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

Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції
12-13 жовтня 2017 р.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Материалы XII Международной научно-практической конференции
12-13 октября 2017 г.

Харків
2017

УДК 378
ББК 74.58

Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: матеріалы XII Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2017 р.). – Харків: ХНАДУ, 2017. – 683 с.

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

Адреса: Харківський національний автомобільно-дорожній університет,
61002, м. Харків, вул. Ярослава Мудрого, 25.
Телефон: (057) 707-36-81.

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

© ХНАДУ, 2017

Секція 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Развитие механизмов эквивалентных замен (лексический уровень) в группах иностранных студентов-медиков

Алексеенко Т.Н.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua
Фадеева О.Ю.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

Лексика современного русского языка представляет собой сложную систему, состоящую из различных по происхождению, по сфере употребления и семантической окрашенности слов. Подчеркивая системный характер языка, лингвисты отмечают целостный характер системы и взаимообусловленность ее элементов. «Системный характер языка проявляется в том, что языковые явления взаимосвязаны и функционируют как единое целое» [1, 79]. Одним из типичных проявлений системных отношений в языке является наличие в нем лексико-семантических групп, представляющих собой «объединение двух, нескольких или многих слов по их лексическим значениям» [1, 80]. Разновидностями этих групп (микросистем) являются синонимические ряды, антонимы, гиперо-гипонимические гнезда.

Предметом нашего исследования мы избрали синонимию в научном стиле речи (медико-биологический дискурс). В лингвистике существует много определений понятия «синоним». Самое простое определение в методике преподавания РКИ следующее: синонимами называют слова, принадлежащие к одной части речи, имеющие близкое значение и обозначающие один и тот же предмет, понятие, явление действительности. Внешним признаком

синонимичности значений лексем является не только тождественность и взаимозаменяемость, но и противопоставленность признаков, дифференцирующих близкие по смыслу слова [3, 189]. Например, по тонкому оттенку в значении, по сочетаемости с другими словами, по стилистической принадлежности, по экспрессивной окраске, по степени признака и др. Внутри одного синонимического гнезда слова по-разному взаимодействуют друг с другом. В одних группах все лексемы располагаются вокруг слова-доминанты (обобщающего, наиболее нейтрального), варьируя основное значение каким-либо оттенком*: большой – огромный, громадный, гигантский, колоссальный, исполинский* [3, 185]. В других синонимичных гнездах слова несут такую добавочную смысловую нагрузку, которая препятствует выделению обобщающего слова: *неизученный, неизвестный, незнакомый* (*вирус).*

Поскольку многозначность слов – широко распространенное явление в языке, для точного определения лексического значения слова большую роль играет контекст, который не показывает, а обусловливает то, что в каждом отдельном случае выступает как то или иное значение слова. В определенных контекстах признаки, которые противопоставляют значение слов, могут нейтрализоваться, т.е. становиться несущественными, в таком случае может идти речь о взаимозаменяемости слов, их тождественности.

Так как основная функция синонимов – дифференцирующая (уточняющая), можно сказать, что совершенно одинаковых по значению слов нет, иначе такое языковое явление перегружало бы язык лексическими дублетами. Но, с другой стороны, лингвисты отмечают, что случаи полной синонимии наиболее часто встречаются в научной терминологии, например, в случаях параллельного использования русских лексем и их заимствованных эквивалентов: *псевдоподии – ложноножки, микроцефалия – микроголовость, асфиксация – удушье, наркоз – усыпление, апатичный – безразличный, аргументировать – доказывть, травмировать – повреждать* и т.д. Однако и

в этих синонимичных парах можно найти различие, к примеру, в частотности употребления или в стилистической окрашенности.

Синонимия в разных частях речи распространена неравномерно. Общеизвестно, что во всех языках больше всего синонимов-прилагательных. Однако в процессе обучения иностранных студентов научному стилю речи особое внимание следует уделять глагольной синонимии. Глаголы-предикаты признаются основой организации предложения, и синтаксическая роль глагола становится ключом к расшифровке содержания фразы и текста. Высокая степень насыщенности текстов по специальности глаголами происходит также за счет производных от них отглагольных единиц: существительных, прилагательных, причастий, деепричастий, наречий. В качестве яркого примера приведем фрагмент текста «Удаление зуба» раздела «Хирургическая стоматология».

Во время операции стоматолог следит (наблюдает) за смыканием (сжатием) щипцов, при котором зуб должен быть прочно зафиксирован (закреплен) в щипцах. При перемещении (передвижении) щипцов должен перемещаться (передвигаться) и зуб. При недостаточно прочном смыкании (сжатии) щипцы срываются с зуба. Сильное сжатие (сдавливание) приводит к раздавливанию (разрушению) коронки или корня. Далее происходит вывихивание (смещение) зуба двумя способами: раскачиванием (люксацией) и вращением (ротацией). Затем стоматолог приступает к выведению (извлечению) зуба из лунки и полости рта.

В процессе развития у иностранных студентов механизма эквивалентных замен на лексическом уровне следует обучать их воспринимать взаимозаменяемость слов, сознавая, для чего производится замена. Например: а) для более точного выражения мысли; б) во избежание однообразия – неоднократного повторения одного и того же слова в нескольких смежных предложениях; в) для соответствия нормам научного стиля речи и т.д. При разработке системы специальных упражнений для развития механизма

эквивалентных замен мы рекомендуем преподавателям-методистам включать задания, формирующие следующие навыки и умения.

1. Умение подбирать к различным частям речи слова синонимичные данным в изолированном положении, в словосочетании или контексте. Напр.: *завершение (окончание), постоянный (непрерывный), сложно (трудно), нужно (необходимо), сочленяться (соединяться).*

2. Определять как общие, так и дифференциальные семантические признаки, по которым слова синонимического гнезда противопоставлены друг другу *(лечить, исцелять, оздоровлять*; *зловонный*, *ужасный, противный, непереносимый)*.

3. Умение выделять в синонимическом ряду доминанту (*боль – сильнейшая, ужасная, невыносимая, нестерпимая).*

4. Умение подбирать к стилистически окрашенному слову нейтральный эквивалент: *удалить зуб (вырвать), уреженный пульс (замедленный), учащенное дыхание (ускоренное), сочленяться (соединяться).*

5. Умение располагать слова по степени возрастания признака *(маленький, крошечный, микроскопический; большой, огромный, колоссальный, исполинский).*

6. Умение подбирать существительные, сочетающиеся с прилагательными синонимического гнезда *(быстрый, скорый, неотложный, срочный, немедленный, мгновенный, моментальный – помощь, смерть, ответ, операция).*

7. Умение в группе глаголов, объединенных общим значением, выделить слово (слова), которое не может быть включено в синонимический ряд, так как различие в его значении имеет перевес над сходством со словами данного ряда. Например, в ряду глаголов со значением «исчезновение предмета»: *исчезать, погибать, гибнуть, умирать, разрушаться, распадаться, расщепляться, растворяться, рассасываться.*

8. Умение подбирать русский эквивалент к заимствованному термину (и наоборот*): инъекция, аффект, шок, макроцефалия.*

9. Умение находить русские эквиваленты к заимствованным глаголам *(аргументировать, адаптироваться, локализоваться, травмировать, фиксировать, инфицировать)* и наоборот.

10. Умение анализировать использование предикатов-синонимов в микротексте. *(Крестец соединяется с другими позвонками следующим образом: основание крестца сочленяется с пятым поясничным позвонком, а верхушка его с копчиком. Боковые части крестца соединены с тазовыми костями).*

В заключение отметим, что владение синонимикой языка разнообразит речь, делает ее более живой, дает возможность инофону проявить свою индивидуальность и быть абсолютно точным при продуцировании собственного высказывания.

Литература:
1. Кезина С.В. Семантическое поле как система / С.В. Кезина // Филологические науки. – М.: Фил.науки, 2004. – 4. – С. 79-86.
2. Назарова Л.М. Формування лексичних навичок мовлення / Л.М. Назарова // Методологія і практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів. – Х.: ХНМУ, 2014. Вип. 8. – С. 168-172.
3. Селігей П.О. Науковий стиль української мови: ресурси оновлення. / П.О. Селігей // Мовознавство. – Академперіодика, 2006. - № 2-3 (235). – С. 174 – 186.

Приемы работы с художественным текстом в иностранной аудитории

Ахмедова А.К.
ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им.аль-Фараби
г.Алматы, Казахстан
e-mail: aak_08@mail.ru

Художественное произведение является самым ценным и активным источником изучения и русского языка, и русской литературы, и, в конечном счете, страноведения. Работа над ним сложна, многогранна и продолжает оставаться одним из важных компонентов в методике преподавания русского языка иностранцам. Еще в начале 80-х годов прошлого века на одном из международных симпозиумов преподавания русского языка как иностранного

отмечалось, что «анализ сложившейся практики преподавания русской литературы иностранцам приводит к выводам: во-первых, наблюдается большой разнобой методических подходов; во-вторых, все эти подходы являются эмпирическими, лишенными теоретической базы» [1]. Этот «разнобой» сохраняется до настоящего времени и до известной степени он, видимо, неизбежен, так как при выборе, изучении и истолковании художественного произведения всегда будут сказываться как вкусы и склонности самого преподавателя, так и настроенность, интересы, языковой и культурный уровень аудитории. Все преподаватели сталкиваются в своей практике с тем, что одно и то же художественное произведение в равных по языковой подготовленности аудиториях заинтересованно усваивается в одной группе и совсем не вызывает интереса в другой. Причин этому много, поэтому приемы работы зачастую приходится применять разные. Задача, наверное, не в унификации существующего разнобоя, а в выявлении и обобщении наиболее целесообразных и эффективных методических приемов для разных этапов работы над произведением, с целью предложения преподавателю целого арсенала разнообразных приемов, которые помогли бы ему найти наилучший подход к выбранному произведению в конкретной аудитории. Преподаватель, взявший для изучения художественное произведение в аудитории, еще не свободно владеющей языком, сталкивается с рядом трудностей. С одной стороны, он хочет, чтобы произведение было усвоено в богатстве и красоте его художественности, именно как произведение искусства, с другой, этому мешает необходимость толкования большого количества слов и выражений, объяснение и повторение грамматики и т.п. И это неизбежно: малопонятное не интересно, не может дать представления о значимости и выразительности слова в художественном произведении. Эта главная трудность может спровоцировать два «перегиба». Первый: удовлетворение общим пониманием содержания произведения без углубления в толкования и объяснения: беседа строится в самой общей форме, что-то договаривается за студентов, что-то им

подсказывается. Работа идет быстро, студенты зачастую ограничиваются старым запасом слов, не активизируя новую малопонятную лексику. Обогащение словаря может не происходить, хорошо понять текст они едва ли смогут. Вторая опасность в том, что из-за грамматических упражнений, истолкований слов, подачи их в разных контекстах, никакого впечатления от произведения может вообще не возникнуть.

Упражнения на отработку грамматических правил, подбор синонимов и антонимов, различение глагольных приставок, адаптация художественного текста под прорабатываемый грамматический материал представляются правомерными лишь на самом начальном этапе, хотя преобладают в большинстве пособий и разработок по изучению художественного текста на продвинутом этапе. Здесь упражнения типа: «заменить подчеркнутые слова близкими по смыслу или противоположными», «вставить вместо точек пропущенное слово», «поставить вопросы к подчеркнутым словам» и т.п., на продвинутом этапе не должны занимать значительного места. Такие упражнения обескровливают произведение, кажутся скучными и формальными для продвинутого этапа и мало способствуют выходу в живую речь. Маловероятно, что нужное слово, выбранное студентом из нескольких данных, станет активным в его словаре. Не всегда оправдано объединение грамматической и лексической работы с наблюдениями над художественными особенностями произведения. Для обогащения словаря студента и обучению его пониманию художественного произведения можно выбрать небольшое произведение или отрывок из большого произведения, выделив в каждой части лексику, необходимую для понимания и активизации. Эта лексика дается студентам с заданием обратить на неё внимание при чтении текста дома, найти значения по словарю, объяснить описательно и т.п. Хорошо, если эту лексику удастся объединить в какие-то смысловые группы. Далее работу желательно строить так, чтобы студент как можно внимательнее вчитывался в художественный текст, учился думать над ним, наблюдать. Гораздо полезнее

долго смотреть в сам текст, чем в упражнения по тексту. Этому могут способствовать различные задания, предусматривающие углубленное чтение художественного произведения, размышление над значением слов. Задания могут быть, например, следующего характера:

а) выделить слова и словосочетания, которые передают настроение, состояние героя, его реакцию на какое-либо событие; указать, какие слова передают большую степень чувства, какие – меньшую;

б) определить общий фон (жизнерадостный, грустный, мрачный и т.д.) какого-либо пейзажа или описания; выделить слова, передающие этот фон; как связаны эти слова с сюжетом, с настроением действующих лиц;

в) обратить внимание на описание внешности, портрета героя; какие детали в этом описании, по мнению студента, говорят о симпатии, какие об антипатии автора, какие даны нейтрально;

г) сравнить внешность героев, их внутренний мир, пейзаж, обстановку, краски, звуки и т.д. в разных частях произведения; указать какие места и даже какие фразы являются прямым противопоставлением друг другу;

д) проследить какую-либо тему, линию, мотив в произведении и определить их значение.

На этом этапе можно иногда проводить элементарный стилистический анализ речи персонажей (но не автора): находить яркие характерные особенности, доступные восприятию студента данного уровня. Можно предложить заменить эмоционально окрашенные фразы нейтральными. Студентов обычно интересуют такие наблюдения, и они даже запоминают эмоционально окрашенные обороты.

Пересказ текста, как на начальном, так и на продолжающем уровне обучения должен занимать важное место в работе. Он может быть не только полным, но и выборочным, с определенной установкой, например, передать основную или побочную сюжетную линию произведения; рассказать данный отрывок, акцентируя внимание на душевном состоянии героя; рассказать

какой-либо отдельный эпизод; охарактеризовать сомнения, борьбу, которая происходит в душе героя и т.д. Можно иногда давать студентам задания на изменение ситуации: что могло бы случиться, если бы… Выполняя такие задания, студент оперирует материалом текста, но более самостоятельно, чем при пересказе.

В конце традиционно предлагаются итоговые беседы, эссе по прочитанному. Задача преподавателя заключается в том, чтобы заставить студентов говорить и направить беседу так, чтобы они не могли миновать новой лексики, чтобы они были вынуждены для доказательства своих мыслей или опровержения чужих как можно чаще обращаться к тексту, приводить из него соответствующие примеры.

Такое изучающее чтение с отработкой слов, наблюдениями, элементами стилистического анализа должно чередоваться с самостоятельным домашним чтением студента. Материал для него лучше подбирать так, чтобы изучающее чтение в аудитории оказывало прямую помощь в чтении самостоятельном: в аудитории изучается более сложное произведение писателя, самостоятельно – менее сложное. Преподаватель дает ключ, который бы помогал «открывать» другие произведения этой тематики, этого стиля, этого автора.

Литература:
1. Верещагин В.М., Костомаров В.Г. Литература и страноведение. Москва: Наука,1971. – 34 с.

Учет родного языка при обучении арабских студентов

Белый В.В.
к. филол. н., доцент кафедры белорусского и русского языков
Белорусского государственного медицинского университета
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: belrus@bsmu.by

В связи с ростом объема экспорта образовательных услуг на постсоветском пространстве в последние годы значительно расширился контингент иностранных граждан, обучающихся в белорусских и украинских вузах. В этих условиях возрастает роль лингвоориентированной методики

преподавания русского языка как иностранного, при использовании которой учитывается существование в сознании учащегося языковой системы родного языка, оказывающее влияние на восприятие и усвоение русского языка. Учебный процесс преподавания русского языка как иностранного выстраивается при этом оптимальным образом для данной категории учащихся [3, 61]. Одну из таких национально-языковых категорий представляют собой студенты из арабских стран.

В русском языке дательный падеж используется в первую очередь для выражения значения адресата и употребляется обычно после глаголов речи, а также некоторых других глаголов. В арабском языке в этом значении ему соответствует конструкция с предлогом «ли» («к, для») и родительным падежом существительного. Русскому вопросу «кому?» соответствует арабский вопрос «лиман» (дословно «для кого?»). Эта конструкция используется в арабском языке с глаголами: *такаллама – говорить, ḳāла – сказать, катаба – писать, ḳара'а – читать, таманнā – желать, 'арсала – посылать, шараха – объяснять, 'иштарā – покупать*. Этого же вопроса требуют после себя глаголы *карраса – посвящать, самаḥа – разрешать*.

В арабском же языке имеется ряд переходных глаголов, которые управляют винительным падежом, тогда как их эквиваленты в русском языке управляют дательным падежом. К ним относятся глаголы речи: *ḥаддаса (В.п.) – рассказывать (кому? что?), 'ахбара (В.п.) – сообщать (кому? что?), 'аджāба (В.п.) – отвечать (кому?).* В арабском языке к переходным глаголам относятся также глаголы *грозить, верить, давать, завидовать, запрещать, мешать, обещать, подражать, помогать, препятствовать, слушать*. Смешение винительного и дательного падежей приводит к большому количеству ошибок в русской речи арабских учащихся. Часть из них вызвана интерференцией арабского языка *(«обещать друга, отвечать преподавателя, советовать пациента»)*. Другая же группа ошибок в русской речи арабских студентов имеет место в тех случаях, когда в обоих языках следует употреблять имя в

форме винительного падежа, но студенты используют его в дательном падеже. Отсюда проистекают ошибки типа: *«спрашивать профессору, позвать ей»* и им подобные, что вызывается неполным разграничением значений дательного и винительного падежей.

При введении в арабской аудитории значений дательного падежа русского языка следует начинать с тех значений, когда управление глаголов совпадает в русском и арабском языках (арабские глаголы, требующие после себя вопрос «лиман? – кому?»), после чего вводить значения глаголов с различным управлением в русском и арабском языках. Следует также специально остановиться на глаголах *спрашивать* и *отвечать*, которые в русском языке различаются своим управлением, а в арабском языке оба являются переходными, поскольку арабские учащиеся на начальном этапе обучения путают, какой из них управляет дательным, а какой – винительным падежом.

Особого внимания требует и изучение глагола *нравиться*, поскольку в арабском языке ему соответствует переходный глагол, по своей семантике близкий к русскому глаголу *восхищать*. Однако в арабском языке дополнение всегда следует за глаголом, и арабские студенты зачастую ставят подлежащее после этого глагола в винительный падеж, что порождает ошибки типа: *«мне нравится эту девушку»* (считают подлежащим личное местоимение).

Дательному падежу в значении направления действия с предлогом «к» русского языка в арабском языке соответствует конструкция с предлогом «’илā» (предлог направления). В связи с тем, что в арабском языке этот предлог может употребляться и после таких глаголов, как *писать* и *посылать* (особенно если адресат находится на значительном расстоянии от адресанта), и значение этого предлога близко к значению предлога «ли» («к, для»), часто в русской речи арабских учащихся возникают ошибки типа *«посылать письмо к другу», «писать к декану»* и им подобные. Нельзя оставлять без внимания и различие в русском языке конструкций с глаголами движения («к кому?») и конструкций с другими глаголами, управляющими дательным падежом без предлога. Следует

разъяснить учащимся, что управление с предлогом «к» не после глаголов движения возможно в русском языке только при наличии после глагола одушевленного существительного в винительном падеже: *послать* (кого? к кому?) – *«послать студента к декану»*.

Дательному падежу русского языка в значении возраста в арабском языке аналогии нет, и вопрос *«Сколько вам лет?»* в арабском языке дословно звучит как: *«Сколько ваша жизнь?»*, где словосочетание *«ваша жизнь»* стоит в именительном падеже. А ответ *«Мне 18 лет»* по-арабски звучит: *«Моя жизнь – 18 лет»*, что порождает подобные ошибки в русской речи арабских учащихся.

Конструкции русского языка с дательным падежом при слове «грустно», «можно», «нельзя», «нужно», «тяжело» и им подобных также не имеет аналогий в арабском языке. Словам «можно», «нельзя», «нужно» в арабском языке соответствуют модальные слова, которые представляют собой застывшие формы глаголов, утратившие свое первоначальное значение. После них употребляется глагол в сослагательном наклонении с частицей «’ан» («чтобы»). Русская фраза *«Ему можно идти домой»* по-арабски дословно звучит: *«Можно его, чтобы (он) идет домой»* (местоимения в именительном падеже в арабском языке обычно опускаются, поскольку в самой форме глагола содержится указание на лицо). Конструкции русского языка «Ему можно», «Мне нужно», выраженные при помощи дательного падежа, в арабском языке выражаются различными способами. Эти местоимения в арабском языке также могут опускаться, если из контекста явствует, о ком идет речь. Этим объясняются ошибки в русской речи арабских учащихся типа: *«Врачи советовали ему, что надо изменяет работать», «Он посоветовал ему: «Надо, чтобы работаете врача»; «Брат говорил, что надо потом работает в больнице»* и им подобные. Конструкции со словами «грустно», «приятно», «тяжело» в арабском языке также имеют различные способы выражения: «Мне грустно» – *«Я грустный»; «Я грущу»; «У меня грусть»*.

Дательному падежу в значении определения с предлогом «по» *(«Учебник по русскому языку»)* в арабском языке соответствует конструкция с родительным падежом несогласованного определения с предлогом «би» (предлог образа действия). Дательному падежу с предлогом «по» в выражениях «по телефону», «по телевизору» и др. в арабском языке также соответствуют конструкции с предлогом «би». Дательному падежу в значении места движения с предлогом «по» *(идти по парку)* в арабском языке соответствует конструкция с предлогом «фӣ» («в») плюс родительный падеж имени.

Учет родного языка учащихся, рациональное использование лингвоориентированной методики обеспечивает значительное повышение эффективности преподавания русского языка как иностранного. Сопоставительный анализ языков и анализ типичных ошибок придает процессу обучения ряд преимуществ, способствует положительному переносу и противодействует отрицательному влиянию исходного языка, повышает интерес к изучаемому языку и мотивированность его изучения.

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. Вагнер В.М. Лингвоориентированная методика преподавания русского языка как иностранного // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного: Учебная монография. – М.: РУДН, 2002, с. 60-74.
4. Джамиль Я.Ю. Литературный арабский язык. – М.: Живой язык, 2006.
5. Ибрагимов И.Д. Арабский язык. – СПб: АСТ, 2007 – 256 с.
6. Фролова О.Б. Мы говорим по-арабски: Учебник. – М.: Филология, 2002 – 286 с.

Диалог культур в обучении слушателей-иностранцев

Валеева У.К.

к.филол.н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им.аль-Фараби, г.Алматы, Казахстан

e-mail: vali48@mail.ru

Ахмедова А.К.

ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им.аль-Фараби, г.Алматы, Казахстан

e-mail: aak_08@mail.ru

Благодаря лингвокультурогии, сравнительно новой научной дисциплине синтезирующего типа, исследующей взаимосвязь и взаимодействие культуры и

языка в процессе их функционирования, частная методика обучения казахскому/русскому языку как иностранному смогла построить систему довузовского образования слушателей-иностранцев как диалог культур, через сопоставление фактов из области художественного творчества и образа жизни носителей языка. Новое направление в обучении языкам было обозначено как «культура – цель, язык – средство» [1].

Кафедра языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев обеспечивает реализацию образовательных программ по следующим дисциплинам: казахский/русский язык как иностранный, введение в русский/казахский язык, страноведение, или история и культура Казахстана, языковая адаптация – для слушателей-иностранцев элементарного и базового уровней; страноведение (для подготовки слушателей-иностранцев к Единому национальному тестированию), научный стиль речи, адресованные слушателям первого сертификационного уровня В1, желающим получить профессиональное образование в вузах Республики Казахстан, язык СМИ, курс межкультурной коммуникации – для слушателей-иностранцев 1-го и 2-го сертификационных уровней обучения, не поступающих в вузы Казахстана. Перечень языковых и общеобразовательных дисциплин учебного плана дает наглядное представление о том, что в основу лингвометодического подхода кафедры к языковой подготовке иностранных граждан положен принцип взаимосвязанного изучения языка и культуры. «Язык – факт культуры, составная часть культуры, которую мы наследуем, и одновременно ее орудие. Культура народа вербализуется в языке, именно язык аккумулирует ключевые концепты культуры, транслируя их в знаковом воплощении – словах… Изучение их помогает выявить особенности мировосприятия народа, представить концептуальную и национальную картины мира» [2]. Лингвокультурологический подход к формированию вторичной языковой личности позволяет иностранцу, выросшему в совершенно ином национально-культурном пространстве, усвоить компоненты другой культуры, нравственные

ориентиры народов, населяющих Казахстан, сходства и различия между ними в сравнении с языком и культурой своего народа. Помнится, на дежурный вопрос «Что вас больше всего удивило в Казахстане?» слушатель-американец ответил: «То, что здесь говорят на двух языках одновременно». В самом деле, билингвизм, а то и полилингвизм, составляют главную особенность национально-культурного пространства в нашей стране.

Коммуникативная и культурологическая компетенции не тождественны. Иностранец может вполне успешно обмениваться информацией с местными жителями, не зная особенностей их культуры, зачастую не понимая их поведенческих и речевых реакций, что, в конечном счете, обрекает его на социальную и даже информационную изоляцию. Вспомните героя Б.Акунина, который не понимал, почему его называют ежиком в тумане, почему у бандита Соловьева кличка Седой и т.п. «Культурные особенности конкретного языка, - говорит Т.М. Балыхина, - связаны не столько с общечеловеческими свойствами, сколько с особенностями жизни того или иного народа. Так, слово *солнце* для среднеазиатских народов имеет отрицательные коннотации (в отличие от русского *солнышко*), а слово *луна* как символ прохлады заключает в себе позитивный смысл – «нечто милое, красивое» [1]. У Олжаса Сулейменова: «А я, как водится, была лунолика». Во всей среднеазиатской поэзии красота женщины была описана словами *луноликие, лунoподобные.* Продолжим цитировать Т.М.Балыхину: «казахские дети, инсценируя на уроке русского языка басню И.А.Крылова «Волк и ягненок», пожелали играть роль волка, так как волк – исконно положительный символ у тюркских народов» [1]. Эти понятия издревле свойственны духовной культуре тюркоязычных народов. Неслучайно у казахов так широко распространены имена *Айжан* (душа луны), *Айгуль* (лунный цветок)*, Айсулу* (красивая, как луна), *Айдансулу* (красивее луны) и др., символизирующие красоту и нежность девушки. Волк же – не просто хищное животное, как это представляется европейцам. В тюркоязычном мире он олицетворяет силу характера, энергию, успешность, процветание. Об

энергичном, успешном человеке казахи говорят: «қасқырдай» (как волк). Так что без знания и понимания национальной культуры другого народа межкультурная коммуникация будет неполной, а то и неэффективной. При отборе языковых и информационных структур для включения иностранцев в национально-культурное пространство Казахстана исходим из определения культуры, предложенного американским ученым М. Херсковицем: «Культура – это часть человеческого окружения, созданная самими людьми (здания, одежда, способы приготовления пищи, воспитания детей, социальное взаимодействие, религия, наука, искусство, техника, орудия труда, предметы быта, язык, традиции, обычаи и многое другое)». Культура представляет собой чрезвычайно сложное, многогранное явление, включающее в себя как материальные, так и духовные ценности, созданные и создаваемые конкретным народом или народами. Конечно, лингвокультурологическая информация такого рода представлена, прежде всего, в системе обучения казахскому языку как иностранному, тем не менее, она введена в содержание и русскоязычных дисциплин для иностранцев. Лингвокультурологическая информация дозируется по уровням обучения второму языку. Так, на элементарном и базовом уровнях языковой подготовки предметом изучения становятся «концепты, близкие «семантическим частям речи» - объекта, движения, действия, места или пространства, времени, признака» [3]. Дальнейшее расширение лингвокультурологической компетенции учащихся осуществляется на уровнях В1 и В2, когда в учебный процесс, помимо основного курса второго языка, включаются уже другие аспектные дисциплины – «История и культура Казахстана», «Язык СМИ», «Межкультурная коммуникация», «Введение в казахский/русский язык». Практика показывает: не менее половины слушателей после одного-двух лет изучения русского языка как иностранного переходят в другую лингвистическую группу, чтобы изучать казахский язык, и наоборот – закончившие курс казахского языка как иностранного начинают обучаться русскому языку. Полагаем, это обусловлено как прагматическими, так и

культурологическими причинами: желание связать будущую карьеру с нашей республикой; лучше понять языковое и культурное многообразие Казахстана. Формированию лингвокультурологической компетенции способствуют такие учебные пособия, как «Здравствуй, Казахстан» Г.Е. Утебалиевой, «Люди мира» и «Этнокультурная коммуникация в монологах и диалогах» Ж.Нуршаиховой и У.Валеевой. В предисловии к пособию «Этнокультурная коммуникация» сказано: «Поскольку в Казахстане носителями русского языка являются представители многих народов, в пособии представлены к изучению тексты, развивающие межкультурную компетенцию иностранных студентов и знакомящие их с традициями разных народов нашей страны. На факультете учатся студенты из разных стран, поэтому авторы постарались собрать материал и о людях из этих стран, об их традициях, обычаях. Предложенные к изучению тексты в форме монологов и диалогов учат доброму отношению к чужой культуре, языку, обычаям». Авторы стремились сделать пособие максимально функциональным, обеспечив его текстовым корпусом не только описательного характера. В нем присутствуют материалы, которые инициируют споры, дискуссии с выражением собственного мнения, согласия либо несогласия с текстовым материалом, приведением своих примеров, аргументов и пр., содействуют опровержению или коррекции сложившихся стереотипов о том или ином народе.

Формирование и развитие лингвокультурологической компетенции происходит в процессе как аудиторной, так и внеаудиторной работы. Элементы национальной культуры органично включаются в разнообразные мероприятия. Это учебно-ознакомительные экскурсии, занятия в студенческих клубах, в первую очередь, конечно, в краеведческом; участие в таких мероприятиях, как: «День открытых дверей кафедры», «День единства народов Казахстана», «Новый год» (по европейскому и восточному календарю - Наурыз), праздник национальной кухни и т.п. Всё это способствуют активному усвоению второго языка, нравственных ценностей и новых бытовых реалий страны обучения.

Организация обучения казахскому или русскому языкам как диалога культур через сопоставление фактов из области художественного творчества и образа жизни носителей второго языка с родной культурой и традициями страны, откуда родом обучаемые, способствует и решению коммуникативно-познавательных задач языковой подготовки иностранных слушателей, изменению сложившихся стереотипов, воспитанию толерантности и к стране обучения, и к стране изучаемого языка.

Литература:
1. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового. Учебное пособие. – М., 2007. – 24 с.; – 21 с.
2. Культурологические концепции: методические разработки / Сост. Протасова Л.О. – Тамбов, 2009. – 67 с.
3. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. – М., 2004. – 45 с.

Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному

Вальченко И.В.
к. филол. наук, доцент, зав. кафедрой украинского и русского языков как иностранных
Соколова Г.П.
ст. преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета городского хозяйства имени А.Н. Бекетова
г. Харьков, Украина
e-mail: valchenko-inna@rambler.ru

Страноведческая компетенция является важным компонентом в содержании обучения русскому языку как иностранному и тесно связана с коммуникативной компетенцией. Коммуникативная же компетенция в современной методике определяется, как способность осуществлять общение на иностранном языке и в настоящее время рассматривается в качестве ведущего ориентира, который обусловливает специфику процесса обучения русскому языку как иностранному.

Страноведческая компетенция является разновидностью предметно-тематической компетенции, без нее невозможно ни выражение собственных мыслей, ни понимание речи собеседника и читаемых текстов. В состав страноведческой компетенции включаются знания о природе, географии,

истории, культуре Украины. Некоторые иностранцы, приезжающие на обучение в нашу страну, в определенной степени этими знаниями уже владеют, хотя часто в неполном и даже искаженном виде. Именно это и обусловливает необходимость включения страноведческих знаний в состав содержания обучения русскому (украинскому) языку как иностранному.

Таким образом, в целях совершенствования процесса формирования страноведческой компетенции возникает необходимость решения задач отбора страноведческого материала и разработки приемов формирования страноведческой компетенции.

Идея состоит в следующем: формирование у иностранных студентов-нефилологов страноведческой компетенции будет более эффективным, если при этом :

- страноведческий материал будет представлен системно, в тематико-хронологическом порядке, в текстовой и таблично-схематической формах;

- при его отборе будут учитываться коммуникативные цели обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов и страноведческие интересы студентов;

Учебная классификация страноведческих реалий может содержать следующие тематические группы реалий:

1) событийные реалии, включающие в себя исторические события, факты, явления политической жизни;

2) идеологические реалии, включающие в себя символы, лозунги, организации, мероприятия и т.д.;

3) персоналии, к которым относятся политики, военные, герои, ученые, писатели, поэты, музыканты, композиторы, исполнители, артисты, спортсмены;

4) пространственные реалии, т.е. территории и населенные пункты и т.д.;

5) повседневные реалии, включающие в себя жилище, работу, образование, социальную защиту, отдых, СМИ.

Перечисленные тематические группы необходимы для описания любого исторического периода, в частности, периода истории Украины от советской эпохи до получения независимости.

В процессе формирования страноведческой компетенции иностранных учащихся реализуются принцип учета коммуникативных целей обучения, принцип учета страноведческих интересов иностранных учащихся, принцип опоры на страноведческий текст, принцип использования страноведческой наглядности, принцип тематико-хронологического расположения материала, принцип таблично - схематического представления страноведческого материала.

Принцип учета коммуникативных целей обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов при формировании страноведческой компетенции реализуется в положении о том, что главным является не только формирование страноведческих знаний, но и обеспечение их использования в обучении: они должны выступать в качестве предмета общения или фоновых знаний.

Вторым частным принципом обучения является принцип учета страноведческих интересов иностранных студентов-нефилологов, так как интерес к материалу, на котором происходит обучение, связан с мотивацией к обучению. Принцип учета страноведческих интересов иностранных учащихся в ходе обучения русскому языку как иностранному реализуется в отобранном страноведческом материале - текстах, насыщенных реалиями жизни современной Украины и Харькова, рассказывающих о жизни в Украине и вызывающих интерес у студентов. В качестве примера могу привести один из текстов темы о Харькове, который мы назвали «Топ-6 достопримечательностей Харькова». В тексте представлена информация о самой большой площади, самой длинной улице, самом высоком здании, самом старом памятнике, самом большом районе, самых старых улицах города. Текст вызывает неподдельный интерес у студентов, поскольку открывает уже известные им объекты с новой стороны и способствует активному обсуждению темы во время занятия.

Третьим важным принципом формирования страноведческой компетенции является принцип использования страноведческой наглядности. Использование в качестве наглядности фотографий помогает создать документальный фон происходящего, рисунки более тесно связаны с лексикой, т.е. выполняют функцию языковой семантизации, могут способствовать стимуляции речи. Одним из вариантов использования страноведческой наглядности может стать урок - презентация по теме «Украинская вышивка и традиции народа».

Студенты имеют возможность ознакомиться с различными видами украинской вышивки на одежде и предметах быта и закрепить визуальное восприятие с помощью текста. Еще одной из форм визуализации уже изученного материала может стать тематическая экскурсия. Такую экскурсию мы организовывали в Опошню и музей украинской свадьбы в с. Великие Будищи. Впечатление и эмоций студентам хватило надолго.

Подводя итог вышесказанному, хочется отметить, что на наш взгляд, страноведению еще предстоит внести свой вклад в обеспечение социокультурной компетенции и диалога культур при обучении русскому языку как иностранному. Процесс обучения русскому языку как иностранному в языковой среде станет более эффективным при использовании в учебном процесс методической системы, составляющими которой будут регионально-культурный компонент, инновационные формы и способы организации лингвокраеведческого материала при обучение иностранных студентов.

Литература:

1.Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Издательство Московского университета, 1973. 233 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.

3. Мироненко Н.С. Страноведение: Теория и методы: Уч.пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2001. - 268 с.

4. Московкин Л.В. Отбор страноведческой информации для начального этапа обучения русскому языку как иностранному//Современная зарубежная культура в обучении иностранным языкам. СПб.: ИОВ РАО, 1993.- С.39-42.

5.Вальченко И.В., Лубяная О.Л., Плотникова Т.А. Знакомьтесь: Украина: методические указания для практических и самостоятельных работ по курсу «Страноведение» для иностранных студентов подготовительного факультета. – Харьков: ХНАГХ, 2010. – 66 с
6. Копиевская Л.А., Плотникова Т.А., Соколова Г.П. Сборник контрольных и тестовых заданий по курсу «Страноведение». – Харьков: ХНУГХ им.А.Н. Бекетова, 2014. – 38 с.

К вопросу о формировании профессионально-ориентированной лингвистической компетентности

Варава С. В.
ст. преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: varava22@gmail.com

Формирование профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов подготовительных факультетов предполагает изучение иностранными студентами определенного минимума лексико-грамматических, синтаксических конструкций и терминологической лексики, что позволит студентам адекватно участвовать в процессе общения в учебно-профессиональной сфере на первом курсе вузов в соответствии с выбранной специальностью. С. А. Хавронина отмечает, что «грамматика в практическом курсе не самоценна и не самоцельна», «цель обучения иностранцев русской грамматике – научить практически пользоваться теми грамматическими средствами, которыми пользуются носители русского языка в процессе общения», «овладение грамматической единицей направлено на расширение возможностей иностранного учащегося в понимании и выражении различных значений, смыслов, интенций» [13, с. 344]. Лингвистическая компетентность студентов формируется в процессе грамматически ориентированного преподавания русского языка на основе функционально-семантического принципа, при котором учебный материал по научному стилю речи отбирается, организуется и активизируется с учетом актуального для студентов предметного и тематико-ситуативного содержания и коммуникативных потребностей студентов на данном этапе обучения.

В качестве важных принципов описания лексики и грамматики с целью формирования профессионально ориентированной лингвистической компетентности можно выделить:

- учет профиля обучения студентов при отборе лексического, грамматического и текстового материала;
- минимизация изучаемого материала в учебных целях;
- специфическая интерпретация фактов иностранного языка;
- двуплановость описания (активный и пассивный аспекты);
- функциональность описания основных единиц языка;
- учет родного языка студентов;
- частотность употребления отобранных лингвистических единиц;
- принцип методической целесообразности («соответствие взятого материала и форм работы над ним речевым потребностям и возможностям учащихся: необходимость, достаточность, доступность» [10, с. 27]).

Эти принципы определяют весь цикл описания языка, являются взаимосвязанными и обеспечивают необходимую компрессию изучаемого языка, т. е. получение «учебного языка» и его интерпретацию с точки зрения различных аспектов: описания исходных единиц (базисного минимума), активного и пассивного аспектов, функционирования языковых единиц; профессионально направленной ориентации описываемого и изучаемого материала. Реализация этих принципов позволит решить важнейшую практическую задачу – получить «целенаправленное, ясное, последовательное, учитывающее все основные аспекты языка обучения, функциональное и ориентированное на иностранную аудиторию описание русского языка» [15, 7].

Вслед за методистами РКИ [7] мы исходим из того, что результатом обучения иностранных студентов подготовительных факультетов языку профессионального общения в учебно-научной сфере (или, в другой терминологии, – обучения научной речи) должно стать репродуктивно-

продуктивное его усвоение. В качестве *минимальной единицы обучения (единицы организации учебного материала)* рассматривается предложение, [2, с. 48; 3, с. 42-43; 4, с. 89; 5; 6, с. 25; 7; 8, с. 29; 10, с. 12, 28, 31; 11, с. 8; 13, с. 345; 15, с. 110, 112; 16, с. 177], *в качестве высшей единицы* – текст [4; 5; 7].

Предложение рассматривается учеными и методистами как минимальная единица организации учебного материала с самого начала становления и развития методики РКИ, что предполагает изучение словоформ и овладение ими на синтаксической основе, то есть на уровне предложения, в связи с тем, что владение единицами более низкого уровня, знание их строения, функций, является необходимым, но недостаточным условием для адекватного использования их в речевой практике, в процессе коммуникации [2, с. 48; 3, с. 42; 6, с. 25-31; 8, с. 29; 10, с. 12-13, 28, 31, 32; 11, с. 8; 14, с. 47; 15, с. 115]. Предложение представляет собой единство содержания и формы; следовательно, должно быть связано изучение его содержательной и формальной сторон. В то же время предложение содержит характеристики, полная реализация которых происходит только в тексте и без знания которых невозможно выйти на уровень подлинной коммуникации.

Таким образом, в процесс обучения научной речи с целью формирования лингвистической компетентности необходимо, с одной стороны, включить анализ предложения, а именно:

1) формальную грамматическую структуру предложений, характерных для научной речи (в том числе изучение употребления словоформ, морфологических категорий на уровне предложения);
2) характер отбираемых для построения предложения лексических единиц;
3) описание типовых смысловых связей внутри предложений;
4) анализ характеристик предложения, существенных для коммуникативно ориентированного обучения научной речи;
5) описание типовых смысловых и языковых связей, в которых предложение в качестве речевого образца выступает в тексте.

С другой стороны, необходимо выявлять представленность в тексте определенных типов предложений как речевых образцов. При этом появится возможность проводить анализ научного стиля речи на различных уровнях в тесном единстве – на лексическом, морфологическом, синтаксическом уровнях и на уровне текста. Такой анализ, производимый в направлении от предложения к тексту и от текста к предложению:

- будет способствовать обучению восприятия, репродуцирования и продуцирования как предложения, так и текста;
- создаст преемственность в восприятии, репродуцировании и продуцировании иностранцами предложения и текста как речевых образцов разных уровней;
- будет являться основой взаимосвязи в формировании лингвистической компетентности в процессе обучения иностранных студентов языку профессионального общения в учебно-научной сфере.

В результате появится возможность избежать негативных тенденций, существующих в практике преподавания РКИ, о чем, как отмечали методисты, свидетельствовал анализ программ и большинства учебников, когда обучение языковым средствам проводилось на уровне предложения без осуществления необходимой их обработки и обобщения, а обучение восприятию и продуцированию текста часто сводилось к лишь к анализу и синтезу его экстралингвистической, содержательной сторон [7, 8-9].

Итак, при формировании лингвистической компетентности важно *уделять внимание изучению речевых образцов на уровне предложения и на уровне текста*, следовательно, в процессе создания учебных пособий и дистанционных курсов для формирования профессионально ориентированной лингвистической компетентности при отборе, описании и структурировании языкового учебного материала необходимо включать задания и упражнения для работы как на уровне предложения, так и на уровне текста.

Литература:
1. Вохмина Л. Л. К вопросу о системе упражнений для обучения устной речи при коммуникативном процессе // Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность. – М., 2005.
2. Дергачева Г. И Обучение грамматике // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучении. – М.: Русский язык, 1983. – С. 46-55.
3. Иевлева З. Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев. – М.: Русский язык, 1981. – 144 .
4. Изаренков Д. И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста // Русский язык за рубежом. – 1995. – № 2-3.– С. 89-94.
5. Клобукова Л. П. Обучение языку специальности. – М.: МГУ, 1987. – 80 с.
6. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. – М.: Русский язык, 1978. – 136 с.
7. Лариохина Н. М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений. – М.: Рус. яз, 1989. – 160 с.
8. Методика: заочный курс повышения квалификации филологов-русистов / Под. ред. А. А. Леонтьева – М.: Русский язык, 1988. – 180 с.
9. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.
10. Рожкова Г. И. К лингвистическим основам методики преподавания русского языка иностранцам. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 143 с.
11. Фролкина А. В. Основные положения методики преподавания русского языка как иностранного // Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучении. – М.: Русский язык, 1983. – С. 8-13.
12. Хавронина С. А., Балыхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»: Учебное пособие. – М.: РУДН, 2008. – 324 с.
13. Хавронина С. А. О преподавании грамматики на начальном этапе // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2010. – С. 344-348.
14. Чистякова А. Б. Практическое пособие по методике преподавания русского языка как иностранного: Обучение аспектам языка. – Харьков: Константа, 2007. – 176 с.
15. Шаклеин В. М. Русская лингводидактика: история и современность. – М.: РУДН, 2008. – 209 с.
16. Щукин А. Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. – М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 784 с.

Аналіз процесу сприйняття та відтворення українських фонем іноземними студентами на початковому етапі навчання

Василенко Н.В.
к. пед. н, доцент кафедри української мови та загального мовознавства
Черкаського державного технологічного університету
м. Черкаси, Україна
e-mail: vasniklenko@gmail.com

Процес засвоєння української мови як іноземної має складну психологічну та фізіологічну структуру, яка вимагає від іноземних студентів подолання багатьох труднощів. Для того, щоб уявити механізм мовленнєвої

діяльності в дії – у процесі творення мовленнєвих фрагментів, потрібно пам’ятати, що етапу реалізації в будь-якій діяльності передують два інших необхідних етапи: мотиваційний, на якому відбувається орієнтація в конкретних умовах, та етап програмування, пов’язаний із вибором послідовності дій.

Мета нашої статті – дослідити механізм процесу сприйняття та відтворення українських фонем іншомовними носіями у початковий період вивчення української мови.

Процес навчання української мови як іноземної має складну структурну організацію і передбачає здійснення великої кількості перцептивних, мнемічних, мисленнєвих і практичних дій, які націлені як на оволодіння засобами мовлення (мовленнєвим матеріалом), так і на формування власне мовленнєвих умінь. Крім цього, об’єктивну реальність становить той факт, що студенти вже володіють мовленнєвою діяльністю засобами рідної мови. Згідно з гіпотетичною моделлю О.О. Леонтьєва, мовленнєва програма (план висловлення) закріплюється за допомогою певного внутрішнього коду, в якому відображені змістові відношення матеріальних предметів [2]. Тому внутрішнє програмування відбувається на базі рідної мови. Це так зване початкове кодування. Перехід до виконання здійснюється через перекодування за семантичними ознаками та за допомогою виділення предикативних пар (також відповідно до конкретної мови). Тут же обирається моторна програма – відбувається синтагматичне структурування мовлення. Реалізація моторної програми являє собою розгортання потенційних оперативних одиниць у послідовність складів і слів.

Розглянемо тепер закономірності породження мовленнєвих дій нерідною мовою. Засвоєння іноземної мови цілком очевидно опирається на певний рівень розвитку рідної мови, але якщо розвиток рідної мови йде знизу вгору, то в умовах навчання розвиток іноземної мови йде згори вниз, тобто з самого початку свідомо й планомірно. Тому, як вважає Г.В.Колшанський, „процес

опанування другої мови в своїй основі – це засвоєння нового коду й правил переходу на нього на основі знання про цю мову" [1,8]. Перехід із правил рідної мови на правила іноземної мови відбувається не одразу, а через ступінь опосередкованого володіння іноземною мовою. На цьому ступені опосередкованим ланцюгом є система правил реалізації програми, яка діє в рідній мові. Граматико-семантичне кодування здійснюється в категоріях рідної мови та оформлюється мовними засобами рідної мови й лише потім здійснюються спроби свідомого перекладу вислову іноземною мовою. Моторна програма та механізм її реалізації також зумовлені дією рухомого мовленнєвого устрою рідної мови. Таким чином, під час засвоєння іноземної мови в свідомості студентів взаємодіють дві системи правил мовленнєвого творення, два мовних коди.

Опора на рідну мову, до якої підсвідомо звертаються студенти, користуючись на практиці навичками, сформованими на базі рідної мови, вважається закономірним психологічним явищем переносу. Ефективність методики у зв'язку з цим повинна залежати від певних факторів: наскільки керованим виявиться підсвідоме перенесення і чи будуть знайдені можливості для свідомого перенесення. Отже, проблема полягає в тому, щоб забезпечити позитивне перенесення. Позитивне перенесення базується на усвідомлених діях і можливе за умови спільності компонентів. Тому подібність матеріалу, що є об'єктом дії, вважається однією з найважливіших умов, які визначають перенесення. У процесі навчання української вимови як іноземної таким матеріалом є звукова система контактуючих мов.

Велику роль у сприйнятті та відтворенні фонем певної мови відіграє центральна нервова система, оскільки мовні звуки творяться органами мовленнєвого апарату, які одержують відповідні імпульси мозку як керуючого апарату формування звуків. Мовні звуки сприймаються слуховим апаратом людини, від якого відцентровими нервами передаються у мозок.

Слід акцентувати індивідуальний характер процесу засвоєння мови, який започатковується в ранньому дитинстві й відбувається впродовж усього життя людини за відповідними психологічними законами. Хід цього засвоєння досить добре досліджений у науці й характеризується, перш за все, вибірковістю. Це означає, що окремі індивіди засвоюють у мові те і настільки, що і наскільки відповідає їхнім потребам, причому не лише потребам у спілкуванні, але й потребам у мисленні й усвідомленні, потребам у будь-якій свідомій діяльності.

З практики відомо, що іноземні мовці – носії орфоепічної норми рідної мови – часто артикулюють звуки досить нечітко або й зовсім спотворюють їх, оскільки кожен аудитор сприймає той чи інший словесний образ відповідно до свого мовленнєвого досвіду. Можемо певним чином говорити про установку на сприймання: слухач чує те, що очікує або бажає почути, часто замість того, що є в дійсності, оскільки прогнозування очікуваного здійснюється на основі конкретного мовленнєвого досвіду. Специфіка такої установки полягає в тому, що вона формується підсвідомо, без аналізу, а тому може бути надзвичайно стійкою.

Результатом диференціації функцій мови є внутрішнє і зовнішнє мовлення, що становить певну єдність, яка не виключає специфічної своєрідності кожної з форм мовленнєвої діяльності. При цьому тимчасовий нервовий зв’язок є результатом взаємодії мовнорухового, мовнослухового і мовнозорового аналізаторів. Задум висловлювання виникає саме у внутрішньому мовленні, де набуває певної граматичної та стилістичної структури і відзначається помітною згорнутістю, еліптичністю. Внутрішнє мовлення виконує функції обдумування, планування, регулювання діяльності, підготовки до акту спілкування і є одним із важливих засобів та механізмів психічної діяльності, пусковим механізмом довільних дій людини, механізмом свідомої регуляції її внутрішньої й зовнішньої поведінки.

Здатність людини до асоціативного мислення дозволяє їй досить часто й без особливих труднощів відновити акустичний образ навіть тоді, коли вона не

сприймає всіх його компонентів. Ідеться про принцип акустичної класифікації звуків мови, за яким слухач намагається ідентифікувати саме акустичні характеристики кожного звука (спосіб творення та його реалізацію) через пошук відповідних асоціацій. Цей принцип найчастіше застосовують іноземні студенти на початковому етапі вивчення української мови. Тут ми стикаємося з таким феноменом людської психіки, як асоціація, тобто зв'язок між певними об'єктами або явищами, заснований на суб'єктивному, особистому минулому досвіді. Отже, при ідентифікації словесного образу слухач (іноземець) спирається на найбільш стабільні ознаки фонетичної структури слова, а сприйняття цієї ознаки відбувається при постійній конкуренції з іншими ознаками на основі вірогідного вибору.

Рішення про вибір певного словесного образу виникає асоціативно, шляхом здогадки, чи ідентифікації з наявними в пам'яті кожної людини слуховими образами того чи іншого звука. Серед звуків української мови є багато подібних між собою за місцем або способом творення, за ступенем огубленості, парних за участю голосу, палаталізацією. Це зумовлює сплутування іноземними студентами фонологічної системи української мови.

Отже, формування фонематичного слуху в іноземних студентів здійснюється під час навчання вимови на початковому етапі. Межа між процесами сприйняття і відтворення є дещо умовною і рухливою, адже будь-яке сприйняття містить у собі момент необхідності подальшого відтворення сприйнятого, і студенти в процесі спілкування не залишаються лише слухачами або лише мовцями – вони одночасно виконують обидві функції. Звідси випливає важливий методичний висновок: фонематичний слух можна розглядати і як сенсорний, і як моторний процес, тому перш ніж тренувати в іноземних студентів правильну артикуляцію, їм необхідні тренування у слуханні зразкового українського мовлення. Це дасть їм можливість усвідомлювати й запам'ятовувати слухове враження як ефект певних вимовних рухів.

Література:

1. Колшанский Г.В. Проблема владения и овладения языком в лингвистическом аспекте / Г.В.Колшанский // Иностранные языки в высшей школе. – 1975. – Вып.10. – С.5–14.
2.Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. — М.: Наука, 2003. – 307с.

Основні етапи роботи з вивчення української фразеології

Гіль С.І.
викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
e-mail: lanavnvn@gmail.com
Гусарчук А.О.
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
e-mail: 9345044@gmail.com

Сприйняття фразеологічних одиниць будь-якої мови, зокрема української, викликає в іноземців досить значні труднощі. Але залишити без уваги ці одиниці не можна, оскільки вони широко функціонують у розмовному мовленні, у засобах масової інформації (*відігравати роль; диктувати свою волю; дістати право громадянства; так собі; куди не кинься; бог знає що таке; вписувати в історію золотими літерами; дійти висновку*). Вивчення фразеологізмів може бути важливим засобом інтенсивного оволодіння українською лексикою. Вони відображають українську національну культуру своїми прототипами (омонімічними вільними словосполученнями), а також окремими одиницями свого складу. Ціла низка фразеологічних одиниць може розповісти про: традиції українського побуту (*триматися хати; класти зуби на мисник; потрапити як полоник між ложками*); релігійні уявлення (*як Бог дасть; Господи благослови; Господь з тобою; дзвонити у всі дзвони; грішна вода; підвести під монастир*); явища минулого й сучасного життя українців, що не завжди мають прямі відповідники в зарубіжних національних культурах (*дурне сало без хліба; дати гарбуза; взяти рушники; вискочити як козак з маку; сам собі пан*) тощо. Правильне використання фразеологізмів сприяє поглибленню комунікативних навичок іноземних студентів, увиразнює їхнє мовлення, робить

його живим, емоційним. Знання фразеології є одним із показників гарного володіння мовою. Фразеологічні звороти – це одне із невичерпних джерел посилення експресивності та поглиблення логізації викладу.

