – теми «Гострий бронхіт», «Гіпертонія», «Інфаркт міокарда», «Стенокардія», «Основні захворювання органів системи травлення» і т.д.

Тексти про захворювання характеризуються єдиною логіко-сисловою структурою, певним стереотипом побудови на рівні композиції, специфікою лексичних і синтаксичних засобів вираження. Тому введення в практику мовної підготовки матеріалів про захворювання різної етіології дозволяє зняти труднощі в розумінні наукового тексту, виокремлювати з нього необхідну інформацію, інтерпретувати і декодувати її, будувати власні висловлювання в усній та письмовій формі.

На старших курсах в процесі мовної підготовки іноземних студентів-медиків необхідно застосовувати ситуативне моделювання, тобто створювати ситуації навчально-професійного спілкування, які відповідають потребам майбутніх фахівців. Ефективним нам бачиться тренування та закріплення навичок професійного діалогічного мовлення лікаря на матеріалі питань-кліше під час розпитування пацієнта, діалогів типу «лікар – хворий» з подальшими записами в медичну карту пацієнта, складання рекомендацій та порад щодо подальшого лікування.

За визначенням С.В. Маталової, процес навчання іноземних студентів-медиків професійного складається з таких етапів: формування навичок ведення діалогу з хворими для встановлення паспортних даних останнього та формування навичок ведення діалогу з метою виявлення скарг з історії цього захворювання [1]. Тому інтенсивно формувати навички ведення медичного діалогу допомагає план розпитування пацієнта (паспортні дані, основні скарги, огляд та діагностика, постановка діагнозу, лікування, тощо). Серед найбільш поширених типів питань, що використовуються в діалогічному спілкуванні лікаря з пацієнтом виділяють наступні: загальні (передбачають відповіді «так» або «ні»), альтернативні (дають можливість вибрати відповідь) та спеціальні (питання, які вимагають розгорнутої відповіді). Формулювання будь-якого типу питань може викликати певні труднощі в засвоєнні. Для усунення таких труднощів іноземні студенти повинні в повній мірі володіти необхідною професійно-термінологічною лексикою, навчитися користуватися граматично і семантично коректними мовленнєвими кліше, відпрацювати вимову та інтонацію в навчальних діалогах.

В цілому ж, в процесі навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення іноземні студенти медичних спеціальностей повинні вміти визначати мету і розуміти ситуацію спілкування; мати навички прогнозування розвитку діалогу, реакцій співрозмовника; вміти будувати діалог відповідно до цілей професійної діяльності.

Література:

1. Маталова С.В. Інтенсивне навчання професійного мовлення іноземних студентів-медиків при мовній підготовці до клінічної практики / С.В. Маталова / Вісник РУДН, серія Російська мова та іноземні мови і методика їх викладання. - 2008. - № 3. - С. 27-31.
2. Образцов П.І., Іванова О.Ю. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови на немовних факультетах вузів / П.І. Образцов, О.Ю. Іванова. - Орел: ОДУ, 2005. - 114 с.

Використання традиційних та інноваційних технологій у навчанні іноземних студентів технічного університету

Снігурова І.І., Романьок Л.В.

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,

м. Харків, Україна

e-mail: arksn@rambler.ru

Сучасний розвиток освіти в Україні вимагає оновлення змісту та якості усього навчально-виховного процесу відповідно до загальноєвропейських вимог: інформатизації освітнього простору, налагодження вітчизняними ВНЗ співпраці з європейськими навчальними закладами в науковій діяльності, студентських міжнародних обмінів тощо.

Однією з умов розвитку освіти є впровадження в навчальний процес сучасних технологій, які розширюють можливості студентів, сприяють формуванню їх інтелектуальних здібностей. Якісна мовна підготовка неможлива без використання сучасних освітніх технологій.

Починаючи навчатися в Україні, іноземні студенти далекого зарубіжжя вивчають мову «з нуля», відкривають для себе її культуру. Специфікою викладання іноземних мов в Україні є явище двомовності, тому можна говорити про використання української мови як державної та російської як засобу спілкування в мовному середовищі на сході України [2]. Студенти з далекого зарубіжжя традиційно вивчають російську мову (за бажанням – українську), спілкуючись ними в навчальному закладі й у повсякденному житті. Після закінчення підготовчого факультету майбутні фахівці-іноземці мають право поступити до ВНЗ на основний факультет, вивчаючи разом з іншими дисциплінами мови навчання - російську або українську. Студенти з ближнього

зарубіжжя опановують у ВНЗ українську мову, якщо не мають потреби у вивченні російської.

Специфіка викладання російської та української мов як іноземних на основному етапі полягає в тому, що на кожному факультеті існує мова спеціальності, без володіння якою іноземному студенту буде важко вивчати фахові дисципліни. Отже, оволодіння мовою є запорукою успіху майбутніх фахівців. Але як зробити процес навчання одночасно цікавим та ефективним?

Саме педагог як творча особистість організує, направляє та стимулює навчальну діяльність студентів. Основне завдання викладача – навчити іноземців учитися, здобувати й використовувати російську або українську мови як іноземні для набуття професійних знань і для повсякденного спілкування. Викладач уже не може бути єдиним джерелом інформації. У процесі викладання мов він використовує традиційні технології, у яких відіграє роль суб'єкта, котрий визначає зміст, методи навчання й стиль взаємовідносин.

Для кращого та якісного засвоєння студентами всіх аспектів російської та української мов як іноземних викладачі кафедр гуманітарних наук і української, російської та прикладної лінгвістики НТУ «ХПІ» намагаються дотримуватися певної послідовності при вивченні навчального матеріалу: робота над вимовою та читанням, над граматичним матеріалом, над лексикою, використання роздаткового матеріалу тощо [3; 4].

Основною організаційною формою навчальної діяльності іноземних студентів у НТУ «ХПІ» є аудиторні заняття, під час яких вони мають змогу поспілкуватися з викладачем. Потреби сучасного життя зумовлюють пошуки нових форм організації навчально-виховного процесу, зокрема занять з української та російської мов як іноземних.

Термін «інновація» має латинське походження й в перекладі означає «оновлення, зміна, введення нового». У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу.

Дослідники проблем педагогічної інноватики вважають, що нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [1].

Організація навчальної діяльності на основі інноваційних технологій, зокрема інтерактивного навчання, сприяє вихованню особистості, здатної до самостійного вирішення життєвих проблем і творчого ставлення до професійної діяльності. У інноваційному навчальному процесі зникає жорстокий розподіл ролей між викладачем та студентом. Студент відіграє роль суб'єкта й відразу залучається до активного спілкування з викладачем і використанням знань, отриманих у процесі самостійної роботи з різними джерелами інформації.

Так, у НТУ «ХПІ» іноземні студенти підготовчого й основного факультетів неодноразово беруть активну участь у ситуативно-рольових іграх «День народження», «Чаювання» та інших; у діловій грі «Переговори»; моделюють різні життєві ситуації; готують презентації своїх майбутніх професій в програмному середовищі, використовуючи Microsoft Power Point; залучаються до інтерактивних технологій «Мікрофон», «Незакінчені речення», «Вилучи зайве», «Інтерв'ю», «Займи позицію», «Мозковий штурм» тощо.

Отже, спрямованість на суб'єкт-суб'єктну, діалогічну взаємодію закономірно приводить до необхідності реалізувати освітній процес як через традиційні, так і через інноваційні технології в їх гармонійному поєднанні.

Література:

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / І.М. Дичківська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2012. – 352 с.
2. Петров І. В. Інноваційні технології у викладанні російської та української мов як іноземних / І. В. Петров // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. - Вип. 19. – Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – С. 91 – 97.
3. Романов Ю. О., Романьок Л. В. Методичні вказівки з української мови як іноземної / Романов Ю. О., Романьок Л. В. – Харків: НТУ «ХПІ», 2013. – 40 с.
4. Романов Ю. О., Снігурова Т. О., Кан Ш. Говоримо українською! : Методичні вказівки з української мови як іноземної. – Харків: НТУ «ХПІ», 2010. – 36 с.

5. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб./ М.М.Фіцула. 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2014. – 456 с.

Внедрение интерактивных методов обучения для повышения интеграции иностранных студентов в образовательное пространство ХНАДУ

Северин А.А., Шулика О.А.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: s.olga_h@ukr.net

Иностранные студенты ХНАДУ, являясь представителями различных культур, проходят период адаптации к новой стране, новой образовательной системе, новому языку общения. Это обуславливает целый перечень проблем, с которыми они сталкиваются, а именно: проблемы выбора образовательно-профессионального направления; проблемы овладения знаниями и навыками основной деятельности; межличностного взаимодействия и взаимодействия с окружающей социальной средой; проблемы безопасности жизнедеятельности; проблемы организации досуга и овладения дополнительными знаниями и навыками [1:163]. Успешная интеграция иностранной молодежи в образовательное пространство вуза способствует быстрому включению иностранных студентов в учебный процесс, помогает повысить качество их профессиональной подготовки.

Для образовательной деятельности иностранных студентов ХНАДУ наиболее значимыми проблемами интеграции являются языковой барьер и сложность обеспечения коллективного сосуществования между представителями различных культур для реализации педагогического сопровождения и поддержки студентов в вузе сокурсниками. Внедрение интерактивных форм обучения, помимо содействия в лучшем усвоении студентами материала, формировании мнения, отношения, навыков поведения студента, непосредственно оказывает помощь в решении ключевых проблем интеграции иностранных студентов в ХНАДУ, так как интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности студентов и

преподавателя [2:1]. Наиболее распространенными формами интерактивного обучения можно выделить проведение занятий в форме проблемного занятия, занятия с запланированными ошибками (занятие-провокация), занятия вдвоем (два преподавателя, занятия-визуализации (сопровождается показом опорных моментов занятия с помощью ТСО и ЭВМ, занятия «пресс-конференции», занятия-диалога. При этом используются в основном следующие методы и технологии интерактивного обучения: дискуссия, кейс-технологии, деловые и ролевые игры, тренинги, самопрезентации, метод проектов, портфолио и т.д.

В рамках дисциплин специальной подготовки иностранных студентов на кафедре транспортных технологий ХНАДУ накоплен обширный теоретический и практический опыт, максимально основанный на главных принципах обучения на неродном языке, который позволяет всецело внедрять интерактивные методы обучения для рассматриваемого контингента студентов [3:357]. При этом организуются индивидуальная, парная и групповая работа, используется проектная работа, ролевые игры, осуществляется работа с документами и различными источниками информации с использованием информационных ресурсов и баз знаний, применением электронных мультимедийных учебников и учебных пособий, использованием проблемно -ориентированного междисциплинарного подхода к изучению наук, применением активных методов обучения. Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения всецело способствует интеграции иностранных студентов в образовательное пространство ХНАДУ.

Література:

1. Поздняков И. А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И. А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 161–167.
2. Гулакова М.В., Харченко Г.И. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Концепт. – 2013. – № 11. – С. 1–5.
3. Северин А.А. Шулика О.А. Особенности преподавания дисциплин специальной подготовки иностранных студентов на примере дисциплины «Организация погрузочно-разгрузочных работ» //Материалы Международной научно-практической конференции «Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов». -Х.: ХНАДУ, 2014.- С.356-360.

Індивідуальний освітній маршрут як засіб підвищення пізнавальної діяльності іноземних студентів

Семененко І.Є.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: inga.semenenko@ukr.net

Під проектуванням індивідуального освітнього маршруту (ІОМ) розуміється створення спеціальних педагогічних умов для можливості вибору способів, форм і методів навчання, що дозволяють підтримувати різні освітні інтереси студентів у процесі навчання.

Проектування і реалізація індивідуального освітнього маршруту виступає як сукупність взаємних дій і відносин студента і містить теоретичну і практичну підготовку до проектувальної діяльності. Так, функція викладача полягає у розробці змістового та технологічного компоненту індивідуального маршруту. Студент має усвідомити особливі мотиви та провести адекватну самооцінку навчальних досягнень у результаті рефлексійної діяльності. Результатом стає формування свідомого ставлення до способів навчальної діяльності, конкретизація особистісно-орієнтованих завдань особистісного та професійного зростання, яке можна спроектувати і досліджувати за допомогою індивідуально-пізнавальних маршрутів. Крім того, у результаті спільної діяльності студента і викладача, їхньої співпраці форми взаємодії розвиваються від максимальної допомоги викладача та послідовного нарощування активності студента до навчальної діяльності у позиції партнерства.

Принципами організації індивідуальних маршрутів мають стати такі положення: студент є головним учасником освітнього процесу, тобто суб'єктом проектування і реалізації свого індивідуального маршруту в освоєнні навчальної дисципліни; викладач знаходиться в ролі консультанта і помічника; при проектуванні враховується суб'єктний досвід студентів, їх індивідуальні особливості з метою їх професійно-особистісного розвитку; суб'єкти педагогічного проектування орієнтуються на діалогове спілкування, співпрацю і взаєморозуміння; при проектуванні і реалізації індивідуальних освітніх

маршрутів необхідно дотримуватися виявлення організаційно-педагогічних умов проектування.

З метою розвитку професійно-значущих і особистісних якостей студентів і формування у них навичок суб'єкт-суб'єктних відносин особливі ваги в процесі проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів набувають рефлексивні, проблемні, творчі та дослідницькі форми і методи навчання.

Навчання за індивідуальними освітніми маршрутами підвищує варіативність освітнього процесу. Студент отримує можливість побачити сенс і вагомість досліджуваних дисциплін в контексті майбутньої професійної діяльності, а саме усвідомлене уявлення про майбутнє виступає як фактор, що управляє процесом навчання.

У процесі проектування ІОМ слід використовувати такі методи діяльності, що сприяють максимальній активності іноземних студентів у професійно орієнтованій моделі навчання: використання скорегованих програм фахових дисциплін відповідно до рівня фахової комунікативної компетентності; створення нових навчальних матеріалів викладачами мовної підготовки спільно з викладачами фахових дисциплін, робота з якими дозволяє суттєво підвищити рівень володіння мовою спеціальності і підготувати лексико-граматичну основу для подальшого освоєння іноземними студентами дисциплін інженерного профілю; диференційований спосіб подання інформації, проблемні, пошуково-дослідницької, творчі завдання, проектні методи, ігрові, дискусійні форми навчання тощо.

Таким чином, можна зробити висновок, що застосування індивідуальних освітніх маршрутів студентів сприятиме підвищенню пізнавальної діяльності іноземних студентів, буде ефективним в освітньому процесі вищого навчального закладу та сприятиме професійно-особистісному розвитку майбутніх фахівців, набуттю їхньої компетенції.

Література:

1. Зверева Н.Г. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов педвуза на основе комплексной психолого-педагогической диагностики: дис. на здобуття

- наук.степень канд.пед. наук: спец. 13.00.01, 13.00.08/ Наталья Геннадьевна Зверева.– Ярославль, 2007.- 195 с.
2. Жирнова И.Л. Психологические условия успешности обучения иностранных студентов с учетом когнитивных стилей: дис. на здобуття наук.ступененя канд. психологічних наук: спец. педагогічна психологія/ Ирина Львовна Жирнова.– Курск, 2012.- 201 с.
3. Лабунская Н.А. Индивидуальный образовательный маршрут студента: подходы к раскрытию понятия / Н.А. Лабунская // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. – СПб., 2002. – № 2(3): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения). – С.79-90.

К вопросу о методике комментирования текста в иностранной аудитории с помощью средств SMARTboard

Тараненко В.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Харьков, Украина

e-mail: VVT1000@rambler.ru

Одним из важных аспектов обучения иностранных студентов русскому языку является такой вид речевой деятельности, как чтение.

Задача преподавателя на начальном этапе обучения – не только научить студента технике чтения, но и пониманию как отдельных языковых единиц, так и пониманию семантики текста в целом.

В лингводидактике традиционно выделяют два этапа анализа текста – комментированное чтение и лингвистический анализ. Первый предполагает восприятие плана содержания. С помощью комментария снимаются языковые трудности и вводится необходимая страноведческая информация.

Комментарий, предназначенный для иностранных учащихся, должен характеризоваться многоступенчатостью и диалогичностью, то есть включать в себя вопросы, нацеленные на пробуждение рефлексии читателя и осознание различий в структуре его родной языковой личности и языковой личности автора.

Работа с таким комментарием на занятиях с преподавателем, с одной стороны, структурирует получаемые знания в зависимости от выполняемой ими функции в системе мыслительной деятельности иностранного учащегося и, с другой стороны, эксплицирует процесс понимания и восприятия текста, давая преподавателю возможность управлять им.

Принципы комментирования текста определяются основными теоретическими предпосылками, заложенными в герменевтике. Одним из первых эти принципы сформулировал С.А.Рейсер. Он обозначил основные требования, применяемые к комментарию: четкая связь с текстом, ориентация на определенную читательскую аудиторию, оптимальный объем и полнота. [4: 76] По его мнению, текст комментария должен содержать именно ту информацию, которая необходима для понимания конкретного эпизода текста. Также в своей работе он касается и структуры комментария, и типов его оформления. Комментарий может быть дан как построчно или постранично, так и в конце текста, а также в виде отдельных словарей трудно понимаемых слов.

Проблеме комментирования посвящены работы Д.С.Лихачева, Н.Н.Коробейниковой, Ю.М.Лотмана и других исследователей.

Д.С.Лихачев отдает предпочтение историческому подходу в комментировании текста. [1: 176]. Н.Н.Коробейникова определяет ряд факторов, которыми обусловлена структурно-содержательная организация комментария: индивидуальность личности автора текста, особенности языковой личности читателя, его возрастные, профессиональные, национально-культурные особенности, а также индивидуальные особенности посредника-комментатора [3: 7].

Ю.М. Лотман выделяет два типа пояснения, значимых при разработке структуры комментария. Первый тип – это текстуальные пояснения, второй – «концепционные», в которых даются разного рода интерпретации: историко-литературные, стилистические, философские и др.» [2: 7].

Итак, цель, которую ставят перед собой составители комментариев – обеспечить понимание текста на всех уровнях: от отдельных языковых единиц до понимания содержания и идеи текста в целом. Такие же цели стоят и перед составителем комментариев к текстам, адресованным иностранным учащимся.

Наряду с традиционными упражнениями, направленными на углубление понимания текста (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые), комментирование помогает учащемуся лучше понять социокультурную среду

страны его обучения. Особенно эффективно такая работа может быть проведена с помощью средств интерактивной доски SMARTboard.

Одним из видов организации комментария на экране интерактивной доски может быть гиперссылка в изучаемом тексте, посредством которой преподаватель переходит на отдельный экран. Комментарий в этом случае является не только текстовой справкой, но и снабжается разнообразным иллюстративным материалом, в виде фотографий, рисунков, схем, видео и аудиоиллюстраций. В этом случае основной экран не загромождается избыточной информацией.

Средства SMARTboard также позволяют одновременное использование двух экранов. Если комментарии к тексту небольшого объема, то их можно организовать на втором экране параллельно основному тексту.

В том случае, если текст можно прокомментировать единичными иллюстрациями, их можно расположить прямо в поле текста в режиме «возникновение». Активируют такую иллюстрацию-комментарий в момент прочтения.

Способы организации комментариев к тексту в интерактивной среде могут быть различными. Но основным требованием остается качество содержания и соответствие лингводидактическим задачам обучения чтению.

Литература:

- 1.Лихачев Д.С. О филологии. М.: Высшая школа, 1989. – 208 с.
- 2.Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб., 1998. – 285 с.
- 3.Коробейникова Н.Н. Онтология комментария и его роль в понимании иноязычного художественного текста. Дисс. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2006. – 202 с.
- 4.Рейсер С.А. Палеография и текстология. М., Просвещение, 1970.

Контроль знань іноземних студентів з російської мови в аграрному вищій

Тихоненко О.В.

Харківський національний аграрний університет імені В.В.Докучаєва

м. Харків, Україна

e-mail: tykhonenko_olena@ukr.net

В умовах інтеграції вищої школи України в європейський загальноосвітній процес значно зростає роль контролю знань студентів, що веде

до необхідності вивчення питання організації засобів діагностики якості навчання з російської мови як іноземної основних курсів. Головними чинниками організації мовної підготовки є насамперед система навчальних планів, програм, засобів діагностики навчання. Особливості навчання РМІ полягають у модернізації методичної системи згідно з положеннями загальноєвропейських документів із мовної освіти [2]. Оцінка якості знань із дисципліни «Російська мова» ставить питання про критерії комунікативних здібностей іноземних здобувачів вищої освіти і потребує новітніх підходів до оцінювання знань. Тому контроль є невід'ємною складовою навчання, мета якого – оцінка навчальних досягнень студентів в оволодінні російською мовою згідно з визначеним чинною програмою рівнем знань, оцінка ефективності навчального процесу, підвищення мотивації до навчання. Система контролю має комунікативну спрямованість, дозволяє визначити рівень сформованості навичок і вмінь мовлення, характеризується зв'язністю і поступово зростаючою складністю, містить поточний і підсумковий види контролю. Мета різних видів контролю має відповідати завданням і змісту навчання. Результати контролю виступають показниками успішності студентів, що можна співвіднести з очікуваними навчальними досягненнями іноземних студентів в оволодінні російською мовою для адаптації до реалій і завдань життєдіяльності в іншомовному середовищі та подальшого спілкування в професійній сфері.

Навчання іноземців починається із вхідного тестового контролю, який є обов'язковим під час їхнього вступу до вишу. Цей перший вид контролю спрямовано на перевірку початкової мовної підготовки (елементарний та базовий рівні володіння російською мовою) і виявлення прогалин у мовних знаннях, а також орієнтований на коригувальний процес. Оцінка рівня базових знань за допомогою вхідного тестування виявляє якість знань, навичок і вмінь іноземних учнів, ступеня засвоєння ними мовного матеріалу на підготовчому відділенні або у шкільному курсі (не нижче рівня В1). Так, вхідний контроль містить тестові завдання з вибору правильної форми іменника, прикметника,

займенника, дієслова, складного речення тощо; читання тексту і завдання у тестовій формі до нього.

Навчання іноземців ХНАУ ім.В.В.Докучаєва починається з коригувального курсу РМІ. Оцінювання їхньої успішності передбачає насамперед оцінювання поточної навчальної діяльності та підсумковий контроль. На кафедрі мовних дисциплін розроблено навчально-методичні комплекси, де враховано використання поточного, проміжного та підсумкового контролю як засобів діагностики навчання.

Досвід викладання російської мови на основних курсах свідчить, що під час оцінювання знань іноземців традиційні форми контролю знань не завжди є ефективними. Використання тестової форми контролю є максимально об'єктивним та економним, значно активізовує навчальний процес. Тестування надає можливість об'єктивно оцінювати знання студентів певних етапів навчання, а також виявити рівень підготовки іноземних студентів до засвоєння нових мовних знань, визначити рівень сформованості навчально-пізнавальних і навчально-професійних навичок та вмінь. Очевидно, що тестовий контроль доповнює існуючі традиційні форми контролю [3:154], проте не замінює їх, а тому для об'єктивного оцінювання комунікативної компетенції студентів необхідне дотримання оптимального співвідношення тестових і нетестових форм контролю [1].

Поточний контроль здійснюється на кожному занятті. Це дає можливість викладачеві перевірити рівень володіння мовним матеріалом і рівень сформованості мовленнєвих умінь та навичок. Означений контроль реалізується як на практичних заняттях, так і під час написання контрольних робіт. Завдання для проведення поточного контролю розробляються викладачами з урахуванням особливостей навчання мови на відповідному курсі.

Проміжний контроль проводять у кінці кожного модуля у вигляді тестування на перевірку насамперед лексичної і граматичної компетенції (наприклад, протягом I курсу мовний матеріал розраховано на 280 аудиторних

годин і 80 годин самостійної роботи (12 модулів) – 6 тестів; на II курсі – 210 год і 60 год самостійної роботи (9 модулів) – 4 тести; упродовж III курсу – 140 год і 50 год самостійної роботи (6 модулів) – студенти виконують 3 тести проміжного контролю.

Підсумковий контроль проводять у кінці кожного семестру (їх 6) у формі диференційованого заліку протягом трьох років навчання іноземних студентів. Залік складається з двох частин – письмової та усної. В основі письмової частини покладено такі різновиди роботи: текст на аудіювання (прослухання і відповіді на запитання за змістом); текст для читання (прочитання і складання плану або запитань до тексту). Усна частина проводиться у формі бесіди з викладачем за вивченими темами соціокультурного та професійного спрямування. Обидві частини застосовуються з метою перевірки сформованості вмінь та навичок у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності, а також рівня лексичної і граматичної компетенції.

Вважаємо за доцільне проводити тестування під час вхідного і проміжного контролю знань. Використання різних форм контролю (традиційних і новітніх) на заняттях з російської мови як іноземної сприятиме підвищенню ефективності навчання.

Література:

1. Авдейчик Л.Л. Специфика компьютерных тестов по РКИ в медицинском вузе [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.bsmu.by/files/category17/91/>.
2. Концепція мовної підготовки іноземців у вищих навчальних закладах України / Н.І.Ушакова, В.В. Дубічинський, О.Н. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: зб. наук. пр. Вип. 19. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – С. 136-146.
3. Пушкарёва Е. Н. Организация контроля при изучении иностранными студентами языка специальности // Проблемы современной освіти: зб. науч.-метод. пр.– Х.: ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – Вип. 2. – С. 150–156.

Механизм стратегий речевого поведения в неродном языке

Утебалиева Г.Е., Каскабасова Х.С.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

e-mail: gulnar_2005@mail.ru, e-mail: ks.kora@mail.ru

При реализации речевого акта вербальной деятельности предшествует мыслительный компонент. В процессе обработки знаний языковая личность посредством стратегической компетенции отбирает знания, релевантные ситуации, созданной им при реализации коммуникативной цели. Когнитивной единицей процесса общения является образ или эталон, который при порождении текста в коммуникативном акте расчленяется на составляющие элементы с помощью имеющихся в распоряжении коммуникантов языковых средств, а при восприятии текста реконструируется. Стратегическая компетенция систематизирует элементы не как некоторые единые синтаксические структуры, а как совокупности подструктур (синтаксических групп), представляющих способы выражения объектов и отношений (концептов). Данный когнитивный механизм, регулирует отбор необходимых для решения коммуникативной задачи экстралингвистических и языковых знаний, организованных и объективированных в стратегии речевого поведения, и регламентирует построение модели ситуации. Выбор оптимальной стратегии речевого поведения в соответствии с прагматическим контекстом и другими характеристиками ситуации является коммуникативной задачей взаимодействия. Решение коммуникативной задачи представляет собой организацию некоторой последовательности действий для достижения какой-либо цели и характеризуется как свойство когнитивного плана.

«Коммуникативное конструирование» (Н.В. Бардина), максимально регламентированное национально-культурными и социальными требованиями, клишировано, а значит, подчиняется жесткой системе языкового упорядочения. Поэтому схемы, по которым можно проследить определенные типизированные последовательности речевых актов, или стратегии речевого поведения,

соответственно выстраиваются в сценарии речевого поведения. Носитель языка, объективируя похожие ситуации жизни, вырабатывает в себе схему типичной ситуации употребления того или иного знака, структуры знаков, сохраняющуюся в памяти. Типизированные последовательности речевых актов, структура которых имеет конвенциональный характер, укладываются в схемы.

При выборе вторичной языковой личностью той или иной стратегии речевого поведения в целевом языке неизбежно проявление идиоэтнического качества коммуникативной компетенции родного языка, объединяющего качества национальных, групповых и личностных стратегий, которое может совпадать или не совпадать с национально-культурным компонентом коммуникативной компетенции партнера по коммуникации. Таким образом, вторичная языковая личность при решении коммуникативной задачи включает в базу данных стратегической компетенции знание соответствующего ситуации фрейма, отражающего национальное языковое сознание личности.

Процесс овладения вторым языком сопровождается нарушением единства концептуальной системы, так как фрагменты внутренней концептуальной системы оказываются не привязанными к языковым знакам, что приводит к невозможности использовать их для выражения смысла средствами изучаемого языка. Однако процесс нарушения единства концептуальной системы не останавливает процесс взаимодействия концептов и организации их в концептуальные конструкции. На начальном этапе усвоения языка процесс манипуляции языковыми знаками не является спонтанным и носит хаотический характер. Порядок и скорость, с которыми производится систематизация языковых знаков сначала в концептуальные группы, затем в концептуальные конструкции, зависят от когнитивных особенностей личности, усваивающей язык. Однако сам процесс организации и систематизации концептов в концептуальные конструкции управляем и поддается регулированию, то есть обучению строить эти конструкции и манипулировать ими. Организация

группы концептов в концептуальную конструкцию происходит на основе алгоритма, являющегося «каркасом» будущей концептуальной конструкции.

Контекст ситуации вместе с целевой установкой вторичной языковой личности требуют обращения к той или иной концептуальной конструкции/конструкциям, выбор которых предполагает реализацию цели в рамках ситуации. В нашем понимании, концептуальные конструкции – это структуры, объединяющие концепты – оперативные содержательные единицы памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, отражающие содержание опыта и знания, экстралингвистического и языкового, относительно конкретной ситуации. Мы используем термин «концепт», так как данное понятие отвечает представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и процессов знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде неких «квантов» знания.

Концептуальная конструкция, систематизированная с помощью алгоритма, становится содержанием алгоритма речевого поведения / действия. Алгоритм речевого действия, приобретая определенную целевую нагрузку, дополняется знаниями прагматического контекста, языковыми средствами, необходимыми для реализации коммуникативной цели в условиях прагматического контекста, трансформируется в стратегию. Каждый шаг алгоритма предполагает обращение к стратегиям речевого поведения, выбираемым вторичной языковой личностью в соответствии с оценкой и базой данных стратегической компетенции. Выбор стратегии речевого поведения зависит от знания фреймов ситуации и умения манипулировать языковыми средствами для выражения своего намерения.

Жанровые особенности лекции как вида учебной деятельности иностранных студентов

Ушакова Н.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: ushakova_natali@ukr.net

Функционирование общеязыковых синтаксических единиц в научном стиле речи подчиняется закономерностям «отбора языковых средств и их значений, лексико-морфологическим составом и частотностью их употребления [2: 10]» Данные стилеобразующие признаки являются ведущими для текстов, которые реализуются в обеих формах учебно-научного общения: письменной и устной.

Основной экстралингвистической причиной близости устной научной речи (далее – УНР) к книжно-письменному типу языка является ее адресованность специалистам: адресат и адресант речи принадлежат одной специальности, следовательно, владеют системой понятий и знаний определенной научной отрасли. Ими используется единые книжно-письменные языковые средства и терминологическая система, которые обеспечивают точность, объективность, логичность и аргументированность в изложении научной мысли. Соотнесенность информации с областью научного знания (технические, естественные и гуманитарные науки) создает устойчивость употребления языковых средств, принадлежащим определенным тематическим циклам и способам изложения (выдвижения тезисов и гипотез, их аргументации, доказательства, формулирования выводов) в рамках отдельной области наук [3]. Данная характеристика названа О.А. Лаптевой «фактором темы [1: 294]» выражена в отборе лексических и морфологических языковых средств, менее всего подвержена колебаниям в УНР.

В УНР характер используемой системы языковых средств обуславливается спецификой адресата, в качестве которого нами рассматривается иностранный студент. Для такого студента не только система научных знаний, но и система языковых средств представляет собой

«искомое [1: 292]». Это значит, что ограниченный уровень информированности адресата – и в научном, и в языковом плане – должен быть учтен при построении научного сообщения и его устной презентации адресантом. Ситуация устности, публичности и непосредственной контактности лекции как жанра УНР является фактором, регулирующим употребление книжно-письменных и устно-речевых языковых средств, способствующим установлению контакта между коммуникантами. Именно особенность ситуации обуславливает существование специфических характеристик, свойственных только устной форме научной речи, к которым относятся как синтаксические, так и фонетические и интонационные характеристики.

Лекция относится к типу монологических высказываний, базирующихся на заранее подготовленном тексте и продуцируемых, а не читаемых в момент речи. Условия презентации порождают две противоположные тенденции, свойственные устной речи: имплицитность (неполная вербализация смысла использования паралингвистических средств) и эксплицитность (использование максимально возможного количества языковых средств для точного выражения смысла). Одновременность психофизиологических процессов порождения речи и процесса отбора языковых средств приводит к возникновению спонтанных языковых явлений.

Литература:

1. Лаптева О.А. Теория современного русского литературного языка / О.А. Лаптева – М.: Высш. шк., 2003. – 351 с.
2. Лариохина Н.М. Вопросы синтаксиса научного стиля речи/Н.М. Лариохина. – М.: Рус.яз., 1979 – 240с.
3. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи – проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1985. – 128 с.

Использование дистанционных курсов в обучении иностранных студентов

Фисун С.С.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: stasfisun@inbox.ru

В начале третьего тысячелетия происходит переход от индустриального к информационному обществу, в котором знания и информация становятся основными производительными силами.

В информационном обществе существенным образом изменяется стратегия образования, причем важнейшей его чертой является широкое использование информационных технологий. Особенно востребованы информационные технологии при обучении иностранных студентов в технических вузах. Начальный этап обучения иностранных студентов, безусловно, требует применения информационных технологий при их обучении.

Быстрый прогресс в области информационных технологий позволяет использовать персональные компьютеры в качестве эффективного средства обучения. Автоматизация процесса обучения осуществляется с использованием компьютерных обучающих программ и электронных учебников, которые используются не только с применением разнообразных носителей (лазерных дисков, флешек), но и с применением локальных и глобальных компьютерных сетей. В последнем случае происходит формирование специализированной информационно образовательной среды, позволяющей реализовать современные технологии обучения. Для наполнения информационно образовательной среды, а также для эффективного использования локальных и глобальных компьютерных сетей необходима оперативная разработка систем дистанционного обучения.

Рождение компьютерных обучающих систем связано с распространением персональных компьютеров, снабженных графическим пользовательским интерфейсом и способных воспринимать и воспроизводить мультимедийные

данные в различных форматах. Сейчас уже вряд ли кого-нибудь удивит тем, что студент может видеть на экране преподавателя и слышать его голос.

Возможность работы с мультимедийными данными (графикой, видео и звуком, разного вида анимацией) обеспечила создание обучающих программ и тренажеров нового поколения, вполне адекватно воспроизводящих реальные устройства и объекты, что особенно важно при обучении иностранных студентов.

Сегодня использование интернет технологий и дистанционного обучения открывает новые возможности для обучения иностранных студентов.

Под дистанционным обучением следует понимать такую организацию обучения, при которой обучаемый получает доступ к учебно-методическим материалам и консультациям преподавателя в любое время суток, семь дней в неделю и в том месте, где он находится. Актуальность использования дистанционного обучения в настоящее время уже не вызывает сомнений.

Применение дистанционного обучения дает целый ряд преимуществ, к которым обычно относят следующее:

- возможность комбинирования различных форм представления информации (текстовой, графической, анимации, видео, аудио);
- применение упражнений «обучения на собственном опыте»;
- возможность адаптации курса к индивидуальным особенностям обучаемых;
- предоставление обучаемым права управлять размером и очередностью выдачи порций учебного материала;
- обеспечение технологической основы для гибкого взаимодействия между обучаемыми и преподавателями;
- эффективное обучение выполнению «механических» операций.

Главной целью дистанционного обучения является развитие профессиональной компетентности специалистов.

Основными достоинствами дистанционного обучения являются: существенное увеличение эффективности учебного процесса, массовость, постоянная актуальность, гибкое расписание.

Дистанционное обучение для иностранных студентов должно удовлетворять следующим требованиям:

- иметь простой и понятный интерфейс пользователя для студентов и преподавателей, которые, вполне возможно, не являются профессионалами в области информационных технологий;
- предоставлять максимальное количество вариантов коммуникаций между студентами и преподавателями, таких как форум, система мгновенного обмена сообщениями, аудио и видео связь;
- предоставлять возможности для контроля успеваемости студента для заинтересованной стороны (преподавателей и студентов).

Дистанционное обучение имеет ряд преимуществ перед традиционной очной формой:

- технологичность - обучение с использованием современных программных и технических средств делает электронное образование более эффективным;
- доступность и открытость обучения;
- в электронном обучении процесс доставки образования включает в себя только обмен информацией через Интернет без затрат со стороны учащегося на покупку учебно-методической литературы, расходов на переезды, проживание в другом городе;
- возможность разделения содержания электронного курса на модули — небольшие блоки информации позволяют сделать изучение предмета более гибким и упрощают поиск нужных материалов;

Эффективность дистанционного обучения связана с достижением тех образовательных и воспитательных целей, которые ставит перед педагогической наукой и высшей школой современное общество и новые социально-экономические условия.

Таким образом, эффективность дистанционного обучения выявляет степень соответствия полученных результатов намеченным целям и задачам учебно-воспитательного процесса в лице подготовленного выпускника системы

дистанционного обучения с наименьшими затратами времени, труда и здоровья преподавателей и студентов.

**Smart-технологии в языковой подготовке иностранных студентов
технических вузов**

Цимбал Т.Н.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: tania-nik@yandex.ru

Современное общество характеризуется непрерывным увеличением количества информации, повышением роли личности, интеллектуализацией ее деятельности, стремительностью изменений техники и технологий в мире. Происходит смена технологической парадигмы: информационные технологии, определившие образ и сущность XX века, уступают место smartтехнологиям.

Концепция smart-образования возникла как следствие внедрения понятия smart во все аспекты деятельности современного человека: разнообразных умных устройств, облегчающих процесс профессиональной деятельности и личной жизни (смартфон, умный дом, смарткар – интеллектуальный автомобиль, смартборд – интерактивная интеллектуальная электронная доска и др.).

Smart-образование – это концепция, предполагающая комплексную модернизацию всех образовательных процессов, а также методов и технологий, используемых в этих процессах и позволяющих по-новому построить занятия и внеурочную деятельность обучаемого. Сегодняшние студенты становятся активными участниками учебно-воспитательного процесса, так как они свободно владеют компьютером и легко ориентируются в информационном пространстве.

Концепция Smart-образования – это гибкость, предполагающая наличие большого количества источников, максимальное разнообразие мультимедиа (аудио, видео, графика и др.), способность быстро и просто настраиваться под уровень и потребности слушателя. Основная образовательная ценность

smartтехнологий состоит в том, что они позволяют создать неизмеримо более яркую мультисенсорную интерактивную среду обучения с почти неограниченными потенциальными возможностями.

Новые образовательные реалии XXI века ставят перед преподавателем русского языка как иностранного новые качественные цели и задачи. Главным предметом изучения русского языка как иностранного является развитие всех видов речевой деятельности, начиная с устной коммуникации и заканчивая развитием способностей к разноплановой работе с текстом по извлечению информации, а также формирование высказывания на основе этой информации. Поскольку язык – это средство коммуникации, общения, а речь является способом этой коммуникации, то овладение этими коммуникативными средствами возможно только при создании специальных коммуникативных проблемных учебных ситуаций. Моделировать ситуации, способствующие формированию основополагающих навыков иноязычного общения: от осознания возможности выразить мысль на другом языке до навыков и умений самостоятельного решения коммуникативно-познавательных задач, повышающих мотивацию студентов к учебе, – позволяет применение таких новейших smart технологий, как вебинар, блог, твиттер, видео и аудио подкасты, в асинхронном и он-лайн режимах. В методике преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) применяются такие приемы, как учебный проект, презентации, визуальные средства, работа с текстом, коммуникативные ресурсы и другое.

В работе с smart технологиями возрастает роль преподавателя как организатора и координатора процесса обучения, который получает возможность более гибко направлять учебный процесс с учетом индивидуальных возможностей каждого иностранного студента.

Например, С.С. Хромов предлагает использовать в системе приемов обучения иностранным языкам (в частности, РКИ) электронную почту, поскольку именно «электронная почта позволяет перевести обучение из

условно-речевой сферы на уровень реальной коммуникации» [1:192]. Представляется, что электронная почта позволит совершенствовать студентам нормы письменной речи, навыки чтения. Видоизменяется и набор профессиональных функций современного преподавателя РКИ, расширяется их междисциплинарная составляющая.

Выделим следующие ключевые компоненты smart обучения русскому языку как иностранному:

- наличие электронного образовательного контента в свободном доступе для студентов в образовательных ресурсах;
- обеспечение обратной связи преподавателей и студентов, а также между студентами;
- обмен знаниями между преподавателями и студентами, а также между студентами;
- мобильный доступ к получению всех видов цифровых услуг в любой точке мира и в любое время;
- создание новых знаний, формирование, закрепление и развитие новых знаний, навыков, умений и компетенций;
- создание smart окружения или среды, приближающейся к естественному интеллекту;
- гибкое индивидуализированное обучение в интерактивной образовательной среде;
- комплексная модернизация всех образовательных процессов, методик, методов и технологий обучения;
- управление формированием новых знаний, навыков, умений и компетенций в информационной образовательной среде.

Таким образом, применение современных приемов в языковой подготовке иностранцев побуждает к творческому поиску не только студентов, но и преподавателей, а в целом обеспечивает достижение главной цели – получение прочных знаний, умений и навыков в сфере языковой коммуникации и профессиональной подготовке.

Литература:

1. Хромов С.С., Апальков В.Г., Гуляева Н.А. Смарт технологии в компьютерной лингводидактике // Иноязычное образование в современном мире. – 2013. – Ч. 2. – С. 186-197.

Инновационные технологии в обучении новой лексике на занятиях по русскому языку как иностранному

Черногорская Н. Г.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: nat967@mail.ru

Для современной теории и практики преподавания иностранных языков важным является развитие электронной лингводидактики и 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 также 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 роли.

Использование современных технических средств способствует эффективности обучения языку в самых различных условиях и на всех его уровнях. Презентация новой лексики посредством электронных словарей, онлайн словарей, смартфонов, демонстрация видеороликов с помощью ноутбуков, планшетов, запись на диктофон чтения студентами диалогов, микротекстов, стихов и корректировка их произношения также обладают определенной методической новизной.

Литература:

1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового): Учебное пособие для преподавателей и студентов. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов. 2007. – 185 с.
2. Вагнер В.Н. Лексика русского языка как иностранного и ее преподавание. М.: Флинта: Наука, 2006. – 103 с.
3. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н Щукин.– М.: Филоматис, 2008. –188 с.

К вопросу об оптимизации самостоятельной работы студентов-иностранцев подготовительного факультета

Шахина Ю.Г.

Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова

г. Одесса, Украина

e-mail: sharhan-v54@rambler.ru

В документах ЮНЕСКО технологию обучения рассматривают как системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учётом технических, человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования.

Основной задачей при обучении русскому языку студентов-иностранцев подготовительного факультета является формирование навыков чтения, письма, говорения и аудирования. Большого эффекта можно достичь при сочетании традиционных видов работы с новыми, которые предполагают использование современных технологий в аудиторной и внеаудиторной работе.

Использование компьютера – это один из основных способов оптимизации и интенсификации обучения в современном обществе. Поскольку

для нынешнего поколения студентов компьютер и всё, что с ним связано является естественным жизненным фоном [4:84].

Специально подготовленные материалы для работы на компьютере помогают совершенствовать учебный процесс, организовать самостоятельную работу студентов, активизировать умственную деятельность, повысить интерес к предмету обучения и добиться лучших результатов.

Не секрет, что в аудитории более активен преподаватель, а студент выполняет более или менее пассивную роль, в то время как при правильной организации самостоятельной работы можно добиться максимальной активности студента [1:1]. Многие авторы рассматривают самостоятельную работу как средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. По мнению И.А.Зимней, самостоятельная работа «может быть определена как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корректируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет ученику удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [2:255].

Занимаясь самостоятельно, студент преодолевает психологический барьер, становится более уверенным на занятиях и в процессе учебной коммуникации высказывается, не боясь ошибиться или быть непонятым [4:85].

Кроме того, использование компьютерных программ в самостоятельной работе необходимо, чтобы организовать учебную деятельность разнородного контингента иностранных студентов, скорректировать знания, с учётом общих требований, предъявляемых к уровню владения языком [3:166].

Электронная рабочая тетрадь может стать тем дополнительным ресурсом, который поможет организовать самостоятельную работу студентов-иностранцев как в аудитории, так и дома.

Пробный вариант электронной рабочей тетради теме «Предложный падеж» содержит следующие разделы: тренировочные упражнения, тексты для чтения, тексты/диалоги для аудирования и тест.

Раздел «Тренировочные упражнения» включает лексико-грамматические задания, которые можно использовать для закрепления нового материала на уроке, а также и для самостоятельной работы дома. Упражнения составлены таким образом, что студенты отрабатывают не только изучаемые грамматические формы, но и создают диалоги по предоставленному образцу, составляют фразы к видеоряду и описывают фото.

Раздел «Тексты для чтения» содержит небольшие тексты, подобранные в соответствии с изучаемой грамматической темой и дополняющие текстовый материал основного учебника, и тесты к ним.

Раздел «Тексты/диалоги для аудирования» включает в себя материалы для прослушивания (тексты, диалоги и реплики) и задания, которые контролируют понимание услышанного.

Раздел «Контроль» содержит тест по изучаемой теме.

Таким образом, электронная рабочая тетрадь может стать тем дополнительным ресурсом, который поможет оптимизировать самостоятельную работу студентов-иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном факультете.

Литература:

1. Головки Е.А. Организация самостоятельной работы студентов языковых факультетов в условиях информационного образования. Vestnik.uspu.org.- С.1-3.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. 2-е изд., доп., испр. и перераб.-М.:Логос,2000 - 384с.
3. Кутя Е.А. Инновационные технологии в обучении иностранных студентов // Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи: Тезисы Х11 Международной научно-практической конференции. – Харьков: ЭкоПерспектива, 2008. – С.166-168.
4. Маричереда Л.С., Мирошникова О.Г. Компьютерные программы при обучении научному стилю речи иностранных студентов подготовительного факультета // Учебный процесс как основа комплексной адаптации иностранных студентов к новой образовательной, социальной и культурной среде. Материалы Международной научно-практической конференции, 22-24 июня 2005г. – Одесса: ОНПУ ПФ,2005. – С.84-86.

Тестові завдання різних типів у практиці викладання російської мови як іноземної

Шкоріна І. М.

Харківський національний економічний університет імені С. Кузнеця

м. Харків, Україна

e-mail: i-skorina@ukr.net

Викладання російської мови як іноземної отримало помітне поширення в багатьох вузах України і світу. У Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця проходять навчання іноземні студенти з багатьох країн. Основною метою навчання будь-якій іноземній мові, в тому числі російській, є формування комунікативної компетенції студентів, яка включає в себе кілька складових: лінгвістичну, соціолінгвістическую, соціокультурну, стратегічну, дискурсивну, соціальну.

Для розвитку в студентів комунікативної компетенції ми постійно працюємо над формуванням компетенції викладання РМІ, підбираємо і створюємо навчальні посібники, підходи і прийоми навчання, різні моделі взаємодії з іноземними студентами і способи їх мотивації.

Останнім часом викладачами вузів все частіше використовується такий вид контролю знань і умінь студентів, як тестування, в тому числі комп'ютерне, яке дозволяє оптимізувати роботу педагога, досягти більш ефективної оцінки якості освіти і зліквідувати суб'єктивізм в експертизі мовної компетентності студентів. Одним із навчальних видань, яке створене у межах роботи з розробки методики викладання російської мови як іноземної, став збірник «Тесты по грамматике по учебной дисциплине “Русский язык как иностранный” для иностранных студентов 3 курса» [2]. Оскільки, як відомо, «від правильного вибору тестових форм залежить точність вираження змісту тесту і якість тестових оцінок» [1], у збірнику представлені тестові завдання різних типів за всіма граматичними темами, які вивчаються іноземними студентами 3-го курсу. Використовуються завдання різного ступеня складності, що визначає специфіку структури і змісту тестів.

Одним із провідних завдань викладача стає навчання іноземних студентів

3-го курсу науковому стилю мовлення. На рівні лексики це засвоєння фахової, в даному випадку економічної, термінології; на рівні морфології, наприклад, використання конструкцій з десемантизованими дієсловами (що є чим, що представляє собою що та ін.), на рівні синтаксису – робота з різними типами простих і складних речень тощо. Все це, безумовно, відбивається і в тестах для студентів-економістів: більшість завдань за лексико-семантичним наповненням належать до вузькоспеціалізованої економічної сфери. Наведемо деякі приклади тестових завдань різних типів, представлених у розглянутому збірнику.

1. Завдання на «вірно/невірно», у яких треба вказати, чи є правильним подане твердження. Наприклад:

Обязательной составной частью реферата является заключение, выводы:

а) да; б) нет.

2. Завдання на вибір однієї правильної відповіді з кількох запропонованих. Наприклад:

В каком ряду представлены только экономические термины?

а) акция, банковская гарантия, валюта;

б) дисциплина, фондовая биржа, бюджет;

в) кредит, депозит, рабочие завода;

г) фабрика, производство, заявление.

3. Завдання з множинним вибором, у яких треба вказати дві чи більше правильні відповіді з кількох запропонованих. Наприклад:

Найдите односоставные предложения:

а) На рынке зубной пасты предлагаются различные марки и наименования этого продукта;

б) Предельный доход фирмы не равен цене;

в) Экзамен по макроэкономике все студенты сдадут успешно;

г) Банки утратили доверие населения;

д) При этом выдвигаются следующие аргументы.

4. Завдання на відповідність, у яких треба визначити, яка за поданих

справа позицій відповідає якій позиції зліва. Наприклад:

Поставьте соответствия между глаголом в инфинитиве и существительными:

- | | |
|-------------------|------------------------|
| 1) разработать | а) законы; |
| 2) способствовать | б) стратегию развития; |
| 3) изучить | в) реализации товаров; |
| 4) решать | г) рентабельность. |

5. Завдання на визначення правильної послідовності, де треба вказати правильну послідовність певних елементів. Наприклад:

Расположите смысловые компоненты аннотации в правильной последовательности:

1) композиция текста; 2) название и тема текста; 3) цель текста;
4) проблематика текста; 5) адресат текста; 6) включение иллюстративного материала.

- | | |
|----------------------|----------------------|
| а) 2->4->1->6->3->5; | б) 2->3->1->6->4->5; |
| в) 1->4->6->3->2->5; | г) 5->3->6->4->1->2. |

6. Завдання на заповнення пропусків у реченнях. Наприклад:

Важнейшая задача любой страны – ... свою экономику конкурентоспособной.

- а) сделал; б) сделает; в) будет делать; г) сделать.

Розглянуті тести можуть використовуватися для контролю знань, умінь і навичок іноземних студентів 3 курсу як під час аудиторної роботи, так і для самостійної роботи з метою формування, корекції, вдосконалення практичних навичок володіння представленим матеріалом в комунікативних цілях.

Література:

1. Аванесов В С. Создание новых версий тестов по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / В.С.Аванесов // Режим доступа: <http://www.kto-rki.org/avanesov2005M.html>.
2. Тесты по грамматике по учебной дисциплине “Русский язык как иностранный” для иностранных студентов 3 курса всех направлений подготовки дневной формы обучения / сост. И. М. Шкорина. – Х. : Изд. ХНЭУ им. С. Кузнеця, 2016. – 64 с.

Формирование навыков аннотирования у иностранных студентов

Шкурко Е. В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

г. Днепр, Украина

e-mail: eshkurko@mail.ru

В последние десятилетия внимание ученых привлекает не только лингвистический, но и психологический аспект работы с текстами, в частности проблема информативности текстовых материалов, особенности восприятия текста в условиях массовой коммуникации, а также специфика сжатого текста [1; 2; 3; 4; 5].

Работа по трансформации и компрессии текстов является программным требованием при изучении иностранных языков на неязыковых факультетах вузов: перед преподавателями ставится задача обучения студентов составлению рефератов и аннотаций статей. К сожалению, действующие учебники почти не содержат методического аппарата, который был бы специально направлен на формирование навыков сокращения или адаптации текста. Как правило, умение излагать содержание прочитанного сводится к простому пересказу, причем это задание не подготовлено какой-либо специальной серией упражнений по обучению текстовым трансформациям. Преподаватель в этом случае также не располагает специальными критериями оценки умения работать над смысловыми кусками, превосходящими по объему предложение.

Особенно остро проблема формирования навыков составления сжатого текста стоит в иностранной аудитории, поскольку, как показывает наш опыт работы, извлечение из текста основной информации, ее обобщение и оформление в максимально сжатом виде является для студентов-иностранцев нелегкой задачей. Очевидно, что аннотированию их необходимо специально обучать.

Можно рекомендовать следующие задания, подводящие к написанию аннотаций: 1) найти в каждом абзаце главную, дополнительную и разъяснительную информацию; 2) опустить все вводные слова и предложения в абзаце; 3) опустить все повторы и примеры, не содержащие значимой

информации; 4) изменить предложения, используя лексическое и грамматическое перефразирование; 5) изложить основные положения текста в виде плана; 6) пересказать текст, используя составленный план, и т. п.

Кроме того, студентов необходимо ознакомить с речевыми стандартами-клише, которые используются при составлении аннотаций:

В (данном) тексте / в (данной) статье, книге

- говорится, рассказывается, идёт речь (о чём? + П.п.)
- рассматривается, исследуется, освещается проблема (чего? + Р.п.)
- определяются, излагаются цели, задачи (чего? + Р.п.)
- даётся характеристика (чего? + Р.п.) = характеризуется (что?)
- даётся определение (чего? + Р.п.) = определяется (что?)
- даётся описание (чего? + Р.п.) = описывается (что?) и т.д.

При написании курсовых и дипломных работ, а также научных статей из всех видов аннотаций важнейшее значение имеют справочные аннотации как наиболее эффективные в предоставлении своевременной информации о новейших достижениях в различных областях науки и техники и экономящие время на поиск и сбор информации. Понимая сущность аннотаций, студенты будут иметь возможность лучше ориентироваться в потоке публикаций при поиске и отборе информации, а владея навыками аннотирования, смогут использовать свои умения при создании собственной картотеки, позволяющей отбирать и накапливать необходимый материал по теме исследования.

Создавая вторичные тексты, учащиеся приобретают навыки самостоятельного извлечения, обработки и кодировки информации. Знание правил составления аннотаций и умелое пользование ими способствуют адекватному извлечению основных положений источника по теме исследования и их оформлению в соответствии с требованиями нормативных документов.

Следовательно, формирование умения работать со сжатым текстом является важным и необходимым видом работы в иностранной аудитории на продвинутом этапе обучения русскому и украинскому языкам.

Литература:

1. Демидова А. К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Оформление научных работ / А. К. Демидова. – М. : Русский язык, 1991.– 201 с.
2. Калашник Н. Г., Гетьман Н. О. Компресія тексту. Алгоритм реферату і анотації. Основи перекладацького реферування / Н. Г. Калашник, Н. О. Гетьман // Теорія и практика перекладу: Навчальний посібник. – Запоріжжя, 2004.– 222 с.
3. Метельская Л. Н. Компрессия как способ изучения смыслового восприятия текста вторичной языковой личностью / Л. Н. Метельская // Филологические науки в МГИМО: сборник науч. трудов № 22 (37). – М. : МГИМО-Университет, 2006. – С. 82-88.
4. Панченко Е. И. Сжатый текст: новейшие лингвистические и экстралингвистические изменения / Е. И. Панченко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Лінгвістика. Вип. 10. – Херсон : ДУ, 2009. – С. 266-269.
5. Сысоев П. В. Правила написания аннотации / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 81-83.

Possibilities of foreign language blended learning

Saienko N.V.

Kharkiv National Automobile and Highway University

Kharkiv, Ukraine

e-mail: sayenkonv@ukr.net

Blended learning, i.e. learning augmented with digital technologies, rather than working in physical classrooms is becoming more and more popular. Using technologies makes it possible to cover areas of the curriculum that there is just not enough time for in the busy world of formal education.

Learning of any foreign language can be enhanced by the following technological tools [1].

Video conferencing (VC) that links your class to other classes around the world. This technology provides learners with the opportunity to communicate with others, often native speakers of the language they are learning, or other learners studying the same language, but who don't share the same home language, so they are forced to make use of foreign language to communicate. VC is being used to bring learners together over distance so that they can communicate in a common language and share cultural experiences. Virtual worlds afford learners the possibility of 'living' within a 3D space, collaboratively developing content and interacting with peers through virtual experiences: debates, role play, exhibitions, performances and the like. When students write or speak for a broader and more international audience,

they pay more attention to polishing their work, think more deeply about the content they produce, and consider cultural norms more thoughtfully.

In certain situations VC can be one of the few methods available for exposing learners to native speakers and for facilitating cultural exchanges. VC can also bring specialist foreign language teachers into classrooms for direct teaching as well as modeling good practice for the mainstream teacher.

Using *Skype* to invite guests to the classroom gives learners the chance to use English to speak to someone from abroad and to find out about their culture, especially if the learners are studying the country the guests are from. It would be beneficial to make recordings of the conversation using MP3 SkypeRecorder to make recordings of Skype interviews, which allow the learners to listen to the interviews afterwards and understand the information.

Today's learners have become particularly adept at creating and collaboratively developing content for a wide variety of purposes, for example so-called Web 2.0 tools such as *blogs, forums and wikis (asynchronous tools)*.

At the heart of Web 2.0 is the blog, short for web log. At its most basic, a blog is an online journal that can be used by teachers to publish information about a course.

The other popular online publishing platform that has become well-used by teachers and learners is the wiki. The term comes from the Hawaiian for 'quick' and a wiki is a collaborative web space allowing for pages that can be created and edited by multiple users easily without any knowledge of web design. The wiki is similar to the blog in that it allows for quick and easy publishing, but the more flexible structure of the wiki means that it is good for project work, whilst the blog is better as an ongoing record of classwork as the latest work is always displayed at the top of the page.

Another development of Web 2.0 is the podcast, which comes from the combination of the words iPod and broadcast. Podcasts are audio or video files that are broadcast via the internet and can be downloaded and listened to on a computer or mobile device.

One more area that technology supports very effectively is *project work*. Getting learners to do work about topics that are of interest to them, or topics that are taught in other parts of the curriculum (sometimes called Content and Language Integrated Learning or CLIL) is a great way to improve their skills.

Talking photo albums have been successfully used to create stories or non-fiction texts with an oral narrative. Here photos and text can be inserted into each page of the album and the user can subsequently record a corresponding narration.

Case studies based on different IC technologies can be used to increase learners' access and participation as well as supporting their development of oral competency, reading and writing. *Talking books* can be created in specialist software like 2Simples's Create-a story, finished products can subsequently be published as an e-book ready for reading via iBooks (for example on a mobile device such as an iPad), on blogs, websites or released in e-book format.

Digital games are proving popular because they can be successfully used to facilitate teachable moments and they also tend to incorporate elements of problem solving that promote student collaboration. When students work together to solve problems there are opportunities for teachers to develop well-structured language learning activities. An online game can be chosen with the criteria for choosing based on the fact that they are easily accessible online, they are free, the graphics are cartoonish and appealing and the content appropriate for his learners.

A related activity to digital game-based learning is *interactive fiction (IF)*. IF is a purely text-based digital game in which the readers participate in the storytelling process by becoming the main protagonist, directly influencing how the narrative unfolds in the choices they make during the interactive reading process.

Mobile Assisted Language Learning is one of the most interesting emerging types of technology enhanced learning, especially now that mobile devices are carried by more and more people every day, and that the mobile phone has evolved from a simple voice device to a multimedia communications tool capable of downloading and uploading text, data, audio, and video – from text messages to

social network updates to breaking news, the latest hit song, or the latest viral video. The applications for language learning are numerous.

Any teacher can create his electronic resource pack with his own materials, including language exercises using *Hot Potatoes*, which are delivered via the virtual language environment.

The internet is not only being used to help students learn English by accessing authentic materials or chatting with native speakers, but it has become one of the environments where professionals meet, communicate, collaborate and work.

References:

1. Innovations in learning technologies for English language teaching / Ed. G. Motteram. – British Council, 2013. – 197 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВИШУ

Духовное развитие студентов как составляющая образовательного и воспитательного процесса

Антанькова О.А., Сафронова Е.А.

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: lolat83@mail.ru

Одной из приоритетных задач образования является духовно-нравственное воспитание молодежи. Воспитание – сложный, многогранный, противоречивый, целенаправленный процесс формирования и развития личности человека. Основная цель воспитания в современном мире состоит в создании материальных, духовных и организационных условий для формирования у человека целостного комплекса социально-ценностных качеств, взглядов, убеждений, обеспечивающих его успешное личностное развитие.

Рост у молодежи интереса к современным социокультурным процессам и личностному самоопределению свидетельствует о том, что стремление молодых людей к получению профессионального образования выходит за рамки простого овладения узкопрофессиональными знаниями и навыками. Необходимо создать оптимальные условия для развития личности обучающегося, оказать ему помощь в самовоспитании, самоопределении, нравственном самосовершенствовании, освоении широкого круга социального опыта.

Духовное развитие студентов Белорусской государственной сельскохозяйственной академии осуществляется посредством вовлечения их в деятельность функционирующих в данном учебном заведении разнообразных клубов, секций, кружков, которые решают следующие задачи воспитания:

- формирование философской ориентации и мировоззренческой позиции личности в вопросах понимания смысла жизни, своего места в мире, своей уникальности и ценности;
- привитие человеку творческого отношения к выполнению своих обязанностей, добросовестности и активности в процессе обучения и в дальнейшей практической деятельности;
- обеспечение усвоения студентами системы общечеловеческих ценностей, отражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры, и выработка у них собственного отношения к этим ценностям;
- раскрытие студентам сущности и значения общечеловеческих норм гуманистической морали (в том числе доброты, милосердия, сочувствия, взаимопонимания, толерантности и др.) и культивирование интеллигентности как значимого личностного параметра;
- привитие студентам осознания интеллектуально-нравственной свободы личности, развитие способности к саморегуляции поведения и деятельности;
- обеспечение высокой культуры общения и стремления к формированию и поддержанию благоприятного психологического климата в коллективе, атмосферы доброжелательных взаимоотношений между членами коллектива.

В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии обучаются иностранные студенты из Туркменистана и Китая. Большую работу по их духовно-нравственному воспитанию проводят преподаватели кафедры русского и белорусского языков в сотрудничестве с руководителями общеакадемических клубов, социально-психологической службой, деканатом международных связей и довузовской подготовки. Это организация и проведение экскурсий, вечеров отдыха, вечеров интернациональной дружбы, подготовка к участию иностранных студентов в различных общеакадемических, районных, областных и республиканских конкурсах,

фестивалях, олимпиадах, спортивных соревнованиях. Многие иностранные студенты также являются полноправными членами академических клубов и коллективов Дворца культуры академии.

На факультете международных связей и довузовской подготовки создано туркменское землячество, одним из направлений деятельности которого является организация мероприятий по продвижению туркменских национальных традиций (тематические концерты, выставки, вечера интернациональной дружбы и т.п.). Туркменские студенты принимают активное участие в олимпиадах по русскому языку, в академических и республиканских студенческих научно-практических конференциях в разных городах Беларуси.

В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии создан совместный Центр китайского языка и культуры – Центр Конфуция. Целью его создания является преподавание китайского языка, проведение культурных мероприятий, содействие популяризации китайского языка и культуры, ознакомление студентов, магистрантов и сотрудников академии с многовековой историей, богатой культурой и традициями Поднебесной, укрепление дружбы и взаимопонимания между народами Республики Беларусь и Китайской Народной Республики.

В качестве главного целевого ориентира рассматривается содействие интеллектуальному, духовно-нравственному и физическому развитию личности студентов, становлению и проявлению их индивидуальности, накоплению субъектного опыта участия и организации индивидуальной и совместной деятельности по познанию и преобразованию самих себя и окружающей действительности.

Воспитание студенческой молодежи – сложный процесс, он не дает сиюминутных результатов. Такая деятельность требует повседневной, целенаправленной, индивидуальной работы. В свою очередь, хорошо отлаженная система управления воспитательным процессом, центром которой

является студент академической группы, создает благоприятные предпосылки для осуществления работы по развитию личностных качеств студентов в соответствии с поставленными целями и задачами.

**К вопросу об адаптации студентов-иностранцев
на начальном этапе обучения**

Артёмова О.И., Иванова В.А., Незовибатко О.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: olgaolga.nezovibatko@yandex.ua

На сегодняшний день процесс интеграции образовательного пространства идет очень активно. С каждым годом все больше иностранцев приезжает в Украину, чтобы получить образование. И все они сталкиваются со множеством трудностей как физиологического, так и социально-психологического характера. Студенты, приехавшие в Украину преимущественно из стран Африки и Ближнего Востока, с первых дней испытывают стресс, связанный с резкой сменой климатогеографических условий, изменением биоритмов, высоким уровнем интеллектуальной нагрузки, эмоционально-психическим напряжением. Со слов студентов-иностранцев, приехав в Украину, труднее всего им было привыкнуть к погоде, условиям проживания в общежитии, необходимости общаться на незнакомом языке. Менее трудно было привыкнуть к другому образу жизни, отношению окружающих, отсутствию родных и другому рациону питания. Процесс адаптации для иностранных студентов, приезжающих на учебу в нашу страну, сопряжен также с необходимостью преодоления культурного шока, приспособлению к ценностям нового общества.

Адаптация может протекать быстрее или медленнее, что неизбежно отражается как на качестве жизни иностранных студентов, так и на их успехах в учебе.

Данная проблема не является новой ни в методике преподавания русского языка как иностранного, ни в методике преподавания любого иностранного

языка, ни в методике образования вообще. Проблема является смежной для многих дисциплин, изучающих вопросы обучения, воспитания и психологии. Мы хотим выделить наиболее важные моменты и раскрыть их практическую значимость.

Во время обучения на подготовительном факультете перед иностранными студентами стоит непростая задача: овладеть русским языком в такой степени, чтобы понимать преподавателя в аудитории, окружающих их людей, подчас незнакомых, во внеаудиторной жизни, осознанно и логично излагать собственные мысли, успешно обучаться выбранной специальности в дальнейшем. Успех учебы напрямую связан с такими компонентами психологической структуры овладения иностранным языком, как коммуникативные потребности учащихся, интегральные, инструментальные и учебные мотивы речевой деятельности.

Мы считаем, что все это полностью зависит от успешной социально-бытовой и психологической адаптации каждого конкретного иностранца.

Обучение русскому языку как иностранному с первых дней и в самый короткий срок должно обеспечить социальную и языковую адаптацию иностранцев в новой языковой среде. При решении этой задачи необходимо учитывать психологические закономерности усвоения иностранного языка, что позволит определить пути активного овладения иностранными учащимися тем речевым материалом, который им необходим.

Психологическая адаптация представляет собой процесс, неразрывно связанный с обучением, и, наоборот, высокие результаты в учебе зависят от успешной социально-психологической адаптации студентов. Закономерно, что очень важную роль в этом процессе играет преподаватель русского языка, а позже в него включаются также и преподаватели-предметники. Только разумное, рациональное управление жизнью учебной группы поможет объединить студентов, имеющих разный уровень подготовки, обладающих разными личностными характеристиками, приехавших из разных стран, в

єдиний колектив. Й уже організація спільного навчання всього колективу дозволить адаптуватися до навчального процесу і до його компонентів.

Література:

1. Адаменко О. В. Аналіз тематичного спектра дисертаційних досліджень з питань підготовки іноземних студентів в Україні (1990–2009 рр.) / О. В. Адаменко, М. В. Разорьонова // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права імені Альфреда Нобеля: Сер. Педагогіка і психологія. – 2011. – № 1. – С. 5–9.
2. Богиня Л. Деякі аспекти соціально-культурної адаптації іноземних студентів у процесі вивчення української мови / Л. Богиня // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Полтава, 2008. – Вип. 3.– С. 111–116.
3. Дружко Э. Н. Адаптационная проблема на подготовительном факультете / Э. Н. Дружко, М. А. Чекарев, Е. П. Ярмола // Весник ХГУ. – 1990. – Вып. № 347. – С. 62-65.

Способы развития памяти иностранных студентов при обучении украинскому (русскому) языку как иностранному

Беликова Е. В., Дытюк С. А.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: khnuba.ukrros@gmail.com

Память является психическим процессом, на основе которого человек управляет своим поведением и деятельностью, осуществляет планирование своего развития и обучения [1:7].

Изучение психологических процессов развития памяти иностранных студентов является одной из актуальных проблем преподавания украинского (русского) языка как иностранного на современном этапе, поскольку от уровня ее развития зависит эффективность овладения учебным предметом.

Виды памяти различаются в зависимости от типа запоминаемого материала и анализатора, принимающего наибольшее участие в его восприятии, типа мышления и времени удержания в памяти [2:9].

В процессе овладения языком большое внимание следует уделять развитию у иностранных студентов словесно-логической, образной (зрительной и слуховой), эмоциональной и долговременной памяти. Оптимальное сочетание различных видов памяти может привести к достижению желаемого результата и эффективности учебного процесса.

Анализ учебно-психологической литературы показал, что существует множество технологий развития памяти учащихся. Приемы мнемотехники являются одним из эффективных методов развития памяти у учащихся.

Мнемотехника – это совокупность приемов и способов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования искусственных ассоциаций[3:74]. Мнемотехника использует естественные механизмы памяти и позволяет полностью контролировать процесс запоминания, сохранения и припоминания информации. Использование на занятиях при обучении иностранных студентов украинскому (русскому) языку как иностранному мнемических приемов развития памяти позволяет улучшить качество знаний, добиться высокой успеваемости и развивает познавательные интересы учащихся.

Облегчению понимания новой информации, ее повторению и закреплению в памяти учащихся помогают приемы схематизации и структурирования [4:85].

Схематизация – это упрощенное представление запоминаний информации с помощью схемы, таблицы, рисунка. При структурировании происходит установление взаиморасположения частей, составляющих целое. При использовании аналогии для запоминания акцент делается на установление сходства или подобия между данным материалом или чем-то уже известным.

При работе с новыми лексическими единицами используется прием сочинения историй, в основе которого лежит эффект генерации: учащиеся лучше запоминают содержание того рассказа, который придумывают сами.

Одним из стимулов развития памяти студентов является игра. Упражнения игрового характера могут быть разными по своему назначению, содержанию, способам проведения и количеству участников. Игра вызывает интерес и активность учащихся, дает им возможность проявить себя в увлекательной для них деятельности, способствует более быстрому и прочному запоминанию иноязычных слов и предложений [5:79].

В современной методике преподавания украинского (русского) языка как иностранного, игровая деятельность в процессе обучения выполняет следующие функции: обучающую, воспитательную, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психологическую, развивающую.

С помощью игры хорошо отрабатывается произношение, активизируется лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи.

Изучение психологических процессов развития памяти позволяет педагогу-лингвисту использовать в учебном процессе различные приемы и методы запоминания, сохранения и воспроизведения полученных знаний, а также значительно сокращает время, потраченное на освоение языка и делает процесс обучения интересным, занимательным, плодотворным.

Литература:

1. Рогов Е.И. Психология для студентов вузов. Ростов-на –Дону.2005.
2. Боровикова Е.П. и др. Познавательные процессы личности. Псков, 1994.
3. Васильева Е.Е., Васильев В.Ю. Суперпамять для всех. М.,2004.
4. Арден Д.Е. Развитие памяти для «чайников». М.,2006.
5. Игровое моделирование: методология и практика. Новосибирск, 1987.
6. Тони и Барри Бьюзен. Супермышление. М., 2007.

Спецкурс «Соціальна адаптація іноземних студентів в Україні» на підготовчому факультеті в контексті процесу соціалізації

Білик О. М., Брагіна Т. М.

Харківська державна академія культури

e-mail: bilikl@gmail.com, e-mail: cheuno@mail.ru

Одним із напрямів розвитку вищої освіти України є підвищення рівня її доступності та відкритості для іноземних громадян, внаслідок чого за останні роки збільшилася кількість іноземців, які здобувають освіту у вищих навчальних закладах України. Інтенсивна взаємодія різних культур, активний обмін матеріальними та духовними цінностями, глобалізаційні процеси сучасного суспільства актуалізують проблему діалогу культур, яка виступає відображенням актуальних форм соціокультурної взаємодії. Пошук інноваційних методів фахової підготовки іноземних студентів, розробка нових

технологій навчання, посилення уваги до процесу соціалізації іноземних студентів в умовах іншомовного освітньо-культурного середовища вищого навчального закладу є актуальною науковою проблемою.

Різні аспекти соціалізації та соціальної адаптації іноземних студентів вивчають: А. Борисова, К. Буракова, І. Гребеннікова, Дін Сінь, В. Головка, Н. Грищенко, В. Гуменюк, І. Зозуля, В. Логінова, О. Мариненко, Н. Маяцька, О. Пальчикова, Д. Порох, А. Приходько, О. Резван, І. Семененко, Сін Чжефу, В. Стрельцова, Ху Жунсі, І. Штеймільлер, Т. Язвінська та ін.

Соціалізація іноземних студентів відбувається під стихійним впливом на особистість різних життєвих обставин у соціокультурному просторі України, а також шляхом цілеспрямованого соціального розвитку особистості в освітньо-культурному середовищі ВНЗ. Але процес соціалізації характеризується неоднорідністю в залежності від періоду навчання іноземних студентів. Вивчення особливостей соціалізації студентської молоді, розгляд специфіки іноземних студентів як об'єктів соціалізації, узагальнення практичного досвіду соціалізації іноземних студентів у вищих навчальних закладах дозволили дійти висновку про те, що цей процес передбачає поступове зростання суб'єктно-особистісних властивостей у такій динаміці: індивід, який адаптується, – суб'єкт предметно-практичної діяльності – суб'єкт соціальної взаємодії – особистість, яка перетворює себе і середовище, і можна розглядати як такий, що складається з трьох етапів: соціальної адаптації, соціальної інтеграції та соціальної індивідуалізації. Соціальна адаптація характеризується тим, що іноземний студент пристосовується до умов нового для нього освітньо-культурного середовища, некритично сприймає це середовище і намагається виконувати всі вимоги і норми цього середовища, уникає стресових загроз та стресових впливів.

Одним із шляхів розв'язання адаптаційних проблем є впровадження соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів, для реалізації якого на етапі соціальної адаптації пропонуємо до навчального плану

підготовчого факультету (відділення) ввести спецкурс «Соціальна адаптація іноземних студентів в Україні», який передбачає створення соціально-виховних умов для оптимізації соціальної адаптації цього контингенту студентської молоді. Спецкурс розроблено з урахуванням напрацювань О. Мариненко, яка пропонує спецкурс «Адаптація іноземних студентів до навчання в Республіці Білорусь»[1], а також Сін Чжефу [2], який у системі педагогічної підтримки адаптації іноземних студентів до навчання в Україні виокремлює спецкурс «Адаптація до навчання». Оскільки реалізація програми спецкурсу передбачається в контексті міжкультурної комунікації, необхідно орієнтуватися на чотири основні методи роботи, які використовуються під час навчання особистості міжкультурної взаємодії: просвітництво, орієнтування, тренінг, інструктаж. Просвітництво передбачає ознайомлення іноземних слухачів з інформації, що стосується української культури, особливостей соціокультурного простору України. Зокрема, передбачається проведення в межах спецкурсу таких заходів: літературно-мистецький вечір «Знайомтеся – Україна», театралізований виховний захід «Українські вечорниці», презентація «Свята та традиції українців», майстер-класи («Лялька-мотанка», «Українська писанка», «І на тім рушничкові...») тощо. Орієнтування є знайомством іноземців з новим оточенням, нормами поведінки й цінностями нового соціуму та використовується під час розгляду таких тем: «Знайомство з Харківською державною академією культури (ХДАК)», «Культурний шок» і способи його подолання», «Вища освіта в Україні», «У бібліотеці» тощо. Інструктаж дозволяє представити іноземних слухачів правила поведінки в певній ситуації, зокрема, пропонуємо такі теми для розгляду: «Правила перебування іноземних громадян в Україні», «Медичне обслуговування іноземних студентів», «Правила проживання в гуртожитку», «Здоровий спосіб життя» тощо. Також серед методів організації занять адаптаційного курсу широко використовується тренінги, зокрема: «Комунікація іноземних студентів у ХДАК», «Спілкування телефоном», «Мовний етикет українців», «Запис до бібліотеки» тощо.

Для продуктивної організації занять спецкурсу необхідно залучати іноземних студентів-волонтерів старших курсів, оскільки іноземні студенти підготовчих факультетів не володіють мовою навчання і не завжди володіють англійською мовою на достатньому рівні для реалізації завдань спецкурсу. Значна увага приділяється розвитку комунікативної компетентності іноземних студентів, на заняттях активно застосовуються: бесіди, перегляд та обговорення відеофільмів, відвідування музеїв, виставок, театрів.

Отже, впровадження спецкурсу «Соціальна адаптація іноземних студентів в Україні» на підготовчому факультеті допоможе подолати симптоми «культурного шоку», що виникають у процесі отримання вищої освіти в нетрадиційному освітньо-культурному середовищі ВНЗ України.

Література:

1. Мариненко О. П. Педагогическая поддержка иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки : монография / О. П. Мариненко. — Могилев : Белорус.-Рос. ун-т, 2015. — 172 с.
2. Сін Чжефу. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка / Чжефу Сін — Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. — 20 с.

Взаимосвязь языка, мышления и культуры

Вержанская О.Н., Лагута Т.Н.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: laguta_t@mail.ru, e-mail: Olga_5tak@mail.ru

Проблема взаимоотношения языка и мышления интересует учёных с давних пор. Она охватывает множество специфических вопросов, рассматриваемых представителями философии, логики, психологии, психолингвистики, нейролингвистики и других наук. Соотношение языка и культуры тоже является очень сложным и многосторонним, так как современный мир отличается разнообразием культур, а каждая культура связана с определенным языком.

Выяснить и осознать сложные взаимоотношения между языком, мышлением и культурой существенно для преподавания неродного языка,

поскольку это поможет объяснить и устранить сложности, с которыми сталкиваются студенты при его изучении.

Одним из основных препятствий в эффективном овладении языком другой нации является расхождение в языковом мышлении. Это связано с тем, что «картина мира», отраженная в языке, не совпадает у разных народов. Это проявляется в принципах категоризации действительности и получает выражение как в лексике, так и в грамматике. Изучая иностранные слова, студент, образно говоря, «извлекает» кусочки мозаики из еще неизвестной ему картины и пытается совместить их с картиной мира, заданной ему родным языком. Одной из важных задач для преподавателя является воссоздание понятийной картины мира, присущей изучаемой культуре, так как недостаточное внимание к установлению важнейшего соотношения между чужими понятийными картинами мира может обеднять словарь иностранцев, изучающих неродной язык.

Язык оказывает огромное влияние на формирование представлений о мире, является основой развития мышления. Язык – это код, которым человек пользуется, чтобы обозначать предметы, образы, явления, идеи, с которыми он сталкивается в символическом универсуме культуры, окружающем его. Язык является орудием и средством передачи знаний, культурно-исторических и других традиций. Язык – это форма как личностного, так и общественного познания. Язык и мышление неразрывно связаны как виды общественной деятельности. Они образуют единство, потому что не могут существовать друг без друга.

Созданию слова предшествует долгий опыт и классифицирующая работа человеческого ума. Для осмысления лексических единиц иностранным студентам полезно обратиться к этимологии слов, к их внутренней форме, так как часто внутренняя форма является уникальной для данного языкового сообщества (например, *окно* в русском языке – это «око» дома, а в английском *window* – это «отверстие, через которое входит ветер» (*wind*). В каждом слове

мы можем увидеть в сжатом виде мысль, которая подтолкнула людей, говорящих на данном языке, к творческому акту создания. И это слово стало достоянием целого языкового коллектива. Таким образом, слово является результатом вербализации людьми окружающей внеязыковой действительности.

О специфике стиля национального мышления свидетельствуют разные языковые единицы, например наименования мер, весов (английские *дюйм, фунт, миля, унция*), денежных средств и т.д., а также фразеологизмы, пословицы, поговорки. Сопоставление подобных единиц показывает своеобразие мысли в ее национальной специфике.

Язык, мышление и культура – это чрезвычайно сложные, многомерные и многоуровневые структуры. Они являются своего рода «мегаконструктами», причем взаимопроникающими, сплетенными в единое целое. Язык представляет собой материальную опору мышления, его орудие. Построение речи любого вида в процессе изучения языка происходит через мышление, т.е. человек строит любые высказывания, оформляя свою мысль, только когда эта мысль уже оформилась у нас в сознании.