Інтерес до проблеми навчання фразеології іноземців серед східнослов'янських науковців спостерігають давно: існують праці, у яких розглядаються питання семантизації фразеологізмів, мінімізації фразеологічного складу, урахування рідної мови іноземних студентів під час вивчення фразеології та ін. [1; 2; 3]. Як відомо, кожна мова внаслідок відмінності лінгвістичного матеріалу повинна мати свою особливу методику. На жаль, сьогодні в Україні немає системного підходу до вирішення проблем методики викладання української мови як іноземної. Написано чимало розрізнених статей, і ми сподіваємося, що ці роботи й запропонована стаття стануть унеском у розвиток української лінгводидактики, можуть бути використані під час створення ґрунтовних праць у галузі методики викладання української мови як чужої. З огляду на це вважаємо доцільним розглянути основні етапи роботи з навчання іноземних студентів української фразеології, запропонувати види вправ для закріплення й повторення вивченого, матеріали, а також види робіт із метою перевірки знань і навичок іноземних студентів.

На підставі генетичних, структурних, функціональних ознак з-поміж фразеологізмів можна виділити прислів'я, приказки, крилаті вислови, афоризми, максими, сентенції, парадокси, літературні цитати, ремінісценції [4, 121]. Зауважимо, що багата українська фразеологія широко використовується як стилістичний засіб. Фразеологічні звороти активно вживаються в усіх мовних стилях із різними функціями. У науковому та офіційно-діловому мовленні переважно послуговуються загальнолітературними стійкими зворотами в номінативній функції: *підбивати підсумки, брати до відома, виносити ухвалу, брати участь* тощо. У публіцистичних, художніх творах та в розмовному мовленні перевагу надають експресивно-стилістичному боку фразеологізмів як книжного, так і розмовно-побутового характеру (*увінчати*

лаврами, альфа і омега, ділити шкуру невбитого ведмедя, не бачити смаленого вовка, холодний розум, утерти носа, ґави ловити та ін.).

На заняттях з української мови як іноземної фразеологічні звороти можна використовувати з різною метою: ілюструвати фонетичні і граматичні явища, типові ситуації спілкування, а також застосовувати в обговоренні різних і подібних мовних одиниць у різних мовах, ситуативного вжитку певної одиниці, розуміння її образного змісту тощо. Знайомити з українськими фразеологізмами іноземних студентів можна під час вивчення будь-якої граматичної теми: чергування приголосних звуків при словозміні (бі<u>к</u> – на бо<u>ц</u>і: *1) бути, стати на (чиєму) боці; 2) правда на моєму боці*; боч<u>к</u>а – на боч<u>ц</u>і: *1) сидіти на пороховій бочці; як оселедців у бочці*; кро<u>к</u> – на кро<u>ц</u>і: *на кожному кроці;* клі<u>т</u>ка – у клі<u>т</u>ці: *битися наче птах у клітці;* ложка – у ложці: *і в ложці води не спіймаєш* “про хитру, спритну людину”; річка – у річці: *крапля в річці;* голка – голці: *голці ніде впасти*); прикметники (*гарячий на руку, широка душа, зелена вулиця, швидкий на слово; важкий ≠ легкий на руку, на підйом*); дієслова 2-ої особи (*і собаку не вдержиш*, *в рот не візьмеш*, *голими руками не візьмеш*); дієслова руху (*пішла голова обертом, піти наперекір, зайти в глухий кут, зайти в душу, вийти у світ, вийти з рівноваги, вийти з берегів, вийти з ла́ду́; летіти стрілою, вітром*); дієслівні форми на *-но, -то* (*ні думано, ні гадано; жеребок кинуто*); наказовий спосіб (*хоч з-під землі викопай, хоч із шкури вилізь; молоко на губах витри; візьми вуха в руки*; *не каркай [як ворона]*); вираження заперечення (*у ногах правди немає*, *не було рівного; і крихти в роті не було; не було зносу; не було кінця-краю; щоб ноги не було; лиця не було; не мати серця*); прислівники (*дешево й сердито, заходити здалека, ні гаряче ні зимно, бачити далеко; бути вдома й замужем* – “користуватися одночасно усіма вигодами”, *і вдень і вночі, дерти носа вгору; мало каші з’їв; брати слова назад; держатися гуртом*); числівники (*дивитися в сто очей; майстер першої руки, як двічі два; грати першу скрипку; десята вода на киселі; сім п’ятниць на тиждень; бути між двох вогнів; убивати двох зайці́в, слухати одним вухом*);

сполучники (наприклад, *мов кислицю з'їв, вертітися як муха в окропі; жити як вареник у маслі/ у сметані* тощо).

Доцільно використовувати явища фразеологічної синонімії або антонімії. Можна запропонувати студентам підібрати фразеологізми-синоніми чи антоніми, користуючись поданими матеріалами: *мало каші з'їв = мало квасу випив = молоко на губах витри; зуби з'їсти (на чому) = з'їсти собаку = набити руку; грати в одну дудку = співати в один голос; з одного тіста = одного поля ягода = пара чобіт на одну ногу; втерти носа = поставити на місце = збити пиху; повний лоб = золотий лоб ≠ пустий лоб = мідний лоб; не давати спуску ≠ давати поблажку; розпускати язика ≠ держати язика за зубами; стояти на правильному шляху ≠ стояти на неправильному шляху* тощо. Цікавою й корисною була б робота з підбирання фразеологічних еквівалентів української та рідної мов.

Фразеологічні звороти можуть допомогти в роботі під час складання характеристики людини: *ходячий довідник, душа не з лопуцька* (про серйозну, варту уваги людину)*, лихий на язик, лихий на їжу, мухи в носі грають* (про гордовиту, пихату людину), *як таба́ка в розі* (неосвічений, некультурний)*, хоч свічки ліпи, одні кістки та шкіра, палкий серцем, не з заячого пуху* (про хоробру людину), *не з дурного десятка*, *золоті руки, як картина, кров з молоком, дитя природи, мухи не зобидить* та ін. Можна запропонувати студентам невеликі творчі письмові роботи, у яких вони мають не тільки пояснити значення вже знайомого їм фразеологізму, але підібрати й описати життєві ситуації, що демонструють зміст цієї одиниці; схарактеризувати свого друга чи подругу, використавши запропоновані фразеологізми. Наприклад: *друзі пізнаються в біді; до кого пристанеш, таким і сам станеш; відкривати Америку; робити з мухи слона, синій птах.* Якщо студенти – майбутні філологи – вивчають античну літературу, можна запропонувати розтлумачити крилаті вислови на зразок *ахіллесова п'ята; дамоклів меч, аріаднина нитка, авгієві стайні, ріг Амальтеї* тощо. На заняттях із фразеології можна використовувати

різноманітний матеріал – тексти з українських газет, коментуючи значення фразеологізмів, їхню роль.

Система занять із фразеологічними зворотами містить такі етапи: 1) подання теоретичних відомостей про українську фразеологію; 2) пояснення нового фразеологічного матеріалу; 3) виконання різних видів вправ з метою закріплення вивченого; 4) повторення вивченого; 5) виконання певних видів роботи з метою перевірки знань і навичок іноземних студентів.

На першому етапі викладач знайомить студентів із поняттям "фразеологічний зворот", розповідає про типи фразеологізмів, шляхи їх формування, функції, а також про фразеологічні словники, де подано значення цих одиниць, синоніми чи антоніми до них. Обсяг теоретичних відомостей має бути невеликим, насиченим цікавими й доступними для сприйняття студентами прикладами.

Пояснення нового фразеологічного матеріалу відбувається в такій послідовності: 1) викладач записує фразеологізм на дошці; 2) студенти самостійно або за допомогою викладача формулюють значення фразеологічного звороту (семантизувати новий фразеологізм можна за допомогою двох малюнків, перший з яких ілюструє його пряме значення, другий – переносне); 3) розтлумачений фразеологізм наводиться в контексті, оскільки контекст – це матеріальний виразник ситуації, він актуалізує значення фразеологізму (нагадаємо, що семантизуючий контекст має бути мінімальним за обсягом без додаткових труднощів); 4) представлений на малюнку й наведений у контексті фразеологізм студенти повторюють уголос за викладачем або індивідуально; 5) фразеологічний зворот та його значення студенти мають записати до зошита чи спеціального фразеологічного словника.

Під час вивчення фразеології корисним для студентів буде ведення словника фразеологічних зворотів. Викладач може запропонувати складати цей словник за темами чи в інший спосіб, давати систему позначок, що вказують на належність одиниці до певної семантичної групи ("про людину", "про почуття",

“про кількість” тощо); можна подавати нормативно-стилістичні коментарі, обмеження (говорити про нейтральні чи негативні за семантикою фразеологізми). Бажано в такому словнику, крім значення й контексту, подавати еквіваленти з рідної мови студентів.

З метою закріплення вивченого можна виконати різні види вправ:1) розглянути запропоновані малюнки; визначити, які фразеологізми вони ілюструють; 2) розтлумачити наведені фразеологізми; 3) замінити подані слова фразеологічними зворотами: *не знати труднощів, не зустрічатися з небезпекою* (фразеологізм *не бачити смаленого вовка*), *набути досвіду* (фразеологізм *собаку з’їсти*), *червоніти* (фразеологізм *пекти раків*); 4) викладач подає уривок із статті, завдання – знайти фразеологічні звороти й пояснити їхні значення; 5) розтлумачити такі словосполучення: *золоте серце, золота каблучка, золоті руки, золота середина, золотий ланцюжок, золота голова, золоте весілля, золоте правило, золотий вік, золотий дощ, золотий лоб, золотий телець, золотий фонд.*

З метою перевірки знань і навичок студентів пропонуємо використовувати такі види робіт, як фразеологічний диктант (наприклад, вибірковий), фразеологічний кросворд, фразеологічне лото (на аркуші паперу у клітинах подано значення фразеологізмів; студенти мають швидко підібрати відповідні фразеологізми, написані на окремих картках; переможець гри той, хто першим закриє всі клітини на аркуші).

Ми переконані, що систематично організована робота з вивчення фразеологізмів в іноземній аудиторії є досить ефективною. Така робота є необхідною та корисною, оскільки поглиблює знання іноземних студентів, збагачує, увиразнює, урізноманітнює їхнє мовлення, знайомить з особливостями української ментальності.

Література:

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного/ Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М.: Русский язык, 1976. – 248 с.

2. Кисилева С.Н. К вопросу об использовании единиц фразеологии и афористики в учебном процессе на подготовительном факультете/ С.Н. Кисилева// Русский язык для студентов-иностранцев: Сб. метод.статей. – № 23. – М.: Русский язык, 1984. – 154 с.
3. Лингвистические и методические аспекты преподавания русского языка как иностранного: Сб.ст. – Санкт-Петербург: Изд-во СПГУ, 1992. – 136 с.
4. Пономарів О.Д. Стилістика сучасної української мови/ О.Д. Пономарів. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 248 с.
5. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: Зб.наук.праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – 252 с.
6. Фразеологічний словник української мови: У 2 кн./ Уклад.: В.М. Білоноженко та ін. – К.: Наук.думка, 1993. – Кн. 1. – 528 с.; Кн. 2 . – 984 с.

К вопросу проблематики при изучении иностранного языка в спортивном вузе

Гнатенко К.В.
ст. преподаватель кафедры украинского и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
г. Харьков, Украина
e-mail: malekk26@gmail.com

Данная статья посвящена проблемам, с которыми сталкиваются студенты спортивных вузов при изучении иностранного языка. Сегодня эта проблема приобретает особое значение в связи с развитием научно-технического процесса, как следствие требует более качественного подхода к процессу и методикам преподавания, а также предлагает широкие возможности использования ТЗН, с целью усовершенствования процессов как преподавания, так и восприятия материала.

Знание иностранных языков теперь не роскошь, а необходимость. Студенты спортивного вуза часто бывают за границей, где знания иностранных языков просто необходимы. Свободное владение иностранным языком, вместе с профессиональными навыками позволяет спортсмену получить достойную работу и построить успешную карьеру не только в родной стране, но и за рубежом. Преподаватели спортивного ВУЗа считают, что « необходимо приблизить содержание и методику обучения к потребностям будущей профессиональной деятельности студентов, а также выделить коммуникативно значимые темы и ситуации профориентированного обучения.» [1, 51.]

Современное образование должно ориентироваться на развитие личности студентов, их познавательных и созидательных способностей; на формирование у них глубокого личностного мотива, стимула к получению образования.

Актуальность данного исследования обусловливает тот факт, что не всегда желание студентов говорить и знать язык совпадает с их способностями к нему. Одним язык дается легко, другим - трудно. О том, какие трудности возникают у студентов-спортсменов при изучении английского языка, и пойдет речь в этой статье.

Самым главным в изучении иностранного языка является именно практика общения, а не теория грамматики. На сегодняшний день существует 3 метода изучения иностранного языка, это:

Коммуникативный. Этот метод наиболее распространенный. Это диалоги, слушание, чтение. Желательно, чтобы изучались стандартные грамматические, лексические и синтаксические правила.

Грамматико-переводной. Больше всего подходит профессионалам-лингвистам.

Метод «детского вовлечения». Значит - сначала понимать язык, потом говорить на нем, затем читать и писать. Этот метод рассчитан на долговременную программу, но при этом полученные знания останутся навсегда.

Одной из самых распространенных проблем при изучении иностранного языка является то, что мы думаем на родном языке и только потом переводим слова на изучаемый язык, затем сопоставляем с правилами грамматики, потом говорим предложение. А это слишком утомительно для человека. «Сравнительная характеристика говорения и аудирования дает возможность выделить общие психологические параметры. Оба вида речи характеризуются наличием сложной мыслительной деятельности с опорой на внутреннюю речь и механизм прогнозирования. Основным различием этих двух процессов являются их конечные звенья — порождение высказывания для говорения и восприятие речи для аудирования.» [2, 24.]

В методическом отношении существенным является то, что аудирование и говорение, находясь в тесной взаимосвязи, способствуют развитию друг друга в процессе обучения.

Допустив, что все виды речевой деятельности должны тесно взаимодействовать не только на продвинутом этапе, но и в самом начале обучения иностранному языку, можно сделать два практических вывода: 1) не надо делать специальных усилий для переноса речевых умений; 2) надо строго управлять учебным процессом, учитывая как общие, так и различные параметры устной и письменной форм коммуникации. Говорение – достаточно неизученный вид речевой деятельности с точки зрения возникающих здесь трудностей. Трудности говорения зависят от того, что речь подразделяется на диалогическую и монологическую. Отсюда трудности диалогической речи – необходимость постоянного следования за мыслью собеседника, боязнь студента, что он может что-то не понять или не так ответить. Трудность же монологической речи в том, что нужно постоянно поддерживать логичность высказывания, не сбиваться с мысли.

В аудировании выделяют три группы трудностей: трудности, связанные с особенностями акта слушания и речевой деятельности слушающего; трудности, связанные с особенностями речи носителей языка; трудности, связанные с особенностями цивилизации страны изучаемого языка и овладением социолингвистическим и социокультурным компонентами коммуникативной компетенции. Для того чтобы преодолеть трудности, связанные с пониманием речи носителей языка, необходимо уже с начала обучения слушать их речь, помнить, что чем больше разных дикторов (мужчин, женщин, детей) будет слушать обучающийся, тем легче он адаптируется к индивидуальной манере речи. При отборе текстов следует отдавать предпочтение аутентичным устным текстам, представляющим разговорный стиль повседневного общения. Важно, чтобы в тексте использовались слова и словосочетания, характерные для устного неофициального общения (в нашем

случае -спортивная лексика). Эти лексические единицы следует вводить до слушания текста в сочетании с их литературными эквивалентами.

Бесспорно, наилучший результат может быть достигнут при использовании аудиовизуальных источников и, в первую очередь, учебных фильмов к зарубежным курсам иностранного языка.

Литература:
1. Сорокина Ю.Н., Шпанько Т. С. Обучение иностранному языку на неязыковых специальностях вузов/Ю.Н. Сорокина, Т.С. Шпанько//Альянс наук: вчений вченому. Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2009. –Т5.- с. 72.
2. Гнатенко К.В. Проблемы при изучении английского языка/ К.В. Гнатенко//Наука в інформаційному просторі. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції. – Дніпропетровськ, 2012. –Т1.- с. 70.

Багаторівневий мовний тест: особливості складання та застосування

Гура В.О.
ст. викладач кафедри філології
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: rki314@ukr.net

Необхідність підготовки іноземних студентів до загальнофакультетського тестування з РЯІ, яке проводиться на ФПІГ ХНАДУ наприкінці кожного навчального концентру, зумовлює доцільність створення спеціальних навчально-конролюючих матеріалів: діагностичних та адаптаційних тестів різних рівнів володіння російською мовою як іноземною.

Розроблений нами багаторівневий лексико-граматичний тест призначений для проведення індивідуального тестування іноземних студентів і орієнтований на діагностику рівня володіння російською мовою як іноземною. Тест є багаторівневим і містить три структурні блоки. Кожний структурний блок тесту співвідноситься з певними розділами базового підручника з РЯІ «Глобус» і орієнтований на контроль якості засвоєння лексико-граматичного матеріалу певного рівня: віл стартового до базового. Запропонована структура тесту дає можливість визначити різницю у ступені володіння мовою різних студентів групи і наочно побачити, як зростає рівень студента. Важливо також, що матеріали такого тесту «з аркуша» чітко визначають недоліки у знаннях

кожного студента, а це дає можливість викладачеві спланувати і провести необхідну індивідуально орієнтовану коригувальну роботу з кожним студентом.

Розглянемо детальніше структуру запропонованого нами багаторівневого тесту. На першій адміністративній сторінці розміщено анкету студента, що тестується, та інструкцію до тесту.

Наступні сторінки є робочими і призначені для проведення індивідуального тестування студента «з аркуша» і подальшої перевірки викладачем матеріалів робочої матриці. Тест містить 150 питань, які згруповані у певних блоках-сторінках. У кожному блоці міститься 50 тестових завдань, до яких запропоновано три варіанти відповіді, що підібрані з урахуванням найбільш типових помилок іноземних студентів. Особливістю тесту є об`єднання на одній сторінці тестових запитань з робочою матрицею. Зазначимо, що запропонована у цьому тесті форма презентації завдань із варіантами вибору найбільш технологічна, тому що проведення і перевірка таких завдань здійснюється за відносно невеликий проміжок часу і дозволяє достатньо об`єктивно перевірити знання студента. Робоча матриця, яку заповнює студент, знаходиться на одній сторінці із тестовими завданнями. Форма контрольної матриці повністю співпадає із робочою матрицею, перевірка виконаної роботи здійснюється шляхом накладання контрольної матриці на робочу.

Хронологічні рамки виконання тесту встановлені згідно з діючим загальновідомим стандартом. На виконання кожного завдання відводиться 20 секунд. Зазначимо, що збільшення часу виконання тесту є недоречним, оскільки експериментально підтверджено, що це не допомагає більш точно визначити рівень володіння мовою конкретним студентом.

Необхідною складовою запропонованого тесту є опис лексико-граматичного матеріалу, розподіленого на рівні володіння російською мовою. Ці матеріали узгоджені з навчальною програмою мовної підготовки і адресовані викладачеві, який організує у своїй групі адаптаційний тренінг, орієнтований на

активізацію вивченого лексико-граматичного матеріалу.

Таким чином, основними особливостями запропонованого нами тесту є: зростання рівня складності у межах одного тесту, зручність заповнення, графічного оформлення та перевірки, технологічність, об`єктивність багатофункціональність та можливість використання варіантів тесту як адаптаційно-тренувальних.

Апробація матеріалів багаторівневого лексико-граматичного тесту з РЯІ на заняттях з іноземними студентами ФПІГ ХНАДУ свідчить про їхню ефективність на доцільність використання у навчальному процесі.

Література:

1. Глобус: Практический курс для начинающихизучатьрусскийязык. Часть 1 /Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. –Харьков: ХНАДУ, 2009.
2. Гура В.А. Тесты по лексике и грамматике руського язика как иностранного. Часть 1. Харьков: ХНАДУ, 2009.

Деякі особливості моделювання структури мовного тесту для масового тестування

Гура В.О.
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна
e-mail: rki314@ukr.net

Провідні розробники тестових матеріалів з іноземної мови у останній час активно досліджують питання створення оптимальної моделі діагностичного тесту, зокрема завдаються питанням: яким з чотирьох відомих форм тестових завдань треба віддати перевагу, моделюючи структуру мовного тесту для масового контролю та сертифікації рівня мовної компетенції студентів на певних етапах навчання?

Розглядаючи питання про порівнювальну цінність та продуктивність основних форм тестових завдань, спробуємо визначити, які з них є пріоритетними для включення у структуру діагностичного тесту – завдання закритої форми, тести на самостійне конструювання відповіді, тестові завдання на встановлення співвідношення чи тести та встановлення логічної

послідовності? Як відомо, за структурою тести можуть бути мономорфними або такими, в яких є декілька форм тестових завдань. На думку багатьох провідних тестологів та викладачів-практиків, використовування тестів з комбінованою системою завдань не завжди може бути доречним, тому що часта зміна форм завдань у межах одного тесту призводить до негативних наслідків: стомлення студентів, ускладнення результатів обробки результатів тесту. З іншого боку, мономорфний тест, який складається з завдань виключно однієї форми, може теж завдати шкоди: призвести до зниження продуктивності роботи студентів та мотивації до виконання тесту через монотонність процедури тестування.

Віддаючи перевагу комунікативному методу навчання іноземній мові, погодимось із тим, що і форми контролю, зокрема тестування, повинні відображати реальну комунікативну картину оточуючого світу, у якій гармонійно поєднуються різноманітні форми спілкування. Проілюструємо це ствердження конкретним прикладом. Розмовляючи по телефону, ми досить часто використовуємо операцію вибору певної інформації, яка співвідноситься з тестовими завданнями закритої форми на вибір правильної відповіді або з завданнями на встановлення повного або неповного співвідношення. Крім того, під час телефонної розмови, певна річ, лунають вільно сконструйовані речення (коли треба розгорнути у розмові актуальну для нас тему). Також ми співвідносимо одну з однією різні частини інформації і встановлюємо послідовність подій, суджень або рекомендацій співбесідника.

У процесі читання тексту також ми використовуємо різні операції: шукаємо потрібні за контекстом слова, щоб замінити незнайомі, незрозумілі лексеми, намагаємось запам'ятати всю низку подій для того, щоб дійти до правильного висновку прочитаного, прогнозуємо розвиток сюжету. Отже, у реальній комунікації ми використовуємо всі дії, операції, які покладено в основу чотирьох форм тестових завдань. Тому цілком природно, що до

структури діагностичного мовного тесту як засобу комунікативного контролю, повинні бути включені у певному співвідношенні всі форми тестових завдань.

Спробою реалізувати це положення на практиці стала створена нами спеціальна збірка адаптаційних тестів з російської мови як іноземної, яка призначена для підготовки іноземних студентів до циклового тестування на початковому етапі навчання російської мови як іноземної. Розробка цих навчально-контролюючих матеріалів проходила з урахуванням основних методичних вимог до конструювання мовних тестів, а саме:

- забезпечення валідності тесту, його доступності за формою та змістом;
- можливість стабільної диференціації найбільш сильних і слабих учасників тестування;
- використання принципу однієї з труднощів та концентричного розміщення навчального матеріалу;
- урахування рецептивного та репродуктивного володіння мовою.

Моделювання тестів за формою тестових завдань проходило з урахуванням наступних моментів:

- *форми пред'явлення стимулу* можуть бути наочними чи вербальними; - *форми пред'явлення відповіді* також можуть бути різноманітними (вербальна, наочна); *оцінювання результатів тестування* – об'єктивне, на основі стандартизованих вимог; *модальність стимулу та відповіді* – письмова.

При моделюванні структури зазначених тестів нами була використана комбінована система тестових завдань. Процентне співвідношення різних форм завдань наступне: завдання закритої форми на вибір правильної відповіді (або відповідей) із серії запропонованих та завдання на встановлення співвідношення складають 80 % тесту, тести відкритої форми з запрограмованою відповіддю – 20 %. Апробація даних матеріалів на заняттях з іноземними студентами-початківцями показала,що таке співвідношення різних форм завдань у структурі діагностичного тесту забезпечує більш високу

надійність та достовірність результатів тестування у порівнянні з традиційними мономорфними тестами.

Література:
1.Балыхина Т. М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). – М.: Рус.яз. Курсы, 2006.

Обучение иностранных студентов технических вузов оформлению курсовой работы по специальности

Демьянова В.Г.
к. пед. н., доцент кафедры языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail: vera00georgievna@gmail.com

При обучении иностранных студентов технических вузов Украины языку специальности большое внимание уделяется написанию курсовой работы.

Курсовая работа является видом учебной деятельности по учебной дисциплине, междисциплинарному курсу или профессиональному модулю профессионального цикла и реализуется в пределах времени, отведенного на изучение учебной дисциплины, междисциплинарного курса или профессионального модуля.

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

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

При написании курсовой работы иностранные студенты должны уметь :

-составлять вопросный и номинативный планы текста;

-написать конспект по заданной теме;

-написать тезисы;

-написать реферат-конспект, реферат-резюме, реферат-обзор;

-написать аннотацию;

-отбирать необходимый материал по специально заданной теме;

-собрать воедино исследуемый материал и логично проанализировать, классифицировать и оценить полученную информацию;

-сформулировать на основе исследования выводы;

-доказать свою позицию, привести примеры и опровергнуть оппонентов;

-трансформировать содержание научного текста для продуцирования самостоятельного научного текста;

-правильно оформить курсовую работу.

Приведенный выше перечень речевых навыков и умений в значительной степени обеспечивает, на наш взгляд, профессиональную подготовку иностранных студентов по их специальности.

На кафедре языковой подготовки Харьковского национального автомобильно-дорожного университета разработаны методические рекомендации, оказывающие помощь иностранным студентам при оформлении курсовой работы. Методические рекомендации касаются, прежде всего, структуры и содержания курсовой работы. Отмечается, что курсовая работа должна быть разделена на логически соподчиненные части, снабженные короткими и ясными заголовками, отражающими их содержание.

Курсовая работа практического характера обычно имеет следующую структуру:1) введение; 2) основная часть, которая обычно состоит из двух разделов (в первом разделе содержатся теоретические основы разрабатываемой темы; вторым разделом является практическая часть, которая представлена практическим опытом, проведенными исследованиями, выполненными

расчетами, графиками, таблицами, схемами и т.п.); 3)заключение; 4) список используемой литературы и источников; 5) приложения.

Введение должно кратко характеризовать современное состояние научной проблемы, которой посвящена работа, а также ее цель и задачи. Во введении следует четко сформулировать, в чем заключаются новизна и актуальность работы, обосновать необходимость ее проведения.

В основной части работы, как правило, приводятся: а) наиболее полное и систематизированное изложение аналитического обзора литературы, как отечественной, так и зарубежной (состояние, степень изученности вопроса, которому посвящена работа, и постановка задач); б) подробное описание методики исследования, с обоснованием ее выбора; в) описание опытов, полевых исследований, первичного материала.

В заключении в сжатой форме должны содержаться основные теоретические и практические выводы по результатам выполненной работы. Отмечается все новое, внесенное автором в решение поставленных задач, по сравнению с предшествующими исследованиями. В заключении также по возможности даются прогнозы развития изученных объектов и явлений, рекомендации и предложения, имеющие научно-познавательный или практический интерес.

При формировании навыков и умений работы иностранных студентов над оформлением курсового проекта в наших методических рекомендациях ставятся следующие коммуникативные задачи. Постановка вопроса, определение объекта и предмета исследования (Курсовая работа посвящена…; Объектом исследования в данной работе выбраны / являются вопросы / проблемы… и др.). Характеристика целей и задач работы (Основную цель курсовой работы можно сформулировать следующим образом…; Автор ставит перед собой задачу рассмотреть / проанализировать / проследить…; Сделана / предпринята попытка проанализировать / обобщить…; Автор не ставит задачу всесторонне исследовать…, а ограничивается…; В работе мы

ограничиваемся…; В рамках дипломной работы, естественно, не возможно затронуть все аспекты вышеназванной проблемы, поэтому автор касается лишь…). Обоснование актуальности темы исследования (Актуальность избранной темы вытекает из… / связана с… / подтверждается тем, что…; Избранная тема представляется актуальной, так как…; Это и определяет актуальность избранной темы.). Характеристика материала исследования, источников информации (Материалом исследования послужили…; Теоретической основой работы послужили труды…). Изложение истории вопроса (В литературе данная тема недостаточно разработана…; В специальной литературе именно данный аспект названной проблемы еще не нашел достаточного / убедительного освещения…; Специальных работ, посвященных указанной проблематике, пока еще нет; При работе над темой были изучены также труды отечественных и зарубежных исследователей, посвященные проблемам…; Из работ, освещающих…, следует выделить…; Среди последних работ особое место занимают…). Обобщение, выводы (Вышеизложенное / сказанное / анализ чего-либо дает возможность сделать вывод / позволяет прийти к заключению, что…; Итак, можно подвести итоги всему изложенному в данной главе…; Отсюда следует, что… и т. д.).

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

Таким образом, разработанные нами методические рекомендации способствуют развитию у иностранных студентов навыков письменного выражения научной мысли, навыков построения логического рассуждения и убедительной системы аргументации, что в конечном итоге повышает

языковую компетентность учащегося и способствует постепенному овладению техникой оформления курсовой работы.

Литература:
1.Волков Ю. Г. Как написать диплом, курсовую, реферат / Ю. Г. Волков. – Ростов н/Д.: Феникс, 2001.
2. Демидова А.К. Пособие по русскому языку. Научный стиль речи. Оформление научной работы. – М.: Наука, 1991.
3. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. – М.: Изд-во МГУ, 1987.
4.Научные работы: методика подготовки и оформления / сост. И.Н. Кузнецов. – Минск.: Амалфея, 1998.

Особенности обучения иностранных учащихся чтению на начальном этапе обучения

Демченко В.А.
к. психол. н., доцент кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail: vika-demchenko@ukr.net

Чтение в методике преподавания РКИ традиционно рассматривается как рецептивный вид речевой деятельности, цель которого – получение разного рода информации. Трудно переоценить значение этого вида деятельности при изучении иностранного языка. Чтение позволяет развить навыки понимания письменной речи, без которых невозможно представить жизнь в современном мире; расширяет словарный запас; даёт возможность наблюдения за функционированием грамматических форм на письме и их активного усвоения; позволяет получить информацию о стране изучаемого языка; в том случае, если текст интересен, предоставляет студенту возможность почувствовать себя участником коммуникации (общения) на изучаемом языке.

При обучении чтению на иностранном языке необходимо учитывать, что, как правило, у учащегося уже выработан навык чтения на языке родном. Следовательно, студенты умеют устанавливать логические связи в тексте, производить отбор информации, способны воспринять эмоциональную составляющую художественного текста. Однако восприятие текста на иностранном языке осложнено рядом факторов.

1) Этап семантизации – установления связи между смыслом слова и его графической оболочкой – происходит мгновенно на родном языке и крайне затруднён на языке чужом. В связи с этим скорость чтения замедляется, процесс установления смысловых и логических связей требует значительных усилий.

2) Второй фактор, затрудняющий чтение, – это отсутствие у иностранца фоновых знаний, то есть той информации, которая носителями языка воспринимается как само собой разумеющаяся. Фоновые знания включают в себя самые разные пласты информации, в частности традиции, речевой этикет, исторические факты, явления и события культуры, явные и скрытые цитаты из известных книг и кинофильмов.

На начальном этапе чтение – трудоёмкий обучающий процесс, включающий в себя работу на фонетическом, лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

Чтение и в реальном общении, и в учебной деятельности тесно связано с процессами аудирования, говорения, письма и изучения грамматики. Чтение про себя и вслух, восприятие текста на слух с последующим чтением, работа над произношением, анализ встречающихся в тексте лексико-грамматических форм, ответы на вопросы после текста, выполнение лексико-грамматических заданий – все эти виды работы необходимы для успешного изучения языка.

В том случае, если уровень сложности значительно превышает возможности учащихся, учебный процесс не может быть продуктивным. Поэтому на начальном этапе необходимо предлагать специально составленные или адаптированные тексты. Такие тексты содержатся в учебниках, однако, как показывает практика, их часто оказывается недостаточно. Дополнительные тексты можно найти в учебных пособиях по чтению или составить (адаптировать, написать) самостоятельно.

Тематика текстов соответствует целям обучения. На начальном этапе учащимся необходимы, прежде всего, те средства языка, которые будут

способствовать общению в жизненно важных ситуациях: в магазине, в транспорте, при решении насущных бытовых проблем и т.д.

Однако если перед преподавателем стоит задача подготовки студента к поступлению в ВУЗ, текстовый материал формируется так, чтобы постепенно выработать у учащихся не только навыки общения с носителями языка в неформальной обстановке, но и способность слушать лекции на русском языке по избранной специальности. Таким образом, выбор учебников и отдельных текстов диктуется потребностями и интересами студентов каждой конкретной группы.

Темпы роста объёма слов для текстов, предназначенных для изучающего чтения, ниже – плюс 50 слов каждый месяц, но в этих текстах допускается более высокая концентрация незнакомых слов (до 10% на десятый месяц обучения).

Однако многие методисты и преподаватели-практики полагают, что объём учебного текста на начальном этапе может значительно превышать указанные выше параметры, если а) увеличение объёма текста происходит благодаря многократному повторению уже известных студентам слов и грамматических конструкций, то есть если увеличение объёма не влечёт за собой увеличения уровня сложности; б) если текст обладает такой характеристикой, как увлекательность.

Далеко не каждому тексту в учебнике предшествуют предтекстовые упражнения. Иногда текст просто «вбирает» в себя весь тот лексико-грамматический материал, который вводился ранее.

Предтекстовые задания приводятся в учебниках прежде всего в тех случаях, когда известно, что студенты встретят в тексте незнакомые им слова и сложные для понимания фразы. Эти слова и фразы необходимо не только прочитать и понять, но и потренировать умение употребить их в речи. Поэтому при работе с новой лексикой на начальном этапе необходимо:

1) прочитать каждое новое слово вслух, добиваясь правильного произношения;

2) записать слово, его формы, обратить внимание на особенности употребления слова и его форм (рекомендуется записывать видовые пары глаголов и падежные формы, которые с этими глаголами употребляются);

3) важно предложить студентам вопросы, при ответе на которые они могли бы использовать новые слова, или просто попросить их привести свои примеры с каждым новым словом.

Не ждите, что проделанная работа достаточна для запоминания новых слов! Очень часто, увидев «проработанное» слово в тексте, студенты либо не узнают его, либо узнают, но не могут вспомнить значение и обращаются к своим тетрадям. Это не значит, что предтекстовая работа была проделана «неправильно» или «плохо» - просто мы имеем возможность наблюдать естественный процесс постепенного запоминания при многократном повторении.

На начальном этапе преподаватель должен как можно больше читать текст вслух либо использовать аудиозапись. В первые месяцы изучения языка полезно использовать «хоровое чтение» - сначала фразу читает вслух преподаватель, затем её повторяют студенты (хором). В том случае если кто-то из студентов читает неправильно, нужно повторить фразу ещё раз. Не указывая при этом на того, кто ошибся. Таким образом, чтение хором снимает страх и неуверенность в себе. Соотношение хорового и индивидуального чтения в сторону увеличения последнего происходит по мере того, как растёт уверенность студентов.

От чтения фразами постепенно переходят к чтению абзацами (фрагментами). Преподаватель читает абзац, затем абзац читает один из студентов. При необходимости преподаватель читает абзац ещё раз (с тем чтобы в сознании студентов группы зафиксировались фразы, прочитанных носителем языка). Затем проводится притекстовая работа с прочитанным фрагментом, после чего переходят к следующему абзацу.

Если текст небольшой, его можно прочитать целиком; диалоги и полилоги читаются по ролям или поочерёдно, по репликам. Как уже говорилось

выше, перед тем как предлагать задания на понимание прочитанного, желательно дать студентам возможность прочитать текст про себя. Чтение про себя может предшествовать чтению вслух (например, домашнее чтение).

Притекстовые задания на начальном этапе часто включают в себя работу по анализу лексико-грамматических форм, словарного состава, по прояснению сложных для восприятия фрагментов текста, поиску слов на определённую тему, однокоренных слов и т.д. В процессе чтения текста необходимо обучать студентов ставить вопросы к отдельным фразам или фрагментам текста.

Задания после чтения текста на начальном этапе включают вопросы и упражнения на извлечение информации из текста, на понимание, на работу с лексикой и грамматическими формами, ролевые игры, пересказ. Постепенно увеличивается доля заданий, направленных на развитие спонтанной речи (дискуссии, обсуждения и т.д.).

Таким образом, обучение чтению на начальном этапе является одним из важнейших этапов в обучении видам речевой деятельности иностранных учащихся.

Литература:

1. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – Москва: Русский язык, 1989. – 219 с.
2. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Д. Обучение чтению / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – Москва: Русский язык, 1988. – 153 с.
3. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтения на иностранном языке / З.И. Клычникова. – Москва: Просвещение, 1973. – 223 с.
4. Чистякова А.Б. Методика обучения иностранных студентов языку в вузе / Виды речевой деятельности /А.Б. Чистякова. – Харьков: ООО «ЭДЭНА», 2009. – 159 с.

О профессиональной языковой подготовке иностранных аспирантов

Деркач Г.А.
к. психол. н., доцент кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail:sam_sergeev@i.ua

В настоящее время во многих вузах Украины иностранные студенты после окончания подготовительного факультета могут обучаться по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. При этом подготовка

их как магистров и успешное обучение в аспирантуре требуют более широкого и углубленного содержания их языковой подготовки. Русский язык как иностранный в данном случае является не только средством общения и средством познания, но одновременно и средством становления личности молодого ученого. Именно знание языка становится основным условием осуществления всех аспектов его учебной и научно-исследовательской деятельности: изучение общеобразовательных и специальных дисциплин, сдача экзаменов кандидатского минимума, овладение методами научных исследований, систематизации и обобщения полученных результатов, оформление диссертации и процедура ее защиты.

Таким образом, курс русского языка для аспирантов – это профессионально-ориентированный курс. Основная задача курса состоит в том, чтобы помочь аспирантам овладеть языком научной литературы по специальности и подготовиться к сдаче кандидатского экзамена. В соответствие с программой кандидатского экзамена по русскому языку, аспирант должен иметь определенные умения и навыки владения русским языком в различных видах речевой коммуникации: свободно читать оригинальную литературу в соответствующей отрасли знаний; оформлять извлеченную из источников информацию в виде резюме; делать сообщения и доклады на русском языке на темы, связанные с научной работой аспиранта; вести беседу по специальности. Исходя из содержания и структуры кандидатского экзамена по русскому языку, на экзамене аспирант должен прочитать и рассказать текст по специальности. В связи с этим, перед преподавателем стоит задача продолжить, а иногда и научить иностранных аспирантов навыкам работы с научным текстом.

Программа подготовки к кандидатскому экзамену по русскому языку предусматривает взаимосвязанное развитие четырех видов профессионально – ориентированных видов речевой деятельности: чтения, письма, аудирования, говорения. Поэтому, с целью определения уровня развития у аспирантов

коммуникативной и языковой компетенции, на первом занятии проводится диагностическое тестирование, которое включает: реферирование текста (чтение текста по специальности на русском языке без словаря и монологическое высказывание на основе прочитанного); беседу с преподавателем на свободную тему (круг научных интересов). Как правило, тестирование показывает недостаточный уровень развития у аспирантов коммуникативной и языковой компетенции.

Исходя из структурных компонентов подготовки иностранных студентов («сознательность», «систематичность» и «поэтапность»), методика подготовки иностранных аспирантов предполагает разработку модели обучения, которая включает следующие моменты: выделение этапов работы по обучению научному стилю речи; определение цели, последовательности и содержания каждого этапа. Организационные формы аудиторных занятий включают практические занятия и индивидуальные консультации с преподавателем. Организационные формы внеаудиторной работы включают: выполнение домашних заданий, подготовку сообщений, работ по составлению обзорного реферата по прочитанной литературе.

Работа с иностранными аспирантами предполагает рассмотрение концептуальной модели их готовности к учебно-профессиональной деятельности, которая включает в себя мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой компоненты. Так, иностранные аспиранты должны: иметь интерес к обучению, овладению языком специальности; понимать цели обучения; иметь высокую степень самоорганизации, удовлетворение от получения профессионально значимой информации; владеть навыками самостоятельной работы, решения учебно-профессиональных задач. Опыт работы с иностранными аспирантами позволяет выделить как положительные, так и отрицательные стороны данного процесса. Среди условий, способствующих повышению качества языковой подготовки иностранных аспирантов в вузе, можно отметить: небольшой состав групп; качество

теоретических знаний иностранных студентов; качество подготовки к учебным занятиям; мотивированность, трудолюбие и работоспособность аспирантов; сотрудничество преподавателя русского языка с научными руководителями аспирантов; качество учебной материальной и учебно-лабораторной баз в вузе; наличие библиотечных ресурсов. К факторам, препятствующим совершенствованию системы языковой подготовки аспирантов, можно отнести следующее: низкий базовый уровень владения русским языком; разные уровни владения русским языком в учебной группе. Весь курс обучения иностранных аспирантов строится на индивидуальном личностно-ориентированном подходе к каждому аспиранту. От преподавателя требуется умение создавать благоприятный психологический климат в условиях разнородного состава аспирантов в группе и обеспечивать индивидуальный подход к каждому.

Основные направления подготовки иностранных аспирантов определяют включение в программу следующих аспектов: фонетико-интонационный корректировочный курс (носит факультативный характер и проводится индивидуально); работа со словарями; практика работы с текстом по специальности; активизация научной лексики; синтаксис научной речи с элементами стилистики; структурно-семантический анализ текста; подготовка к реферированию, рецензированию и аннотированию научного текста; практика устной речи (монологи, диалоги) по тематике, обусловленной научной работой.

Профессиональная языковая подготовка аспирантов предполагает овладение ими научным стилем речи, который является для них средством получения выбранной специальности. Отсутствие знаний и навыков работы с научным стилем речи, как правило, сопровождается такими проблемами как: незнание русской терминологии; незнание русских синтаксических конструкций, характерных для научного стиля речи. Поэтому на первом этапе работы важное место отводится усвоению терминологии в зависимости от профиля аспиранта. При этом обязательным условием является создание терминологических словарей и списков наиболее часто используемых терминов

и сокращений в области исследования. Составление терминологических словарей способствует расширению активного словарного запаса аспирантов в области специальной терминологии, развитию у них мотивации к изучению иностранного языка, оказывает помощь в чтении научно-технической литературы, развивает навыки устной и письменной речи с акцентом на точность, лаконичность и понятность изложения.

Поскольку основной единицей обучения русскому языку аспирантов является текст, представляется целесообразным рассмотреть методический аппарат, отражающий все этапы работы. Для выполнения заданий по индивидуальному чтению аспирантам необходимо подобрать требуемый объем текстов по своей специальности. Это должны быть научные статьи, написанные носителями изучаемого языка и изданные в течение последнего десятилетия. Основным требованием к учебным материалам для чтения является отбор текстов с учетом нарастания трудностей. И здесь также необходимо тесное сотрудничество с научным руководителем, который может предложить аспиранту научные статьи. Следующим этапом является пересказ небольших отрывков текста и постепенный переход к полноценному пересказу всего объема информации. Помощь в данной работе над текстом могут оказать таблицы, схемы, графики, рисунки. Для контроля понимания прочитанного, можно использовать следующие упражнения: ответы на вопросы, контролирующие понимание содержания текста; определение части текста, в которой констатируется основной тезис; определение основного содержания абзаца; краткое изложение основной идеи абзаца (смысловая компрессия); составление плана к тексту, пересказ содержания текста по плану; составление аннотации к тексту; написание рецензии на статью по специальности; использование вспомогательного речевого материала для выражения точки зрения автора и собственной точки зрения.

Что касается устной речи, подготовка происходит на протяжении всего курса обучения и направлена на формирование следующих умений:

воспроизводить текст по специальности с опорой на его письменную фиксацию, отвечать на вопросы по тексту; составлять собственное монологическое высказывание в пределах знакомой тематики; подготовить устный доклад (сообщение) на конференции; вести свободную беседу и участвовать в дискуссии на тему по специальности или общественно-политического характера. Проверка уровня сформированности речевых навыков и умений аспирантов осуществляется в форме текущего и итогового контроля. Текущий контроль проводится на каждом занятии. Итоговый контроль проводится в конце семестра в форме зачета и в конце года в форме экзамена. Формами контроля могут быть: составление тезисных реферативных изложений прочитанной литературы; написание аннотации на прочитанную статью; написание доклада по теме исследования на конференцию; написание обзорного реферата к кандидатскому экзамену, экзамен кандидатского минимума по русскому язык как иностранному.

В заключение хотелось бы отметить, что особенности профессиональной языковой подготовки иностранных аспирантов не рассмотрены в полном объеме и требуют дальнейшего рассмотрения и обсуждения. В данной работе была предпринята попытка обобщить имеющийся опыт языковой подготовки иностранных аспирантов и предложить возможные пути ее оптимизации.

Литература:

1. Труфанова В.Я. Русский язык как иностранный. Программа и методические рекомендации для иностранных аспирантов и соискателей/ В.Я.Труфанова. - М.: Изд-во РГГУ.2009.- 40 с.

О комплексе мультимедийных авторских программ на тему «Глаголы движения» в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения

Доценко Т.Г.

ст. преподаватель кафедры филологии
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail: dotsencot7@gmail.com

К вопросу особенностей преподавания темы «Глаголы движения» с использованием инновационных технологий студентам-иностранцам

довузовского этапа подготовки мы обращаемся не впервые. А в тезисах, представленных для работы на Всеукраинском научно-методическом семинаре «Новейшие технологии в преподавании языков иностранным студентам» (ХНАДУ, февраль 2017 г.), мы попытались обобщить работу с глаголами движения в качестве постепенно оформляющегося комплекса мультимедийных авторских программ, куда на тот момент вошли 4 программы: 1) «Глаголы движения *идти, ехать*: бесприставочные, НСВ, однонаправленного действия», 2) «Глаголы движения *бежать, лететь, плыть; нести, везти, вести*: бесприставочные, НСВ, однонаправленного действия», 3) «Глаголы движения *ходить, ездить, бегать, летать, плавать, носить, возить, водить*: бесприставочные, НСВ, разнонаправленного действия», 4) «Глаголы движения: приставочные, СВ, однонаправленного действия». Напомним, что эти программы созданы с помощью визуального редактора PowerPoint, являющегося приложением MicrosoftOffice. В них мы использовали текст, цвет, графику и движение, то есть тот визуальный инструментарий, который и позволяет, благодаря компьютерным технологиям, сделать обучение языку более результативным.

Созданная нами в последнее время 5-я программа «Глаголы движения: приставочные, НСВ и СВ» завершает основную версию заявленного выше комплекса. Напомним также, что разработка компьютерных программ для работы со студентами постоянно сопровождалась созданием методических рекомендаций к данным программам для преподавателя, в которых указаны количество слайдов, цели, задачи программ и описана последовательность работы с экранами. Поскольку последние программы рассматривают приставочные глаголы движения, в данной работе мы преимущественно обратимся к этой теме.

Прежде всего напомним, что приставки в русских глаголах движения являются словообразовательной морфемой, что и создаёт особые трудности для усвоения этой темы студентами-иностранцами. Таких приставок достаточно

много, их значения довольно многообразны, а морфологические формы, закономерности синтаксической и лексической сочетаемости требуют особенно внимательного рассмотрения. Весь круг этих вопросов вызывает необходимость преподносить изучаемую тему в определённой системе, в единстве с развитием речевых навыков студентов. Например, каждую из 5 программ мы начинали с речевого образца (обязательно проиллюстрированного), постепенно нанизывая лексико-грамматические сведения так, чтобы вывод (употребление той или иной лексемы или грамматической формы) предугадывался учащимися. И всегда нашими главными правилами были: ясность (простота), последовательность, не перенасыщать экран, не двигаться дальше, пока не будет усвоено содержание данного слайда. (Заметим, наши программы составлены так, что могут быть использованы в качестве целостного хода урока и в качестве материалов к уроку – автором конкретного занятия является преподаватель, и он вправе дополнить содержание урока своими наработками.) Но легко было соблюдать эти правила, когда (в первых программах) нужно было только дифференцировать способ передвижения объекта, познакомить с морфологическими формами глаголов, их сочетательными особенностями. С каждой новой работой для реализации ясности, наглядности изложения необходимо было искать новые пути. Так, когда создавалась 3-я программа (бесприставочные глаголы группы *ходить* – разнонаправленного действия), важно было, применяя принцип сравнения (с глаголами однонаправленного действия – группы *идти*), использовать схемы с движущимися и возникающими стрелками, изображающими наглядно разницу в этих видах движения. Выбор принципа – отличия нового знания от ранее приобретённого – был очень важен. В 4-й программе (приставочные глаголы СВ) главным принципом был избран подбор (и создание) определённых схем для объяснения значения приставок глаголов движения. Так, двигаясь от слайда к слайду, была проведена работа с 8-ю избранными глаголами (*идти, ехать, бежать, лететь,*

плыть, нести, везти, вести) и 12-ю приставками (*в-, вы-, по-, при-, у-, пере-, об-, под-, от-, про-, до-, за-*). Разумеется, по ходу нужно было решать и локальные задачи каждого экрана.

Приступая к созданию последней, 5-й, программы (приставочные глаголы, образованные от глаголов группы *ходить* и не изменяющие при этом вид, оставаясь глаголами НСВ), мы задавались вопросами: с чего начать обучение? Как преодолеть сложности подачи материала, который не мог от программы к программе по определению оставаться простым? Ведь знания, полученные студентами ранее, не только последовательно нанизывались, а становились всё более объёмными. Какой здесь сравнительный метод употребить? Было решено дифференцировать приставочные глаголы, образованные от группы *идти*, и глаголы от группы *ходить* именно через свойства СВ и НСВ, постоянно показывая разницу семантическую (соответственно результата и процесса, однократности/многократности) и морфологическую (наличия 2-х времён у глаголов СВ и 3-х – у глаголов НСВ). Необходимо было напоминать и о значении приставок, об особенностях спряжения рассматриваемых глаголов, о морфологических особенностях временных форм и императива, сочетательных свойствах. Каждый последующий слайд должен был, с одной стороны, закреплять содержание предыдущего, а с другой, добавлять порцию нового знания. Так, например, работа по предъявлению приставочных глаголов движения НСВ (образованных от глаголов семантического ядра *ходить – ездить*) в сравнении с глаголами СВ (образованными от глаголов *идти – ехать*), изученными ранее (4-я презентация), сменялась отработкой правильного их использования в речи: студенты должны были сделать выбор их употребления в предложенных фразах. Затем происходило расширение знания путём привлечения глаголов движения периферийного ряда (*бежать – бегать* и др.) и путём усложнения заданий: от знакомства с речевыми образцами до выхода в диалог на предложенную тему или созданную преподавателем речевую ситуацию.

Отработку правильного использования приставочных глаголов НСВ (в большей степени) и СВ (в меньшей степени – им была посвящена 4-я программа) в 5-й программе решено было уложить в уже знакомую систему: соответственно значениям приставок. При этом мы обратили особое внимание на антонимичность некоторых из них (*в – вы, при – у, под – от, от – до)*. Такой путь сравнения очень благодатен в обучении, потому что помогает студентам быстрее преодолевать трудности при употреблении приставочных глаголов движения в речи, а также даёт возможность осознать соответствия глагольных приставок определённым предлогам.

Подбирая речевые образцы, иллюстративный материал, мы должны были учитывать, что приставки, присоединённые к глаголам движения, делятся на 2 группы: пространственные и непространственные. Например, приставки *в-, вы-, про-, под-, от-, об-* – пространственные, они обозначают движение, определённым образом направленное в пространстве, а приставки *по-* и *за-* показывают движение во времени (*по-* – начало движения, если употребляется с глаголами от группы *идти,* а одно из значений приставки *за-* – это недолговременное, попутное действие). Приставочным глаголам от группы *ходить* с приставкой *по-* пришлось уделить особое внимание в конце 5-й программы, так как эти глаголы (в отличие от глаголов с рассмотренными ранее 11-ю приставками) имеют совершенный вид и означают действие, ограниченное во времени, определённое количество движений (*походить по магазинам, побегать на стадионе, поплавать в бассейне*). В наших программах также проведена достаточно скрупулёзная работа по особенностям морфологических форм и сочетательных возможностей глаголов движения. Так, в предъявлении речевых образцов с приставочными и бесприставочными глаголами движения пар *нести – носить, везти – возить, вести – водить* подчёркивалась переходность этих глаголов, то есть возможность сочетаться с прямым объектом. Кроме того, иногда надо было указать на разницу таких объектов, связанную с управлением глаголов движения (например, в работе с

приставкой *пере-* в таких фразах: *Машина* ***переезжает*** *мост* и *Эти большие машины регулярно* ***перевозят*** *большие грузы*.

Учитывая частотность употребления, мы также представили в нашей программе повелительное наклонение (императив) приставочных глаголов движения НСВ (не только как морфологические формы, но и в виде речевых образцов, с которыми студенты могут сталкиваться в повседневной жизни). Насколько интересной и плодотворной может стать работа с этим слайдом (в котором мы только задались следующими вопросами: *В какой ситуации мы можем услышать эти фразы? Когда мы так говорим?*), зависит от преподавателя. Возможны различные варианты построения этого фрагмента урока: 1) преподаватель обрисовывает ситуацию, а студенты подбирают нужные фразы, представленные на экране; 2) студенты пытаются описать подходящие ситуации соответственно данным предложениям и т. д. В любом случае, подобного рода работа создаёт условия, необходимые для навыков общения, потому что содержит такие качества, как функциональность, ситуативность, личностную направленность.

Итак, комплекс мультимедийных программ на тему «Глаголы движения» в основном завершён. Это не исключает дополнения его материалами, которые, возможно, будут созданы в дальнейшем. Кроме этого, ещё предстоит работа по описанию последней, 5-й, программы в русле методических рекомендаций для преподавателя, а также её апробация на практических занятиях. Предыдущие 4 программы были апробированы на практических занятиях по РКИ в группах иностранных студентов, обучающихся на ФПИГ ХНАДУ, и показали эффективный результат.

Литература:

1. Бабаханян М.Г. Изучаем русские глаголы движения / Учебно-методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного/неродного. – Ереван: Изд-во ЕГУ, 2015, 102 с.
2. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Изучаем глагольные приставки [Текст]: учебное пособие. – 2-е изд. – СПб.: Златоуст, 2011. – 252 с.
3. Муравьёва Л.С. Глаголы движения в русском языке : для говорящих на английском языке. – 5-е изд. – М.: Рус. яз., 1986. – 238 с.

Контроль процесу навчання російській мові як іноземній з боку студента

Кальниченко Н.М.
ст. викладач кафедри філології
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: kalnychenko@ukr.net

Студенти є найважливішим елементом у будь-якому процесі викладання чи навчання. Для розробки прийнятного для очікуваної цільової групи програми її укладачі мають вивчати такі характеристики потенційних студентів: попередні знання; особистісні характеристики; очікування та мотивація; стилі навчання та підходи до нього; ступінь однорідності групи [2]. Врахування всіх названих характеристик та забезпечення прийнятного результату окремих студентів можуть інколи виявитися надзвичайно складними, особливо з огляду на неоднорідність багатонаціональних та мультикультурних студентських груп підготовчого відділення для іноземних громадян.

Щодо планування змісту та структури програми слід зауважити, що ситуація в різних випадках істотно варіюється, оскільки головним принципом опрацювання програми має бути її залежність від конкретного контексту. Проте загалом програми мають зважати на загальний обсяг компетентностей (як загальних, так і спеціальних).

Контроль майже завжди тлумачиться як кінцева фаза усього процесу навчання, як з боку викладачів, так і студентів. У компетентнісному підході головним принципом контролю процесу навчання з боку студента є співвіднесення об’єктів контролю з очікуваними цілями [1]. Чимало навчальних закладів зараз переходять на підхід до підсумкового контролю за принципом «портфоліо», що застосовується в сучасній методиці навчання іноземних мов.

Головною метою особистісно-орієнтованого підходу до навчання є розвиток інтелектуальних і творчих здібностей студентів для того, щоб випускник був готовий до самореалізації, самостійного мислення, прийняття важливих для себе рішень. Йдеться про зміщення акценту в процесі навчання іноземним

мовам з викладацької діяльності на діяльність студента. Для цього у них повинна бути сформована здатність до об'єктивної самооцінки, рефлексії. Поняття самооцінки ширше, ніж поняття самоконтролю і самоперевірки. Щоб допомогти студенту адекватно оцінювати свої знання, можливості, у нього повинна бути сформована шкала цінностей, з якою він зміг би звіряти власні досягнення в різних сферах діяльності. Формуванню необхідних навичок в рефлексії ефективно допомагає мовний портфель, в основу якого покладені такі документи Ради Європи, як Загальноєвропейські концепції володіння іноземною мовою, Європейський мовний портфель, який виконує поряд з педагогічною також і соціальну функцію [2].

Мовний портфель («портфоліо») – це документ, в якому студент фіксує свої досягнення і досвід в оволодінні нерідними мовами. Мовний портфель розуміється як пакет робочих матеріалів, які представляють той чи інший результат навчальної діяльності студента по оволодінню іноземною мовою, що дає йому та викладачеві можливість самостійно або спільно аналізувати й оцінювати обсяг роботи і спектр досягнень студента в царині вивчення мови і культури, динаміку оволодіння мовою, що вивчається в різних аспектах.

Отже, мовний портфель – це інструмент самооцінки і власної пізнавальної, творчої праці студента, рефлексії його власної діяльності. Це комплект документів самостійних робіт студента, що складається з трьох частин: паспорту, мовної біографії його користувача і досьє. У паспорті студент у короткій формі відображає свою комунікативну і некоммунікатівну компетенції. Йдеться про всі нерідні мови, що вивчаються, іспити та результати міжкультурних контактів. Портфель включає в себе таблиці для самооцінки (загальноєвропейська шкала шести рівнів володіння мовами: А1-Виживання, А2-допорогових. В1-Граничний, В2-Граничний просунутий. С1-Високий, С2-Досконале володіння, Комунікативна компетенція).

У мовній біографії містяться параметри, за якими уточнюється і оцінюється (як користувачем, так і вчителем) рівень володіння студентом

іноземною мовою. В ній студент визначає свій рівень володіння мовою, що вивчається, за таблицею самооцінки. Він уважно освоює опис комунікативних умінь на аркушах самооцінки, потім відзначає ті комунікативні вміння, якими він, на його думку, вже опанував, і ті, якими йому доведеться оволодіти. Викладач допомагає студенту побачити свої досягнення та недоліки й намітити шлях усунення останніх. У досьє учень збирає весь матеріал, який свідчить про його успіхи в оволодінні мовами. Це можуть бути роботи, виконані ним самостійно на заняттях (контрольні роботи, тести, твори і т. п.), вдома, на позакласних заняттях (проекти, реферати, доповіді, дипломи, сертифікати, свідоцтва), що підтверджують досягнення користувача портфеля у вивченні мови. Відбір може проводитися протягом одного року або одного семестру, протягом усіх років навчання. «Мовний портфель» – це реальний особистісний освітній продукт, що дозволяє простежити прогрес у вивченні РЯІ мови, розвивати індивідуальні мовні здібності.

Література:

1. Biggs, J. Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does/ John Biggs. – Maidenhead: Open University Press, 2003. – 309 p.
2. Kelly, D. Curriculum/ Dorothy Kelly// Handbook of Translation Studies/ Gambier Y. & van Doorslaer L. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2010. – P. 87 – 93.

Компетентностный подход к содержанию программ обучения РКИ

Кальниченко Н. Н.
ст. преподаватель кафедры филологии
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail: kalnychenko@ukr.net
Гринченко Е.В.
ст. преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета городского хозяйства им. А.Н. Бекетова
г. Харьков, Украина
e-mail:gepj156@ukr.net

Главным условием составления эффективных программ обучения и планов учебного процесса является обеспечение методически обоснованных и логических связей между запланированными намерениями (целями), содержанием и методами обучения (как со стороны преподавателя, так и со

стороны студентов), а также оценкой студентов с учетом их характеристик [2, 86].

Программа обучения и план учебного процесса, основанные на компетентностном подходе, должны учитывать не только чисто дисциплинарные соображения, но и общий социальный контекст и потребности. То есть будущий выпускник, специализирующаяся в определенной специальности (например, дорожное строительство), будет не только инженером-строителем, но и выпускником высшего учебного заведения (то есть уровень его компетентности является не ниже, чем у выпускников, специализировавшиеся в других сферах) и гражданином с критическим мышлением.

Понятием «компетентность» оперирует целый ряд научных дисциплин. В области прикладной лингвистики понятие коммуникативной компетентности изучалось еще с середины 1960-х годов. В научных источниках разграничиваются понятия «компетентность» (фоновые знания и умения, необходимые для осуществления коммуникации) и «коммуникация» (коммуникация конкретных когнитивных условий и ситуаций). Коммуникативная компетентность включает в себя речевые умения и ряд взаимосвязанных компетенций, а именно: грамматическую (владение языковым кодом), социолингвистическую (эффективная коммуникация в различных социолингвистических контекстах), дискурсивная (способность производить полноценные тексты в устной и письменной форме) и стратегическую (способность компенсировать трудности в коммуникации и способствовать эффективности коммуникации, компоненты оценки, планирования и выполнения). Некоторые исследователи добавляют к этому перечню и вовлеченые в процесс коммуникации психо-физиологические механизмы (неврологические и психологические процессы) [1, 55].

В когнитивной психологии рассматривается концепция экспертных знаний, которые определяются как «постоянно высококачественное

выполнение определенного количества репрезентативных задач отрасли, что может применяться по отношению к любой дисциплине» [3, 27]. Исследования показали, что экспертные знания включают широкий их спектр, организованный в комплексные структуры; они могут использоваться для решения проблем; они требуют высокого уровня метакогниции; и, наконец, они являются компетентностью, которая усваивается. В рамках когнитивной психологии разграничиваются понятия декларативных (знание типа «что» - об объектах и явлениях окружающего мира описательного характера) и процедурных (знания типа «как» - о том, как сделать что-то) знаний, оба понятия представляют интерес при изучении такого явления, как компетентность. В рамках трудовой психологии изучались профессиональные компетенции в сфере человеческих ресурсов и была разработана компетентностная модель управления. Профессиональная компетентность - это способность выполнять на гарантированно высоком уровне определенную деятельность (включающая знания, навыки, умения, установки, систему ценностей и т.п.).

В педагогике в последние годы все больше внимания уделяется компетентностному подходу к обучению. Компетентность определяется как «комплексная способность действовать, сформированная в результате интеграции, мобилизации и организации ряда умений, способностей (когнитивных, аффективных, психомоторных или социальных) и декларативных знаний, которые эффективно применяются в подобных ситуациях» [1,56]. В этой педагогической модели, которая на сегодняшний момент образует основу для разработки учебных планов, разграничиваются компетенции, присущие только конкретной дисциплине (subject-specific competences) и общие компетенции (generic competences), характерные всем дисциплинам в целом [2].

Предлагаются соображения, связанные с различными компетентностями, которые были установленных различными авторами, но суммированы Дороти

Келли [2, 89]. В отношении культурной и межкультурной компетентности необходимо заметить, что в неё входят не только энциклопедические знания истории, географии, институтов и т.д. соответствующих культур (включая и культуру самого иностранного студента), но и (что еще важнее) ценности, мифологии, восприятия, убеждения, поведение и их репрезентации в тексте. Что касается предметной компетенции, то она охватывает общее знание предметных сфер, в которых может работать будущий специалист, достаточное, чтобы обеспечить понимание текстов оригинала и доступ к специализированной документации для решения проблем понимания. Немаловажную роль играют также профессиональная и инструментальная компетентности. Эти компетентности включают использование различных документальных ресурсов, терминологические исследования, операции с информацией для достижения профессиональных целей; использование инструментов информационных технологий в процессе профессиональной деятельности (работа с текстовыми процессорами, настольными издательскими системами, базами данных, Интернетом, электронной почтой ...) наряду с более традиционными элементами, такими как факс или диктофон. К их числу относятся также и базовые знания осуществления профессиональной деятельности: контракты, бюджет, оценка стоимости заказа, налогообложение; этика, профессиональные организации. Очень важна психофизиологическая компетентность, связанная с самооценкой, уверенностью в себе, вниманием и сосредоточенностью, инициативой. Межличностная компетентность – это, прежде всего, способность работать в команде, работать с другими специалистами, участвующими в производственном процессе, например, строительстве дороги, а также другие работниками; это также умение вести переговоры; это лидерские качества. Стратегическая компетентность связана с организационными и планировочными способности, умением распознавать и решать проблемы.

Элементы, перечисленные выше, являются очень разными и многие из них накладываются, то есть они не могут быть целями каких-то отдельных модулей или дисциплин. Скорее это цели, которые достигаются постепенно, со временем, в пределах скоординированной программы обучения, где существенную роль играют такие нетрадиционные способы как практика на реальном предприятии.

Рабочая группа ЕС «Главные умения, предпринимательство и иностранные языки» общие компетентности определяет следующим образом: «способность к переносу мультифункционального набора знаний, навыков, умений и отношений, в котором нуждаются все индивиды для личностной реализации и развития, интеграции и найма на работу» [4, 11].

Как учебная дисциплина, РКИ обеспечивает доступ к очень широкому диапазону компетенций, который трудно найти в любой другой университетской учебной дисциплине [2].

Литература:

3. Hurtado Albir A. Competence/ Amparo Hurtado Albir// Handbook of Translation Studies/ Gambier Y. & van Doorslaer L. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2010. – P. 55 – 59.
4. Kelly D. Curriculum/ Dorothy Kelly// Handbook of Translation Studies/ Gambier Y. & van Doorslaer L. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 2010. – P. 87 – 93.
5. Shreve G. The deliberate practice: translation and expertise / Gregory Shreve// Journal of Translation Studies, 2006, #1 – P. 27–42.
6. Working Group Basic skills, entrepreneurship and foreign languages. Implementation of ‘Education and Training 2010’ Work Programme: Progress Report.” – Unpublished working document. European Commission, Directorate-General for Education and Culture. – 2003.

Функціональні особливості російської мови при викладанні музичної фонетики

Ковальова Г.М.

ст. викладач кафедри філології

Харківського національного автомобільно-дорожнього університету

м. Харків, Україна

e-mail: galynakovalova@gmail.com

У статті розглядається фонетико-інтонаційний аспект російської мовної інтонації та її реалізація на заняттях музичної фонетики.

Метою статті є висвітлити особливості фонетичної бази російської мови і розглянути її відображення у співацькій фонетичній базі, а також проаналізувати вплив звучання мови на вокальне інтонування.

Науково-методична література, присвячена співу, складає великий доробок, розгалужений за проблематикою, різноманітний за жанрами та спрямуванням. Формування російської вокально-педагогічної думки припадає на кінець XVII ст., час появи перших значних праць, де здійснено спробу систематизувати основні вокально-педагогічні прийоми та навички вокального виконавства, етапи його стильової еволюції, а також розкриваються особливості фонетики національних мов та співу, виявляються закономірності голосоутворення та співу, широко використовуються досягнення суміжних наук: фізіології, акустики, фоніатрії, фонетики, музичної психології. Проте стан тогочасної науки, відсутність досконалої апаратури для дослідження явищ при фонації в голосовому апараті не могли привести до повного розуміння процесу співу. Сьогодні з'явилися нові дослідження в галузі фізіології й акустики голосового апарату. Роботи Л. Дмітрієва, Н. Жинкина, В. Морозова, З. Ржевкина, Е. Рудакова і зарубіжних учених Ван-ден-Берга, О. Рассела, Г. Портмена й особливо Р. Юссона за допомогою сучасної апаратури розкрили цілий ряд нових явищ, що виникають при мові і співі. Ці дослідження проливають світло на деякі дискусійні питання формування мовного апарату, а в окремих випадках абсолютно по-новому пояснюють співацьке звукоутворення.

Натомість значення етико-психологічних засад національного пісенного фольклору в розвитку фонетичних даних співаків, а також генетичні основи рідного мовлення як передумови розвитку мовного апарату поки що залишаються поза межами наукового інтересу. Синтетичний характер співочого мистецтва потребує не тільки музикознавчого, а й філологічного, тобто комплексного підходу, основним аспектом якого є опора на своєрідність фонетики мови, генетичний взаємозв'язок між мовною та музично-мовною

інтонацією. Саме звучання мови значною мірою допомагає виявити художню самобутність музики, сприяє усвідомленню особливостей виконавських традицій та індивідуальних виконавських стилів. Протягом останніх двох десятиріч зусилля вітчизняних і зарубіжних фонетистів зосереджувалися на глибокому й багатоплановому вивченні інтонацій усної мови. Було визначено структурно-функціональні характеристики мовної інтонації у різних мовах. Традиційно вивчення взаємозв'язку мовної та музичної інтонації обмежувалося інтонаційним рівнем фонетичної системи мови, тоді як фонетична система мови включає також систему фонем, що мають своєрідне звучання й певне значення. Останнім часом набула розвитку наука фоносемантика, яка вивчає зв'язок певних звуків чи класів звуків з якимись значеннями, що виявляються у словах мови, чи суб'єктивно у свідомості того, хто говорить [4]. Вагомим чинником у формуванні художньо-співочих особистостей є інтонаційна сфера співу. Інтонація (від лат. intono – голосно вимовляю) – втілення художнього образу засобами пісенних та інших видів мистецтва, а також у мовленні. Інтонація у музиці розглядається як "правильність чи неправильність взятого тону під час співу або гри на музичному інструменті".

Інтонація в мові – "ритмомелодійний лад мовлення, що залежить від підвищення або пониження тону при вимові, також тон, манера вимови, що виражає почуття, ставлення до предмета висловлення". Ця культурологічна категорія поєднує педагогічні зусилля, спрямовані на формування фонетичних особистостей різнопрофільних спрямувань. Знаменно, що виконавська практика немовби посилює закладені у пісенних творах жанрово-стилістичні тенденції, завдяки особливим прийомам інтонування. Взаємовплив традиційного, аріозного та речитативно-декламаційного типів інтонування привів до утворення нових, полістильних форм музики, виражально-інтонаційні засоби яких знаходяться на стику жанрів. Наукове осмислення цього феномена відображено у працях Б. Асаф'єва, В. Васіної-Гросман, В. Медушевського, Б. Яворського та ін. Їх опрацювання привело до висновку, що саме у різних

формах інтонування пісенно-фольклорного репертуару закладено таємницю його дидактичного впливу на формування різних манер співу. В. Медушевський пише про внутрішню духовно-інтонаційну єдність, притаманну тільки справжнім музикантам, які вміють інтонаційно мислити, а не лише механічно відтворювати музику. Необхідність розвивати у студентів здатність до мисленевого інтонування пояснюється професійною потребою вироблення комплексного усвідомлення пісенного твору, цілісного уявлення про нього як про акустичний об'єкт у розумінні інтерпретації його художнього змісту в інтонаційних формах, орієнтованих на слухове сприйняття відповідного жанру. Як категорія універсального порядку щодо зовнішньо-внутрішніх текстових функцій, інтонування у співі може розглядатися з погляду єдиної позиції якості звучання. Про біологічний зміст інтонаційності, кореляцію філогенетичного розвитку інтонацій на онтогенетичний, специфіку інтонаційного фонду окремих людей та етносів пише М. Блінова.

Музичне інтонування – процес утілення образного смислу в музичних звуках, за Б. Асаф'євим – вияв музичної думки, що синтезує образно-смислову діяльність інтелекту виконавця. Його форми побутування – візуальні (жести, міміка) й звукові (мова у співі, музика).У музикознавстві проблема вокального виконавства була визначена Б. Асаф'євим як "переінтонування". Концепція Б. Асаф'єва не обмежується констатацією спорідненості мовної та музичної інтонації, вона стверджує, що все багатство музичних засобів (мелодія, гармонія, ритм тощо) має інтонаційну основу. Ця ідея реалізується не лише через створення вокального твору, а також через його активне сприймання виконавцем і слухачем: "Явище інтонації зв'язує в єдність музичну творчість, виконавство і слухання". Відтак виникає питання про національні особливості, які завдяки інтонаційній природі музики виявляються на всіх етапах. Іноземних студентів цікавлять "розбіжності", які відзначають звучання інтонації іноземною мовою, тобто створюють національний колорит інтонації і звучання мови в цілому.

Саме мовні інтонації є тим “ключем”, який дозволяє іноземним студентам найбільш повно відтворити твір іншої мовної культури, тому що “...мовна та чисто музична інтонація – гілки одного звукового потоку”. Б. Асаф’єв, так само, як Б. Яворський, впроваджував у музикознавство поняття з теорії мовної інтонації, проте термін “інтонація” застосовується у філології і в музикознавстві дещо по-різному. Залежність виконавців народнопісенного репертуару від інтонаційного досвіду сучасного їм середовища впливає на стиль співу й імпровізаційну техніку. У цьому контексті роль виконавця бути джерелом інформації для слухача і володіти при цьому технікою взаємопросякання імпровізації й інтерпретації як явища культурної етносфери, аналізуючи модифікації пісенних парадигм якої, зважаємо на значення мови середовища, “...яка в пісенному фольклорі відображає функціональність вищого ґатунку – установку даного середовища на даний тип мислення”.

“Народна пісенність і є цією мовою”, – резюмував О. Потебня. Народне пісенне мистецтво вчить імпровізаційності, безперервності процесу творення мелодії під час виконання, коли у контексті мовно-вокального способу фольклорного інтонування, за словами Б. Бартока, “...мелодія нагадує живу істоту, змінюючись щохвилини, щомиті” [9, с.67]. Власне, народна пісня є нескладним, доступним музичним твором, базується на природних мелодичних інтонаціях, які у вокально-педагогічній практиці допомагають правильному, відповідному розвитку студента (на початкових етапах – це розвиток не голосу, а художнього смаку, слуху, ритму, емоційності та культури загалом).

Як відомо, спів мовою оригіналу дозволяє найбільш повно розкрити “живе звучання музики”, що значною мірою зумовлюється своєрідністю звучання мови оригіналу. Пісенний твір, написаний у фонетичній системі конкретної мови, природно включає елементи цієї системи: систему фонем, інтонацій та закони, за якими ця система функціонує.

У репертуарі іноземних студентів переважають твори українською, російською мовами, на фонетичних базах цих мов вони вчаться розмовляти, засвоюють

основні навички. У своїй статті я обмежусь лише констатацією деяких рис фонетичної бази російської мови. Приголосні є особливо важливими для правильної та виразної дикції. Приблизність та нечіткість вимови приголосних викликає нечіткість вимови голосних і мовлення загалом, позбавляє мовлення енергії. Вимова приголосних становить значну трудність, адже вони за природою свого утворення потребують змикання та розмикання мовленнєвих органів, а різкі рухи останніх викликають розмовну рухливість гортані, та нерівномірність дихальних хвиль. Голосові зв'язки при цьому часто розмикаються, що призводить до розривів вокальної лінії. Тому активна та коротка вимова приголосного зменшує перерви у звучанні і забезпечує стійкість та яскравість звучання. Звичайне мовлення – не ізольовані звуки, а мовленнєвий потік, тобто сполучення звуків: артикуляція одного звуку накладається на артикуляцію сусіднього. Тому треба усвідомлювати взаємодію звуків у потоці мовлення: між сусідніми звуками виникає взаємодія, в результаті якої артикуляція попереднього звуку пристосовується до артикуляції наступного (чи навпаки). Першорядну роль у звуковій організації кожної мови відіграє наголос у слові, його характер (сила і місце). Він зумовлює багато фонетичних явищ, які відбиваються на вимові.

Фонетика української мови, її закони дещо відрізняються від фонетики російської мови. Одна з особливостей полягає в тому, що у співі українською мовою не змінюються голосні, тобто характер їхнього звучання, акустичні характеристики майже не залежать від позиції у слові. Вони вимовляються тим самим укладом мовних органів, що й наголошені голосні. Ця риса збільшує "вокальність" української мови. Огляд літератури стосовно "мовного аспекту" пісенного виконавства підтверджує, що пісенний твір, написаний у фонетичній системі конкретної мови, природно включає в себе елементи цієї системи: систему фонем, інтонації та закони, за якими ця система функціонує. Культура мови у співі ґрунтується на законах орфоепії, які зумовлені фонетичною природою певної мови. Проте специфіка вокальної мови, залежність її від

вокально-музичних умов (висоти, темпу, регістру тощо) породжують ряд фонетичних закономірностей, які не дозволяють автоматично переносити орфоепічні закони сценічної мови у спів.

Література:
1. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процес / Б. В. Асафьев – Ленинград : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Бонфельд М.А., «Музыка, язык, речь, мышление». Монография, - 2006г.
3. Базиликут Б. Орфоепія в співі / Б. Базиликут. – Львів : ВЦ ЛНУ ім. І. Франка, 2001. – 135 с.
4. Бочкарев Л.П., «Психология музыкальной деятельности». Учебное пособие, - 1997г.
5. Грачева Л.В., «Тренинг внутренней свободы. Активизация творческого потенциала» Науковий вісник, вип. 14
6. Козачков С.А., «От урока к концерту». Из-во Казанского университета, 1990 г.
7. Медушевский В.В., «Интонационная форма музыки». М., 1993 г.
8. Теплов Б.Г., «Психология музыкальных способностей». М., 1947 г.
9. Торопова А.В., «Музыкальная психология». Изд-во Центр «Граф-пресс», 2008 г.
10. Фребснюк Н. Значення специфіки фактору спадкоємності у вокально-педагогічній діяльності / Н. Фребснюк // Українське мистецтво. – Київ, 2000, Вип. 29. – С. 39–46.

Особливості подання навчального матеріалу у факультативному курсі української мови для студентів-іноземців, які вивчають російську мову

Колоколова А.О.
к. філол. н., доцент кафедри української та російської мов як іноземних ЦМО Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна
e-mail: kolokol.na5@gmail.com

Факультативний курс української мови на підготовчому факультеті Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна вивчається в другому семестрі протягом 34 аудиторних годин (одна пара на тиждень). Останніми роками курс адресовано іноземним студентам-філологам. Цього навчального року заплановано дати змогу вільно відвідувати його студентам різних спеціальностей.

Ми вже розглядали питання про потреби іноземних студентів у вивченні зазначеного курсу, а також про його зміст [1]. Тут же вважаємо за потрібне зосередити увагу на особливостях подання навчального матеріалу з урахуванням того, що курс:

- розрахований на 34 години аудиторних занять і 17 годин самостійної роботи (разом — 51 година);

- викладається 1 раз на тиждень;

- призначений для іноземців, які мають певний рівень володіння російською мовою;

- є факультативним (необов'язковим для відвідування);

- має враховувати реалії Харкова.

Невелика кількість годин, а також суттєвий інтервал між заняттями (1 тиждень) підштовхує до обрання найпростішого шляху: 1) подавати матеріал у готовому вигляді; 2) будувати курс як набір автономних тем. На перший погляд, так можна зекономити час на засвоєння матеріалу, його повторення і відпрацювання; реалізувати факультативну сторону курсу як такого собі серіалу, який можна зрозуміти з будь-якої серії. Однак за такого підходу курс не досягне своєї основної мети – надати мінімальні, проте міцні знання, що допоможуть студентові орієнтуватися в життєво важливих ситуаціях, де необхідне володіння українською мовою.

На противагу спрощеному підходу – подання матеріалу в готовому вигляді – особливістю пропонованого курсу є його евристичність. Значну роль відведено лінгвістичній здогадці. Ось чому нам видається недоцільним використання презентацій для пояснення граматичного матеріалу. Граматика має виводитися самими студентами на основі вивченого на попередніх заняттях або в курсі з російської мови. Це забезпечує краще розуміння й запам'ятовування, вчить користуватися аналогією, посилює впевненість студентів у самостійному виборі мовного матеріалу, а отже, й підвищує їхню мотивацію. Натомість для презентації лексичних тем доцільно використовувати різноманітну наочність, у тому числі й мультимедійну.

Знання з російської мови є великим ресурсом, що дає змогу економити час і зусилля на відпрацювання матеріалу, формування навичок. На подібності української і російської мов наголошуємо від першого заняття. На ньому можна дати текст, побудований таким чином, що його можна зрозуміти, навіть не почавши вивчати українську мову. Ще один прийом – прослухати українську

пісню і спробувати розпізнати знайомі слова. Таким чином студенти можуть побачити, що багато російських і українських слів мають спільні корені.

В інших випадках здогадатися про лексичне значення нових слів і запам'ятати їх допомагають префікси. Наприклад, повідомивши студентам про те, що префікс і прийменник *від* відповідає російському *от*, можна полегшити розуміння в контексті таких, здавалося б, важких і безасоціативних для студента слів, як *відповідати* (*отвечать*), *відпочивати* (*отдыхать*), *відчинено* (*открыто*) і навіть *звідки* (*откуда*).

Знаючи деякі незначні граматичні й орфографічні відмінності між російською та українською мовами, можна легко здогадуватися про значення великої кількості слів, таким чином швидко розширюючи запас пасивної лексики. Так, на заняттях звертаємо увагу, що російському прикметниковому суфіксу ***-ск-*** відповідає український ***-ськ-*** (*Сумская — Сумська, харьковский — харківський*); м'яким знаком відрізняється також іменниковий суфікс ***-ець*** (*молодець, в'єтнамець*); іменники жіночого роду мають суфікс ***-иц'***, завжди м'який, тому закінчуються на ***-иця*** (так студенти здогадуються про написання українських слів *столиця, таблиця, п'ятниця*). Серед орфографічних відмінностей можна згадати апостроф після *б, п, в, м, ф* та *р* перед *я, ю, є, ї* (у російській мові на його місці може стояти м'який чи твердий знак або роздільної вимови, а отже, й орфограми, немає): *комп'ютер, ім'я, об'єм*.

Наголошуючи на схожості між мовами, слід обов'язково звертати увагу на часткову подібність, яка може ввести студентів в оману. Йдеться про таке явище як фальшиві друзі перекладача. Наведемо лише деякі приклади слів, що в російській і українській мовах позначають зовсім різне: *час, неділя, місто, родина, лічити* тощо.

Підвищити мотивацію студентів і зняти психологічний бар'єр (адже вони вивчають дві нові мови протягом першого року навчання!) допомагають запевнення в тому, що українська мова в багатьох аспектах легша для вивчення за російську. Цей погляд, безумовно, є спрощеним, але працює на результат.

Наприклад, літера ***о*** завжди позначає звук **[*о*]**; групи приголосних спрощуються не тільки у вимові, а й на письмі, що відповідає фонетичному принципу: пишемо те, що чуємо, і читаємо те, що бачимо (*сонце, серце, пізно*); винятків із правила утворення множини іменників доволі мало (порівняймо російські нерегулярні й українські регулярні форми: *паспорта — паспорти*, *номера — номери*, *братья — брати*; *сыновья — сини*, суплетивні форми однини та множини в російській мові *ребёнок — дети, человек — люди* в українській мові є спільнокореневими: *дитина — діти, людина — люди*). Згадаймо ще закінчення прикметників ж.р., с.р. і множини у називному відмінку, що складаються лише з однієї літери: *нова, нове, нові*; а іменники чоловічого роду в Н.в. мають лише два види закінчень: *-ий, -ій* (тоді як у російській — *-ый, -ий, -ой*).

Зв'язок між заняттями забезпечується обов'язковим повторенням. Цей етап частково збігається з мовленнєвою розминкою. Так, прийом «Як ви думаєте, про що я хочу запитати?» на початку уроку дозволяє в невимушений спосіб повторити усі традиційні запитання, які вивчали на попередніх уроках, а також урізноманітнити відповіді на них. Щоразу після повторення викладач пропонує нове запитання.

Особлива роль у підкріпленні знань студентів належить домашнім завданням. Зберігаючи факультативний характер курсу, викладач може зробити їх необов'язковими, застосувавши метод «контролю без контролю» (за Є.І. Пассовим [2, 222–223]). Домашнє завдання не перевіряють в аудиторії, проте його виконання важливе для того, щоб студент міг успішно взяти участь у діалозі на уроці.

Нетрадиційні домашні завдання спрямовані на практичне застосування отриманих знань: самостійно зробити замовлення в українській кав'ярні або ресторані національної кухні, прослухати й зрозуміти анонс телепрограм, сфотографувати невеличке рекламне повідомлення і спробувати його перекласти тощо. Такі завдання є актуальними, оскільки пов'язані зі сферами функціонування української мови саме в оточенні студента.

Таким чином, невелика тривалість факультативного курсу з української мови, значні інтервали між заняттями, особливості аудиторії, якій він призначений, необов'язковий характер впливають не лише на змістове наповнення курсу, а й на особливості подання навчального матеріалу. Ми розглянули шляхи, що допоможуть не лише встигнути дати студентам більше знань, а й зробити їх легкими для засвоєння й застосування.

Література:
1. Колоколова А.О. Факультатив з української мови на підготовчому факультеті: потреби іноземних студентів і зміст курсу / Колоколова А.О. // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції. 2–3 червня 2016 року. – Харків : Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, 2016. – С. 79–81.
2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И.Пассов. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 222–223.

Самостоятельная работа с научной статьей в иностранной аудитории

Копылова Е.В.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки ЦМО
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: elene_k@i.ua

В современных условиях развития высшей школы в Украине возрастает необходимость более широкого видения профессиональных задач, в частности – в отношении самообучения студентов, поэтому самостоятельная работа имеет важное значение для успешного изучения неродного языка.

Реализацию самостоятельности в обучении языку важно видеть не только в организационном плане, но и в содержательном. Выработку навыков и умений в самообучении необходимо рассматривать как органически связанный элемент в общем процессе обучения. Самостоятельная работа не может быть сведена к внеаудиторной работе. Требуется глубокий анализ путей и форм сотрудничества учащихся и преподавателя, интерпретация деятельности учащихся в процессе обучения, реализация принципов проблемного обучения и индивидуализации, новое осмысление характера мотивационных действий студентов.

В структуре учебной деятельности студента на долю самостоятельной работы приходится от 30% до 60% общего объема учебного времени. Существуют немалые резервы повышения результативности самостоятельной работы. Одним из важнейших условий ее эффективности является наличие методической базы, специальных учебных материалов, задания которых предназначены для самостоятельного выполнения студентами под руководством и без руководства преподавателя.

На кафедре языковой подготовки ХНУ им. В.Н. Каразина созданы учебные пособия, в которые включены задания, формирующие умения и навыки самостоятельной работы студента: членение текста на смысловые части, запись информации в виде плана, анализ, синтез и обобщение.

Одной из составляющих коммуникативной компетенции иностранных студентов-нефилологов (в частности, экономистов) является умение реферировать научные тексты по специальности. На продвинутом этапе текст является основой обучения реферативному чтению научных статей, определяет основную проблематику занятия, дает исходный материал коммуникации. Текст для реферативного чтения – это статья, фрагмент монографии, сообщение из научных журналов.

Система заданий для обучения реферированию, выполняемых в процессе самостоятельной работы (аудиторной – под контролем преподавателя, внеаудиторной – с неотсроченным самоконтролем и отсроченным контролем преподавателя), может быть представлена в виде трехчастной структуры деятельности, включающей следующие компоненты.

1. Материалы для выработки у студентов понимания целей и задач реферирования и освоения ориентировочной основы.

Умение реферирования предполагает знание и понимание иностранными студентами назначения реферата, его построения и структуры, языковых средств оформления структурных частей реферата. Поэтому обучение реферированию начинается с выяснения целей и задач предстоящей работы.

Затем студентам предлагается прочитать образцы рефератов и выявить характерные для них признаки и особенности. Студентам предлагаются таблицы «Языковые средства, оформляющие реферат-резюме» и «Языковые средства, оформляющие реферат-обзор», содержащие смысловые компоненты текста и языковые средства выражения.

2. Задания для осуществления исполнительской части:

а) система заданий, направленных на формирование навыков и умений выбора и использования соответствующих реферативному жанру языковых средств;

б) задания, направленные на формирование навыков и умений производить информативный анализ и синтез статьи.

3. Материал для осуществления самоконтроля.

Учитывая творческий характер реферативной деятельности, возможен также последующий преподавательский контроль – корректировка реферата преподавателем. Обращается внимание на соответствие передаваемого материала нормам русского языка.

Аналогичным образом может быть организована работа по обучению написания субъективной части реферата, предполагающей выражение мнения референта по поводу суждений автора реферируемого источника, а также реферата по нескольким источникам.

Предложенная нами система работы по обучению реферированию научного текста обеспечивает студенту возможность работать самостоятельно, выбирая оптимальный режим работы и развивая творческие способности, вырабатывает навыки и умения самостоятельной работы с научной статьей, что крайне необходимо будущему специалисту.

Литература:

1. Давыдова А.Н. Тексты и задания по русскому языку: Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 3 курса экономических специальностей / Давыдова А.Н., Копылова Е.В., Санина Л.П. – Х.: ХНУ имени В.Н. Каразина, 2011. – 124 с.

2. Иванова Л.А. Обучение научной речи иностранных студентов на основе текста по специальности // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания

русского языка как иностранного: Материалы III Междунар. науч.- практ. конф. / Л.А. Иванова, Л.А. Самохина. – М.: Изд.-во Моск. ун.-та, 2004. - С. 109-111.
3. Погорельская Л.И. Особенности научного текста в учебном пособии по языку специальности / Л.И. Погорельская // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ, г. Гранада, Испания, 13-20 сентября 2015. – Том 10. – С. 830-834.

Обучение грамматике как часть коммуникативного метода обучения

Креч Т.В.
к. филол. н., профессор кафедры украинского языка и языковой подготовки иностранных студентов
Харьковского национального университета строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина
e-mail: tatianakrech@gmail.com

Коммуникативная методика не одно десятилетие лежит в основе обучения русскому языку иностранных учащихся. Время от времени предпринимаются попытки ревизии этого метода, но никто так и не сумел опровергнуть тот факт, что процесс овладения иностранным языком – это прежде всего процесс овладения необходимыми и достаточными для заданных параметров коммуникации речевыми навыками общения, включающими речевые и грамматические клише.

В процессе формирования языковой личности мы должны учитывать вид коммуникации, актуальный здесь и сейчас. Это может быть, по классификации В. Масловой [2, 67], автокоммуникация, межличностное общение, групповая коммуникация, массовая коммуникация. Учитывая особенности каждого из этих видов коммуникации, мы не можем не воспользоваться современными достижениями дискурсологии, подразумевая под дискурсом высказывание в аспекте когнитивного механизма, который им управляет.

Однако, излишнее увлечение теорией и практикой дискурсологии имеет иногда отрицательный методический посыл, позволяющий не учитывать, не замечать в устной и письменной речи иностранных учащихся ошибок, не нарушающих коммуникацию, что породило некую небрежность в обучении грамматике иностранных учащихся, которая лежит в основе любого

речепроизводства, позволяя создавать бесконечные речевые формулы и речевые клише.

Из всех существующих сегодня методов обучения грамматике (объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично поисковый (эвристический)) наиболее перспективным в практике преподавания русского языка как иностранного представляются преобразовательный и контрольный.

В определении данного метода мы солидарны с Ф. Литвинко, обозначающим данный метод «как усвоение новых знаний по русскому языку и способов действия с языковым материалом благодаря использованию системы предписаний, образцов рассуждения и применения алгоритмов» [1, 37].

В качестве примера приведём некий алгоритм работы, связанный с презентацией в иноязычной аудитории категории одушевлённости/неодушевлённости. Начать следует с основного принципа подобного деления, заключающегося в том, что деление на одушевлённые и неодушевлённые предметы, в общем, соответствует делению на живое и не живое в окружающей нас природе и обществе.

Внимание студентов следует обратить на тот факт, что полного совпадения здесь нет, речь может идти только о конкретных существительных. Так, существительные *дерево, дорога, гитара, стол, книга, тетрадь* являются неодушевлёнными, так как называют предметы, а существительные *директор, декан, кошка, рыба* являются одушевлёнными, потому что называют людей и животных.

Необходимо отметить, что в русском языке так называемые собирательные существительные, которые называют совокупность людей и животных, их неделимое целое, относятся к неодушевлённым: *народ, войско, стая, стадо*.

Отсюда возникает различная в форме винительного падежа: у неодушевлённых существительных она совпадает с формой именительного, а у одушевлённых – с формой родительного.

Это воспринимается иностранными учащимися сравнительно легко, значительно труднее иностранным учащимся понять, почему существительные, служащие наименованием неодушевлённых предметов, употребляются как неодушевлённые. Ср. *встретил знакомого москвича* (жителя столицы) и *увидел знакомый «Москвич»* (автомобиль).

Обязательно нужно также привлечь внимание иностранных учащихся к одушевлённым существительным, которые выступая в сочетании с составными числительными, оканчивающимися на два, три ,четыре, употребляются как неодушевлённые: *пригласить двадцать два (три, четыре) специалиста* (вариант *пригласить двадцать двух, трёх, четырёх специалистов* является разговорным).

Часто бывает так, что иностранный студент, желая выразить какую-либо мысль, чувство затрудняется в выборе нужной грамматической конструкции. В этом случае помощником в речепроизводстве должен стать грамматический алгоритм, усвоенный на занятиях по русскому языку. Например, в тетради у иностранного студента должно быть обозначено, что предлог *благодаря* употребляется при указании на причину, способствующую осуществлению чего-либо (*Благодаря дождям* урожай в этом году очень хороший), а предлог *из-за* – при указании на причину, препятствующую осуществлению чего-либо (*Из-за дождей* урожай в этом году плохой).

Основные функции описанного метода заключаются в том, что у учащихся формируются навыки и умения применять теоретические сведения о языковых явлениях при их узнавании, квалификации, объяснении и использовании в речи, формирование у учащихся навыков самостоятельно составлять алгоритмы и предписания, регулирующие познавательную деятельность.

Практически в учебной аудитории этот метод реализуется следующим образом:

1) необходимо ознакомить иностранных студентов с грамматическим образцом сразу после запоминания и осмысления теоретических знаний;

2) предложить грамматический образец с опорой на условия, регламентирующие действия определённой нормы;

3) научить студентов самостоятельно конструировать образцы, алгоритмы для решения коммуникативных задач.

Этот метод от всех других выгодно отличается тем, что обучает самостоятельно действовать по образцам и алгоритмам, способствует осознанию целей коммуникации, направленных на необходимый результат, что значительно облегчает осуществление собственной языковой деятельности.

Преобразовательный метод дополняется контрольным, который помогает преподавателю определить уровень владения грамматическим материалом каждого студента, степень сформированности у них языковых и речевых умений и навыков.

Успешное владение обозначенными выше методами станет незаменимым помощником в речепроизводстве, поможет иностранным учащимся не только ориентироваться в определённой ситуации коммуникации, но и грамматически правильно оформлять свои высказывания.

Литература:
1. Литвинко Ф.М. Характеристика методов обучения русскому языку / Русский язык и литература, № 11, 2007, Минск.
2. Маслова В.Н. Современные направления в лингвистике. - Москва, «Академия», 2008, с. 265

Особливості навчання іноземних слухачів української термінології з будівництва

Кучеренко О.Ф.
к. філол. н., доцент кафедри української мови та мовної підготовки іноземних студентів
Харківського національного університету будівництва та архітектури
Харків, Україна
e-mail: kucherenkoef@gmail.com

Фахова освіта, яку опановують іноземні слухачі в Україні актуалізує обов’язкове знання відповідної термінологічної системи, а значить свідоме використання термінологічних номінацій.

Для того, щоб іноземні слухачі користалися отриманими теоретичними знаннями у практичній роботі, необхідно набувати знань поступово та системно, від занять на підготовчому відділенні до останніх курсів бакалаврату або магістратури.

Зрозуміло, виключно продумана система завдань на групових заняттях з української мови як іноземної конче необхідна. Вона повинна врахувати структурні та змістові особливості саме української будівельної терміносистеми; врахувати особливості історії її формування, подальшого розвитку, сучасного стану й перспектив майбутнього розвитку відповідних міжнародних термінологій; врахувати поетапне набуття відповідного рівня володіння кожним студентом як писемною, так і усною формами фахового термінологічного мовлення. Досконале свідоме застосування таких системних знаннями за будь-яких ситуацій фахового спілкування(наукового, офіційно-ділового) створює підґрунтя для досягнення якнайкращого результату засвоєння української термінолексики цієї галузі.

Опрацювання термінології будівництва варто розпочати з аналізу її структурних компонентів. Сучасний термінологічний фонд з будівництва містить багато поодиноких термінів (пор. наприклад: *гіпс*, *глина*, *грунт*, *дошка*, *облицювання*, *цемент* тощо). Кількісно переважають іменники. Однокомпонентні терміни потребують аналізу вже на першому етапі навчання іноземних студентів.

Як доводить термінологічний матеріал, значна кількість однослівних будівельних термінів виникає внаслідок термінологізації загальновживаної лексики на основі метафоризації та метонімії (*лінія*, *головка*, *юбка*, *коліно*, *мостик* та ін.).

На підготовчому етапі навчання іноземних студентів української будівельної термінології основне завдання викладача полягає у поступовому, поетапному опрацюванні кожної окремої термінологічної номінації. Для

пояснення значень термінів варто застосовувати предметну наочність. У такий спосіб наукові поняття краще запам'ятовуватимуться.

Під час вивчення структурних особливостей будівельного термінного фонду надзвичайно важливо зосереджувати увагу на родо-видових характеристиках термінологічної будівельної лексики. Таким чином можна виокремити типові структурні особливості української терміносистеми з будівництва. Наприклад, такі ключові терміни з будівництва: ***будинок-*** *блокований/неблокований,безкаркасний/некаркасний,каркасний/каркасно-панельний/панельний,великопанельний/малопанельний,висотний/багатоповерховий/одноповерховий/малоповерховий,індивідуальний,дерев'яний/цегляний/дощаний,брусковий,збірний/незбірний, міський/ садибний, капітальний/некапітальний, одноквартирний/багатоквартирний,ригельний/безригельний,баштовий/вежовий,кутовий/наріжний*; ***глина-*** *масна, грудкова, пластична, тверда, тонкодисперсна*; ***гіпс-*** *будівельний, напівводяний, формувальний* тощо.

Для сучасної української термінології з будівництва активно застосованими виявляються багатокомпонентні терміносполуки (пор. *будинок безригельний каркасно-панельний, будинок двоповерховий секційного типу, будинок житловий із саману, будинок каркасний з цегляним заповненням, будинок підвищеної етажності тощо*).

Обов'язково слід навчати іноземних студентів спостерігати синонімічні та антонімічні відношення в термінології, зосереджуючи їхню увагу на особливостях значення як кожної окремої термінологічної одиниці, так і її місця у складі терміносистеми (пор.: *будинок – блокований/**не**блокований, **велико**панельний/**мало**панельний,дерев'яний/цегляний/дощаний,ригельний/**без**ригельний; глина– масна/**не**масна,м'яка/тверда*; *гравій– природний/штучний, морський/річковий та ін.***).**

Словотвірний аналіз термінів також спрощує запам'ятовування термінів та покращує й усну,й писемну комунікацію. Наприклад, префіксальний спосіб творення (***без****каркасний*, ***не****збірний*),суфіксальний спосіб творення

(*випробов**ування**,відшар**ування**,поши**рення**,пошкоджен**ість**,підпорядкован**ість***), основоскладання (*багатоповерховий, суцільнодійний)*, словоскладання (*газ-замінник*, *газ-відновник*).

Із накопиченням засвоєного термінологічного матералу необхідно зосереджувати увагу на роботі з фаховими мікротекстами із відповідною системою завдань. Такі тексти допомагають краще розуміти семантичні особливості кожного терміна. За допомогою вдало дібраного текстового матеріалу і системи передтекстових та післятекстових завдань формуються навички комунікативного використання термінологічних лексем у мовленні іноземних слухачів.

Коротко підсумуємо викладене, надзвичайно необхідно застосовувати стрижневу систему навчання термінології іноземних слухачів. Такі системні знання формують та удосконалюють фахові навички опрацювання термінології будівництва. Методичні матеріали навчання української як іноземної для іноземних слухачів усіх курсів слід розробляти із урахуванням стрижневого подання термінономіналій від простого до складного, поступово накопичуючи опанований термінологічний матеріал та активно використовуючи його під час усного та писемного спілкування.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ уклад. і гол. ред.. В.Т. Бусел. –К.: Ірпінь: ВТФ “Перун“, 2005. – 1728 с.
2. Вісник: Проблеми української науково-технічної термінології. – Львів: Львівська політехніка, 2013. – № 765.– 152 с.
3. Вісник: Проблеми української науково-технічної термінології. Матеріали XIII Міжнародної наукової конференції. – Львів: Львівська політехніка, 2014 .– 100 с.
4. Вісник: Проблеми української науково-технічної термінології. – Львів: Львівська політехніка, 2015. – № 817 . – 111 с.
5. Д’яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення: Семантичні та соціолінгвістичні аспекти/ А.С Д’яков, Т.Р. Кияк, З.Б. Куделько. – К.: Вид-во Дім “КМ Academia “, 2000. – 218 с.
6. Методика/ под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Русский язык, 1988. –180 с.
7. Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. Наукових праць. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім.. І.Франка, 2013. – Вип.8. – 376 с.

Методика формирования социокультурной комптентности иностранных студентов

Кушнир И.Н.
к. пед. н, доцент кафедры языковой подготовки ЦМО
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
e-mail: irina.kushnir.83@gmail.com
Алексеенко Т.Н.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки ЦМО
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина

В результате «информационно-коммуникативных» трансформаций конца XX– начала XXI века классическая университетская система образования перешла к новому этапу развития. Среди требований к языковой подготовке иностранных образовательных мигрантов приоритетными являются, кроме усвоения лингвистических знаний и формирования соответствующих речевых навыков, готовность и способность к эффективному применению их в реальной коммуникации, к постоянному саморазвитию и самообразованию.

Для иностранных студентов условия обучения напрямую зависят от социокультурной среды, в нашем случае, украинского образовательного и социокультурного пространства. Однако, из всех предложенных для них языков обучения (украинский, русский или английского) большинство иностранных студентов выбирают русский язык. Следовательно, для иностранных студентов русский язык становится средством межкультурной коммуникации и средством познания иноязычной культуры, средством социализации и средством получения высшего образования. В связи с этим в преподавании русского языка как иностранного актуальным стал социокультурный аспект, который реализуется в формировании социокультурной компетентности.

Нами была разработана методика, целью которой является формирование гносеологического, аксиологического, операционного и креативно-процессуального компонентов социокультурной компетентности иностранных студентов [1].

Поставленная цель конкретизируется тремя группами задач: а) *ценностно-познавательные* – помощь иностранным студентам в овладении фоновыми знаниями (социокультурные и особенности коммуникативного поведения), необходимые в процессе межкультурной коммуникации; формирование представлений о национальных ценностных системах русского и украинского народов; корректировки ценностной иерархии межкультурной языковой личности иностранного студента на основе толерантности; б) *практические*– формирование умений ориентирования в национально специфических коммуникативных ситуациях; формирование навыков воспроизведения адекватных поведенческих реакций в условиях реального межкультурного общения; в) *креативно-развивающие*– развитие психических функций, связанных с творческим развитием межкультурной языковой личности иностранного студента средствами русского языка как иностранного (видов памяти, эмоций, активности); развитие мотивации дальнейшего ознакомления с украинской и русской иноязычной культурой как частью мировой культуры.

Содержание обучения русскому языку, направленного на формирование социокультурной компетентности иностранных студентов, содержит три подсистемы: *объект обучения*– русская и украинская иноязычная культура (по определению понятия Е.И. Пассова) [2, с. 62]; *объект усвоения*– межкультурная коммуникация (с учетом особенностей национального коммуникативного поведения);*результат обучения* – социокультурная компетентность (интегрированная четырехкомпонентная качество межкультурной языковой личности).

Разработанная методика базируется на следующих *принципах*: речевой направленности учебного процесса, индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны, проблемности и моделирование.

Считаем, что необходимо комплексное использование таких методов *обучения*: когнитивно-коммуникативного, проблемного, игрового, что обуславливает выбор *единиц обучения*: учебных текстов социокультурной

тематики и диалогических единств, иллюстрирующих особенности национального коммуникативного поведения.

Реализация указанных методов и активное оперирование выбранными единицами обучения предполагает использование *методических приёмов*, адекватных поставленной цели и задачам, среди них: внедрение в процесс обучения тематических блоков практических занятий, использование коммуникативных упражнений, проблемных заданий и дидактических игр.

Литература:
1. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Кушнір. – Херсон, 2012. – 23 с.
2. Пассов Е.И. Терминосистема методики, илиКакмы говорим и пишем / Е.И. Пассов. – Спб.: Златоуст, 2009. – 124 с.

Інформативність тексту як одна з основних вимог навчання мовленнєвому спілкуванню студентів-іноземців

Ланова І.В.
ст. викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Україна
e-mail: lanovaya@ukr.net

Основною метою навчання української мови як іноземної на початковому етапі є володіння тим обсягом навичок та умінь, що дозволяють сприймати іншомовний текст (як і текст рідною мовою) як джерело інформації, а читання – як засіб вилучення інформації, що міститься в тексті. Тому можна говорити про інформативність тексту як одну з основних характеристик.

Аналізуючи текстовий матеріал, призначений для роботи зі студентами-іноземцями для навчання читанню української мови як іноземної на підготовчому етапі, можна зробити висновок, що вимоги інформативної цінності щодо текстового матеріалу мають бути пов’язані, перш за все, з оволодінням обраною спеціальністю та знайомством іноземних студентів з нашою країною в усіх аспектах її суспільного, культурного та наукового життя.

Один із аспектів інформативного текстового матеріалу призначений для навчання студентів-іноземців читати науково-популярні та загальнонаукові

тексти, які пов’язані з майбутньою спеціальністю студента, але такі, що не виходять за межі програми загальноосвітньої школи.

Інший аспект інформативності текстового матеріалу пов'язаний з країнознавчою тематикою. Знайомство студентів-іноземців з нашою країною відбувається в умовах обмеженого словника початкового етапу навчання, але певні вимоги країнознавчої інформативності до текстового матеріалу необхідні. Під країнознавчою інформативністю ми розуміємо мовленнєву поведінку при рутинних ситуаціях, у яких може опинитися іноземець, який не знає української мови. Тут найдоречнішим можуть бути тексти діалогічного характеру – писемна діалогізація, необхідна для елементарного усного спілкування мовленнєвих зразків.

Це відповідає умовам початкового етапу навчання української мови, який характеризується взаємопов’язаним навчанням усім видам мовленнєвої діяльності, за умов випереджуючого розвитку навичок і умінь усного мовлення.

Проблеми навчання іноземних громадян дослідники пов’язують як із текстовим матеріалом на певному етапі навчання на підготовчому факультеті, так і зі створенням системи вправ, які підпорядковані поступовому формуванню необхідних умінь і навичок для іноземців на початковому етапі навчання.