Все изучение иностранного языка пронизано взаимосвязью языка и мышления. Хотя осознать до конца все многообразие речевых построений во всех мельчайших деталях невозможно – некоторая часть владения языком является сферой действия интуиции, а не интеллекта. Некоторые философы говорят о невозможности рационально истолковать социокультурное ядро других цивилизаций, поскольку культурные формы – символичны и нерациональны.

Литература:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Прометей, 1999. – 296 с.
2. Кривонос А.Т. Язык. Логика. Мышление. Умозаключение в естественном языке. – М., Н.Й., 1996. – 682 с.

Невербальна мова спілкування

Гіль С.І.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: podfak@univer.kharkov.ua

Процес адаптації іноземних студентів підготовчого етапу охоплює кілька аспектів, серед яких найбільш значущими є освоєння нового соціально-культурного середовища, нової мови спілкування, нової системи освіти, а також пристосування до нових кліматичних, часових і побутових умов. На сьогоднішній день найбільш слабкою ланкою в системі адаптації іноземних студентів є процес пристосування до нового соціального, культурного й мовного середовища, що відбувається досить важко. Деякі ситуації для іноземних студентів виявляються двозначними. Іноземці перебувають у стані ментального дисонансу: наодинці з собою в межах рідної культури, а в суспільстві намагаються адаптуватися до нової культури. Причиною цього є як недостатнє знання української мови, так і невміння визначити різні соціальні ролі, які беруть на себе учасники ситуації, незнання підтексту, зрозумілого тільки носіям мови. Психологи називають це культурним шоком, що може тривати до шести місяців і більше. Дуже важливо, щоб досвід культурного шоку не був для студентів негативним.

Мова є найважливішим, але не єдиним засобом людського спілкування. Значну роль у процесі комунікації відіграють невербальні (немовні) засоби спілкування.

Мета нашого повідомлення полягає в тому, щоб показати невербальні засоби спілкування, можливість їх використання на уроках української мови на початковому етапі навчання граматики.

Існує прислів'я: «Краще один раз побачити, ніж сто разів почути». У слов'ян є досить велика група загальноживаних і емоційно-оцінних жестів і мімічних засобів. Це жести вітання, прощання, згоди, незгоди, схвалення, несхвалення, сумніву, захоплення, важливості повідомлення. Під час

пояснення граматики викладачі часто вдаються до невербальних засобів спілкування, наприклад жестів, що допомагають іноземним студентам краще зрозуміти граматичний матеріал.

Спілкування між викладачем і студентами групи на початковому етапі навчання починається з погляду й посмішки. Вони і служать засобом встановлення контакту, засобом отримання «зворотного зв'язку» – інформації про те, що людина «включена» в комунікацію, слухає, розуміє.

Етнографи поділяють соціальні культури на «контактні» й «неконтактні». Неконтактному співрозмовнику контактний здається нав'язливим, безцеремонним, навіть нахабним. До «контактної» (умовно) культури належать переважено представники південних народів – іспанці, латиноамериканці, араби. До «неконтактних» культури народів, які населяють північ Європи й Азії. Слов'ян можна віднести до «середньоконтактних» культур. Оскільки на факультеті мовної підготовки у групах присутні представники різних культур, мета викладача – звести до мінімуму непорозуміння у спілкуванні.

Починаючи роботу з першокурсниками, викладач на перших уроках знайомить іноземних студентів не тільки з першими літерами українського алфавіту, словами, фразами, але й активізує пізнавальний інтерес до нової мови, культури спілкування, використовуючи при цьому жест піднятої руки або плескання в долоні «Увага!».

Якщо викладач не задоволений відповіддю студента, то незгоду можна висловити погойдуванням голови в горизонтальному положенні або погойдуванням кісті руки з витягнутим вказівним пальцем, але в деяких країнах Південно-Східної Азії, зокрема в Китаї, жест піднятого вказівного пальця означає будинок №1, тобто туалет. Тому цей жест китайським студентам варто пояснити мовою посередника. Жест вказівного пальця, прикладеного до губ, можна використовувати для вимоги тиші в аудиторії або припинення підказок під час відповіді студента. Для іноземних студентів ці жести є зрозумілими й не викликають негативних емоцій. Якщо викладач вимагає від студента

неодноразового повторення вивченої літери або слова, у вимові яких є труднощі, можна використовувати такий жест: кругові рухи долонею. Звичному для нас жесту плескання в долоні в культурах різних країн народ надає неоднаковий зміст. У європейській культурі – це жест схвалення, заохочення, радості, а у багатьох народів Сходу, плескання в долоні – висловлення скорботи за померлим. Таким чином, за кожним правилом поведінки закріплена якась давня традиція або звичай народу.

Знання міжнаціональних традицій, культури поведінки надає нам можливість не тільки нормально спілкуватися з представниками іншої національності, а й навчає поважати чужі звичаї, якими дивними й безглуздими, на наш погляд вони не здавалися б.

Успіх міжкультурного спілкування, подолання проблем соціокультурної адаптації багато в чому залежить від того, наскільки викладач і іноземний студент як представники різних культур ураховують вербальні й невербальні особливості культур в інтеркультурній взаємодії.

Література:

1. Жівулін В.П. Міжкультурне спілкування : викладач і студент в умовах інтеркультурної взаємодії / В.П. Жівулін // Міжнародне співробітництво в освіті : матеріали науково-практичної конференції. – СПб. : СПб., 1998. – С. 250.
2. Іванова М.А. Соціально - психологічна адаптація іноземних студентів першого року навчання у вузі / М.А. Іванова, Н.А. Житкова. – СПб. : СПб., 1993. – С. 168.

Загальна характеристика адаптаційних проблем іноземних студентів в сучасному освітньому просторі та педагогічні рекомендації до їх подолання

Головка В.А.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: Ladyzmeva@yandex.ru

Відомо, що навчально-виховний процес іноземців у вищій школі має свою специфіку. Цей факт пояснюється тим, що перед іноземними студентами після вступу до вітчизняних вищих технічних закладів постає ціла низка серйозних проблем, які негативно впливають на їх фізичний та психічний стан,

а також на проходження професійної підготовки. Серед них центральне місце займають проблеми такого характеру:

Психофізіологічні (зміна циркадного ритму через наявність різниці в часі в різних країнах, зміна характеру харчування, режиму дня тощо); *адаптаційні* (мовні, понятійні, етично-інформаційні, кліматичні, побутові, що пов'язані із зміною умов перебування: житлові умови, характер харчування, оточення, а також з новими вимогами до поведінки: в гуртожитку, на вулицях, у магазинах тощо); *навчально-пізнавальні проблеми* (зумовлені мовним бар'єром та відмінностями в організації освітнього процесу в навчальних закладах України й рідної для студента країни); *комунікативні* (з одного боку, проявляються в контактах по вертикалі: з адміністрацією факультету, з викладачами і співробітниками, з іншого – по горизонталі: під час міжособистісного спілкування усередині своєї навчальної міжнаціональної групи, навчального колективу, самостійної підготовки, дозвілля тощо) [2].

В інших наукових працях до цих типових для іноземних студентів проблем автори ще додають такі: психологічні, соціокультурні, безпеки тощо. При цьому вчені підкреслюють, що вираження цих проблем у конкретного студента залежить від його психологічних особливостей, а також від країни походження й етнічної належності, що значною мірою зумовлює ступінь відмінностей між звичними для молодшої людини умовами життєдіяльності й тими умовами, в які вона потрапляє після вступу до українського вишу [1;5].

Суттєвою проблемою для іноземного студента є також наявність значних відмінностей між системами домінуючих цінностей рідної для нього культури та культуру країни, де відбувається його навчання. Як підкреслює Т. Глебова, ця складова є однією зі «скритих» форм культури. Однак її вплив на професійну підготовку студентів-іноземців є дуже сильним [3:319-320].

За для подолання вищевказаних проблем рекомендовано в першу чергу зауважити, що успішність процесу соціокультурної адаптації іноземців

значною мірою залежить від того, представниками колективістської чи індивідуалістської культури є іноземні студенти.

Важливо також зауважити, що особлива увага з боку викладачів має приділятися студентам з колективістською психологією в тому випадку, коли їх загальна кількість у певному виші є дуже малою. Адже цей факт негативно впливає на ефективність процесу професійного виховання, а тим паче – професійного самовиховання.

Відзначимо, що в процесі педагогічної взаємодії з представниками індивідуалістських культур чільне місце має відводитись індивідуальній роботі зі студентами. При цьому, з одного боку, необхідно з повагою ставитись до поглядів та побажань кожного із них, з іншого – не допускати з їхнього боку фамільярності.

Встановлення за допомогою сучасних технічних засобів контактів з батьками та доведення до них інформації про навчальні успіхи їх дітей та порушення дисципліни також дозволяє в більшості випадках швидко ліквідувати проблеми з їх поведінкою.

Крім того, під час роботи з іноземними студентами рекомендується ураховувати не їхню національність, етнічну групу і тим більше не державну належність, а індивідуальні особистісні характеристики кожного конкретного студента [2]. При цьому Г. Форопонова підкреслює, що тільки саму особистість можна вважати «первинним суб'єктом як носієм ідентичності в її ціннісному контексті, безпосередньо пов'язаним з усіма іншими сторонами особистого буття і його самореалізацією», насамперед у референтній для неї спільноті [6:15].

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що в процесі здійснення професійної підготовки в вищих навчальних закладах України іноземні студенти примушені розв'язувати цілу низку складних проблем різного характеру, а для цього важливо забезпечити відповідну педагогічну підтримку. Як було встановлено, таку педагогічну діяльність слід здійснювати на різних рівнях: ректорату, деканату, кафедри тощо. Однак вважаємо, що

найбільш важлива роль у роботі з іноземними студентами належить викладачам та кураторам груп, які безпосередньо здійснюють навчально-виховний процес у ВНЗ.

Література:

1. Адаменко О. Підготовка іноземних студентів в Україні як об'єкт педагогічних досліджень / О. В. Адаменко // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні : сучасний стан та перспективи розвитку : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 4-6 лютого 2002 року). – К. : Київ. нац. торг.-ек. ун-т., 2002 – С. 49-53.
2. Гайдар К. М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: моногр. / К.М. Гайдар. – Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013. – 396 с.
3. Глебова Т. А. Профессиональная языковая подготовка студентов-иностранцев в поликультурной среде вуза / Т. А. Глебова // Педагогика с. 317-323.
4. Моргунова Н. С. Форми та засоби соціокультурної адаптації іноземних студентів до умов навчання в Україні : практичний аспект реалізації / Н. С. Моргунова. – Режим доступу: <http://files.khadi.kharkov.ua/laboratoriji/item/6722-stattia.html>.
5. Поморцева Н. В. Педагогическая система лингвокультурной адаптации иностранных учащихся в процессе обучения русского языку : автореф. дис. док-ра наук : 13.00.02 / Н.В.Поморцева. – М, 2010. – 46 с.
6. Форопонова А. А. Влияние социально-психологических качеств группы на успешность учебной деятельности иностранных студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / А.А.Форопонова. – Курск, 2014. – 158 с.

Формирование межкультурной коммуникации – способ интеграции в социум страны изучаемого языка

Гринченко Е.В.

*Харьковский национальный университет городского хозяйства им. А.Н. Бекетова
г. Харьков, Украина
e-mail: gepj8@mail.ru*

Сложность и динамичность различных процессов современного мирового пространства охватывает огромное количество стран, в подавляющем большинстве которых существует многоязычие и полиэтничность. Интенсивность контактов между представителями разных культур возрастает. Туризм, искусство, наука, образование и др. стали важными сферами в профессиональной и межкультурной коммуникации. Эти процессы углубляют внимание лингвистов к проблемам обучения иностранным языкам.

Высшее профессиональное образование стоит перед задачей формирования самостоятельности, инициативности, нового подхода к деятельности, направленной на решение профессиональных проблем, а также подготовки к межкультурной деловой коммуникации.

Болонский процесс определяет ориентацию на культурологическую модель образования. «Диалог культур» – один из его постулатов.

В истории методики обучения русскому языку как иностранному направлению «Язык и культура» нашло свое отражение в теории лингвострановедения, основы которой были разработаны в работах Е.М.Верещагина и В.Г.Костомарова.

Лингвокультурологическая и коммуникативная направленность обучения студентов-иностранцев на подготовительном факультете предполагает включение студентов с первых дней в процесс общения на иностранном языке в разных сферах социально-бытовой жизни. Для обеспечения коммуникативных потребностей студентов следует предоставлять языковой материал не только как систему грамматических правил и норм, но и насыщать его фоновыми знаниями, сведениями о традициях, истории, системе ценностей, морали, правилах общежития, правилах невербального поведения носителей языка, формами речевого этикета в сферах актуальных для иностранных студентов.

Полноценное знакомство с любой культурой обусловлено изучением материальных составляющих этой культуры, знанием её исторической, географической и экономической детерминанты, попыткой взглянуть на мир глазами носителей языка этого этноса.

По теории языкового сознания П.Я. Гальперина, одна из основных задач преподавателей русского языка, особенно на начальном этапе - это популяризация страны, образа мышления нации, информация об истории и культурных достижениях, формирование иноязычного сознания. Особенностью курса русского языка как иностранного является то, что он далеко выходит за рамки обычного предмета и становится инструментом интеграции в культурное и профессиональное пространство страны пребывания.

Вместе с тем, преподаватель должен иметь представление об этнокультуре и стране своих студентов, её социальных и политических реалиях, иначе «диалог культур» не состоится. Студенты ощущают большую

потребность поделиться своими национальными ценностями. Чем глубже затронуты мысли, интересы, эмоции студента, тем выше мотивация высказывания на иностранном языке. Включение в материал урока разнообразных национальных элементов, проявление интереса к истории и традициям стран студентов-иностранцев облегчает процесс интерактивного взаимодействия, придает гуманистическую направленность учебному процессу, повышает межкультурную компетенцию, учит толерантности.

Интерес и уважение традиций, религии, обычаев, быта других стран и наций расширяет возможность полного «диалога способов мышления (ментальностей)» одновременно нескольких народов и наций.

Использование метода социокультурной коммуникации облегчает процесс преодоления как языкового, так и культурного барьера, т.к. базируется на взаимосвязи и взаимодействии языка и культуры как целостной системы в учебной практике.

Литература:

1. Тер-Минаева С.Г. Язык и межкультурная коммуникация.- М.: Слово,2004
2. Кострубша О.В Навчання аудіювання та культурологічний аспект у викладанні іноземних мов (на матеріалі російської мови як іноземної) // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Досвід. Пошуки: Збірник наукових праць. – Вип.10. – С. 159 -167.
3. Методические указания для практических и самостоятельных занятий по курсу «Страноведение» для иностранных учащихся подготовительного отделения/ И.В.Вальченко, О.Л.Лубяная, Т.А. Плотникова./ Харьков. Нац. акад город.хоз-ва- Х.:ХНАГХ,2010.- 66с.
4. Контрольные и тестовые задания по страноведению: Методические указания для практических и самостоятельных занятий по курсу «Страноведение»/ Л.А Копиевская, Т.А.Плотникова, Г.П. Соколова.-Х.: ХНУГХ,2014.-39 с.

Аспекты адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде

Громова О.И., Кудина Н.Л.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Беларусь

e-mail: olga.gromova.77@mail.ru; e-mail: n.kudina@bk.ru

В научной литературе проблемам адаптации иностранных студентов к жизни в стране обучения уделяется немало внимания, т.к. исследование данной темы имеет важное научно-практическое значение. Но, несмотря на

значительное количество публикаций, нельзя сказать, что комплексный подход к изучению адаптационных процессов разработан в достаточной степени. Проблемы, связанные со сложностями процесса адаптации, описаны в основном с позиции узко медицинских, психосоциальных, культурологических или педагогических аспектов. Поэтому комплексное изучение адаптационных процессов иностранных студентов в вузе является актуальной задачей для принимающей стороны.

Обратимся к наиболее полной классификации аспектов адаптационных процессов, предложенной исследователем РУДН Е.В. Аникиной. Автор выделяет следующие аспекты: а) биоэкологический аспект (связан с погодноклиматическими условиями проживания в городе); б) психофизиологический аспект (связан с «перестройкой» работы функциональных систем организма); в) психосоциальный аспект (связан с «вхождением» в новую этносоциокультурную среду); г) учебно-познавательный аспект (связан с языковым барьером); д) коммуникативный аспект (связан с общением); е) социобытовой аспект (связан с отсутствием навыков самостоятельного проживания) [1:3].

В ходе исследования было выявлено, что на различных этапах обучения факторы, которые влияют на адаптацию студентов, изменялись. Для слушателей подготовительного отделения наиболее неблагоприятными являлись психосоциальные факторы: уровень владения языком, взаимоотношения со студентами своей национальности, взаимоотношения со студентами других национальностей, общение с преподавателями и сотрудниками университета. На последующих этапах обучения снижалось влияние данного фактора, т. к. повышался уровень языковых знаний студентов и расширялся круг их социального взаимодействия.

Показатели психофизиологического аспекта: рацион питания, низкие температуры, загазованность воздуха, шум, вибрация, бытовые условия, дискомфорт, ухудшение памяти – незначительно уменьшались в течение года.

Это говорит о начальном этапе (срочная адаптация) приспособления иностранных студентов к новым условиям жизни и учебы. Однако в дальнейшем значимость физиологического аспекта усиливается вследствие накопления напряжения в работе функциональных систем организма (нервной, сердечно-сосудистой и т.д.). Сердечно-сосудистая система раньше и сильнее других реагирует на изменения климатогеографических факторов. Для оценки изменения сердечного ритма в связи с адаптацией организма использовали индекс функциональных изменений (ИФИ). Исследование показало, что студенты подготовительного факультета к концу года близки к срыву адаптации. У студентов 2 – 5 курсов напряжение адаптационных механизмов снижалось, но не достигало уровня удовлетворительной адаптации, т. к. функциональные резервы организма были снижены.

Проблемы социально-педагогического характера: пропуск занятий, текущая успеваемость, недовольство или неуверенность в выбранной специальности, желание/нежелание остаться в стране после окончания обучения – появляются лишь на последнем курсе обучения.

Несколько иной взгляд на проблемы адаптированности представлен в исследовании Л.Ю. Бронзино. В работе описаны 3 степени адаптированности студентов (слабая, средняя и высокая), которые определяются следующими критериями: климат, разница во времени, режим дня, кухня, коммуникативные навыки, язык, уровень толерантности (разница в культуре, традициях), возраст, ожидания от обучения в вузе, поддержка семьи, планы на будущее [2:116].

Слабосоциализированный студент необщителен и замкнут, ему тяжело дается обучение русскому языку. Уклад жизни окружающих людей чужд ему и вызывает неприязнь, что приводит к низкому уровню коммуникативности. Студенты со слабой степенью адаптации с трудом переносят климатические условия страны проживания, остро реагируют на смену часовых поясов и тяжело привыкают к новому режиму дня. Особую трудность представляет адаптация к иной системе питания.

Интересен вывод исследования: ни климатические условия, ни радикально отличающийся рацион питания, ни поведенческие нормы, ни религиозная принадлежность не стали препятствием для адаптации иностранных студентов. Также значительного влияния на обучение в вузе и способность к адаптации не оказали такие критерии, как уровень толерантности, возраст студентов. В начале исследования предполагалось, что успешное изучение языка способствует более высокой степени адаптированности студентов. Однако в результате исследования было обнаружено, что уровень адаптированности сам по себе влияет на уровень знаний русского языка, т.е. адаптация студентов, быстрее освоившихся в новой среде, приводила к повышению уровня языковых знаний, вследствие чего процесс обучения протекал успешнее. Следовательно, единственный критерий, который действительно повлиял на способность студентов к адаптации, – коммуникативные навыки. Коммуникативность определяется автором «как врожденная или приобретенная способность, навык, умение передавать правильно свои мысли, чувства, эмоции так, чтобы они правильно (доходчиво) были поняты другим человеком» [3:352]. Коммуникативные навыки иностранных студентов получили наибольшее развитие уже по прибытии в другую страну и послужили стимулом к активному социальному взаимодействию. По мнению исследователя, коммуникативность является детерминантой адаптивности студентов к новой социокультурной среде. Далее автором был выделен ряд признаков, которые указывали на развитие коммуникативных навыков: темп речи, интонация, словарный запас, подробность изложения, использование сленга, жестикуляция, эмоциональность речи. Развитость данных признаков коммуникативности повышает уровень адаптивности, который, в свою очередь, зависит от коммуникативных навыков студента, сформированных в ходе первичной социализации.

Наряду с вышеуказанными аспектами процесс адаптации студентов во многом зависит также от информированности о стране пребывания. Уровень информированности способствует совпадению целей и ожиданиям приезжающих и, в свою очередь, облегчает адаптационный процесс. Недостаточная информированность вызывает стресс у иностранных студентов. По данным исследования, проведенного учеными Кубанского государственного университета, только 1,8 % иностранных учащихся имели достаточно полную информацию о России как принимающей стороне. Приблизительно 16,9% инофонов располагали недостаточной информацией о стране пребывания, а 15,9 % студентов ничего не знали о России до приезда.

На наш взгляд, снизить напряжение адаптационных процессов поможет разработка и внедрение профилактических и коррекционных мероприятий: социально-педагогическое, психологическое сопровождение иностранных студентов, использование новых технологий в обучении РКИ, проведение ролевых игр, круглых столов, дискуссий в процессе аудиторной и внеаудиторной работы.

Литература:

1. Аникина Е.В. Сравнительная характеристика состояния психофизиологической адаптации студентов из стран тропической Африки на разных этапах обучения в условиях г. Москвы : автореф. дис ... канд.биол. наук : 03.02.08 / Е.В. Аникина ; Рос. ун-т дружбы народов. – М., 2013. – 20 с.
2. Бронзино Л.Ю. Адаптация студентов к университетской среде: социально-феноменологическая перспектива / Л.Ю. Бронзино // Межкультурное взаимодействие в полиэтнической молодежной среде: социологический подход: колл. монограф. / Рос. ун-т дружбы народов; под ред. Н.П. Нарбута, Д.Г. Подвойского. – Москва, 2012. – С. 110 – 125.
3. Толковый переводоведческий словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа:// <http://perevodovedcheskiy.akademie.ru/>

Проблемы социокультурной адаптации иностраннх студентов: концепция культурного шока

Гутникова Т. Ю.

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: tata.gutnikova@gmail.com

Главная тенденция Болонского процесса – тенденция интернационализации образования, имеющая все большую актуальность в

последнее время, и концепция открытого образовательного пространства привлекают пристальное внимание ученых и преподавателей к проблеме взаимодействия разных культур и вхождения представителей одной культуры в другую. Социокультурная адаптация студента – один из важнейших факторов успешного овладения языком другой страны, основами ее культуры и мироощущения, а значит и достижения главной цели приезжающих в Украину – получения качественного образования. Однако адаптация к новой культуре требует прохождения через сложный процесс приспособления, который ученые назвали «культурным шоком».

Культурный шок – это ощущение дискомфорта и дезориентации, возникающие при встрече с новым и трудным для понимания, то есть естественный ответ на необычные для человека условия окружающей среды. Собственно говоря, культурный шок – это конфликт двух культур на уровне индивидуального сознания.

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

исследованиям, культурный шок оказывает прямое воздействие на психическое, и даже физическое состояние (тоска по родине, чувство лишения, тревоги, неполноценности, скука, «уход» в себя, проблемы с самоидентификацией, желание общаться только с земляками, потеря трудоспособности и даже психосоматические болезни).

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

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

Немаловажно, что зачастую причиной несформированности бикультуризма студента становится этноцентрический взгляд на уклад жизни новой для него страны и религиозный конфликт. Особенно это касается студентов-мусульман, которые свои представления о мире считают единственно верными и логичными, то есть судят о культуре страны, где им приходится получать образование, с позиции превосходства своей собственной. Именно поэтому целью преподавателя на пути к полной социокультурной

адаптации студента является не только знакомство с духовным и культурным достоянием страны, повышение уровня межкультурной компетентности, вовлечение в общественную и культурную жизнь вуза и города, но и развитие терпимости к установкам и ценностям различных культур, расширение общего культурного самосознания личности.

Степень выраженности культурного шока и продолжительность межкультурной адаптации определяются очень многими факторами: возрастом, полом, уровнем интеллекта, обстоятельствами жизненного опыта, установлением дружеских отношений с местными жителями, особенностями культуры и религии приезжающих в новую страну и т.д. Большое значение имеет такой фактор, как мотивация к адаптации. Так, мотивы пребывания за границей иностранных студентов очень четко ориентированы на цель — получение диплома, который может обеспечить им карьеру и престиж на родине. Ради ее достижения студенты готовы преодолевать все трудности и как можно быстрее приспособиться к чужеродной среде обитания.

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

Литература:

1. Али Анвар А. Учет национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении русскому языку // Русский язык за рубежом. — 2010. — № 4. — С. 35–39.
2. Ионин Л. Г. Социология культуры. — М., 1996. — 357 с.
3. Кочетков В. В. Психология межкультурных различий. — М., 2009. — 264 с.
4. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. — М., 1973. — 235 с.
5. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов. М., 1999. — 279 с.

Об особенностях педагогического общения с иностранными студентами в Харьковском автомобильно-дорожном университете

Демьянова В.Г.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: vera00georgievna@gmail.com

Иностранные студенты обучаются в нашем университете с 1949 года. За эти годы тысячи иностранных граждан из десятков стран мира получили инженерную или экономическую специальность в ХАДИ. Накопленный опыт работы позволяет нам сделать некоторые обобщения, касающиеся особенностей обучения иностранных студентов не только в нашем университете, но и в целом в Украине.

Поскольку с иностранными студентами работают не только преподаватели-русисты, но и преподаватели различных специальных технических дисциплин, иногда приходится наблюдать некоторое противоречие между основательной подготовкой преподавателя по предмету и недостаточной подготовкой по профессионально-педагогическому общению.

Мы рассмотрим педагогические условия, способствующие плодотворному взаимодействию преподавателя и иностранного студента в процессе педагогического общения в условиях украинского вуза.

При обучении иностранных студентов преподаватели нашего университета строят педагогическое общение с учетом ряда факторов, основным из которых является специфический межкультурный характер общения студентов с преподавателем.

Особое место в построении педагогического межкультурного общения отводится начальному этапу обучения иностранных студентов, который является сложным и неоднозначным периодом адаптации и социализации. К его особенностям следует отнести новую социокультурную среду, значительные психологические, эмоциональные и физические нагрузки, интенсивный характер обучения, профессиональную направленность обучения, значительную учебную занятость студентов, преемственность на

горизонтальном и вертикальном уровне, то есть между предметами и между этапами; координация обучения между учебными дисциплинами и так далее.

Общение между преподавателем и иностранными студентами как представителями разных культур может протекать в различных ситуациях, быть успешным или, наоборот, приводить к культурному шоку. Условия успешной коммуникации зависят от правильного построения учебного процесса, скорейшей учебной, социально-психологической и других видов адаптации, контакта учащихся с преподавателем, другими студентами и окружающими их людьми, наличия учебных материалов, обеспеченности факультетов для иностранных граждан грамотными специалистами и многих других необходимых составляющих

В течение первого учебного года иностранные учащиеся адаптируются к новым требованиям украинской вузовской системы, а затем процесс адаптации продолжается на старших курсах. Задача преподавателей в первый год обучения – максимально приблизить уровень социокультурного, личностного и образовательного развития иностранных студентов к уровню российских первокурсников.

Основная часть иностранных студентов, приезжающих на учебу в Украину, плохо осведомлена о культуре общения, о русском речевом этикете. Поэтому важный элемент педагогической деятельности – научить их межкультурному и межличностному общению в новых условиях. В нашем университете существует институт кураторства преподавателей работающих с иностранными студентами. Поэтому педагогическое общение реализуется в аудитории, во время и после занятий, во внеучебное время. На занятиях общение преподавателя с учащимися строится с помощью условно-речевых ситуаций и поэтому носит несколько условный характер. Внеаудиторная деятельность может быть более разнообразной и естественной. Чем более успешной будет эта работа, тем быстрее представители разных культур смогут достичь взаимопонимания.

Желание иностранцев «ускорить процесс вхождения в иной социум с целью уменьшения дистанции между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка» вполне понятно и объяснимо. Но искусственно ускорить этот процесс невозможно. Неминуемо возникнут противоречия между участниками коммуникации, принадлежащими к разным культурам.

В этот период очень важны поведение и позиция преподавателя, который должен помнить о недопустимости давления, назидательности. Ему необходимо проявить особый такт, полностью исключив навязчивую пропаганду иной культуры. Главным в этот период является не пропаганда национального, не противопоставление, а сопоставление различных культур и утверждение мысли, что культура сближает народы.

При этом техника педагогического общения преподавателя должна складываться из следующих компонентов:

- стиль поведения преподавателя, называемый «интегративным»;
- обучение коммуникативным умениям;
- оценка эмоционального состояния преподавателя и студентов;
- умение справиться со стрессом и обучение этому студентов;
- формирование положительных межличностных отношений со студентами;
- умение сдерживать чувства и эмоции и помощь студентам в преодолении страха, неуверенности;
- правильная постановка голоса, управление мимикой и жестами;
- стиль педагогического общения, который преподаватель выбирает в зависимости от своего типа коммуникативности (степени общительности, манеры поведения и др.).

Таким образом, социально-психологическая адаптация и вторичная социализация иностранных учащихся на довузовском и дальнейших этапах обучения способствует правильной организации педагогического общения и

влияет на все стороны жизни иностранных студентов в Украине, формируя основы межкультурного общения.

Психологические особенности и трудности конспектирования у студентов-иностранцев

Деркач Г.А.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: sam_sergeev@i.ua

В современных условиях нарастающий объем информации в различных отраслях науки, не может быть полностью отражен в стандартных учебных пособиях с достаточной оперативностью. Вместе с тем, будущие специалисты должны владеть самыми современными сведениями по изучаемым дисциплинам.

В курсе читаемых лекций преподаватели объединяют материал, полученный из различных первоисточников. Роль лекции, таким образом, в процессе современного обучения значительно повышается. Однако, при слушании лекций большая часть информации не может быть зафиксирована в памяти студентов, отсюда вытекает практическая необходимость записи лекции. Наиболее рациональным способом записи лекций является конспектирование.

Под конспектированием лекций понимается специфическая переработка и фиксация получаемой информации в условиях массовой коммуникации. При этом специфика переработки информации заключается в ее особом свертывании, т.е. в таком опущении части предъявляемой лектором информации, которая может быть восстановлена автором конспекта с помощью памяти по другой зафиксированной им части.

Обучение студентов-иностранцев русскому языку преследует разнообразные практические цели, в том числе, и навык сжатия и восстановления полученной информации.

На продвинутом этапе обучения русскому языку в обучении письменной речи возникают сложные задачи: иностранные студенты должны слушать лекции, записывать их, делать конспекты разделов статей и учебников; выяснять краткое содержание учебно-научных материалов, т.е. аннотировать их. Студенты – иностранцы, не владеющие навыками конспектирования, сталкиваются не только с трудностями конспектирования лекций на иностранном языке, но и с определенными психологическими трудностями, выполняя данный вид работы. Одни стараются полностью записывать текст лекции, другие - составляют только план вместо конспекта, выборочно записывая наиболее важную или трудно запоминаемую информацию. У иноязычных студентов возникают и другие трудности, связанные с недостаточной языковой подготовкой, поэтому часто они отказываются от записи лекций на русском языке и переходят на родной язык или язык-посредник. Иногда студенты вообще отказываются от конспектирования и пользуются чужими конспектами. Все эти «способы» конспектирования не способствуют совершенствованию навыков ведения конспектов лекций, а, следовательно, и освоению знаниями по профилирующим дисциплинам. Отсюда единственный вывод: ведению конспекта надо обучать.

При обучении конспектированию важно представлять психологические особенности этого процесса. Процесс конспектирования лекций складывается из:

1) аудирования, 2) отбора поступившей от лектора информации; 3) ее переформулирования для последующей фиксации и, наконец, 4) фиксации отобранной информации. Отбор информации при аудировании не требует дополнительного времени. Это объясняется тем, что скорость мыслительных процессов намного превышает скорость говорения. Конспектирование печатного текста также сложный процесс: 1) приема, 2) отбора, 3) переформулирования и 4) фиксации информации. Восприятие ее осуществляется зрительным анализатором, который, охватывает текст по абзацам, дает возможность распознать печатный текст на уровне букв, слов,

фраз. Чем выше навык чтения, тем больший абзац можно распознать. Осмысление прочитанного абзаца тесно связано с внутренней информацией, которая поступает из долговременной памяти; это осмысление влияет на характер и быстроту принятия решения. Последний этап при установке на конспектирование – выдача принятого решения – рукам, при этом фиксируется фразы, являющиеся сжатым отражением смысла текста по абзацам.

Рассмотрение специфических условий конспектирования лекций, коммуникативных особенностей конспекта и процесса конспектирования дало возможность выявить психологические трудности конспектирования, преодоление которых имеет решающее значение для создания индивидуального конспекта. Эти трудности по своей природе могут быть разделены на две группы. Первая группа трудностей связана со смысловым анализом речи лектора, с отбором и переформулировкой получаемой от лектора информации. К этой группе относятся: трудность выделения главной информации из получаемой от лектора ранее неизвестной конспектирующему информации и ее переформулировки в свернутом виде; трудность предельного свертывания ранее известной конспектирующему информации, запись которой позволяет сохранить в конспекте логическую последовательность изложения данной системы знаний.

Вторая группа трудностей, возникающих при конспектировании лекций, связана с необходимостью в максимально короткий срок зафиксировать переформулированную информацию. В эту группу входит: трудность оперативного заимствования словоблоков, употребляемых лектором; трудность скоростной записи конспекта; трудность правильного и своевременного употребления сокращенных слов, аббревиатур и знаковых обозначений.

В процессе обучения конспектированию выполняются задания, которые способствуют преодолению данных трудностей. На подготовительном этапе – словарные диктанты, которые учат правильно воспринимать, понимать и записывать слова; пересказ текстов, при котором студенты производят их

сокращение, выделяя основную, второстепенную, дополнительную, дублирующую, иллюстрирующую информацию. На продвинутом этапе – конспектирование лекций по специальности, аннотирование и реферирование.

Литература:

1. Павлова В.П. Обучение конспектированию: теория и практика. / В.П. Павлова- Москва, 2005.
2. Штернберг Л.Ф. Скоростное конспектирование / Л.Ф. Штернберг – М.: «НТ Пресс», 2007.

Особливості викладання української / російської мов як іноземних на «англійському проекті» у ВНЗ України

Жогіна І.В.

Національний авіаційний університет

м. Київ, Україна

e-mail: zhogina@yandex.ua

Останнім часом в університетах України набуває популярності навчання іноземних студентів англійською мовою. Сутність так званого «англійського проекту» полягає у тому, що, починаючи з першого курсу, англійською мовою викладаються усі предмети. Студенти-іноземці досить жваво прийняли це нововведення, оскільки, на їхній погляд, це, по-перше, економить гроші та час, витрачені для навчання на підготовчому відділенні, а, по-друге, вони позбавляються від необхідності вивчати мови соціокультурного оточення – українську або російську. Проте реальність виявилася іншою: на «англійському проекті» так само, як і для студентів-іноземців, що навчаються українською або російською мовами, існують години для вивчення мови, ба більше – на останньому курсі на студентів чекає державний екзамен з іноземної мови. Крім того, у групах, які формуються за спеціальностями, можуть опинитися разом дві категорії студентів-іноземців: ті, що закінчили ПО, та такі, що приїхали до України без знання жодної з мов спілкування у нашій країні.

Викладачі української та російської мов як іноземних Національного авіаційного університету вже не перший рік вирішують проблеми мовної підготовки іноземних студентів на «англійському проекті». Особливої уваги набувають групи, які складаються зі студентів-іноземців із «нульовим» знанням української/російської мов. Фактично такі групи працюють за програмою

підготовчого відділення, і, обмежений кількістю годин, яка суттєво відрізняється від обсягу годин першого року навчання, викладач може покладатися лише на власний досвід та на бажання своїх студентів якомога швидше досягти потрібного результату. Зауважимо, що, як правило, такі групи виходять на останній рік навчання з досить прийнятним рівнем знання мови. Перед викладачем, на наш погляд, має стояти таке головне завдання - заохочення (мотивування) студентів до вивчення іноземної мови. Багато уваги має приділятися самостійній роботі, у тому числі і під час канікул. Виправданим є і широке використання інтерактивних методів навчання (робота в парах, ігри, квести, бесіди, підготовка презентації та їхнє обговорення).

Найбільш проблематичною є ситуація, коли в межах однієї групи навчаються студенти-іноземці, які закінчили ПО, та студенти-«нульовики». У такому випадку, на наш погляд, у програші залишаються як перші, так і другі. Викладач вимушений обрати одну зі стратегій: або працювати з обома підгрупами разом, або розділити їх. У першому випадку кількість годин зберігається, але викладачеві треба бути неабияким майстром своєї справи, диригентом, який зможе керувати водночас двома такими різними категоріями студентів. Якщо викладач не має достатнього досвіду, студенти, що володіють мовою, зупиняться у своєму мовному розвитку, а ті, що не володіють, здобудуть лише найелементарніші знання, яких подекуди не вистачатиме для комунікації. У другому випадку кількість годин зменшується вдвічі для кожної категорії студентів, проте навчальний процес набуває ознаки постійного та безперервного. Звичайно, що й вимоги до студентів однієї групи стають різними. Викладачеві варто не лише мотивувати студентів та розраховувати лише на їхню свідомість, а й детально розробляти кожний урок, готувати завдання для самостійної роботи, створювати пакети контрольних, модульних, залікових та екзаменаційних робіт.

Звичайно, вирішення проблеми вбачається у збільшенні кількості студентів, незалежно від рівня знання української/російської мов для

формування повноцінних мовних груп, та збільшенні кількості годин на вивчення мови для студентів-іноземців 1-5 курсів. Проте робота з такими змішаними, «складними» групами дає викладачеві можливість підвищити свою кваліфікацію та набути неоціненного досвіду.

Психологические аспекты обучения языку в иностранной аудитории

Игнатова В.В.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: v.ignatova-23.11@mail.ru

За последнее время значительно возросло влияние психологии на методику преподавания в целом и иностранных языков в частности. Современные психологические и методические исследования показали, что успешность овладения иностранными языками определяют не только умственные когнитивные процессы, связанные с разумом, рассудочностью, но и аффективная сфера, относящаяся к эмоциям, чувствам.

К. Роджерс, основатель гуманистической психологии, и его последователи среди важных для изучения иностранных языков характеристик называют мотивацию, уровень тревожности, уровень самооценки, скованность (раскованность), склонность к риску, эмпатию, экстраверсию (интроверсию). Поскольку не все обозначенные качества имеют однозначную взаимосвязь с успешностью овладения иностранными языками, рассмотрим их несколько подробнее.

Мотивация является наиболее неоспоримым и изученным фактором успешности обучения. Она является запускным механизмом всякой деятельности, будь то труд, общение или познание. Интересно, что мотивация как удовлетворение потребностей очень тесно связана с теорией подкрепления. Подкрепление происходит всякий раз, когда удовлетворяется потребность, а это в свою очередь усиливает мотивацию.

Исследования самооценки показали положительную корреляцию ее с качеством устного продуцирования, причем наибольшая корреляция была между названным качеством и инструментальной мотивацией — желанием и необходимостью освоить второй язык на таком уровне, чтобы быть способным интегрироваться в общество, говорящее на этом языке, и обеспечить не только свое существование в новом языковом сообществе, но и достичь определенного социального положения, например, образования или хорошо оплачиваемой работы. Однако остается вопрос: вызывает ли высокая самооценка успешность в овладении языком или успех вызывает высокую самооценку? Учитывая взаимовлияние названных факторов, преподавателю следует прежде всего формировать коммуникативную компетенцию, высокий уровень которой будет положительно влиять на самооценку. Низкая самооценка ведет к скованности, которая часто вызывает боязнь ошибок и отрицательно влияет на овладение языком. Студенты, готовые к риску, напротив, не боятся делать ошибок, но они не обязательно достигают высокой лингвистической компетенции. Связь между рассматриваемыми аффективными факторами и успешностью овладения языком нельзя считать однозначной, а оптимальное решение лежит посередине: риск, ведущий к догадке, надо поощрять, особенно у свехосторожных студентов. Сверхимпульсивных студентов необходимо вовремя останавливать, чтобы они не доминировали в общении.