Крім того, ми використовуємо текст для демонстрації знань мовної системи, яку студенти-іноземці засвоїли на початковому етапі вивчення української мови як іноземної.

Особливу увагу необхідно звернути на граматичний матеріал. Для розуміння змісту тексу необхідною умовою повинні бути такі чинники:

- граматичні категорії повинні бути тільки раніше вивченими, закріпленими та натренованими у вправах;
- лексичний матеріал може поєднувати відомі лексичні одиниці з новими.

Предмети чи явища, які вивчаються, потрібно правильно ідентифікувати, використовуючи яскраві, виразні, цікаві, дидактичні матеріали, пристосовуючи для цієї роботи рекламну продукцію, матеріали з виставок, ярмарків та ін.

Цікавим видом роботи у передтекстових завданнях є використання візуального ряду, котрий допомагає сприймати й запам'ятовувати нові реалії.

При роботі з текстом можна застосувати фрагменти мультиплікаційних, науково-пізнавальних фільмів, слайдів, різні види презентацій, що викликає зацікавленість та запам'ятовується краще.

Коли пропонується нова лексика до будь-якого тексту, то вводити її потрібно не списком, а мовними одиницями, реченнями. Від речення, у якому вжито слово, треба прямувати до значення цього слова, звертаючи увагу на внутрішню структуру слова та споріднені слова.

Головний спосіб семантизації слів на підготовчому факультеті – це:

1) наочність;

2) пояснення значення слова без його перекладу на будь-яку з мов-посередників за допомогою інших, уже відомих слів;

3) пояснення нових слів через певні ситуації;

4) переклад.

Створюючи систему граматичних вправ, викладач повинен використовувати імітативні вправи з елементами гри; трансформаційні вправи; репродуктивні вправи; комунікативні вправи.

Для досягнення позитивних результатів при вивченні української мови як іноземної враховується: свідомість навчання; комунікативність; володіння рідною мовою; ситуативно-тематичне подання мовного матеріалу.

У процесі становлення умінь і навичок читання увага студента-іноземця розподіляється між змістом тексту та формою, у яку поміщено цей зміст. Чим нижчий рівень володіння мовою, тим більше зосередженості та уваги, активності мислетворчих процесів потребує сприйняття й перероблення формальної частини тексту, тобто техніка читання.

У зв’язку з цим, першочерговим завданням початкового етапу навчання читанню українською мовою як іноземною є таке навчання техніці читання, при якому дотримуються основні умови сприйняття тексту – його розуміння.

У текстах повинна міститися тільки доступна студентам інформація, що так чи інакше пов’язана з попереднім життєвим досвідом та набутими знаннями, логічно й послідовно викладена, організована в структурно закінчені смислові одиниці тексту (речення, абзаци).

Тому першочерговим завданням курсу навчання читанню є створення міцних зв’язків між візуальним і звукомоторними образами мовних одиниць, тобто набуття певних навичок техніки читання вголос як єдино прийнятного виду читання на початковому етапі.

Оволодіння технікою читання вголос потребує великої кількості вправ щодо відпрацювання фонетичних явищ у комунікативно-спрямованому мовному ланцюжку: звук – склад – слово – словосполучення (синтагма) – фраза (речення) – абзац (надфразова єдність).

Отже, розглядаючи динаміку становлення умінь і навичок читання тексту як ресурсу навчання мовленнєвого спілкування студентів-іноземців, можна зробити висновок:

- текстовий матеріал повинен відбиратися від спеціально створених текстів через адаптовані тексти, побудовані на загально-функціональному мовному матеріалі з елементами різних функціональних стилів з мало адаптованих, і згодом неадаптованих текстів, що відображають особливості різних стилів;

- урахування вищезазначених факторів, що впливають на розуміння прочитаного, дасть можливість раціонально підійти до відбору та методичного оброблення текстового матеріалу й таким чином підвищити ефективність роботи з текстом.

До особливостей викладання української мови як іноземної в технічних ВНЗ

Литвиненко О.О.
к. філол. н., доцент кафедри історії та мовознавства
Українського державного університету залізничного транспорту
м. Харків, Україна
e-mail: olytv@yahoo.com, litvinenko@kart.edu.ua

В умовах необхідності інтеграції сучасної вищої освіти в Україні до системи європейської освіти великого значення набуває підвищення якості навчання й викладання української мови для студентів вищих навчальних закладів загалом і для іноземних студентів зокрема. Таким чином, виникає потреба в навчальних матеріалах, підручниках, посібниках, тестових завданнях тощо не лише в паперовому, а і в електронному вигляді з метою уможливити як аудиторне, так і позааудиторне, самостійне навчання студентів, а головне – покращити рівень їх практичної підготовки, мотивувати не лише до вивчення, а й до застосування української мови не тільки як інструмента здобуття освіти, а й у повсякденному житті. Тут слід наголосити на тому, що такі підручники й посібники мають містити навчальний матеріал, розрахований і на рівень фахової підготовки студентів, і на вікові особливості, коло їхніх зацікавлень, містити розділи для розмовної практики, розширення культурного світогляду і сприйняття іноземними студентами України як держави загалом і української мови зокрема.

Позитивним моментом є те, що за останні роки видання підручників і посібників з української мови як іноземної значно збільшилося в Україні й за кордоном [7]. Погоджуємося з висновком М. В.Луцюк: «У межах навчального курсу іноземної мови неможливо навчити і навчитися цій мові “взагалі”, але можливо оволодіти її фрагментами – доцільно побудованій і тому дієвій підсистемі цієї мови. Побудова такої функціональної підсистеми здійснюється в три етапи: спочатку фіксується обсяг кінцевих знань, якими хоче чи повинен оволодіти студент; потім здійснюється відбір, мінімізація та дозування фактографічного матеріалу, що покриває повністю і надлишково сферу цільової

комунікації, і тільки після цього вибирається стратегія навчання» [5]. Оскільки досі бракує повного єдиного курсу з української мови як іноземної, кожен вищий навчальний заклад прагне до укладання свого посібника з урахуванням специфіки напрямку фахової підготовки, зокрема, медичного [1], фармацевтичного [4] та інших [3]. На особливу увагу заслуговує посібник «Українська мова для іноземних студентів» авторського колективу Національного фармацевтичного університету, де автори Лисенко Н.О., Кривко Р.М., Світлична Є.І., Цапко Т.П. послідовно й логічно подали фонетичний, лексичний і граматичний матеріал, підручник із серії «Яблуко» Мар'яни Бурак видавництва Українського католицького університету [2], який розрахований на три рівні вивчення української мови: елементарний, середній і високий, – складається з підручника, робочого зошита й аудіоматеріалів, містить прекрасні тексти й інформацію з українознавства й буде надзвичайно корисним як для студентів, так і для викладачів, а також практикум «Українська мова для іноземців», автори Назаревич Л.Т., Гавдида Н.І., який розраховано на студентів-іноземців, що попередньо навчалися на підготовчих курсах української мови й володіють основами граматики та культури мовлення [6].

Отже, варто наголосити на тому, що «особливість сучасного стану у викладанні іноземної мови навчання полягає у докорінній зміні методичної та методологічної парадигми мовної освіти» [8]. Вступаючи до навчального закладу в Україні, іноземні студенти вже мають оволодіти українською мовою на базовому рівні (за європейською системою тестування CEFR), а іноземці, які за результатами вступного тестування володіють українською мовою на рівні B2, згідно із загальними навчальними планами вивчають навчальну дисципліну «Українська мова за професійним спрямуванням» за окремими спеціальними програмами для іноземців[8].

Нагальною потребою стає розробка інтерактивного підручника чи посібника з української мови для іноземних студентів технічних спеціальностей, кількість яких в Україні останнім часом зростає, що вимагає

підвищення якості освіти, застосування новітніх методик у викладанні українською мовою як спеціальних дисциплін, так і української мови як іноземної з урахуванням відповідної спеціальної лексики, термінології та стилістики.

Література:

1. БахтіяроваХ.Ш., Лукашевич С.С., МайданюкІ.З., СегеньМ.П., Пєтухов С.В.Українська мова. Практичний курс для іноземців: Посібник для слухачів підготовчих – відділень і факультетів. – Тернопіль: Укрмедкнига, 1999. – 319 с. [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://intranet.tdmu.edu.ua/data/books/Ukr_lang.pdf
2. Бурак М. «Яблуко»: підручник з української мови як іноземної (базовий рівень). – Львів: Видавництво УКУ, 2015. – 268 с. – [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://studyukrainian.org.ua/en/books/arc_books
3. Збірник текстів та вправ з української мови для іноземних студентів усіх спеціальностей (I-II курс): метод. реком. для практ. занять та самост.роботистуд. іноземців усіх фак-ів з дисцип. 4 "Українська мова як іноземна" / Уклад. М.В. Арделян; Харківський дер. ун-т харчування та торгівлі. – Харків: ХДУХТ, 2015. – 74с.
4. Лисенко Н.О., КривкоР.М., Світлична Є.І., ЦапкоТ.П. Українська мова для іноземних студентів: Навчальний посібник. – К.: Центр учбової літератури, 2010. – 239 с.
5. ЛуцюкМ.В.Підручник з української мови для студентів-іноземців (довузівська підготовка в мовному середовищі). – [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2005-2/07_Lucuk.pdf
6. Назаревич Л. Т., Гавдида Н. І.Українськамова для іноземців. Практикум / Л. Т. Назаревич, Н. І. Гавдида — Тернопіль: ФОП Паляниця В. А., 2017. — 188 с.
7. Підручники УМІ. – [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.ukrainisch-zentrum.slavistik.lmu.de/uk/lehrbuecher-uaf.html
8. Ушакова Н.І., ДубічинськийВ.В., ТростинськаО.М. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України. – [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=20&ved=0ahUKEwjRr-ikqpfWAhVHuBQKHXMQDHE4ChAWCGkwCQ&url=http%3A%2F%2Fuapryal.com.ua%2Fwp-content%2Fuploads%2F2012%2F09%2FKontseptsiya-yazyikovoy-podgotovki-inostrantsev-2012.doc&usg=AFQjCNFUSI5danqxxQI4lMYiKm13i_xO8Q

Обучение будущих юристов профессиональному общению на занятиях по научному стилю речи

Малько А. И.
к. филол. н., доцент кафедры русского и белорусского языков
Сафронова Е. А.
ст. преподаватель кафедры русского и белорусского языков
Белорусской государственной сельскохозяйственной академии
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: belrusgorki@mail.ru

Задачей преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» является обучение студентов данному языку как средству коммуникации в

сфере повседневного и профессионального общения; расширение навыков ведения дискуссии на научные, профессиональные и общественно-политические темы.

Коммуникативный подход к обучению иностранцев русскому языку позволяет сделать отбор и виды презентации учебного материала с максимальным учетом целей обучения и потребностей обучающихся, их будущей профессиональной деятельности.

В связи с вышесказанным на занятиях по русскому языку как иностранному большое внимание нужно уделять научному стилю речи. В результате работы по научному стилю речи студент должен знать типы научных текстов, их структурные и языковые особенности, средства синтаксической организации письменного и устного научного текста; языковые средства и правила написания аннотации научного текста; уметь осуществлять речевое общение в устной и письменной формах в рамках общенаучной, специальной и узкоспециальной тематики, актуальной для реализации их коммуникативных целей и задач в учебной, учебно-профессиональной сферах общения; адекватно воспринимать необходимую учебно-профессиональную информацию письменных и устных текстов с последующей ее переработкой и изложением в устной и письменной формах; создавать письменные речевые произведения различных жанров: план, конспект, реферат, аннотация, резюме, доклад.

На занятиях по научному стилю речи рассматриваются некоторые особенности синтаксиса, так как именно синтаксическая единица – предложение – является минимальной коммуникативной единицей и в ней представлены все уровни языка. Передача научной мысли должна быть максимально точной, однозначной, что вызывает широкое употребление в научном стиле именных конструкций (*рассмотрение дела, буква закона, условие действия нормы, право наследования*, *заключение трудового договора*), глагольно-именных конструкций (*вступать в трудовые отношения, обладать*

рабочей силой, иметь право, регулировать общественные отношения, применить административную ответственность); преобладание имени над глаголом (*когда принимают исковое заявление – при приеме искового заявления, чтобы удовлетворить потребности – для удовлетворения потребностей, чтобы получить право – для получения права*). Это повлекло преобладание родительного падежа имени, так как он является преимущественно приименным.

С преобладанием именных конструкций связано использование своеобразных средств для выражения предикации. В научном стиле употребляется значительно больше предикативных слов, чем в других стилях речи. К предикатам, выраженным эксплицитно, относят финитные (личные) глаголы, краткие причастия и прилагательные, предикативные наречия, существительные и прилагательные, являющиеся составной частью сказуемого. К предикатам, выраженным имплицитно, относятся отглагольные существительные действия (*убеждение, утверждение, наказание, принуждение, санкционирование, регулирование, веление*), отглагольные существительные в роли предлогов (*за исключением некоторых категорий граждан, в отношении нарушителя, в соответствии с законодательством*), отглагольные прилагательные (*неделимый, неопровержимый, неотъемлемый, значимый*), причастия (*санкционированный, закрепленный, разрешенный, регулирующий*), деепричастия, абстрактные существительные качества (*ценность, справедливость, мера, норма, величина*). Преподаватель знакомит студентов со способами выражения предиката и проводит с ними работу по употреблению таких способов в речи.

В Белорусской государственной сельскохозяйственной академии преподаватели-русисты плодотворно сотрудничают с предметниками, создают совместные пособия по русскому языку как иностранному на материале текстов по специальным дисциплинам. В частности, для будущих юристов созданы пособия по основам права, по административному и конституционному праву. Тексты сокращены, адаптированы, к ним разработаны предтекстовые и

послетекстовые задания с учетом коммуникативной направленности обучения, направленные на снятие языковых и смысловых трудностей в понимании текста, способствующие выработке навыков логико-смыслового анализа его содержания и выделения наиболее существенной информации.

Это задания на толкование значений юридических терминов, подбор к словам синонимов и антонимов, морфемный анализ и словообразование, трансформацию глагольных сочетаний в именные, замена причастных и деепричастных оборотов придаточными предложениями, составление словосочетаний из пар слов, подбор правильных предлогов, подбор возможных прилагательных к существительным на основе текста и запись словосочетаний.

Большое внимание уделяется работе с конструкциями. Преподаватели учат студентов находить в тексте предложения с заданными конструкциями (*что является чем, что представляет собой что, чем называется что, что характеризуется чем* и т. д.), составлять собственные высказывания. Студенты составляют вопросный и номинативный планы текста, пересказывают текст по плану. С целью подготовки к составлению аннотации теста предлагается задание кратко изложить содержание текста, используя следующие предложения: *В данном тексте рассматривается… В тексте дается характеристика… Автор считает, что… Автор делает вывод…*

Работа по научному стилю речи помогает иностранным студентам лучше усваивать специальные предметы, расширяет их лексический запас, вырабатывает умения и навыки общения в профессиональной сфере.

Проблеми запозичень та словотворча проблема при перекладі науково-технічних текстів

Мартинова І.Є.
ст. викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян
Харківського національного університету будівництва та архітектури
м.Харків, Україна
e-mail:ivettamartynova@gmail.com

Існує статистика, що близько 90 відсотків нових слів, які з'являються у кожній мові, - це терміни. Сучасна українська термінологія також активно

поповнюється новими одиницями – переважно запозиченнями з англійської мови, наприклад: траст, кліринг, маркетинг, демпінг, файл, курсор, байт, інтерфейс, фортран, моніторинг, паритет, індосант, утиліта, ревальвація тощо. Одним із шляхів засвоєння таких запозичень є поєднання їх з власномовними або давно запозиченими термінами, наприклад: *демпінгові ціни, клірингові розрахунки, маркетинговий аналіз, круглий лот, квазі-гроші*. Незважаючи на те, що українська мова частково асимілює чужі слова, все одно велика кількість англіцизмів створює загрозу для зрозумілості національної терміносистеми і часто негативно впливає на швидкість навчального процесу. Існує і глобальний погляд на цю проблему: коли в мові є до 72-85% запозичень, т.зв. термінів-інтернаціоналізмів, то чи маємо право говорити про існування цієї національної мови? [1]. У самій англійській мові кількість запозичень становить лише 5 відсотків від загального числа новотворів, що свідчить про її чистоту і про здатність цієї мови до самозбагачення.

Інші мови, у т.ч. й українська, також мають потужні внутрішні ресурси для називання нових понять. Обвальна кількість запозичень у них - це найчастіше данина моді. Для чого, скажімо, українській мові потрібні нові терміни дистриб'ютор і дилер, коли на позначення тих самих понять вона має слова база та продавець (або посередник). Так само зайвими є слова *ексклюзивний (винятковий), превентивний (попереджувальний, запобіжний), шипінговий (кораблебудівний), калькуляція (обчислення), опція (вибір), прес-реліз (довідка для преси)* тощо. Відомо, що більшість термінів американського походження базується на побутовій лексиці. Тому терміни, які сприймаються українцями як щось надзвичайно дивне, для американця – це, як звичайно, знайомі з дитинства слова (або їх корені): *господар, загорожа, згода* тощо. Втішно, що до окремих нових запозичень в українській термінології вже виникли власномовні відповідники, наприклад: *трастове товариство - довірче товариство, апроксимація - наближення, детектор - виявляч, атенюатор - послаблювач* та ін. Якщо така тенденція продовжиться, то більшість "модних"

запозичень відійде в пасивний запас - залишаться змістовні необхідні терміни. Під час добирання українських відповідників до іншомовних термінологічних одиниць виникає ще одна проблема – проблема перекладу термінів. З однієї мови на іншу терміни не перекладають як звичайні слова. Оптимальним є такий шлях перекладання термінів: "поняття -> український термін", а не "іншомовний термін -> український термін", з якої мови не відбувався б переклад [2]. Тобто пошук терміна-відповідника починається з аналізу властивостей нового поняття. Можливо, що котрась з властивостей "підкаже" іншу назву цьому поняттю, ніж вона є у мові, з якої здійснюється переклад.

Якщо назва поняття ґрунтується на його найголовнішій властивості чи вдалому порівнянні, то й в інших мовах ці ознаки братимуться за визначальні (наприклад, у комп'ютерній термінології: *user - користувач, mouse - мишка, reset - перезапуск* тощо). У таких випадках переклад терміна перетворюється на переклад звичайного слова, що є найпростішим шляхом підбирання власномовної назви до певного наукового поняття. Інколи для знайдення оптимального національного терміна доцільно зіставити терміни-відповідники з кількох мов і вибрати для перекладу найвдаліший.

Отже, сьогодні українська термінологія має можливість поповнюватися запозиченнями і перекладами безпосередньо з тих мов, які для того підходять, а не тільки через російську, як це було в попередні десятиліття. У теперішніх умовах переглядають і виправляють деякі терміни, що потрапили в українську термінологію методом "зіпсутого телефону".

Для того, щоб нові терміни органічно увійшли до літературної мови, їх треба творити з власномовного будівельного матеріалу (коренів, префіксів, суфіксів, постфіксів). Ця нібито проста вимога на сучасному етапі функціонування термінології перетворилася на проблему.

Словотворча проблема. За останні десятиріччя в українську мову, а особливо в терміносистему, увійшли словотворчі моделі російського взірця, що спричинило появу цілих груп неправильно витворених термінів. Найголовніші

з них: 1) активні дієприкметники на *-уч(ий), -юч(ий): прискорюючий, обертаючий*; 2) віддєслівні іменники на *-к(а): шліфовка, розтяжка*; 3) терміни на позначення процесу дії, утворені безафіксним способом: *запис* (у значення записування); *нагрів* (у значення нагрівання). Проблема ускладнюється тим, що з наведеними моделями продовжують творити нові терміни (напр.: *галопуюча інфляція, запам'ятовуючий пристрій, записуючий пристрій*). Окремі фахівці вважають, що невелика кількість активних дієприкметників теперішнього часу в українській термінології може функціонувати – у тому разі, коли такі терміни найточніше передають поняття процесу, напр.: *йонізуюче випромінювання* [3]. Паралельно з невідкладними, історичними зумовленими завданнями українські термінологи розв'язують також і загальні проблеми термінотворення, а саме: як позбутися задовгих термінів, як досягти пластичності термінологічних одиниць та ін.

Основна складність перекладу науково-технічних текстів, а саме переклад термінів, полягає у розкритті та передачі засобами української мови іншомовних реалій. Було би невірним говорити про переклад термінів як таких. Обов'язковою умовою повноцінного перекладу будь-якого спеціального тексту, особливо науково-технічного, є повне розуміння його перекладачем. Механічне заучування термінів, без проникнення у їх сутність, без знання самих явищ, процесів та механізмів, про які йдеться в оригіналі, може призвести до грубих помилок у перекладі. Перекладач повинен детально вивчити ту область науки і техніки, в якій він працює. Тільки тоді він зможе сміливо користуватися відповідними термінологічними словниками. Однак, у спеціальному тексті нерідко буває елемент новизни, який є особливо цікавим для читача, але пов'язаний із вживанням нових термінів, ще не зафіксованих у словниках. Зрозуміло, що такі випадки можуть створювати серйозні проблеми для перекладача. Основна умова подолання цієї труднощі полягає у детальному аналізі описуваного явища і передачі його термінами, що вже є усталеними в науці. Актуальні наукові проблеми, найновіші технічні винаходи і відкриття висвітлюються у друкованих виданнях і перш за все - у періодичних виданнях,

до яких і повинен звертатися перекладач. Велику допомогу може надати тут консультація фахівця в даній галузі. Спочатку необхідно точно встановити, у чому полягає описувана в іноземномовному перекладі проблема і в чому полягають проблеми її викладу в перекладі. Як уже вказувалося, проблема може полягати в описі нових процесів або найновішої апаратури. Перекладач повинен уважно співставити усі випадки вживання нових термінів або місць, які важко передаються засобами української мови, щоб із загального змісту тексту скласти собі чітке уявлення про описувану проблему.

Будь-який науковий текст характеризується певною повторюваністю термінів. Тому для правильної передачі значення незнайомого і відсутнього у словниках терміна або термінологічного сполучення дуже важливо врахувати і співставити всі випадки його вживання в даному тексті і лише після цього спробувати вияснити значення терміну шляхом ознайомлення із спеціальною літературою з даного питання. Велику допомогу перекладачеві може надати уже існуюча перекладна література з даного питання, особливо якщо є можливість порівняти оригінал і переклад.

Література:

1. Коваль М. Д., Багдасар'ян Г. М. До проблеми формування україномовної науково-технічної термінології / М. Д. Коваль, Г. М. Багдаса'ян //Науково-технічне слово. – Львів. – 1993. – №1. – С. 75 – 78. 5.
2. Моргунюк В. Творення, вживання та йменування слів, яким властива категорія виду./ Моргунюк В.// Нац.ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». – 2008. – № 620. – С. 20–25.
3. Рицар Б. Мінімізація системи логікових функцій методом паралельного розчеплення кон'юнктермів / Б. Є. Рицар // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Радіоелектроніка та телекомунікації. - 2013. - № 766. - С. 18-27.

Робота з текстом соціально-культурної тематики на заняттях з української мови з іноземними студентами

Мелкумова Т. В.

канд. філол. наук, старший викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

e-mail: melkumovatetyana@gmail.com

Лінгводидактика пропонує різноманітні методи та прийоми викладання української мови іноземним студентам. Граматичні й текстові матеріали

розробляють для навчання студентів-іноземців такі методисти, як: Л. Азарова, Х. Бахтіярова, С. Воробйова, Н. Зайченко, І. Зозуля, О. Коньок, Р. Кривко, Н. Лисенко, С. Лукашевич, І. Майданюк, Є. Світлична, С. Смоленський, Л. Солодар, Т. Цапко й ін. У сучасній системі освіти відбувається зміна мотивації засвоєння української мови як іноземної, що викликає необхідність оптимізації технологій її навчання, зокрема формування мовної компетенції як складової соціально-культурної компетенції. Сприяти цьому покликана робота з текстами соціально-культурної тематики на заняттях з української мови як іноземної.

Опрацьовуючи лексико-граматичний матеріал і тексти соціально-культурної тематики, студенти мають можливість розширити знання про державу, у якій вони живуть і навчаються, про представників української нації. Студенти-іноземці здобувають необхідні відомості для адекватного спілкування в соціально-культурній сфері. Метою статті є навести приклад тексту соціально-культурної тематики та фрагмент роботи з ним на заняттях з української мови з іноземними студентами.

Іван Пулюй − видатний український вчений

Видатний український вчений Іван Пулюй народився в 1845 (одна тисяча вісімсот сорок п'ятому) році в містечку Гримайлові Тернопільської області в заможній сім'ї.

Закінчив на «відмінно» початкову школу. Вступивши до Тернопільської гімназії, навчався також дуже добре. У гімназії молодий Пулюй зі своїми друзями вивчали додатково українську літературу, історію.

Після гімназії Іван Пулюй вступив на теологічний факультет Віденського університету. Одночасно слухав лекції з математики, фізики й астрономії. Студент Пулюй дуже захоплювався цими науками. Закінчивши теологічний факультет, Іван Пулюй відмовився від сану священика. Йому подобалися математика й фізика.

У 1872 (тисяча вісімсот сімдесят другому) році Іван Пулюй склав іспит на звання вчителя математики й фізики. Почав працювати у Віденьскому університеті.

У 1875 (тисяча вісімсот сімдесят п'ятому) році перейшов працювати до Страсбургського університету (Німеччина). Там Іван Пулюй вивчав електротехніку. У цьому ж університеті працював Вільгельм Конрад Рентген, видатний німецький вчений.

У 1877 (тисяча вісімсот сімдесят сьомому) році Іван Пулюй захистив із відзнакою дисертацію, здобувши вчений ступінь доктора філософії з фізики. Далі повернувся до Віденського університету. Там він працював над розробкою й удосконаленням ниток розжарення освітлювальних ламп. Також створив лампи «холодного свічення» (неонові лампи).

У 1881 (тисяча вісімсот вісімдесят першому) році на міжнародній виставці в Парижі Іван Пулюй здобув срібну медаль за вакуумну лампу (інша назва − Пулюєва лампа).

Вчений удосконалив конструкцію телефонних станцій і апаратів. За участю Івана Пулюя почало працювати кілька електростанцій у Європі, на змінному та постійному струмі.

Усе життя Іван Пулюй вивчав актуальні фізичні проблеми − молекулярну фізику, катодні промені, електротехніку, рентгенівські промені, опублікувавши свої наукові дослідження більше як у 50 працях.

28 (двадцять восьмого) грудня 1895 (тисяча вісімсот дев'яносто п'ятого) року світова преса сповістила про дослідження невидимих променів професором Рентгеном. А Іван Пулюй, значно випереджаючи Рентгена у своїх дослідженнях, залишився в тіні. Навіть сконструювавши трубку (рурку), що виділяла незвичні Х-промені.

Іван Пулюй був надзвичайно талановитою людиною. Знаючи 15 (п'ятнадцять) іноземних мов, Пулюй перекладав українською мовою «Біблію» і багато інших книжок. Помер Іван Пулюй у 1918 (тисяча дев'ятсот вісімнадцятому) році у Празі. Зараз багато вчених звертаються до досліджень Івана Пулюя [1; 2; 3].

Після прочитання варто звернутися до перекладу нових слів:

Мова			
українська	***французька***	***українська***	***французька***
заможний	riche	вакуумний	vide
теологічний	théologique	катодний	cathodique
сан	dignité	рентгенівський	de Rœntgen
захистити	soutenir (une thèse)	випереджати	devancer, dépasser
з відзнакою	avec mention excellente	[бути] в тіні	s`effacer
ступінь	grade	сконструювати	construire
розжарення	incandescence	трубка	tube
неоновий	néon	виділяти	se dégager

Після повторного читання тексту бажано провести бесіду за змістом; орієнтовний перелік запитань: *Де й коли народився Іван Пулюй? Де він навчався? На який факультет вступив Іван Пулюй? Які лекції відвідував студент додатково? Які науки йому подобалося вивчати? Учителем з яких дисциплін став Іван Пулюй? У яких університетах працював дослідник? Хто такий Вільгельм Конрад Рентген? Який вчений ступінь здобув Іван Пулюй? Які винаходи Івана Пулюя Ви знаєте? За який винахід вчений здобув медаль на міжнародній виставці? Які фізичні проблеми цікавили Івана Пулюя? Скільки наукових праць опублікував дослідник? Скільки іноземних мов знав Іван Пулюй?*

Блок післятекстових завдань на повторення певних граматичних правил може стосуватися актуалізації знань про числівники та дієприслівники, умінь і навичок узгодження числівників із іменниками, утворення дієприслівників.

Отже, робота з текстами соціально-культурної тематики є важливим етапом мовної підготовки іноземних студентів, дієвим чинником поглиблення мовних знань і культурного розвитку іноземних студентів. Подальші розвідки з окресленої проблеми стосуватимуться тематики текстів, видів граматичних завдань.

Література:

1. Нагорняк С. Г. Фізико-технічні ідеї Івана Пулюя / С. Г. Нагорняк, М. М. Медюх. – Тернопіль : Джура, 1999. – 212 с.
2. Остапенко О. Рентген чи Пулюй? / Оксана Остапенко // Україна молода. – 02.02.2008. – № 022.

3. Романенко Д. Іван Пулюй – український винахідник Х-променів [Електронний ресурс] / Дмитро Романенко // Romanenko Patent Agency : портал. – Режим доступу : http://www.romanenko.biz/ua/library/article_pulyui.html.

Навчання української мови як іноземної в умовах міжмовної інтерференції

Мілєва І. В.

к. філол. н., доцент кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

e-mail: mileva_i@ukr.net

Українсько-російська двомовність стала вже давно помітною ознакою мовної ситуації в Україні. І якщо індивідуальний білінгвізм збагачує мовну особистість, то масовий білінгвізм стає серйозною проблемою для існування певної мови, «надлишковим і неприродним явищем» [1, 227], яке руйнує основи мовної своєрідності. Через те, що в неформальних комунікативних ситуаціях на території деяких регіонів України практично відсутнє спілкування українською мовою, адже на вулицях міста, у побутовому спілкуванні говорять російською, вивчення української мови стає іноді вкрай складним, особливо коли стосується вивчення української мови як іноземної.

Щоб вступити до вищого навчального закладу України, опанування державної мови, хоча б на задовільному рівні, не є обов'язковою вимогою для іноземних громадян. Тому абсолютна більшість студентів уперше чує українську мову, а її вивчення починається з алфавіту. Щодо російської мови, то студенти подекуди мають хоча б задовільний рівень знань. Так, виникає одна з головних труднощів в опануванні української мови – інтерференція з російською. Незважаючи на те, що ці мови мають доволі багато схожих рис на всіх структурних рівнях, така схожість для студента – іноді «велика небезпека» [3, 259].

Іноземні студенти передусім доволі часто порушують норми слововживання, плутаючи фонетично близькі слова. Наприклад, слово *вродливий* в українській мові означає «красивий, гарний», російський відповідник – «красивый, смазливый», схожа за звучанням російська лексема *уродливый* має антонімічне значення «очень некрасивый», українське

«виродливий, потворний». Або: українське *баня* – це російське «купол», а російське *баня* – це українське «лазня». Такі приклади є свідченням того, що фонетично близькі або абсолютно однакові слова в різних мовах можуть і не мати жодних спільних сем з погляду структури їхнього лексичного значення. Ще приклади міжмовної омонімії: укр. *вклонитися* – рос. *уклониться*, укр. *лишитися* – рос. *лишиться*, укр. *мешкати* – рос. *мешкать*, укр. *наказати* – рос. *наказати*.

Міжмовна інтерференція яскраво простежується на лексичному рівні, особливо коли йдеться про мовний суржик. Мовлення в цьому випадку є суміщеним, змішаним – українсько-російським або російсько-українським, наприклад: *згідно закону* замість *згідно із законом*, *ходотайство від університету* замість *клопотання від університету, обідити* замість *скривдити, любий* замість *будь-який* тощо.

Активний і вплив російської мови у визначенні наголосу українських слів. Українська система наголошування доволі складна і студентам необхідно часто звертатися до словників. Більшість фонетично близьких слів у цих двох мовах мають однаковий наголос, але немало й таких, акцентування яких розрізняється: укр. *но'вий* – рос. *'новый*, укр. *страш'ний* – рос. *ст'рашный*, укр. *'кидати* – рос. *ки'дать*, укр. *ма'лий* – рос. *'малый* тощо.

Немало труднощів у студентів-іноземців викликає вимова українських звуків [г] і [ґ], які треба розрізняти. Букву «ґ», яку нерідко російські мовознавці колись називали «націоналістичною», з ідеологічних міркувань було вилучено з українського алфавіту в 1933 р., коли прийняли зросійщений варіант української абетки, а повернули її до алфавіту лише в 1990 р. в третьому виданні «Українського правопису». Через те, що вона зникала з українського алфавіту, багато україномовних носіїв не були готові до швидкого її поновлення, тому «дається» вона не завжди легко. Точно визначених правил щодо вживання літери «ґ» немає, але «все ж є конкретний набір слів, який варто запам’ятати» [2]: *аґрус, ґанок, ґвалт, ґедзь, ґава, ґудзик, ґазда* тощо.

Щодо студентів-іноземців, то їм іноді важно виробити навички правильної вимови фрикативного звука [г], який існує в більшості мов, створених на слов'яно-кириличній основі. Через те, що його немає в російській мові, його часто називають «суто українським» [5, 96]. Різниця у вимові цих звуків особливо відчутна під час промовляння скоромовок, на кшталт: *Галасливі ґави й галки в гусенят взяли скакалки, Гусенята їм ґелґочуть, що й вони скакати хочуть*; або: *Гуска грає на гітарі, Ґелґотить гусак гагарі, Горобець гука грака, Ґава гатить гопака*.

Звернемо увагу, що в поодиноких випадках плутання «г» і «ґ» призводить до зміни семантики слова: *грати* (неозначена форма дієслова, рос. «играть») – *ґрати* (рос. «решетка»), *гніт* (рос. «пресс, гнет) – *ґніт* (рос. «фитиль»). Цікаво, що гавкіт собаки по-українськи *гав-гав*!, а по-російськи – *ґаф-ґаф*! Виходить український собака *гекає*, а російський – *ґекає* [6, 27].

Чимало особливостей мовної системи спостерігаємо й тоді, коли йдеться про мовленнєвий етикет українців. Так, однією з його характерних ознак є наявність усічених етикетних виразів: „Добрий день!" – „Добридень!", „Доброго вечора" – „Добривечір!", „Доброї ночі!" – „На добраніч!" тощо, чого немає в російській мові.

Суттєвою диференційною ознакою мовленнєвого етикету українців є уживання форми кличного відмінка (Маріє Іванівно, Тетяно, пане професоре тощо) під час звертання. Хоча останнім часом ця давня істотна риса мовленнєвого етикету неприпустимо швидко зникає: молодь, школярі, люди середнього віку, міське населення майже не послуговуються кличним відмінком [4].

Відродження й активне використання мовної формули «*пан (пані) + ім'я (прізвище або певна прикладка)*» підкреслюють ще одну особливість мовленнєвого етикету українців – традицію називання людини лише на ім'я, а не на ім'я + по батькові, що властиве російській культурі.

Замість лексеми *пані* та похідних від неї можна застосовувати синонім *добродій* (*добродійка, добродії*), які добре надаються для називання незнайомих людей, наприклад: *приходив якийсь добродій; покличте, будь ласка, цю добродійку* тощо. Їх зручно застосовувати і до знайомих людей, якщо це знайомство не надто близьке. Застосування слова-регулятива *добродій* і похідних від нього натрапляє на психологічний бар'єр мовців через його значеннєву прозорість, мотивованість. Але добродій це не слово-індекс, а слово-регулятив, яке характеризує не так того, про кого чи до кого говорять, як того, хто говорить, засвідчуючи його обізнаність із нормами етикету. Крім того, якщо людину називати добродієм (добродійкою), то може статися, що вона подобрішає.

Отже, досконале оволодіння українською мовою як іноземною неможливе без акультурації – глибокого засвоєння культури, яка створюється й обслуговується цією мовою. Вивчення української мови як іноземної набуває додаткових труднощів у тому разі, коли студенти мають проблеми з перемиканням коду, переходом у процесі спілкування з однієї мови на іншу, зокрема з російської (рівень знань якої набагато вищий) на українську. Це особливо відчувається в порушеннях норм, які регулюють вимову звуків, наголошування слів, слово- й формовживання, поєднання слів, побудову висловлень.

Література:

1. Гайович Г. Інтерференція і суржик як наслідки мовної взаємодії (на прикладі українсько-російських мовних контактів) / Г. Гайович. – Режим доступу : philology.kiev.ua.
2. ЗНО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : zno.if.ua
3. Мурас А. Викладання української мови як іноземної в університеті імені Адама Міцкевича в Познані / А. Мурас / Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2007. – Вип. 2. – С. 258 – 261.
4. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування : навч. посіб. / Я. Радевич-Винницький. – К. : Знання, 2006. – 291 с.
5. Сіренко Г. О. Історія вживаня літери *ґ* в українській науковій термінології [Електронний ресурс] / Г. О. Сіренко, О. В. Кузишин / Українська хімічна термінологія та номенклатура. – Режим доступу : pu.if.ua.
6. Сучасна українська літературна мова : навч. комплекс : посіб. для студ. філол. спеціальностей / за заг. ред. проф. В. Д. Ужченка. – 2-ге вид., випр. і доп. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2009. – 299 с.

Статья о расследовании происшествий на железной дороге как учебный текст

Мосьпан Е.П.
канд. филол. наук, доцент кафедры истории и языкознания
Украинского государственного университета
железнодорожного транспорта (г. Харьков, Украина)
elena.mospan@gmail.com

Традиционный курс делового иностранного языка, который читается в железнодорожных вузах студентам отдельных специальностей (преимущественно будущим управленцам и экономистам), рассчитан примерно на 30 часов аудиторной работы. Но на некоторых специальностях, напр., «Организация таможенного контроля» и «Организация международных перевозок», он читается в большем объеме – четыре семестра, в том числе в 7-ом и 8-ом семестрах, когда иностранными студентами уже должен был освоен предусмотренный Программой [4] грамматический материал. Было решено использовать на заключительном этапе обучения деловому иностранному языку такой жанр неадаптированных текстов, как статья о расследовании происшествий на железной дороге.

Отчет о происшествиях как жанр представлен следующими разновидностями: отчетами ревизоров, телеграммами, рассылаемыми на места по результатам расследования, и статьями в специальной периодике, например, в рубрике «Безопасность движения» профильного журнала «Локомотив-информ» («Станции Бородянка, Кременчуг, Черноморская: проезды сигналов по одной причине», «Необъяснимый проезд запрещающего сигнала», «Столкновение поездов у депо Дарница: кто виноват?», «О факторах риска при проведении маневровых работ», «Еще раз о причине обрыва автосцепки» и др.).

Телеграммы на места и отчеты ревизоров редко оказываются в свободном доступе, в отличие от тематических статей в специальной периодике, которые очень удобны для учебной работы: объем этих текстов (обычно не более одной страницы формата А4) оптимален для работы в аудитории; у них однотипная структура: статьи включают описание происшествия и его обстоятельств,

изложение причин и отчет о предпринятых организационных мероприятиях. Журнальные отчеты о расследовании происшествий интересны также с точки зрения стилистики: они несут в себе черты как научного, так и официально-делового стиля. Именно поэтому такие тексты и были выбраны в качестве учебного материала для первого содержательного модуля.

Отчеты о расследовании происшествий на железной дороге насыщены типичными для научного стиля речи языковыми единицами [1, 7–14]: специальной терминологией, включая понятные целевой аудитории аббревиатуры (*АЛС, ДСП, ДНЦ, ТРА, ПТЭ, МВПС, «КЖ»* и др.), отглагольными существительными, причастными и деепричастными оборотами, пассивными конструкциями (преимущественно совершенного вида – в связи с изложением обстоятельств совершившихся фактов).

Отработку лексико-грамматического материала текстов рационально осуществлять в виде отбора студентами информации о том, что неправильно сделал работник (именно эта информация является в тексте ключевой), с добавлением от себя сведений о том, что он должен был сделать, и последующей трансформацией фраз из актива в пассив: что было неправильно сделано работником и что должно было быть сделано. Например:

Дежурный по станции не сообщил машинисту конкретный порядок отправления. + Дежурный по станции должен был сообщить машинисту конкретный порядок отправления. → Конкретный порядок отправления не был сообщен машинисту дежурным по станции. + Конкретный порядок отправления должен был быть сообщен машинисту дежурным по станции.

Или для несовершенного вида:

Машинист дважды рефлекторно нажимал рукоятку бдительности. + Машинист не должен был нажимать рукоятку бдительности рефлекторно. → Рукоятка бдительности дважды нажималась машинистом рефлекторно. Рукоятка бдительности не должна была нажиматься машинистом рефлекторно и т.п. (Примеры взяты из [2].)

Сходную работу можно провести и при обсуждении предпринимаемых после расследования происшествия мер, например: *необходимо запретить вождение пассажирских поездов локомотивными бригадами, которые непрерывно работают более 7 часов. → Должно быть запрещено вождение пассажирских поездов локомотивными бригадами, которые непрерывно работают более 7 часов* и т.п.

Такая работа позволяет активизировать характерные для данного жанра пассивные конструкции со значением необходимости, которые вызывают у иностранных учащихся трудности как при восприятии, так и при освоении и использовании в речи.

В некоторых текстах интересна прагматика использования пассивных и активных конструкций, которая на заключительном этапе обучения бакалавров также может стать объектом рассмотрения. Так, например, в повествовании о столкновении поездов у депо Дарница 08 июня 2012 года [3] активные конструкции были использованы автором при перечислении ошибок локомотивной бригады, которая была объявлена главным виновником происшествия: *при появлении белого огня на локомотивном светофоре машинист .... не снизил скорость движения для своевременной остановки у места препятствия, не остановил поезд возле сигнальной точки № 2 ... и не выяснил у ДСП [дежурного по станции], свободен ли следующий блок-участок*. После расследования … *машинист и помощник машиниста сняты со своих должностей и переведены в цех ремонта*. В отличие от локомотивной бригады, *многие причастные работники локомотивного хозяйства, служб перевозок, сигнализации и связи и ревизорского аппарата дороги получили дисциплинарные взыскания*. При этом об их ошибках, приведших к столкновению, но объявленных его косвенными причинами, рассказывается преимущественно обезличенными пассивными оборотами: *Машинистам не была предоставлена информация о порядке отправления и приема поездов. Также был нарушен порядок организации перевозочного процесса, не приняты меры со стороны*

руководителей дистанции сигнализации и связи по вводу кодирования путей при следовании поездов по неправильному пути [точнее, не принимались на протяжении двух лет – Е.М.]. Очевидно, что в данном случае синтаксические средства отбирались сознательно.

Литература

1. Демидова А. К. Пособие по русскому языку. Научный стиль. Оформление научной работы : учебное пособие. / А. К. Демидова. – М. : Рус. яз., 1991. – 201 с.
2. Драч А.А. Необъяснимый проезд запрещающего сигнала / А. А. Драч // Локомотив-информ. – 2012. – №7. – С. 26-27.
3. Драч А.А. Столкновение поездов у депо Дарница: кто виноват? / А .А. Драч // Локомотив-информ. – 2012. – №8. – С. 15.
4. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Н. И. Нагайцева, Т. А. Снегурова, С. Н. Черняховская. – Харьков. – 2004. – 59 с.

Предлог в системе обучения РКИ

Нагайцева Н.И.
к. филол. н., профессор кафедры гуманитарных наук
Национального технического университета "ХПИ"
e-mail: nagajcevanina@gmail.com
Романов Ю.А.
к. филол. н., доцент кафедры гуманитарных наук
Национального технического университета "ХПИ"
e-mail: yu.aleks63@gmail.com

Предлоги являются специфической лексико-грамматической группой слов, выражающей различные объектно-обстоятельственные отношения в словосочетании и предложении.

Предлоги имеют разную структуру, этимологию, семантические возможности и сочетаемость с падежными формами, синонимию и антонимию.

Корректное усвоение разветвлённой предложно-падежной системы русского языка иностранным реципиентам затруднительно, требует как глубокого анализа, так и банального заучивания. Формирование устойчивых навыков и умений происходит при активной коммуникации, чтении научных и художественных, прозаических и поэтических текстов, выполнении значительного количества специальных упражнений, характеризующихся как разнообразием представленных предлогов, так и их функционированием в живой речи.

Однако специальное изучение предлогов, таких многочисленных и разнообразных по значению, не предполагается по Программам РКИ ни на начальном, ни на среднем, ни на продвинутом этапах обучения[*]. А между тем полноценное овладение этой темой проблематично и просто невозможно без специальных учебных пособий, методических указаний, таблиц с грамматическими комментариями и т.п., поскольку реально существуют объективные трудности при рецепции / продуцировании текста с предлогами, связаные с кардинальными расхождениями в грамматическом строе изолирующих, агглютинативных и флективных языков.

Вот и возникают серьёзные проблемы при изучении лексико-грамматической группы предлогов, включающей в русском языке 141 единицу [2].

Какие же теоретические знания о русском предлоге (разной степени глубины) должны постичь иностранные учащиеся?

1. Предлог – это активное неизменяемое служебное слово, выражающее отношения предметов, действий, признаков друг к другу. Он является грамматическим средством соединения существительных с другими словами в словосочетании и предложении. Грамматическая функция предлога семантически связана с грамматической категорией падежа и формально – с падежной флексией (т.е. управляемое слово может быть только существительным, а управляющее – любым знаменательным словом): *выйти* ***из*** *дом****а***, *разговор* ***об*** *экзамен****е***, *готов* ***к*** *экзамен****у***, *недалеко* ***от*** *центр****а***.

2. Лексические значения предлогов разнообразны и зависят от значений соединяемых полнозначных слов – общих и частных.

Общие значения – пространственные, временны́е и др. Ср., напр., пространственные значения: *живу* ***в*** *город****е***, *приехал* ***из*** *город****а***, *ехал* ***через*** *город*, *проехал* ***мимо*** *город****а***.

Частные значения предлога – элементы общего значения, которыми

[*] Отчасти такое положение дел попытались изменить авторы Программы по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации [3].

данный предлог отличается от других: ср., *ручка лежит* ***в*** *столе* – ***на*** *столе* – ***под*** *столом*.

Лексические значения предлогов выступают как их индивидуальные признаки. В семантике предлогов соединяются их лексические и грамматические значения. Предложные значения – это их грамматические значения, а лексические значения – это конкретизация пространственных, временны́х и др. отношений. Поэтому различные предлоги, сочетающиеся с одной и той же падежной формой имени, могут выражать различные значения, напр., Р.п. + различные предлоги: ***у*** *него*, ***для*** *него*, ***от*** *него*, ***до*** *него*, ***без*** *него*, ***из-за*** *него* и др.

3. Предлоги могут быть однозначными и многозначными, так как состав предлогов сложен, ведь к ним относят слова, разновременные по происхождению и разнотипные по их морфологической структуре.

Однозначные предлоги – производные, "молодые" предлоги: *мимо, в целях*, *внутри*, *спустя*, *включая* и др.

Лексическая полисемия (многозначность) характерна для непроизводных (первообразных) предлогов. Их лексическое значение гораздо "бледнее", что объясняется потерей генетической связи с теми словами, от которых они образованы. Так, предлог НА имеет 28 значений, В – 21, ПО – 19, С – 23, ОТ – 14, ПОД – 10, ДО – 8, ПЕРЕД – 4, У, К – 5 значений [5].

4. Предлоги имеют различную частотность. Первообразные предлоги имеют наивысшую частотность: БЕЗ – 1395, ПОД – 1484, ДО – 2063, ДЛЯ – 3254, ОТ – 3572, О – 4156, ИЗ – 4598, ЗА – 5048, ПО – 5157, К – 6247, С – 12975, НА – 17262, В – 42854 [4].

5. Предлоги используются для выражения падежных значений, конкретизируя и уточняя их.

Между значениями предлога и падежа наблюдаются определённые семантические соответствия, поэтому каждый падеж связан с предлогами строго определённой семантики. Так, с формой Р.п. сочетаются предлоги *от*,

из, с, обозначающие отделение, удаление, причину, источник, и близкие им предлоги *без, кроме, мимо* со значением отсутствия, а также предлоги со значением приближения, близости – *до, у, возле, около, близ*. В связи с этим каждый падеж имеет свой круг предлогов.

Большинство предлогов сочетается с формой одного какого-либо падежа, иногда с формами двух падежей, реже – с формами трёх падежей: *без, для, до, из, кроме, от, ради, из-за, из-под* + Р.п.; *над, перед* + Т.п.; *в, на, о* + В.п., П.п.; *за, под* + В.п., Т.п.; *по* + Д.п., В.п., П.п.; *с* + Р.п., В.п., Т.п.

В сочетании с разными падежными формами имён предлоги реализуют различные свои значения: ср.: предлог **в** + В.п. обозначает направление внутрь (*положить в сумку*), а **в** + П.п. – местонахождение (*лежать в сумке*); предлог **с** + Р.п. выражает удаление (*взять с полки*), **с** + В.п. – приблизительную меру (*отдохнуть с неделю*), **с** + Т.п. – совместность (*гулять с сыном*).

Такая грамматическая полисемия характерна только для непроизводных предлогов.

6. Основные типы отношений, выражаемых предлогами, – пространственные, временны́е, объектные, целевые, компаративные, аблятивные, атрибутивные, причинно-следственные и др.: *выйти **из** дом**а**, уехать **на** год, работать **над** стать**ёй**, пойти **за** хлеб**ом**, все, **кроме** друг**а**, играть **на** гитар**е**, платье **из** шёлк**а**, устать **от** забот*.

Один и тот же предлог может выражать несколько типов отношений: *с, от, в, на, по, под, из* – пространственные, временны́е и целевые отношения. Ср.: *жить на юге, отпуск на месяц, деньги на подарок*; *выйти из университета, ездить из года в год, сделать из мести*; *поехать в Киев, родиться в июне, сделать в отместку*.

7. Строение предлогов.

По строению все предлоги делятся на простые и составные, морфологически – на непроизводные (типа **в**, **на**, **к**, **с**) и производные (типа *во время, относительно, несмотря на, вокруг, при помощи, благодаря* и др).

Ядром системы предлогов являются непроизводные предлоги.

8. Имеет место синонимия и антонимия предлогов: предлоги–синонимы, обозначающие пространственную близость: *у = около = близ = возле = подле*; предлоги–антонимы с пространственным значением: *в ≠ из, над ≠ под, к ≠ от*.

9. Есть и некоторые особенности употребления русских предлогов.

Закон сингармонизма – соответствия между префиксом глагола и предлогом: ***в**ойти **в** дом*, ***на**писать **на** листк**е**, **от**ъехать **от** дом**а**, **по**гулять **по** город**у**, **с**бежать **с** лестниц**ы***; повторение одного и того же предлога при однородных членах предложения или использование его только один раз; препозитивная или постпозитивная позиция предлога по отношению к падежной форме и др. особенности.

Теоретическая информация о предлогах русского языка влечёт следующие выводы для методики преподавания русского как иностранного.

1. Изучая предлоги с начального этапа, необходимо ставить целью максимально полное ознакомление учащихся с этой группой слов.

2. Надо учитывать и потенциальный круг их значений, и сочетаемость в зависимости от семантики существительных и влияния на предложно-падежную форму.

3. При этом отдельно, детально и внимательно изучать глаголы движения с префиксами и их управление.

4. Обращать внимание на синонимию и антонимию предлогов как источник их грамматической потенции, омонимию предлогов с др. словами.

5. Следует также профилактировать интерференцию русского языка с языком-посредником или родным языком, учитывая их особенности.

6. При погружении в данную грамматическую тему нужно акцентировать внимание реципиентов и на стилистических различиях при использовании предлогов.

7. Для закрепления навыков и умений в данной области использовать значительное количество упражнений, различных по структуре и наполнению,

максимально расширяя границы познаваемого объекта.

На факультете международного образования НТУ "ХПИ" создано учебное пособие "Предлоги" [1], состоящее из теоретической части, 320 упражнений, 12 таблиц, включающее вопросы и задания для контроля усвоения, снабжённое приложениями и списком литературы, имеющее своей целью формирование у учащихся системных знаний по данной сложной грамматической теме.

Литература:
1. Нагайцева Н.И. Предлоги: учеб. пособ. для иностранцев / Н.И. Нагайцева. – Х.: НТУ "ХПИ", 2015. – 268 с.
2. Обратный словарь русского языка. – М., 1974. – 944 с.
3. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III–IV уровней аккредитации / Сост. Н.И. Нагайцева, Т.А. Снегурова, С.Н. Чернявская и др. – Изд. 3-е, доп. – Х., 2014. – 60 с.
4. Частотный словарь русского языка / Под ред. Л.Н. Засориной. – М., 1977. – 936 с.
5. Шанский Н.М., Тихонов А.Н. Современный русский язык: в 3 ч. Ч. 2. Словообразование. Морфология. / Н.М. Шанский, А.Н. Тихонов. – М., 1981. – 270 с.

Словообразование в обучении русскому языку как иностранному

Окуневич Ю.А.
преподаватель кафедры русского и белорусского языков
Гродненского государственного медицинского университета
г. Гродно, Беларусь
e-mail:juliaokunevich@gmail.com

Изучение основных вопросов русского словообразования в иностранной аудитории вызывает ряд трудностей, однако нельзя недооценивать его роль в практическом курсе обучения русскому языку как иностранному. Полноценное освоение языка и овладение им невозможно без учёта особенностей словообразования, анализа и синтеза определённых явлений в данной области. Словообразование представляет собой не только область формального выражения номинативных значений, но и важный коннотативно-прагматический механизм системы языка. Следствием изучения его закономерностей является выработка автоматизмов речевой деятельности обучаемых как в плане аудирования, так и в плане говорения. Кроме того, знание основных законов словообразования способствует развитию у учащихся

обоснованной языковой догадки, на основе которой возможно формирование потенциального словарного запаса. Исследование словообразовательной базы и словообразовательных средств лексических единиц является одним из приёмов семантизации новой лексики. Словообразование помогает иностранцу при изучении грамматики, поскольку словообразовательные средства в составе производного слова связывают его с определёнными грамматическими категориями.