В тонкой взаимосвязи с самооценкой, скованностью и раскованностью находится уровень тревожности при усвоении иностранного языка. Психологи различают тревожность на глобальном уровне, т.е. как черту характера, и ситуационную тревожность, связанную с тем или иным событием, ситуацией. Преподавателю важно различать эти виды. В первом случае тревожность изнуряет организм, являясь помехой в обучении, во втором — она способствует соревновательности, обеспечивая интеллектуальное напряжение.

Известно, что для поддержания общения на родном языке большую роль играет эмпатия, понимаемая как сопереживание, умение поставить себя на

место другого. Интересно, что это качество не обнаружило значимой корреляции с успешностью овладения иностранным языком. Другими словами, студенты с высоким уровнем эмпатии не обязательно добиваются больших успехов в языке. В то же время вызывает интерес межкультурные проявления эмпатии, т.е. ее роль в аккультурации.

Что касается экстраверсии, то она тоже не имеет значимой взаимосвязи с уровнем коммуникативной компетенции. Более того, исследования среди японских студентов показали большую успешность интровертов в области произношения и понимания. Возможно, в отношении диалогического общения результаты будут противоположными, но отнюдь не в чтении и письме. Тем не менее преподавателю необходимо по-иному взглянуть на пантомимы, ролевую игру и другие виды драматической активности, где интроверты могут испытывать затруднения в силу объективных причин.

Учебный опыт мы получаем не только с заучиванием определенного материала, но и через внешнее воздействие. И каждый учебный опыт связан с чувствами и эмоциями. Мы можем что-то выучить только тогда, когда в нашем мозгу активируются так называемые эмоциональные центры. С эмоциями напрямую связан также и процесс запоминания новой информации. Лучше усваивается и дольше хранится в памяти эмоционально окрашенный учебный материал и материал, заученный с хорошим настроением.

Влиять на быстроту и, главное, качество усвоения могут далеко не только положительные эмоции. Печаль или скука — те эмоции, наличие которых в обучении недопустимо. Студент, не умеющий достаточно концентрироваться на предмете при скучной и неинтересной подаче, не усвоит и половины материала.

Таким образом, ведущее место в структуре профессионального мышления преподавателя занимает психологическое мышление, т. к. содержание процесса обучения всегда остается ориентированным на личность, отражает психологические законы и механизмы ее развития.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и дидактика. – М.: Просвещение, 2007. – 220 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991. – 229 с.
3. Кутейников А. Н. Психологические факторы обучаемости студентов иностранному языку в неязыковом вузе. – СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т, 2002. – 154 с.
4. Карл Рэнсом Роджерс. Гуманистическая психология. Теория и практика. - М: Из-во «МОДЭК», «НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет», 2013 — 456 с.

До питання про організацію навчального процесу іноземних студентів-нефілологів 1 курсу

Клочко Т.В., Косміна В.Ю., Левицька Л.Г.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

У зв'язку з тим, що кількість іноземних студентів-нефілологів, які навчаються на 1 курсі в Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна, щороку збільшується, актуальним є питання організації навчального процесу цієї категорії студентів.

До питання організації навчального матеріалу під час роботи з іноземними студентами зверталось багато українських і закордонних дослідників, наприклад, Рибаченко Л.І., Хаткова Л.В., Яхнюк Т.О. та інші.

Не можна не погодитись з думкою Китайгородської Г.А. [3] про те, що «традиційна методика викладання іноземної мови передбачає вивчення правил граматики з подальшим механічним тренуванням їх під час застосування на практичному матеріалі. Як наслідок такої методики студенти ні на другому, ні на третьому році навчання не можуть спілкуватися, хоча знають граматику й уміють писати».

У кожної людини є певне розуміння, уявлення про той предмет, що обговорюється в будь-якій навчальній аудиторії (усі студенти навчалися у школі, вивчали фізику, хімію, біологію та інші предмети). Із цими уявленнями надалі відбувається певна робота. Студент навчається самостійно здобувати додаткові знання, виробляє прагнення оновлювати їх протягом усього життя.

Завдання навчального процесу полягає в тому, щоб із первинними знаннями, наявними у досвіді людини, відбувалася безперервна робота.

Загальновідомим є той факт, що кожні 15 хвилин увага слухачів в аудиторії послаблюється. А потім через 2-3 хвилини знову підвищується.

Британський дослідник Г.Фредерік пропонує кілька способів зробити заняття активною формою навчання для студентів. Як найпростіший спосіб він рекомендує через кожні 15 хвилин пропонувати студентам протягом 2-3 хвилин обговорити зміст теми, що вивчається останні 15 хвилин. Через наступні 15 хвилин – запропонувати студентам помінятися зошитами і прочитати написане. Таку роботу слід проводити з початку 1 семестру. У другому семестрі, коли значно збільшується обсяг матеріалу з фахової мови, робота продовжується.

Тоді виникає можливість для викладача і для студентів вступити в комунікацію один з одним і з'ясувати, чому студенти зробили ті чи інші помилки. Це гарний приклад реалізації стратегії інтерактивного навчання.

Для вибору методу роботи в аудиторії важливою є особливість способів комунікації викладача з оточенням.

Організація спілкування на занятті вимагає від викладача використання прийому, коли відповідь, повідомлення або репліка одного студента передається іншим студентам і вони мають визначити своє ставлення до висловленого, підтримати й розвинути діалог. Викладач звертається до студентів із питаннями: А як ви думаєте? Як ви вважаєте? Що б ви зробили в такій ситуації? Як ви до цього ставитеся? Одиницею організації навчального матеріалу й навчальної діяльності є ситуація взаємодії.

Протягом уроку викладач застосовує відомі засоби навчання з розробкою нових дидактичних матеріалів до них (наприклад, нова інтерактивна наочна організація навчального матеріалу).

«Важливо пам'ятати, що жоден граматичний матеріал не можна «пройти». Він існує завжди, до останнього дня занять у колі уваги викладача, який залучає будь-яке граматичне явище до вправ різного рівня. Часом

викладач прагне відпрацювати яке-небудь граматичне явище так, щоб «від зубів відскакувало», перш ніж перейде до іншого явища. Це помилковий шлях».

[3] Так уважає Г.О.Китайгородська. З її думкою не можна не погодитися. Кожна національна група студентів має особливості у сприйнятті й використанні навчального матеріалу, а це повинне неодмінно враховуватися під час організації навчального матеріалу і навчального процесу .

Література:

1. Белич В.В. Авторское право педагога-исследователя. Сов. педагогіка.– 1991.– №1.
2. Латышева Т. Английский язык. Интенсивный курс для начинающих. М., Высшая школа. Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской». М., 2000. –192 с.
3. Университет как центр культуропорождающего образования. Коллектив авторов . БГУ, 2004.
4. Университетское образование от эффективного преподавания к эффективному учению. Сб. реф. ст. по дидактике высшей школы. Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. –Минск, 2001.
5. Источник: <http://censor.net.ua/n244395>

Новые условия педагогической реальности

Кулько Е.И.

Белорусская государственная сельскохозяйственная академия

г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: Kulko1612@yandex.ru

Проблема удовлетворения потребностей общества в высококвалифицированных специалистах в настоящий момент очень актуальна. Высокие темпы развития экономики, стремительно меняющиеся требования к компетенциям выпускника вуза, большой объем информации, необходимой для усвоения к концу обучения реально демонстрируют недостаточность лишь теоретического материала, который студент получает на лекции и воспроизводит на семинарских занятиях. Преподаватели высшей школы указывают на то, что недостаточно привить выпускнику набор теоретических знаний, гораздо важнее научить его применять полученные знания в реальных практических ситуациях. В современном обществе человек зачастую не останавливается на получении одного высшего образования и стремится постоянно повышать свой уровень профессионального мастерства,

одним из вариантов обучения может послужить организация участником образовательного процесса своей деятельности исходя из своих пожеланий т.е. самостоятельно.

Традиционно в педагогике самостоятельная работа трактовалась как деятельность студента, выполняемая по указанию преподавателя, но без его присутствия. Однако новые условия педагогической реальности поспособствовали пересмотру сути понятия «самостоятельная работа» и смене отношения к ней. Во-первых, мы становимся свидетелями появления нового видения роли образования в жизни человека, возникновения новой парадигмы образования и, в связи с этим, широкого распространения в нынешнем обществе таких форм, как самообразование и непрерывное образование. На смену модели «образование на всю жизнь», приходит инновационная парадигма образования, важнейшей составляющей которой является идея образования в течение всей жизни или идея непрерывного образования.

Реализация идеи непрерывного образования направлена на преодоление основного противоречия современной системы образования - противоречия между стремительными темпами роста знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения в период обучения. Если в основе традиционной «парадигмы обучения» стоит задача передачи знаний от преподавателей к студентам, то в новой «парадигме обучения» - создание среды и формирование опыта, способствующих не только добыче знаний студентами для самих себя, но и осуществлению открытий, решению возникающих проблем.

Сегодня, когда основная задача – не получать, а «строить» свое образование, которое и после вуза не заканчивается, а продолжается «всю жизнь» – важно, в процессе обучения в вузе, создавать условия для развития потребности у студента в непрерывном самосовершенствовании и самообразовании. Концепция непрерывного образования дает право каждому специалисту на смену профессий на рынке труда каждые 5-7 лет. В этих современных условиях

актуальной становится проблема становления личности активной и знающей, с постоянным стремлением к получению информации, которая нужна не только сегодня, но и в будущей жизни.

Содержание образования - это тот необходимый результат, который формулируется в требованиях к выпускнику учебного заведения. При формировании содержания обучения педагоги определяют состав предъявляемой студентам учебной информации в виде комплекса задач, направленных на формирование соответствующих умений и навыков, а также некоторых личностных качеств.

Очевидно, что современный этап развития высшего образования предполагает качественное изменение подходов к определению его содержания, а также форм учебно-познавательной деятельности студентов. Это связано с формированием новой парадигмы высшего образования, в основе которой лежит идея развития личности студента.

Интегральным показателем качества профессионального образования в контексте его модернизации, рассматривают компетентность специалиста, которая определяется не через определенную сумму знаний и умений, а характеризует умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт.

Профессиональная компетентность подразумевает помимо технологической и профессиональной подготовки, целый ряд других компонентов, имеющих, в основном внепрофессиональный опыт. Это, в первую очередь, такие качества как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, умение постоянно учиться и обновлять знания; такие качества мышления, как гибкость, системное мышление; такие коммуникативные качества, как коммуникация, умение вести диалог и другие.

Хорошо организованная самостоятельная работа студентов позволяет не только эффективно проводить аудиторные занятия, привлекать к обсуждению вопросов как можно больше студентов, но и формировать у них устойчивый

интерес к изучаемому предмету, осознавать ценность приобретенных знаний, вырабатывать стремление и умение самостоятельно их добывать. Самостоятельная работа формирует самостоятельность как черту характера, играющую важную роль в структуре личности современного специалиста, который должен обладать навыками самостоятельной и научной деятельности, иметь способности брать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить конструктивные решения в кризисных ситуациях

Національні особливості міжкультурної комунікації при навчанні студентів з Індії у вищих навчальних закладах України

Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: tovnapid@univer.kharkov.ua

Накопичений кафедрою мовної підготовки п'ятдесятилітній практичний досвід навчання іноземних студентів, аспірантів, магістрантів, стажистів більше ста країн світу свідчить про те, що в різних країнах по-різному розуміється мета навчання, по-різному відбувається організація навчального процесу, різняться стилі навчання та методичні засоби відбору та презентації навчального матеріалу, матеріалів контролю та оцінювання знань, відрізняються робочі стосунки між викладачами та студентами як учасниками навчального процесу та вимоги до поведінки студентів під час навчання. Усе назване зумовлює особливості побудови міжкультурної комунікації під час роботи в інтернаціональній студентській групі при викладанні російської та української мов як іноземних. Національні особливості роботи з різними національними групами (китайськими, туркменськими, арабськими й т. ін.) вже досліджувались. Нова національність в мононаціональних та багатонаціональних студентських групах вимагає від викладача такої групи вивчення національних особливостей з метою взаємної адаптації учасників навчального процесу, запобігання культурологічному шоку у студента, досягнення взаєморозуміння між викладачем та студентом, що складає основу

ефективності міжкультурної комунікації в умовах навчального процесу. Багаточисельність індійських студентів у мононаціональних та багатонаціональних групах на різних факультетах Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, що склала на травень 2016 року майже 20% всієї кількості іноземних студентів, та відсутність досліджень з навчання цього контингенту зумовили актуальність дослідження, що пропонується.

При роботі у групах, де є студенти з Індії, потрібно враховувати **співпадання** у навчальному процесі в Індії та в Україні:

- наявність розкладу занять і обов'язковість його виконання;
- обов'язковість відвідування занять, відсутність «вільного відвідування»;
- наявність лекційних та практичних занять;
- розподілення навчального процесу на семестри; поточний та підсумковий контроль знань по кожній дисципліні;
- багаторелігійний склад навчальної групи;
- відповідність Болонській системі: бакалаврат, магістратура, докторантура.

Відмінності:

- кастова стратифікація суспільства, що відбиватиметься на роботі в групі, яка потребує міжособистісних контактів, таких як робота в парах, проголошення оцінок роботи протягом уроку й т. ін.;
- початок і закінчення навчального року на місяць раніше: з серпня до початку червня, що зумовлюватиме зрив літньої сесії через від'їзд студентів на батьківщину;
- початок і закінчення занять протягом одного робочого дня: початок близько десятої години, а закінчення близько дев'ятнадцятої, що пояснює запізнення студентів на пари, які починаються о восьмій годині і готовність працювати на парах, що починаються о сімнадцятій годині;
- багаточисельність студентських груп у індійських вишах: до 60 осіб, що проявить неготовність студентів до контролю знань на кожному занятті;

- тривалість аудиторного заняття: не пара, не дві академічні години, а лише одна, що відбиватиметься на втомленості студентів і спонукатиме викладача до зміни видів роботи, введенні пауз, включення цікавого матеріалу до роботи на практичному занятті;
- наявність неробочих днів, пов'язаних із державними та релігійними святами в Індії (до 150 днів на рік), що буде проявлятися у нестабільному відвідуванні занять, пропусках занять без поважної причини;
- відповідність болонській системі оцінювання знань: прохідний бал – 40; найвищий бал – 100, що зумовлює необхідність коментування будь-якої іншої системи оцінювання.

Запропонований алгоритм співставлення складових навчального процесу в вищих навчальних закладах Індії та в Україні може бути запропонований при порівнянні навчального процесу у будь-яких країнах з додаванням компонентів, що зумовлюють соціальні, релігійні, культурні, історичні особливості та ті, що пов'язані з ментальністю. Таке дослідження стане у нагоді не тільки викладачам-мовникам, але й тим, хто викладає іноземним студентам спеціальні дисципліни на факультетах.

Запропонований алгоритм не вичерпує дослідження особливостей міжкультурної комунікації, що відбувається у навчальному процесі й потребує подальшого поглибленого вивчення, що забезпечить ефективність навчання іноземних студентів в іншомовному й інокультурному середовищі.

Приемы педагогического общения с иностранными учащимися на начальном этапе обучения

Матвеева Н. М.

Одесский национальный политехнический университет

г. Одесса, Украина

e-mail: n_matveeva@ukr.net

В настоящее время вопросы оптимального педагогического общения преподавателя с иностранными учащимися являются одной из важнейших проблем обучения и воспитания. От ее решения зависит уровень овладения

предметом, эволюция мотивов учебной деятельности, эмоциональная сторона учебного процесса. Проблематика оптимальных взаимоотношений в интернациональном студенческом коллективе, совместной деятельности «преподаватель – студент», «студент – студент» в последние годы разрабатывается ведущими психологами и педагогами. Центр внимания преподавателей исследователи предлагают перенести в сторону социально-психологической оптимизации учебного процесса, связанной с выработкой оптимального педагогического общения. По определению А.А. Леонтьева: «Оптимальное педагогическое общение – это такое общение педагога с учащимися в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности, обеспечивает эмоциональный климат обучения, препятствует возникновению психологического барьера, обеспечивает управление социально-психологическими процессами в коллективе и позволяет в максимальной степени использовать в учебном процессе личностные особенности преподавателя» [2].

Чтобы установить педагогически целесообразные отношения с иностранными студентами, преподавателю, как правило, необходимо владеть и приемами педагогического взаимодействия со студентом как персонально, так и с учебной группой в целом.

Именно через общение происходит как вхождение студента в многонациональный коллектив, межличностное взаимодействие, так и развитие поведенческих тактик и личностных качеств, способствующих коммуникации. Для определения эмоционального состояния группы в целом и каждого студента в отдельности предлагаются приемы по развитию кооперантных умений у иностранцев на начальном этапе обучения направленные на:

- сплочение группы, знакомство, запоминание имен, которые выполняются с опорой на персональные карточки, фотографии;
- выработку норм поведения, способствующих развитию необходимых

для совместной деятельности личностных качеств и подчёркивающие значимость каждого студента. Выполняются в режиме аффирмации;

- развитие рефлексирования, формирование умения анализировать группу в целом и оценивать своё место и роль в системе групповых межличностных отношений.

На занятиях в интернациональной группе, особенно на начальном этапе обучения, могут быть использованы приемы, направленные на:

- снятие коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении как с преподавателем, так и со студентами учебной группы, формирование умений жить и работать в многонациональном коллективе;

- создание эмоционального настроения на деятельность, оказание коммуникативной поддержки в процессе общения;

- активизацию познавательной деятельности, инициирование встречной учебно-познавательной активности студентов. Практика показала, что применение таких приемов, дает учащимся возможность исходить в своих высказываниях из окружающей действительности, используя свой жизненный опыт и учитывая свои интересы.

Важнейшими особенностями педагогического общения современной высшей школы являются целостность, систематичность и непрерывность, постепенный переход от аудиторных форм общения к внеаудиторным. Как подчеркивает А.А. Леонтьев: «Учить общению можно лишь путем: а) формирования и поддержания конкретного мотива общения, б) организации активной творческой деятельности учащегося» [2]. Опыт работы подтверждает, что обучение межкультурному общению эффективно в сочетании собственно учебной деятельности с другими видами познавательной деятельности. Нами выделены базовые виды деятельности, которые наиболее точно моделируют в научном плане межкультурное общение и представляют функциональный путь

создания условий для диалога культур применительно к практическим задачам этапа обучения.

Собственный педагогический опыт позволяет сделать вывод, что перечисленные приемы педагогического общения с иностранными студентами в учебное и внеучебное время обеспечивают комфортное состояние каждого студента в группе; сохраняют психическое здоровье, способствуют повышению мотивации к обучению в целом; развивают личностные качества студентов, необходимые для межкультурной коммуникации и совместной деятельности.

Важность коммуникативных качеств личности преподавателя очевидна, т.к. в качестве структурного компонента профессиональной компетентности преподавателя выделяется коммуникативная компетентность, которая включает в себя умение выстраивать общение со студентами, где общение выступает средством научной и педагогической коммуникации, условием совершенствования профессионализма, создания благоприятного психологического климата в иностранной студенческой аудитории.

Литература:

1. Богачёва Т.А. К вопросу о формировании кооперантных умений студентов, обучаемых в многонациональной группе // Материалы международной юбилейной научно-практической конференции, 22-24 июня 2005. - Одесса, ПФ ОНПУ, 2005. - С.183-185.
2. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. - М.: Знание, 1979. - С.47.

Исследование факторов стрессоустойчивости иностранных студентов в процессе адаптации к учебной деятельности в вузах Украины

Новина Н.Н.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: novina.natalia@mail.ru

Исследование социально-психологических и личностных проблем адаптации иностранных студентов ближнего и дальнего зарубежья к высшей школе представляет большой научный интерес, как в теоретическом, так и в прикладном аспектах. До сих пор проблема адаптации иностранных студентов из стран Юго-Восточной Азии, Африки, Ближнего Востока и Латинской Америки оказалась недостаточно освещенной в отечественной и зарубежной

педагогической науке. Ранее известные публикации как отечественных, так и зарубежных исследователей были посвящены в основном каким-либо узко специфическим проблемам. В своей основе они имели либо чисто теоретические разработки, либо в них освещались прикладные аспекты одной локальной проблемы. Интеграция теоретического и прикладного аспектов изучения проблемы адаптации иностранных студентов к высшей школе представляется актуальной и важной чертой развития современного высшего образования, проявляющаяся, в частности, через его интернационализацию.

Исследования показывают, что иностранные студенты, являясь представителями различных культур, могут сильно отличаться от соотечественников и это должны осознавать педагоги. Чтобы поведение иностранных студентов не воспринималось ими странным и непонятным, а ценности и нормы иной культуры не вызывали шок. Именно это осознание позволяет не только признать, но и принять различия, избавиться от предубеждений и негативных стереотипов. Еще В.Г. Белинский отмечал: «Личности бесчисленны и разнообразны, как стороны духа человеческого».

На начальном этапе большинство иностранных студентов имеют низкий уровень информированности о политической, экономической и социальной системах Украины; о нормах, обычаях, традициях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования. Для большинства студентов впервые возникает проблема интернационализации, необходимости коммуникации с носителями разных социальных, этнических, национальных норм и культур. Поэтому задача кураторов на этом этапе должна состоять в обеспечении условий для снятия возможных трудностей, вызванных перечисленными факторами.

Во-вторых, это этап социализации и адаптации личности в новых макро- и микросоциальных условиях. Иностранные студенты - это социализированные зрелые личности, сформированные под влиянием той среды, в которой воспитывались. Они, как правило, имеют определенную жизненную позицию,

целевые установки, систему ценностей и ценностные ориентации. Кроме того, каждый студент имеет свои специфические особенности: этнические, национально-психологические, психофизиологические, личностные и т.д.

В-третьих, это этап неадекватной психической и физической нагрузки. Иностранному студенту, включенному в новую макро- и микросреду, испытывается естественный дискомфорт, т.к. идет переустройство, изменение психофизиологических процессов личности. В начальный период адаптации иностранный студент находится в «шоковом» состоянии (в состоянии стресса).

Период адаптации иностранные студенты проходят легче, когда опытные педагоги помогают и поддерживают их. В этот период иностранные студенты требуют повышенного внимания педагогов, особенно, в первый год обучения в вузе. Особое внимание следует уделять изучению факторов повышения стрессоустойчивости. Совокупность внутренних качеств человека, позволяющая переносить различные физические, психические, эмоциональные жизненные перегрузки и называется стрессоустойчивостью.

Рассмотрим основные факторы, которые влияют на стрессоустойчивость и на какие сферы жизни необходимо обратить внимание?

Первое — высокий уровень мотивации. Необходимо наметить цели и знать к чему студент стремится.

Второе — социальные связи. Чем больше у иностранного студента знакомых и возможности для общения, тем меньше он подвержен стрессу, тем больше опыта в жизни и тем выше уровень самооценки.

Третье — наличие массы свободного времени для безделья. Это автоматически приводит к частым срывам, агрессии и депрессивному настрою.

Четвертое — необходимо тщательно выбирать поступающую извне информацию. При возможности, научить студентов ограждать себя от повсеместного негатива.

Вышеперечисленные особенности иностранного контингента и ряд других являются источниками тех трудностей, которые иностранный студент

особенно остро испытывает в первый год пребывания в новой стране. Однако, при помощи куратора возможно сделать процесс адаптации иностранных студентов легче и безболезненнее.

Проблеми адаптації та інтеграції іноземних студентів, які навчаються за напрямом «Транспортні технології», у освітній простір ХНАДУ

Орда О.О., Потаман Н.В.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: kost.alexandra@gmail.com; e-mail: potaman81@ukr.net

Тенденції розвитку міждержавних освітніх контактів в рамках інтеграції світового суспільства обумовлюють актуальність таких питань як адаптація та інтеграція іноземних студентів у освітній простір вишів. Про результати заходів з популяризації української вищої освіти за кордоном на державному рівні свідчать статистичні дані Українського Державного центру міжнародної освіти [1]: станом на 01.01.2016 року в Україні навчаються 63906 студентів зі 148 країн, третина яких навчаються у вишах м. Харкова. Керівництво Харківського національного автомобільно-дорожнього університету зацікавлено в підвищенні рівня конкурентоздатності вишу в сфері міжнародних освітніх послуг і, як наслідок, в значному збільшенні контингенту студентів-іноземців. На шляху досягнення цієї мети набуває важливості успішність адаптації та інтеграції іноземних студентів в освітньому просторі ХНАДУ.

Найбільша кількість іноземних студентів в ХНАДУ навчається на Факультеті транспортних систем за напрямком «Транспортні технології». Іноземні студенти є представниками різних культур та релігій, цінностей, норм поведінки та традицій, це обумовлює складність процесу адаптації у соціокультурному просторі країни, що, в свою чергу, викликає проблеми інтеграції та соціальної адаптації у освітньому просторі вишу. Вирішення проблеми соціальної адаптації автор [2] бачить в реалізації протягом усього періоду навчання різноманітних заходів, спрямованих на формування крос-культурної грамотності й міжкультурної компетентності іноземних студентів:

проведення комунікативних та адаптаційних тренінгів, ознайомлення з культурою країни перебування, організація неформального спілкування між іноземними й українськими студентами тощо.

Кількість студентів в академічних групах перевищує 20 чоловік, що викликає певні труднощі в організації та реалізації викладачами освітньої діяльності при підготовці фахівців за рівнями бакалавр та магістр. Також, низький рівень можливостей організації самостійної роботи іноземними студентами під час вивчення професійних дисциплін та відсутність підтримки та дієвої допомоги з боку викладачів вишу може спричинити блокування процесу адаптації та інтеграції в освітній простір. Вивчення технічних дисциплін викликає найбільші труднощі у студентів, що пов'язано з недостатнім рівнем мовної підготовки, незадовільний рівень підготовки в середній школі, а також швидкий темп викладання матеріалу на лекціях та практичних заняттях.

Вирішення актуальних проблем адаптації та інтеграції іноземних студентів потребує впровадження комплексного підходу до процесу навчання, який включає принципи комунікативності та послідовності та спадкоємності у навчанні [3], за умовою обов'язкового використання інформаційних технологій. Використання бази освітньої діяльності викладачами кафедри «Транспортні технології», які працюють в групах іноземних студентів, яка складається з сучасних інформаційних технологій, оснащених усіма необхідними компонентами (комплекти презентаційних матеріалів російською мовою для вивчення теоретичних та практичних курсів професійних дисциплін) у сукупності з відібраними технологіями навчання та використанням активних методів навчання (проведення ділових ігор, проблемні дискусії, семінари), сприяє активній взаємодії викладача та студентів і, як наслідок, є гарантією необхідного рівня якості, диференціації та індивідуалізації навчання та виховання. Залучення іноземних студентів до науково-дослідницької роботи, заохочування участі в студентських олімпіадах, науково-практичних

конференціях, зустрічах с провідними фахівцями та науковцями в галузі засновується на діалозі культур та традицій, тісному співробітництві, рефлексивній взаємодії та ефективній роботі в команді.

Запропоновані шляхи вирішення існуючих проблем адаптації та інтеграції іноземних студентів в освітній простір ХНАДУ сприяють успішному процесу підготовки іноземних студентів, які навчаються за напрямом «Транспортні технології», за рахунок створення продуктивної атмосфери на заняттях, підвищення рівня зацікавленості студентів, а також розкриття їх творчого потенціалу та особистісного зростання як майбутніх фахівців.

Література:

1. Інтернет-джерело: <http://intered.com.ua/>
2. Білик О. М. Іноземні студенти як об'єкт соціалізації в соціокультурному просторі України // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.– Чернігів. – 2016. – Вип.133. – С. 10 – 14.
3. Чубуков А. В. Интенсивное обучение диалогу и полилогу на русском языке студентов полиэтнический групп филологический факультетов педвузов [Электронный ресурс]: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 .-М.: РГБ, 2005.

Толерантність в освіті іноземних студентів у ВНЗ України

Селіверстова Л.І.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: onotac@mail.ru

Україна має понад півстолітній досвід в освіті іноземних громадян. Але за останній час змінився статус нашої держави, світові геополітичні утворення, економіка, ринок праці та інші фактори, які впливають на корегування системи вищої освіти іноземних студентів в Україні. У сучасному світі існують різні сфери контактів людей: еміграція та імміграція, економічні, культурні зв'язки, туризм, військові зіткнення, проживання людей різних національностей на спільній території, освіта і наука. Світові глобалізаційні процеси є потужним чинником, який впливає на функціонування та розвиток національної системи вищої освіти. Однією з найважливіших категорій глобалізаційного світового розвитку є толерантність. Як в Україні, так і за кордоном, особливо в Європейських країнах, толерантність слала наріжним каменем в етнічних,

політичних, економічних, соціальних питаннях. Це широке поняття охоплене різними сферами дослідження, наприклад, толерантність у системі міжетнічних відносин (С. Бондирева); шляхи виховання толерантної особистості в полікультурному суспільстві (О. Грива); толерантність у контексті педагогічної культури викладача ВНЗ (А. Коржуєва, Н. Кудзієва та В. Попкова); толерантність у ракурсі соціальної цінності у молодіжній свідомості (О. Швачко) та ін. У межах цього дослідження розглянемо питання толерантності в освіті іноземних студентів у вищих навчальних закладах України.

Дослідниця Орловська О.В. визначає сутнісні характеристики толерантності: принципи толерантності; суб'єкти толерантності; предмет толерантності; рівні толерантності; типи толерантності; функції толерантності; критерії толерантності; структуру толерантності [1].

Суб'єктами толерантності у ВНЗ є як іноземні студенти, так і викладачі й працівники вишу. Тобто, аналізуючи толерантність, слід розглядати суб'єктно-об'єктні відносини, де суб'єктом є іноземний студент, а об'єктом – викладач, і навпаки: суб'єктом є викладач, а об'єктом – іноземний студент.

Предметом толерантності можуть бути будь-які дії, вподобання, віросповідання тощо, які викликають розбіжність у поглядах іноземних студентів і викладачів чи працівників ВНЗ. Перш за все предметом толерантності можуть ставати зовнішні «подразники» – одяг, поведінка, надання переваги за гендерними або етнічними ознаками. Не менш важливі, хоча на перший погляд не такі помітні, внутрішні «подразники»: віросповідання, політичні вподобання, національність.

Застосовуємо аналізовані принципи толерантності у цьому питанні:

- рівність між студентами різних країн (рівний доступ до навчальних матеріалів);
- виховання взаємної поваги, доброзичливості й терпимого ставлення до студентів і громадян країни інших етнічних, соціальних, культурних, релігійних груп;

- не залучати студентів до будь-якої ідеї на політичному ґрунті;
- виховання рівних гендерних можливостей;
- свобода віросповідання іноземних студентів не повинна впливати на навчальний процес і не створювати міжетнічні конфліктні ситуації;
- руйнування негативних стереотипів.

Дослідники визначають: чим вищий рівень суспільної напруги, тим вища агресивність і нетерпимість людей. Зараз у багатьох країнах, звідки приїжджають іноземні студенти, відбуваються військові конфлікти або не так давно закінчилися. А отже, ці студенти фактично перебували, як мінімум, в інформаційному полі такого конфлікту. На разі їм відомо, що на певній території України теж існує такий конфлікт. Для зменшення суспільної напруги, уникнення агресії чи нетерпимості не слід залучати іноземних студентів в інформаційне поле конфлікту. Безперечно, увага науково-педагогічного складу ВНЗ спрямована на інноваційний розвиток освіти. Слід пам'ятати, що іноземний студент – це молода людина, яка змінила свій звичний соціум. І завданням української вищої освіти в цьому випадку є забезпечення оволодіння комунікативної, професійної компетенцій на тлі соціокультурної компетенції, де розглядаються питання запобігання конфліктних ситуацій у суспільстві, членом якого є іноземний студент. Викладач перший показує тип культури стосунків між людьми, культури ставлення до своєї роботи, культури ставлення до сім'ї, культури стосунків з іншими етнічними представниками.

Толерантність важлива складова в навчанні іноземних студентів у ВНЗ. Виховання толерантності забезпечить нормалізацію психологічної атмосфери у групі, суспільстві (атмосфера довіри, поваги, визнання, підтримки); підвищує соціально-комунікативну активність студентів (готовність до спілкування, співпраці з представниками різних соціальних, етнічних груп); виховує лояльність до вчинків інших людей; регулює офіційні стосунки; дозволяє виявляти і зберігати культуру у творчій діяльності етнічних груп; забезпечує

мирне співіснування, співробітництво людей різних культур, поглядів, віросповідань.

Література:

1. Орловська О. В. Толерантність та її сутнісні характеристики. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Znpkhist/2012_5/12ioovisx.pdf

Эмотивный компонент в стратегиях обучения общению иностранных студентов на подготовительном факультете

Соколова Г.П., Плотникова Т.А.

Харьковский национальный университет городского хозяйства им. А.Н.Бекетова

г. Харьков, Украина

e-mail: ga_la2003@list.ru; gaika64@gmail.com

Во все времена важную роль в процессе обучения иностранным языкам играло и играет формирование навыков и умений общения. Обучение общению на любом иностранном языке является трудоёмким как для студентов, так и для преподавателей. В современной методологии рядом исследователей (Витенберг Е.В., Иванова М.А., Воителева Т.М., Акишина А.А. и др.) [3;1] отмечается эффективность разноуровневой, адаптивной системы обучения, включающей индивидуально-типологические возможности. В данной системе действуют 2 стандарта: студент *должен* и студент *может*, а центральное место занимают: качества личности, деятельность обучающегося и учение как процесс (а не только как результат).

Введение различных ситуаций общения на бытийные и «личностно-ценные» темы («Моя группа», «Мой друг», «Моя семья», «Город, где я живу и учусь», «Мой родной город») способствует скорейшему ориентированию студентов в повседневной жизни, повышению эмоционального уровня обучения и активизируют лексический запас студентов. С этой же целью ежегодно кафедрой УкрРКИ ХНУГХ им. А.Н.Бекетова проводятся конкурсы сочинений на темы: «Что я запомнил в Украине», «Один день из жизни в Харькове», «Мой идеал», «Моя страна», «Наши домашние питомцы» и др. Лучшие из рассказов, написанных студентами, включаются в сборники текстов по чтению [2]. Данные материалы могут быть использованы студентами как

вариативные модели при подготовке к устному экзамену по определённым темам или для самостоятельного изучения [4].

При организации учебного материала и выборе лексических тем для микродиалогов, диалогов и учебных текстов (повторительных и экзаменационных) важно учитывать соотношение языкового материала и речевого действия в условиях языковой среды. Лексический запас на начальном этапе крайне мал, и формирование навыков и умений общения происходит посредством обучения репликам диалогического единства. Учитывая два основных подхода к обучению диалогической речи («сверху вниз» и «снизу вверх»), предтекстовая работа начинается с микродиалога-модели. Например, отвечая на вопросы-анкеты к теме «Мой город» (Где находится Ваш город? Какие места в городе Вам нравятся? и др.) и варьируя предложенные модели, студенты создают собственные диалоги и микротексты в аналогичных ситуациях. Применяя на данном (первом) этапе рецептивные условно-коммуникативные задания по обмену репликами и используя паралингвистические средства управления общением, преподаватель может указать на характер ожидаемой реплики (вопрос, развёрнутый ответ и т.д.). На втором этапе формирования навыков и умений диалогической речи характерно продуцирование микродиалогов и построение минимального высказывания с определенным коммуникативным намерением (описание, повествование, рассуждение, убеждение). Рецептивно-продуктивные коммуникативные упражнения с вербальными опорами для высказывания становятся основными, а микродиалог можно рассматривать как «способ выражения основных интенций партнёров по общению». В реальном процессе коммуникации можно говорить о тесном взаимодействии этих двух (монологической и диалогической) форм общения: если адресат реагирует на информацию, речь может диалогизироваться; с другой стороны, развернутое высказывание одного из участников диалогического общения становится монологом. Т.е., конечным результатом обучения монологической речи могут быть как собственно

монологические тексты, так и монологические высказывания в диалогическом общении (в беседе, в дискуссии).

В рамках обучения общению на начальном этапе необходимо учитывать и другие важные моменты. При разработке методических приёмов презентации, закрепления и активации семантики по ключевым темам следует принимать во внимание специфические особенности процесса адаптации (социокультурной, социально-психологической, педагогической) [3], общие для всех иностранных студентов; учитывать главные направления национально-методических компонентов, индивидуальные особенности овладения речью («коммуникативный» и «некоммуникативный» психологические типы обучающихся) [6] и особенности мотивации, которая тесно связана с процессом и результатом обучения. Общение с преподавателем, построенное на основе партнёрской, совместной деятельности, играет важнейшую роль (и вызывает определённые эмоции), поскольку для студента куратор – это не только источник информации и знаний, но и человек со своим отношением к окружающему миру; жизненным опытом. Преподавателю присущи такие качества как толерантность, доброжелательность, «педагогический артистизм»; необходимая строгость, уравновешенная справедливостью, дополняются вниманием к каждому, а метод поощрения является главенствующим. Задачами преподавателя на начальном этапе становятся помочь студентам: правильно организовать учебный процесс и приспособиться к смене жизненного уклада, адаптироваться к новому окружению, преодолеть «ностальгические» настроения и избежать влияния неожиданной «свободы», которой не было прежде на родине; а также предупредить «отрицательный момент обманутых ожиданий».

Таким образом, взаимосвязанное обучение диалогической и монологической речи должно способствовать оптимизации процесса обучения устной речи на подготовительных факультетах. Внеаудиторные формы работы своей направленностью и содержанием создают ситуацию естественного общения. Эмотивный фактор, личностный компонент общения, учёт

преподавателем «коммуникативного» и «некоммуникативного» типа учащихся дают возможность студенту успешно обучаться, минуя состояние растерянности и «интеллектуального» стресса. Общение на основе диалога и общение на основе совместной деятельности – это самое желаемое общение с иностранной аудиторией, которое ускоряет процесс адаптации «вхождения» (или «включения») в культуру, уменьшая дистанцию между собственной культурой и культурой страны изучаемого языка.

Литература:

1. Акишина А.А. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного/ А.А. Акишина, О.Е. Каган. – 2-е изд. испр. и доп. – Москва: Рус. яз., 2002. – 256 с.
2. Вальченко И.В., Плотникова Т.А., Соколова Г.П. Интересные истории: пособие для чтения /под ред. Г.П.Соколовой – Харьков: ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2015. – 132 с.
3. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов первого года обучения в вузе/ М.А. Иванова, Н.А. Титкова. – СПб, 1993. – С.159-178
4. Плотникова Т.А., Соколова Г.П. «Готовимся к экзамену!» Тематические беседы/ Практикум по развитию речи для иностранных студентов подготовительного факультета. – Харьков: ХНУГХ им. А.Н. Бекетова, 2016. – 67 с.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. – Москва: Рус. яз., 2003. – 304с.
6. Фомина Н. К вопросу об индивидуальных особенностях овладения речью [Электронный ресурс] // Нац. б-ка Украины им. Вернадского [сайт] URL. – Режим доступа: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Psyholing/2008_1/statti/08fnatzp.pdf

**Проблемы адаптации китайских студентов
на начальном этапе обучения
Торохтий Л.С., Мацко И.В.**

*Казахский Национальный университет им. аль-Фараби
г.Алматы, Казахстан
e-mail: valtoro45@mail.ru; e-mail: matskoi@mail.ru*

Важность данной проблемы обусловлена целым рядом факторов. На факультете довузовского образования для иностранных учащихся КазНУ им. аль-Фараби обучаются иностранные студенты из многих стран мира, но в настоящее время самую многочисленную часть составляют студенты, прибывшие из Китая. Конечно, у всех иностранных студентов процесс адаптации вызывает определённые трудности, но в большей степени это относится к студентам, приехавшим из Китая. Являясь представителями самобытной культуры, ценностей и традиций своей страны, китайские

студенты, приезжая в Казахстан, попадают в совершенно иное социокультурное пространство, и первое время многие испытывают существенный дискомфорт во всех сферах общения.