В системе обучения русскому языку как иностранному словообразование должно рассматриваться с точки зрения функционально-коммуникативного подхода, что обеспечивает развитие речевой компетенции иностранных учащихся. Также необходимо учитывать методический аспект изложения материала по словообразованию в иностранной аудитории. Здесь словообразование предстаёт независимой частью лингводидактической модели языка, в рамках которой описываются словообразовательные модели, относящиеся к одной семантико-словообразовательной категории, рассматриваются закономерности функционирования словообразовательных аффиксов в слове и дериватов в предложении и тексте, а также раскрываются методические возможности словообразовательных единиц [2].

Единицами обучения словообразованию в иностранной аудитории являются словообразовательный формант, производное слово, словообразовательная пара, словообразовательная модель. Особый статус на уроках русского языка как иностранного отводится словообразовательной модели. Это обусловлено спецификой русского словообразования (многообразием моделей, их сложной структурой), а также частичной соотнесённостью либо полным отсутствием тождественных конструкций в родном языке инофона. Изучение словообразовательных моделей активизирует процессы словотворчества обучаемых, позволяет им пополнять словарный запас.

Научная лингвистическая литература связывает между собой понятие словообразовательной модели и словообразовательного типа. Русская

грамматика-80 трактует тип как схему построения «слов определенной части речи», абстрагированную «от конкретных лексических единиц». При этом словообразовательный тип обусловлен общностью части речи мотивирующих слов и тождественным в материальном и семантическом отношении формантом [3, 133]. Определение понятия «словообразовательная модель» мы встречаем у Е.А. Земской, которая понимает модель как морфонологическую разновидность внутри одного словообразовательного типа [4, 194]. На основании вышеизложенного словообразовательной моделью мы будем называть схему построения дериватов определённого типа, учитывая при этом часть речи мотивирующего слова, конкретный словообразовательный формант и определённое лексическое значение.

В практике преподавания русского языка как иностранного именно словообразовательная модель выступает более ценной методической единицей, нежели отдельный аффикс, поскольку он является лишь частью модели и своё конкретное значение реализует в соотнесённости с ней. В учебных пособиях по русскому языку как иностранному понятие модели при подаче языкового материала используется как база для деятельности по образцу, то есть создания производных слов на основе производящего. В упражнениях модель понимается как образец, схема, согласно которой необходимо образовать производное слово, например: 1) образуйте существительные по модели: *учить - учитель, строить - ..., читать - ..., жить - ...;* 2) образуйте глаголы по модели: *писать - переписать, читать - ..., играть - ...* . Необходимо отметить, что при обучении русскому словообразованию следует учитывать профиль и этап обучения, а также отбирать учебный материал в соответствии с изучаемой темой с целью развития коммуникативных навыков иностранцев.

Как видим, словообразование русского языка характеризуется широким кругом вопросов. Однако на данном этапе развития в теории и практике преподавания русского языка как иностранного словообразованию отводится недостаточно места. Необходимо более детальное изучение роли

словообразования в методике РКИ с опорой на комплексные подходы. Нельзя не отметить факт взаимодействия словообразования с другими уровнями языка, в частности, с лексикой и грамматикой. Следовательно, словообразование играет значительную роль в процессе функционирования языка и концептуализации действительности.

Литература:
1. Земская, Е.А. Словообразование как деятельность / Е.А. Земская. – М.: Наука, 1992. – 221 с.
2. Красильникова, Л.В. Русское словообразование в аспекте РКИ: определение, основные единицы и направления описания / Л.В. Красильникова // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. – 2010. – № 3-4. – С. 29 – 32.
3. Русская грамматика: в 2 т. / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1980. – Т. 1: Фонетика. Фонология. Ударение. Интонация. Словообразование. Морфология. – 789 с.
4. Современный русский язык: Учеб. для фил. спец. ун-тов / В.А. Белошапкова, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская и др.; под ред. В.А. Белошапковой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Высш. шк., 1989. – 800 с.

О роли логической составляющей в процессе повышения эффективности обучения неродному языку

Паршина Н.О.
ст. преподаватель кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики Национального технического университета «ХПИ»
Сухоруков В.А.
к. филол. н., доцент кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики Национального технического университета «ХПИ»
г. Харьков, Украина
e-mail: pap_48@i.ua

Обусловленная Болонской декларацией интеграция в мировое сообщество ставит перед отечественной высшей школой новую цель - формирование личности учащегося, воспринимающего себя не только как представителей одной определенной культуры, а в качестве граждан мира субъектов полилога культур.

Поэтому высшая школа в настоящее время пребывает в состоянии трансформации содержательных и организационно-педагогических форм образовательного поля. Идет продуктивный поиск средств, которые помогут сформировать у индивида профессиональную квалификацию, научить мыслить.

Иностранные языки (в нашем случае – русский язык для иноязычных студентов) являются одним из основных инструментов воспитания личности

обучающихся, формирующих не только общепланетарное, но и чисто профессиональное мышление, которое предполагает знание и понимание логики процессов, происходящих в той или иной сфере человеческой деятельности. Поэтому в процессе обучения учащихся профессиональной деятельности не приходится ограничиваться лишь чтением и пониманием прочитанного, необходимо овладевать всем комплексом сложных речевых умений и навыков.

В качестве практических целей перед иностранными студентами поначалу стоит задача овладеть видами речевой деятельности на русском языке – говорением, аудированием, чтением, письмом.

При обучении устной речи – говорению и аудированию – реализуются все основные функции общения: коммуникативно-познавательная, коммуникативно-регулятивная, коммуникативно-оценочная и конвенциональная.

Основой в обучении устной речи служит текст. Многие исследователи считают, что понимание текста складывается из понимания единичных фактов, установления связи между ними, объединения их в смысловое целое и интерпретации этого целого. Отсюда вытекают следующие основные умения, обеспечивающие понимание содержания текста: выделить содержащиеся в тексте факты; обобщить отдельные факты; соотнести отдельные части текста; вывести суждение и интерпретировать полученную информацию.

При функционировании каждого из таких умений имеют место такие операции, как уподобление, соотнесение, дифференциация, группировка, преобразование, сужение, расширение.

Успешное осуществление перечисленных выше операций требует определенных знаний законов логики. Умение логически мыслить включает в себя целый ряд компонентов – умение ориентироваться на существенные признаки явлений и объектов, строить свои действия в соответствии с законами логики, производить логические операции, осознанно их аргументируя, умение

строить суждения из данных посылок и т.д. В наше время экстенсивные методы обучения, предполагающие расширение объема вновь усваиваемой студентом информации, уступают место интенсивным, предполагающим рациональный отбор из всего потока новой информации важнейших определяющих компонентов. Необходимым условием внедрения новых методов обучения является развитие логической культуры иноязычных учащихся.

Определяющую роль в восполнении этого образовательного пробела у иностранных студентов призвано сыграть изучение русского языка. Ведь предметом изучения логики являются законы и формы мышления, а мышление неразрывно связано с языком.

Знание законов и форм мышления является необходимым в работе с текстом. Многие логические операции проводятся в рамках логики предложений. Так, с помощью логических посылок *«если…то», «или», «и», «ни…ни», «неверно, что», «либо…либо»* строятся предложения, обозначающие соответственно конъюнкцию, дизъюнкцию, отрицание и т. д. Современные требования к работе с текстом, вытекающие из текстуальной лингвистики, включают наличие таких умений, как умение определить главную тему текста, составить план текста, сделать вывод, опираясь на факты текста, аргументировано построить доказательство основного тезиса текста и т. д.

Основная задача, стоящая перед студентами на начальном этапе обучения – создание базы, на которой должно строиться все дальнейшее развитие чтения. Вышеназванные умения должны составлять базовый комплекс, необходимый для всех видов чтения и составлять фундамент, без наличия которого невозможно развитие последующих видов. К числу таких базовый умений относятся умения, связанные с перцептивной переработкой материала, и умения, обеспечивающие смысловую, логическую переработку информации.

Основная цель в обучении чтению – научить студентов понимать, анализировать читаемый текст, выделять в нем ключевую информацию и уметь логически восстановить полученную информацию в виде нового текста. В качестве

основных параметров понимания выделяются: полнота, отчетливость, обоснованность, глубина (к ней в известной мере сводятся все другие параметры).

Процесс понимания представляет собой сложное взаимодействие между текстом и субъективными знаниями, прогнозами, ассоциациями воспринимающего. Развертывание текста определяет дальнейший ход этого взаимодействия. Информация, заключенная в тексте, оценивается, анализируется, комментируется, и исходные тексты превращаются в новые потоки сообщений, новые тексты.

Формирование логической компетенции иноязычных учащихся является неотъемлемой составной частью и при обучении письму. В этом контексте особое внимание, на наш взгляд, следует уделить овладению не только такими сложными речевыми умениями, как конспектирование, аннотирование, реферирование, но и, едва ли не в первую очередь, умение перевода научно-технических текстов.

Овладение навыками перевода научно-технической литературы зачастую требует использования методов формально-логического билингвистического анализа текста. Подобный анализ требует изучения сугубо логических закономерностей функционирования стиля языка науки и техники и способствует овладению техникой адекватного перевода.

При обучении иностранных студентов навыкам научно-технического перевода на продвинутом этапе становится понятным не только то, насколько ими усвоен программный материал основного курса русского языка; достаточен ли потенциальный запас лексических единиц; каков уровень сформированности навыков просмотрового и ознакомительного чтения; насколько развиты механизмы кратковременной и долговременной памяти; владеют ли они навыками аннотирования и реферирования; правильно ли проводилась методическая работа по структурно-смысловому анализу текста, но и то, сформировано ли у них умение составлять логически корректное письменное сообщение с опорой на зрительные и слуховые анализаторы.

Для быстрого и, что не менее важно, логичного перекодирования текста на язык перевода необходимо владение набором возможных вариантов перевода единиц исходного текста, умение пользоваться методом эквивалентных замен с учетом стилистических и семантических оттенков значений языковых явлений – иначе говоря, овладение техникой переводческих трансформаций.

В связи с тем, что даже чтение иноязычного текста представляет собой логически сложный процесс и означает не только владение техникой и приемами грамматического чтения, но и способность понимать логику мыслей, выраженных на иностранном языке, основным приемом для полного понимания содержания прочитанного является лексико-грамматический анализ текста.

В русскоязычной речи иностранных студентов обычно взаимодействуют явления межъязыковой и внутриязыковой интерференции. Необходимость аннигиляции интерференции на базе осознанного сопоставления учащимися синтаксических структур русского и иностранного языков определяет лексико-грамматическую базу текстового материала и логику его построения. Вследствие этого отбор текстов мотивируется: логикой содержания неадаптированного текста; необходимостью введения разновидностей определенных функциональных стилей; общностью тематики цикла; насыщенностью семантическими конструкциями соответствующего стиля речи; присутствием единиц основной общенаучной терминологии; насыщенностью лексическими единицами, вызывающими ошибки в речи и трудности в переводе для носителей иностранного языка; объемом текста для каждого вида перевода.

Как известно, перевод – это преобразование сообщения на исходном языке в сообщение на языке перевода. Однако точный перевод практически невозможен уже потому, что языки различаются как своим грамматическим построением, так и простым количеством слов, не говоря уже о разнице культур. Поэтому у иностранных студентов необходимо развивать переводческую интуицию, в основе которой лежат как навыки переключения с

одного языка на другой, так и навыки логической трансформации последовательности материала внутри переводимого текста. Развитие навыков письменного научно-технического перевода осуществляется в результате обучения студентов разделению текста на языковые сегменты, содержащие основную информацию.

Формирующаяся таким образом на протяжении всего процесса обучения логическая компетенция учащихся, на наш взгляд, не только повышает интерес к предмету, но и обеспечивает эффективность реализации конечных методических целей.

Система роботи з текстами наукового стилю у процесі навчання української мови як іноземної на підготовчому факультеті

Пасічна О. В.
к. філол. н., доцент кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
м. Кривий Ріг, Україна
e-mail: olena.v.pasichna@gmail.com

Навчання на підготовчому факультеті має чітко окреслену мету – забезпечити виконання кінцевих цілей освітнього процесу на самому елементарному рівні. Упродовж першого та другого семестрів студенти-іноземці засвоюють лексико-граматичний мінімум: базову лексику, основні граматичні категорії частин мови (рід, число, відмінок іменника; час, вид дієслова; особа займенників) та будову простого і складного речення. Основи наукових знань з математики, фізики, хімії, інформатики, біології, економіки, креслення уводяться поступово з середини першого семестру. Вибір предметів зумовлюється подальшим навчанням за профілями: інженерним, економічним, медичним.

Опанування студентами видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння й письма) у навчально-професійній сфері спирається на роботу з науковими текстами. Зауважимо, що зразки цих текстів мають бути максимально адаптовані для сприйняття іноземцями. Значна увага приділяється вивченню конструкцій наукового мовлення та фаховій термінології.

На початковому етапі ознайомлення з основами дисциплін текстовий матеріал повинен бути максимально спрощений, але в міру накопичення спеціальної лексики та засвоєння нових граматичних категорій частин мови він поступово ускладнюється, що відповідає провідним принципам методики навчання української мови як іноземної, а саме: практичної спрямованості навчання, функціонального підходу до відбору й застосування мовного матеріалу, ситуативно-граматичного подання матеріалу та його концентричного розташування.

У процесі робити з науковими текстами викладач-філолог наголошує на різних способах передавання одного й того ж змісту, що розширює знання студентів та розвиває комунікативні уміння й навички. Особлива увага звертається на структуру наукового тексту, його лексичні, морфологічні, синтаксичні особливості [2].

Робота з науковими текстами відрізняється від іншої текстової роботи, оскільки наукове мовлення є доволі специфічним функціональним типом мови. А. Кленіна наголошує на тому, що специфіка наукового тексту зумовлює подвійний спосіб уведення інформації. По-перше, це активне накопичення нових відомостей різноманітними способами: а) у наступних реченнях продовжується характеристика комунікативного предмета попереднього речення; б) характеризується названа у попередньому реченні ознака його комунікативного предмета; в) характеризується вже названа ознака комунікативного предмета попереднього речення, але у її відношенні до носія; г) розкривається зв’язок представленої в попередньому реченні події з іншою подією, відображеною у наступному реченні. По-друге, інформативний розвиток наукового тексту може здійснюватися способом варіювання попереднього змісту. Наукова істина, що виражена у формі абстрактного умовиводу, потребує її подальшого розкриття через пояснення, уточнення, ілюстрацію [1, 7–10]. Відтак, розглядаючи смислову структуру сукупності речень у науковому тексті, студенти повинні розуміти, для чого здійснюється актуальний зв’язок. Якби автор тексту ставив

завдання передати читачу деяку суму повідомлень, наявних в окремих реченнях, то не виникало б необхідності у координації смислової структури сусідніх речень. Але якщо така координація має місце, то вона цілеспрямована, бо допомагає студентам створювати зв'язне висловлення.

Саме на розвиток комунікативних умінь та навичок створення зв'язних наукових текстів і повинна бути спрямована систематична робота викладача-філолога у тісній співпраці з викладачем-предметником. Досягти визначеного програмою рівня практичних умінь і навичок допомагає низка завдань на створення мікротекстів, елементарну трансформацію, конспектування тощо.

Наведемо зразки завдань (на матеріалі текстів різних навчальних предметів), які може застосувати викладач, спираючись на принцип подання матеріалу «від простого до складного»:

- Прочитайте текст. Дайте відповіді на поставлені запитання.
- Розкажіть, які символи хімічних елементів ви знаєте.
- Прочитайте формули і скажіть, які це хімічні речовини.
- Слухайте викладача і пишіть математичні вирази.
- Опишіть приклади за моделлю.
- Подивіться на малюнки і скажіть, на якому з них зображено криволінійний рух.
- Скажіть, якою є траєкторія тіла при криволінійному та прямолінійному русі.
- Дайте відповідь, що таке рівномірний рух.
- Розкажіть, які мікроелементи та макроелементи ви знаєте.
- Що таке органічні та неорганічні речовини?

Робота з науковими текстами передбачає ґрунтовне засвоєння термінологічного апарату навчальних дисциплін та специфічних конструкцій наукового мовлення: *якщо …, то*…; *щоб* + інфінітив, *треба* + інфінітив; *що* складається *з чого*; *що* взаємодіє *з чим*; *що* називається *чим* та ін.

Окрім того, необхідно звертати увагу студентів на варіативні способи передавання змісту (наприклад: *У результаті реакції кисню з воднем утворюється вода – у результаті реакції кисню з воднем відбувається утворення води; тіло падає – падіння тіла*). На подібних зразках демонструємо відмінність дієслів (*утворюється, падає*) та віддієслівних іменників (*утворення, падіння*). Студентам буде корисним виконати завдання на утворення від дієслів іменників, які позначають процеси, а саме: *розчиняти, кипіти, вивчати, перетворюватися, змінюватися, обертатися* тощо (зразок: *розчиняти – розчин*).

Виконання цих завдань створює підґрунтя для роботи з науковим текстом, у якому пропущено дієслова. Студенти-іноземці повинні замість крапок вставити потрібне за змістом дієслово у правильній формі часу та особи (дієслова в інфінітиві подано під текстом у довідці).

У міру накопичення фахових знань та засвоєння студентами потрібних лексико-граматичних конструкцій переходимо до більш складних завдань:

- Поставте запитання до підкреслених слів та запишіть їх (Синтез білка відбувається в цитоплазмі на рибосомах. Молекула сульфіду алюмінію складається з двох атомів алюмінію та трьох атомів сірки).
- Складіть і запишіть речення з поданих слів (набір слів у початковій формі наведено через кому).
- За поданою моделлю дайте визначення названих речовин.
- Перекажіть текст, доповніть характеристику явища.
- Прочитайте текст. Складіть його план.
- Попрацюйте в парах: один студент виконує роль викладача, а інший – студента, почергово відповідаючи на запитання та виконуючи елементарні завдання (охарактеризуйте фізичне явище, розкажіть про …, напишіть на дошці формулу хімічного елемента тощо).

Пропоновані завдання допомагають розширити фахові знання студентів підготовчого факультету, засвоїти термінологічний апарат обраного профілю й навчити іноземних громадян створювати висловлювання на задану тему.

Отже, окреслена система роботи з науковими текстами сприятиме формуванню у студентів-іноземців умінь і навичок комунікації у навчально-професійній сфері.

Література:
1. Кленина А. В. Об обучении синтаксису научного текста / А. В. Кленина // Русский язык для студентов-иностранцев: сб. метод. статей. Вып.17. – М. : Русский язык, 1977. – С.4-12.
2. Пасічна О. В. Лінгвостилістичні особливості наукових текстів / О. В. Пасічна // Язык. Литература. История. Культура. Проблемы преподавания : сб. статей. – КНР : Изд-во «Ланьчжоуский политехнический университет», 2016. – С. 348-354.

Некоторые вопросы практической фонетики на уроках РКИ

Петренко И. П.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Курилюк Т. И.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: ocenka36@gmail.com

В учебном процессе, как показывает практика преподавания РКИ, можно выделить три основные задачи, которые стоят перед иностранным студентом и непосредственно связаны с практической фонетикой:

1) произносить так, чтобы быть правильно понятым (коммуникативно-продуктивный аспект произношения);

2) научиться воспринимать на слух, удерживать в памяти звуковые образы отрезков речи (коммуникативно-рецептивный аспект произношения);

3) постоянно усваивать новый лексический и грамматический материал (слова, грамматические формы, тексты).

Какую же роль играет фонетика при выполнении первой задачи? В этом случае обычно указывают, что неправильное произношение звука может привести к смешению слов, в результате чего в процессе общения может возникнуть непонимание или неправильное понимание [2, 74].

В действительности же подобные случаи встречаются довольно редко, так как слушающий учитывает звуковой облик слова в целом, грамматический и лексический контекст, ситуацию. Процесс узнавания в значительной степени основывается на ассимиляции услышанного тому, что уже имеется в опыте, поэтому понимание может осуществляться и при неправильном произнесении отдельных звуков. Если иностранец произносит "девуска", "рутька", "скасаль", "брибадаватель", то носителю русского языка будет легко узнать в них слова "девушка", "ручка", "сказал", "преподаватель". Такой процесс понимания затрудняется до некоторой степени двумя факторами:

а) внимание слушающего будет отвлекаться с содержания на форму;

б) в известных случаях, когда количество таких ошибок возрастает, слушающему приходится затрачивать больше умственной энергии для правильного понимания. Практически понимание затрудняется, когда в слове наблюдается 2-3 ошибки ("джадать" - задач), и у слушающего вступают в действие ассоциации с иными созвучными словами.

Следует отметить, что понимание усложнено не только и не столько в результате неправильного произношения отдельных звуков, сколько в результате нарушения слогового и ритмического строения слов (имеется в виду пропуск слогов или вставка дополнительных гласных), а также в результате нарушения ритмомелодической структуры речи.

Таким образом, чтобы быть правильно понятым, речь студента-инофона должна быть достаточно разборчивой с точки зрения носителя изучаемого языка, а для этого необходимо соблюдать самые основные и минимальные произносительные нормы в области звуков, фонетической структуры слова и интонации. Это ставит на первый план задачу произносительной отработки речевого материала.

При решении второй задачи − самому достаточно быстро и правильно воспринимать речь на слух – иностранный студент встречает еще больше трудностей, так как он находится в зависимости от произношения говорящего. Как

известно, при слушании в специфической свернутой форме происходит процесс диалогизации речи, при этом слушавшему необходимо успевать за темпом говорящего, уметь удерживать в памяти на какое-то время звуковые образы отрезков речи и достаточно быстро и лингвистически правильно оценивать фонетические явления. Следовательно, при восприятии речи на слух фонетика играет важную роль, и задачи в области произношения расширяются. Они дополняются тем, что учащийся должен: 1) научиться произносить слова и словосочетания в быстром темпе, слитно, без пауз; 2) уметь достаточно правильно имитировать; 3) обладать развитой фонетической памятью; 4) достаточно быстро и точно опознавать фонемы и другие фонетические единицы в воспринимаемой на слух речи, при этом важную роль приобретает скорость распознавания фонетических явлений.

Наконец, третья задача, которая стоит перед учащимися, заключается в том, чтобы постоянно усваивать новый языковый материал. Усваивать – это, прежде всего, запоминать. В свете исследований, звуковой образ слова нельзя считать лежащим в основе запоминания слова, так как слуховой анализатор является лишь приемным и контрольным органом. Реальным объектом запоминания нового слова является его речедвигательный образ [1, 131]. Следовательно, при усвоении всякой новой лексической единицы сначала происходит процесс формирования слова, т.е. выработка его речедвигательного образа (при слуховом контроле), и лишь затем его запоминание.

Степень легкости и точности формирования речедвигательного образа слова зависит от того, насколько органы речи студентов и их слух подготовлены для воспроизведения иноязычного слова. Если слух и органы речи натренированы недостаточно, то новые слова усваиваются иностранцами с трудом и быстро забываются, кроме того, происходит замедление всех видов речевой деятельности [1, 140]. Проведение специальных фонетических упражнений методически оправдано еще и потому, что в основе овладения средствами общения и речевой деятельностью лежат различные речевые

механизмы. Отказ от интенсивной работы над произношением на начальном этапе обучения не дает выигрыша во времени в целом.

Итак, для успешного усвоения студентами языкового материала необходимо развитие у них навыков быстрого перехода от слухового или зрительного образа слова к речедвигательному, а также установление связей между значением слова и его речедвигательным образом.

При разработке методики обучения фонетике необходимо глубокое понимание той роли, которую выполняют звуковые средства в языке. Недаром А. Реформатский писал о том, что не считает фонетику формальной дисциплиной и не боится начинать изложение ее именно с отдельных звуков [3,47]. Необходимо также дальнейшее изучение и выявление роли слухопроизносительных навыков в процессе овладения языком и при использовании языка в процессе коммуникации.

Из анализа роли фонетических средств в системе языка, в речевой деятельности и в процессе обучения можно сделать следующие выводы:

1. Обучение произношению целесообразно выделять в самостоятельный аспект, в котором звуковые единицы, фонетические закономерности и правила должны изучаться в системе и в определенной последовательности (системный подход к обучению фонетике).

2. Процесс преподавания русского языка как иностранного в целом должен быть фонетизирован, т.е. сопровождаться постоянной отработкой произношения лексико-грамматического речевого материала и включением фонетических задач в учебные ситуации (сопроводительный подход к общению фонетике).

3. Системный и сопроводительный подходы к обучению фонетике не исключают, а дополняют друг друга.

Необходимость сочетания названных аспектов практической фонетики имеет лингвистическое, психолингвистическое и методическое обоснование.

Литература:
1. Бондарко Л.В., Вербицкая Л.А., Гордина М.В. Основы общей фонетики /Л. В. Бондарко. − М.: Академия; СПб.: СПбГУ, 2004. − 160 с.
2. Любимова Н.А. Лингвистические основы обучения артикуляции русских звуков /Н. А. Любимова. − М.: Русский язык, 2011. − 242 с.
3. Реформатский А. А. Фонетический минимум при овладении русским произношением /А. А. Реформатский. // Русский язык в национальной школе. – 1961. − №4. – С. 45-53.

Анализ свободных словосочетаний в сопоставительном изучении русского и английского языков

Петрусенко Н.Ю.
доцент кафедры украинского и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
г. Харьков, Украина
e-mail: ninelpet25@gmail.com

Принцип сопоставления двух языковых систем всегда учитывался при преподавании иностранных языков студентам высших учебных заведений и помогал совершенствованию их образования. Критерии учета родного языка подчеркивается лингвистами – Р. Мишеа, Ч. Фризом, Р. Ладо и др. В результате сопоставительного анализа Ч. Фриз выявляет trouble spots – словосочетания, представляющие трудности для усвоения в результате различия двух языков.

При профессионально-педагогической направленности обучения иностранному языку студенты обучаются приемам преодоления межъязыковой интерференции. На практических занятиях по английскому языку на 1-2 курсах имеются большие возможности для сопоставления английского и русского языков. На материале учебников для высшей школы студенты обучаются отбору речевых единиц на базе билингвистического анализа, в результате которого выделяются характерные типы традиционных словосочетаний, отличающихся от русских соответствий.

Студенты, например, обращают внимание на различие в английских адвербиальных словосочетаниях и их русских соответствиях типа

In the morning – утром;

In the daytime – днем

и изменение предлога при наличии детерминирующего определения:

on a cold morning – в холодное утро

on a hot summer day – жарким летним днем и т.д.

Студенты обращают внимание на различие предлогов в зависимости от семантики сочетающихся компонентов, выделяют бинарные оппозиции словосочетаний: *to do exercises in Grammar, to give lectures, to take books on English history, to be on football team.*

Очень большую группу сочетаний, не совпадающих по семантическому признаку и сочетаемости с русскими соответствиями, составляют глагольные сочетания. Например, английским глаголам *to learn, to know, to recognize, to find out* соответствуют русские глаголы «знать», «узнать», но сочетаемость этих глаголов с другими словами будет различной. Сопоставив русское слово с соотнесенным с ним английскими словами, студенты уточняют, что с первым значением слова «узнавать» могут быть соотнесены глаголы *to know* и *to recognize* в словосочетаниях: *to know a person by his voice, to recognize a person, referee, coach.* «Узнавать» же в значении «получать сведения о чем-либо» находит соответствие в английских глаголах *to learn* и *to find out.* Однако каждый из них имеет свои оттенки значений, и обучать им необходимо в словосочетаниях типа *to learn the truth by accident* - «случайно узнать правду» и *to make every possible to effort to find out the truth* - «сделать все от себя зависящее, чтобы узнать правду».

Интерферирующее влияние русского языка сказывается в том, что студенты часто путают эти глаголы в результате отсутствия привычки при употреблении их дифференцировать те оттенки значений, которые не различаются в русском языке.

Такой же сопоставительный анализ можно было бы провести с другими глаголами *(to offer* и *to suggest, to avoid* и *to escape, to wait for* и *to expect* и др.), соотнося их с соответствующими ситуациями.

Таким образом, сравнительный анализ может показать, что часто значения английских глаголов в русском языке унифицируются, т.е.

выражаются одним обобщающим словом. Отдельные глагольные значения могут быть выявлены только через анализ их употребления в той или иной ситуации.

Определение трудностей в употреблении указанных словосочетаний позволяет предусмотреть меры, предотвращающие интерференцию, и сделать выводы относительно рациональных форм упражнений. Очень эффективными для этих целей являются упражнения программированного типа, тесты, основанные на выборочном принципе, и целый ряд упражнений, направленных на усвоение сочетаемости слов.

Если в работах Г. М. Никитиной применялся структурно-семантический подход к сопоставительному изучению английских и русских словосочетаний, то в последнее время все большее признание получает семантико-структурный подход, когда целью исследования являются языковая семантика, средства выражения той или иной мысли. Сопоставление семантико-структурного плана выявляет специфику содержательной стороны языковых фактов и специфику средств выражения общего и отдельного в сопоставляемых языках [3].

Сопоставительный анализ позволяет установить, что словосочетания, принадлежащие той или иной структурной модели, оформленные одним и тем же предлогом, входящие в состав одной и той же лексико-семантической группы, могут выражать, например, причинно-следственные отношения (отношения визуальности) в различной степени, что приводит либо к однотипности, либо к разнотипности словосочетаний в сопоставляемых языках.

Студенты должны обращать внимание на специфику английских словосочетаний в сравнении с русскими, приобретать навыки их анализа. Например, в английском языке имеет место стяжение словосочетаний в сложное слово. Стяжение словосочетаний формально выражено опущением предлога, изменением порядка следования компонентов и т. д. Например, если английское словосочетание *sun-bleached pillars* трансформировать в предложно-именное словосочетание *pillars bleached by sun,* мы

восстанавливаем порядок следования причастия *bleached* с предлогом *by* и существительным *the sun,* выступающими в функции определения к слову *pillars.* Если провести сопоставительный анализ с русскими словосочетаниями, мы видим, что *sun-bleached pillars* можно перевести и «колонны, залитые солнцем» и «залитые солнцем колонны». В английском же языке недопустим второй вариант *bleached* by *the sun pillars.* В этом случае происходит стяжение словосочетания в сложное слово. (Соответственно, нельзя сказать *a proportioned well room* вместо *well-proportioned room, the lined with satin wings* вместо *the satin-lined wings* и т.д.).

Говоря о месте сопоставительного метода в обучении иностранному языку, следует отметить, что сторонники прямого метода совершенно исключают сопоставление с родным языком. Однако при использовании только беспроводного метода интерференция возрастает. Многочисленные исследования подтверждают мысль о том, что лучший способ преодоления интерферирующего влияния родного языка – учитывать родной язык учащихся в методике обучения иностранному языку.

Литература:
1. Гаак В. Г., Ройзенблит Е. Е. Очерки по сопоставительному изучению французского и русского языков / В. Г. Гаак. – М., 1995. – 208 с.
2. Мартынова Р. Ю Эмоционально-речевой компонент содержания обучения иноязычной речи / Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта. – О., 2004. – Вип. 1. – С. 104-109.
3. Никитина Г.М. Об изучении свободных словосочетаний в сопоставительном плане / Г. М. Никитина. – М., 1971. – 315 с.

Методические основы формирования речевой культуры при изучении русского языка как иностранного

Пушкарева Е. Н.
ст. преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: varava22@gmail.com

Усвоение норм языка происходит уже на начальном этапе обучения и способствует его успешному овладению в дальнейшем. Определенный уровень владения языком предусматривает наличие необходимых знаний лексических и

грамматических особенностей языковой системы. Культура речи предполагает умение правильно читать, писать, выражать свои мысли в устной и письменной формах; богатство лексики, логичность изложения. Грамотная речь должна отвечать существующим нормам произношения, орфографии, словоупотребления. Формированию данных умений способствует системная работа над различными аспектами языка. Например, внимание студентов обращается на особенности стилей (разговорные, книжные), так как каждый стиль характеризуется своими признаками: преимущественным использованием определенных лексических и фразеологических средств, синтаксических конструкций и др.

Например, научный и деловой стили характеризуются стремлением к точности, конкретности, лаконизму, объективности изложения, употреблению слов в прямом значении. К особенностям лексики научного стиля относятся употребление слов с абстрактной семантикой (*исследование, классификация, реакция*) и большого количества терминов (*величина, символ, действие* и др.).

Основное назначение фразеологизмов – выражение различного рода оценок и отношения говорящего к высказываемому. Сложность в усвоении фразеологизмов состоит в отсутствии эквивалентов в родном языке или языке-посреднике и невозможности дословного перевода (*задирать нос, приходить в голову, ломать голову, ловить ворон, поставить точку, под открытым небом*).

При изучении лексических единиц предлагаются упражнения на употребление синонимов, омонимов, паронимов, антонимов в различных частях речи. Лучшему запоминанию слов способствует их объединение в группы в систематизированном виде: 1) синонимы: *рынок – базар; отличный – прекрасный; здесь – тут; трудно – тяжело; нужно – надо* и т. д.; 2) антонимы: *старший – младший; быстро – медленно; давать – брать; верх – низ; выходной – рабочий (день); можно – нельзя* и др.; 3) паронимы: *использовать – пользоваться; посылать – присылать; приготовить – подготовить – подготовиться; тоже – также; усвоить – освоить* и т. д.;

4) словообразовательные модели: *рисование, использование, чтение, черчение, деление; харьковчанин, киевлянин; украинец, иностранец; книжный, молочный, хлебный; городской, харьковский, университетский* и др.; 5) многозначные слова: *дорогой, забыть, билет, свежий, ставить, звать, узнать, открыть, язык, лист* и т. д.

Большое значение для изучения лексических отношений имеют антонимичные пары. Отношениями антонимии охвачено значительное количество слов разных частей речи, и усвоение антонимов, важность их правильного использования в языковой практике очень важны для всех, кто изучает русский язык. Следует обращать внимание на то, что образование антонимичной пары связано с лексической сочетаемостью употребляемых слов. Например: *старый человек – молодой человек, старая книга – новая книга; холодное молоко – горячее молоко, холодный день – жаркий день*.

Во время работы с глаголами делается акцент на их семантике, видовых отличиях, глагольном управлении. Особого внимания требует усвоение глаголов движения в прямом и переносном значениях (*человек / фильм / время идёт; носить сумку / очки / часы; вести ребёнка / машину / урок*).

Для формирования речевой культуры необходима работа над грамматическими явлениями, представляющими сложности в их усвоении. Сюда относятся: подвижное ударение (*гОрод – гОрода – городА; сестрА – сестрЫ – сёстры; числО – числА – чИсел*), чередование гласных и / или согласных (*писать – пишу, купить - куплю*); существование вариативных форм (*достигать – достичь / достигнуть; 300 грамм / граммов, 5 килограмм / килограммов*); нестандартное образование форм (*хорошо – лучше, много – больше, жить – живу*); различие форм в зависимости от значения (*лист – листы, листья*) или лексической сочетаемости (*вспоминать о прошлом годе, приехать в прошлом году*); отсутствие или неупотребительность отдельных форм (формы 1-ого и 2-ого лица некоторых глаголов: *начинаться, продолжаться, заканчиваться; кипеть, таять*); определение рода

существительных на –*ь* (*день, любовь*), несклоняемых (*кофе, кафе, такси, метро*); наличие существительных, употребляющихся только в единственном (*воздух, здоровье, учёба*) или множественном (*часы, очки, брюки*) числе; употребление субстантивированных прилагательных (*учёный, мороженое, столовая*); многозначность слов.

Система упражнений, направленная на работу с языковыми единицами, должна строиться с учетом видов речевой деятельности и решать следующие задачи: обобщение, систематизация знаний грамматического материала; коррекция навыков употребления; профилактика ошибок употребления на основе системной презентации языковых единиц.

Литература:
1. Ефремова Т. Ф. Словарь грамматических трудностей русского языка / Т. Ф. Ефремова, В. Г. Костомаров. – М.: Рус. яз., 1986. – 411 с.
2. Зубарева В. А. Грамматический справочник по русскому языку в таблицах / В. А. Зубарева, Е. Н. Пушкарева – Харьков: ХГПУ, 2004. – 72 с.
3. Клубков П. А. Говорите, пожалуйста, правильно / П. А. Клубков – СПб.: Норинт, 2004. – 192 с.
4. Розенталь Д. Э. Говорите и пишите по-русски правильно / Л. Э. Розенталь – М.: Айрис-пресс, 2008. – 256 с.
5. Современный русский литературный язык / Под ред. П. А. Леканта. – М.: Высш. шк., 1988. – 416 с.

Сравнительный анализ употребления дательного падежа в русском и арабском языках

Рогаткина Е.А.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail: rogatkina@gmail.com

В связи с ростом объемов экспорта образовательного рынка в Украине за последние годы значительно увеличился контингент иностранцев, обучающихся в украинских вузах. Данные предпосылки расширили роль лингвоориентированной методики преподавания русского языка как иностранного, при использовании которой необходимо учитывать ориентацию студента на языковую систему родного языка, оказывающую влияние на восприятие и усвоение русского языка. Учебный процесс преподавания

русского языка как иностранного выстраивается при этом оптимальным образом для данной категории учащихся [3, 61]. Речь пойдет о национально-языковой категории арабоговорящих студентов.

Всем известно о том, что дательный падеж в русском языке применяется, в первую очередь, для выражения значения адресата и следует после глаголов. В арабском же языке в этом значении ему соответствует конструкция с предлогом إلى «*илля» («к, для»)* и родительным падежом существительного. Русскому вопросу «кому?» соответствует арабский вопрос لمن؟ *«лиман »* (дословно *«для кого?»).* Подобная конструкция применяется в арабском языке в сочетании с глаголами: *говорить, сказать, писать, читать, желать, посылать, объяснять, покупать*, *посвящать, разрешать*.

В арабском языке также существует ряд переходных глаголов, которые управляют винительным падежом, тогда как их эквиваленты в русском языке управляют дательным падежом. К ним относятся глаголы речи*: рассказывать (кому? что?), сообщать (кому? что?), отвечать (кому?)*. В арабском языке к переходным глаголам относятся также глаголы *грозить, верить, давать, завидовать, запрещать, мешать, обещать, подражать, помогать, препятствовать, слушать.* Подобное смешение винительного и дательного падежей приводит к ошибкам в русской речи арабских учащихся. Эти ошибки объясняются интерференцией арабского языка *(«обещать друга, отвечать преподавателя, советовать пациента»*). Существует и другая группа ошибок в русской речи арабских студентов. Она имеет место в тех случаях, когда в обоих языках следует употреблять имя в форме винительного падежа, но студенты используют его в дательном падеже. Таким образом, совершаются ошибки типа: *«спрашивать профессору, позвать ей»* и подобные, что вызывается неполным разграничением значений дательного и винительного падежей. При введении в арабской аудитории значений дательного падежа русского языка следует начинать со значений, когда управление глаголов совпадает в русском и арабском языках (арабские глаголы, требующие после

себя вопрос لمن؟ «лиман» – кому?, после чего вводить значения глаголов с различным управлением в русском и арабском языках.

Отдельно следует сказать о глаголах *спрашивать и отвечать*, которые в русском языке различаются своим управлением, а в арабском языке они являются переходными, поскольку арабские студенты в начале обучения русскому языку путают, какой из них управляет дательным, а какой – винительным падежом. Следует обратить внимание на глагол *нравиться*, поскольку в арабском языке ему соответствует переходный глагол, по своей семантике близкий к русскому глаголу *восхищать*. Однако в арабском языке дополнение всегда следует за глаголом, и арабские студенты зачастую ставят подлежащее после этого глагола в винительный падеж, что порождает ошибки типа: *«мне нравится эту девушку».* Дательному падежу в значении направления действия с предлогом *к* русского языка в арабском языке соответствует конструкция с предлогом *’ilā* (предлог направления). В связи с тем, что в арабском языке этот предлог может употребляться и после таких глаголов, как *писать и посылать (*особенно если адресат находится на значительном расстоянии от адресанта), и значение этого предлога близко к значению предлога *«ли» («к, для»),* часто в русской речи арабских студентов возникают ошибки типа *«посылать письмо к брату», «писать к другу».* Необходимо сконцентрировать внимание учащихся и на различии в русском языке конструкций с глаголами движения *(«к кому?»*) и конструкций с другими глаголами, управляющими дательным падежом без предлога. Студентам надо разъяснять, что управление с предлогом *«к»* не после глаголов движения возможно в русском языке только при наличии после глагола одушевленного существительного в винительном падеже: послать *(кого? к кому?) – «послать студена к врачу».* Дательному падежу русского языка в значении возраста в арабском языке аналогии нет, и вопрос *«сколько вам лет?»* в арабском языке дословно звучит как: *«сколько ваша жизнь?»*, в котором словосочетание *«ваша жизнь*» стоит в именительном падеже. Ответ

«мне 20 лет» по-арабски выглядит так: *«моя жизнь – 20 лет*». Это также позволяет арабским студентам делать подобные ошибки в русской речи. Конструкции русского языка с дательным падежом при слове *«грустно», «можно», «нельзя», «нужно», «тяжело»* также не имеет аналогий в арабском языке. Словам *«можно», «нельзя», «нужно»* в арабском языке соответствуют модальные слова, которые представляют собой застывшие формы глаголов, утратившие свое изначальное значение. После них употребляется глагол в сослагательном наклонении с частицей أن «’ан» («чтобы»). Русская фраза *«ему можно идти домой»* по-арабски дословно звучит: *«можно его, чтобы (он) идет домой»*.

Местоимения в именительном падеже в арабском языке обычно опускаются, поскольку в самой форме глагола содержится указание на лицо. Конструкции в русском языке *«ему можно», «мне нужно»,* выраженные при помощи дательного падежа, в арабском языке представлены различными вариантами. Данные местоимения в арабском языке могут опускаться, если из контекста ясно, о ком идет речь. Этим обстоятельством объясняются ошибки в русской речи арабских учащихся типа: *«Друзья советовали ему, что надо изменяет работать», «Он посоветовал ему: «Надо, чтобы работает врача»; «Брат говорил, что надо потом работает в больнице*» и т.д.

Конструкции со словами *«грустно», «приятно», «тяжело»* в арабском языке также имеют различные способы выражения: *«Мне грустно» – «Я грустный»; «Я грущу»; «У меня грусть»*. Дательному падежу в значении определения с предлогом *«по» («Учебник по русскому языку»*) в арабском языке соответствует конструкция с родительным падежом несогласованного определения с предлогом *«би»* (предлог образа действия). Дательному падежу с предлогом «*по»* в выражениях *«по телефону», «по телевизору»* и др. в арабском языке также соответствуют конструкции с предлогом *«би».* Дательному падежу в значении места движения с предлогом *«по»* (*иди по парку*) в арабском языке соответствует конструкция с предлогом فِي «bū» *(«в»)*

плюс родительный падеж имени. Учет особенностей родного языка арабоговорящих студентов, рациональное использование лингвоориентированной методики обеспечивает повышение эффективности преподавания русского языка как иностранного. Сравнительный анализ языков и анализ типичных ошибок облегчает задачу обучения, способствует положительным результатам и противостоит неправильному влиянию родного языка.

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

Епідигматичні відношення локативів в українській мові

Селіверстова Л.І.
к. філол. н., доцент кафедри української та російської мов як іноземних
Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна
м. Харків, Україна
e-mail: urki_center@ukr.com

Мовознавчі науки виходять за межі власне мови та активно досліджують її взаємодію із позалінгвальною дійсністю, зокрема із таким елементом об’єктивного світу, як простір. Проте для вивчення української мови як іноземної, перш за все, необхідне чітке розуміння граматичних способів вираження простору. Отож, вважаємо за необхідне розглянути в цій статті епідигматичні відношення [2] локативів в українській граматиці, оскільки це питання широко не досліджувалося в українському мовознавстві.

У кожній мові існує система вираження категорії простору, що активно пов’язано з існуванням і діяльністю людини. Засоби вираження просторових відношень у різних мовах унікальні й визначаються національними картинами світу, хоча в людському мисленні є спільне уявлення / відображення простору.

В україністиці локативні словоформи та предикативні структури зі значенням місця досліджували О.П.Безпалько, І.Р.Вихованець, В.Г.Войцеховська, Н.В.Жигилій, З.І.Іваненко, А.С.Колодяжний, М.П.Коломієць, О.С.Мельничук, М.Я.Плющ, І.І.Слинько, Є.К.Тимченко, М.І.Фурдуй, І.Г.Чередниченко, Г.М.Шелемеха та інші [1, 1]. До сьогодні проблема граматичного позначення простору в українській мові, вважаємо, висвітлена недостатньо.

Слід зазначити, що категорія локативності й реальний простір не тотожні. Простір як наукове поняття є дещо абстрактне, формальне, а місце (locum) – лише його маленька частка, конкретна, реально існуюча [3, 130]. Є деякі дослідження просторової системи в українській мові, зокрема в художньому мовленні українських письменників, але вони не складають повної картини висвітлення локативності в українській мові. Такі базові поняття як місце, топонім, орієнтація, статичне положення речей у просторі або їх переміщення (у різних способах) досліджуються в різних мовах [10]. Лінгвісти досліджують, які граматичні ознаки, стратегії обираються для впорядкування окремих локативів або їх фрагментів у мові та мовленні.

На наш погляд, тема граматичного позначення локативності в українській мові потребує системного дослідження, частиною якого можуть бути епідигматичні відношення. У такому аспекті в центрі уваги не лише лексичні, а й словотвірні, морфологічні відношення у відображенні простору в сучасній українській мові.

Мета цієї статті – розглянути приклад дослідження епідигматичних відношень активно вживаних локативів, що належать до навчального лексикону іноземних студентів.

Об’єктом дослідження стали локативи української мови, уміщені до активного та навчального лексиконів іноземних студентів.

Локативність як семантична категорія вирізняється високим рівнем абстрагованості та логічної самостійності. Локативність належить до субкатегорій простору, в ряду яких стоять директивність, об’ємність,

протяжність тощо. Усі вони пов’язані між собою, утворюючи певну ієрархічно структуровану понятійну сферу [8, 111]. Разом із тим, відношення між субкатегоріями не носить однозначний характер. Це пояснюється тим, що прості семантичні категорії входять до складних категорій, неоднорідних за своїм змістом. Категорія простору є результатом синтезу семантичної категорії предмета, форми, їх кількості (міри величини, або виміру) [6, 107]. О.В. Виноградова, визначаючи, що функціонально-семантична категорія локативності в українській мові має свій центр (ядро) та периферію, вважає ядром об’єктної орієнтації локативності три групи: 1) екзистенційну локативність – найменування просторових та географічних понять; 2) подвійну локалізацію – указівку на місце – його функціональним призначенням постає реалізація перебігу певного процесу; 3) параметричні характеристики об’єктів [1, 13]. Категорія просторовості як логічна категорія реалізується в різних мовах як на понятійному, так і на граматичному рівнях. Засоби вираження понять просторовості та їх відношень такі ж різноманітні, як і системи різних мов. Незважаючи на різноманітність значень просторовості та засобів їх вираження, ця категорія має властивість конгруентності, тобто її можна зіставляти в різних мовних системах.

У вивченні української мови як іноземної велика увага приділяється відношенням лексичних одиниць. Відомо, що парадигматичні відношення між словами – це відношення в системі мови (langue, за термінологією Ф. де Соссюра), а синтагматичні відношення відображають властивості слова в мовленні, тексті (тобто в parole, за термінологією Ф. де Соссюра) [5, 4]. У мовознавстві виділяється чотири типи опозицій і дистрибуцій: 1) абсолютні синоніми – мають еквівалентну дистрибуцію та нульову опозицію; 2) родо-видовий тип відношень (гіперо-гіпонімія: значення однієї лексеми вміщує значення іншої, наприклад: калина, дерево; 3) значення частково збігаються, перетинаються, наприклад брат і сестра мають спільне значення родичі; 4) значення слів не збігаються, наприклад: електрон, печиво [4].

Академік Д.Н. Шмельов увів ще один тип відношень – епідигматичний (формального й семантичного словотворення). Єпідигматичні відношення розкривають словотвірні зв'язки слова, завдяки яким воно може належати до різних лексико-семантичних парадигм [9].

В українській мові локативність відображається граматично місцевим відмінком: питання *Де? – В Україні, в університеті, в Інтернеті* тощо. У широкому розумінні розглянемо не лише вузьке значення – місце дії, перебування, а й топоніми та іншу лексику на позначення категорії простору. У межах статті, зрозуміло, що можемо розглянути лише приклад дослідження.

Топонімікон у географічній системі ділиться на групи:

1. Макротопоніми – назви великих і широковідомих людству фізико-географічних об'єктів (назви материків, країн, океанів, морів тощо).
2. Хороніми – назви будь-яких територій. Розрізняють адміністративний хоронім – ВН будь-якої адміністративно-територіальної одиниці (держави, республіки, краю, області, району, штату); міський хоронім – ВН частини території міста; природний хоронім – ВН будь-якої природно-ландшафтної зони.
3. Ойконіми – назви будь-яких поселень: а) астіоніми – назви міст; б) комоніми – назви сільських поселень.
4. Гідроніми – назви водних об'єктів: а) потамоніми – назви річок; б) пелагоніми – назви морів чи їх частин; в) океаноніми – назви океанів чи їх частин.
5. Урбаноніми – назви будь-яких об'єктів у місті: а) агороніми – назви майданів, площ, базарів; б) годоніми – назви лінійних об'єктів (проспектів, вулиць, провулків, проїздів, набережних); в) хороніми міські – назви частин територій міста (кварталу, парку, цвинтаря); г) еклезеоніми – назви церков, святих місць.
6. Ороніми – назви елементів рельєфу – гір, валів, долин, хребтів, галявин, полів, ущелин, урочищ.
7. Дримоніми – назви лісів, борів, гаїв, дібров.

8. Інсулоніми – назви островів.

Топонімічне вираження категорії простору – властивість, спільна для різних мов. Розглянемо особливості української мови в епідигматичному аспекті, тобто окреслимо епідигматичне поле – систему семантичної деривації в середині слова та словотвірні відношення. До активної та навчальної лексики іноземних студентів меншою чи більшою мірою належать майже всі топоніми. Для багатьох мовних засобів із просторовою семантикою основним є значення статичності (місце розташування) / динамічності (напрямку руху), тобто зміна положення тіла / предмета в просторі або відсутність такої дії.

Розглянемо спільнокореневі лексеми та їхні похідні: край / країна / Україна / українець / українка / українці / краяни / окраїна / окраєць / крайнебо / крайність / крайнощі / скраю / краяти / крайній / крайовий / український [7]. Не всі лексеми ряду відносяться до локативів. Іменник «край» має кілька значень: 1) місцевість, що має певні природно-кліматичні особливості (синонім – сторона): *Слобожанський край – Слобожанщина*, *Закарпатський край – Закарпаття*, *рідний край – рідна сторона*. 2) лінія, що обмежує якусь поверхню, і те, що прилягає до цієї лінії (синонім – кінець): *на краю парку – у кінці парку*. Звернімо увагу на вживання іменника «край» у другому значенні. Синонімічне вживання не завжди взаємозамінне. Відбулася диференціація контекстного словосполучення: *підручник на краю столу, людина на краю гори, провідник у кінці потягу, вагону, титри в кінці фільму, зміст у кінці підручника*. Спостерігаємо, де є опозиція «на початку», там вживається «в кінці», а де немає «початку», там, як правило, вживається «на краю». 3) край / окраєць – синонім шматок (шмат): *відрізати хліба край, шматок хліба, люблю окраєць з часником*. 4) припинення дії, стану, здебільшого вживається усталеним словосполученням «покласти край»: *прогулам слід покласти край = слід припинити прогулювати заняття*. Іменник *край (рідний край)* має омоніми: прийменник *край (край дороги)*, форма дієслова «краяти» в наказовому способі другої особи однини – *край: не край мого серця*. Розглянувши тільки одну лексему «край», бачимо, що

майже всі слова в синонімічних та омонімічних варіантах належать до активної лексики іноземних студентів (окрім омонімічної форми «край» від краяти: *не край мою душу*). Під час вивчення локативу «край» слід подавати весь розглянутий вище ряд.

Лексема «країна» має синонім держава: *далека країна, іноземна держава*. Словосполучення «рідна країна, моя країна» має синоніми Батьківщина, Вітчизна: *моя країна – Україна, повернутися на Батьківщину, захищати Вітчизну*. Стилістично забарвленим є словосполучення «країна мрій» у значенні місця, території.

Власна назва «Україна» не викликає в іноземних студентів складнощів перекладу чи контекстного вживання, крім парадигми відмінювання.

Іменник «окраїна» означає крайню частину території – синонім «околиця»: *окраїна села, окраїна міста*.

Локатив «крайнебо» українського походження має синонім «горизонт» – грецького походження (від слова «обмежую»): *що за крайнебом? / що за горизонтом?*

Локатив «скраю» виражений прислівником, відповідає на питання Де? Стоїть у лексичному ряду: вгорі, унизу, посередині.

Прикметник «крайній» може виступати локативом у словосполученні, наприклад: *крайній будинок, крайній знак*. Омонім «крайній» виступає у значенні іменника: *хто крайній?*

Прикметник «крайовий» похідний від іменника «край», що означає територіальний поділ, виступає означенням до офіційних назв: *крайовий суд*.

Решта лексем можуть виконувати функцію локатива у контексті, наприклад: *від українця до українця, від русичів до українців*, *вдаватися до крайнощів (те саме – до крайності)*.

Дослідження епідигматичних відношень активно вживаних локативів, що належать до навчального й побутового лексикону іноземних студентів, необхідне для укладання навчальних матеріалів, що допоможе диференціювати

цю лексику на функціонально-семантичному рівні, а також прискорити процес засвоювання іноземцями активної лексики. Навчальні матеріали за результатами епідигматичного аналізу сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу. У іноземних студентів розвивається пізнавальна активність, формуються навички роботи з лексикою, впорядковуються логічні зв'язки.

Література:

1. Виноградова О. В. Функціонально-семантична категорія локативності в сучасній українській мові: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : спец. 10.02.01 «Українська мова» / О. В. Виноградова. – К., 2001. – 19 с.
2. Голев Н. Д. Функции эпидигматики в языке и речи. / Електронний ресурс: http://lingvo.asu.ru/golev/articles/z74.html
3. Городенська К. Г. Акцентовані ознаки локативів / К. Г. Городенська // Наукові записки. – Випуск 23. – Серія: Філологічні науки (мовознавство). – Кіровоград : РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2000. – С. 130-136.
4. Лексико-семантична система мови. / Електронний ресурс: http://pidruchniki.com/1058032048096/dokumentoznavstvo/leksiko-semantichna_sistema_movi
5. Плющ М. Я. Граматика української мови: У 2 ч. Ч. 1. Морфеміка. Словотвір. Морфологія: Підручник. — К.: Вища шк., 2005. — 286 с
6. Романюк Л.В. Проблеми дослідження категорії локативності як мовної універсалії. Лінгвістичні дослідження: Зб. наук. праць ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Вип. 35. – Х., 2013. – С. 105-110.
7. Словник української мови. В 11 т. – Київ : Наукова думка, 1970–1980.
8. Терехова С. І. Типи референції в системі просторових, часових та особових координат у їх мовній реалізації (на матеріалі української, російської та англійської мов) : монографія / С. І. Терехова. – К. : Вид. КСУ ; ТОВ «Альфа Реклама», 2010. – 340 с.
9. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. / Д.Н.Шмелев. – М.: Наука, 1973. – 280 с.
10. Ющенко М. П. Концептуалізація простору у французькій мові : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.05 / Мирослава Петрівна Ющенко. – К., 2007. – 22 с.

Некоторые вопросы аккультурации иностранных студентов при обучении на языковых кафедрах

Сеник Л.Н.
к .пед. н., доцент кафедры языковой подготовки
Лебеденко И.Л.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина
e-mail: senik.lilia2017@gmail.com

Последние десятилетия в развитии методики преподавания иностранных языков характеризуются ориентацией на личность обучаемого, исследованием

разнообразных вопросов межкультурной коммуникации. Изучение иностранного языка понимается как процесс аккультурации инофонов. Аккультурация предполагает усвоение нравственных ценностей, менталитета, норм поведения народа – носителя изучаемого языка.

Важными доминантами процесса аккультурации является формирование страноведческой и лингвокультурной компетенции. Фактическая и фоновая страноведческая информация знакомит иностранных учащихся с культурными реалиями страны изучаемого языка, важными для обеспечения адекватного поведения в новом социуме. Лингвокультурная компетенция предполагает усвоение новых понятий, характерных для инокультуры, в процессе усвоения иностранного языка как источника национально-культурной информации.

Реализация принципа аккультурации предполагает корректировку содержания учебного материала, привлечение различных форм работы. Требованием к содержанию предъявленного материала является его эстетическая и лингвокультурная ценность, учёт мотивационных побуждений обучаемых, возможность выявлять заинтересованность в общении и проявлять свой потенциал. Учебный материал и способы его подачи должны стимулировать познавательные интересы и активность, являющиеся важными факторами успешности познания.

Знакомство с инокультурной информацией может осуществляться через различные формы аудиторной и внеаудиторной работы. При этом важно отметить, что в какой бы форме не осуществлялась работа, для её эффективности необходимо соблюдение принципа системности в подаче материала. На кафедрах языковой подготовки проводятся разнообразные внеаудиторные мероприятия с иностранными студентами, такие, как экскурсии, посещение музеев, выставочных залов, встречи с интересными людьми, научно-практические конференции по языку, тематические вечера и др. Они знакомят обучаемых с культурными ценностями инокультуры, помогают понять менталитет носителей изучаемого языка. Получение страноведческой

информации необходимо не только для развития речевой деятельности и накопления знаний о стране изучаемого языка, но и для понимания и усвоения норм речевого и неречевого поведения, для формирования навыков общепринятого поведения в различных ситуациях общения.

Большой потенциал для получения студентами лингвокультурных знаний и реализации принципа аккультурации имеют различные виды аудиторной работы. Это диспуты, круглые столы, аудиторные занятия по страноведческой и культурной тематике, олимпиады по языку и др.

Важное значение для получения знаний и успешного формирования необходимых качеств личности и обучаемых имеет знакомство с художественной литературой, потому что именно в ней наиболее полно отражается культура народа, особенности национального характера. Литература является не только источником получения лингвокультурной компетенции, она способствует мыслительной активности обучаемых и их аккультурации. При чтении художественного текста читатель воспринимает и интерпретирует образы, события в зависимости от присущих ему взглядов на действительность, системы ценностей. В том случае, если читатель – иностранец, для адекватного восприятия ему необходимы не просто языковые и неязыковые, а иноязыковые и инокультурные знания. Восприятие и оценка текста зависят от его национально-культурной принадлежности.

С одной стороны, адекватное восприятие художественного текста реципиентом оказывается возможным благодаря наличию в нём универсального ядра, или интеркультурного смысла, т.е. инвариантой части национальных смыслов разных культур. С другой стороны, наличие в художественном произведении лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики, а также национально специфический способ образного языкового выражения содержания и другие факторы могут привести к недопониманию или непониманию текста. Полагаем, что это необходимо учитывать как при построении системы работы, так и при отборе

художественных текстов для чтения. Критериями отбора являются эстетическая и страноведческая ценность произведения, уровень языковой компетенции обучаемых, особенности национального самосознания, а также специфика учебного заведения и профессионально-психологические особенности личности обучаемого.

Наблюдения, проведённые в аудитории иностранных студентов-медиков, позволили сделать следующий вывод: их привлекают произведения с динамичным, увлекательным сюжетом, с яркими, незаурядными персонажами, а также тексты профессионально ориентированные, в которых поставлены морально-этические проблемы, моделируются проблемные ситуации, часто сопровождающие работу врача. Умело организованное обсуждение таких произведений побуждает студентов к выражению собственных суждений полемического и оценочного характера.

При подготовке к чтению текст подвергается анализу с точки зрения языковых трудностей, снятие которых реализуется с помощью специального методического аппарата. Структура методического аппарата должна быть комплексной, однако с учётом поставленных целей мы ограничиваем рассмотрение предтекстовой работой, направленной на снятие прежде всего лексических трудностей национально-культурного характера.

Анализ научной литературы и опыт работы со студентами-нефилологами позволили отобрать и в методических целях сгруппировать лексические единицы, наиболее часто встречающиеся в языке художественных произведений, работа с которыми должна способствовать снятию языковых трудностей и адекватному восприятию художественного текста. Языковые единицы, по классификации Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, делятся на следующие группы.1. Эквивалентные единицы, отражающие общечеловеческие универсалии. Они имеют аналогию в родной культуре студентов, не отражают культурных особенностей и не вызывают проблем восприятия.2. Неполноэквивалентные единицы, имеющие аналоги в родной культуре

студентов, но воспринимающиеся неадекватно из-за разницы в дополнительных оттенках(фоновые знания). Они определены национально-культурными особенностями. Кроме понятийной информации эти единицы содержат дополнительные сведения о внеязыковом факте, предмете, отражающие жизненный опыт народа, т.е. лексический фон. Знакомство учащихся с непонятийной информацией обеспечивает правильную сочетаемость слов, предупреждает ошибки в их употреблении и одновременно знакомит с культурной жизнью страны изучаемого языка.3. Безэквивалентные единицы, не имеющие аналогов в родной культуре студентов, непереводимы и нуждаются в специальной семантике. Данная лексика ценна тем, что выражает элементы культуры носителей языка[1, 41-45].

Тщательный отбор лексического материала и отнесение его к определённым группам является обязательным этапом в подготавливающей к чтению работе. Семантизация неполноэквивалентной и безэквивалентой лексики, как и дальнейшая работа с ними, обусловлена активностью/пассивностью данных единиц как в рамках произведения, так и в языковой практике студентов.

Учитывая тот факт, что для развития умений чтения необходимо расширение у обучаемых объекта лексики, обобщение и систематизация их знаний, совершенствование умений извлечения лингвокультурной информации из художественных произведений, вся лексическая работа должна строиться именно в этом направлении. При этом, поскольку обучение видам речевой деятельности не осуществляется изолированно, в работе над лексикой прослеживается тесная взаимосвязь с другими видами речевой деятельности, в первую очередь, с говорением.

Из приёмов, обеспечивающих семантизацию, активизацию, систематизацию лексических единиц, назовём лингвострановедческое комментирование, беседы, задания, упражнения, толкование, вопросы. Как при работе над художественными текстами, так и в качестве отдельного объекта

изучения важное значение имеет фразеология, обладающая национально-культурной семантикой.

В разных языках фразеологизмы могут обнаруживать как сходство, так и различие в содержательном и в ситуативном плане. В учебных целях мы объединяем их в следующие группы: 1. Фразеологизмы, совпадающие в сравниваемых языках семантически, по лексико-грамматическому составу и по ситуативному употреблению. 2. Фразеологизмы, которые совпадают по содержанию, но отличаются историческим и культурным фоном. 3. Фразеологизмы, которых нет в языке студентов, что связано с историей и традициями страны изучаемого языка.

Изучение фразеологической системы в сопоставительном плане мотивирует студентов, повышает их активность, улучшает качество усвоения материала.

В настоящее время исследователи изучают специфику языковой картины мира, особенностей восприятия текстов обучаемых из разных регионов. Полагаем, это будет способствовать более успешной реализации принципа аккультурации.

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.

К вопросу участия иностранных учащихся подготовительных факультетов в студенческих конференциях

СергейчукЛ.В.

преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных

Плотникова Т.А.

ст. преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных

Харьковского национального университета городского хозяйства им. А.Н. Бекетова

г. Харьков, Украина

e-mail: sergeychuk.lv@gmail.com

Мы поставили перед собой цель проанализировать трудности, с которыми преподаватель русского языка как иностранного и иностранный

учащийся подготовительного факультета могут столкнуться в процессе подготовки к участию в студенческих конференциях.

Перед преподавателем стоит задача подготовить учащегося не только к монологическому высказыванию, но и отработать умение ответить на вопросы, которые, возможно, будут заданы слушателями на конференции.

Начальный этап обучения русскому языку как иностранному имеет ограниченные временные рамки, но даже в этом случае основная задача преподавателя – дать иностранным учащимся понятие о системе русского языка. Обучение на начальном этапе характеризуется доступностью, последовательностью, результативностью. Изучение языка должно быть коммуникативно направленным, любой учебный материал изучается с целью использования не только на уроке, но и в жизненных ситуациях.

На этом этапе обучения словарный запас иностранных учащихся накапливается постепенно для лучшего усвоения и успешного использования в общении. При наличии минимального словарного запаса и грамматического материала логично сначала начинать обучать строить фразы, необходимые учащемуся для повседневного общения. После простых предложений строятся сложные, к существительным подбираются прилагательные, к глаголам – объекты, формируется осмысленный текст, в котором можно анализировать значение падежных форм.

Во второй половине начального этапа обучения постепенно проводится подготовка и к обучению учащихся в высших учебных заведениях Украины. Также на начальном этапе обучения большое внимание уделяется обучению иностранцев монологическому высказыванию. В практике преподавания РКИ при обучении монологическому высказыванию преподаватель преследует следующие цели:

1) научить формированию собственных законченных мыслей;

2) обучить логическому развёртыванию мыслей с их аргументацией;

3) научить грамотному оформлению мыслей.

При решении этих задач от иностранных учащихся требуется не механическое воспроизведение текста, а его творческая интерпретация. Для этого предлагаются различные виды упражнений, которые дают возможность не только более углублённо поработать с текстом, но и создать собственные монологические высказывания.

Следующим этапом обучения монологическому высказыванию является сам процесс его создания. Правильно разработанная система обучения монологической речи позволяет иностранным учащимся без особых затруднений продуцировать интересные по содержанию, оригинальные по форме, значительные по объёму высказывания в рамках изучаемых лексических тем. Данная работа настолько увлекает учащихся, что многие из них, проявляя свои творческие способности, создают собственные рассказы, тематика которых не связана с учебным материалом [3].

На этом этапе обучения уже можно привлекать заинтересованных студентов к участию в конференциях, когда научный стиль речи не будет вызывать затруднений в осмыслении. Вначале учащемуся нужно выбрать тему научного доклада, преподаватель должен помочь определить форму изложения научной информации, манеру высказывания. Учащийся с помощью преподавателя составляет монологическое высказывание в письменной форме – реферат, в котором присутствует частичное или полное копирование информации из различных источников. Если эта информация вызывает у учащегося сложности в понимании или чтении, преподаватель по возможности адаптирует текст. Такие трудности может вызвать произношение и понимание научных терминов, как правило, встречающихся в текстах научного стиля речи. Поэтому задача преподавателя – помочь иностранному учащемуся осмыслить термины для более осознанного прочтения текста.

Большая часть содержащейся в тексте информации не может сразу отложиться в памяти учащегося, поэтому на начальном этапе подготовки следует составить подробный план текста. Необходимо также провести

грамматический анализ текста: определить падежные формы, формы числа, рода, времени, вида; лексическую структуру текста.

Важной является работа над выразительным чтением текста, которая проводится с соблюдением правильного интонирования синтагматических и фразовых ударений. Такая работа позволяет решать не только проблемы отработки орфоэпических умений, но и формирует у иностранных учащихся навыки эмоционально-выразительного чтения.

Итогом проделанной работы может быть моделирование ситуации на уроке. Учащийся выступает с готовым докладом перед небольшой аудиторией, например, в своей группе, затем отвечает на вопросы своих одногруппников. Таким образом можно увидеть ошибки в подготовке и заблаговременно их исправить.

Подготовленный научный доклад обязательно должен быть оформлен в печатном виде, а также в форме презентации.

Таким образом, участие иностранных учащихся в студенческих конференциях является важной частью подготовки к обучению в высших учебных заведениях Украины, развивает умение высказывать свою точку зрения, доносить её до слушателей, аргументировать своё высказывание, логически выражать законченную мысль.

Литература:

1. Земская Е.А. Лингвистический анализ и проблемы обучения./ Е.А. Земская. – Москва: Флинта, 2004. – 133 с.
2. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. / В.Э. Морозов. – Москва: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2007. – 268 с.
3. Отменитова О.М. Обучение монологическому высказыванию иностранцев на начальном этапе обучения русского языка[Электронныйресурс]/О.М. Отменитова, Л.П. Цоколь, Н.В. Харитонова. – Инновационная наука №5, 2016. - С. 105 - 107. – Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-monologicheskomu-vyskazyvaniyu-inostrantsev-na-nachalnom-etape-izucheniya-russkogo-yazyka
4. Фомина И.Л. Методика формирования монологической речи у иностранных студентов [Электронныйресурс] / И.Л. Фомина. - Режим доступа:http://uapryal.com.ua/training/i-l-fomina-odessa-metodika-formirovaniya-monologicheskoy-rechi-u-inostrannyih-studentov/

Способы формирования умений самостоятельной работы при овладении языком специальности

Соина И.Ю.
к. филол. наук, доцент кафедры украинского и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
г. Харьков, Украина
e-mail: soinairina2003@gmail.com

Самостоятельная работа – это особый вид учебной деятельности, направленный на выработку у студентов творческого подхода к получению знаний. Основные функции самостоятельной работы в вузе – познавательная, обучающая и воспитательная. Все они направлены на то, чтобы научить студентов подходить к освоению изучаемого языка творчески и через него понять основы учебных дисциплин (в нашем случае спортивных).

Самостоятельная работа включает систему заданий, предусматривающих как семантизацию, так и активизацию в речи общенаучной и терминологической лексики. При обучении студентов научной речи целесообразно использовать задания, стимулирующие самостоятельную подготовку к занятиям. В основе всех видов самостоятельной работы студентов лежит такое качество личности как самостоятельность, проявляющееся в способности ставить перед собой определенные цели, определять для себя ее задачи, отыскивать средства и способы их решения. Студент должен понять предложенные цели, сформировать их самостоятельно и удерживать в памяти до момента их реализации. Формирование навыков и умений самостоятельной работы осуществляется в аудитории в ходе фронтального, группового, парного и индивидуального режимов работы.

Для обучения иностранному языку в спортивном вузе с учетом современных требований совершенствования и оптимизации учебного процесса наиболее приемлемыми являются комбинированные программы, предназначенные для отработки различных аспектов языка, например, аудирования и закрепления новой лексики.

Для успешной организации и управления самостоятельной работы студентов в спортивном вузе необходимо учитывать индивидуальные особенности студентов и их уровень языковой подготовки при составлении учебных программ и подборе учебного материала. Как правило, на самостоятельную работу студентов выносится материал, который может быть проработан студентом по учебнику, пособию, справочной литературе и т.п. Домашняя работа является продолжением аудиторной работы, однако, чтобы эта работа была эффективной, студент должен иметь четкие представления о ее организации и средствах ее выполнения.

Одной из форм обучения иностранному языку в спортивном вузе является внеаудиторное чтение. Суть внеаудиторного чтения заключается в самостоятельном подборе текста по специальности и последующем самостоятельном его изучении. Под подготовкой следует в данном случае понимать умение правильно прочесть текст, перевести его, а также изложить главную мысль, содержащуюся в прочитанном тексте, что должно свидетельствовать о его понимании. Необходимо обратить внимание на некоторые особенности работы в этой области.

Следует отдавать себе отчет в том, что студенты первого курса (иностранный язык теперь преподается только на первом курсе) не обладают необходимым запасом слов и языковых конструкций из области спортивных текстов по специальности. Самостоятельный подбор и подготовка текста по спортивной специальности может иметь место только после определенного периода обучения иностранному языку, когда студенты уже будут располагать некоторым опытом и достаточными знаниями в области анализа и понимания текстов по специальности. Эта цель достигается путем аудиторной работы над спортивными текстами под руководством преподавателя. Во время упомянутого периода обучения преподаватель должен ознакомить студентов с имеющимися пособиями (словарями, справочниками, интернет-ресурсами и

т.д.), которые являются необходимым элементом при самостоятельной подготовке текста.

Очень важным фактором является самостоятельный подбор текста учащимися. Он позволяет ознакомиться со всем разнообразием литературы по спортивной тематике, особенно из области специальности, которую изучает студент (баскетбол, волейбол, футбол, спортивные единоборства, гимнастика, легкая атлетика, плавание и др.). Значение этого фактора во многих отношениях трудно переоценить.

При чтении иностранного текста студент сталкивается с определенными трудностями: незнакомые слова, работа со словарем, что делает чтение утомительным и неинтересным. Трудности с подбором материала для чтения заключаются в выборе среди массы материалов на актуальные и интересные темы. Преподаватель должен определять объем чтения, лексический материал для запоминания, грамматические структуры для повторения, сроки сдачи и т.д. Важно использовать аутентичные источники научно-популярной литературы, периодических изданий последних лет. Следует особенно подчеркнуть, что текст, подобранный студентом, не должен быть переводом на иностранный язык, ибо опыт показывает, что в таких текстах нередко встречаются ошибки, которые вредно влияют на языковые навыки студентов.

Опрос внеаудиторного чтения должен включать в основном проверку возможности перевода текста с иностранного языка на родной язык отборочным методом (несколько коротких отрывков из разных частей текста), а также изложить его основные мысли. Вторая из названных частей опроса должна проводиться в форме проверки подготовленных учащимися высказываний, а также в форме ответов на вопросы преподавателя.

По-другому выглядит работа над внеаудиторным чтением на заочном отделении академии физической культуры, особенно в области метода опроса, что, в свою очередь, предопределяет способ подготовки текста. Опыт показывает, что целесообразным является опрос высказываний на тему текста.

Уровень языковых знаний на заочном отделении гораздо ниже, чем на дневном отделении, и нередко бывает, что студенты просто заучивают текст наизусть, смысл которого иногда не понимают. На наш взгляд, лучшим методом будет опрос только чтения и перевода текста по специальности, что даст более убедительные результаты и может оказаться более пригодным в дальнейшей работе студентов.

При организации самостоятельной внеаудиторной работы система упражнений должна функционировать в режиме самоконтроля, что осуществляется с помощью тестовых заданий, по которым учащиеся проверяют правильность своего понимания текста.

Особое место в организации самостоятельной работы студентов спортивного вуза отводится творческим заданиям. Так, студенты готовят доклады или сочинения (темы “My future speciality”, “Olympic Games”, “My training”, “My favourite athlete”, “Women and sport” и т.д.), подготавливают наглядные пособия (таблицы “The human body”, “Winter Sports”, “Summer Sports”, “Olympic Games” и т.д.), составляют словари по своей специальности. Данные виды заданий реализуются в процессе работы с различного рода учебными аудио- и печатными материалами, в том числе с литературой по специальности.

В общую систему упражнений по формированию умений самостоятельной работы входят подготовительные упражнения, направленные на отработку каждой отдельной группы умений в рамках самостоятельной работы. К ним можно отнести обучающие тексты, упражнения на систематизацию по различным признакам, самостоятельное составление таблиц и схем. К творческому типу упражнений относятся подготовка докладов, рефератов, составление игровых заданий, проверочное чтение и редактирование материалов.

В заключении следует подчеркнуть, что все формы самостоятельной работы являются эффективными в обучении иностранному языку в спортивном

вузе и дают возможность преподавателю объективно оценить результаты работы и уровень знания иностранного языка студентами.

Литература:
1. Петрусенко Н.Ю., Соина И.Ю. К вопросу о внеаудиторной самостоятельной работе в процессе обучения иностранному языку / Н.Ю. Петрусенко, И.Ю Соина // Лингвистическая подготовка студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений в контексте Болонского процесса и общеевропейских рекомендаций по изучению, преподаванию и оцениванию языков: Материалы IV Международной научно-методической конференции, 3-4 октября 2013 г. – Одесса: Изд-во «ВМВ», 2013 – с. 292-293.
2. Сурыгин А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – СПб.: Златоуст, 2000. – 225 с.
3. Языковое образование в вузе // Методическое пособие для преподавателей высшей школы, аспирантов и студентов. – СПб.: КАРО, 2005. – 160 с.

Типичные ошибки в речи монгольских студентов при обучении русскому языку

Солодова Л.Е.
ст. преподаватель кафедры филологии
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина

Исследования, проводимые в Монголии в 90^{х} годах XX в., показали, что около 70% монголов читают и понимают по-русски, почти 35% говорят на русском языке, причём 20% используют русский язык ежедневно. С тех пор ситуация, конечно, изменилась: после перехода на рыночную экономику появилась необходимость в изучении английского и других языков. Но сейчас русский язык остаётся одним из самых востребованных в Монголии. Поэтому нельзя не учитывать тот факт, что начиная обучение на подготовительном факультете большинство монгольских студентов имеют элементарные знания по русскому языку.

В связи с этим перед преподавателями русского языка стоит сложная задача: определить слабые места у каждого студента и найти способы их устранения. В вузах, где учится большое количество монголов, ведётся серьёзная исследовательская работа по определению причин, порождающих типичные ошибки, и нахождению способов их устранения. В результате анализа ошибок, проводимого в разных вузах, установлено, что одной из основных причин их возникновения является интерференция. Человек,

мыслящий на родном языке (в данном случае на монгольском), пытается перевести свою мысль на русский язык, делая при этом большое количество ошибок. Этот процесс внутреннего перевода тем заметнее, чем ниже владение иностранным языком и чем сложнее мысль [3, 96].

Монгольские студенты допускают в речи как морфологические, так и синтаксические ошибки. Морфологические ошибки встречаются при употреблении одних и тех же форм. В качестве примера можно взять одушевлённые и неодушевлённые существительные женского рода, оканчивающиеся на *Ь (площадь, тушь или мать, дочь)*. Это также могут быть существительные женского и среднего рода на *ИЯ, ИЕ (аудитория, общежитие)* или существительные мужского рода, оканчивающиеся на шипящую *(нож, врач, товарищ)*. При употреблении этих слов монгольские студенты допускают ошибки, которые объясняются внутриязыковой интерференцией: *заботиться о дочи, посетить врачёв, много аудиториев* и т.д.

Особую трудность в падежной системе русского языка для монголов представляет родительный падеж, так как некоторые значения этого падежа (принадлежности, места, признака) выражаются в монгольском языке таким же образом, как и в русском, а другие (наличия времени или отсутствия предмета, после числительных), передаются иными грамматическими средствами.

При сопоставлении отдельных значений родительного падежа в русском и монгольском языках были выявлены причины этих ошибок: сверхдифференциация, недодифференциация, реинтерпретация различий. В первом случае мы встречаемся со следующими видами ошибок.

1. Нарушение порядка слов в предложении, где родительный падеж имеет значение признака или принадлежности. В этом случае фраза: *Декана нашего факультета зовут Олег Григорьевич* будет выглядеть так: *Нашего факультета декана зовут Олег Григорьевич*.

2. Выражение несогласованного определения в форме именительного падежа, при этом также имеет место нарушение порядка слов. Например: *Он*

стал студентом университета в монгольском варианте будет выглядеть так: *Он стал университет студентом*. Объясняется это тем, что в монгольском языке в данной ситуации употребляется именительный падеж.

3. Употребление дательного падежа вместо родительного в конструкциях *У кого нет чего* и *У кого есть что*. *Ему много друзей* вместо *У него много друзей*. *Ему нет родителей* вместо *У него нет родителей*.

4. Употребление именительного падежа вместо родительного после числительных и слов *много, мало* и т.д. *На собрании много студенты* вместо *На собрании много студентов.*

При недодифференциации (скрытая интерференция) монгольский студент, боясь ошибиться, старается не употреблять грамматических форм несовпадающих с формами его родного языка. На вопрос преподавателя: *Что с вами случилось?* монгольский студент ответит: *Моя голова закружилась* вместо *У меня закружилась голова*.

В случае реинпретации различий (истолкование различных признаков чужого языка в соответствии с правилами родного) встречаются следующие ошибки.

1. Употребление винительного падежа вместо родительного после глаголов со значением ожидания, желания, требования, так как в монгольском языке после этих глаголов употребляется указательный падеж, который соответствует русскому винительному: *Все люди на Земле хотят мир* вместо *Все люди на Земле хотят мира*.

2. При выражении прямого объекта с помощью винительного падежа вместо родительного: *Купи мне, пожалуйста, свежую сметану* вместо *Купи мне, пожалуйста, свежей сметаны*.

3а. Употребление предлога *ОТ* при глаголах со значением опасения. В монгольском языке после глаголов испугаться, бояться употребляются слова с предлогом, который соответствует в русском языке значению предлога *ОТ*. Например: *Очирбат боялся от экзамена (боялся экзамена*).

3б. Употребление предлога *ЗА* с винительным падежом после глаголов делать, работать: *Преподаватель много сделал за нас* вместо *Преподаватель много сделал для нас*. Эта ошибка объясняется тем, что в монгольском языке предлоги *ЗА* и *ДЛЯ* выражаются одним предлогом.

Следует также обратить особое внимание на ошибки в употреблении родительного падежа после числительных: *Студент приехал 6 месяца назад (*вместо*: 6 месяцев)* или *Экзамен будет через два дней (*вместо*: два дня)*. Причиной таких ошибок является внутриязыковая интерференция (6 месяца по аналогии с 2, 3, 4 месяца; два дней по аналогии с 5, 6 дней).

Имеют место также ошибки в употреблении родительного падежа для обозначения даты: *Украинский поэт Тарас Шевченко родился в 9 марта 1814 года* (по аналогии *в марте 1814 года*) или: *Я приехал в Украину 1 сентября 2017 году* (по аналогии *в 2017 году*).

Кроме трудностей, возникающих при изучении родительного падежа, следует отметить также несоответствие некоторых форм винительного падежа в русском и монгольском языках. Ошибки часто встречаются при употреблении одушевлённых и неодушевлённых существительных в родительном или винительном падежах, так как в монгольском языке категория одушевлённости и неодушевлённости в падежных формах не отражается. Например, монголы могут сказать: *Сегодня утром я в метро встретил друг* или *Недавно я прочитал романа «Война и мир» Лев Толстой*. Также в монгольском языке нет грамматической зависимости в роде и лице между главными членами предложения. Поэтому вполне возможны ошибки типа: *Сегодня студентка выучил новых слов хорошо. Он не могу сдать экзамен*.

Установление характера типичных ошибок и причин их появления необходимо, так как это поможет преподавателю правильно подобрать лексико-грамматический материал и разработать систему упражнений, помогающую снять трудности, которые испытывает студент при изучении русского языка.

Литература:
1. Аркадьева О.М. Употребление падежей в речи. / О.М. Аркадьева. – М: Изд-во МГУ, 1987. – 125с.
2. Галсан С. Сопоставительная грамматика русского и монгольского языков. / С. Галсан. – Улан-Батор: Изд-во Мин. нар. образ. МНР, 1975. –ч.5 – 320с.
3. Изосимова В.И. Типология грамматических ошибок в речи монгольских студентов (на примере конструкций родительного падежа). / В.И. Изосимова // Сборник научных трудов. – Иркутск: 1986.
4. Линчук Т.П. Психологические факторы возникновения грамматических ошибок в русской речи иностранных студентов./ В.И. Изосимова // Совершенствование коммуникативных навыков и умений при обучении монгольских студентов русскому языку. – Иркутск: 1987.

К проблеме структуры комментария учебного художественного текста на уроках РКИ

Тараненко В.В.
ст. преподаватель кафедры филологии
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail:VVT1000@rambler.ru

Чтение художественного текста является одним из важных аспектов обучения иностранных студентов русскому языку на начальном этапе. Как средство обучения чтение помогает эффективному усвоению лексического, грамматического, орфографического, словообразовательного материала, а также развивает механизмы внутреннего проговаривания, вероятностного прогнозирования, логического понимания.

В процессе работы над текстом на занятиях с иностранными студентами важную роль играет способ прочтения текста. Чтобы сделать текст эффективным учебным материалом, который позволяет развивать навыки изучающего чтения, необходимо включать в работу предтекстовые, послетекстовые, притектовые упражнения в комплексе с развернутым лингво-культуроведческим комментарием к тексту. Такой комментарий позволяет читателю систематизировать воспринимаемую в процессе чтения информацию с целью ее лучшего усвоения. При таком подходе, как отмечает Ю.М.Лотман, текст становится важнейшим инструментом активизации механизмов запоминания. Автор подчеркивает, что «повторение не единственный механизм запоминания. Понимание дает гораздо более низкую забываемость, чем

механическое повторение, так как понимание – частный случай включения факта в систему <...>. Хотя лексических повторов в художественном тексте немного, зато много звуковых, ритмических, интонационных, много семантических и синтаксических параллелизмов, и они составляют мощный аппарат активизации памяти. Если же этот аппарат не использовать, то художественный текст превращается в балласт, не только бесполезный, но и мешающий» [1, 18].

Разработка принципов составления комментария к учебному тексту опирается на текстологию. Наиболее значимые исследования в области текстологии принадлежат Н.Н. Коробейниковой; Д.С.Лихачеву; Ю.М.Лотману, Успенскому; С.А.Рейсеру; Шапиру и др.

Цели включения комментария в учебный текст современная текстология определяет следующим образом: несмотря на то, что каждый учебный текст с комментариями решает особые задачи, единая для всех комментариев цель – обеспечить понимание текста на всех уровнях, начиная от понимания семантики использованных в тексте языковых единиц и кончая пониманием семантики текста в целом. Те же цели ставит перед собой составитель комментария, адресованного иностранной аудитории: обеспечить понимание на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях.

В настоящее время, исходя из этих общих целей, текстологи выделяют ряд основных принципов, на которых должно основываться построение комментария:

- комментарий должен быть ориентирован на определенную читательскую группу;

- комментарий строго подчинен тексту и должен быть оптимальным для восприятия. Он должен содержать только ту информацию, которая необходима для понимания конкретного фрагмента текста;

- комментарий должен быть тесно связанным с текстом. Хорошо, если объясняемый эпизод текста повторяется в комментарии.

Применяя эти принципы в иноязычной аудитории, в комментарии к учебному художественному тексту следует включить толкование малопонятных слов, историко-культурный анализ, краткую библиографическую справку. Таким образом, комментарий будет представлять собой значительный по объему и разнообразный по типу единиц текст.

Проблемы структуры комментария касается в своей работе С.А.Рейсер. Комментарий может быть дан построчно, постранично или в конце текста. В качестве альтернативных форм автор указывает словари устаревших или трудно понимаемых слов, персонажей, мифов и пр., данных в конце текста. Такие словари могут содержать географические названия, собственные имена, иностранные выражения, слова, обозначающие устаревшие реалии. Эта информация может располагаться в статье-вступлении и совмещаться с библиографической справкой. Автор описывает также «постатейные комментарии» к отдельным произведениям или группе произведений. Комментарии такого рода представляют собой отдельные книги, своеобразные пособия для изучения произведения. Еще одним способом оформления комментария является справочник по тому или иному автору. В таких изданиях можно найти и хронологические справки, и общий комментарий, толкование реалий, алфавитный перечень действующих лиц с краткими характеристиками и целый ряд иных данных [2].

Таким образом, в распоряжении составителя комментария находится множество вариантов вспомогательного аппарата художественного произведения. Комментарий к тексту для иноязычной аудитории должен выполнять различные функции: информативную, поясняющую, систематизирующую, оценочную.

Литература:

1.Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Об искусстве. СПб., 1998. – 285 с.
2. Рейсер С.А. Палеография и текстология. М., Просвещение, 1970.

Вивчення фразеологізмів як засіб оволодіння іноземними студентами українською мовою

Уварова Т.Ю.
к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харьківського національного автомобильно-дорожнього університету
г. Харків, Україна
e-mail: uvarova_hnadu@ukr.net

Семантичне моделювання фразеологічних одиниць є важливим елементом порівняльного аналізу в теоретичній фразеології. У процесі вивчання іноземної мови, опис моделювання залишається особливо значущим у зв'язку з важливим для лінгводидактики поняттям контрастивної цінності певних мовних одиниць (тобто цінності для навчання, яка встановлюється на тлі рідної мови студента) [3, 63].

Для сучасної лінгводидактики актуальним залишається положення про те, що оптимальна методика навчання нерідній мові ґрунтується на описаному належним чином мовному матеріалі. Звідси випливає, що українська фразеологія є важливим у багатьох відношеннях аспектом вивчення мови.

Особливе місце в лінгвістичному описі української фразеології з метою навчання мови як іноземної займає зіставлення. У дослідницькій практиці користуються різноманітними термінами, які в деяких випадках диференціюються – контрастивний (виявлення контрастів) і конфронтативний (зіставлення по всьому фронту), а іноді виступають як синоніми. Використання терміну «порівняльний опис мови» (відповідно – зіставна лінгвістика), на наш погляд, видається більш зручним, нарівні з використанням термінів «контрастивний» і «конфронтативний» [5, с. 13; 1, с. 5].

Фразеологічну систему в цілому можна характеризувати семантичною орієнтованістю на людину, його психічну діяльність, міжособистісні, соціальні відносини, іншими словами, таку, що носить антропоцентричний характер. Притому понятійне поле «характеристика людини» частково покривається фразеологізмами, які містять обмежену кількість лексичних компонентів [4, 92].

Для порівняльного аналізу фразеології було залучено різні групи фразеологізмів відповідно до значення властивостей і якостей людини («розумна людина», «дурна людина», «щира людина», та ін.) української мови у порівнянні з англійською, німецькою, шведською, фінською та ін. Дані групи фразеологізмів за своєю комунікативною значущістю становлять значний інтерес для викладання української мови як іноземної і знайшли відображення в навчальній практиці.

У процесі аналізу різних фразеологізмів було встановлено, що існує більш-менш чітка залежність між типовими корреляціями семантичних інваріантів фразеологічних одиниць різних мов та окремими їх компонентами. У досліджуваних групах фразеологізмів збіги компонентного, ситуаційного та сигніфікативно-денотативного інваріантів найбільш часто трапляються в тих випадках, коли до складу фразеологізмів входить компонент-соматизм. Таким чином, ми бачимо тут подвійний антропоцентризм: по-перше, по своїй семантиці фразеологізми пов'язані з характеристикою властивостей і якостей людини і, по-друге, в основі фразеологізмів лежить змінний словесний комплекс з назвою будь-якої частини тіла людини.

Наприклад, можна проаналізувати деякі українські фразеологізми і їх іншомовні відповідності. Одним з найбільш значущих в українській мові є фразеологізми, що позначають почуття, внутрішній стан людини, зокрема переляк, страх, жах. Для вираження стану людини, яка відчуває сильний страх, боїться, використовується фразеологічна одиниця *душа у п'яти сховалася*. Це й же стан позначається у фінській мові фразеологізмами *серце стрибнуло/ піднялося в горло* (*серце в горлі/ в великому пальці рукавиці/ в руці*); в англійській – *серце стрибнуло до рота/ горла, серце опустилося в чоботи*; в шведській – *мати серце на шиї*.

У даних фразеологічних одиниць відповідно до прийнятої класифікації виділяються: 1) компонентний інваріант: «*серце/ душа переміщається/ перемістилося в іншу частину тіла людини*»; 2) ситуаційний інваріант, вихідний сенс змінного словесного комплексу, що характеризує фізіологічний

стан, відчуття людини, коли при переляку серце починає сильно стукати як ніби йде зі свого місця; 3) фразеологічний значення комплексу «*хто-небудь відчуває сильний страх, боїться*».

Щоб акцентувати увагу на те, що людина нічого не робить, байдикує, в українській мові вживається фразеологізм *сидіти склавши руки (посиденьки справляти*); він має еквіваленти в багатьох мовах, до того ж не тільки функціонально-смислові, а й структурно-семантичні, що володіють деякими відмінностями в компонентному складі. Подібне значення у фінській мові має вислів *сидіти руки в хресті / в хресті руками*, в шведській – *сидіти з руками в хресті*. Як бачимо, граматично стрижневий компонент – дієслово (сидіти) і іменний компонент (руки) фразеологічних одиниць збігаються, а по третьому компоненту українська фразеологічна одиниця відрізняється від інших. Проте всі ці фразеологізми можна підвести під загальний компонентний інваріант «*сидіти склавши руки навхрест*». Загальним ситуаційним інваріантом для даних фразеологічних одиниць буде «*сидіти склавши руки наче людина, яка нічим не зайнята, нічого не робить*», і відповідно ці фразеологічні одиниці об'єднані загальним змістом «нічого не робити, байдикувати; не діяти».

Позначаючи поняття «будь-хто дурний, безглуздий, нетямущий», в українській мові використовують фразеологічну одиницю *голова половою (соломою, клоччям) набита*, в фінській – *тирса в голові* та ін. У даних фразеологічних одиницях виділяється узагальнений інваріант «у людини в голові замість мізків щось інше» і фразеосемантичний інваріант «мова йде про дурну, безглузду, нетямущу людину».

Загальну триступеневу систему інваріантів мають також фразеологічні одиниці: – *і пальцем не поворухнути/ / рушити*, фінська – *не рухається і палець, не підняти і мізинець*, англ. – *не рухається/ піднімається палець;* швед. *не рухати/ піднімати палець*); – *схожі як дві краплини*, фін. – *бути як дві ягідки*, англ. – *схожі як дві горошини*, швед. – *так схожі, як дві ягідки*, нім. – *схожі як*

одне яйце на інше; *– лизати кому-небудь п'яти*; фін. *лизати руку кого-небудь*; *пробивати/ прокладати/ собі дорогу*, фін., швед. *– прокласти собі дорогу* та ін.

У деяких випадках відмінності між компонентами і ситуаційними інваріантами нейтралізуються, вони збігаються. Такий збіг може відбуватися у семантично членованого фразеологізма, компоненти якого мають самостійне переносне значення, пов'язане з розумовими здібностями людини. На основі вживання слова *голова*, в сенсі «розумна голова», «дурна голова», виник ряд виразів зі значенням «дурна людина»: тупа, порожня, дубова, ялинова та ін. У значенні таких фразеологічних одиниць більш-менш чітко зберігаються окремо виражені семантичні елементи «негативної ознаки» і «розуму», «людини як володаря розуму». Подібне спостерігається і в інших мовах: в фін. *– погана, тупа, порожня, тверда, худа голова*, англ. *– дерев'яна голова*. У цих фразеологізмів виділяється двочленна фразеутворювальна модель: перший інваріант – «*голова, що володіє будь-якою негативною ознакою»* (прикметник); другий інваріант: «*дурна людина*».

Особливої уваги заслуговують фразеологічні одиниці зі структурою «прикметник + мова». Компоненти даних фразеологічних одиниць мають певною мірою семантичну автономністю. Так словосполучення *гострий язик* в однаковому значенні існує в українській, фінській, англійській, шведській мові і застосовується, коли говорять про людину з поганим/ злим/ гірким/ язиком. Як видно з прикладів, в наведених групах фразеологізмів в різних мовах важливу і активну фразотворчу функцію виконують компоненти голова, язик.

Прикладом того, яким же чином характер фразеології, що моделюється, повинен бути врахований в процесі вивчення УКІ, може бути експеримент з використанням кальки в рідній мові студентів як засобу семантизації фразеологізмів серед фінських і українських студентів.

В цілому, як показав експеримент, калькування як засіб семантизації малоефективний: тільки 15% всіх відповідей виявилися вірними. Правильне розуміння певної частини кальки обумовлено декількома факторами, і одним з

них є позитивний вплив рідної мови учнів. Студенти, намагаючись зрозуміти кальку, визначити її значення, подумки шукали в першу чергу у фразеологічному складі фінської мови відповідності, побудовані за однаковими структурними схемами і мають, принаймні, схоже лексичне наповнення. І кращі результати були досягнуті в разі наявності у фінській мові аналога, що збігається з українською фразеологічною одиницею і побудований за тією ж фразотворчою моделлю. Так, наприклад, значення кальки і відповідно самої фразеологічної одиниці *як дві краплі води* близько 50% студентів визначили фразеологізмом (*як дві ягідки*). Майже всі студенти правильно зрозуміли значення кальки.

У тих випадках, коли в рідній мові студентів були відсутні подібні аналоги, результати значно гірші, навіть тоді, коли внутрішній образ фразеологізму, зв'язок між змінним комплексом і фразеологічним значенням, абсолютно ясний для носіїв російської мови. Наприклад, *своя голова на плечах, як без рук* правильно зрозуміли тільки 50% студентів, а фразеологізм *не бачити як своїх вух* правильно не зрозумів ніхто.

Таким чином, у вивченні російської фразеології з використанням відповідностей у рідній мові студентів потрібно пам'ятати, що фразеологізм як лексична одиниця, крім контрастивної цінності, має абсолютну, відносну і асоціативну цінність [3, с. 63]. Тільки озброївши студентів знанням про всі ці компоненти, можна домогтися правильного вживання мови, що вивчається.

Література:

1. Габка К., Супрун А., Якобссон Г. Особенности сопоставления близкородственных и неродственных языков в целях обучения / Шестой Международный конгресс преп. рус. яз. и лит., Будапешт, И—16авг. 1986 г. М., 1986.
2. Лагута Т., 2008. Фразеологізми як аспект вивчення лексики української мови іноземними студентами. Режим доступу: http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/full/23.pdf
3. Морковкин В. В., Брандт Б. Базовый учебный словарь русского языка для учащихся определенной национальности: научные основы и способы использования //Русский язык за рубежом. 1985. № 6.
4. Райхштейн А. Д. Сопоставительный анализ немецкой и русской фразеологии. М., 1980.
5. Сятковский С. Н. Основные принципы сопоставительного анализа языков/ Методика преподавания русского языка за рубежом. М., 1981.

Теоретический аспект исследования стратегической компетенции вторичной языковой личности

Утебалиева Г.Е.,
д. филол.н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль-Фараби
e-mail: utebalievagulnara@gmail.com
Дюсетаева Р.К.
ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан
e-mail: roza_dusetaeva@mail.ru

Стратегическая компетенция является базовым компонентом коммуникативной компетенции вторичной языковой личности. Это один из интереснейших объектов для анализа и изучения в современной лингвистике. Интерес к стратегической компетенции связан с необходимостью определить когнитивную природу процесса усвоения языкового знания личностью. Исследование языка как системы, связанной с мышлением, предопределяет понимание того, как усваивается языковое знание, как это знание существует в сознании говорящего на том или ином языке, как знание языка включается в общую систему знаний, как эта система используется в речи. При таком подходе «человек рассматривается не как «накопитель» некой абстрактной и абсолютной семантики языка» или языкового знания, «а как активный субъект познания, наделенный индивидуальным и социальным опытом, интегрирующим информацию о мире, приобретаемую в результате отражения мышлением окружающей действительности» [1, 24]. В связи с этим актуальной является попытка понять природу механизма взаимодействия языкового знания, которого явно недостаточно для участия в коммуникации, с экстралингвистическим знанием, а также уяснить роль всех типов знания для формирования умения оценивать информацию, хранящуюся в памяти, и соотносить ее с поступающей информацией, для того чтобы планировать речевые действия и управлять ими в практическом использовании языка. Необходимостью изучения механизма, регулирующего процессом взаимодействия языкового и экстралингвистического знания определяется

актуальность исследования стратегической компетенции. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что описание стратегической компетенции как базового компонента коммуникативной компетенции во втором языке дает возможность понять процесс взаимодействия компонентов коммуникативной компетенции как системы, обладающей синкретичностью, расширяет представление о соотношении языкового и экстралингвистического знания в структуре коммуникативной компетенции; анализ коммуникативной компетенции как концептуальной системы и стратегической компетенции как системы, регулирующей процесс систематизации и организации концептов в концептуальные конструкции, позволяет осмыслить и конкретно эксплицировать некоторые аспекты когнитивной лингвистики. Исследование стратегической компетенции во втором языке вносит вклад в решение проблем обучения государственному языку, языку межнационального общения, а также одному из мировых языков. Данные проблемы являются актуальными для суверенного Казахстана, который в настоящее время представляет собой полилингвальное пространство. Потребностью в новых технологиях обучения второму/ неродному/иностранному языку подтверждается актуальность данной работы.

В нашем понимании, стратегическая компетенция – это когнитивный механизм, посредством которого осуществляется связь между экстралингвистической и языковой компетенциями и реализуются необходимые для ситуации языковые и фоновые знания вторичной языковой личности посредством психофизиологических механизмов. Реализации знаний предшествует выбор необходимых компонентов из базы данных коммуникативной компетенции. Структуры знания и мышления лица, принимающего решение посредством выбора той или иной стратегии речевого поведения, являются важнейшими элементами ситуации, неустранимыми из модели принятия решения. Стратегическая компетенция обеспечивает средства для подбора элементов языковой компетенции, соответствующих особенностям

контекста ситуации, в которой используется язык (роли участников, формальные характеристики ситуации), и структурам знания пользователя языка (социокультурное знание, знание «реального мира»). Стратегическую компетенцию можно квалифицировать как умственную способность, что позволяет рассматривать ее как когнитивную структуру с точки зрения получения, обработки и разработки информации в процессе понимания и порождения речи. Стратегическая компетенция как способность – это определенная последовательность мыслительных операций по выбору стратегии речевого поведения, поиск адекватной для данной конкретной коммуникативной ситуации программы речевого действия из имеющихся в базе данных языковой личности. Сам выбор как мыслительный ряд представляет собой выполнение серии действий, таких как оценка контекста ситуации и планирование высказывания. Если поиск в памяти необходимых языковых средств определить как способность, то объективизацию способности в использование элементов содержания компонентов коммуникативной компетенции мы можем рассматривать как умение выбирать необходимые языковые средства для реализации определенной коммуникативной цели.

Стратегическая компетенция во втором языке – это умение языковой личности выбирать стратегии речевого поведения и, соответственно, языковые средства выражения речевых намерений, уместные для ситуаций с определенными прагматическими параметрами и адекватные лингвокультуре изучаемого языка. Данное умение формируется в процессе усвоения языка и базируется на способности языковой личности реализовать компоненты коммуникативной компетенции (экстралингвистической и языковой) в коммуникативном использовании языка. Выделение концептов и манипуляция с ними требует интеллектуально-творческой работы, что подтверждает креативный характер стратегической компетенции. Процедура вербализации концептов, а также их организация и систематизация в процессе усвоения знания во втором языке происходит по-разному в зависимости от типа нервной

деятельности, психологических свойств и когнитивного стиля обучения личности. Это дает основание для выделения такого качества стратегической компетенции, как индивидуальность. Очевидно, что стратегическая компетенция, будучи базовым компонентом коммуникативной компетенции, не является статичной структурой. Данная структура, как и коммуникативная компетенция в целом, имеет тенденцию к росту и развитию. Следовательно, при обучении второму языку мы также можем говорить о формировании стратегической компетенции. Формирование знания во втором языке возможно в результате применения некоторого алгоритма, являющегося «каркасом» концептуальной конструкции или подсистемы концептов, объединенных в концептуальные конструкции. Выбор алгоритма, наполнение его сегментами информации и языковыми формами происходит с помощью механизма – стратегической компетенции.

Стратегическая компетенция имеет качественную характеристику, которую определяют креативный и когнитивный аспекты. Креативный характер стратегической компетенции проявляется в способности личности к поиску необходимых для реализации коммуникативной цели экстралингвистических и языковых знаний, в умении их оценивать, систематизировать, организовывать и использовать с последующей оценкой реакции на выбранную стратегию речевого поведения. Креативность стратегической компетенции заложена уже в самом выборе языковых средств, который осуществляет личность в процессе реализации речевого намерения. Креативный аспект стратегической компетенции изучающего язык – это процесс конструирования единиц общения, которые в момент их появления еще не являются завершенными сущностями (faist accomplis) (Д. Франк). Человек не порождает предложения, «выученные» в прошлом, и учится не для того, чтобы вставлять новые или незнакомые слова в знакомый контекст. Наоборот, он заново создает предложения. По меткому утверждению Дж. Торри, цель обучения языку, будь то первый язык или пятый, состоит не в

повторении предложений, а в их создании [2]. В связи с этим правомерно говорить о разграничении в обучении творческой речи, каковой является обычная речь, требующей развитого внутреннего автоматизированного механизма, и стандартизированной речи, функционирующей у носителей языка без предварительного внутреннего программирования и грамматического структурирования, которая заучивается наизусть, тренируется по типу «стимул-реакция» и используется специалистами с узкой профессиональной направленностью, например, стюардессами, официантами, диспетчерами и так далее. Подлинное речевое общение предполагает не только обмен прямой, буквальной, эксплицитно выраженной информацией, средства выражения которой стремятся к однозначности (например, язык авиадиспетчеров или газетный прогноз погоды, информация о курсе валют и т.п.), но и принципиально иную деятельность, которую иначе как речемыслительной не назовешь. Продукт этой деятельности является результатом одновременно и коммуникативных, и когнитивных усилий языковой личности, следовательно, для его восприятия реципиент должен быть в состоянии произвести необходимые речевые действия и когнитивные вычисления. Поэтому креативность как свойство стратегической компетенции тесно связана с когнитивным аспектом. Когнитивная характеристика связана с интеллектуальной сферой человека и его познавательной деятельностью: у каждой личности в процессе познания вырабатываются идеи, концепты, которые отражают его видение «картины мира». В сознании они представлены как некая иерархия – система социальных и культурологических ценностей, сформировавшихся в конкретных условиях социального опыта и деятельности.

Стратегическая компетенция во втором языке выполняет три функции: 1) осуществление связи между базовыми компонентами коммуникативной компетенции на уровне планирования речи с целью выбора необходимой стратегии речевого поведения для реализации коммуникативной цели с учетом контекста ситуации; 2) компенсирование отсутствующих в базе данных

коммуникативной компетенции языковых элементов имеющимися элементами; 3) заимствование стратегий речевого поведения родного языка для реализации коммуникативной цели в изучаемом языке.

Первая и основная функция стратегической компетенции – быть связующим звеном между языковой и экстралингвистической компетенциями. В этом звене устанавливается соответствие между новой языковой информацией и ситуативной, а также обработка этих двух видов информации, включая пресуппозиции и знание «реального мира», аккумулируются и координируются необходимые для дальнейшей реализации элементы компетенций с целью удовлетворять потребности субъекта в языковых средствах на всех этапах коммуникации.