Процесс адаптации иностранных студентов, особенно на начальном этапе, сложный и многогранный. Он включает в себя и приспособление к новой социокультурной среде, к новой образовательной системе, к новому языку общения, к интернациональному характеру учебных групп, а нередко и к новым климатическим условиям, времени, еде и даже одежде; иностранные студенты испытывают трудности, связанные с проживанием вдали от близких и родных им людей. Всё это, в конечном счете, негативно влияет на процесс интеграции в образовательное пространство, на качество обучения китайских студентов. Поэтому создание благоприятных условий обучения рассматривается нами как ведущий фактор успешной интеграции студентов-иностранцев в образовательное пространство вуза.

В связи с этим именно в адаптационный период преподавателям необходимо оказывать иностранным студентам серьезную психолого-педагогическую помощь и поддержку.

Следует отметить, что у китайских студентов, как правило, очень сильная мотивация к учебе, нацеленность на достижение высоких результатов. Получение достойного образования и потенциальные возможности, связанные с обучением за рубежом, являются основной причиной готовности студентов преодолевать физические и психологические трудности, в какой-то мере смягчают прохождение их через адаптационный период.

Однако эффективное усвоение учебного материала возможно только при условии ощущения учащимися психологического комфорта. В связи с этим хотелось бы отметить, что интернациональные группы, с одной стороны, способствуют языковому общению студентов-иностранцев, но, с другой стороны, у китайских студентов совместные занятия со студентами, которые владеют, например, английским языком, вызывают чувство неполноценности.

Общеизвестно стремление каждого китайца «сохранить лицо», т.е. ни в коем случае не оказаться хуже других. Отсюда такое распространённое явление среди китайских студентов, когда они в течение длительного времени, изучают язык, а потом, придя на факультет, говорят, что полностью «нулевые», с тем, чтобы потом в процессе обучения продемонстрировать «выдающиеся» успехи.

Преподавателю в процессе работы следует помнить, что каждое замечание, сделанное китайскому студенту, может привести к серьёзной психологической травме, после которой студенты иногда вообще отказываются продолжать обучение.

Процесс обучения китайских студентов необходимо строить с учетом родного языка и культуры учащихся. Знание родной культуры учащихся позволяет преподавателю предвидеть возможные случаи неадекватного поведения учащихся в условиях общения на русском языке, вызванные непониманием отдельных реалий жизни, и принимать меры к предупреждению межкультурной интерференции. Кроме того, знание родной культуры учащихся оказывает влияние и на характер поведения преподавателя, которое должно быть таким, чтобы не задеть чувства национального достоинства учащихся.

Как показывает опыт, студенты из Китая испытывают основные трудности, связанные с незнанием русского языка

Чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры, необходимо научиться общаться с ним в формате его культуры, а именно, овладеть межкультурной коммуникацией. Главным в общении людей является их стремление понимать друг друга. Каждая культура формируется в соответствии со своими базовыми признаками, одним из которых является язык.

Язык – это не только система знаков, но также исторически сложившаяся форма культуры народа. Культурная речь всегда помогала людям найти

взаимопонимание как в производственных видах деятельности, так и в духовном общении.

Китайские студенты изучают русский язык для достижения разных целей. Но изучение фонетических, лексических, грамматических явлений без обращения к явлениям культуры не дает желаемого результата. Преподавателю, формируя речевую компетенцию учащихся, приходится одновременно формировать и социокультурную компетенцию, закладывая новую картину мира, не всегда совпадающую с родной.

Таким образом, овладение основами русского языка является важнейшим средством взаимодействия студентов-иностранцев с окружающей социальной средой и важнейшим условием эффективности их учебно-познавательной деятельности.

Литература:

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М., 1969.
2. Бельчиков Ю.А. Культура речи и обучение иностранцев русскому языку. «Русский язык за рубежом» - 1988. - №2.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд. М., 1990.
4. Гальскова Н.Д. Современные методики обучения иностранным языкам. – М., 2000.
5. Иванова М.А. Психологические аспекты адаптации иностранных студентов к высшей школе. – СПб., 2000.
6. Мамонтов А.С. Сопоставительное лингвострановедение в обучении иностранным языкам. Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания. – М., 2006.
7. Сафонова В.В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. – Воронеж, 1996.

**О проблемах совершенствования подготовки иностранных студентов,
магистрантов и аспирантов в вузах Украины**

Ушакова Н.И., Тростинская О.Н.

Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: tovnapid@univer.kharkov.ua

В связи с отменой МОН Украины приказа №260 от 04.04.2006, на протяжении многих лет определявшего единый подход к организации языковой подготовки иностранцев в вузах Украины, обеспеченного программами обучения, учебниками и учебными пособиями для иностранных учащихся, и введением в действие приказа №997 от 18.08 2016 кафедры языковой подготовки

столкнулись с многочисленными проблемами организации учебного процесса иностранных граждан, которые требуют незамедлительного решения.

Языковая подготовка студентов теперь может осуществляться только за счет часов, выделяемых на изучение украинскими студентами иностранного и украинского языков. При этом учебными планами разных вузов, факультетов и специальностей предусмотрено выделение разного количества часов на иностранный и украинский языки, что делает невозможным объединение студентов близких по профилю факультетов и специальностей в полноценные группы. В связи с чем создаются малочисленные группы, на занятия в которых предусмотрено до 20% часов, выделяемых учебными планами на изучение учебной дисциплины. Такое количество часов не может удовлетворить коммуникативные потребности иностранных учащихся и адаптировать их к учебному процессу и новому социокультурному окружению (как известно, далеко не все иностранные студенты заканчивают подготовительные факультеты). Некоторые вузы (факультеты) полностью исключили из учебных планов изучение украинского языка украинскими студентами, что еще более затрудняет возможность найти часы, за счет которых может осуществляться языковая подготовка иностранных учащихся.

Такое же положение наблюдается в организации обучения магистрантов и аспирантов.

Одним из путей решения данной проблемы могла бы стать разработка единого приложения к учебным планам, по которым обучаются иностранные учащиеся, регламентирующего за счет каких нормативных дисциплин цикла гуманитарной и социально-экономической подготовки (в первую очередь «Иностранный язык» и «Иностранный язык специальности»), дисциплин свободного выбора студентов цикла гуманитарной и социально-экономической подготовки, а также бескредитных факультативных дисциплин для иностранных студентов (например, физкультуры) возможно сохранение учебных часов на языковую подготовку иностранных учащихся.

Приказ №997 от 18.08 2016 требует изучения иностранными учащимися только украинского языка и не определяет, как следует поступать с учащимися, которые начали обучение в университетах Украины в предыдущие годы на русском языке.

Обучение студентов 1 курса на украинском языке возможно только после прохождения ими начального курса данного языка на подготовительном факультете. Поэтому в 2016-2017 учебном году языковая подготовка иностранных учащихся может осуществляться только на русском.

Нужно определить, каким образом и для студентов каких курсов (для всех или только тех, кто поступил в 2016-2017 учебном году) должно осуществляться обязательное изучение государственного языка.

Таким образом, необходима разработка единого алгоритма организации обучения иностранных студентов, магистрантов, аспирантов в связи с новыми требованиями МОН Украины с целью обеспечения качественной профессиональной подготовки иностранных специалистов и повышения международного престижа украинского образования.

Литература:

1. Ушакова Н.І. Про відповідність програм з мовної підготовки іноземних студентів європейським компетенціям володіння іноземною мовою / Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Зб. наук. праць.– Х., ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. Вип. 14.– С.225 – 234.
2. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.В. Дубичинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. Міжпредметні зв'язки. / Зб. наук. праць. Вип. 19. – Харків: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – С. 136 –146.
3. Ушакова Н. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади / Н. Ушакова, О. Тростинська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: збірник наук. праць. – Львів: вид-во Львівського нац. ун-ту. – Вип. 9, 2014. – С. 12 – 21.
4. Ушакова Н.И. Инвариантная концепция и вариативные стратегии языковой подготовки образовательных мигрантов в вузах Украины / Н.И. Ушакова // Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін: матеріали III Міжнародної науково-практичної конф. (06 – 07 квітня 2016 року, м. Суми). – Том 1. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. – С. 98 – 100.

Адаптація іноземних студентів до освітнього простору вищих навчальних закладів України

Фандєєва А. Є.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: Fandyasportik@outlook.com

На сьогоднішній день в Україні існує значна кількість вищих навчальних закладів з досвідом підготовки іноземних студентів. Це зумовлено зростанням обертів з залучення іноземних громадян із метою надання освітніх послуг в українських університетах. Відповідно, збільшується кількість іноземних студентів, які отримують навчання в Україні.

Задля дієвості навчально-виховного процесу, спрямованого на іноземних студентів, необхідно пам'ятати, що кожний студент-іноземець певного українського ВНЗ представляє окрему країну, тобто має своєрідну ментальність, особливий погляд на світ та нове соціокультурне середовище, а також психологічний стан.

Зі вступом до одного з університетів України, іноземець опиняється у незвичному для себе просторі (національному, мовному, соціальному), до якого йому треба пристосуватися. Процес адаптації іноземних студентів до освітнього простору вищих навчальних закладів України, та пов'язані з ним труднощі спричиняють актуальність багатоаспектних психолого-педагогічних досліджень у цьому напрямі.

Зокрема, студентам потрібно адаптуватися до життя в новій країні з нерідним мовним середовищем, а не тільки до умов навчання у ВНЗ, що виявляється досить екстремальним досвідом для багатьох людей. Процес адаптації триває впродовж усього періоду навчання, але найбільш складним є перший рік у ВНЗ. Саме тому дослідження цього процесу впливає на полегшення процедур виховання і навчання іноземних студентів, та їх безпосередньому включенню до студентського середовища. Особливим фактором, до якого необхідно адаптуватись іноземним студентам-

першокурсникам, є навчальний процес, оскільки саме навчання є головною метою прибуття іноземців до українських ВНЗ.

Адаптація студентів-іноземців до освітнього середовища – багатофакторний процес їх входження, розвитку і становлення в освітньому середовищі вищого освітнього закладу в рамках комплексного поєднання та взаємодії інформаційно-функціонального та соціокультурного полів [3]. Пристосування іноземних студентів до ВНЗ на першому етапі – це адаптація до компонентів нової педагогічної системи: інформаційно-світоглядної (до викладання дисциплін, форм і методів організаційно-виховної роботи) і психолого-педагогічної (до студентської групи, її соціально-психологічного клімату, системи контролю знань, самопідготовки). Зазначена адаптація проходить під впливом певних очікувань як із боку викладачів, так і студентів-іноземців. Зазначимо, що найбільшою проблемою пристосування іноземних студентів до навчального процесу є їх недостатній рівень комунікативної компетенції, що гальмує сприйняття, осмислення і відтворення наукової інформації. Проведені опитування іноземних студентів свідчать, що саме недостатній рівень володіння мовою (російською або українською) є головним чинником недостатньої (порівняно з українськими студентами) спроможності до подальшого навчання в університеті [2].

Соціокультурна адаптація іноземних студентів проходить як під час навчальної діяльності, так і в процесі позааудиторних заходів. Останні, як зазначають дослідники, значно сприяють прискоренню процесу адаптації, формуючи при цьому мовну і соціокультурну компетенцію [4]. Тож доцільно організовувати для іноземних студентів екскурсії до музеїв (університетських, міських), виїзні екскурсії культурними й історичними місцями України, проводити тематичні вечори, спортивні змагання, концерти, наукові конференції, олімпіади з різних дисциплін тощо. Важливу функцію у процесі адаптації іноземних студентів відіграють агенти адаптації, які допомагають їм в отриманні необхідної інформації, засвоєнні нових соціальних ролей,

налагодженні контактів з оточенням тощо. Для них такими агентами є співвітчизники, що проживають в Україні вже не один рік, деканат із роботи з іноземними студентами, викладачі, члени студентської групи тощо. Проведені опитування показали, що найбільшу допомогу і підтримку в пристосуванні до життя і навчання у перший рік новачкам-студентам надають земляки (65%), викладачі-куратори (56%) і співробітники деканату (50%) [1]. Отже, для успішної адаптації іноземних студентів до освітнього середовища необхідно організовувати міжособистісну взаємодію та взаєморозуміння між викладачами і студентами; студентами-новачками і старшокурсниками; студентами у групі, на факультеті, що є представниками різних країн і культур.

Вдалиий процес адаптації сприяє майбутньому взаємозв'язку студентів-іноземців з інтелектуальним і соціокультурним простором університету. Прискорення цього процесу забезпечує: покращення засвоєння нових знань; формування рішучості до навчання в українських ВНЗ й розуміння значущості майбутньої професії; формування нових особистісних якостей, засвоєння нових соціальних ролей іноземних студентів та їх майбутнього соціального статусу [3]. Таким чином, завдяки науково організованому процесу адаптації іноземних студентів, як майбутніх фахівців для зарубіжних країн, до навчальної діяльності в українському соціокультурному просторі, відбуватиметься зростання якості професійної освіти.

Література:

1. Алексеева Т. В. Психологічні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у ВНЗ : автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. В. Алексеева ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2004. — 20 с.
2. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті : дис.. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Булгакова Наталія Борисівна. — Київ, 2002. — 446 с.
3. Довгодько Т. І. Розвиток системи підготовки іноземних студентів в Україні / Т. І. Довгодько // Вища освіта України. — 2012. — №3 (додаток 2). — Т. 2. — С. 102—104.
4. Кривцова И. О. Социокультурная адаптация иностранных студентов к образовательной среде российского ВУЗа (на примере Воронежской государственной медицинской академии им. Н. Н. Бурденко) / И. О. Кривцова // Фундаментальные исследования. — 2011. — № 8 — С. 288. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7798351.

Мотивация как один из важнейших компонентов в обучении РКИ

Чорна Ю.В.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail:seda_querida@mail.ru

Современное образование приобретает международный характер, что выражается в возрастающей академической мобильности студентов, в связи с чем качество получаемых знаний является одним из важнейших факторов, определяющих конкурентоспособность вуза.

В сфере преподавания РКИ неоднократно отмечалось, что именно мотивация к обучению помогает студентам качественно и на должном уровне усвоить языковой материал. Проблема формирования мотивации иностранных студентов не ограничивается только обучающим компонентом, в более широком смысле эта проблема связана с процессом социокультурной адаптации, поскольку является не менее важным понять, как чувствует себя студент из другой страны, оказавшийся в новой для него социально-бытовой и культурной среде, как помочь ему приспособиться к новым условиям, ускорить процесс адаптации, сформировать высокую мотивацию обучения и повысить уровень усвоения профессиональных знаний.

Таким образом, развитие у иностранных студентов практических навыков владения неродным языком предусматривает постоянное внимание к мотивации их обучения. Преподавателю необходимо уделять особое внимание разнообразным способам и приёмам создания положительного мотивационного настроения обучаемых, причем необходимо отдавать предпочтение тем способам и методам, которые, в первую очередь, затрагивают эмоции студентов, пробуждают их личностное отношение, стимулируют познавательный интерес.

Необходимо отметить, что мотивация иностранных студентов к обучению имеет ряд особенностей. Как определяет Куликова О.В., «динамика мотивации учения у иностранных студентов связана с тем, что, попадая в иную социокультурную среду, они для сохранения эмоционального равновесия

опираются на то «менее неизвестное», что возможно в этой ситуации, и этим «менее неизвестным» оказывается процесс обучения, структурированный и связанный с их предыдущими знаниями» [4:230]. Именно поэтому создание благоприятной эмоциональной атмосферы познавательной деятельности обучающихся формирует у них желание учиться, а также стимулирует к активным способам обучения, когда знания не даются в готовом виде, а добываются студентами посредством системы общения и действий (конференция, ролевая игра, дискуссия), при этом задействуются компоненты внутренней мотивации, отвечающие за качество усвоения знаний, а именно творчество, самоутверждение, убежденность, любопытство, перспективное развитие личности, потребность в общении.

Необходимо отметить, что в последнее время возникла необходимость высокой степени включенности обучаемых в процесс обучения, так называемой «вынужденной активности» – принудительной активизации мышления и деятельности обучающихся; повышенной эмоциональной включенности обучаемых и творческого характера занятий; обязательности непосредственного взаимодействия обучаемых между собой, а также с преподавателем; «коллективного форсирования усилий, интенсификации процесса обучения» [1: 12]. При этом важным условием успешности процесса обучения является формирование у учащихся ответственной, действенной мотивации обучения. В этом контексте важная роль отводится психологическим факторам, и в области внимания преподавателя оказывается не только осуществляемое обучение, но и происходящее в ходе учения творческое, активное развитие личности обучаемых.

В новой для них ситуации иностранные студенты нуждаются в особой помощи со стороны педагогов в преодолении трудностей, возникающих у них не только в процессе обучения, но и в множестве ситуаций, связанных с приспособлением к новой социокультурной среде, к новым климатическим условиям, времени, к новой образовательной системе, к новому языку общения,

к интернациональному характеру учебных групп, приспособление к культуре новой страны и т.д.

Таким образом, создание в процессе обучения эмоционально-непринужденной атмосферы общения, перенесение языкового материала в разные реальные ситуации, то есть стимулирование тем самым готовности к общению на основе данного языкового материала – всё это повышает творческую активность иностранных студентов, возбуждает их творческую фантазию, что, в свою очередь, формирует сильную мотивационную основу обучения и благоприятно влияет на качество полученных знаний.

Литература:

1. Горбенко А. М. Основные направления ориентации образования иностранных студентов на подготовительном факультете / А. М. Горбенко, Н. И. Никоненко, С. В. Черняк // Реализация традиционных методов и поиск инноваций в процессе подготовки иностранных студентов в современном высшем учебном заведении: Междунар. науч.-метод. конф. – Х.: ХПИ, 2008. – С. 11–15.
2. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / И. А. Зимняя. – М.: Наука, 1989.
3. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская. – М.: МГУ, 1986. – 176 с.
4. Куликова О.В. Особенности мотивации учения иностранных студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2009. – № 8. – С. 229-232.
5. Леонтьев А. А. Предмет лингводидактики глазами филолога и методиста. Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет / А. А. Леонтьев. – Варшава, 2004.

Solving moral dilemmas in foreign languages as a means of developing future engineers' professional responsibility

Sozykina G.S.

Kharkiv National Automobile and Highway University

Kharkiv, Ukraine

e-mail: anna1s@mail.ru

Foreign language as an educational subject has effective tools for formation of the person's ethics. The future engineers' professional responsibility as an ethical category can be developed by solving moral dilemmas when studying foreign languages.

Dilemma is a situation in which the choice of one of the two opposite solutions is equally difficult. The ethical dilemma is a situation of moral choice, when while realizing one moral value, another, not less important, is destroyed. If we consider the

question of ethical dilemmas in professional activities, it is now believed that this problem can be removed through the establishment of professional ethical codes. In general, this kind of ethics has often a positive effect on the resolution of ethical issues that arise in the course of professional activity; in such a way in the situation of an ethical choice the worker has a guide what to do in any specific situation.

However, it does not exclude the situation when the postulates outlined in professional ethics, may be contrary to certain principles of universal ethics (common to all people, regardless of their professional affiliation), and then the situation for the individual may seem insoluble. The situation may also be complicated by the internal conflict of the moral person, because each person has a set of moral criteria, which are valuable for him, but they may contradict to both generally accepted norms and standards of professional ethics.

We have ethical dilemmas every day, but, as a rule, we solve them guided by the principle of the "least evil", and certainly, not all of them develop into a situation of conflict or remain internal conflict of the individual. None of the professional code of ethics can encompass the variety of situations that the person will have to resolve in his ethical practice and, most likely, he will have to resort to the norms of universal ethics, and making decisions, he will face a new ethical dilemma.

The moral dilemma is the need to choose between two alternatives, resulting in either case to a negative result. The complexity of the situation consists in the fact that any choice leaves the man in a dramatic, and sometimes in a tragic situation.

Ethical dilemmas are effectively solved by compromise, by smoothing the contradictions and achieving a reasonable balance of interests, by persuasion, appealing to conscience, reason, common sense, previous agreements and traditions, as well as through a variety of procedures.

Ethical dilemmas are determined by many factors, but some experts (Goldberg and Greenberg, 1993) offer two major reasons: pressure at work and pressure caused by economic consequences of the result. As the authors point out, the possible reasons of unscrupulous actions include conflicts of interest, unregulated and unfair

competition, as well as the overall low level of moral and ethical development of the individual or the society. While some engineering codes proclaim the necessity of fairness and objectivity of research, today many researchers still endure a lot of pressure in order to achieve the desired result, and their awareness and understanding of the principles of social ethics are clearly weakening. This causes the need for the education system at all levels to include in the curriculum such subjects as ethics, social values and philosophy.

Business practice is often criticized as professional including engineers face serious ethical dilemmas from time to time which they are unprepared to solve. To cope with this problem ethical training programs – special programs of in-house training aimed at acquiring the skills of evaluation of ethical dilemmas and complex ethical decision-making in critical circumstances are introduced.

For the rational construction of personnel management and relationships within the organization any leader of business or production should be able to resolve ethical dilemmas and to choose the most effective and at the same time morally impeccable models of behavior. To do this he should know the basic rules of conduct in a situation of moral choice, as well as to understand specific rules of conduct in typical work situations [1].

Morality should be developed by all possible means and through learning various subjects, including foreign languages.

M. Yanovska considers working with dilemmas while teaching foreign language as specially arranged exercises requiring reasonable motivation. The author believes that the dilemma should be introduced in the context of a particular topic. When discussing it the teacher should focus students' attention on the ethical rationale for moral choice and displaying mental states of imaginary characters [2].

During the foreign language classes, in addition to developing the ability to make moral choices, parables promote harmonization of psychoverbal behavior, enrich vocabulary, perfect speaking skills.

The following is the example of one of the moral dilemmas by Victor Grassian which can be used for discussion [3]:

The Partiality of Friendship

Jim has the responsibility of filling a position in his firm. His friend Paul has applied and is qualified, but someone else seems even more qualified. Jim wants to give the job to Paul, but he feels guilty, believing that he ought to be impartial. That's the essence of morality, he initially tells himself. This belief is, however, rejected, as Jim resolves that friendship has a moral importance that permits, and perhaps even requires, partiality in some circumstances. So he gives the job to Paul. Was he right?

References:

1. Collins F. Social Ethics and the Conduct of Science – Specialization and the Fragmentation of Responsibility / F. Collins // *Annals of the New York Academy of Sciences*. – 1972. – 196 (4). – P. 213–222.
2. Яновская М.Г. Эмоциональные аспекты нравственного воспитания: Кн. Для учителя / М.Я. Яновская. – М.: Просвещение, 1980.
3. Grassian V. Moral Reasoning : Ethical Theory and Some contemporary Moral Problems / V. Grassian. : Prentice Hall, 1981. – 432 p.

МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ НЕРІДНОЇ МОВИ

Языковая коммуникация и её особенности при обучении иностранных учащихся

Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: belrus@bsmu.by

Основой языкового общения коммуникантов является необходимость овладеть им, помимо языка, совокупностью фоновых знаний, которые определяются как «обоюдное знание» реалий говорящего и слушающего. Отсюда нельзя игнорировать фоновые знания, так как без них нельзя понять языка, не имея представления об условиях, в которых живет народ, говорящий на этом языке.

Проблема фоновых знаний со всей остротой возникает в лексикографической практике. Сказать, что слово имеет значение «до свидания», бесполезно, если мы не знаем, при каких обстоятельствах это произносится: в какое время дня или ночи, на какой срок предполагается расставание, с какого рода людьми до или после других слов прощания, в сочетании с какими жестами, интонацией, голосовыми данными. Участники общения должны иметь общую социальную историю (поведение человека, система его мировоззренческих взглядов, этических оценок, эстетических вкусов, большая часть его знаний).

Признавая за фоновыми знаниями право участия в языковой коммуникации, в порождении языкового высказывания, мы заинтересовались тем, насколько «лингвистичны» фоновые знания.

Наличие у коммуникантов в момент прохождения речевого высказывания совокупности фоновых знаний – научно установленный факт.

При решении вопроса о статистике языкового контекста необходимо иметь в виду тот факт, что язык является средством воплощения всего мыслительного содержания человеческого сознания, культурных, социальных, исторических, эстетических и других ценностей.

Функционирование собственно языковых единиц должно рассматриваться в рамках языковых отрезков, достаточных для однозначного восприятия языковых единиц, требующих лишь знаний, непосредственно относящихся к данному речевому акту.

Фоновые знания – тот социально-культурный строй, который характеризует воспринимаемую речь.

Фоновые знания, или лексический фон, принадлежит именно невербальному, смысловому уровню сознания.

Фоновые знания, в отличие от невербального, смыслового уровня сознания, не исчерпываются языковым сознанием, знанием языковых знаков, а формируется значением слов национально языка. Значение слова само по себе не есть «вместилище знаний», а лишь форма презентации и актуального удержания знаний в индивидуальном сознании.

Все окружающие вещи выступают для нас как признаки, т. е. ассоциативно и мысленно вызывают образы других вещей. «Поэтому на этапе вербализации» образа результата создаются психологические посылки вызвать желаемый образ в сознании слушающего-читающего путем актуализации определенных фрагментов модели обстановки, которые индуцируют в его сознание «образ результата».

Таким образом, в сознании каждого человека имеется некоторая сумма накопленных знаний о связях с предметами, явлениями, которые, будучи закрепленными человеческой практикой, приобретают устойчивый характер, и являются тем фоном, который сопровождает нашу речь.

Проблема добору мовних еквівалентів при вивченні іноземної мови

Василенко І.О.

Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана

м. Київ, Україна

e-mail: severinairina@ukr.net

З кожним роком кордони між країнами стають прозорішими, зростає трудова та туристична міграція, відбуваються численні наукові, навчальні, культурні події, що стає поштовхом до активної комунікації між представниками різних народів, до пошуку спільної мови задля порозуміння. Сьогодні якісне знання іноземної мови з акцентом на практичному володінні стає актуальним як ніколи. Теоретичний підхід, який раніше був основним у вивченні іноземної мови, поступово витісняється практичним: відбувається перехід від граматико-перекладацького методу викладання до комунікативного. Акцент робиться на розумінні носіїв мови, вмінні передати свої думки в усній та писемній формі так, щоб вони були найбільш адаптовані до відповідного мовного середовища.

Зрозуміло, що для цього недостатньо навіть ґрунтовних теоретичних знань, які, в кращому випадку, дають можливість більш-менш якісно опрацьовувати писемний матеріал в напрямку прямого та зворотнього перекладу. Практика свідчить про те, що такий підхід до викладання іноземної мови не приносить очікуваних результатів, кількісний показник знання мови не переходить у якісний, і ті, хто протягом багатьох років вивчає іноземну мову, не вміють доречно використати ці теоретичні знання, оскільки їм бракує культурологічної інформації.

Отже, на зміну традиційним методам викладання іноземної мови приходять лінгвосоціокультурний метод як такий, що сприяє отриманню знань про соціальне та культурне середовище країни, мову якої вивчають.

З погляду потреб сьогодення у якісній мовній підготовці фахівців будь-якого професійного спрямування втілення ідеї діалогу культур у навчальний процес є безальтернативним, оскільки сама мова є продуктом культури. Такий

підхід дає можливість одночасно засвоювати культуру країни, мову якої вивчають, та надавати інформацію про культуру своєї країни. При цьому такі мовні структури, як граматики та лексика, об'єднуються із соціокультурними знаннями про географію, історію країни, умови побуту та традиції народу. В результаті у людини, що вивчає іноземну мову, виникає цілісне уявлення про відповідне культурне поле, всередині якого вона опиняється. Раніше, коли під час вивчення іноземної мови найбільша увага приділялась граматично правильно побудованій фразі, менше значення надавалось змістовності. При цьому кількість помилок під час мовлення залишалась досить значною, оскільки відчувався вплив фактору рідної мови. Як наслідок, кінцева ціль комунікації - бути зрозумілим - не завжди досягалась.

Міжкультурна комунікація сприймається як «процес спілкування (вербального і невербального) людей (груп людей), які належать до різних національних лінгвокультурних спільнот, як правило, послуговуються різними ідіоетнічними мовами, відчують лінгвокультурну «чужинність» партнера по спілкуванню, мають різну комунікативну компетенцію, яка може стати причиною комунікативних невдач або культурного шоку в спілкуванні» [1:9]. Можна навести безліч прикладів мовної невідповідності внаслідок відсутності певних соціокультурних знань при конструюванні начебто простих побутових фраз. Серед типових помилок дуже часто трапляється вживання одних слів замість інших: *He is learning at Gordon College* (неправильно). *He is studying at Gordon College* (правильно). Дієслово *to learn* має значення - вивчати, а дієслово *to study* - навчатися. *I went to the baker's to take bread* (неправильно). *I went to the baker's to buy bread* (правильно). Дієслово *to take* ніколи не вживається в значенні *to buy* - купувати. Величезна кількість прикладів помилкового вживання прийменників пов'язана з впливом шаблонів з рідної мови: *It depends from himself* (неправильно). *It depends on (upon) himself* (правильно). Трапляється помилкове вживання артиклів, прикметників тощо. Такі помилки можна віднести за рахунок недостатнього знання граматики, і хоча вони

спричиняють певні проблеми для тих, хто вивчає, наприклад, англійську, все ж можуть бути виправлені при більш старанному вивченні граматики.

Складнішою є ситуація, коли ми будуємо граматично правильне речення, яке є нормою літературної мови, але поширеною формою у спілкуванні є інша, неправильна, з погляду граматики: *It is I* - Це я (правильна форма для літературної мови). *It's me* - Це я (неправильна, але досить поширена форма). Іноземці, опановуючи чужу мову, на початковому етапі ще не відчують лексичних нюансів, намагаються будувати речення, спираючись на каркас рідної мови, що призводить до суттєвих помилок: *How do you call this in English?*- Як це називається? (неправильно). *What do you call this in English?* (правильно). Якщо мова йде не про предмет, а про висловлювання, правильною є фраза: *How do you say this in English?* - Як це сказати англійською? Або інший приклад недоречного перекладу нібито простого речення: Які питання вас цікавлять? - *What problems are you interested in?*(неправильно). *What issues are you interested in?*(правильно). Слово “*problems*” має негативний відтінок, і тому замість нього в даному контексті треба вживати слово “*issues*”. Більш того, в англійській мові, наприклад, виникають нові дієслівні форми, які, з точки зору класичної граматики, є абсолютно неправильними. Проте, вони доволі швидко приживаються у розмовній мові: *It's been being occurring to me for some time.* *He's being joking.* Подібні зміни поступово відбуваються і в граматиці української чи російської мови. Проблема полягає в тому, що іноземцям, які починають вивчати ту чи іншу мову, доволі складно відслідкувати всі ці відхилення від граматичних норм та доречно використовувати їх у щоденній розмовній практиці. Тому роль викладача у здобутті лінгвокраїнознавчих знань сьогодні є особливо важливою.

Таким чином, сучасність вимагає пошуку продуктивних засобів для формування мовної особистості, яка здатна ефективно взаємодіяти в контексті інших культур.

Література:

1. Бацевич Ф.С. Словник термінів міжкультурної комунікації. – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).

**Об организации межнационального и межкультурного общения
в азербайджанской аудитории**

Козырева Н. Ю.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

г. Днепр, Украина

e-mail:kafedra_UPI@i.ua

Кафедра перевода и лингвистической подготовки иностранцев (ПЛПИ) Днепропетровского национального университета им. Олеся Гончара имеет более чем двадцатилетний опыт обучения иностранных граждан из различных регионов мира (Индия, Китай, Турция, Тунис, Португалия и др.). В основном накоплен немалый опыт общения с представителями дальневосточного региона – опыт обучения китайских граждан русскому языку. В последнее время контингент из Китая значительно сократился, и с каждым годом увеличивается количество студентов из Азербайджана.

Необходимо отметить, что в азербайджанской аудитории возникает ряд проблем, связанных, в первую очередь, с неуёмным кавказским темпераментом, особенно, если преподаватель уже привык к консерватизму, конфуцианской норме поведения студентов из Китая, а именно: быть вежливым, сдержанным, контролировать свои эмоции и строго соблюдать учебную иерархию, т.е. неоспоримый авторитет преподавателя и неукоснительное ему подчинение. От всего этого студенты-азербайджанцы, конечно же, далеки. Как известно, в силу национального менталитета все кавказцы ценят общение, свободу, они гостеприимны, и всё это, к сожалению, в ущерб учебному процессу и дисциплине. Скажем, накрыть стол, от души угостить гостя для них гораздо важнее выполнения домашнего задания. Крайне важно, чтобы преподаватель, работающий со студентами-азербайджанцами, знал специфику культурной среды, в которой выросли обучающиеся, знал их психологические, лингвистические особенности и использовал эти знания в процессе обучения.

Справедливо и неоднократно отмечалось, что при условии незнания базовых принципов межкультурной коммуникации неизбежно возникают недопонимание, сложности в общении, конфликты. Обеспечение психологической готовности преподавателя к учебной деятельности в условиях новой социально-культурной среды предполагает адаптацию к новым формам организации учебного процесса. Если характерными чертами культуры многих азиатских стран является консерватизм, некоторая замкнутость, то подавляющее большинство азербайджанцев расположено к импровизации, игре.

Преподавателям кафедры ПЛПИ замечено, что студенты из Азербайджана требуют особого подхода, что объясняется особенностями национального характера (в самом обобщённом виде) и академическими традициями обучения в национальной школе; что «педагогика сотрудничества», мягкий и демократичный стиль общения, акцент на инициативность и креативность студента являются необходимыми стратегиями в создании оптимальных условий для успешной и продуктивной учёбы. Опыт работы преподавателей кафедры говорит, что абсолютная строгость и непререкаемость по отношению к азербайджанским студентам, в отличие от китайских, даёт обратный результат. Поведение преподавателя, не укладывающееся в рамки стереотипов студента-азербайджанца, может вызвать его негативную реакцию, что надолго снизит эффективность обучения. Чтобы добиться положительных результатов в процессе обучения, «ломать» стереотипы, сложившиеся в сознании иностранных студентов нельзя. Критику азербайджанцы воспринимают весьма болезненно. Однако твёрдость характера преподавателя обязательна. Приучение студентов-азербайджанцев к дисциплине и переосмыслению приоритетов должно иметь последовательный и продуманный характер. Необходимо создание таких психолого-педагогических условий обучения, которые обеспечили бы доверие, взаимопонимание, эмоциональную устойчивость и сотрудничество.

Формирование речевой культуры студентов в современном социуме

Креч Т.В.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: khnuba.ukrmova@gmail.com

В предполагаемом докладе делается попытка исследования проблемы формирования речевой культуры как важнейшей составляющей воспитания не только высокопрофессиональных специалистов, сколько духовно развитых, энциклопедически образованных личностей, грамотных, владеющих свободно всеми речевыми богатствами и ораторским искусством.

Чтобы привлечь внимание студентов к проблеме речевой культуры, речевого поведения в различных сферах общения, их нужно заинтересовать, создать серьёзную мотивацию в повышении собственной речевой культуры. Нелишне напомнить своим студентам, что в распространённых сейчас различного рода курсах профессионального мастерства, которые условно можно назвать «Технология успеха», почётное место занимают дисциплины, связанные с общей речевой культурой и ораторским мастерством. Без умения убеждать, выстраивать систему аргументов, контраргументов, вести полемику невозможно продвижение по карьерной лестнице.

Слово, речь, умение владеть этим словом – показатель общей культуры человека, его интеллекта. Персидский поэт и мыслитель XIII века Саади очень точно заметил: «Умён ты или глуп, велик ты или мал, не знаем мы, пока ты слово не сказал».

Студентам необходимо внушить, что их речевое поведение социально по своей сути, то есть обусловлено той ситуацией, в которой человек пребывает в данный момент. Скажем, в разговорной речи можно иногда отступить от норм литературного языка, разрешается использовать иногда формы, которые в словарях квалифицируются как разговорные.

В публичном же выступлении – форме, с которой особенно часто встречаются студенты (это и защита курсовых работ, и реферирование, и ответ

на экзамене, и защита дипломного проекта) – предложения должны быть закончены, логически связаны друг с другом, не допускаются резкие переходы от одной мысли, которая не доведена до логического конца, к другой.

Следует отметить, что в современном социуме эти навыки под влиянием пунктирной, основанной на знаках и символах компьютерной речи, интернета, мобильных смс-сообщений катастрофически утрачиваются.

Умение чётко и ясно выразить свои мысли, говорить грамотно, умение не только привлечь внимание своей речью, но и воздействовать на слушателя, общая речевая культура – неотъемлемая составляющая профессиональной пригодности людей самых различных специальностей.

Отсутствие этих знаний и навыков вызывает панический страх перед любым публичным выступлением, а наличие этого комплекса психологи неслучайно относят к числу самых устойчивых.

Чтобы помочь студенту избавиться от этого комплекса, его нужно вооружить знанием тех требований, которые предъявляются к публичному выступлению: а) знание норм родного или изучаемого языка; б) владение ораторским мастерством; в) владение орфоэпическими нормами; г) умелое использование языковых изобразительных средств.

Ещё один интересный вопрос формирования языковой личности в современном социуме – речевой этикет и различные формы его функционирования.

В предполагаемом докладе будут более подробно проанализированы особенности публичной речи и даны практические рекомендации, которыми могут воспользоваться студенты.

Деякі особливості комунікативної поведінки іноземних слухачів

Кучеренко О.Ф.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

e-mail: kucherenkoef@mail.ru

Проблеми успішної комунікативної поведінки, незважаючи на достатньо тривалий термін усіляких наукових досліджень вітчизняними та закордонними вченими, продовжують залишатися на сучасному етапі підготовки іноземних слухачів. Обрана тема доповіді залишається конче актуальною, бо процес подолання зазначеної проблемності не тільки триває, але й набуває нових ознак, спричинених багатьма сучасними інноваційними суспільними процесами.

Серед перешкод до досягнення комунікативного успіху багато чинників. Передовсім виокремлюємо суттєві мовні відмінності учасників комунікативного процесу, зумовлені низьким рівнем володіння іноземними студентами українською (російською) мовою, стереотипним прагненням поціновувати конкретну ситуацію спілкування, спираючись на засвоєні змалечку моделі поведінки. При цьому майже не враховуються нормативні зміни, що постійно характеризують розвиток будь-яких мов, будь-якого суспільства.

Учасникам комунікативного процесу варто обов'язково брати до уваги можливе помилкове розуміння не тільки вербальної, але й невербальної модальності, абсолютно прийнятної для іноземної аудиторії.

В Алжирі та Єгипті після вдалого жарту араби можуть простягнути співбесіднику долоню, по якій співбесідник має вдарити своєю долонею. В Україні ж простягнута долоня сприймається як бажання попрощатися, тому українці можуть потиснути її, що породжує реакцію непорозуміння у арабів.

Для культури Близького Сходу притаманна поліхронність. Відтермінування та запізнення сприймаються арабською аудиторією абсолютно спокійно, що не є прийнятним для традиційної української комунікативної поведінки. Пояснення такої поведінки можна знайти в арабській мові, зокрема, у багатьох прислів'ях, присвячених терпінню та розсудливості (наприклад, «Терпіння

зберігає те, що маєш», «Терпінням можна зруйнувати гори», «Терпіння – ключ до радості». Відоме арабське прислів'я пояснює причину такої неспішності: «Коли Аллах робив час, він зробив достатньо».

Іноколи для українців видається дивною поведінка арабів, коли вони після жвавої розмови раптово притихають. За цієї спілкувальної ситуації в українській аудиторії можуть виникати непорозуміння. Проте така комунікативна поведінка є цілком зрозумілою для арабської спільноти. Раптові паузи надають можливість арабам спокійно обмірковувати свою подальшу поведінку. Для того, щоб подумати, араб припиняє говорити, так би мовити «залишається наодинці із самим собою», тому, на підтвердження викладеного вище, варто зазначити, що в арабській мові немає слів «самота», «самітність», «усамітнення».

Важливим для досягнення розуміння арабського менталітету стає усвідомлення того, що й сучасні комунікативні дії базуються на цінностях ісламу. І за наших часів в арабському світі комунікативне спілкування визначається певною системою традиційної поведінки, усталеними якостями, притаманними справжньому чоловікові: мужність, відважність, уміння кохати, красномовство, дотримання сказаного слова. Із так званим “кодексом честі” можна познайомитися, читаючи фольклорну літературу та арабську поезію.