Логическим продолжением первой функции является компенсаторная функция, так как обращение участника коммуникативного акта к компетенции обусловлено еще одной целью – компенсировать отсутствие тех или иных языковых средств имеющимися языковыми средствами для реализации коммуникативной цели путем выбора необходимой стратегии речевого поведения. Данная функция является демонстрацией способности личности формироваться в деятельности и проявляться в ней. Отсутствие того или иного элемента в базе данных коммуникативной компетенции носителя языка могут быть компенсированы имеющимися элементами как вариантами. Носитель языка имеет в базе данных коммуникативной компетенции такие элементы, приобретенные в онтогенезе, и количество их, естественно, может увеличиваться. В иностранном языке количество вариантов меньше и использование этих вариантов требует умения, на формирование которого необходимы время и практика. Для изучающего второй язык компенсация незнания (отсутствия в базе данных необходимых элементов языковой, экстралингвистической и стратегической компетенций) становится приобретенным умением *как* и *чем* это незнание компенсировать. Мы выделяем следующие формы компенсаторной функции стратегической компетенции:

1) замена; 2) подстановка; 3) повторение. *Замена* – это замещение одного языкового средства изучаемого языка другим, не входящим в данную коммуникативно-семантическую группу. При этом замена происходит вследствие: а) непонимания смысла или неверной интерпретации использованного партнером по коммуникации языкового средства или стратегии речевого поведения; б) незнания вторичной языковой личностью, какое языковое средство приемлемо в данной конкретной ситуации. Замена происходит за счет имеющихся в базе данных личности языковых средств и стратегий изучаемого языка. *Подстановка* – это использование одного языкового средства вместо другого из той же коммуникативно-семантической группы. Подстановка происходит при формульном употреблении языка. Привычка к использованию формул в речи вторичной языковой личности вынуждена, так как связана с недостаточным пониманием при межкультурной коммуникации. Использование определенных речевых формул, опирающееся на неидиоматичное употребление элементов речи, происходит: а) при незнании того, в каких контекстах уместны те или иные формулировки, так как сведения об этом в словарях отсутствуют; б) при отсутствии умения использовать языковое средство, которое личность знает, но не может употребить в нужный момент. Наблюдения показывают, что данное явление происходит при изучении языка не только естественным путем, но и при изучении с преподавателем: это, в основном, касается студентов, изучавших язык на родине. *Повторение* – один из видов компенсаторной функции стратегической компетенции, который проявляется в повторении слова или выражения независимо от контекста ситуации, уместности или неуместности данного слова или выражения в ситуации общения. Наблюдения показывают, что повторения особенно часты в случаях формулировки оценок, чувств, отношений, своей позиции и так далее. Результаты устного тестирования демонстрируют, что данное явление чаще встречается у студентов, изучавших

язык естественным путем и имеющих постоянные контакты с носителями языка вне учебной аудитории.

Третья функция стратегической компетенции во втором языке – заимствование, когда с целью достижения коммуникативной цели средствами иностранного языка используются стратегии речевого поведения родного языка. При этом компенсаторная функция трансформируется в прямое использование стратегий речевого поведения родного языка, или прямого перевода языкового средства с родного языка на иностранный не только для компенсации незнания, но, в основном, для демонстрации личностью собственного знания и опыта. В этом случае, как правило, на фоне универсальности коммуникативных стратегий проявляются национально-культурные различия в выборе стратегий речевого и неречевого поведения на этапе их формирования и реализации.

Литература:

1. Сулейменова Э.Д. Казахский и русский языки: основы контрастивной лингвистики. – Алматы: Демеу, 1996. – 208 с.
2. Torrey J. Second Language Learning // The Learning of Languages. – London, 1976.

Интегративный метод обучения неродному языку

Утебалиева Г.Е.
д. филол. н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев
e-mail: utebalievagulnara@gmail.com
Каскабасова Х.С.
ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан
e-mail: ks.kora@mail.ru

Аналитический обзор методической основы теории овладения языком показывает, что в качестве ведущих направлений, методов и способов обучения в современной методике преподавания неродного языка выступают традиционные и интенсивные. И те и другие формы, методы обучения характеризуются как развивающие и активные.

Метод обучения, будучи базисной категорией методики и направлением в обучении, определяющим стратегии деятельности субъекта познания, является компонентом системы обучения. Именно метод обучения становится основным механизмом по реализации целей и задач обучения. Метод обучения становится ядром, вокруг которого организуются остальные компоненты системы обучения. Любая система или технология обучения, в том числе и система обучения неродному языку, организована вокруг определенного метода. Метод в теории обучения языку определяют как направление в обучении, реализующее цели, задачи, содержание обучения неродному языку, предоставляющее пути и способы их достижения. Метод как образ действия дает представление о стратегии обучения. На базе стратегии обучения и метода-направления выстраивается тактика учебной деятельности субъекта познания в конкретных условиях обучения. Тактика обучения реализуется в виде модели обучения, которая представляет собой индивидуальную интерпретацию субъектом обучения концепции метода-направления.

Наша собственная интерпретация традиционных и интенсивных методов обучения русскому языку как иностранному позволила интегрировать их в инновационную технологию, обозначаемую нами как интегративный метод. Интегративный метод представляет собой совокупность наиболее эффективных и оптимальных методических способов и приемов, стимулирующих и активизирующих коммуникативно-когнитивную деятельность вторичной языковой личности в процессе усвоения неродного/целевого языка. Мы определяем наш метод как интегративный, так как его применение предполагает реализацию наиболее эффективных способов достижения целей, задач и содержания обучения неродному языку, заимствованных из других направлений. Это обучающая система, которая выступает в качестве основного способа демонстрации прикладного аспекта интегративной теории усвоения неродного языка. Данная обучающая система представлена инновационной технологией, обеспечивающей интенсивность и высокую результативность

усвоения целевого языка взрослыми пользователями в естественных языковых условиях. В качестве модели обучения выступает модель языковой коммуникации как основы обмена знаниями.

Ведущей идеей интегративного метода является представление коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка как наиболее эффективной и оптимальной для реализации коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности. Под коммуникативно-когнитивной моделью усвоения неродного языка мы понимаем описание механизма усвоения неродного языка как совокупности процессов взаимодействия всех компонентов модели, которые определяют усвоение неродного языка как коммуникативно-когнитивную деятельность вторичной языковой личности, с целью демонстрации позитивного воздействия обучающей системы, включающей интегративный метод, стимулирующий и оптимизирующий познавательную и коммуникативную активность взрослого пользователя в процессе усвоения им целевого языка. Коммуникативно-когнитивная деятельность в неродном языке – это активная, сознательная деятельность вторичной языковой личности, направленная на формирование концептуальной системы целевого языка в структуре коммуникативной компетенции для материализации всей системы индивидуальных знаний вторичной языковой личности и получения новых знаний средствами усваиваемого языка. Организация коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой деятельности в рамках модели языковой коммуникации как основы обмена знаниями является одной из задач системы обучения посредством интегративного метода.

Теоретической базой интегративного метода являются положения интегративной теории усвоения неродного языка о языковой когниции и коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности. Понимание сущности когниции как интерактивной системы, объединяющей язык, мышление и сознание в их взаимодействии, взаимопроникновении в

процессе функционирования всех составляющих системы, позволяет говорить о деятельностном характере языковой когниции, проявляющемся в виде коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности в процессе усвоения языковых знаний.

Сознательное овладение вторичной языковой личностью в процессе усвоения неродного языка коммуникативной компетенцией носит коммуникативно-когнитивную направленность, так как предполагает реализацию когнитивной и коммуникативной функций языка для приобретения новых языковых знаний, с одной стороны, и использование этих же функций для генерации имеющихся знаний, с другой. Речемыслительная активность или постоянная вовлеченность вторичной языковой личности в процесс познания и общения в непосредственно вербальной или опосредованной, т.е. мыслительной форме является проявлением коммуникативно-когнитивной направленности деятельности субъекта познания.

Формирование языковых знаний происходит с опорой на концептуальную систему родного языка и сопровождается частичной «утратой» в целевом языке некоторых смысловых признаков концептов родного языка, когда факультативные или фоновые знания становятся более актуальными для создания ассоциативно-смысловой базы значения языкового знака. Концепты в целевом языке образуются благодаря их способности к расширению за счет «уплотнения» содержания концептов в родном языке. Формирование концептуальной системы целевого языка связано с расширением имеющейся концептуальной системы за счет создания и актуализации новых концептов и с расширением и обогащением приобретенных концептов. Учет особенностей родного языка способствует преодолению отрицательного воздействия родного языка или интерференции и использованию положительного переноса из родного языка в целевой язык.

Интегративный метод обучения неродному языку придерживается системности и функционального подхода к отбору и презентации учебного

материала на лексическом, грамматическом, ситуативном, тематическом уровнях. Формирование языковых знаний вторичной языковой личности происходит на основе информации о целевом языке как системе языковых знаков, обладающих определенными функциями, и правил пользования ими для достижения познавательных и коммуникативных целей.

Интегративный метод отличает активное использование средств обучения, стимулирующих и оптимизирующих познавательную и коммуникативную активность взрослого пользователя в процессе усвоения им целевого языка. К средствам обучения относятся разработанные нами учебные пособия, с помощью которых можно организовать коммуникативно-когнитивную деятельность вторичной языковой личности в процессе обучения на уроке, а также самостоятельную работу. К средствам, стимулирующим и оптимизирующим коммуникативно-когнитивную деятельность вторичной языковой личности, относятся средства наглядности в виде и форме таблиц, схем, алгоритмов поведения, алгоритмов решения мыслительных и речевых задач, опорные сигналы, символы и т.д. В рамках интегративного метода обязательным является использование видео- и аудиоматериалов, которые повышают интерес обучаемых к учебному процессу, используют их слуховой и зрительный потенциал, разнообразят деятельность.

Интегративный метод предполагает максимальное приближение условий процесса обучения к условиям естественной коммуникации, при которых все виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение и письмо) выступают в тесной взаимосвязи. В такой же тесной взаимосвязи осуществляется обучение видам речевой деятельности. По утверждению Л.С. Выготского, путь интенсификации обучения языку как средству общения связан с комплексным подходом к обучению всем видам деятельности, а начинать обучение следует с устной речи, которая воспринимается легче за счет ситуативного контекста общения [1].

При разработке технологии обучения неродному языку в условиях его функционирования мы учитывали тот факт, что развитие умений общения на целевом языке обусловлено становлением механизмов развития разных видов речевой деятельности. Каждый из механизмов говорения, слушания, чтения и письма имеет свою специфику, и его развитие может быть эффективным только при условии грамотного использования методических приемов, соответствующих внутренним процессам становления каждого механизма.

Интегративный метод обучения неродному языку предполагает единство обучения и развития личности в целевом языке и инокультуре. Формирование коммуникативной компетенции вторичной языковой личности представляет собой развитие личности в целевом языке. Обучение интегративным методом, благодаря предлагаемым средствам обучения в виде опорных схем, сигналов, алгоритмов и т.д., способствует развитию внимания, памяти, мышления вторичной языковой личности и языковой когниции в целом. Следование данному требованию системы обучения вытекает из целей технологии обучения, которые помимо формирования и расширения базы знаний вторичной языковой личности, развивают умения корректно пользоваться приобретенными знаниями, адекватно реагировать на условия задач и ситуаций, адаптироваться к иноязычной среде и инокультуре.

Интегративный метод как система методических способов и приемов вовлечения взрослых инофонов в процесс усвоения ими языкового знания совмещает в себе имитационные свойства с коммуникативной направленностью и основан на концептуальном конструировании и поэтапном формировании умственных действий. Интегративный метод способствует развитию у вторичной языковой личности умения приобретать знания активным путем и предполагает системное усвоение языковых знаний.

Применение интегративного метода обучения неродному языку предполагает коллективное взаимодействие всех участников языковой коммуникации как основы обмена знаниями. Коллективное взаимодействие как

принцип заимствован нами из метода активизации возможностей личности и коллектива (Г.А. Китайгородская) [2]. Данный принцип реализуется через организацию таких форм коллективной работы в процессе обучения как работа в паре, работа в микрогруппе, в системах «студент – группа», «студент – преподаватель», «преподаватель – группа». Названные формы организации коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности способствуют быстрейшей адаптации инофона к иноязычной среде и инокультуре, раскрытию интеллектуальных, творческих, организаторских способностей личности, повышают активность субъекта познания, стимулируют его самостоятельную деятельность. Благодаря умению вторичной языковой личности участвовать в коллективных видах деятельности становится возможной моделирование языковой коммуникации как основы обмена знаниями в форме кооперативного диалога как наиболее оптимального типа диалогов при организации коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности. Следование принципам кооперации коллективного взаимодействия в деятельности способствует формированию и развитию у вторичной языковой личности чувства терпимости, ответственности за выполняемые действия, ощущения поддержки со стороны партнеров по коммуникативно-когнитивной деятельности, умения корректно решать общие проблемы и задачи.

Интегративный метод индивидуализирует обучение и, соответственно, требует учета индивидуально-психологических особенностей субъекта познания. Результатом воздействия интегративного метода на деятельность вторичной языковой личности становится перевод исполнительской деятельности на уровень продуктивного творчества, объективируемого в форме коммуникативно-когнитивной деятельности. При обучении неродному языку интегративным методом обязателен учет индивидуально-психологических особенностей субъекта познания. Индивидуализация обучения с опорой на индивидуально-психологические характеристики вторичной языковой

личности является основным средством создания мотивации обучения и средством, способствующим самоидентификации личности [3].

Литература:
1. Выготский Л.С.Мышление и речь // Собрание сочинений в 6-ти томах. – Т.2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высш. шк., 2003. – 334 с.
3. Утебалиева Г.Е. Стратегическая компетенция (структурная и качественная характеристика, функции, формирование). – Алматы, 2004. – 160 с.

Технологический процесс обучения неродному языку (теоретический аспект)

Утебалиева Г.Е.
д. филол. н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль-Фараби
e-mail: utebalievagulnara@gmail.com
Каскабасова Х.С.
ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета им. аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан
e-mail: ks.kora@mail.ru

Цель данной статьи – дать определение процессу обучения неродному языку как технологии, направленной на развитие коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности. Технология обучения неродному языку в условиях его функционирования на основе коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка представляет собой комплекс обучающих мероприятий, включающий интегративный метод как систему методических способов и приемов вовлечения взрослых инофонов в процесс усвоения ими языкового знания, программу обучения и структурное содержание аспектного обучения, а также систему стратегий, выбираемых и используемых индивидом для успешного и полноценного усвоения неродного/целевого языка.

Технологию обучения неродному языку в условиях его функционирования на основе интегративного метода обучения мы определяем как инновационную. Инновация – категория, активно вводимая в современные обучающие системы. Инновационное обучение неродному языку предполагает

организацию процесса усвоения целевого языка в соответствии с принципами сознательного, развивающего, проблемного, креативного обучения. Инновационное обучение на основе коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка представляет собой процесс одновременного усвоения языковых знаний и формирования языковых и речевых умений вторичной языковой личности в целевом языке. Познание и развитие умений вторичной языковой личности обеспечивается определенной организацией процесса усвоения неродного языка – способом развития речи через формирование умения строить когнитивный монолог, моделированием языковой коммуникации как основы обмена знаниями – технологией обучения на основе коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка.

Технология обучения неродному языку в условиях его функционирования на основе коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка демонстрирует новый подход к организации этапа включения в деятельность субъекта познания, к развитию положительной мотивации, к обеспечению сознательного усвоения языковых знаний. В условиях функционирования усваиваемого языка обучение на базе данной технологии способствует «развитию ментальности» вторичной языковой личности, так как в основе обучения лежит языковая коммуникация, предполагающая диалог субъектов коммуникативно-когнитивной и обучающей деятельности, диалог носителей разных языков и культур, построенный на принципе толерантности, исключающий ксенофобию – неприятие всего чужого, незнакомого и незнаемого.

Технология обучения неродному языку в условиях его функционирования на основе коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка способствует оптимизации и интенсификации обучения, так как предполагает использование активных форм обучения. Активные формы обучения стимулируют деятельность языковой когниции и обеспечивают мотивацию к организации коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности. Данная технология обучения направлена на

мобилизацию когнитивных резервов вторичной языковой личности для приобретения новых знаний с опорой на имеющуюся базу знаний, на развитие лингвистического и речевого потенциалов, компетентности в организации и ведении языковой коммуникации.

Для практики преподавания неродного языка во взрослой аудитории интересным, на наш взгляд, является рассмотрение процесса усвоения языка с позиций сторон, непосредственно участвующих в данном процессе. В этом отношении описание процесса усвоения неродного языка с точки зрения его пользователей и тех, кто непосредственно формирует вторичную языковую личность, приобрело бы не только надсубъективный характер, но и позволило бы моделировать когнитивную и обучающую деятельность с целью экспликации данных процессов для совершенствования методов обучения и их креативного использования.

Исследование процесса усвоения неродного языка взрослыми пользователями базируется на обосновании коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка. Под коммуникативно-когнитивной моделью усвоения неродного языка мы понимаем описание процесса усвоения неродного языка как коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности, усваивающей неродной язык в условиях его функционирования, с целью демонстрации позитивного воздействия обучающей системы, включающей интегративный метод, стимулирующий и оптимизирующий познавательную и коммуникативную активность взрослого пользователя в процессе усвоения целевого языка.

Выбор модели в качестве формы экспликации такого явления как усвоение неродного языка определяется тем, что с помощью представления модели и ее описания мы получаем возможность объяснить недоступные непосредственному изучению латентные процессы познавательной деятельности, связанные с когницией человека состояния и процессы формирования нового языкового знания на базе имеющихся языковых и

экстралингвистических знаний. В данном случае модель становится аналогом эвристического представления в нашем сознании структуры изучаемого процесса и языковых явлений. Это не противоречит философско-логическому определению модели и собственно процесса моделирования [1].

Определение модели усвоения неродного языка как коммуникативно-когнитивной дано по следующим признакам процесса усвоения неродного языка: 1) процесс усвоения неродного языка представляет собой деятельность, удовлетворяющую коммуникативную и познавательную потребности вторичной языковой личности; 2) процесс усвоения неродного языка представляет собой коммуникативно-когнитивную деятельность вторичной языковой личности и предполагает формирование и использование языковых и экстралингвистических знаний в процессе коммуникации взрослым инофоном в условиях функционирования целевого языка; 3) процесс усвоения неродного языка есть проявление деятельности когниции вторичной языковой личности, так как обеспечивается постоянным взаимодействием когнитивно-моторного, познавательного и речемыслительного процессов, а также работой механизмов речевой деятельности, что и позволяет реализовать коммуникативную и познавательную цели.

Моделирование любой системы, тем более такой сложной как коммуникативно-когнитивная модель усвоения неродного языка, предполагает ее описание, построенное на определенных принципах. Принципы моделирования следующие: 1) принцип процессуальности; 2) принцип функциональности; 3) принцип структурированности.

Предлагаемые принципы, на наш взгляд, дают возможность реализовать мысль о том, что предмет исследования не только выявляется, но и строится в процессе исследования. Такое представление об определении предмета исследования позволяет предполагать, что выбранные системообразующие факторы, организованные по определенным принципам, могут привести к системообразующим отношениям и возникновению системы, которая при

иных принципах системой может уже и не быть. Следовательно, одни и те же идеи, утверждения и положения могут трактоваться и интерпретироваться по-разному, в зависимости от целей исследования.

Представление процесса усвоения неродного языка в виде деятельности позволяет рассматривать связанные с когницией явления как наблюдаемые в виде гипотетических моделей и обозначенные терминами объекты. При таком подходе изучение когнитивного мира человека возможно через исследование его поведения и деятельности, в процессе которых происходит порождение действий на основе знаний: ментальные репрезентации (т.е. внутренние представления, модели, схемы), программы, планы и стратегии. Деятельностный подход к описанию модели предполагает опору на принцип процессуальности, лежащий в основе моделирования любой деятельности.

Принцип функциональности позволяет рассматривать усвоение неродного языка в совокупности всех процессов, предполагающих функционирование единого механизма, обеспечивающего когнитивную деятельность индивида. Данному механизму присущ интерактивный характер, поскольку его функционирование есть постоянное взаимодействие процессов, результатом которого является познавательная деятельность.

Представление процесса усвоения неродного языка в виде системы последовательных, параллельных и постоянно взаимодействующих друг с другом процессов дает нам основание говорить о структурированности когнитивной модели усвоения неродного языка.

При исследовании и описании коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка возможен анализ субъективного образа языка (в терминологии А.А. Залевской) [2], созданного инофоном в процессе изучения. Анализ индивидуального, собственного образа языка позволяет проследить процесс усвоения языка инофоном на разных этапах обучения, создать корпус ошибок, провести необходимую коррекцию, выявить наиболее активные языковые структуры, определить объем языковых знаний, степень владения

целевым языком и т.д. Это возможно благодаря принципу вариативности, лежащему в основе моделирования когнитивной деятельности.

Описание коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка включает описание когниции как интерактивной системы, анализ соотношения «язык – когниция» и характеристику познавательной деятельности инофона, усваивающего целевой язык [3].

Подход к обучению неродному языку в условиях его функционирования отражает положения интегративной теории усвоения неродного языка [3] и выступает в качестве методологической основы обучения, характеризуя когницию вторичной языковой личности как интерактивную систему, коммуникативно-когнитивную деятельность как отражение активности языковой когниции вторичной языковой личности, а язык – как знаний особого рода. Подход к обучению определяет метод обучения, который, собственно, реализует концепцию подхода. В соответствии с подходом и методом обучения выбираются способы и приемы обучения целевому языку согласно целям и задачам, отраженным в программах обучения.

С точки зрения объекта изучения технологию обучения неродному языку в условиях его функционирования отличает интегративный подход. Суть интегративного подхода заключается в объединении языкового, речевого и речедеятельностного подходов. Наша концепция коммуникативно-когнитивной модели усвоения неродного языка строится на положениях интегративной теории усвоения неродного языка о комплексном характере подхода к обучению неродному языку. При интегративном подходе формирование коммуникативной компетенции вторичной языковой личности представляет собой: 1) создание концептуальной системы целевого языка на базе концептуальной системы родного языка; 2) обучение речи как способу формирования и формулирования мыслей средствами целевого языка в процессе языковой коммуникации как основы обмена знаниями в форме когнитивного монолога; 3) активизация и развитие речевой деятельности на

целевом языке для реализации коммуникативных и познавательных целей вторичной языковой личности в процессе коммуникативно-когнитивной деятельности.

С точки зрения способа обучения, технология обучения неродному языку в условиях его функционирования характеризуется коммуникативно-когнитивным подходом, который также интегрирует в себя принципы когнитивного, деятельностного, социокультурного подходов.

Коммуникативно-когнитивный подход при обучении неродному языку в условиях его функционирования предполагает усвоение неродного языка с опорой на концептуальную систему родного языка и сформированную базу знаний при формировании концептуальной системы целевого языка, что означает: 1) получение новой информации при усвоении неродного языка в виде языковых знаний, знаний правил пользования языковыми единицами и знаний о культуре и стране изучаемого языка; 2) усвоение знаний как результат их сознательной обработки; 3) расширение и использование знаний с целью решения коммуникативных и познавательных задач; 4) контроль адекватности применения сформированных знаний; 5) креативное применение знаний.

Суть коммуникативно-когнитивного подхода при обучении неродному языку в условиях его функционирования означает также, что обучение целевому языку носит деятельностный характер и проявляется в коммуникативно-когнитивной деятельности вторичной языковой личности. Коммуникативно-когнитивный подход предполагает организацию деятельности с учетом познавательных и коммуникативных потребностей вторичной языковой личности, направленных на приобретение и реализацию языковых знаний, знаний правил пользования языковыми единицами и знаний о культуре и стране изучаемого языка средствами целевого языка. При коммуникативно-когнитивном подходе обязателен учет индивидуальных психологических характеристик субъектов коммуникативно-когнитивной деятельности как участников языковой коммуникации. Развитие речевой

деятельности при коммуникативно-когнитивном подходе предполагает активизацию когнитивных резервов вторичной языковой личности, направленных на формирование умения строить когнитивный монолог в процессе внутреннего программирования и внутреннего проговаривания средствами целевого языка.

Содержание процесса обучения неродному языку в условиях его функционирования – это знания (языковые и экстралингвистические) и умения использовать эти знания для их реализации, а также приобретения новых знаний. Знания представляют собой систему ориентиров. На основе этих ориентиров вторичная языковая личность может осуществлять коммуникативно-когнитивную деятельность с целью реализации и приобретения знаний, речевую деятельность, корректную с точки зрения существующих в целевом языке норм и носителей языка и культуры. Реализация содержательной стороны процесса обучения неродному языку в условиях его функционирования есть процесс формирования коммуникативной компетенции вторичной языковой личности.

Содержание обучения не является константным. Оно зависит от потребностей обучаемых, реализацию которых должна предусматривать программа обучения. Содержание обучения в зависимости от объекта обучения направлено на формирование языковых и экстралингвистических знаний, составляющих лингвистическую, социокультурную, предметную компетенции, а также умений, стимулирующих активность прагматической и стратегической компетенций.

В условиях функционирования усваиваемого языка обучение на базе данной технологии способствует «развитию ментальности» вторичной языковой личности, так как в основе обучения лежит языковая коммуникация, предполагающая диалог убъектов коммуникативно-когнитивной и обучающей деятельности, диалог носителей разных языков и культур, построенный на принципе толерантности.

Преимуществом использования интегративного метода при стратегическом моделировании языковой коммуникации как основы обмена знаниями является то, что данный метод предполагает комплексный подход к изучаемым языковым явлениям, учитывает индивидуальные особенности и уровень подготовки субъекта коммуникативно-когнитивной деятельности, формирует и развивает вторичную языковую личности в целевом языке. Технология обучения неродному языку в условиях его функционирования посредством интегративного метода и стратегического моделирования языковой коммуникации как основы обмена знаниями позволяет проанализировать деятельность субъекта познания при усвоении неродного языка и охарактеризовать ее как коммуникативно-когнитивную деятельность вторичной языковой личности. Стратегическое моделирование языковой коммуникации как основы обмена знаниями демонстрирует коммуникативно-когнитивную деятельность вторичной языковой личности как процесс многогранный, многоэтапный, целенаправленный и мотивированный, как результат активности языковой когниции вторичной языковой личности, как процесс развития субъекта познания в целевом языке. Язык при реализации коммуникативно-когнитивной деятельности как компонент когниции участвует в восприятии, запоминании и генерации знаний, выступает в качестве когнитивного инструмента, посредством которого осуществляется выбор и применение стратегий усвоения и пользования языком. Посредством языка осуществляется перекодировка информации, полученной в процессе реализации выбранных субъектом познания стратегий усвоения. Благодаря языку мы узнаем, какие стратегии использует субъект познания для овладения языковыми и фоновыми знаниями в процессе усвоения неродного языка. Язык является единственным параметром, по которому становится возможным определение правильности принятого субъектом познания решения в процессе реализации когнитивных действий. Язык, наконец, является целью, ради которой осуществляется коммуникативно-когнитивная деятельность.

Литература:
1. Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке. – М.: Флинта: Наука, 2005.
2. Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. – Тверь, 2002.
3. Утебалиева Г. Е. Теория и практика усвоения неродного языка. – Алматы, 2007.

Специфика речевых упражнений при обучении аудированию на начальном этапе изучения русского языка как иностранного

Ушакова Н.В.
ст. преподаватель кафедры филологии
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
e-mail: rki314@ukr.net

Разработке основ обучения аудированию и созданию учебных материалов посвящены исследования многих методистов, среди которых А. А. Акишина, Н.И. Гез, Н.В. Елухина, Н.Д. Гальскова, И. А. Гончар, С. К. Кукушкина, Т.А. Мехедькина, Н. А. Любимова, И. М. Стамбулян, Н. Л. Федотова и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12]. В системе обучения аудированию методисты традиционно выделяют упражнения двух видов: *подготовительные и речевые* (коммуникативные). Целью данной работы является рассмотрение специфики второй группы упражнений.

Основные задачи группы *коммуникативных* упражнений направлены на формирование комплекса базовых умений аудирования, соответствующих уровню языковой подготовки начального периода обучения [6]. Определение темы текста является наиболее легко формируемым умением и может быть осуществлено на материале нескольких микротекстов совместно с преподавателем, а затем самостоятельно при выполнении упражнений на множественный выбор подходящего варианта заголовка для микротекста. Для выделения основной информации сообщения предлагаются ответы на вопросы по содержанию текста, нахождение смысловых вех текста, смыслового центра высказывания. При выполнении данной серии упражнений смысловые вехи и смысловой центр фразы вначале определяются студентами с помощью наводящих вопросов преподавателя, в ходе данного упражнения студенты учатся компрессировать текстовый фрагмент до смыслового опорного пункта.

Следующий этап работы предполагает обучение выделению смысловых фрагментов и определение фактологической цепочки всего содержания. В процессе формирования данной группы умений обучаемым предлагается найти соответствия между пунктами плана и фрагментами (восстановить последовательность фрагментов или пунктов плана, убрать лишнее или добавить недостающее).

При формировании умения устанавливать логические связи между выделенными смысловыми фрагментами и их смысловую иерархию преподаватель знакомит студентов с правилами построения текста, его композиционными частями, предлагает определить логическую последовательность с помощью ответов на вопросы, а после восстановить нарушенную логическую последовательность фактов. В результате сформированности данных умений обучаемые должны выделять главную мысль аудиотекста, а на более продвинутом этапе обучения – самостоятельно формулировать главную мысль текста.

Особое внимание при выполнении речевых упражнений уделяется формированию умения воспринимать сообщение в полном объеме. Результативность формируемого умения опирается на строго последовательный характер отбора посильного для аудирования языкового материала, заинтересованности аудитории в восприятии, соответствия темпа, паузации и объема предъявления уровню обученности студентов, наличия визуальных опор для восприятия.

В качестве контроля понимания устных сообщений предлагаются различные задания как на прослушивание, так и задания, выполняемые в других видах речевой деятельности, поскольку аудирование и понимание имеют внутреннюю реализацию. В качестве контроля может быть предложено выполнение аудиотеста для выявления понимания основной информации, требующего положительного или отрицательного ответа, могут быть использованы и тесты на множественный выбор. Детальной понимание может

быть проверено с помощью восстановления пропущенной информации в графическом ключе и ответов по содержанию сообщения.

Программными требованиями к каждому концентру предусмотрена проверка полноты, точности и глубины понимания аудиосообщений в соответствии с уровнем обученности студентов [11]. В конце первого концентра проверка понимания предполагает пересказ прослушанного текста и ответы на вопросы по его содержанию. В конце второго концентра контроль понимания аудирования осуществляется с помощью говорения, что предполагает проверку способности обучаемого пересказать текст при условии воспроизведения всей предикативной структуры текста и адекватном формулировании его основной идеи, логичность и связность изложения и соответствия языковой норме. С помощью творческого диктанта проверяется понимание текста учебно-профессиональной сферы общения при двукратном предъявлении и записи в интервалы между чтением смысловых фрагментов с последующим диалогом-расспросом по основному содержанию. В конце третьего концентра для контроля понимания также используются виды работ, реализуемые в других видах речевой деятельности: в говорении и в письме. В области говорения контролируются умения передать содержание прослушанного текста: воспроизведение основного содержания, полное воспроизведение смысловых вех, связность и логичность изложения, соответствие построенного высказывания языковой норме. Основное содержание ученой лекции проверяется с помощью вопросов по ее основному содержанию. С помощью письменных работ проверяется умение записать (законспектировать) содержание учебной лекции, умение составить простой и сложный планы текста, краткий и подробный конспект лекции. В качестве показателей сформированности умений воспринимать аудиосообщения служит отражение в конспекте основных положений лекции, логичность, соответствие языковой норме. При составлении плана показателями сформированности контролируемых умений является адекватность отражения в простом плане

последовательности, взаимосвязи и взаимозависимости подтем, а в сложном плане – входящих в подтемы микротем, правильность с точки зрения языковой нормы оформления плана в виде вопросов или назывных предложений.

Создание учебных и контролирующих материалов по-прежнему остается актуальной задачей. Результативность обучения аудированию на материале текстов научного стиля речи может быть достигнута при условии выдвижения в качестве основополагающей цели овладения студентами функционально и коммуникативно-значимым языковым материалом текстов общенаучного характера в объеме программных требований, что отвечает коммуникативным и познавательным потребностям студентов начального этапа обучения.

Литература:

1. Акишина Т. Е. Пособие по обучению аудированию и записи лекций / Т. Е. Акишина, Н. Н. Алексеева. – М.: Русский язык, 1989. – 86 с.
2. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. (Методическая библиотека) / Н. Д. Гальскова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 192 с.
3. Гапочка И. К. Обучение аудированию / И. К. Гапочка. – М.: Университет дружбы народов, 1980. – 90 с.
4. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 29-40.
5. Гончар И. А. Модель обучения аудированию иноязычного текста / И. А. Гончар // Мир русского слова – 2010 – № 1– С. 86-92.
6. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики / Н.В. Елухина. // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 28-36.
7. Ермаченкова В.С. Слушать и услышать: пособие по аудированию для изучающих русский язык как неродной: базовый уровень (А2). – 5-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013. – 112 с.
8. Кукушкина С.К. Понимание связного текста при аудировании. / С.К. Кукушкина // Иностранные языки в школе. – 1979. – № 2. – С. 30-34.
9. Мазина Л.З. Методика формирования речевого слуха на начальном этапе обучения русскому языку / Л.З. Мазина // Русский язык за рубежом. – 1988. – № 3 – С. 57-62.
10. Обучение конспектированию лекций на материале текстов общенаучного содержания (учебно-методическое пособие для иностранных студентов подготовительного факультета) / Сост. Мехедькина Т. А. – Харьков, ХГАГХ, 2002. – 72 с.
11. Программа дисциплины «Русский язык» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов высших учебных заведений Украины / Составители: А.Н. Погребняк, Н.В. Ермоленко, Л.П. Харахаш, С.М. Яцюк // Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян) : Ч. 2.: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчислювальної техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / Укладач Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іваненко, Ю.О. Колтаков [та ін.] – К.: ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2005, – С.78-312.
12. Стамбулян И. М. Лингафонный корректировочный курс по фонетике и интонации: Учеб. пособие / И. М. Стамбулян. – М.: Изд-во УДН, 1985. – 128 с.

Семиотика оформления книги для самостоятельного чтения для иностранных студентов-филологов

Ушакова Н.И.
д. пед. н., профессор, заведующий кафедрой языковой подготовки Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: ushakova.khnu@gmail.com

Книга для самостоятельного чтения (далее – КСЧ) может быть определена как знаковая система. Рассмотрим основные характеристики такой книги на примере пособия, построенного на материале текстов социокультурной сферы общения. КСЧ включает знаки языка, организованные на различных уровнях. Это, прежде всего художественные и публицистические тексты, системы их методического оформления.

Современная семиотика определяет знак как материальный, чувственно воспринимаемый предмет, замещающий в процессе познания другой предмет и используемый для получения и передачи информации о замещаемом предмете. «В психологическое определение сущности знака исследователи включают его стимульную, побудительную функцию. Знак – это такое материальное замещение предмета, которое рождается в процессе человеческой деятельности для ее оптимизации» [4, 77]. Создание определенной знаковой системы для КСЧ находится в русле реализации дидактического принципа наглядности и иллюстративности, является одним из приемов активизации мыслительной деятельности учащихся, осуществляемой в процессе чтения.

Разработка знаковой системы КСЧ означает соединение семиотического и семантического пространства. Усвоение читателем диалектического единства этих систем является одним из важных условий регуляции деятельности и успешности ее осуществления.

Оформление КСЧ выполняет вспомогательные функции по обеспечению процесса чтения; читатель не должен тратить дополнительные усилия на уяснение сложных, новых знаков, регулирующих его деятельность. Поэтому

необходимо максимально использовать традиционные знаковые элементы учебников, учебных пособий, изданий художественной литературы.

Итак, центральным звеном организации КСЧ являются художественные и публицистические тексты. Правила обращения к ним освещены в рамках многочисленных исследований [6; 7; 9]. Методический аппарат (упражнения, ключи, комментарии, справочный материал) служит реализации социокультурного, культуроведческого и т.д. потенциала текстов. Например, традиционная рубрика «предтекстовые задания» осуществляет подготовку читателя к восприятию текста. Название рубрики уже дает ориентиры деятельности. Необходима однотипность и системность оформления и расположения определенных частей методического аппарата, он может полноценно служить «лишь в том случае, если все его части будут построены однотипно на протяжении всего издания» [8, 147]. Системность методического аппарата обусловлена требованиями отражения в нем всех составляющих читательской компетенции (лингвистической, деятельностной, литературоведческой) и блоков самостоятельной деятельности. Обязательна представленность предтекстовых, притекстовых, послетекстовых заданий, которые должны быть обозначены одноименными рубриками. Конкретный набор заданий определяется особенностями каждого текста.

Формирование литературоведческой составляющей может осуществляться в рамках рубрик «Вспомним термины», «Для знатоков литературы», «Словарь литературоведа» и т.д.

Особо следует выделить проблему формирования с помощью оформления КСЧ параметра культуры чтения. После освоения КСЧ читатель-иностранец должен уметь обращаться с традиционными изданиями художественной литературы и публицистики. «Первые сведения о книге сообщает нам обложка и титульный лист книги … Обложка – визитная карточка книги» [5, 90]. Процесс чтения определяется также тем, как оформлен титульный лист, как напечатаны заглавие книги, имя автора, различные

издательские сведения (год, место издания и т.д.). Должна быть сохранена «характерная черта заглавия – закрепленность за определенным местом. В любом другом оно потеряет свою коммуникативность» [5, 86]. Здесь «существенным элементом научно-справочного аппарата являются также различного рода указатели. Цель их – помочь читателю в работе над книгой: сообщить, в каком месте издания опубликовано то или иное произведение («Содержание»), помочь найти высказывание автора о конкретном историческом лице («Именной указатель»), облегчить поиски отзывов критика о героях рассматриваемых им произведений («Указатель упоминаемых персонажей») и т.п.» [8, 164].

Справочный аппарат КСЧ для студентов-филологов должен включать информацию о том, где можно найти объяснение лексической единицы, описываемого явления (в конце раздела, в конце книги, в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова, в «Лингвострановедческом словаре» и т.д.). В современных условиях приведенные в книге коды доступа к изданиям, размещенным в сети Интернет, помогут найти нужную информацию в считанные минуты.

Дидактический принцип наглядности реализуется также в применении специфических средств наглядности. Эти средства должны генерировать в сознании читателя образ объекта, явления или его схему, модельное представление, релевантное характеру изложения материала. Из всех описанных знаковых систем фотография наиболее полно реализует перечисленные требования, т.к. «фиксирует действительность, как бы превращая в знак саму реальность. Именно поэтому она оказывает существенное влияние на возникновение ассоциативных связей, способствующих процессу образотворчества в сознании получателя информации» [1, 101].

Фотографии являются также подсистемой более широкого множества, называемого пиктографической знаковой системой. Сюда входят технический

рисунок, чертеж, схема и собственно пиктограмма, которую представляется возможным использовать в учебных целях.

Пиктограмма как форма предъявления информации выполняет несколько функций [1, 135], среди которых нас интересуют следующие: 1) показать месторасположение того или иного объекта (для нашего случая – какого-либо элемента оформления методического аппарата, например, изображение скрипичного ключа может открывать информацию о том, какое отражение нашло данное событие (произведение литературы) в музыке; изображение ключа – знак того, что перед читателем информация, дающая ответ на какой-то вопрос); 2) показом ситуации или объекта инспирировать определенный тип поведения реципиента (стрелки, восклицательный или вопросительный знак направляют познавательную деятельность читателя определенным образом). Такие знаки, как звездочки, сноски дают понять, что можно найти разъяснение отмеченному факту текста.

Важным является также фактор читабельности текста, который, с одной стороны, зависит от степени трудности текста для читателя, а с другой, интересующей нас в данной статье, зависит от разборчивости и четкости печати, формата, формы типографских знаков. К проблемам обеспечения читабельности относятся также правильное деление на абзацы, наличие резюме, выделение шрифтом основных положений.

На границе проблем разработки методического аппарата и семиотического оформления находится проблема создания метаязыка КСЧ, обслуживающего все ее функциональные элементы [10]. Метаязык методического аппарата является составной частью семиотической системы и выполняет функции предписания характера деятельности читателя в вербализованной форме. Для успешности его функционирования необходимо, чтобы читателю был понятен без словаря объяснительный аппарат, ибо «бессмысленно непонятный материал «объяснять» посредством столь же непонятного» [1, 85]. Здесь актуальна задача отбора языковых,

литературоведческих, страноведческих единиц, используемых для экспликации новых реалий, элементов формирования разных составляющих читательской КК. Требование самодостаточности КСЧ распространяется и на метаязык ее методического аппарата.

Реализация в КСЧ названных требований, ориентированных на определенный контингент и этап обучения, будет способствовать полноценному осмыслению инофонами художественных и публицистических текстов.

Литература:
1. Антонов А.В. Восприятие внетекстовых форм информации в издании / А.В. Антонов. – М .: Книга, 1972. – 104 с.
2. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арутюнов. – М. : Рус. яз., 1990. – 168 с.
3. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М: Смысл; Эксмо. – 2005. – 198 с.
4. Гамезо М. В. Знаковые модели и их роль в формировании умственных действий / М. В. Гамезо // Вопр. психологии. – 1975. – №6. – С. 75–83.
5. Зберский Т. Семиотика книги / Т. Зберский // Червинский М. Система книги. – М. : Книга,1981. – С.66 – 128.
6. Кулибина Н. В. Зачем, что и как читать на уроке: Художественный текст при изучении русского языка как иностранного / Н. В. Кулибина. – СПб. : Златоуст, 2001. – 264 с.
7. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов / Под. ред. проф. А.Л. Бердичевского. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 184 с.
8. Прохоров Е. И. Текстология (Принципы издания классической литературы)/ Е. И. Прохоров. – М. : Высш. школа,1966. – 227 с.
9. 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.
10. Ушакова Н.І. Метамовний підхід у теорії підручника з мови навчання для іноземних студентів Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Зб. наук. праць.– Х., ХНУ імени В.Н.Каразина, 2009. Вип. 15.– С.132–140.

Обучение профессиональной речи будущих филологов в практике преподавания РКИ

Черновалюк И.В.

к. филол. н., доцент кафедры языковой и общегуманитарной подготовки иностранцев Одесского национального университета имени И.И.Мечникова
г.Одесса, Украина
e-mail: iran62@mail.ru

Обучение РКИ на этапе довузовской подготовки осуществляется в соответствии с профилем, или будущей профессиональной направленностью, и

предполагает четкое разделение на филологический и нефилологический профили. Организация учебного процесса на довузовском этапе, как известно, осуществляется с учетом следующих профилей обучения: технический, экономический, медико-биологический и гуманитарный. Под профилем обучения понимается сложившийся в методике тип подготовки учащихся по изучаемому языку и другим дисциплинам в зависимости от их профессиональных интересов и потребностей в языке[1, 231].

Современные программы и учебные планы для иностранных учащихся довузовского этапа изменены с учетом четко выраженной профессиональной направленности обучения и включают комплекс образовательных дисциплин, в частности, базовый курс русского языка, речевую практику, интерактивный практикум, курс общенаучной терминологии и специальные дисциплины. Система языковой подготовки иностранцев-будущих филологов довузовского этапа направлена на комплексное решение задач: овладение речевой деятельностью, формирование навыков профессионального общения и профессионально значимых умений.

Цель программы курса «Общенаучная терминология» для иностранцев – будущих филологов довузовского этапа –формирование профессиональной и коммуникативной компетенции учащихся и приобретение начальних филологических и лингвострановедческих знаний.

Профессиональная направленность данного курса реализуется в тематической организации ученого материала и предъявлении ряда тем для изучения и обсуждения. Содержание курса соотносится с основными разделами языкознания: введение в языкознание, фонетика, графика, лексикология, словообразование, морфология, синтаксис и стилистика. Учебно-методические материалы для обучения будущих филологов предъявляются в виде учебного текста как основной коммуникативной единицы обучения.

Каждая тема включает в себя основной текст, микротексты и дополнительный материал для ознакомительного чтения и обсуждения,

комплекс заданий. Задания, предшествующие тексту, направлены на снятие лексических трудностей и овладение терминологической системой. Послетекстовые задания ориентируют на воспроизведение тематической текстовой информации в форме монологического высказывания. Учебно-методические материалы для иностранцев направлены на формирование навыков профессионального общения, овладение специальной лексикой и лингвистической терминологией, наиболее характерными особенностями и актуальными моделями научного стиля речи.

Вводные занятия по изучению общенаучной и лингвистической терминологии посвящены филологии как науке. На занятии сообщаются необходимые сведения о филологии, вводятся новые лексические единицы и термины: *филология, филолог, лингвистика, языкознание, языковедение, литературоведение, литературовед, соотносятся понятия: языковедение и лингвистика, языковед и лингвист*. Понятие филология в аспекте подготовки иностранцев к будущей профессии является базовым и определяется как совокупность гуманитарных знаний о культуре народа, выраженной в литературе и языке [5, 119].В письме-эссе «Об искусстве слова и филологии» академик Д.С. Лихачев дает следующее определение: «Филология – наука глубоко личная и глубоко национальная, нужная для отдельной личности и нужная для развития национальных культур. Она оправдывает свое название («филология» – любовь к слову), так как в основе своей опирается на любовь к словесной культуре всех языков, на полную терпимость, уважение и интерес ко всем словесным культурам»[2, 190].

Учащимся предлагаются адаптированные учебные тексты, в которых представлены новые для них термины и модели научного стиля. Так, в качестве комментария предлагается перевод и указание на происхождение данного термина: «Филология» происходит от двух греческих слов phileo, что значит «люблю», и logos – «слово», «учение», то есть «люблю слово», «учение о

слове». Филологией называют науку о языке и литературе, а филологом – специалиста, который занимается филологией.

В процессе изучения курса иностранцы получают представление о языке и его функциях, тесной связи между языком и обществом, языком и культурой, языком и историей. Так, чтобы ответить на вопрос, что представляет собой язык и для чего он нужен, необходимо иметь представление о языке как системе знаков для получения, накопления и передачи информации**.** Язык возникает в определённом обществе и развивается вместе с ним, общение между людьми становится возможным благодаря языку. Язык в современном обществе выполняет ряд важных функций, основными из которых являются когнитивная, коммуникативная, аккумулятивная и эмоциональная.

Язык и культура находятся в тесном взаимодействии друг с другом. О языке как главном проявлении культуры говорит Д.С.Лихачев и подчеркивает огромное значение русского языка и его роль в «культурном осознании» мира, большой творческий потенциал и созидательное начало, возможность открытий и «культурного осознания» посредством языка: «Язык не просто средство коммуникации, но прежде всего творец, созидатель… Слово, язык помогают нам видеть, замечать и понимать то, чего мы без него не увидели бы и не поняли, открывают человеку окружающий мир… Отсюда ясно, какое огромное значение имеет для народа богатство языка, определяющее богатство «культурного осознания» мира» [3, 14]. В языке, как в зеркале, отражается культура и традиции народа, его мир. Изучая другой язык, человек узнает новый мир, познает душу народа. Русский поэт XIX века Петр Вяземский удивительно точно сказал о языке как «исповеди народа»:

Язык есть исповедь народа:

В нём слышится его природа,

Его душа и быт родной.

В курсе для будущих филологов большое место отводится изучению фразеологии. В данном разделе иностранцы знакомятся с фразеологизмами,

устойчивыми выражениями и пословицами, наблюдают их употребление в речи. Отбор фразеологизмов и афоризмов осуществляется с учетом их страноведческой ценности, отражения русской национальной культуры. Так, бережное и внимательное отношение к языку и слову увековечено в народной мудрости, о чем и свидетельствуют пословицы, в частности, *Слово не воробей: вылетит – не поймаешь. Сначала подумай, потом говори. Язык до Киева доведет. Язык острее меча. На языке – мед, под языком – лед. Языком не торопись, а делом не ленись. Языком не торопись, а делом не ленись.*

Профессиональная направленность курса реализуется в аспекте приобщения иностранцев к будущей педагогической деятельности. Беседа о профессии способствует становлению будущего педагога, пониманию сложного, но увлекательного пути в профессию. Преподавателем РКИ может стать яркая личность с широким кругозором, культурный и образованный человек с высоким уровнем профессионализма, способный заинтересовать и увлечь учащихся. Профессиограмма преподавателя РКИ содержит требования к уровню владения языком в аспекте лингвистической и речевой компетенции, к уровню профессиональной компетенции и к качествам педагога. Будущему преподавателю РКИ необходимы такие качества, как любовь к своей профессии, стремление к самосовершенствованию, интеллигентность, оптимизм [4,195]. Профессия преподавателя РКИ требует постоянного обновления профессионально значимых знаний, повышения и углубления своей профессионально-методической подготовки, использования современных научных исследований и передового методического опыта, совершенствования педагогического мастерства.

Основные цели обучения РКИ будущих филологов достигаются полнее в условиях планомерной и целенаправленной внеаудиторной работы. Иностранные учащиеся принимают активное участие в мероприятиях, посвященных таким праздничным и профессионально значимым датам, как «День славянской письменности и культуры», «День филолога», «День

факультета», «День открытых дверей университета», посещают Центр русского языка и культуры в ОНУ, участвуют в заседаниях кружка русского языка, творческих конкурсах и викторинах. Внеаудиторная деятельность направлена на активизацию речевой деятельности учащихся и удовлетворение их познавательных потребностей.

Таким образом, вопросы профессионально ориентированного обучения РКИ как приоритетного направления современного иноязычного образования требуют своего дальнейшего осмысления и практической реализации. Профессиональный аспект в системе довузовского обучения будущих филологов направлен на воспитание профессионального отношения к изучаемому языку как объекту будущей деятельности, формирование коммуникативной и профессиональной компетенций, навыков профессионального общения.

Литература:
1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) // Э.Г. Азимов, А.Н.Щукин – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Лихачев Д.С. Письма о добром / Д.С.Лихачев. – СПб.:Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», 1999. – 190 с.
3. Лихачев Д.С. Русская культура / Д.С.Лихачев. – М.: Искусство. 2000. – 440 с.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н.Щукина. – М.: Рус.яз. – 231с.
5. Новиков Л.А. Искусство слова / Л.А.Новиков. – М.:Педагогика, 1991. –144 с.

Анализ лексико-семантических групп как средство обучения иноязычных студентов

Шведова М. А.
к. филол. наук, доцент кафедры русского языка и литературы
Киевского национального лингвистического университета,
г. Киев, Украина
e-mail: corpus.textiv@gmail.com

Существующие словари синонимов русского языка плохо приспособлены для целей изучения русского как иностранного. Большинство из них не дает достаточного материала для активного овладения лексикой (словари синонимов Н. Абрамова, В. Н. Клюевой, З. Е. Александровой, под ред. А. П. Евгеньевой). С другой стороны, «Новый объяснительный словарь

синонимов русского языка» под ред. Ю. Д. Апресяна [2] представляет собой слишком объёмный, фундаментальный труд, работа с которым требует от студента большого прилежания.

В данной статье предлагается несколько примеров сравнительных таблиц, в которых собраны наиболее распространенные синонимы (причем самые частотные из них, которые входят в первую и вторую тысячу по частотному словарю [1], помечены знаками 1 и 2), предложены их определения и примеры употребления, которые дают возможность сравнить синонимы и увидеть существующие между ними различия. При составлении толкований использовался ограниченный словарь метаязыка (в его основе первые четыре тысячи слов по частотному словарю). Примеры составлены на базе наиболее частотных сочетаний двух, трех, четырех и пяти слов по Национальному корпусу русского языка (ruscorpora.ru).

К каждой таблице предложено упражнение в виде предложений из реальных текстов (по материалам Национального корпуса русского языка), в которых пропущен один из синонимов; нужно выбрать и вставить правильный.

КРИТИКОВАТЬ

Критиковать. Говорить о недостатках кого-то или чего-то. *Критиковать чьи-то действия. Критиковать статью. Критиковать начальство.*

Ругать. Резко критиковать, осуждать; называть грубыми словами. *Ругать сына. Ругать правительство. Ругать себя за ошибку. Я не видел этот фильм, но все его очень ругают.*

Осуждать. Считать, что кто-то виноват или что что-то плохо, неправильно. *Осуждать брата, его поступок. Осуждать насилие. Я не осуждаю вас, вы не могли поступить иначе.*

Упражнение. Вставьте пропущенные слова *критиковать, ругать, осуждать.*

1. Папа очень меня ...: дочь скрипача, а не умеет обращаться с пластинками!

2. Я человек либеральный, никого не ..., все понимаю.

3. Писатель может и должен ... всё, он может подвергнуть самой резкой сатире любые наши недостатки.

4. Папа всегда учил меня: прежде, чем ..., попытаться встать на позицию оппонента, "влезть в его шкуру" и понять мотивы его действий.

5. Она отчетливо уловила нежелание Аллы Владимировны ... любимого мужа, поэтому больше на эту тему не заговаривала.

6. Она любила ... начальников-чиновников, притом с перебором: грубо, с криком, на повышенном тоне, не всегда справедливо.

7. Здесь вообще можно ... власть, даже обращаясь к внешней аудитории.

8. Никогда не ... сына или дочь за исправления, даже если от них в тетради получается "грязь".

9. Я не ... главную героиню, каждому своё, все люди разные, но я бы не поступила, как она.

ПРИВЕТСТВОВАТЬ

Приветствовать. Выражать удовольствие, радость при встрече. *Приветствовать гостей. Публика приветствует артиста (аплодисментами). Приветствую вас!*

Здороваться. Говорить «Здравствуйте!» (или «Привет!», «Добрый день!» и т. д.) при встрече, приветствовать. *Здороваться с гостями. Здороваться за руку.*

Встречать. 2. Приветствовать того, кто пришёл или приехал; специально выйти куда-то для этого. *Встречать гостей на улице, с цветами. Встречать поезд.*

Упражнение. Вставьте пропущенные слова *приветствовать, здороваться, встречать.*

1. По старинному русскому обычаю принято ... почётных гостей хлебом с солью.

2. — Что ж ты не …? Давай руку.

3. — Доброе утро, Мари, — ... Мария хозяйку гостиницы.

4. При редких встречах они не ...

5. Каждый день к вечеру Ирина выходила ... Анну на дорогу.

6. Встречавшиеся на улицах группы болельщиков ... друг друга криками.

7. — ... вас на борту нашего самолета!

8. Он встречал всех приветливо, ..., приглашал войти.