Отже, вирішувати складні причин невдалої комунікативної поведінки, долати хибні культурні стереотипи під час міжкультурного спілкування можна, розуміючи певну спілкувальну ситуацію комплексно, системно та зважено.

Література:

1. Бергельсон М.Б. Межкультурная коммуникация как исследовательская программа: лингвистические методы кросс- культурных взаимодействий/ М.Б. Бергельсон. – М: Слово, 2002.– 156 с.
2. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики /пер с англ. А.Д.Шмелева// А. Вежбицкая. – М: Языки славянской культуры, 2001.– 272 с.
3. Манакін В.М. Мова і міжкультурна комунікація/ В.М. Манакін. – К.:ЦУЛ, 2012. –288 с.

Некоторые аспекты межкультурной компетентности

Мартынова И.Е.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: martivetta@mail.ru

Самое общее определение межкультурной компетентности может звучать следующим образом: это способность человека эффективно общаться с представителями других культур, то есть достигать своих целей при общении и при этом соответствовать ожиданиям своих партнеров. Большинство исследователей подчеркивают важность категорий «эффективность» и «адекватность» (уместность) при определении компетентности. Эффективность можно объяснить как достижение в общении поставленных целей, нужных результатов; адекватность – как отсутствие нарушений значимых правил, действующих в данном культурном контексте, и соответствие ожиданиям противоположной стороны.

В структуре межкультурной компетентности целесообразно выделять четыре основных компонента: мотивационный, аффективный (эмоционально-личностный), когнитивный и поведенческий. Вопрос о том, что является ключевым в понятии межкультурной компетентности: компетентность в общении или культурная специфика, можно назвать одним из основных.

Существуют различные точки зрения по поводу того, нужно ли сначала изучать культурные различия, а затем их влияние на компетентность или же сначала исследовать саму компетентность в общении в рамках одной культуры. Таким образом, одной из важнейших проблем, как с точки зрения теории, так и с точки зрения практики, является проблема разграничения общекультурной и культурно-специфической компетентности.

Культурно-специфическая или этнокультурная компетентность – это способность эффективно взаимодействовать с представителями той или иной конкретной культуры. Общекультурная компетентность – это в принципе способность к взаимодействию с людьми, имеющими другие ценности,

поведенческие коды. Таким образом, можно говорить о том, что общекультурная компетентность является как бы фундаментом, первой ступенью, на которую накладывается уже компетентность в отношении определенной культуры или множества различных культур.

Учитывая структуру межкультурной компетентности, рассмотренную выше, можно говорить о том, что мотивационный и аффективный блок относятся скорее к общекультурной компетентности, тогда как когнитивный и поведенческий – к культурно-специфической. Хотя, конечно, нужно учитывать, что подобное разделение достаточно условно. Представляется, что для развития культурно-специфической компетентности зачастую достаточно лишь дидактических способов обучения, в то время как для того, чтобы человек приобрел общекультурную компетентность, необходимы специальные, в первую очередь, тренинговые методы обучения.

Общекультурная компетентность является многокомпонентным образованием. Но существует точка зрения, что одной из основных составляющих общекультурной компетентности является межкультурная сензитивность – чувствительность к различиям между культурами, осознание возможности возникновения трудностей в межкультурном общении. Можно сделать несколько парадоксальный вывод, что более компетентным в межкультурном общении будет человек, который сам себя считает недостаточно компетентным в силу осознания отличий собственной культуры от других. Чувствительность к различиям настолько важна, что в некоторых концепциях межкультурная сензитивность рассматривается как отдельный конструкт, заменяя собой межкультурную компетентность.

Рассматривая межкультурную сензитивность как фактор общекультурной компетентности, представляется важным исследовать вопрос соотношения общекультурной и культурно-специфической компетентности и успешности межкультурного общения. Необходимо выявлять связи между уровнем общекультурной компетентности и культурно-специфической компетентности

и уровнем адаптированности в инокультурной среде. Отслеживание этих взаимосвязей позволило бы понять, насколько способны к эффективному межкультурному общению люди, в разной степени обладающие общекультурной компетентностью, но поставленные в условия необходимости постоянного общения с представителями другой культуры, например, иностранные студенты в Украине.

Известно, что вузы вносят существенный вклад в формирование готовности студентов к межкультурному общению, в развитие толерантности и уважения к культурному плюрализму, когда образование нацелено на процессы совершенствования личности с целью достижения компетентности и профессионализма в условиях современности. Основным технологическим средством формирования компетентности в межкультурном общении является, например, современная методика преподавания иностранного языка, основывающаяся на положении о неразрывной связи языка и культуры.

Проблема компетентности студентов в межкультурном общении в настоящее время представляет собой отражение объективных потребностей общества в подготовке специалистов и становится движущей силой развития личности будущего специалиста.

Студентам следует учитывать свои личностные особенности как способствующие или препятствующие эффективному межкультурному общению. Следовательно, для более успешного развития компетентности в межкультурном общении, следует уделять внимание развитию таких качеств, как дружелюбие, толерантность, положительной мотивации к межкультурному общению, гуманистических ценностей, а также собственных интеллектуальных возможностей. В свою очередь, было бы хорошо, если бы преподаватели в вузе рассматривали коммуникативные, регулятивные и когнитивные качества студентов в качестве значимых при профессиональной подготовке, поскольку именно их развитие выступает одним из важнейших условий развития у студентов способности к межкультурному общению.

Межкультурная коммуникация в преподавании казахского и русского языков как иностранных

Нуриаихова Ж.А., Мусаева Г.А.

Казахский национальный университет им. аль-Фараби

г. Алматы, Республика Казахстан

e-mail: zhanara26n@mail.ru; e-mail: gulbagiza_70@mail.ru

Изучение иностранных языков и их использование как средства международного общения сегодня невозможно без глубокого и разностороннего знания культуры носителей этих языков, их менталитета, национального характера, образа жизни, видения мира, обычаев, традиций. Только сочетание этих двух видов знания – языка и культуры – обеспечивает эффективное и плодотворное общение [1].

Интернационализация всех сфер общественной, политической, экономической деятельности, расширение международных связей вызвало серьезный интерес к Казахстану во всем мире. В такой ситуации, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха, и как никогда остро встала проблема воспитания толерантности к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, необходимо обратить всеобщее внимание к вопросам межкультурной, международной коммуникации, и способствовать стремлению и готовности к межкультурному диалогу.

Потребность в исследовании проблем международной коммуникации в условиях трансформации казахстанского общества, ищущего свою социокультурную идентичность и стремящегося создать эффективную систему социальной организации, возрастает.

Примеры из жизни подтверждают мысль, что «коммуникация правит людьми, их жизнью, их развитием, их поведением, их познанием мира и самих себя как части этого мира» [2]. Необходимо разобраться, что препятствует людям понять друг друга и что затрудняет их общение на разных уровнях.

Взаимопонимание как основа межкультурной коммуникации при восприятии другого мировоззрения является одним из условий межкультурной трансформации. Культурная и языковая картины мира тесно взаимосвязаны,

находятся в состоянии непрерывного взаимодействия и восходят к реальному миру, окружающему человека.

Однако в действительности путь от реальности к слову (через понятие) сложен, многопланов. Усваивая чужой, новый язык, человек одновременно усваивает чужой, новый мир. Каждое новое иностранное слово транспонирует в сознание обучаемого, в его мир, понятие из другой культуры. Таким образом, изучение иностранного языка (особенно на начальном этапе) сопровождается своеобразным раздвоением личности.

Необходимость перестройки мышления, перекраивания собственной, привычной, родной картины мира по чужому, непривычному образцу представляет собой одну из главных трудностей (в том числе и психологическую) овладения иностранным языком. Интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка. Изучающий иностранный язык проникает в культуру носителей этого языка и подвергается воздействию заложенной в нем культуры. На первичную картину мира родного языка и родной культуры накладывается вторичная картина мира изучаемого языка. Становится очевидной необходимость соизучения нового языка и культуры, выработка не только языковой, но и коммуникативно-культурологической компетенции личности [2].

Происходящие в настоящее время интеграционные процессы, активно проявляющиеся и усиливающиеся во всех сферах человеческой деятельности, отражаются и в практике преподавания языков как иностранных. Интернационализация различных сфер деятельности Казахстана в свою очередь отразилось и на контингенте иностранных слушателей факультета довузовского образования КазНУ им. аль-Фараби. Выросло не только количество студентов, изменились и страны, откуда они приезжают. Конечно, соседи: Китай, Турция, Южная Корея по-прежнему на первом месте. Но качественно изменились сами студенты: это студенты, заинтересованные в обучении. И наше преподавание, раньше державшееся лишь на горстке

энтузиастов-практиков, из года в год становится все более осозанным, коммуникативным, более полагающимся на новейшие научные наработки.

А все потому, что языки преподавания (казахский и русский как иностранные) стали реально востребованными. Стремление государств к использованию единого информационного пространства усиливает роль и значение казахского и русского языков как иностранных. Эти языки становятся необходимым инструментом для коммуникации, для получения профессии, для получения знаний о сильной стране, имеющей политический и экономический вес в мире.

Рассматривая тенденции развития современного языкового образования, важно отметить, что главной целью усвоения иностранного языка является сегодня не только языковая компетенция, связанная с овладением четырьмя видами деятельности, но и способность инофонов к коммуникативному общению на межкультурном уровне, усвоение навыков практического применения полученных знаний, знакомство со страноведческими и культурными реалиями.

Коммуникативная компетенция неразрывно связана с понятием межкультурная компетенция. В условиях заинтересованности современного языкового образования проблемами диалога культур необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, направлений, которые позволяют по-новому взглянуть не только на то, как преподавать, но и на то, с каким материалом нужно идти к обучаемым.

Очевидным и положительным результатом процесса глобализации считается общение представителей различных этносов, и нам дана реальная возможность помочь этому общению. В этом мы не отстаем от мировых тенденций, стремясь в своих научных и методических работах, в учебных пособиях помочь инофонам не только усвоить изучаемые языки, но и сделать шаг навстречу другой культуре, принять участие в межкультурном полилоге.

Литература:

1. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации. – Москва: Юнити, 2004. – 271 с.
2. Тер-Минасова С. г. Межкультурная коммуникация. – М: Слово, 2000.

Об одной возможности организации межкультурной коммуникации между студентами

Панченко Е. И.

Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара

г. Днепр, Украина

e-mail: e_panchenko2003@mail.ru

Межкультурная коммуникация — это связь и общение между представителями различных культур, что предполагает как непосредственные контакты между людьми и их общностями, так и опосредованные формы коммуникации. По мнению С. Г. Тер-Минасовой, межкультурная коммуникация особенно важна сейчас, когда смешение народов, языков, культур достигло невиданного размаха и как никогда 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, международной коммуникации [1:8]. Русский язык является одним из значимых средств организации этой коммуникации. К. Паустовский так писал о русском языке: «Среди великолепных качеств нашего языка есть одно совершенно удивительное и малозаметное. Оно состоит в том, что по своему звучанию он настолько разнообразен, что включает в себе звучание почти всех языков мира».

На проблемах межкультурной коммуникации, которые находятся в центре внимания в современном обществе, сфокусированы научные исследования кафедры перевода и лингвистической подготовки иностранцев Днепропетровского национального университета имени Олеса Гончара. Но эти проблемы не только объект научного исследования, но и центр практической повседневной деятельности кафедры. Это не просто слова, а факт, обусловленный тем, что исторически сложилось так, что при кафедре

обучаются две категории студентов – иностранцы, изучающие украинский и русский язык, и украинские студенты – будущие переводчики. Это сочетание оказалось очень удачным как для обеих категорий студентов, так и для преподавателей. Студенты из ближнего зарубежья (Россия, Беларусь и др.) на 1-4 курсах изучают украинский язык. Студенты из дальнего зарубежья изучают русский язык на подготовительном факультете и в течение пяти лет обучения в университете. Формы межкультурной коммуникации иностранцев и переводчиков разнообразны: взаимное общение на неродном языке – студент-переводчик начинает играть свою будущую профессиональную роль на совместных мероприятиях, например, на общем библиотечном уроке, студент-иностранец начинает неформальное общение на смешанном русском языке. Знакомство с культурой друг друга во время традиционных внеаудиторных мероприятий кафедры: празднование Международного Дня переводчика 30 сентября, Нового года, национального нового года разных стран, загородной экскурсии по знаменитым местам Украины: Петриковка, Запорожье, Хортица, Умань, этноутор Галушковка. Иностранцы поют свои песни, танцуют свои танцы. Запомнилось совместное посещение украинского этнофестиваля студентами-иностранцами и переводчиками. Переводчики читают украинские стихи в своих, пусть еще и не очень совершенных переводах. Фотографии, напоминающие об интересных общих встречах, украшают аудитории кафедры. Студенты-переводчики совершенствуют знания и прагматически ориентируют учебные задания при проведении для иностранцев экскурсии по городу на английском языке.

Таким образом, постоянные аудиторные и внеаудиторные контакты как основа межкультурной коммуникации отечественных и иностранных студентов способствуют более успешному обучению как тех, так и других, и выполняют как обучающие, так и воспитательные функции.

Литература:

1. Тер-Минасова Светлана Григорьевна. Язык и межкультурная коммуникация : Учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по специальности "Лингвистика и межкультурная коммуникация" / С. Г. Тер-Минасова. - М. : Слово/Slovo, 2000 261 с.

Лінгвокультурологічний аспект міжкультурної комунікації у викладанні української та російської мов як іноземних

Підгородецька І.Ю.

Харківський національний аграрний університет імені В.В. Докучаєва

м. Харків, Україна

e-mail: innapodgor@mail.ru

Проблема міжкультурної комунікації сьогодні тісно пов'язана з концепцією діалогу культур, що потребує створення умов для вивчення іншомовної та рідної культури, уміння їх порівнювати. Культурний рівень індивіда виявляється в його типі мислення, вираженні почуттів, манері спілкування. Особистість як носій рідної культури виявляє зацікавлення іншомовною культурою, сприймає її крізь власне світобачення, суспільну систему цінностей. «Різні мови – це ніби різні вікна, через які кожний народ дивиться на світ і сприймає, ословлює його по-своєму, засвідчуючи таким чином різні типи ментальності» [2:334–335]

Реальному спілкуванню носіїв різних культур передують етап «випереджаючої комунікації», тобто знання про специфічні риси, притаманні представникам інших культур, що виявляються у процесі комунікації. У носіїв різних культур існують свої моделі сприйняття дійсності, відображені у символічних системах, мовних конструкціях, стилях усної та письмової комунікації.

Науковці визнають необхідність вивчення іноземної мови в тісному зв'язку з культурою носіїв цієї мови. Такий підхід дає змогу навчитися сприймати чужу культуру, ментальні особливості, традиції і норми спілкування, а отже, вирішити проблеми взаємодії представників різних культур, попередити міжетнічні конфлікти, подолати міжкультурний бар'єр взаємного нерозуміння. Дослідники проблем міжкультурної комунікації пропонують урахувати такі компоненти міжкультурної взаємодії:

- практичний (правила, які необхідні для орієнтування в чужій країні);
- естетичний (відмінності у життєвих цінностях, одязі і т. ін.);
- етичний (розбіжності у нормах поведінки);

- стереотипний (стереотипи щодо культури своєї країни в порівнянні з культурою іншої);
- рефлексивний (особисті зміни за результатами міжкультурного контакту) [1:52–54].

Навчання іноземних студентів української (російської) мови передбачає набуття ними не лише лінгвістичної компетентності як оволодіння абстрактною системою правил мови, а й комунікативної компетентності – уміння застосовувати правила в конкретних соціальних ситуаціях, а також когнітивної компетентності – здатності до словотворення і генерування думок мовою спілкування [4:13].

У зв'язку з цим великого значення набуває ознайомлення зі стереотипами іншомовної культури – результатом інтелектуальної, інтерпретаційної, духовної діяльності, – що відображують реальне життя і культуру етносу. В основі зміни таких стереотипів лежать динамічні лексико-семантичні процеси, зумовлені особливостями міжособистісної, міжкультурної комунікації [2:333]. Знання мовно-етнічних стереотипів є необхідн. для набуття іноземними студентами лінгвокультурологічної компетентності. Її формування забезпечується використанням лінгвокультурологічного підходу, що сягає своїм корінням в лінгвокультурологію – науку, яка вивчає взаємодію мови і культури [3:2].

У практиці викладання української та російської мов як іноземних лінгвокультурологічний підхід означає, перш за все, роботу з текстами культурологічного спрямування. Оскільки іноземні студенти на аудиторних заняттях переважно працюють із фаховими текстами, вони із зацікавленням сприймають країнознавчу інформацію, яка спершу може бути представленою через мультимедіа або під час екскурсій. Для формування лінгвокультурологічної компетентності студентів-іноземців необхідно працювати з відповідними текстами, виявляти в них слова-знаки (символи)

етнічної культури, пояснювати їхнє значення, за можливості порівнювати їх із відповідними словами-символами в інших мовах і культурах.

Тексти культурологічної тематики мають бути нескладними, не переобтяженими зайвою інформацією; містити відомості про історію, видатних людей, звичаї, традиції, свята, етичні й естетичні норми, правила спілкування. Пропонуємо класичний алгоритм опрацювання текстів: лексико-граматичні завдання як передтекстова робота; робота з текстом; післятекстова робота з можливим використанням творчих завдань.

Працюючи в аудиторії з іноземними студентами – представниками різних національностей, викладач має бути толерантним, дипломатичним, спостережливим, щоб не викликати невдоволення, не спровокувати міжетнічних конфліктів.

Отже, невід’ємною складовою професійної компетентності іноземних студентів є міжкультурна комунікативна компетентність, важливим компонентом якої постає лінгвокультурологічна компетентність, що дає змогу комунікантам будувати процес спілкування з урахуванням системи культурних цінностей співрозмовника, виражених у його мові. Оволодіння лінгвокультурологічною компетентністю має допомогти фахівцеві правильно аналізувати й адекватно інтерпретувати мовну та немовну поведінку співрозмовника – носія іншої культури, приймати рішення, урегулювати конфлікти, ураховуючи особливості місцевої культури.

Література:

1. Бердичевский А. П. Особенности преподавания РКИ в современной Европе // Очерки по теории и практике преподавания русского языка как иностранного: сб. ст. и учебных материалов. – М., 2003. – С. 40-66.
2. Єрмоленко С. Я. Мовно-естетичні знаки української культури. – К.: Інститут української мови НАН України, 2009. – 352 с.
3. Ионова А. М. Методика обучения профессионально ориентированному устному общению студентов бакалавриата на основе лингвокультурологического подхода (направление подготовки 031900 «Международные отношения», немецкий язык): автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностраный язык) / Федеральное государственное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования. – М., 2012. – 19 с.
4. Фалькова Е. Г. Межкультурная коммуникация в основных понятиях и определениях: Методическое пособие. – СПб.: Ф-т филологии и искусств СПбГУ, 2007. – 77 с.

Работа с художественными текстами как средство развития межкультурной языковой личности

Сеник Л.Н. Лебеденко И.Л.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: podgotovka_language@mail.ru

В последние десятилетия отмечается повышенный интерес к изучению различных аспектов межкультурной коммуникации. Коммуникативное поведение людей обусловлено их национально-психологическими особенностями, менталитетом. Поэтому как восприятие действительности, так и выбор коммуникативных стратегий и тактик осуществляется через призму своих культурных ценностей, суждений, особенностей поведения. Это очень часто является причиной непонимания или полных неудач в межкультурной коммуникации.

Осознание иностранцами студентами национально-культурных особенностей, норм коммуникативного поведения иного культурно-языкового социума обуславливает более быструю адаптацию к инокультурной среде, способствует формированию межкультурной языковой личности. Развитие такой личности, «эффективного» участника межкультурной коммуникации является целью обучения украинскому/ русскому языку как иностранному.

Для успешной реализации данной цели большое значение имеет чтение художественной литературы, поскольку именно она наиболее полно отражает культуру народа, особенности национального характера. Литература знакомит также с языковой картиной мира конкретного социума, представленной в лексическом составе языка, в системе образных средств, идиоматики и др.

Поскольку восприятие иностранцем идейно-художественного, страноведческого содержания, образной системы художественного текста не свободно от ассоциаций, обусловленных его национальной культурой, постольку вся работа, сопровождающая чтение текстов, должна быть целенаправленной и методически оправданной. Очень важна роль многоаспектного комментария, имеющего целью снять трудности восприятия

изучаемого произведения. В идеале он должен быть ориентирован на национальную культуру обучаемых, проводиться в сопоставительном плане.

Задачи комментария следующие:

1. «Нейтрализовать» неадекватные ассоциации, обусловленные социально-психологическими особенностями культуры студентов. К примеру, объектом комментирования должны быть характерные для данной культуры национальные нормы поведения, в том числе коммуникативного, черты характера, традиции и обычаи. Национальные различия касаются также культурной символики: цветовой, цифровой, символики цветов, животных и др. Неверная их интерпретация, так же как и отсутствие знаний о смысловой нагрузке жестов, мимики, позы, могут стать причиной ошибок в понимании идейно-художественного содержания текста и, шире, причиной неудач самих обучаемых в межкультурной коммуникации.

2. Комментарий призван обеспечить такое понимание и осмысление социально-культурных деталей, лексики и фразеологии, которое помогло бы адекватно воспринять предметно-понятийный и подтекстовый уровни содержания изучаемого художественного произведения.

3. Комментарий должен способствовать раскрытию идейно-эстетического содержания, стилистических особенностей изучаемого текста, восприятию его как произведения искусства.

Комментирование ноционально специфических явлений культурного, психологического характера, лексико-фразеологических единиц в процессе чтения художественных текстов иностранными студентами – это лишь часть системы работы, направленной на приобщение к культуре иного социума, на усвоение норм и особенностей поведения её носителей. В настоящее время осуществляются исследования особенностей восприятия художественных произведений иностранными учащимися в зависимости от специфики их национального сознания, изучаются особенности языковой картины мира обучаемых из разных регионов. Это, безусловно, будет способствовать как

выработке новых подходов к обучению чтению художественной литературы, так и разработке и реализации в практике обучения моделей формирования межкультурной языковой личности.

Литература:

1. 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; 1990. – 246 с.
2. Прохоров Ю.В., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение/ Ю.В. Прохоров, И.А. Стернин. – М.: Флинта, наука, 2006. – 193 с.

Особенности усвоения неродного языка в межкультурном общении в полилингвальной среде

Утебалиева Г.Е., Дюсетаева Р.К.

*Казахский национальный университет им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан*

e-mail: gulnar_2005@mail.ru; e-mail: roza_dusetaeva@mail.ru

Одной из специфических особенностей процесса усвоения неродного языка иностранными студентами в Казахстане является пребывание их в полилингвальном пространстве. Помимо языковой среды учебной аудитории, окружением студента становится языковое пространство с функционирующими казахским и русским языками.

Усвоение неродного языка в условиях его функционирования становится успешным при условии овладения вторичной языковой личностью элементами национальной языковой картины мира. Овладение элементами национальной языковой картины мира и особенностями национального варианта универсальной языковой когниции расширяет возможности языковой личности в использовании целевого языка для реального конструктивного общения с носителями языка, с людьми разных национальностей, владеющим этим языком, для решения конкретных проблем, заключенных в реальные жизненные, учебные, производственные, бытовые и т.п. ситуации.

Элементы «формальной культуры общения» наиболее доступны для понимания овладевающего целевым языком, поскольку они представляют собой своего рода ритуалы диалогизирующей социализации, которые

присутствуют в каждом национально-культурном сообществе и являются, как правило, универсальными. Конструирование коммуникации, максимально регламентированное национально-культурными и социальными требованиями, клишировано и, следовательно, подчиняется жесткой системе языкового упорядочения. Социальные и национальные стереотипы усваиваются личностью как культурный компонент и представляют собой четко структурированные концептуальные модели. Индивидуальное сознание обычно склонно следовать сформировавшимся схемам. Именно в силу своей универсальности, та или иная стратегия речевого поведения первого языка «экспортируется» в изучаемый язык. Эту способность возможно использовать при формировании умений решать стандартные коммуникативные задачи средствами целевого языка. Имея в своем арсенале набор национальных стереотипов, вторичная языковая личность по аналогии с первым языком переносит их содержание, но уже средствами второго языка, закрепленными за схемой типичной ситуации. Формирование языковой когниции путем «закрепления» знака или структуры знаков целевого языка за собственным концептом или группой концептов, тождественным по содержанию новому, как правило, бывает успешным. При этом необходимым условием является контроль преподавателя за соблюдением студентами общепринятых норм поведения и реализации их речевых намерений в стандартных ситуациях правильными языковыми формами.

Другой особенностью процесса усвоения неродного языка является четко выраженная индивидуализация представления стереотипной ситуации. Речевое общение предполагает продуцирование и восприятие не только буквальных, но и имплицитно выраженных смыслов. Устойчивые образцы или стереотипы представления той или иной ситуации, которыми располагает языковая личность, не настолько стабильны, чтобы не быть способными к варьированию. При обращении к стандартным схемам неизбежна (что очень важно) реализация определенных вариантов индивидуального конструирования мира.

Индивид постигает общепринятые когнитивные стереотипы но, восприняв их, он при этом сохраняет свою неповторимую индивидуальность. Эту особенность возможно использовать при расширении индивидуальной базы языковых знаний путем формирования умения использовать косвенные стратегии выражения речевых намерений. Задачей преподавателя на этом этапе работы становится четкое разъяснение смысла и значения выбранной языковой формы для решения коммуникативной задачи.

Следующая особенность процесса усвоения неродного языка – проблема межъязыкового взаимодействия, возникающая вследствие коммуникации представителей разных культур, связанных изучением целевого языка, когда при общей лексико-грамматической системе у говорящего/слушающего коммуникация может быть нарушена из-за несовпадения культур. Наряду с необходимостью знания о различиях в культурах, при формировании коммуникативной компетенции в целевом языке важно учитывать, как действует говорящий/слушающий при выборе стратегии речевого поведения в родном языке и корректировать его действия в соответствии с особенностями речевого поведения носителей языка. Перед преподавателем стоит конкретная обучающая цель – выявить различия в культурах, предоставить знания о национальной картине мира и дать информацию о том, как, в отличие от студента, ведут себя носители языка и культуры страны изучаемого языка при решении предложенной коммуникативной задачи.

Исследователи полагают, что единицы хранения информации представляют собой взаимосвязанные фрагменты единого ментально-лингвального комплекса. Они образуют более или менее устойчивые глубинные блоки – конфигурации (А. Вежбицкая), проявляющиеся, в частности, в ассоциативно-вербальной сети, каждый элемент которой обладает определенным набором ассоциативных связей. Только при наличии определенной общности знаков или так называемого «обоюдного кода» (С.Г. Тер-Минасова) коммуникация становится возможной. Общностью знаков

обусловливается адекватность и успешность коммуникации. Для формирования общности знаков при обучении неродному языку необходимо использовать алгоритмы построения речевого поведения, свойственного носителям языка и культуры, следование которым обеспечит адекватное ситуации поведение обучающегося.

Активізація пізнавальної діяльності іноземних студентів в українській мовній підготовці

Чабан Н.І.

Херсонський державний університет

м. Херсон, Україна

e-mail: dsiania@mail.ru

Розширення інтеграційних процесів в освітньому просторі поставило проблему якісної української мовної підготовки іноземних студентів у вітчизняних вишах. Останні п'ять років навчання іноземців української мови в Херсонському державному університеті забезпечує загальноуніверситетська кафедра мовної освіти. Упродовж 1-4 курсів українську мовну підготовку проходили й проходять англomовні й франкомовні студенти африканського континенту, студенти з Азербайджану, Узбекистану, Туркменістану, Туреччини, Сирійської Арабської республіки, Вірменії, Російської Федерації, Молдови. У побудові навчальної роботи з іншомовними комунікантами викладачі кафедри керуються основоположними директивними документами, а саме, статтями 67, 68 Закону України «Про вищу освіту» [5], наказом МОН України від 18.08.2016 року «Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року № 260» [4], стандартами з української мови як іноземної початкового рівня (А 1), базового рівня (А 2), середніх рівнів (В 1, В 2) та професійного рівня (С 1) [6].

Окрім того, за період 2011-2016 рр. з дисципліни «Українська мова (для іноземних студентів)» викладачами загальноуніверситетської кафедри мовної освіти для всіх курсів та спеціальностей розроблено й апробовано навчально-методичні комплекси, що поєднують: робочі навчальні програми, плани,

завдання та рекомендації до практичних занять, завдання та рекомендації для самостійної роботи, тести й завдання для поточного контролю знань студентів, питання до заліків та екзамену, комплекти фахових текстів, комплекти фахової ділової документації, комплекти аудіоматеріалів, списки рекомендованої літератури, питання та рекомендації для підготовки до випускової атестації, для вступного випробування до магістратури. У процесі викладання використовуються підручники таких авторів, як О. В. Антонів, П. С. Вовк, Р. М. Кривко, Т. М. Крик, Н. О. Лисенко, Л. М. Паучок, В. В. Радченко, Є. І. Світлична, Л. І. Селівестрова, А. А. Сербенська, З. М. Терлак, А. Б. Чистякова, де наведено основні теоретичні положення з вивчення української мови та завдання для практичної і самостійної роботи студентів [1-3].

З метою активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів загальноуніверситетською кафедрою мовної освіти практикується залучення юнаків та дівчат до науково-пошукової роботи. Згідно зі стандартом професійного рівня володіння українською мовою як іноземною студенти повинні продемонструвати систематизовані знання лексико-граматичного матеріалу, вміння здійснювати аналіз функційно-стилістичних особливостей усної та писемної мови, навички анотування та реферування наукових текстів [6:2].

Досвід організації практичної роботи іноземних студентів з науковими текстами підтвердив доцільність використання трьох груп письмових та усних завдань. В основу першої групи завдань покладено аналіз структурних елементів, описаних у наукових статтях досліджень. Юнакам та дівчатам пропонувалось прочитати наукову статтю з фахової проблеми й виділити структурні елементи описаного дослідження (його предмет, мету, завдання та стислі висновки про отримані результати). Друга група завдань передбачала складання стислих анотацій за результатами аналізу структурних елементів, описаних у наукових статтях фахових досліджень. Третя група завдань вимагала письмової та усної роботи інокомунікантів із узагальнення складених анотацій у формі наукової доповіді. У ході письмової переробки анотацій

статей майбутні фахівці оформлювали доповідь про результати аналізу наукових досліджень із певної фахової проблеми. Складена таким чином письмова доповідь є підсумком роботи іноземних студентів із науковими текстами фахової проблематики.

Найкращі доповіді було обговорено під час науково-культурних заходів у позааудиторний час. Метою таких заходів є не лише формування навичок наукового дослідження, але й ознайомлення юнаків та дівчат з культурними традиціями українського народу. Це, круглі столи за тематикою: «ХДУ — єдина родина» (20 березня 2013 р.), «Мови українська та англійська: навчальні дисципліни чи засіб спілкування?» (16 травня 2013 р.), «Україна – Азербайджан: перетин культур Заходу й Сходу» (15 травня 2014 р., 16 травня 2015 р.) та регіональний науково-практичний семінар «Культурно-мовні зв'язки як шлях формування національної свідомості» (27 вересня 2014 р.). Учасники цих заходів мали змогу ознайомитись із кращими науковими доповідями студентів Сафарової Х. з теми «Юридична термінологія у творчості Т. Г. Шевченка», Мамедова О. з теми «Якість вищої освіти в Україні», Ахмедової С. з теми «Традиції шариату в мусульманській сім'ї», Гасанова О. з теми «Юридична система Азербайджану» тощо.

Досвід кількарічної української мовної підготовки іноземних студентів у Херсонському державному університеті довів позитивний вплив науково-культурної роботи на зацікавленість та результативність опанування юнаками й дівчатами усного та писемного мовлення.

Література:

1. Антонів О. В, Паучок Л. М. Українська мова для іноземців. Модульний курс: навч. посібн. — К.: Фірма «Інкос», 2012. — 270 с. + CD
2. Вовк П. С. Українська мова для іноземних студентів: Навч. посіб. [Текст] / П. С. Вовк, В. В. Радченко, Т. М. Крик. — К.: Вища шк., 2007. — 215 с.
3. Лисенко Н. О. Українська мова для іноземних студентів: Навч. посіб. української мови / Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. П. Цапко. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — 240 с.
4. Про визнання таким, що втратив чинність, наказу Міністерства освіти і науки України від 04 квітня 2006 року № 260: Наказ МОН України від 18.08.2016 р. №997 [Електронний ресурс]. — Режим доступу до матеріалів: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/52124/
5. Про вищу освіту: Закон України від 1 липня 2014 р. №156-VII// Відомості Верховної Ради

України. – 2014. – № 37-38. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалів: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

б. Стандарт з української мови як іноземної. Професійний рівень (С1) / Укл. Ніколаєва Н. С., Бондарєва Н. О., Дем'янюк А. А., Шевченко М. В., Овдіюк В. В., Якубовська М. Ю.: Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.06.2014 № 750 [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалів: <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/>. – 43 с.

Чтение и интерпретация текстов социокультурной сферы общения

Чень Чунься

Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина

г.Харьков, Украина

e-mail: chenxianshengde@gmail.com

Для чтения текстов на иностранном языке характерны навыки, названные рецептивно-пассивными [8]. В основе таких навыков лежат автоматизированные процессы узнавания языковых явлений и понимания (на основе контекста и припоминания) их значения. При понимании языковой информации с помощью аналитических действий значение выводятся путем анализа структуры языкового явления: структуры слова, морфологического явления, синтаксических конструкций и его актуализации в данном контексте. Исследователи подчеркивают необходимость исследования материальных средств сообщения, «таящих в себе, как известно, огромные потенциальные возможности семантических приращений» [3: 23], что особенно актуально для текстов социокультурной сферы общения.

Чтение художественного и публицистического текста на иностранном языке имеет свои особенности. Эти особенности связаны с восприятием инофонами русской литературы и публицистики, которое обусловлено не только уровнем владения языком, но и процессом вхождения в инокультуру. Поэтому понимание текста социально-культурной сферы – результат не только знания словообразовательных механизмов, синтаксических связей, но и результат знания культуры народа, его социального опыта.

В связи с этим организация адекватного восприятия текстов, которые получили название проективных [2], выработка методических приемов, обеспечивающих восприятие не только буквальной, но и подтекстной,

затекстной информации – является одной из важнейших проблем методики преподавания РКИ.

Основные языковые факты, подлежащие комментированию в описанной ситуации, систематизированы в работах Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, отметивших необходимость толкования элементов всех уровней языковой системы: слов, фразеологизмов, афоризмов и т.д.

Лингвострановедческое комментирование, сосредоточивая свое внимание на отражении в тексте экстралингвистических фактов и эксплицирования этих связей в целях обучения русскому языку, опирается на достижения лингвистического и лингвостилистического анализа.

Работа с текстами социально-культурной сферы требует дополнительных усилий по созданию материалов, подготавливающих адекватное восприятие текста. Эти вопросы освещены в работах Л.Б. Бей, Л.С. Журавлевой, Н.И. Ушаковой, Т.Н. Чернявской.

Итоговой характеристикой сформированности навыков и умений чтения в методике считают интерпретационные умения, которые предоставляют собой результат взаимодействия рецептивно-пассивных фонетических, лексических, грамматических навыков [10]. Интерпретация применяется к объектам, природа которых допускает неоднозначность смысла. Художественный и публицистический тексты относят к объектам такого типа [1; 10].

Вопросы интерпретации текстов социокультурной сферы общения – междисциплинарная проблема, находящаяся на стыке лингвистики, психологии, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации. Соответственно, обеспечение интерпретационного уровня понимания – реализация комплексного подхода к таким текстам. Результаты междисциплинарных исследований взаимно дополняют и обогащают друг друга. Интерпретация текста – освоение произведения, содержащего лингвокультурную информацию, осуществляется путем воссоздания авторского видения и познания действительности и не может быть

организована без учета фактора адресата – личности читателя, его национальных, образовательных и др. характеристик.

В.А. Кухаренко описывает следующие иерархические уровни в процессе продвижения к интерпретации текста: фонографический, морфологический, лексический, синтаксический. В текстологии освоение текста рассматривается в соответствии с тремя параметрами: первый – содержательно-фактуальная информация (СФИ) [7: 76]. Содержательно-концептуальная информация (СКИ) – второй параметр освоения текста.

Для восприятия текста также важны категории целостности, модальности, прагматической направленности [3; 4]. Интерпретация этих категорий наряду с СФИ, СКИ и имплицитной, подтекстной информацией (СПИ – третий параметр освоения текста), по мнению исследователей, и приведет к желаемому результату – восприятию текста во всей его полноте и многогранности.

Литература:

1. Бей Л.Б. Интерпретация художественного текста при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Бей Людмила Борисовна. – М., 1985. – 251 с.
2. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 139 с.
4. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Добраев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Журавлева Л.С. Обучение чтению (на материале художественных текстов) / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М.: Рус. яз., 1984. – 96 с.
6. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом / Н.В. Кулибина. – М.: Рус. яз., 1987. – 143 с.
7. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.
8. Методика (Заочный курс повышения квалификации филологов-русистов) / под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Рус. яз., 1988. – 180 с.
9. Милославская С.К. К определению целей и содержания работы с литературным произведением в практическом курсе русского языка для студентов-филологов / С.К. Милославская // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: сб. докл. сов. делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – С.196 – 200.
10. Ушакова Н.И. Соотношение знаний и практических умений в структуре обучения чтению текстов социокультурной сферы / Н.И. Ушакова // Викладання мов у вузі на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Зб. наук. праць. Вип.5. – Х.: Константа, 2001. – С.252 – 255.

11. Чернявская Т.Н. Реализация лингвострановедческого аспекта при создании учебника русского языка / Т.Н. Чернявская // Рус. яз. за рубежом. – 1989. – № 3. – С. 59 – 64.

Роль художнього тексту у формуванні лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів

Яременко Т.Г.

Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана

м. Київ, Україна

e-mail: yartanya@ukr.net

Художній текст як мовна одиниця є невичерпним джерелом для багатоаспектного лінгвістичного аналізу. Вивчення української чи російської мови як іноземної неможливе без використання оригінального художнього тексту, оскільки він має великі лінгводидактичні можливості. Виконуючи низку функцій, художній текст репрезентує мову з усіма її невичерпними можливостями. У зв'язку з цим варто нагадати слова О.О.Потебні: «В організованому суспільстві з серйозним ставленням до літератури складається й щодо писемної мови громадська совість, чуття користі, міри і краси, які однаково зв'язують письменника і читача» [1: 171-172].

Використання літературних творів у навчальному процесі допомагає у формуванні професійних, комунікативно-практичних, лінгвокультурологічних навичок тощо. Студенти-іноземці, опрацьовуючи тексти художньої літератури російських чи українських письменників, знайомляться з різноманітними побутовими, соціальними, культурними реаліями країни, мову якої вивчають. Завдяки художнім текстам вони можуть глибше зрозуміти, оцінити специфіку реалій певної країни, що, без сумніву, відіграє велику роль у їхній соціально-культурній адаптації, допоможе уникнути конфліктів, викликаних відмінностями у культурних традиціях.

Художні тексти допомагають вивчати, досліджувати мову через призму духовної культури етносу. Дослідження мови художнього твору полягає не тільки у виокремленні слів, що репрезентують культуру певного народу, а і в групуванні їх за так званими тематичними полями (назви державно-

національної незалежності, слова на позначення політичних і громадських організацій, назви предметів побуту, назви частин народного костюма, назви традиційних для певної культури промислів і ремесел, назви свят, обрядових дійств, ономастика тощо). Тематичні поля, що досліджуватимуть студенти-іноземці у художніх текстах, допоможуть у кращому засвоєнні лексики мови, що вивчають, та культури певного народу. Групування символів, мовних знаків культури (номінацій з національно-культурним компонентом у семантичній структурі) дозволять студентам-іноземцям краще, повніше уявити мовну картину світу певного народу.

Засвоєння будь-якої мови базується не тільки на знаннях системи мови, але й умінні використовувати мовновиразові засоби, відповідно до мети й обставин спілкування (мовна компетенція). Орфоепічних, лексичних, граматичних помилок припускаються навіть носії мови. Цілком очевидно, що в мові інофонів таких помилок ще більше. Тому особливо важливим для формування компетенції, зокрема лінгвокультурологічної, є знання менталітету, особливостей народних традицій, вірувань, духовних надбань народу. Художня література допомагає іноземним студентам знайомитися з невичерпними можливостями російської чи української мови, збагачує їх активний та пасивний словник. Вона є чудовим матеріалом для формування, розвитку і закріплення лінгвокультурологічних навичок. Твори художньої літератури можна використовувати як текстовий матеріал не тільки для читання, а й для аудіювання, аналізу, перекладу, коментування тощо.

Завдяки художньому тексту студенти-іноземці пізнають культуру, історію, реалії тієї країни, про яку пише автор твору. Когнітивна функція художньої літератури дозволяє отримати велику кількість нової культурологічної, країнознавчої інформації. Пізнаючи в процесі вивчення і аналізу художніх текстів нові традиції, культуру, світосприйняття, студенти-інофони не тільки вивчають світову літературну спадщину, а й стають більш відкритими, толерантними до інших народів, маючи більш повне уявлення про

мовну картину світу. Високий рівень поваги до представників різних національностей, їх мов, культур, звичаїв виховують твори багатьох письменників, зокрема повість К.Г.Паустовського «Далекі роки». Зі сторінок цього твору постають яскраві образи представників багатьох національностей, їх мова, звичаї, предмети побуту. Це й українці, росіяни, поляки, євреї, татари, румуни, цигани, китайці, італійці, чехи, греки, французи. Автор майстерно залучає до мови твору екзотизми, іноземну лексику тощо, що сприяє розширенню словникового запасу студентів.

Отже, роль художньої літератури у формуванні лінгвокультурологічної компетенції студентів-іноземців важко переоцінити. Із текстів художньої літератури як з багатющої скарбниці можна отримувати нові й нові знання про народ, побут, звичаї країни, мову якої вивчають, оскільки аутентичні тексти передають характер народу, його життєвий досвід, спосіб життя нації, систему її соціальних, моральних та естетичних цінностей. Художні тексти сприяють не тільки формуванню лінгвокультурологічних навичок, а й вихованню толерантної, відкритої для інших культур особистості, що є особливо актуальним у сучасному полікультурному світі.

Література:

1. Потебня О.О. Естетика і поетика слова. - К., 1985. - с. 171-172.

ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНО-ПРИРОДНИЧИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НЕРІДНОЮ МОВОЮ

**Технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі
при вивченні хімії іноземними студентами підготовчих факультетів**

Бешенцева О.А.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: beshentseva_o.a@mail.ru

Згідно із сучасними вимогами до освіти, довузівська підготовка студентів-іноземців повинна формувати цілісну систему універсальних знань, умінь та навичок, а також досвід самостійної діяльності і особистої відповідальності студентів, тобто ключові компетенції, що визначають сучасну якість змісту освіти.

Одна з сучасних технологій, яка дозволяє отримати зазначені компетенції – це технологія розвитку критичного мислення. Критичність розуму – це вміння людини об'єктивно оцінювати свої і чужі думки, ретельно і всебічно перевіряти всі висунуті положення та висновки.

Критичне мислення допомагає людині визначити власні пріоритети в особистому та професійному житті, передбачає прийняття індивідуальної відповідальності за зроблений вибір, підвищує рівень індивідуальної культури роботи з інформацією, формує вміння аналізувати і робити самостійні висновки, прогнозувати наслідки своїх рішень і відповідати за них, дозволяє розвивати культуру діалогу у спільній діяльності [1, 2]. Дані фактори зумовлюють актуальність технології розвитку критичного мислення.

Для успішного досягнення поставлених цілей я визначила наступні завдання:

- Сформувати у студентів-іноземців вміння і навички, як необхідні компоненти їх підготовки до життя в сучасному інформаційному просторі;
- Формувати критичний стиль мислення в процесі навчання хімії, розвиток умінь розуміти прихований сенс того чи іншого повідомлення;

- Розвивати навички самостійної роботи з навчальним матеріалом та інформацією;

- Формувати вміння орієнтуватися в джерелах інформації, знаходити, переробляти, передавати і отримувати необхідну інформацію, при цьому користуватися різними стратегіями при її обробці, відкидаючи непотрібну або невірну; відокремлювати головне від несуттєвого в тексті або мові.

У чому ж специфіка освітньої технології розвитку критичного мислення? По-перше, навчальний процес будується на науково-обґрунтованих закономірностях взаємодії особистості та інформації.

По-друге, фази цієї технології (виклик, осмислення, рефлексія) інструментально забезпечені таким чином, що викладач може бути максимально гнучким у кожній навчальній ситуації в кожен момент часу.

По-третє, стратегії технології дозволяють все навчання проводити на основі принципів співробітництва, спільного планування і осмисленості [2].

Існує певний алгоритм формування критичного мислення, що передбачає відповіді на такі питання.

1. Яка мета даної пізнавальної діяльності?
2. Що відомо?
3. Що робити?
4. Чи досягнута поставлена мета?

На практиці ефективність використання технології розвитку критичного мислення доводиться наступними показниками:

- Якість знань студентів-іноземців з хімії.
- Підвищення пізнавального інтересу до предмета:

Критичне мислення – це ціла філософія пошуку здорового глузду, для висунення нових можливостей.

Сьогодні випускник XXI століття повинен:

- Бути здатним до самоосвіти і самореалізації і творчої праці;

- Вміти адекватно оцінювати особливості соціального середовища, протистояти антигромадським явищам;
- Вміти аналізувати, обробляти, синтезувати і використовувати наукову інформацію;
- Володіти методами пізнання, проектування, конструювання та дослідження, творчого застосування;
- Бути комунікабельним, гнучким, контактним у різних соціальних групах і мінливих життєвих ситуаціях.

Дане завдання нелегка, але здійсненна.

Література:

1. Вукіна Н.В., Дементієвська Н.П. Критичне мислення: як цього навчати. – Х.: Основа, 2007. – 110 с.
2. Кроуфорд А, Саул В., Метью С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів. – К.: Плянди, 2006. – 217 с.

Поэлементный анализ успеваемости в процессе обучения иностранных студентов подготовительных факультетов вузов

Волосюк М.А.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

e-mail: marina_andreevna@inbox.ru

Проценко Е.М.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры,

г. Харьков, Украина

Для адекватной оценки и постоянного контроля успехов в усвоении изучаемых дисциплин предлагается схема поэлементного анализа результатов обучения студентов по каждой теме изучаемой дисциплины. С этой целью преподаватель в начале изучения темы планирует обязательное усвоение студентами конкретных элементов знаний и умений по теме и вносит эти элементы в специально составленную таблицу, в которой, например, по горизонтали перечисляются выбранные элементы, а по вертикали указываются фамилии студентов конкретной группы. Для заполнения таблицы удобно использовать символы «+» - элемент усвоен, «-» - элемент не усвоен, \pm - частично усвоен (требуется доработка).

Такие таблицы преподаватель составляет для студентов каждой группы, что позволяет фиксировать на каждом занятии темы при различных видах работы со студентами усвоение каждым конкретным студентом, а также конкретной группой студентов, того или иного учебного элемента, то есть проводить внутреннюю и внешнюю дифференциацию и индивидуализацию обучения. Это дает возможность преподавателю на последующих занятиях легко ориентироваться, на каких именно учебных элементах следует акцентировать внимание обучающихся как индивидуально, так и группы, и подбирать соответствующие формы работы в данной группе по усвоению этих элементов. Кроме того, контрольные работы, задания которых подобраны таким образом, чтобы с их помощью можно было выявить усвоение или неусвоение выделенных элементов знаний и умений по конкретной теме у каждого студента, позволяют увидеть итог поэлементного контроля и коррекции знаний и умений в ходе изучения всей темы на каждом занятии и объективно оценить не только качественно, но и количественно уровень знаний и умений по теме каждого индивидуума и группы в целом.

Например, при работе в группах с иностранными студентами (особенно из стран Африки) при изучении темы «Рациональные числа и действия с ними» часто возникают проблемы при выполнении действий со смешанными числами, а именно: преобразование смешанных чисел в неправильные дроби и наоборот, использование различных приемов при сложении, вычитании смешанных чисел и др. Эти и другие учебные элементы указываются в таблице для каждой группы, и при прохождении темы преподаватель может проследить за усвоением выделенных учебных элементов каждым студентом каждой группы и своевременно реагировать на проблемы при изучении того или иного учебного элемента конкретным студентом или группой студентов и спланировать дальнейшую работу по их устранению.

Использование подобной таблицы дает возможность получить точную и объективную количественную оценку знаний и умений студентов. Для этого

общее количество выделенных элементов принимается за 100% и вычисляется процент верных ответов, что затем легко переводить в любую систему оценивания, выбрав определенные критерии оценивания. Могут быть также использованы весовые коэффициенты для тех или иных элементов, чтобы подчеркнуть их значимость. Таблица, составленная для анализа итоговой контрольной работы по теме, позволяет получить наглядную информацию об основных ошибках, оставшихся после изучения темы, сделать выводы о причинах их возникновения, типичности и спланировать действия по их устранению при анализе результатов контроля, а также при организации повторения при изучении последующих тем. Таким образом, после поэлементного анализа тематической контрольной работы можно не просто оценить уровень знаний каждого студента, но и выявить конкретные «пробелы» в знаниях, полученных студентом, и в дальнейшем отработать эти проблемные места со студентом. С помощью такой таблицы можно объективно увидеть успеваемость каждого студента, успеваемость конкретной группы, а преподавателю получить дополнительный стимул для поиска новых методик, подходов как к изучению всей темы или ее конкретных элементов, так и путей взаимодействия с конкретным обучающимся или группой обучающихся, т.е. для учета психолого-педагогических особенностей усвоения материала.

Поскольку обучение иностранных студентов предполагает развитие прежде всего коммуникативных умений по дисциплине, то такая таблица может включать и элементы речевой деятельности. Например, такие элементы, как умение прокомментировать действия со смешанными числами, используя для этого грамматическую конструкцию «Чтобы..., надо (можно)...» и ранее изученную и новую терминологию темы (сумма, разность, произведение, частное, сложить, вычесть, умножить, разделить, сократить, дробь, обыкновенная дробь, правильная или неправильная дробь, смешанное число, целая часть, дробная часть, обратная дробь) и др. Поэлементный анализ позволяет не только преподавателю, но и студенту структурировать

схематически материал изучаемой темы и выделять ожидаемые результаты, что с необходимостью приводит к осознанию важности самостоятельной работы над темой, т.е. мотивирует учебную деятельность студента.

Опыт показывает, что, действительно, если студентов в начале изучаемой темы ознакомить с методикой поэлементного анализа и сообщить критерии оценивания знаний и умений по этой технологии, то, как правило, это служит хорошим мотивирующим моментом и четким ориентиром работы над темой, как совместно с преподавателем, так и самостоятельно.

Применение поэлементного анализа успеваемости в процессе обучения иностранных студентов подготовительных факультетов вузов дает возможность построения индивидуальной образовательной траектории развития каждого студента, обеспечив, таким образом, его подготовку к успешному обучению в вузе.

Література:

1. Волосюк М.А. Структурування і генералізація навчального матеріалу з фізики при пропедевтичній підготовці іноземних студентів / М.А. Волосюк // Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів : IV Міжнар. наук.-практ. конф., 27–28 квітня 2011 р. : матеріали конф. — К. : КНАУ, 2011. — С. 17–18.
2. Волосюк М.А. Особенности преподавания дисциплин математического цикла в интернациональных группах студентов / М.А. Волосюк, Е.М. Проценко // Фундаментальна освіта ХХІ століття: наука, практика, методика : міжнар. наук.-практ. конф., 14–16 трав. 2013 р. : матеріали доп. — Х. : ХНУБА, 2013. — С. 42–45.
3. Волосюк М.А. Проблеми підвищення якості викладання в інтернаціональних групах студентів дисциплін природничо-наукової, професійної та практичної підготовки / М.А. Волосюк, О.М. Проценко, О.О. Печерцев // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький дер-жавний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди". Темат. вип. „Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання”. — К. : Гнозис, 2013. — Дод. І, вип. 29, т. 3. — С. 287–292
4. Волосюк М.А. Особенности содействия профессиональному становлению личности в начале процесса обучения в техническом вузе / М.А. Волосюк, О.М. Проценко, О.О. Печерцев // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: сб. материалов V Междунар. заоч. науч.-практ. конф., 20 дек. 2013 г. : в 2 ч. Ч. 1. — Белгород : Изд-во БГТУ им. В.Г. Шухова, 2013. — С. 105–109.
5. Волосюк М.А. Теоретико-методологічні аспекти читання лекцій з дисциплін природничо-математичного циклу іноземним студентам підготовчих факультетів ВНЗ / М.А. Волосюк // Наукові записки: зб. наук. ст.. Серія педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. — К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. — Вип. 119. — С. 61–70.
6. Волосюк М.А. Адаптація іноземних студентів до навчання у ВНЗ на основі концепції безперервності та спадкоємності / М.А. Волосюк, О.М. Проценко // Наукові записки: зб. наук. ст.. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. — Вип. 129. — С. 71-80.

Реализация межпредметных связей при изучении физики

Горбенко А.М.

Харьковский национальный университет городского хозяйства имени А.Н. Бекетова

г. Харьков, Украина

e-mail: Gorbenko1937@mail.ru

Среди многих принципов, направленных на совершенствование учебного процесса, важное место занимает использование межпредметных связей в процессе преподавания.

С помощью межпредметных связей преподаватель в сотрудничестве с преподавателями других предметов осуществляет целенаправленное решение комплекса учебно-воспитательных задач. Межпредметные связи активизируют познавательную деятельность студентов, побуждают мыслительную активность в процессе переноса и обобщения знаний из разных предметов. Использование на уроках наглядности из смежных предметов повышает доступность усвоения связей между физическими, химическими, биологическими, географическими и другими понятиями. Таким образом, межпредметные связи выполняют ряд функций: методологическую, образовательную, развивающую, воспитывающую, конструктивную. На уроках физико-математического цикла прослеживается межпредметная связь не только с такими дисциплинами как физика, математика, информатика, но и с географией, химией, биологией, историей, литературой. Особо выделяется роль преподавателя и студента в организации межпредметных связей. Преподаватель преподает студентам знания, выявляет логические связи между отдельными частями содержания, показывает возможности использования этих связей для приобретения новых знаний. Студент же усваивает эти знания, приобретает индивидуальный опыт познания, учится самостоятельно применять знания. Процесс познания протекает под руководством преподавателя. [1].

Изучение физики способствует превращению отдельных знаний студентов о природе в единую систему мировоззренческих понятий. Предмет физики раскрывается по тематическому принципу. Тематическое построение

этой дисциплины позволяет рассматривать ее учебные темы как отдельные "узлы" систематизированных знаний, находящихся между собой в определенной связи и ограничения. Рекомендуются следующие основные формы связи физики с другими предметами:

- раскрытие взаимосвязи физических явлений с биологическими, химическими и другими явлениями;
- сообщение связей о применении физических явлений и закономерностей в других науках;
- использование на занятиях по физике знаний и умений, которые студенты получили при изучении других предметов;

Учет межпредметных связей устраняет разобщенность предметов, позволяет каждому преподавателю поддерживать интерес к другим, не "своим" предметам. Знания студентов становятся глубже и прочнее.

Осуществление связи физики с другими предметами облегчается тем, что на занятиях по физике изучают материал, имеющий большое значение для всех, и особенно для естественно-математических и политехнических дисциплин, которые используют физические теории, законы и физические методы исследования явлений природы.

Основные трудности, возникающие при реализации межпредметных связей по линии "математика-физика".

1. Физические понятия, используемые на уроках математики, не всегда своевременно сформированы в курсе физики, и наоборот: математики не всегда своевременно знакомят с понятиями и действиями, необходимыми для курса физики.

2. В курсе физики применяют такие математические понятия, которые у рамках математической программы вообще не вводятся.

3. Несогласованность терминологии и обозначений в курсах математики и физики.

4. В курсах математики и физики одни и те же понятия получают различную трактовку.

Поэтому для удобства преподавания физики в разных группах предлагается отобранный материал по математике [2].

№ п/п	Учебный материал по физике	Математическая база
1	Единицы измерения физических величин. Международная система единиц (СИ).	Метрическая система мер.
2	Измерение длины, площади. Единицы длины, площади.	Прямоугольник. Квадрат. Площадь прямоугольника, квадрата.
3	Измерение объема. Единицы объема.	Прямоугольный параллелепипед. Куб. Объем прямоугольного параллелепипеда. Единицы объема.
4	Графики пути и скорости при равномерном прямолинейном движении.	Графики прямой и обратной зависимости. Графики линейной зависимости.
5	Простые механизмы. Рычаг. Условие равновесия рычага. Блоки. Условие равновесия блока.	Пропорция.
6	Коэффициент полезного действия.	Нахождение процентного отношения двух чисел.
7	Путь, перемещение и координата при прямолинейном движении с постоянным ускорением.	Площадь трапеции. Квадратные уравнения. Квадратичная функция.
8	Сложение и разложение сил.	Соотношение между сторонами и углами в прямоугольном треугольнике. Теоремы синусов, косинусов.

Результативность выбранного подхода к обучению:

1. Улучшение качества знаний по предмету. Студенты применяют знания смежных дисциплин, раскрывая проблему в комплексе.

2. Развивает интерес к предмету, формирует целостность понимания единства "человек- природа-общество".

Применение межпредметных связей на уроках позволило повысить интерес к предмету, поднять мотивацию к познавательному процессу, улучшить качественные показатели обучения физике.

Литература:

1. Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе: аспект подготовки учителя / Еремкин А. И. – Москва : Высшая школа, изд-во Москов. гос. ун-та, 2011. – 152 с.
2. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения : кн. для учителя / В. Н. Максимова. – Москва : Просвещение, 2011. – 143 с.

Специфіка лінгвокраїнознавства і лінгвокраїнознавчий аспект у навчанні української мови як іноземної

Дроздова І.П.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: i_p_drozdova@mail.ru

Лінгвокраїнознавчі знання, як відомо, завжди високо цінувалися, але не виділялися як самостійна педагогічна категорія.

Ще в IV столітті нашої ери схоласти відзначали, що не пізнавши життя, не пізнаєш мову, тому при навчанні латинської мови вони описували історичні та соціальні передумови створення літератури Золотого та Срібного століть. Коментарі схоластів були великими й містили відомості з різних галузей – від географії до соціальної поведінки. Лише в кінці XIX і на початку XX ст. на перше місце поряд із навчанням навичкам усного мовлення висувається ознайомлення з реаліями країни мови, що вивчається. [2:6-9.]

Слід ураховувати, що кожна країна має свої лінгвокраїнознавчі особливості, що виявляється, починаючи від різних назв «лінгвокраїнознавства» в кожній країні, до різних концепцій розвитку мови і культури.

Культура в різних її напрямках сприяє формуванню особистості людини. «Іншомовна культура» – усе те, що здатний принести студентам-іноземцям процес оволодіння нерідною мовою в навчальному, пізнавальному, розвивальному й виховному аспектах.

Складовими змісту поняття «іншомовної культури» вважають:

1) сукупність знань про мову, її функції в суспільстві, про культуру країни мови, що вивчається, способи найбільш ефективного оволодіння мовою як засобом спілкування, можливості впливу процесу навчання на особистість студентів, що називають умовним елементом – знання;

2) досвід здійснення мовленнєвої та навчальної діяльності – навчальні й мовленнєві навички;

3) уміння здійснювати всі мовленнєві функції, необхідні для задоволення своїх потреб і потреб суспільства;

4) досвід емоційного ставлення до процесу оволодіння іншомовною культурою до викладача і товаришів як мовних партнерів, до мови як навчального предмета, ролі мови в житті суспільства – досвід, звернений на систему цінностей особистості, тобто мотивація до вивчення мови.

Усі ці завдання вирішує така дисципліна, як лінгвокраїнознавство, зокрема аспект методики викладання української мови як іноземної, в якому досліджуються проблеми вивчення мови й ознайомлення студентів-іноземців із новими для них культурою і соціальними реаліями України.

Лінгвокраїнознавство – напрям, що, з одного боку, включає в себе навчання мови, а з іншого, дає певні відомості про країну мови, що вивчається. Отже, головна мета лінгвокраїнознавства – забезпечення комунікативної компетенції в актах міжкультурної комунікації, насамперед через адекватне сприйняття мови співрозмовника й розуміння оригінальних текстів українською мовою.

На теренах колишнього СРСР лінгвокраїнознавство веде свій початок із 70-х років ХХ століття. Його основоположниками є Є. Верещагін і В. Костомаров, які і ввели в практику термін «лінгвокраїнознавство» [3:10]. Вони дали наступне визначення лінгвокраїнознавства: «лінгвокраїнознавство – це аспект викладання російської мови іноземцям, в якому з метою забезпечення комунікативності навчання та для вирішення освітніх і гуманістичних завдань лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови і здійснюється акультурація адресата,

причому методика викладання має філологічну природу – ознайомлення здійснюється через посередництво російської мови та в процесі її вивчення» [1:22]

Е. М. Верещагін і В. Р. Костомаров, виділивши такі основні функції лінгвокраїнознавства – комунікативну, кумулятивну (накопичувальну) і директивну (спрямувальну, що впливає на формування особистості), заклали основи лінгвокраїнознавства як засобу формування особистості, що вивчає іноземну мову. Відомий афоризм радянського психолога Б. Ананьєва, висловлений Є. Верещагіним і В. Костомаровим: «особистість – це продукт культури», необхідно уточнити: «особистість – це продукт як мови, так і культури» [1:7].

Специфіка предмету «Українська мова як іноземна» передбачає набуття студентами комунікативної компетенції, тобто здатністю спілкування українською мовою. Усе це неможливо без залучення культурознавчого і лінгвокраїнознавчого компонентів. Лінгвокраїнознавчий аспект сприяє виробленню уявлення про «стереотипи національного мислення» і «національної психології адресата». Це аспектом методики викладання іноземних мов, в якому досліджуються прийоми вивчення мови й ознайомлення студентів-іноземців із новою для них культурою.

Отже, вивчення мови перебуває в тісному зв'язку з культурою народу – носія цієї мови. Завдання викладача української мови як іноземної полягає не тільки в тому, щоб навчити володіти мовленнєвими засобами, а й способами спілкування на міжкультурному рівні, сформувати навички й вміння аналітичного підходу до соціальної природи мови.

Література:

1. Верещагін Е. М., Костомаров В. Р. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
2. Гурикова Ю. С. Понятие лингвострановедения и возможности лингвострановедческого подхода в обучении иностранного языка [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы V междунар. учебн. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 р.). – М.: Буки-Веди, 2014. – С. 6-9].
3. Костомаров В. Р. Американская версия лингвострановедения (обзор концепции культурной грамотности) // Русский язык за рубежом. – 1989. – № 6. – с. 72-80.

Місце активних методів навчання при формуванні усно-мовленнєвих навичок у студентів-іноземців медичного профілю

Клочко Т.В., Левицька Л.Г.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

м. Харків, Україна

e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

Авторами розглянуто питання професійної підготовки студентів-іноземців, які навчаються на медичному факультеті, а саме розвитку усно-мовленнєвих навичок, які необхідні для освітньої та професійної діяльності.

Комунікативні навички та володіння мовою є важливим показником якості сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю, тому що їх професійна діяльність пов'язана із роботою у системі «людина-людина», «лікар-пацієнт». Освітній процес ускладнює той факт, що студенти-іноземці починають вивчати мову разом із вивченням базових професійних предметів.

Саме тому від ефективності мовної підготовки залежить якість професійної підготовки майбутніх фахівців в області медицини.

В ході проведеного нами дослідження було виконано опитування студентів-іноземців щодо мовної підготовки ХНУ ім. В.Н. Каразіна при вивченні курсу «Російська мова для іноземних студентів». Практично всі студенти зазначали у своїх відповідях важливість комунікативних і усно-мовленнєвих навичок як складової професійної компетентності медичних працівників. Також студенти зазначали, що хотіли б більше уваги приділяти усному мовленню, вивченню соціокультурних особливостей нашої держави.

Для розвитку мовленнєвих якостей та навичок на практичних заняттях використовувалися активні методи навчання, а саме ділові ігри, проблемні ситуації, які були наближені до професійної діяльності майбутніх медиків. Так, студенти-іноземці другого курсу навчання вчилися заповнювати медичні документи, історії хвороби, тощо.

Крім того, на практичних заняттях було запропоновано розігрувати ситуації «пацієнт-лікар», «обговорення проблем між медичними

працівниками», «медик-санітар», «чергування в стаціонарі», тощо. Майбутні фахівці-іноземці повинні були здійснювати комунікацію, використовуючи власні знання та навички із російської мови. Це дозволило не тільки розвинути мовні та комунікативні уміння у студентів-іноземців, але й наблизити її діяльність до професійної, розвивати рефлексію. Необхідно зауважити, що при здійсненні професійної підготовки майбутніх медиків-іноземців важливу увагу слід звертати на соціокультурні, національні особливості студентів та різний початковий рівень мовної освіти. Це зумовлено тим, що на курсі навчаються студенти із різних країн світу, системи освіти яких відрізняються одна від одної. Тому використання ігрових ситуацій допомогло зняти мовний бар'єр та створити атмосферу співпраці.

**Специфика работы с художественным текстом при обучении
иностранных студентов уровня В2 – С1**

Курманова Т.В., Сапронова И.И.

Казахский государственный университет им. аль-Фараби

г. Алматы, Казахстан

e-mail: kurmanova.taisiya@mail.ru; e-mail: irenaiva@mail.ru

Для подготовки иностранных студентов (бакалавров, магистрантов, стажёров, обучающихся по нефилологическим специальностям) к сдаче экзамена на третий сертификационный уровень общего владения русским языком (ТРКИ-3) в рамках аспекта «Чтение» целесообразным является процесс обучения чтению текстов художественной литературы различных жанров. Следует отметить, что изучение художественных текстов на занятиях по русскому языку не сводится лишь к пониманию лексических единиц и овладению синтаксическими нормами, но играет значительную роль в процессе усвоения языка.

Согласно требованиям образовательного стандарта ТРКИ-3 [1], иностранный студент, выходящий на 3 сертификационный уровень, должен:

- понимать и адекватно интерпретировать художественный текст (наряду с другими сферами) с достаточно высоким содержанием прецедентной и лингвострановедческой информации;
- понимать основное содержание;
- уметь выделять логические и эмоционально-образные элементы, «скрытые смыслы»;
- идентифицировать однотипные (синонимичные) высказывания, выраженные различными языковыми средствами;
- уметь проводить элементарный филологический анализ (выделять темы, определять функционально-смысловые типы речи, логико-семантические связи; находить ключевые единицы, образы и метафоры, определять позицию рассказчика и т.д.).

Как известно, существуют различные методы анализа художественного текста: лингвистический, литературоведческий, стилистический и др. Здесь возникает опасность, что анализ художественного текста на занятиях РКИ будет проводиться с позиции специалиста-исследователя, учёного-филолога, в результате в процессе изучения художественного произведения потеряется его коммуникативная и эстетическая ценность.

Большое внимание необходимо уделять тщательному отбору материала, так как, на наш взгляд, не может существовать готового «списка необходимых для чтения на занятиях РКИ произведений». Преподаватель должен самостоятельно, с учетом реальных условий, отбирать качественные материалы, соответствующие поставленным учебным целям, ориентированные на уровень языковой подготовки студентов, на мотивацию, интерес, который делает процесс чтения привлекательным для студентов, а урок – эффективным.

Для чтения можно выбрать не/адаптированные прозаические и поэтические произведения разных жанров классической и современной (непереводной) русской литературы XIX – XX веков и современных авторов (законченные фрагменты повести, романа, рассказы и т.д.).

Известно, что традиционная схема работы с текстом предполагает три основных части: предтекстовый, притекстовый и послетекстовый этапы. По мнению Н.В. Кулибиной [2:106-118], нет особой необходимости в том, чтобы проводить большую предтекстовую работу, подробно поясняя все детали, лексику, снимая все возможные трудности лексического и грамматического плана, т.к. это может привести к тому, что теряется интерес к дальнейшему чтению, размывается впечатление от произведения.

Естественно, предтекстовая работа нужна – в некоторых случаях необходимо дать какие-либо сведения об авторе произведения, особенно в том случае, если факты биографии, контекст может влиять на восприятие произведения. Но объяснять заранее значение лексических единиц или какие-либо грамматические явления не следует.

Наиболее важным этапом является притекстовая работа, когда в процессе чтения преподавателем фрагментов идёт выявление и обсуждение глубинных скрытых (имплицитных) смыслов. Это происходит при помощи вопросов и заданий преподавателя в данной миниситуации на уровне привлечения внимания к ключевым единицам (языковым средствам выражения характеристики персонажа или ситуации) [2:206-226]. Незнакомые лексические единицы студенты идентифицируют с помощью преподавателя – его заданий и вопросов, которые наводят на самостоятельное понимание значения смысла. Инофоны используют различные когнитивные стратегии, языковую догадку, опираясь на контекст, на структуру слова и т.д. «Результатом грамотно проведённой притекстовой работы следует признать создание каждым обучаемым собственной проекции текста, которая представляет собой определённым образом организованную совокупность (систему) частных смыслов и образов-представлений, мотивированных словесными образами текста, откорректированную в соответствии с внутритекстовыми смысловыми связями» [2:35].

Таким образом в ходе притекстовой работы через понимание частных смыслов словесных образов происходит понимание смыслов фрагмента художественного текста и представление ситуации, а затем и полное осмысление произведения. Каждый из учащихся, преобразуя ключевые единицы в представления и образы, формирует свой собственный набор стратегий понимания текста.

Преподаватель должен чувствовать грань, когда следует остановиться, не «препарировать» художественный текст до конца, до последней буквы, а «расстаться на полуслове», чтобы осталось ощущение недосказанности, бесконечности и глубины того материала, который содержит в себе произведение.

В процессе формирования в сознании читателя представлений и образов необходимо постоянно ставить перед студентами вопросы: *зачем? с какой целью? для чего?* Такая тактика позволяет выявить в каждой из ключевых единиц текста скрытые смыслы, способствующие полному представлению о том, что хотел показать автор. Задача преподавателя на этом этапе работы – помочь, не навязывая своё восприятие, формированию у студентов-читателей индивидуальных представлений, образов, волнующих воображение и чувства каждого.

Послетекстовые формы работы и контроля по видам речевой деятельности и понимания текста могут быть различными: дискуссии, монологическое высказывание, написание эссе (морально-этического характера), выполнение тестовых заданий, лексические задания и др.

Таким образом, в ходе чтения, анализа, понимания, восприятия художественного текста происходит процесс коммуникации читателя и автора, читателя и героя, процесс сопереживания, что в конечном итоге ведет к формированию языковой личности, умеющей участвовать в ситуациях коммуникативного общения. Опыт показывает, что у студентов возникает желание читать и стремление к дальнейшему самостоятельному изучению

художественных произведений, что способствует совершенствованию коммуникативной компетенции в области чтения.

Литература:

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Иванова Т.А. и др. – М. – СПб.: Златоуст, 1999. – 44 с.
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.

Процес навчання іноземних студентів у контексті сучасних освітніх інтеграційних процесів

Нікітіна Т.Б.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: tatjana55555@gmail.com

Інтеграція України в європейську систему освіти практично здійснена, і зараз можна твердо сказати, що в Україні створена європейська система освіти, враховуючи усі правила та стандарти провідних іноземних вузів. Кредитно-трансферна система навчання, впроваджена у систему освіти вищої школи, дає можливість контролювати процес навчання та спростити можливі розбіжності між навчальними закладами. Створення єдиних стандартів та вимог надає майбутнім випускникам можливість застосовувати отримані навички в усьому світі. Особливо це стосується медичних та інженерних спеціальностей. Юридична та банківська сфери можуть мати деякі відмінності, в залежності від законодавства країни, але якщо річ іде про європейську країну, яка живе за європейськими стандартами, ці розбіжності мають бути мінімальними.

Щодо особливостей організації навчального процесу, то особистісно-орієнтована педагогіка висуває на передній план нетрадиційні підходи. Зміст освіти складає систему знань, умінь, навичок, рис творчої діяльності, світоглядних і поведінкових якостей особистості, які обумовлені вимогами суспільства і на досягнення яких повинні бути направлені зусилля педагогів та студентів. Якщо при традиційному трактуванні мета і зміст навчання виявляються фактично співпадаючими (головна мета навчання – засвоєння основ наук, зміст навчання – самі ці основи, представлені в знаковій формі

навчальної інформації), то в новій вони розходяться. Актуальною метою стає створення особистісного потенціалу людини, виховання його здатностей до адекватної діяльності в майбутніх предметних і соціальних ситуаціях, а змістом – все те, що забезпечує досягнення цієї мети. Успішність досягнення мети залежить не тільки від того, що засвоюється (зміст навчання), але і від того, як засвоюється: індивідуально або колективно, в авторитарних або гуманістичних умовах, з опорою на увагу, сприйняття, пам'ять або на весь особистий потенціал людини, за допомогою репродуктивних або активних форм.

Досвід викладання дисциплін природничо-гуманітарного циклу іноземним студентам з урахуванням психологічних аспектів показує, що до моменту початку занять зі спеціальних дисциплін рівень знання мови студентами на стільки малий, що фактично, викладачі повинні навчати їх російській мові, а не самої спеціальності. В цьому разі подача матеріалу повинна бути чітко узгоджена з фахівцями російської мови, а введення нових термінів не повинно перевищувати допустимих меж. На перших етапах викладання мова має бути максимально простою для сприйняття. На наступних заняттях можна спиратися на вже відомі терміни і звороти, за умови їх повного засвоєння студентами. Вивчення науково-технічної лексики – це основний вид діяльності на даному етапі, тому доцільно використовувати прийоми оволодіння лексикою, що застосовуються при вивченні російської мови як іноземної. Ефективне розв'язання цих питань жадає необхідності систематичного дослідження проблеми методів навчання, забезпечення ролі методів в досягненні всього різноманіття цілей навчання, обґрунтування підходів до рішення освітніх проблем.

**Принципы построения программы «Рейтинг»
для оценивания уровня знаний иностранных студентов**

Подшивалова К.В., Солонская С.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: fpig.eigd@gmail.com

Подготовительные факультеты вузов, принимающие иностранных студентов на обучение, обычно сталкиваются с разным уровнем базовых знаний и мотивации поступающих. Отсутствие унифицированных знаний, конечно, является проблемой для педагогов, которую им приходится решать в процессе обучения.

Среди существующего комплекса современных учебно-педагогических средств, особое место занимает эффективная система оценивания уровня довузовской подготовки иностранных студентов. Такая модульно-рейтинговая система (МРС) разработана, внедрена и успешно работает в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете с 2003 года. Она создавалась, чтобы сделать иностранных студентов активными участниками учебного процесса. Привнести в учебный процесс элементы соревнования с наградой для лучших (в виде благодарственных писем родителям, правом на досрочную сдачу выпускных экзаменов или автоматическое получение экзаменационных оценок по итогам модульных контролей). А также неотвратимым наказанием (в виде отчисления или повторного курса) для самых нерадивых студентов.

С помощью рейтинговой системы можно оценить три важнейших составных части довузовской подготовки иностранных студентов: успеваемость, участие во внеаудиторных учебно-воспитательных мероприятиях, посещаемость и дисциплину. Итоговые баллы по первой и второй составляющим входят в рейтинговый балл со знаком плюс и соотносятся примерно как десять к одному (максимум 100 баллов за текущую успеваемость по дисциплинам, включая модульные контроли, и не более 10 баллов за участие во всевозможных внеаудиторных мероприятиях). Балл по

третьей составляющей складывается на основании учета с разными весовыми коэффициентами пропусков занятий, опозданий, штрафов за грубые нарушения дисциплины и входит в рейтинговый балл со знаком минус.

Данная МРС предполагает проведение рейтингового оценивания четыре раза в течение учебного года. Это позволяет отслеживать динамику и качество обучения каждого студента по всем предметам, и держать их заинтересованность в учебном процессе в тонусе. Т.к. на подготовительном факультете иностранные студенты первый месяц учат только русский язык, то в первом рейтинге другие дисциплины не оцениваются. Оценки по русскому языку во всех четырёх рейтингах, учитывая его важность на данном этапе обучения, достаточно дифференцированы. Они состоят из поурочных итоговых оценок, цикловых контролей и деканатских проверок.

Начиная со второго рейтинга, добавляются оценки по введённым предметам. Их три: оценка за работу на уроках и два контроля. Если группа начала учебный процесс поздно и не изучает ещё другие дисциплины, то имеется программная возможность для них считать рейтинг только по русскому языку в отличие от других групп. Очевидно, что изучать один предмет легче, чем несколько дисциплин. Поэтому при подсчёте суммирующего балла рейтинга снимается определённое количество баллов за отсутствующий предмет по сравнению с другими группами. Это вносит элемент справедливости при различных условиях оценивания.

Кроме оценивания знаний студентов, данная рейтинговая система содержит такую важную составляющую как учёт количества пропусков занятий и опозданий. Эти данные вычитаются из суммирующего балла с определённым коэффициентом, что стимулирует студентов не только заниматься дома, а и посещать активно занятия. Существует также возможность добавить баллы за внеаудиторную работу: участие в олимпиадах, конференциях, интеллект-шоу и викторинах. Это тоже помогает студенту-иностранцу занять активную жизненную позицию в новой для него стране.

Использование более десяти лет рейтинговой системы оценивания позволяет говорить о её преимуществах, как для студентов, так и для преподавателей.

Рейтинговая система контроля стимулирует у студента:

- систематическую учебно-познавательную деятельность;
- своевременное выполнение всех работ, предусмотренных графиком учебного процесса;
- систематическое посещение занятий;
- участие во внеаудиторной и научной работе;
- стремление к получению более высокого балла и продвижению к первому номеру рейтинга;

Рейтинговая система контроля даёт преподавателю возможность:

- определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса;
- получить объективную динамику усвоения знаний в течение учебного года;
- более объективно выставлять зачетные и экзаменационные оценки;
- на основании систематического рейтингового оценивания сделать важные выводы о необходимости изменений в учебном процессе;

Можно сказать, что данная рейтинговая система позволяет сделать иностранных граждан активными участниками учебного процесса с помощью последовательных педагогически взвешенных стимулов. Надо заметить, что уже после проведения первого рейтинга, большая часть студентов начинает энергично бороться за первые места в рейтинге, и этот процесс их увлекает.

К недостаткам рейтинговой системы можно отнести возникающую иногда между студентами разных стран излишнюю конкуренцию, а как следствие повышенную конфликтность. Но в целом, достоинства рейтинговой системы оценивания значительно преобладают над её недостатками.

**До питання комунікативного мінімуму для студентів-іноземців
у процесі вивчення дисциплін медико-біологічного профілю**

Роман Л.А., Тимофійчук І.Р.

*Вищий державний навчальний заклад України
«Буковинський державний медичний університет»*

м. Чернівці, Україна

e-mail: liliya.roman@ukr.net; e-mail: inga.timofiychuk@mail.ru

Глобалізація та зростаюча академічна мобільність у сфері вищої освіти ставлять нові вимоги до якості освітніх послуг у виші. Особливо гостро постає питання ефективного навчання іноземних студентів, яке тісно пов'язане з успішністю їх адаптації до нових умов. Порівняно невисока плата за навчання, доступний рівень життя, миролюбне ставлення населення і толерантність до різних релігійних поглядів гостей нашої держави зробили Україну привабливою для навчання іноземних громадян. Не менш важливим є і зворотний зв'язок – студенти, які навчаються у нас з-за кордону, можуть впливати на рейтинг країни і конкретного навчального закладу, його визнання у світовій системі вищої освіти.

У ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» студенти навчаються українською та англійською мовами. Іноземні студенти з Індії та Нігерії обирають медичні виші України через можливість навчатися англійською мовою, яка є рідною для більшості з них. Студенти родом з Йорданії мовою навчання обирають українську. За останні два роки кількість йорданських студентів значно зросла. Притік студентів із-за кордону ставить не тільки перед країною, але і перед конкретними вишами цілу низку важливих проблем, які потребують термінового вирішення й індивідуального підходу.

Рівень засвоєння нового матеріалу у ВНЗ залежить від якості довузівської підготовки студента-першокурсника. Ситуація ускладнюється ще й тим фактом, що починаючи вже з перших курсів (особливо на кафедрах анатомії, гістології, біології, фізіології) студентів необхідно запам'ятовувати і розуміти значення багатьох термінів на латинській мові, необхідних для осмислення медичної та фармакологічної термінології. Особливу складність у

навчанні відчують студенти, для яких українська мова не є рідною. Той обсяг матеріалу, який повинен опанувати студент-іноземець, свідчить про необхідність створення комунікативного мінімуму по основним дисциплінам, які передбачені навчальними програмами вишу.

Класична система викладання медико-біологічних дисциплін, яка містить тестування, усне опитування, пояснення нового матеріалу і виконання експериментальної роботи на даний час є недостатньою при навчанні студентів-йорданців, оскільки мовний бар'єр, складність міжнаціональної комунікації та різний рівень базової освіти створюють труднощі при вивченні дисциплін в українських вишах.

Студенти-йорданці, які навчаються на підготовчих курсах ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет» вивчають українську мову в першу чергу, як мову «виживання», реально оцінюючи необхідність оволодіння мовою для продуктивної комунікації та адаптації в новому соціокультурному середовищі. Розуміння та усвідомлення того, що мова – це не тільки засіб спілкування, але й інструмент отримання професійної освіти (спеціальності), приходить до них, в кращому випадку, по закінченню підготовчих курсів.

З цього випливає, що головним завданням, яке впливає на мотивацію студентів до навчання, є використання спеціалізованого лексико-граматичного матеріалу, тобто текстів та діалогів майбутньої спеціальності, вивчення яких допоможе студентові вживати їх у професійній діяльності вже в першому семестрі. З цього погляду, надзвичайно актуальною є міжпредметна інтеграція дисциплін медико-біологічного профілю та української мови як іноземної. Саме на підготовчому та основному курсах з цієї дисципліни студенти можуть отримати той лексичний мінімум, який значно полегшить і, відповідно, покращить їхнє навчання.

Одним із методів, здатним покращити якість навчання студентів-іноземців є запровадження інноваційних технологій, які включають заняття класичної системи зі збільшенням частки наочного матеріалу (фільми, слайди,

малюнки). За результатами проведення змістових модулів середня оцінка по групі при класичній моделі навчання була достовірно нижчою, аніж при інноваційній моделі.

Таким чином, нарощування лексичного мінімуму медико-біологічного спрямування, впровадження інноваційного підходу до навчання студентів-іноземців дозволить покращити якість підготовки, підвищить мотивацію та цікавість студента до вивчення предмету, стимулюватиме бажання отримати додаткові знання, більш успішне вирішення ситуаційних завдань. Більше того, успішність в навчанні приведе до кращої адаптованості, яка по принципу зворотного зв'язку, залежить від здатності педагогічної системи враховувати запити і потреби іноземних студентів, які вступають на навчання до ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет».

Особенности преподавания «Экономической и социально географии мира» слушателям подготовительных курсов ХНЭУ им. С. Кузнеця:

методические аспекты

Свинаренко Н.А.

Харьковский национальный экономический университет им. С. Кузнеця

г. Харьков, Украина

e-mail: Nataliia.Svynarenko@m.hneu.edu.ua

В современном мире очень популярным стало изучение иностранных языков. Определенное место здесь занимает и изучение русского языка, который учат на факультете подготовки иностранных граждан ХНЭУ им. С. Кузнеця слушатели из Вьетнама, Бангладеш, Республики Конго, Мали, Китая, Монголии, Анголы, Марокко, Египта, Нигерии, Намбии, Ливии, Палестины, Израиля, Иордании, Туркменистана, Узбекистана, Таджикистана и др. стран.

В ХНЭУ им. С. Кузнеця учатся слушатели, которые на определенном этапе обучения преимущественно выбирают экономическую (неинженерную) направленность, поэтому изучению учебной дисциплины «Экономическая и социальная географии мира» отводится важная роль. Ведь будущие экономисты должны на высоком уровне владеть экономико-географической

русскоязычной терминологией, выбирая в будущем профессии менеджеров, маркетологов, банкиров, бухгалтеров, финансистов, статистов, программистов, специалистов внешнеэкономической деятельности, рекламы, мультимедиа.

Огромное значение как в ходе учебной деятельности, так и во внеурочное время, имеет изучение социально-экономической географии родных нашим слушателям государств мира. Большую сложность для преподавателя представляет то, что группы на факультете формируются не по национальному признаку, а по временному – на момент зачисления. Поэтому огромное значение имеют индивидуальный подход преподавателя к каждому слушателю и высокая степень мотивации обучающихся. Слушатели, которые осваивают русский язык на высоком уровне, получают индивидуальные задания, которые они начинают осваивать путем самостоятельной работы. Сначала они смотрят часть документального кинофильма или видеоролик на русском языке о своем государстве. Далее, используя консультации педагога, ребята делают необходимые исправления, составляют текст. Слушатели, которые не имеют должной языковой подготовки, или же без ярко выраженных филологических способностей, со слабой мотивацией к обучению больше других нуждаются в квалифицированной педагогической поддержке, начиная с набора необходимых слов и терминов, заканчивая составлением предложений. Практически всегда эта работа заканчивается проведением открытого мероприятия, на котором наши воспитанники презентуют знание русскоязычной лексики своего географического региона.

Слушатели по-разному воспринимают материал, поэтому огромное внимание уделяется многократному повторению в ролевых играх презентации [1:46], которые часто практикуются на практических занятиях. У слушателей есть возможность меняться предлагаемыми ролями, совершенствовать русскоязычную экономико-географическую лексику.

В наше время, когда мировая молодежь все шире развивает связи между разными государствами, народами, знакомство с местным национальным

хозяйством страны, в которой проживает слушатель подготовительных курсов, становится необходимым элементом процесса обучения иностранному языку. В идеале, в конце мероприятия, каждый экскурсант должен уметь провести самостоятельно экскурсию по городу, рассказать своим друзьям о самобытности, особенностях становления экономики Харькова и т.д. Как показывает практика, наиболее эффективно применять такую форму работы в конце учебного года, когда наши воспитанники имеют огромный лексический запас и более легко воспринимают на слух русский язык.

Материал экскурсии, профессиональное мастерство экскурсовода в его изложении дают возможность экскурсантам анализировать, делать необходимые выводы. Эти умения в ходе показа и рассказа экскурсантам прививает экскурсовод.

Работа с русскоязычным географическим атласом, тематическими картами, индивидуально подобранным преподавателем раздаточным материалом, диаграммами по темам лекционных и практических занятий способствует улучшению зрительной памяти слушателей, повышению эффективности усвоения экономико-географической русскоязычной терминологии.

Проведение обзорных экскурсий по городу, его памятных, исторических и географических местах во внеаудиторное время помогает слушателям подготовительных курсов, изучающих русский язык, за счет грамотно подготовленного преподавателем изложения текста экскурсии, известных и популярных мест, ярких эмоций, положительного настроения быстро на долго запомнить и эффективно применять ее в практической деятельности.

В настоящее время огромное значение в обучении иностранных языков современной молодежью имеют средства мультимедиа – материалы документального и художественного кино, компьютерной графики, аудиозаписи, специальные обучающие программы, учебные презентации [1:28]. Они обеспечивает значительную интенсификацию учебного процесса [2:43],

способствуют разнообразию форм и методов обучения на лекционных и практических занятиях. Учебные презентации мы показываем студентам, преимущественно, используя свои собственные ноутбуки, в кабинетах со встроенным специализированным оборудованием.

Применяются средства мультимедиа как на плановых лекционных, так и на практических занятиях по «Экономической и социальной географии мира». Представлены они в основном, учебными презентациями. Подобные материалы на данный момент активно разрабатываются преподавателями и частично находятся на сайте дистанционного образования ХНЭУ им. С. Кузнеця.

Проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели русского языка, гуманитарного и естественного направления на подготовительных курсах ХНЭУ им. С.Кузнеця: слабая мотивация к изучению русского языка, низкий уровень филологических способностей, психологические, индивидуальные и др.

Литература:

1. Лебединский С. И. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие / С. И. Лебединский, Л. Ф. Гербик – Мн., 2011. – 309 с.(электронная версия).
2. Щукин А. И. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц.-М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008.-746 с.

**Особливості розробки тестових завдань з фізики
для контролю знань іноземних студентів підготовчого факультету
Свистунов О.Ю.**

*Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна
e-mail: svystunov@gmail.com*

Одним із завдань навчального процесу на підготовчому факультеті є необхідність здійснювати контроль знань студентів. Форми контролю, що застосовуються викладачами дуже різноманітні, але найбільш часто використовуються письмове або усне опитування. На жаль, ці форми не позбавлені недоліків. Під час проведення усного опитування - це відносно велика витрата навчального часу при невеликій кількості виставлених оцінок,

при проведенні письмових робіт кількість оцінок зростає, але багато часу йде на перевірку самостійних та контрольних робіт.

Тестування як ефективний спосіб перевірки знань знаходить в сучасній вищій школі все більше застосування. Одним з основних і безперечних його переваг є мінімум витрат часу на отримання надійних підсумків контролю. При тестуванні використовують як паперові, так і електронні варіанти. Останні особливо привабливі, тому що дозволяють отримати результати практично відразу після закінчення тесту.

На підготовчому факультеті ХНАДУ широкого використання набула електронна оболонка для тестування MyTestX [1]. Очевидно, що використання комп'ютера суттєво дозволяє економити час при проведенні і підведенні підсумків тесту.

Розглянемо певні вимоги яким повинен відповідати тест [2].

Валідність - це відповідність змісту тесту результатам навчання, які зафіксовані в програмі. Вона відображає, що саме повинен виміряти тест і наскільки добре він це робить; показує, в якій мірі тест вимірює ті якості, для оцінки яких він призначений.

Визначеність тесту означає, що при роботі з ним студент добре розуміє, які завдання і в якому обсязі він повинен виконати, щоб отримати результат, що відповідає поставленому завданню.

Стандартизованість – єдина процедура проведення тестування та підведення його підсумків.

Надійність тесту – це його здатність з достатньою подібністю характеризувати досліджуваний в дидактичних експериментах показник, як завдання в цілому, так і його частин, тобто в якій мірі його повторення призведе до тих самих результатів. Підвищенню надійності тесту сприяє його простота, чітке дотримання умов тестування, виключення можливості впливу сторонніх чинників (підказки, списування і т.п.)

Прогностична цінність тесту означає, що тест повинен бути таким, щоб результати обстеження могли бути використані у подальшій діяльності, наприклад, при повторенні не достатньо засвоєного матеріалу.

Простота - формулювання завдань і відповіді мають бути чіткими і короткими. Показниками простоти є швидкість виконання завдання. Одним зі складних і важливих моментів підготовки тестових завдань для іноземних студентів є правильне їх формулювання. Треба зауважити, що викладач – предметник, який є розробником тесту для іноземних студентів, повинен враховувати рівень загальномовної підготовки студентів. Тобто, на початкових етапах вивчення дисципліни, зокрема фізики, тестові питання повинні бути якомога простіше. Складеність формулювання повинна підвищуватися тільки на наступних етапах вивчення студентом російської мови.

По можливості, завдання не повинно містити в собі питання, а відповідь має бути як би продовженням завдання.

Формулювання завдання повинно вичерпно роз'яснювати поставлену перед випробуванням завдання, причому мова і терміни, позначення, графічні зображення та ілюстрації завдання і відповідей до нього повинні бути безумовно і однозначно зрозумілими студентам.

Формулювання всіх відповідей повинна відповідати формулюванню питання. Не повинно бути відповідей, які відразу помітні як неймовірні.

Бажано, щоб всі завдання тесту були одного типу, наприклад, вибір однієї відповіді з п'яти. Якщо все ж використовувати завдання різного типу, то їх необхідно дуже чітко розділяти в програмі для тестування, виділяючи, наприклад, різним кольором.

Довжина завдання тесту по можливості не повинна перевищувати десяти слів. Довгий текст завдання буде складніше сприйматися як єдине ціле. Те ж стосується і довжини відповідей до завдань. Кількість варіантів відповідей має бути оптимальним. Для іноземних студентів достатньо 4-5 відповідей.

Література:

1. Информатика и информационно-коммуникационные технологии в школе: [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [www.url: http://www.klyaksa.net](http://www.klyaksa.net).
2. Методичні рекомендації зі складання тестових завдань / В.П. Сергієнко, Л.О. Кухар. – К., НПУ, 2011. – 41 с.

Информационные технологии в преподавании математики студентам-иностранцам на подготовительном факультете

Солонская С.В., Подшивалова К.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: fpig.eigd@gmail.com

Активное внедрение информационных технологий в образование на сегодня является одним из приоритетных направлений информатизации общества. Современный учебный процесс невозможно представить без использования компьютерных учебников, задачников, тренажеров, лабораторных практикумов, тестирующих и контролирующих систем и других компьютерных средств обучения.

Форма и место использования компьютеров на занятии зависит от его содержания и цели, которую ставит преподаватель. Можно выделить следующие функции в информатизации учебного процесса: инструментальная (изготовление наглядных пособий), демонстрационная (показ демонстрационных программ, слайдов, презентаций и другое), обучающая (тренажеры), контролирующая (компьютерные тесты) [1].

Сегодня на кафедре естественных и гуманитарных дисциплин ХНАДУ используются различные виды занятий с применением информационных технологий: лекционные и практические занятия с помощью проектора и интерактивной доски, интегрированные занятия, компьютерное тестирование и другие. Опыт внедрения информационных технологий на занятиях по математике показывает, что наиболее эффективным применение компьютеров является:

- на этапе изучения нового материала (иллюстрирование наглядными средствами, мотивация введения нового понятия, моделирование);

- при проверке самостоятельных работ (быстрый контроль результатов);
- при решении задач обучающего характера (выполнение графиков, отработка определенных навыков и умений);
- при интеграции предметов естественно-математического цикла.

Принцип наглядности является одним из важнейших принципов преподавания. Компьютерная демонстрация наглядного материала с помощью мультимедийных презентаций PowerPoint позволяет представить его последовательно, не нарушая логики, способствует комплексному усвоению учебного материала и развитию познавательного интереса студентов.

Одной из форм применения информационных технологий являются интегрированные занятия с привлечением средств мультимедиа. Интегрированным называют любое занятие со своей структурой, если для его проведения используются знания, умения и результаты анализа изучаемого материала методами двух наук, других учебных предметов. Проведение занятий в такой форме позволяет интегрировать знания из разных областей для решения одной проблемы и дает возможность применить полученные знания на практике [2, 3].

В последние годы наряду с компьютерной техникой в обучении широко используются интерактивные доски. Интерактивная доска предоставляет уникальные возможности для преподавания и легка в управлении; позволяет представить учебный материал с помощью различных мультимедийных ресурсов, изменять информацию или передвигать объекты, создавая новые связи. Практика применения интерактивной доски в учебном процессе помогает преподавателю упростить объяснение изучаемой темы, вовлечь студентов в активное обсуждение и проверить их знания.

Внедрение информационных технологий в образование позволяет оценивать знания на любом этапе обучения. Причем, сегодня это не ограничивается стандартными тестами. Современные компьютерные

технологии позволяют проводить тестирование на предметной базе, визуализировать необходимые объекты и процессы, контролировать не только теоретические знания, но и навыки, в том числе междисциплинарные.

Таким образом, использование современных информационных технологий значительно индивидуализирует учебный процесс, увеличивает скорость и качество усвоения учебного материала, усиливает практическую ценность и в целом повышают качество образования.

Литература:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании / И.Г. Захарова – М.: Академия, 2003. – 192 с.
2. 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.
3. 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.

Особенности преподавания информатики для студентов иностранцев

Фисун С.С.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: stasfisun@inbox.ru

Современное общество невозможно представить без внедрения технологий информатизации во все сферы жизни. Важность преподавания естественно-научных дисциплин на всех направлениях подготовки иностранных студентов не вызывает сомнений.

В условиях информатизации образования существенную роль в подготовке студентов в системе высшего образования играют дисциплины естественно-научного цикла. Образовательным организациям приходится сталкиваться с проблемой готовности студентов первого курса к продолжению обучения на качественно новой ступени образования. Это приобретает особое значение, когда речь идет об обучении иностранных студентов, так как они обладают разным уровнем владения русским языком, а также различной до вузовской подготовкой по каждой предметной области.

Целями преподавания информатики на подготовительном факультете являются овладение студентами навыками работы с персональным компьютером и программными средствами, и овладение лексикой на достаточном уровне для усвоения информации при дальнейшем обучении.

Основная задача дисциплины дать углубленное представление о предмете, объекте информатики, видах и свойствах информации.

Обучение иностранных студентов отличается специфическими особенностями, которые включают: отсутствие знания языка обучения, различия в социокультурных средах, разноуровневую или недостаточную подготовку по общетеоретическим дисциплинам, различиями в этнопсихологических характеристиках студентов. Все это требует особого внимания к начальному этапу обучения и воспитания студентов-иностранцев в условиях иноязычной социокультурной среды.

Преподавание информатики как учебной дисциплины для студентов-иностранцев имеет ряд особенностей, поскольку эффективность их процесса обучения напрямую связана с их успешной адаптацией к новым условиям.

Большинство исследователей адаптации выделяют следующие группы адаптационных проблем:

- социокультурная адаптация;
- социально-психологическая адаптация;
- педагогическая адаптация.

Трудности обучения иностранных студентов связаны в основном со слабой языковой базой и ограниченным словарным запасом по соответствующей тематике.

Основой, на которой базируется успешность получения иностранными студентами полноценного образования, является уровень владения языком. Информатика имеет свою специфическую терминологию, на изучение которой необходимо обратить основное внимание. Преподаватель-предметник при подготовке лекций и дополнительных методических материалов должен

обратить особое внимание на составление словаря наиболее значимых слов, терминов, словосочетаний и других смысловых понятий данной дисциплины.

Для иностранных студентов очень важным элементом остаются занятия с углубленным изучением «компьютерной» терминологии. Студентам-иностранцам подготовительного факультета очень трудно воспринимать лекции в том виде, как это преподносится для студентов основных курсов. Студент-иностранец в силу слабого знания языка не может просто конспектировать лекцию, ему необходима строго дозированная для осмысления, разнообразная подача материала.

Постепенно студенты-иностранцы овладевают навыками конспектирования устной речи, что стимулирует развитие у них не только письменной, но и устной речи. Иностранным студентам обязательно нужна практика устной речи, они должны, используя специфическую терминологию, уметь выражать свои мысли как письменно, так и устно. При контроле знаний по информатике необходимо помимо практических заданий проводить письменные и устные опросы.

Практическая значимость тестовых материалов основывается на том, что представленный в них материал дает возможность активизировать изученные языковые единицы и совершенствовать на их основе практические навыки и умения в основных видах речевой деятельности.

Преподавание всех дисциплин, включая информатику, для студентов-иностранцев имеет образовательную особенность. Преподаватель, работающий с иностранными студентами, должен не только владеть специальным предметом, но и уделять на каждом занятии внимание языковым упражнениям с лексикой своего предмета: давать тематические задания, развивающие диалогическую речь; объяснять и проговаривать со студентами новые слова и специальные термины; учить выделять значимые слова, составлять план ответа, конспектировать лекции. В своей работе с иностранцами преподаватель должен учитывать этнопсихологические особенности студентов, нередко в одной

группе обучаются студенты с разными этнокультурными особенностями и ментальными установками, с разным уровнем владения русским языком и с разными способностями его усвоения.

Внедрение новых информационных технологий в процесс подготовки иностранных студентов по дисциплине «Информатика» дает возможность качественно изменить методы и подходы к обучению, делает процесс более доступным и управляемым.

Привлечение компьютерных технологий и максимальное использование их возможностей – это основное направление повышения эффективности преподавания и мотивации изучения информатики иностранными студентами.

Схематизация учебного материала в обучении иностранных студентов биологии

Шмонина Т.А.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: vad-radul@yandex.ua

Одно из самых необходимых умений иностранного студента – это способность в кратчайший срок запомнить огромное количество новых слов, терминов, понятий, а это значит, необходимо уметь перерабатывать большой объем информации. Для мозга эта работа требует временных затрат и определенного количества повторений выученного. С целью интенсификации учебного процесса, экономии времени и повышения надежности выученного материала достаточно эффективным является использование фреймовых опор, схем и таблиц.

Фреймовая опора (от англ. Framework – каркас) – стандартная ситуация или структура для представления стереотипных ситуаций. Фреймовая опора может быть выражена в словесной форме, в виде схемы с применением знаков и символов; может быть смешанного типа, т.е. содержать информацию в виде и знаков, и символов, и слов. В биологии фреймы используются нечасто, но, тем не менее, схематизация учебного материала, использование даже нескольких

простых знаков расширяет возможности головного мозга и способности к размышлению.

Схема, в переводе с греческого – образ, вид, форма. Это иллюстрация, которая с помощью условных графических обозначений и символов передает суть строения предмета или системы, показывает характер процесса, движения, структуру. Главная функция схемы – наглядное представление информации.

Схема, рисунок, модель экономят время и усилия при восприятии информации, сокращают время обучения. Благодаря свойствам мозга воспринимать образную информацию с меньшим напряжением достигается интенсификация обучения: учебный материал становится доступным и хорошо запоминается.

Схематизация учебного материала биологии является очень эффективным и скорее необходимым методом в процессе обучения иностранных студентов. Например, схема кругов кровообращения, жизненный цикл круглых червей, названия гормонов гипофиза и т.п. на много лучше усваивается в виде фреймов.

Обучение с использованием схематизации учебного материала помимо экономии времени, облегчения восприятия и интенсификации учебного процесса в целом также активизирует мыслительную деятельность студентов, формирует навыки комплексного восприятия информации и соотнесения её с ранее усвоенной, повышает интерес к изучаемому материалу.

Схематизацию можно использовать как при объяснении нового материала, так и для проверки домашнего задания. Эффективным является развитие у студентов умения самостоятельно составлять схемы. Во-первых, студент осознает, что знания, которые он усваивает, представляют собой систему. Во-вторых, он не механически заучивает материал, а разбирает его, анализирует, составляя общую схему – обобщает. В-третьих, он получает наглядное, зримое представление того, что он разобрал. В-четвертых, минимизируется языковой барьер, т.к. язык символов и схем требует минимального использования слов для изложения большого объема учебного

материала. В-пятых, повышается надежность изученного материала, т.к. в памяти формируются образы, а у большинства людей зрительная память доминирует над вербальной, и зрительная информация усваивается лучше (*лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать*).

Подводя итог, следует отметить, что использование схем и фреймов на занятиях биологии, обучение студентов схематизации, помогает преподавателю, работающему с иностранными студентами добиться осмысленного усвоения ими базисного материала, сделать учебный процесс деятельностным, обучение – комфортным, а студентов более успешными.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Адашкевич И.В., Кислик Н.В. Использование английского языка на занятиях по РКИ	3
Алексеенко Т.Н., Фадеева О.Ю., Черкашина Ж.В. Формирование умений морфемного и словообразовательного анализа на материале лексикализованных существительных медико-биологического дискурса	6
Анорує О.О. Використання соціальних мереж у навчанні російської мови..	9
Безкорвайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Развитие речевой активности на начальном этапе обучения студентов-иностранцев.....	12
Безкорвайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Обучение письменной речи иностранных студентов: этапы формирования умений и навыков	15
Безкорвайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. Учет национального культурно-страноведческого опыта при развитии речевых навыков и умений.....	18
Белый В.В. Некоторые особенности предложно-падежных систем русского и арабского языков	21
Бессонова Н.Н. Пути осмысления украинских фразеологизмов русскоязычной аудиторией.....	24
Бондаренко Л.М. Термінологічне забезпечення навчання російської мови як іноземної в умовах білінгвістичного мовного простору	27
Бурякова Е.С., Валит Е.С., Лагута Т.Н. Трудности в усвоении нормативной русской речи студентами-иностранцами	29
Валева У.К., Ахмедова А.К. Специфика довузовского обучения языку специальности	32
Гайдей Е.И. Семантическое поле в лингвокультурологической интерпретации: антропоцентрический аспект	34
Гейченко Е.И. Мотивация - важная сторона учения и обучения иностранному языку.....	37
Губарева С.А., Дорохова А.И. Креолизованные тексты в методике преподавания иностранного языка.....	40
Гура В.О. Мовні та мовленнєві граматичні навички: специфіка формування та функціонування	42
Демченко В.А. Особенности обучения говорению иностранных студентов	44

Дьолог О.С. Основні чинники організації самостійної роботи іноземних студентів	46
Иванова Т.А. Работа над усвоением специальной лексики на занятиях в туркменских группах.....	50
Івлєва С. М. Усвідомлено-практичний та комунікативний методи вивчення української мови як іноземної	53
Калуцкая И.Н., Лищенко И.Б., Макеева И.Б. Организация подачи языкового материала на занятиях по РКИ в условиях технического вуза	56
Кісіль Л.М. Професійне мовленнєве спілкування: психолінгвістичний аспект	59
Ковалева В. М. Изучение глагольных приставок как важный аспект формирования речевой компетенции иностранных учащихся.....	62
Копилова О.В. Реферування наукової статті при навчанні мови іноземних студентів	65
Копиткова Т.Г. Оволодіння навичками діалогічного спілкування іноземних студентів в навчально-професійній сфері	68
Костюшко В.І. Лексичний мінімум у процесі навчання української мови як іноземної	71
Краснопьоров П.В. Основні труднощі при навчанні російській мові китайських учнів	74
Курилюк Т.И. Формирование лексических навыков у туркменских студентов на материале учебно-профессиональной сферы	77
Ланова І.В. Урахування відмінностей між українською та арабською мовами – найефективніший шлях роботи при навчанні іноземних студентів української мови	79
Мазурок И.Л. Субстантивированные прилагательные в курсе русского языка как иностранного	81
Малихіна Ю.О. Організація самостійної роботи студентів з новим лексичним матеріалом на уроках української (російської) мови як іноземної	84
Мелкумова Т. В. Знайомство студентів-іноземців з особливостями освітніх систем різних країн на заняттях з української мови як іноземної ...	88
Мирошниченко Л.И. Развитие познавательной активности иностранных учащихся довузовского этапа обучения на занятиях по языку специальности	90
Моргунова Н.С. Інтерактивний потенціал навчально-наукового тексту у процесі навчання читання іноземних студентів	93
Моргунова С.О. Можливі шляхи подолання труднощів у процесі навчання	

аудіювання іноземних студентів у ВНЗ	96
Немерцова Е.Е., Чернявская С.Н. К вопросу о формировании речевой компетентности в сфере делового общения	99
Павленко О.М. Комунікативний метод у процесі мовної пропедевтичної підготовки іноземних слухачів у технічних ВНЗ України	102
Петровская Д.А. Основа лингвострановедческой компетенции	105
Писаревська К. В. Аналіз мовленнєвих та екстралінгвістичних засобів сучасної української байки	108
Приходько А.М. Комунікативна компетенція іноземного студента: зміст та структура	111
Пушкарева Е. Н. Методические особенности учебного пособия по научному стилю речи	115
Санникова А.В. Роль паронимии в изучении русского языка иностранцами	117
Сеник Л.Н., Лебеденко И.Л. Профессиональная направленность языковой подготовки иностранных студентов-медиков в условиях кредитно-модульной системы обучения	119
Сергійчук Л.В., Вальченко І.В. До питання створення збірника текстів для читання з української мови як іноземної	121
Солодова Л.Е. Использование игр при формировании фонетических навыков и умений на занятиях по русскому языку	124
Стативка В.И., Мовчан Т.В. Учебно-исследовательская компетентность в учебниках для иностранных студентов-филологов	127
Утебалиева Г.Е. О видах речевых знаний вторичной языковой личности ...	131
Ушакова Н.І. Підручник і комплекс із мови навчання: інваріантна модель і варіативні складники академічного супроводу освітніх мігрантів	134
Ходаківська М.О. Про використання відеоматеріалів на заняттях української як іноземної.....	137
Чернищук Л.І. Використання рольових та ділових ігор у процесі мовної підготовки іноземних слухачів на підготовчих відділеннях	140
Черновалюк И.В. Некоторые аспекты обучения РКИ бакалавров сферы «туризм»	143
Якубаева К.С. Об обучении студентов-иностранцев устной научной монологической речи	146
Янушевская И.Б. Профессионально ориентированное обучение РКИ в высших медицинских учебных заведениях	149
Ященко А.А. Принцип индивидуализации обучения иностранных	

студентов русскому языку как иностранному	152
Irina Rodriguez. Specifics of Contemporary Foreign Language Education in the Higher Institutions of the United States: Challenges and Opportunities	154
Olena Sharapova, Viktoria Nadeina. Main factors influencing the acquisition of a second language as a part of educational process	157

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, АЛГОРИТМИ Й ПРИЙОМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Аль-Газо Н.В., Тарлева А.В. Опора на родной язык при обучении образованию русских притяжательных местоимений	160
Андреева О.Ю. Внеаудиторная работа со студентами	161
Артёмова О.И., Иванова В.А., Незовибатько О.В. Использование мультипликационных фильмов на начальном этапе обучения русскому языку	163
Архипенко Л.М. Про деякі аспекти традиційного та інноваційного навчання писемного мовлення іноземних студентів	166
Божко Н.М. Семантические особенности предметных лексем и изучение языка.....	171
Варава С. В. О некоторых особенностях дистанционного изучения иностранных языков.....	175
Гайдей Е.И., Оробинская М.В. Разговорный клуб как форма развития речевых навыков на начальном этапе обучения РКИ.....	178
Гусарчук А.А. Технологии интенсивного обучения иностранному языку... ..	182
Дейнега В.В. Современная методическая наука о проблемах аудирования. ..	185
Доценко Т.Г. Проблемы усвоения темы «Приставочные глаголы движения» иностранными студентами на начальном этапе обучения.....	188
Задорожня Л.В. Эффективность использования мультимедийных технологий на занятиях по научному стилю речи	193
Кальниченко Н.М. Функціональний підхід до навчання російської/української мови як іноземної з використанням елементів перекладу	195
Ковалева Г.М. Песня – лучшее фонетическое упражнение по обучению произношению и корректировке труднопроизносимых звуков у иностранных студентов на начальном этапе обучения	198
Козлова А.А. Использование метода проектов в преподавании русского языка как иностранного.....	200
Ковальчук Е.В., Красникова С.А., Мирошник Л.В. Коммуникативные	

ігри при изученні падежної системи в іноземній аудиторії	203
Колоколова А. О. Зворотний зв'язок у мовних курсах дистанційного навчання: підтримка vs. контроль	206
Коновальчук Н. А. Роль преподавателя в дистанционном обучении русскому языку как иностранному	209
Копитков Д.М. Застосування особистісно-орієнтованого навчання у викладанні фахових дисциплін студентам-іноземцям	212
Кузьмина Т.В., Малашкина Т.К., Родина Е.И. Проектная технология как средство обучения иностранных студентов-медиков иноязычному общению	215
Кушнир И.Н., Уварова Т.Ю. Условия интенсификации обучения русскому языку иностранных студентов технических специальностей	219
Манохіна Ю.Є. (Не)конференції як інноваційний формат проведення наукових і освітніх подій	222
Матрос А.А. Роль инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному	225
Мельникова Т.Н. Приёмы обучения монологической речи иностранных студентов в медицинском вузе	228
Оробинская М.В. Использование игрового метода для повышения уровня коммуникативной адаптации студентов-иностранцев на начальном этапе обучения русскому языку	231
Пономаренко Л.В. Необхідність урахування тенденцій розвитку суспільства в організації процесу навчання іноземних громадян у вищій школі	234
Петренко И. П. Организация работы с видеоматериалами при обучении профессиональной лексике на уроках РКИ	237
Попова А.І. Дидактичний потенціал візуалізації навчальної інформації на уроках РМІ засобами SMARTboard	239
Рагіна Ж.М. Особливості навчання професійного діалогу іноземних студентів медичного ВНЗ	242
Снігурова І.І., Романьок Л.В. Використання традиційних та інноваційних технологій у навчанні іноземних студентів технічного університету	245
Северин А.А., Шулика О.А. Внедрение интерактивных методов обучения для повышения интеграции иностранных студентов в образовательное пространство ХНАДУ	248
Семененко І.Є. Індивідуальний освітній маршрут як засіб підвищення пізнавальної діяльності іноземних студентів	250

Тараненко В.В. К вопросу о методике комментирования текста в иностранной аудитории с помощью средств SMARTboard	252
Тихоненко О.В. Контроль знань іноземних студентів з російської мови в аграрному виші	254
Утебалиева Г.Е., Каскабасова Х.С. Механизм стратегий речевого поведения в неродном языке	258
Ушакова Н.В. Жанровые особенности лекции как вида учебной деятельности иностранных студентов	261
Фисун С.С. Использование дистанционных курсов в обучении иностранных студентов	263
Цимбал Т.Н. Smart-технологии в языковой подготовке иностранных студентов технических вузов	266
Черногорская Н. Г. Инновационные технологии в обучении новой лексике на занятиях по русскому языку как иностранному	269
Шахина Ю.Г. К вопросу об оптимизации самостоятельной работы студентов- иностранцев подготовительного факультета	271
Шкоріна І. М. Тестові завдання різних типів у практиці викладання російської мови як іноземної	274
Шкурко Е. В. Формирование навыков аннотирования у иностранных студентов	277
Saienko N.V. Possibilities of foreign language blended learning	279

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВИШУ

Антанькова О.А., Сафронова Е.А. Духовное развитие студентов как составляющая образовательного и воспитательного процесса.....	283
Артёмова О.И., Иванова В.А., Незовибатько О.В. К вопросу об адаптации студентов-иностранцев на начальном этапе обучения.....	286
Беликова Е. В., Дытjuk С. А. Способы развития памяти иностранных студентов при обучении украинскому (русскому) языку как иностранному	288
Білик О. М., Брагіна Т. М. Спецкурс «Соціальна адаптація іноземних студентів в Україні» на підготовчому факультеті в контексті процесу соціалізації	290
Вержанская О.Н., Лагута Т.Н. Взаимосвязь языка, мышления и культуры.....	293
Гіль С.І. Невербальна мова спілкування	296
Головко В.А. Загальна характеристика адаптаційних проблем іноземних	

студентів в сучасному освітньому просторі та педагогічні рекомендації до їх подолання.....	298
Гринченко Е.В. Формирование межкультурной коммуникации – способ интеграции в социум страны изучаемого языка.....	301
Громова О.И., Кудина Н.Л. Аспекты адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде.....	303
Гутникова Т. Ю. Проблемы социокультурной адаптации иностранных студентов: концепция культурного шока.....	307
Демьянова В.Г. Об особенностях педагогического общения с иностранными студентами в Харьковском автомобильно-дорожном университете.....	311
Деркач Г.А. Психологические особенности и трудности конспектирования у студентов-иностранцев.....	314
Жогіна І.В. Особливості викладання української / російської мов як іноземних на «англійському проєкті» у ВНЗ України.....	317
Игнатова В.В. Психологические аспекты обучения языку в иностранной аудитории.....	319
Ключко Т.В., Косьміна В.Ю., Левицька Л.Г. До питання про організацію навчального процесу іноземних студентів-нефілологів 1 курсу	322
Кулько Е.И. Новые условия педагогической реальности.....	324
Куплевацька Л.О., Манівська Т.Є. Національні особливості міжкультурної комунікації при навчанні студентів з Індії у вищих навчальних закладах України	327
Матвеева Н. М. Приемы педагогического общения с иностранными учащимися на начальном этапе обучения.....	329
Новина Н.Н. Исследование факторов стрессоустойчивости иностранных студентов в процессе адаптации к учебной деятельности в вузах Украины.	332
Орда О.О., Потаман Н.В. Проблеми адаптації та інтеграції іноземних студентів, які навчаються за напрямом «Транспортні технології», у освітній простір ХНАДУ	335
Селіверстова Л.І. Толерантність в освіті іноземних студентів у ВНЗ України.....	337
Соколова Г.П., Плотникова Т.А. Эмотивный компонент в стратегиях обучения общению иностранных студентов на подготовительном факультете.....	340
Торохтий Л.С., Мацко И.В. Проблемы адаптации китайских студентов на начальном этапе обучения	343
Ушакова Н.И., Тростинская О.Н. О проблемах совершенствования	

підготовки іноземних студентів, магістрантів і аспірантів в вузах України	346
Фандєєва А. Є. Адаптація іноземних студентів до освітнього простору вищих навчальних закладів України	349
Чорна Ю.В. Мотивация как один из важнейших компонентов в обучении РКИ	352
Sozykina G.S. Solving moral dilemmas in foreign languages as a means of developing future engineers' professional responsibility	354
МІЖКУЛЬТУРНА КОМУНІКАЦІЯ У ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ НЕРІДНОЇ МОВИ	
Аксенова Г.Н., Кожухова Н.Е. Языковая коммуникация и её особенности при обучении иностранных учащихся.....	358
Василенко І.О. Проблема добору мовних еквівалентів при вивченні іноземної мови	360
Козырева Н. Ю. Об организации межнационального и межкультурного общения в азербайджанской аудитории	363
Креч Т.В. Формирование речевой культуры студентов в современном социуме	365
Кучеренко О.Ф. Деякі особливості комунікативної поведінки іноземних слухачів	367
Мартынова И.Е. Некоторые аспекты межкультурной компетентности.....	369
Нуршаихова Ж.А., Мусаева Г.А. Межкультурная коммуникация в преподавании казахского и русского языков как иностранных.....	372
Панченко Е. И. Об одной возможности организации межкультурной коммуникации между студентами.....	375
Підгородецька І.Ю. Лінгвокультурологічний аспект міжкультурної комунікації у викладанні української та російської мов як іноземних	377
Сеник Л.Н. Лебеденко И.Л. Работа с художественными текстами как средство развития межкультурной языковой личности.....	380
Утебалиева Г.Е., Дюсетаева Р.К. Особенности усвоения неродного языка в межкультурном общении в полилингвальной среде	382
Чабан Н.І. Активізація пізнавальної діяльності іноземних студентів в українській мовній підготовці.....	385
Чень Чунься. Чтение и интерпретация текстов социокультурной сферы общения	388
Яременко Т.Г. Роль художнього тексту у формуванні лінгвокультурологічної компетенції іноземних студентів.....	391

ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНО-ПРИРОДНИЧИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НЕРІДНОЮ МОВОЮ

Бешенцева О.А. Технології розвитку критичного мислення в навчальному процесі при вивченні хімії іноземними студентами підготовчих факультетів.....	394
Волосюк М.А., Проценко Е.М. Поэлементный анализ успеваемости в процессе обучения иностранных студентов подготовительных факультетов вузов	396
Горбенко А.М. Реализация межпредметных связей при изучении физики..	400
Дроздова І.П. Специфіка лінгвокраїнознавства і лінгвокраїнознавчий аспект у навчанні української мови як іноземної	403
Клочко Т.В., Левицька Л.Г. Місце активних методів навчання при формуванні усно-мовленнєвих навичок у студентів-іноземців медичного профілю.....	406
Курманова Т.В., Сапронова И.И. Специфика работы с художественным текстом при обучении иностранных студентов уровня В2 – С1	407
Нікітіна Т.Б. Процес навчання іноземних студентів у контексті сучасних освітніх інтеграційних процесів	411
Подшивалова К.В., Солонская С.В. Принципы построения программы «Рейтинг» для оценивания уровня знаний иностранных студентов.....	413
Роман Л.А., Тимофійчук І.Р. До питання комунікативного мінімуму для студентів-іноземців у процесі вивчення дисциплін медико-біологічного профілю.....	416
Свинаренко Н. А. Особенности преподавания «Экономической и социальной географии мира» слушателям подготовительных курсов ХНЭУ им. С. Кузнеця: методические аспекты	418
Свистунов О.Ю. Особливості розробки тестових завдань з фізики для контролю знань іноземних студентів підготовчого факультету.....	421
Солонская С.В., Подшивалова К.В. Информационные технологии в преподавании математики студентам-иностранцам на подготовительном факультете	424
Фисун С.С. Особенности преподавания информатики для студентов иностранцев	426
Шмонина Т.А. Схематизация учебного материала в обучении иностранных студентов биологии.....	429