АКТУАЛЬНЫЙ

Актуальный. Такой, который имеет значение в настоящее время. *Актуальные вопросы. Проблема образования актуальна для молодёжи. Эта информация ещё актуальна?*

Действующий. Такой, который действует в настоящее время, актуальный. *Действующее законодательство. Действующий президент. Действующий чемпион.*

Текущий. Такой, который идёт, происходит сейчас. *Текущий год, месяц. Текущее состояние дел. Текущие проблемы, вопросы.*

Настоящий 1. 1. Такой, который есть, происходит сейчас, в этот момент; этот, данный. *В настоящее время я в Киеве. В настоящем виде реферат не годится, нужно исправить.*

Современный 1. 1. Такой, который соответствует настоящему времени, настоящей эпохе; новый, актуальный. *Современный мир, человек. Современные технологии. Моя мама вполне современная женщина, она меня понимает.*

Нынешний 1. (*разг.*). Такой, который существует, происходит сейчас, в настоящее время, современный. *Нынешнее время. 21 сентября нынешнего года.*

Упражнение. Вставьте пропущенные слова *актуальный, действующий, текущий, настоящий, нынешний.*

1. Для решения этой проблемы используется информационно-поисковая система, построенная на базе ... компьютерных технологий.
2. В ... Уголовном кодексе более 20 статей, позволяющих достаточно эффективно бороться с коррупцией.
3. Выпуск данного продукта запланирован на ... лето.
4. Тема, которая здесь обсуждается, очень ...
5. Мне казалось, поколение родителей сейчас более ..., оказывается, нет.
6. Эта задача при ... скорости жизни для многих почти что невыполнима.
7. Я ... главный редактор, который отвечает за контент канала.
8. Особенно ... эта проблема в жарком климате.
9. Торговый оборот между двумя странами в ... году по сравнению с аналогичным периодом прошлого года увеличился на 28%.
10. Имя легенды английского футбола Гари Линекера снова фигурирует в заголовках самых ... спортивных материалов британской прессы.
11. В ... время являюсь студентом I курса Института страхования.
12. Даже в ... непростых условиях фирма сохраняет своё положение на рынке.

Можно предложить студентам следующие виды работы: прочитать словарные материалы в таблицах, найти характерные отличия каждого синонима; выполнить упражнение; самостоятельно составить примеры предложений с синонимами.

Литература:

1. Ляшевская О. Н., Шаров С. А., Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). — М.: Азбуковник, 2009. Режим доступа: http://dict.ruslang.ru/freq.php
2. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Второе издание, исправленное и дополненное / Под общим руководством акад. Ю. Д. Апресяна. — Москва; Вена, 2004.

Способи досягнення природності й комунікативної репрезентативності модельованих навчальних текстів

Швець Г. Д.
к. філол. н., доцент кафедри української та російської мов як іноземних
Інституту філології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна
e-mail: hannash@meta.ua

Як відомо, на початковому етапі вивчення іноземної мови основним навчальним матеріалом є модельовані тексти (спеціально створені, сконструйовані) на стандартні теми побутової, навчальної та соціокультурної сфер спілкування: моя сім'я, мій друг, мій день, у магазині, у ресторані, у лікаря, на занятті, у бібліотеці, наш університет, моє рідне місто, на екскурсії тощо. Такі тематичні тексти, які будуються на базі групи «лексичних представників» певного фрейму (структури, що репрезентує у свідомості стереотипну ситуацію), дослідниця Л. Тьорьочик називає «оптимальним способом презентації вербального матеріалу», оскільки він відповідає способам організації та збереження знань у когнітивній базі людини [1, 15]. У той же час методисти часто вказують на те, що подібні тексти виглядають неприродними, штучними, а тому нецікавими. Справді, у реальній комунікації важко уявити ситуацію, коли звучатиме монологічний текст про студента, який умивається, снідає, йде на пари, там уважно слухає викладачів, потім повертається, перевдягається, обідає і т. д. З одного боку, ми розуміємо нежиттєвість подібного тексту – з іншого боку, усвідомлюємо необхідність тексту, на матеріалі якого відбувається оволодіння лексикою тематичної групи «розпорядок дня» і відповідними лексико-граматичними конструкціями. Чи можливо уникнути цієї дилеми? У пропонованій публікації спробуємо запропонувати кілька способів моделювання тематичних текстів, які б виглядали природно й репрезентували живу комунікативну ситуацію, і проілюструємо їх зразками текстів для початкового етапу вивчення української мови як іноземної.

Найлегший спосіб – подати інформацію в діалогічній формі: розмова завжди сприймається природніше, ніж довгий монологічний текст. Пропонуємо фрагмент тексту про розпорядок дня у вигляді розмови двох друзів.

– Піду спати, бо завтра рано вставати.

– Ти завжди встаєш рано?

– Так, зазвичай я прокидаюся о шостій годині, потім півгодини бігаю в парку, готую сніданок, одягаюся, роблю зачіску, макіяж… Мені потрібно багато часу, щоб зібратися в університет.

– О Боже! Я люблю спати, тому встаю о восьмій, за десять хвилин збираюся і біжу на заняття.

– Так ти не снідаєш? Сидиш в університеті голодна?

– Снідати не встигаю. Але на першій перерві йду в кафе. Там купую собі каву, гамбургер, іноді булочки.

У наведеному фрагменті використано ще один засіб, який надає тексту природності – емоційність. За нашим спостереженням, будь-яке відхилення від нейтральної емоційності сприймається студентами з більшою зацікавленістю, що викликає увагу й сприяє кращому запам’ятовуванню. Той самий текст про розпорядок дня можна подати у вигляді монолога роздратованого сусіда, якому набридла неорганізованість приятеля (той постійно запізнюється, не прибирає, слухає голосно музику) чи, навпаки, його нудна організованість (встає завжди рано і заважає спати, скаржиться на голосну музику, бо виконує домашні завдання, відмовляється від вечірок, тому що ввечері займається спортом), або у вигляді монологу, сповненого захоплення й подиву (ну, як йому вдається все встигати: рано встає, робить зарядку, не запізнюється, виконує всі домашні завдання, прибирає, грає у футбол і баскетбол, самостійно вивчає, крім української, російську мову) тощо.

Важливо, щоб модельовані тексти максимально репрезентували живі комунікативні ситуації – цього можна досягти, створюючи тексти, стилізовані під автентичні, тобто у формі типових мовленнєвих жанрів, за термінологією

М. Бахтіна. Так, тексти за темами «Мій день», «Мій друг», «Наша група», «Місто, у якому я навчаюся» можна змоделювати у формі листа студента своїм батькам чи друзям; «Зовнішність», «Характер» – у формі шлюбного оголошення чи оголошення про розшук людини; «У магазині», «У ресторані» – у формі рекламного оголошення, меню, «Квартира, житло» – у формі оголошення про продаж чи оренду квартири тощо. Подаємо як зразок кілька подібних текстів.

Максимальний репост!!!!!!!!!! Прошу поширити!!!!!!!!!!!

Чарівна назнайомко!

Ти їхала зі мною у маршрутці № 548 у п'ятницю сьомого липня. Ти дуже красива: висока, стрункa, світле довге волосся, сірі очі. На тобі була чарівна блакитна сукня. Ти мені дуже сподобалася!!!!!!! Будь ласка, відгукнися!!!!!!!!!!! Мій телефон: 096-025-38-99.

Увага! Розшукується злочинець!

Розшукується громадянин України Ващенко Сергій Ігорович – 1970 року народження. Прикмети: зріст близько 175 см, середньої статури, волосся темне, коротке, пряме, очі карі, брови густі, рот малий, ніс прямий, на правій щоці шрам. Повідомляти за телефоном 3-03-55 або 102.

Дорога мамо!

Нарешті ми знайшли квартиру. Тепер будемо жити з Сергієм в центрі Києва. Квартира двокімнатна, нова, світла. Розташована на шостому поверсі. Кухня не дуже велика, але затишна. На кухні стоїть диван – це дуже зручно. У моїй кімнаті шпалери синього кольору. Ти знаєш, мені він подобається. Тут небагато меблів, але мені вистачить: письмовий стіл, шафа, кілька стільців і велике зручне ліжко. Це головне – ти знаєш, мамо, я люблю поспати.☺ Я знаю, ти хочеш запитати, де стоїть стіл. Не хвилюйся за мої очі: стіл стоїть біля вікна – буде зручно виконувати домашні завдання. У квартирі є пральна машина, мікрохвильова піч. Заспокойся, мамо, твій син не пропаде! Цілую і обіймаю тебе міцно!

Шукаю сусідку!

Анастасія в Києві. Шукаю сусідку. Двокімнатна квартира. Окрема кімната – 2500 грн. Трохи про мене – навчаюся в інституті, люблю чистоту, товариська, весела, тварин не тримаю. У вільний час подорожую, гуляю містом із друзями, займаюся танцями. Люблю готувати – обіцяю іноді пригощати смачним домашнім печивом.☺

Наведені тексти демонструють вживання не лише тематичної лексики, а й типових етикетних формул, необхідних у ситуаціях щоденного спілкування (звертання, привертання уваги, прохання, утішання, прощання, обіцянка тощо) – для інофона володіння такими конструкціями є вкрай важливим.

Ще одна стратегія моделювання природного навчального тексту полягає в його персоналізації – маємо на увазі тексти, які описують реальну життєву ситуацію, що відбулася з самим читачем. Наш досвід роботи з іноземцями доводить, що студенти з особливою цікавістю читають і обговорюють тексти, героями яких є вони самі, а темою – пережита ситуація, тому на початковому етапі навчання часто пропонуємо для роботи тексти про подію, яка нещодавно відбулася в житті групи, як, наприклад, такий.

В гостях у Ганни

Цього року в Україні святкували Великдень 15 квітня. Було три дні вихідних. Викладач Ганна запросила нас у гості. Ганна живе у Броварах – невеликому місті недалеко від Києва.

Ми їхали спочатку на метро, до станції «Лісова». Там ми зустрілися з Мюге, стажеркою з Туреччини, і разом сіли в маршрутку № 403. Через півгодини ми були на місці. Викладач зустріла нас і запросила до квартири.

Потім Ганна розповіла нам про свято Великодня – День воскресіння Ісуса Христа. У цей день українці вітають одне одного словами: «Христос воскрес!» – «Воістину воскрес». Викладач показала крашанки й писанки. Крашанка – це зафарбоване в один колір яйце. Більшість крашанок були червоного кольору. Цей колір дає цибулиння. Також Ганна показала крашанки блакитного кольору,

які зробила її сестра. Виявляється, цей колір дає синя капуста. Дуже цікаво. Також ми побачили писанки – розписані (розмальовані) яйця. Ганна показала писачок (спеціальний інструмент) і пояснила, як ним малювати.

А потім ми їли паску, яку спекли Ганна з дочкою. Паска – це солодкий святковий хліб. Вона дуже смачна. Мюге навіть записала рецепт!

Повторення вивченої лексики з теми «Великдень», як і семантизація нових лексем на матеріалі такого тексту, особливо ефективне, оскільки підкріплене особистим чуттєвим досвідом студентів.

Персоналізованого характеру набувають також навчальні тексти, змодельовані у формі психологічних тестів або психологічних характеристик, наприклад, «Що риси обличчя говорять про Вас», «Яка Ви людина», «Чи можна Вам довірити серйозну роботу». Читаючи запитання таких тестів або опис певного типу людини, іноземець краще засвоює і запам’ятовує матеріал, адже, вирішуючи екстралінгвістичне завдання, замислюється, наскільки та чи інша характеристика, те чи інше слово відносить до нього особисто [1, 23].

Отже, моделюючи тексти для початкового етапу навчання, необхідно намагатися надати їм природного характеру й комунікативної репрезентативності. Таке завдання можна реалізувати через тексти-діалоги, тексти-моделі мовленнєвих жанрів (лист, оголошення, записку, інтерв’ю тощо), тексти, позначені модусом емоційності та персоналізованості. Останню вимогу здатні забезпечити тексти, що вербалізують певні події з життя студентської групи, а також тексти психологічної спрямованості, звернені безпосередньо до особистості читача-інофона. Важливою вимогою до модельованих текстів є наснаженість типовими етикетними формулами української комунікативної культури.

Література:

1. Тёрёчик Л. Б. Текст как средство обучения русскому языку как иностранному: фреймовый подход (начальный этап обучения) : автореф. дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания» / Тёрёчик Людмила Беловна. – М., 2012. – 28 с.

Аутентичные и дидактические тексты в процессе обучения иностранным языкам

Шкурко Е.В.
к. филол. н., доцент кафедры перевода и лингвистической подготовки иностранцев Днепровского национального университета имени Олеся Гончара
г. Днепр, Украина
e-mail: eshkurko@i.ua

Важнейшим аспектом обучения любому иностранному языку является чтение. Поскольку понимание текста основывается на осознании значений составляющих его языковых единиц, работа над ним способствует расширению и обогащению словарного запаса читателей, развивает их грамматические и лексические навыки. Кроме того, параллельно с чтением осуществляется тренировка других видов речевой деятельности. Читая тексты вслух, обучающиеся стремятся максимально точно воспроизвести звуки и интонационный рисунок речи, характерные для изучаемого языка, то есть настраиваются на его звуковой ряд; учащиеся в устной форме отвечают на вопросы, излагают свои мысли, описывают свои чувства и т.п., следовательно, обучение чтению предполагает развитие навыков говорения. Студенты слушают речь преподавателя, высказывания других членов группы, то есть воспринимают иностранную речь на слух, поэтому нуждаются в совершенствовании навыков аудирования. Правописание многих языков связано с разного рода трудностями, лучший способ преодолеть которые – больше читать, чтобы образы слов откладывались в памяти, следовательно, работа над текстом с целью его понимания предполагает развитие всех составляющих навыков письма. Также у методистов и преподавателей-практиков не вызывает сомнения важнейшая роль чтения в процессе расширения кругозора учащихся и формирования их лингвострановедческой компетенции.

В современной лингвистике и лингводидактике дискуссии ведутся преимущественно о типах текстов, используемых на занятиях по иностранному языку, и о требованиях, предъявляемых к учебному тексту.

Сторонники коммуникативного метода обучения иностранным языкам, отводя тексту роль одной из основных единиц учебного процесса, утверждают, что в таком статусе может выступать только аутентичный текст, созданный носителем языка для использования в условиях естественного речевого общения. Они подчеркивают тот факт, что язык оригинальных текстов обладает такой важной чертой, как естественность, в отличие от материалов, созданных с дидактической целью, в которых явно прослеживается их искусственность и ориентированность на изучаемые грамматические структуры или лексические единицы.

Это так, но не следует забывать о том, что эффективность использования любых материалов, предназначенных для занятий по иностранному языку, может быть достигнута только при соблюдении определенных условий, важнейшим из которых является тщательный анализ и подбор материалов для использования в *конкретной ситуации обучения*: материалы должны отвечать требованиям и целям как учебного плана, так и определенной целевой группы, соответствовать уровню владения языком учащимися, способствовать освоению конкретных языковых компетенций, учитывать доступность использования материалов в рамках существующих условий обучения.

Как известно, аутентичные тексты могут быть неадаптированными и адаптированными. Неадаптированные тексты, как правило, содержат сложные грамматические конструкции, включают устаревшие или редко употребляемые слова, осложняющие восприятие текста, поэтому чтение произведений, например, Шекспира или Достоевского в подлиннике доступно лишь тем, кто имеет солидный уровень знания языка. Для студентов, имеющих элементарную лексическую и грамматическую базу, создаются специальные адаптированные тексты, представляющие собой измененные и отредактированные с целью упрощения художественные произведения или их отрывки. Такие тексты отличаются от оригинальных тем, что они содержат менее сложную грамматику и количественно ограниченную, доступную уровню читателя лексику.

На начальном этапе обучения иностранному языку невозможно обойтись без учебных дидактических текстов, предназначенных для закрепления лексики, грамматических форм и конструкций. Чаще всего они привязаны к определенным темам и представляют собой небольшие диалоги и микротексты, которые постепенно усложняются и увеличиваются в объеме. На смену элементарным текстам приходят адаптированные оригинальные тексты небольшого размера, в которых зачастую убираются побочные сюжетные линии и заменяются синонимичными понятиями слова ограниченной сферы употребления. Мы согласны с теми преподавателями, которые считают, что неадаптированные художественные, публицистические и научные тексты следует предлагать для чтения только студентам старших курсов.

Заметим, что искусственно созданные тексты (конечно, в меньшей степени, чем оригинальные), могут включать в себя синтаксические конструкции и лексические компоненты, характерные для речи носителей изучаемого языка, а также разного рода лингвострановедческие реалии: географические названия, аббревиации, фразеологизмы и т.д.

В качестве примера приведем дидактический текст с предтекстовыми и послетекстовыми заданиями, размещенный в «Учебнике русского языка для начинающих. Лексика», который используется на занятиях со студентами-иностранцами, обучающимися на подготовительном отделении ДНУ имени Олеся Гончара.

Текст «Черты характера»

Задание: Выясните значение слов: *сказка, наверное, животное, волк, заяц, сравнивать / сравнить, хитрый, лиса, упрямый, осёл, свинья, лев, гордый, орёл.*

Все дети очень любят сказки. Наверное, потому, что животные там разговаривают и имеют такие же черты характера, как люди.

Мы хорошо знаем, что волк сильнее зайца. Но в сказке волк часто бывает злой и глупый, а заяц – не всегда слабый и трусливый. Очень часто мы сравниваем человека и животное. Например, о человеке говорят: хитрый, как

лиса; упрямый, как осёл; неаккуратный, как свинья; трудолюбивый, как лошадь; смелый, как лев; гордый, как орёл.

Задания:

1. Ответьте на вопросы по тексту.
2. Назовите антонимы: *сильный, глупый, трусливый, трудолюбивый*.

   Назовите синонимы: *наверное, прилежный*, *храбрый*.
3. Исправьте ошибки в данных выражениях: *хитрый, как орёл; упрямый, как свинья; трудолюбивый, как лев; неаккуратный, как лошадь; смелый, как осёл; гордый, как лиса*.

4. Есть ли подобные выражения в Вашем языке? Совпадают ли они с русскими идиомами?

5. Скажите, 1) какие черты характера Вам нравятся и не нравятся? 2) какой характер у Вашего друга; у Вашей подруги? 3) какой характер должен быть у Вашей будущей жены (у Вашего будущего мужа)?

6. 1) Образуйте степени сравнения прилагательных по модели:

*весёлый – весел**ее***

Добрый, злой, грустный, ленивый, трудолюбивый, серьёзный, аккуратный, легкомысленный, умный, глупый, слабый, сильный, смелый, трусливый.

2) Ответьте на вопросы, используя данную модель:

*Кто больше – слон или мышь? – Слон больше мыш**и**.*

1) Кто сильнее? (тигр, волк) 2) Кто умнее? (кошка, собака) 3) Кто смелее? (заяц, лев) 4) Кто слабее? (человек, слон) 5) Кто упрямее? (осёл, лошадь) 6) Кто аккуратнее? (свинья, кошка) 7) Кто меньше? (тигр, мышь) 8) Кто хитрее? (волк, лиса).

По нашему мнению, при обучении иностранным языкам необходимо использовать как дидактические, так и аутентичные тексты; следует только помнить, что выбор учебного материала зависит от конкретных задач по развитию определенных компетенций у конкретной группы учащихся в процессе обучения в конкретном вузе.

Возвратные глаголы при изучении РКИ

Якубаева К.С.
к. пед. н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев
e-mail: k.s.yakub@mail.ru
Айтпаева А.С.
ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев
Казахского национального университета имени аль-Фараби
г. Алматы, Республика Казахстан
e-mail: saitpay@mail.ru

В процессе освоения русской грамматики к числу наиболее трудных тем для иностранных учащихся относятся возвратные глаголы.

В русском языкознании возвратные глаголы традиционно рассматриваются в связи с категориями залога, возвратности, переходности-непереходности (А.В. Бондарко, Л.Л. Буланин, В.В. Виноградов, А.В. Исаченко, Н.А. Янко-Триницкая). Проблема обучения иностранных студентов русским возвратным глаголам рассматривалась в работах методистов РКИ (В.Н.Вагнер, И.И.Гадалина, Н.И.Киселева, С.Г.Лобашкова и др.).

При усвоении данной группы глаголов у студентов-иностранцев возникают трудности, обусловленные лексико-грамматической характеристикой возвратных глаголов, а также несоответствием в их образовании, управлении и функционировании в русском и родном языке учащихся. В.Н.Вагнер считает, что наибольшие затруднения для англоговорящих студентов ввиду отсутствия межъязыковой аналогии представляют глаголы общевозвратного значения. К числу таких глаголов относятся, например, глаголы to begin – начинать(ся), to end - кончать(ся), to finish – заканчивать(ся), to open - открывать(ся), to continue - продолжать(ся), to close – закрывать(ся), to change - изменять(ся), to return - возвращать (ся), to stop - останавливать(ся) и др., например: The teacher began the lesson. Учитель начал урок. The lesson began at 2. - Урок начался в 2 часа. В русском языке глагол (кроме редких исключений) не может совмещать в себе оба значения - значения переходности и непереходности. Преобладающей чертой русских возвратных глаголов является непереходность. Эта особенность возвратных глаголов

русского языка должна быть хорошо усвоена иностранными студентами, поэтому обучение возвратным глаголам целесообразно строить на основе сопоставления структур предложений с возвратными и невозвратными глаголами и разграничении употребления данных глаголов [1].

Согласно функциональному и ситуативно-тематическому принципам преподавания РКИ возвратные глаголы вводятся и отрабатываются по мере знакомства, углубления и расширения той или иной учебной темы. Так, например, при изучении тем «Знакомство», «Семья» употребляются следующие возвратные глаголы: *знакомиться, здороваться, прощаться, встречаться, заботиться, рождаться, жениться* и др. Тема «Учеба, работа, интересы» предполагает активизацию таких возвратных глаголов, как: *учиться, заниматься, готовиться, трудиться, интересоваться, увлекаться, стараться и* т.д. Темы «Мой родной город», «Моя страна», «Казахстан», «Алматы – город, в котором я учусь», «Астана – столица Казахстана» не могут быть раскрыты без глаголов: *находиться, называться, иметься, являться, располагаться, появляться, гордиться, становиться* и др. Темы «Наш университет», «Моя будущая профессия» требуют работы над возвратными глаголами: *начинаться, продолжаться, заканчиваться, осуществляться, обучаться, состояться, добиваться, хотеться, пытаться, стараться, удаваться* и т.д. По мере овладения студентами-иностранцами русским языком расширяются старые и появляются новые учебные темы, активизирующие все большее число возвратных глаголов в связи с их большим «семантическим» потенциалом, что обусловливает их высокую частотность в речи учащихся.

Однако не всегда иностранные студенты правильно употребляют конструкции с возвратными глаголами, что объясняется незнанием системных и лингвистических особенностей данных глаголов. При организации методической работы над возвратными глаголами должны учитываться следующие особенности.

К возвратным глаголам относятся глаголы с постфиксом –**ся**. Все возвратные глаголы являются непереходными. Они образуются как от переходных глаголов (*одевать – одеваться, умывать – умываться, различать – различаться, радовать – радоваться*), так и от непереходных (*стучать – стучаться, грозить – грозиться*). Присоединяясь к переходным глаголам, постфикс **-ся** превращает их в непереходные: *одевать* кого? / что? – *одеваться*. Присоединяясь к непереходным глаголам, **-ся** усиливает значение непереходности: *стучит – стучится*.

Возвратные глаголы могут быть соотносительными по возвратности. Пару, соотносительную по возвратности, образуют только переходные глаголы, при этом возвратный глагол отличается от переходного только постфиксом –ся: *причесывать – причесаться, одевать – одеваться.* Не являются соотносительными по возвратности глаголы с постфиксом –ся, имеющие иное лексическое значение по сравнению с соответственными невозвратными глаголами: *добить – добиться, пытать – пытаться, заниматься – занимать.*

И.И.Гадалина классифицирует все глаголы с постфиксом - ся на пять разрядов: 1) собственно-возвратные глаголы, 2) общевозвратные глаголы, 3) косвенно-возвратные глаголы, 4) взаимно-возвратные глаголы, 5) качественные глаголы. Рассмотрим подробно каждый из этих разрядов [2].

1. Собственно-возвратные глаголы. В этих глаголах постфикс **–ся** показывает, что действие не переходит на другой предмет, а направляется на действующее лицо. Значение постфикса –ся в этих глаголах близко к значению возвратного местоимения *себя: умываться, одеваться, мыться, купаться, причесываться, вытираться, защищаться, бриться и др.*

В рамках этого разряда выделяется группа глаголов, обозначающих состояние, переживаемое субъектом: *унижаться, сдерживаться* и др.

2. Общевозвратные глаголы – глаголы, обозначающие чувства, эмоции, состояние. Эти глаголы могут относиться только к субъекту, выраженному одушевленными существительными: *радоваться, веселиться, печалиться,*

волноваться, беспокоиться, удивляться, восхищаться, поражаться, смеяться, улыбаться, любоваться и др. Соответствующие глаголы без –ся могут относиться к субъекту, выраженному одушевленными, и неодушевленными существительными. Например, сравните: *Музыка веселит нас. – Мы веселимся. Меня волнует этот вопрос. – Я волнуюсь.*

3. Косвенно-возвратные глаголы обозначают действие, совершаемое субъектом в своих интересах: *учиться, строиться, подниматься, возвращаться, направляться, двигаться, надеяться и др.*

4. Взаимно-возвратные глаголы обозначают совместное действие, направленное друг на друга: *встречаться, видеться, познакомиться, ссориться, мириться, целоваться, обниматься, здороваться друг с другом, расставаться, соревноваться.*

5. Качественные глаголы обозначают действие, характеризующее способность или склонность субъекта (одушевленного или неодушевленного) к изменению: *увеличиваться, уменьшаться, изменяться, превращаться, растворяться, усиливаться, ослабляться и др.*

Постфикс –**ся** служит также для образования безличных форм от личных глаголов: *Я не сплю. – Мне не спится. Я хочу. – Мне хочется*. По грамматическому оформлению конструкции с безличными возвратными глаголами, образованными как от переходных глаголов (*Ей не читалось*), так и от непереходных глаголов (*Ему не спится*), отличаются наличием дательного падежа для выражения семантического субъекта.

Среди глаголов с **–ся** есть и такие, которые не употребляются без –**ся:** *смеяться, надеяться, гордиться, трудиться, бояться,стараться, стремиться к, надеяться на, улыбаться, оставаться, становиться, являться, ложиться, появляться* и др. Некоторые глаголы, не употребляющиеся без **–ся** имеют взаимное значение: *расставаться, здороваться, бороться, соревноваться;* являются безличными: *нездоровится, хочется, смеркается, случается.*

Для запоминания и правильного использования в речи возвратных глаголов выполняются упражнения на наблюдение, сопоставление, подстановку, самостоятельный выбор, конструирование фразы по ее началу и концу, синонимическую замену, а также вопросно-ответные. Например:

1. Восстановите предложения, выбрав нужный глагол: возвратный или переходный.

2. Посмотрите на рисунки, сделайте к ним подписи, выбрав нужный глагол: причесываться – причесывать, одеваться – одевать, умываться – умывать, бриться – брить, мыться – мыть.

3. Расскажите, что вы делаете утром.

4. Прочитайте русские народные пословицы и поговорки. Как вы понимаете их смысл?

- Никогда не ошибается тот, кто ничего не делает.

- Любишь кататься, люби и саночки возить.

- Скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается.

6. Ответьте на вопросы, используя взаимно-возвратные глаголы.

7. Объясните с помощью глаголов, как вы понимаете смысл данных слов.

Образец: Обидчивый – это человек, который легко на все обижается.

Заботливый, жизнерадостный, печальный, беспокойный, возмущенный, взволнованный, застенчивый, робкий, трус.

8. Выразите ту же мысль, используя вместо переходных глаголов возвратные. 1. Его интересуют новые исследования в медицине. 2. Меня обрадовала возможность поехать в Париж. 3. Меня восхищают его способности. 4. С детства его увлекала ботаника. 5. Моего друга интересует современная поэзия.

Знание лингвистических особенностей возвратных глаголов служит учащимся опорой, ориентиром в процессе их систематизации, способствует более глубокому осмыслению, прочному запоминанию и использованию в речи.

Литература:

1. Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим на основе межъязыкового сопоставительного анализа: Фонетика. Графика. Словообразование. Структуры предложений, порядок слов. Части речи. - М.: Владос, 2001.
2. Гадалина И.И., Киселева Н.И. Возвратные глаголы и методика работы над ними //Пути интенсификации обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете: Сб. науч. тр. – М.: УДН, 1988. – С. 84 – 95.
3. Янко-Триницкая Н.А. Возвратные глаголы в современном русском языке. -М .: Изд-во АН СССР, 1962.

Учет особенностей научного стиля речи при профессионально ориентированном обучении иностранных студентов-медиков на довузовском этапе

Янушевская И.Б.

преподаватель кафедры языковой подготовки
Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина
e-mail: diona.irina@gmail.com

Основной целью профессионально направленной языковой подготовки иностранных студентов является формирование коммуникативной компетенции: учащиеся должны овладеть языком как средством получения будущей специальности и уметь осуществлять общение на профессионально значимые темы. Однако, поскольку присущие научному высказыванию экстралингвистические особенности (абстрактность, логичность, доказательность, объективность, стандартизированность изложения) оказывают влияние и на используемые языковые средства, знание студентами функциональной системы общелитературного языка оказывается недостаточным для достижения поставленной цели. Поэтому изучение лексических и морфолого-синтаксических особенностей языка специальности начинается уже на подготовительном факультете и реализуется в процессе изучения научного стиля речи. Эти знания способствуют формированию у студентов навыков ориентирования в композиции учебно-научных текстов, обеспечивают понимание используемых языковых явлений, что является надежной основой для формирования коммуникативных умений построения собственного научного высказывания.

В лексическом составе научной речи, в том числе и медицинской, выделяются 4 основные группы: общелитературная, общенаучная, профильная и узкоспециальная лексика. Классификация лексического состава научного стиля имеет большое методическое значение, поскольку позволяет правильно распределить изучаемую лексику, учитывая этап обучения. Так, изучение общелитературной лексики происходит в процессе овладения нейтральным стилем. Общенаучная и профильная лексика студентам не известна ни в плане содержания, ни в плане сочетаемости и употребления и является объектом обучения уже на подготовительном факультете. К изучению узкопрофильной лексики студенты приступают только на продвинутом этапе.

Лексический состав научных текстов демонстрирует тенденцию к использованию нейтральных слов в терминологическом значении, при этом семантическое значение лексемы уменьшается. Многозначное слово общелитературного языка теряет часть значений и используется в научном контексте в одном, реже в двух смыслах (*твердый, узел, тело и т.д.).* Это ограничивает его сочетаемость с другими словами, изменяет лексико-грамматические характеристики, нарушает синонимо-антонимические отношения. В результате формально знакомое слово общелитературного языка при использовании в научном контексте оказывается незнакомым учащимся. Такое ограниченное использование термина обеспечивает свойственную научному стилю точность и однозначность понимания, однако вызывает значительные трудности у студентов.

Следует отметить, что медицинская терминологическая система является одной из наиболее обширных профессиональных терминосистем, поэтому обучение в медицинском вузе требует усвоения большого количества специальной лексики. В этой связи важным является знание студентами основных способов словообразования, свойственных научному стилю речи, поскольку они способствуют расширению пассивного словарного запаса. Медицинские термины часто образуются путем сложения нескольких основ,

прибавлением приставок, суффиксов или на основе метафорического переноса (*гастроскопия, дезинфекция, антибиотик, солнечное сплетение, острый живот др.)*. Как отмечалось выше, работа над терминологической лексикой и изучение главных терминообразующих приставок и суффиксов проводится на продвинутом этапе. На подготовительном факультете закладываются лишь основы языка специальности, поэтому особое внимание на этом этапе уделяется отглагольным существительным, столь частотным в научной речи (*использование, получение, рост, распространение, содержание и т.д.*) Характерной особенностью научной речи является активное использование клишированных терминологических словосочетаний и лексико-грамматических конструкций *(химическая реакция, обмен веществ, органические вещества, что состоит из чего, что является чем и т.д.).*

Имя существительное в научном тексте также имеет свои особенности употребления. К ним относят:

- широкое использование формы единственного числа в значении множественного *(одноклеточный организм состоит из одной клетки);*

- наличие большого количества существительных среднего рода;

- наличие формы множественного числа у имён, которые в общелитературном языке традиционно употребляются в единственном (*соли, изменения, включения);*

- превалирование абстрактных и неодушевленных существительных;

- номинативный характер научной речи;

- в падежной системе наиболее частотным является родительный падеж, далее следуют творительный и винительный падежи [2, 67-71].

Падежная система научного стиля речи характеризуется уменьшением многозначности падежных форм. Частотность употребления падежей и их основных аспектов, используемых в научном стиле речи, выступает важным критерием при определении последовательности изучения падежей и

разработке системы заданий и упражнений для обучения иностранных студентов устной научной речи.

Употребление глаголов в научной речи также имеет свою специфику. Большая часть частотных глаголов утрачивает значение действия и фактически играет роль связки. При этом глаголы приобретают более абстрактное значение, свойственное научному стилю (*становиться, называться, являться, иметь, состоять, отличаться, представлять собой и т.д).* Другая многочисленная группа глаголов в составе глагольно-именных сочетаний также теряет часть своих привычных функций: семантическое значение действия выражает имя существительное, а глагол лишь служит для передачи категории лица и числа (*выполнять функции, подвергать воздействию, оказывать влияние, обусловить развитие и т.д).* Третья обширная группа объединяет также семантически ослабленные глаголы, имеющие широкую абстрактную семантику (*происходить, иметь, существовать, располагаться, появляться и т.д.*) [2, 46].

В употреблении глагольных форм наблюдается преобладание настоящего времени для передачи вневременного, постоянно происходящего действия; использование форм будущего времени совершенного вида в значении процесса; наличие группы глаголов, обозначающих постоянное действие и не имеющих формы совершенного вида (*иметь, находиться, считаться);* использование форм повелительного наклонения для выражения приглашения к совместному действию; употребление форм будущего времени совершенного вида и настоящего вневременного как синонимичных; преобладание глагольных форм несовершенного вида над глаголами совершенного вида.

Синтаксису научных текстов характерно стремление к увеличению объема излагаемой информации при уменьшении объёма текста. Научным текстам свойственно частое повторение лексических единиц, употребление однородных членов предложения для перечисления однородных понятий. Типичным также является использование длинных сложносоставных

предложений с союзной связью и сложноподчинённых предложений с придаточными причины или условия.

Кроме того, широко распространены неопределённо-личные и безличные предложения для придания тексту обобщенно-отвлеченной манеры изложения. Обобщающий и вневременной характер научной речи передается с помощью пассивных конструкций, также не свойственных общелитературной речи.

Для достижения присущей научному тексту логичности изложения и связи его отдельных частей широко используются союзы, предлоги, лексические повторы, вводные слова, словосочетания и предложения. Вводные слова часто начинают новый абзац или новое предложение и сигнализируют о начале новой мысли или логической части текста. Для установления порядка следования частей или приводимых аргументов используются вводные слова и словосочетания *(прежде всего, в первую очередь, ранее, затем, с одной стороны и др.)*. Средствами логического объединения смысловых частей в единое целое часто выступают составные союзы (*в следствие того что, ввиду того что и др.*) Вывод выделяется с помощью слов-сигналов (*итак, в результате, таким образом, поэтому, в заключение и т.д.)* Из местоимений в качестве средств связи наиболее частотными являются указательные местоимения в сочетании с предлогом, например, *это значит, в связи с этим, с этой целью и* др. Вышеперечисленные средства логической связи стоят обычно в начале предложения и служат для связи частей текста.

Личные местоимения, напротив, не характерны научному стилю. Исключение составляют местоимения 3 лица единственного и множественного числа. Причастия и деепричастия, как и указательные местоимения, помогают уменьшить объем фразы, избавиться от лексических повторов, сохранив при этом информативность высказывания.

Проанализированные выше особенности научной речи свидетельствуют об однообразии научного словаря, использовании в научной речи лишь незначительной части грамматики общелитературного языка, что позволяет

обучать иностранцев азам профессиональной речи уже на подготовительном факультете. Знание специфики научной речи позволит студентам лучше воспринимать специальную информацию, ориентироваться в структуре учебно-научных текстов и, как результат, будет способствовать правильному построению собственных высказываний на научную тему.

Литература:
1. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.Б. – М., 1981. – 184 с.
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.

Развитие речевых навыков у иностранных студентов при обучении русскому языку в условиях многоязыковой группы

ЯщенкоА.А.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail: alina.yashchenko1910@ ukr.net

В настоящее время стал активно подниматься вопрос о переосмыслении той роли, которую играет обучение иностранных граждан в вузах Украины. Иностранные студенты сегодня уже рассматриваются не только как источник финансовых поступлений, но как один из критериев востребованности украинской образовательной системы в целом, как залог успешного международного сотрудничества.

Данный вопрос влечет за собой изменение отношения к обучению иностранных студентов в учебных заведениях Харькова: возрастают требования к методическому, техническому, информационному обеспечению учебного процесса. Вузы и учебные центры находят возможности более широкого применения инновационных (в частности, компьютерных) технологий обучения русскому языку. При этом делается ставка на индивидуализацию учебного процесса. Однако опыт показывает, что наиболее

эффективной формой обучения РКИ остается традиционная групповая работа под руководством преподавателя.

Недостатки индивидуализированного обучения (например, обучения с помощью компьютерных программ) осознают, в первую очередь, сами учащиеся. Действительно, даже самая совершенная компьютерная программа не в состоянии заменить живое общение, ради которого и осуществляется изучение любого иностранного языка. Только в условиях реального общения появляется возможность для формирования навыков полноценной коммуникации, поскольку в процесс обучения включаются не только логические механизмы запоминания, узнавания и воспроизведения тех или иных языковых единиц, но и психологические законы эмоционального контакта, коммуникативного прогнозирования, эмпатии. Все это в совокупности дает тот эффект, который можно назвать познанием языка.

Познание языка — комплексный процесс, не противоположный изучению, но включающий в себя изучение наряду с усвоением [2; 114]. Такие условия для учащегося могут быть созданы только в группе.

Современные экономические условия нередко вынуждают заполнять учебные группы студентами не только из разных стран, но часто и с разным исходным уровнем владения языком, разными целями и сроками обучения. В результате перед преподавателем ставится непростая методическая задача: организовать такое коммуникативное пространство, в котором познание языка становилось бы возможным для каждого учащегося.

Многоязычная группа, на первый взгляд, имеет преимущество перед моноязычной: учащиеся лишены возможности общаться со всеми студентами группы на своем родном языке, т. е. они как будто бы изначально поставлены в условия, в которых вынуждены будут выстраивать коммуникацию на изучаемом языке (в нашем случае — на

русском). На практике же чаще всего оказывается, что этот путь для студентов не так естественен и очевиден, как это представляется. Как известно, сегодня английский язык многими воспринимается как универсальный язык международного общения. На это обстоятельство ориентируются и многие студенты, выезжающие в другую страну для изучения языка: английский язык становится для них языком-посредником. Порой складывается и более серьезная ситуация: столкнувшись с первыми коммуникативными трудностями (например, если учащийся не владеет английским языком или прочие студенты группы не понимают «его» английского), студент «закрывается» от общения, крайне неохотно идет на контакт с другими студентами или ограничивает свой круг общения одним двумя одногруппниками-земляками. Нередки случаи формирования внутри группы моноязычных микрогрупп (такое можно заметить в группах, где присутствуют по двое-трое представителей одной страны; например, двое израильтян, двое китайцев, двое египтян и т. п.). Это, как правило, создает в группе психологический дискомфорт, атмосферу соперничества, а часто и взаимного недовольства, которое может проецироваться даже на вуз в целом.

Еще одна проблема многоязычной группы связана с тем, что процесс познания языка в такой группе затрудняется, поскольку студенты из разных стран обладают разным потенциалом в овладении русским языком. В частности, для носителей арабского языка (марокканцев, иорданцев, тунисцев и др.) изучение русского языка составляет меньшую трудность, чем для, например, китайцев, язык которых более существенно отличается от русского, да и система образования в Китае иная. Соответственно, китайцы усваивают язык медленнее, и они обычно не в состоянии угнаться за более «успешными» в этом отношении студентами.

В процессе изучения языка этнолингвистические различия, как правило, усугубляются, т. к. у студентов из разных стран имеются разные особенности произношения, разные возможности для лексической, морфологической,

синтаксической интерференции. В таких условиях от преподавателя требуется сочетать групповую работу с индивидуальной, что часто бывает трудновыполнимой задачей.

Итак, многоязычную группу характеризуют следующие особенности, влияющие на процесс изучения РКИ: изначально разный потенциал в овладении русским языком, которым обладают учащиеся из разных стран; наличие этносоциальных коммуникативных барьеров; часто наличие у учащихся разных целей обучения и принципиально разных взглядов на процесс получения образования.

Для развития речевых навыков в многоязычной группе преподавателю РКИ необходимо строить свою работу с учетом этих особенностей.

1. Преподавателю следует формировать такую коммуникативную среду, в которую были бы обязательно включены все студенты группы. С этой целью перед студентами могут быть поставлены коммуникативные задачи, для решения которых им важно не только продемонстрировать свою собственную компетентность в продуктивных видах речевой деятельности (в говорении, чтении и письме), но и быть адекватно понятыми другими учащимися. Так, например, на занятиях, посвященных развитию навыков письменной речи, учащимся предлагалось писать сообщения друг другу, причем адресат выбирался преподавателем (сообщение предназначалось определенному участнику группы, нескольким участникам, всей группе, неизвестному студенту группы и др.). Критериями оценки были как речевая правильность, так и восприятие сообщения адресатом в категориях «понятно – непонятно», «интересно – неинтересно».

2. С самого начала обучения преподаватель должен стремиться создавать на занятии атмосферу сотрудничества, препятствующую замкнутости моноязычных микрогрупп. Так, имеется опыт создания в

ходе занятия рабочих микрогрупп, куда преподавателем включались студенты из разных стран. Перед группой ставилась коммуникативная задача, которая могла быть решена только при условии участия каждого студента. Такая работа проводилась едва ли не с первых занятий, поэтому не вызывала у студентов противодействия: они восприняли ее как необходимый элемент учебного процесса. Однако при использовании подобных форм обучения следует принимать во внимание специфику каждой конкретной группы и индивидуальные психологические особенности отдельных студентов.

Многоязычная группа, при всей сложности работы в ней, открывает перед преподавателем новые творческие возможности. Помимо развития собственно языковых навыков и умений, преподаватель может способствовать личностному росту студентов и расширению их общей коммуникативной компетентности.

Литература:

1. Васильева Г. М, Вишнякова С. А., Вольская Л. А. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: Учебное пособие для высших учебных заведений / Под ред. И. П. Лысаковой. М.: Владос, 2004.
2. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М.: Русский язык, 1978.
3. Новиков Л.А. Лингвистические основы методики преподавания русского языка как иностранного// Русский язык за рубежом.-1976. №2

Foreign students training in the scientific language at the initial stage

Kopitkova T.
Department of Philology
Kharkiv National Automobile and Highway University
Kharkiv, Ukraine
e-mail: t_kop@ukr.net

Teaching of the scientific style of speech pursues a number of specific goals – teaching, reading of special literature, listening and recording lectures, speaking on topics related to the specialty.

At the initial stage, students should learn how to build and disseminate some minimal statements based on a structural model. As a stable linguistic unit for the student, the model is an expression organizing scheme with the different content.

In the professional sphere the issues of teaching communication are relevant for the foreign students at the initial stage of training. But the organization of the professional communication is impossible without taking into account the communicative needs of the students. The communicative need [1] is understood as the desire for speech activity that arose at the beginning of a communicative act, which is reinforced and specified during its implementation.

Communication needs are a changing category. At each particular stage of study there is a list of tasks of communication, which must be solved by the means of the language studied. To meet the communicative needs in the field of educational and professional communication, it is necessary to clearly identify the types of speech activity, situations, topics of communication, genres of written and oral speech, and types of texts relevant to this category of students.

At the initial stage of training, an important place in the students' preparation for professional communication is the teaching a narrative monologue from the source text.

The story as a compositional and linguistic form of a monologue has its own specificity in the structural and semantic aspects. A leading role in the construction of a story monologue is played by a chain link, which is being edited with the help of conjunctions, conjugal words, adverbs of place and time, pronouns, which students need to familiarize with.

Terms of study for this type of monologue must correspond to the real communicative tasks of the speaker; the exercises must be communicative.

There are 4 types of studies for this type of monologue: 1) preparatory; 2) reproductive; 3) reproductive with elements of creativity; 4) productive with elements of reproduction.

At the preparatory faculty the following types of exercises are distinguished: a) grouping of coherent structures at the microtopic level; b) transformation of language samples; c) ensuring the logical connection of the narrative during the content transfer; d) recording of the material.

In the third stage, special attention is paid to the elements of creativity in expressions; the teaching of various transformations due to the individual language experience of students, analogies, teaching the lexical composition structure of the narrative is to be conducted.

The fourth stage involves the development of creative abilities to speak on the basis of information text. When speaking, students are put in such conditions when they need to speak "in their own words" and evaluate the read matter. This may be due both to the peculiarities of the text material, and to the teacher's instructions that motivate the statement [2].

Speaking about learning a dialogue in the educational and professional field, at the initial stage, this type of training is paid a little attention. Exercises are mainly based on texts of a monologue character, that is, the development of speaking skills is directed on written texts, which results in the inadequacy of stylistic means of the written language and forms of oral communication, and causes some difficulties for the teacher and the student [3].

In the organization of verbal communication in the form of dialogue it should be interested not only the result, but the process itself, because it is the latter takes the teacher and student to the effective relationship, from which there is a linguistic interaction. Therefore the use of the scientific language classes, role-playing professional games and creative tasks contribute to the intensification of communication in general.

The first and main goal of the training is to provide the opportunity for communication and information exchange. In particular, the purpose of teaching the languages of students for non-native specialties is communication in the professional field and, accordingly, mastering the scientific language.

Language activity (which is a kind of intellectual activity) is simultaneously a mental and cognitive activity of the subject. It proceeds in the form of interdependent thoughts, in which certain concepts agree with each other, and these relationships are a reflection of the objectively existing relationships between objects and phenomena.

Thus, the content of the professional language includes relations between the concepts expressed in thoughts.

Mastering a foreign language, in accordance with the theory of linguistic activity, should become a part of the cognitive, intellectual process, aimed not so much at the conscious study of the phenomena of the given language but at the content of the relevant field of activity. In other words, the entire learning process must be presented to the student as a way from his field of knowledge to the expression of this knowledge by means of a foreign language.

In conclusion, it should be noted that for the foreign students' training in the scientific language there are complex tasks: at first, "translate" the students' knowledge into a specialty language, and secondly, with a minimum of language means to keep in their minds completely unknown scientific concepts, to form the conceptual competence in a new language.

References:

1. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В. Л. Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 246 с.
2. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М. : Русский язык, 1985. — 128 с.
3. Бердник Л.Ф. Обучение учебно-профессиональному общению на занятиях по языку специальности на подготовительном факультете. К обучению учебно профессиональному общению студентов-иностранцев и специалистов в вузах нефилологического профиля / Л.Ф. Бердник. – Донецк : Астел, 1990. – 162 с.

Секція 2. СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, АЛГОРИТМИ Й ПРИЙОМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

The use of information technology at the lesson fine arts

Abdreimov D.J.
Senior lecturer of the department of "fine arts and engineering graphics,
Nukus State Pedagogical Institute named Ajiniyaz,
Nukus, Uzbekistan
e-mail: institut2018@yandex.ru

The use of information technology makes changes in the nature of the relationship between the teacher and the student, between the student and the student, and the role of the teacher in the student-student relationship is changing. The means of information technology provide unlimited opportunities for independent and joint creative activity of students and teachers. The teacher becomes an accomplice in the productive activities of his students. Now its main task is to direct the development of the personality of students, to support creative search and organize their collective work.

The use of information technology in education has determined the important principle of learning - the principle of individualization. Each trainee follows the individual rhythm of training, with his own, exactly the level of help needed, the pace of work, the given depth of the material being studied. The integrity of the learning process is not violated. Through the individualization of training with the help of information technology, a transition to its differentiation is carried out. Also, with the effective use of information technology, students' motivation changes.

The expediency of using information technologies in the educational process is also determined by the fact that such didactic principles are most effectively implemented, such as scientific approach, accessibility, visibility, awareness and activity of trainees, individual approach to learning. When using information technology, various methods, forms and means of teaching successfully combine.

Learning through the use of new information technologies is a way of learning that can, if necessary, replace the teacher, i.e. to be independent. The greatest effect of the use of new information technologies in the educational process is achieved by using information and demonstration programs, simulating programs that provide interactive mode of work of the learner with a computer, expert systems for diagnosing the level of training, access to information resources of the Internet.

In modern education, we can distinguish two forms of education: consistent, strictly defined training and nonlinear individual-oriented training.

The most interesting and promising is non-linear, personality-oriented learning, which became accessible through information and communication technologies.

Non-linear models of knowledge, non-linear tools and technologies of teaching can allow to significantly improve the educational process on the courses of disciplines of the natural-mathematical cycle in the conditions of global informatization and communication of society.

It is customary to distinguish between declarative knowledge, that is, knowledge about facts, phenomena and regularities, and procedural knowledge, which is the ability to solve problems. Procedural knowledge arises on the basis of declarative solely through intensive practice. Their possession is distinguished by qualified specialists.

Computer training systems for declarative knowledge have appeared quite a long time and reached a high level of excellence thanks to modern technologies of hypertext and multimedia. Much greater difficulties are associated with the transfer of the second type of knowledge, because for this an environment is needed in which it is possible to teach the solution of problems based on the procedural knowledge of the expert. That is, a model of the process of solving the problems of the subject domain should be constructed. Creating such models for such areas as typical problems of algebra or geometry is not a problem, because in this case, the mathematician can explicitly formulate an ideal strategy, following which the

beginner will come to a correct decision. The situation is different with many insufficiently defined areas of knowledge.

This circumstance has led to the need to create software systems based both on traditional methods of algorithmic data processing and on methods of creating and using knowledge bases - a set of knowledge units that represent a reflection of the objects of the problem area formalized with the help of some knowledge representation method and their interrelationships, actions on objects and, possibly, uncertainties with which these actions are carried out.

Literature:

1. M.E. Gromov, GM Kurdyumov, TS Tsarevitinova. Computer chemical programs - concepts and methods. 2001.

2. P.V. Samolysov, T.Yu. Romashchenko. Nonlinear procedural knowledge - the basis for building distance learning systems // Education and society. Moscow, 2001.

Вопросы использования технологий проблемного обучения и проектных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе

Айтпаева А.С.

ст. преподаватель кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета имени аль-Фараби

e-mail: asaitpay@mail.ru

Якубаева К.С.

к. пед. н., доцент кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев Казахского национального университета имени аль-Фараби

г. Алматы, Республика Казахстан

e-mail: k.s.yakub@mail.ru

Во все времена люди стремятся овладеть иностранным языком на уровне свободного владения. Основным вопросом обучения языкам остаётся – как повысить языковую и коммуникативно-речевую компетенцию, чтобы полноценно общаться с представителями других культур. Известно выражение Говарда Гарднера – одного из авторов современных исследований об интеллекте: «…Существует более чем один способ учить тому, что вы считаете важным».

И в настоящее время методисты всё большее внимание уделяют разработке и применению различных инновационных технологий обучения иностранным

языкам. Исследования в этой области продолжаются, хотя, нужно признать, что появляющееся «новое - это часто всего забытое старое».

Методистами, для достижения лучших результатов по обучению иностранному языку, активно предлагается использовать технологии проблемного обучения. Известно, что основоположником теории проблемного обучения считается американский психолог Дж. Дьюи. В России наибольший вклад в развитие этой теории внесли А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.

При обучении языку основополагающим моментом остается коммуникативный подход. Как известно, любая коммуникация направлена на понимание. Отсюда возникает необходимость более тщательного анализа условий достижения понимания и порождения речи на иностранном языке, а также технологий, которые могут помочь сформировать у иностранного учащегося необходимые навыки и умения. Рассмотрение вопросов технологий обучения языкам интересно уже тем, что они дают возможность преподавателю переосмыслить свои подходы и методы для решения коммуникативных задач.

Известно, что проблемное обучение – система методов и средств обучения, основой которого выступает моделирование творческого процесса за счёт создания проблемной ситуации и управление поиском решения проблемы. Большое значение здесь играет роль преподавателя, который ставит перед учащимися определённую задачу по решению ситуации.

Без сомнения использование технологии проблемного обучения на продвинутом этапе стимулирует развитие мыслительных и творческих способностей учащихся. Но применение данной технологии основывается на работе с текстом, где ставятся и решаются определённые задачи, связанные с догадкой или толкованием содержания и это является основой для организации дискуссии по содержанию текста после его прочтения. Конечно, если рассматривать данный метод только с точки зрения усвоения новых знаний при достаточной языковой подготовленности учащегося, то его можно

использовать только на продвинутом этапе обучения. Но, мотивировать учащегося нужно с самых первых шагов. Любой человек, начавший изучать иностранный язык и выучивший самые элементарные фразы, хочет быть уверен, что будет понят и поймёт сам собеседника. То есть, основной предпосылкой общения является не столько желание человека передать информацию, сколько стремление сделать свои намерения понятными для других.

Предметом данной статьи являются вопросы, связанные с использованием технологий проблемного обучения на начальном этапе, факторов, влияющих на эффективность данной методики при обучении иностранному языку.

Авторы считают, что понимать под проблемным обучением работу только с текстом путём обсуждения, дискуссии и только на продвинутом уровне - слишком узко. Создание бытовой или учебной речевой ситуации, в которой учащемуся необходимо правильно сориентироваться, правильно использовать известный ему лексический и грамматический минимум, понять и быть понятым собеседником – это тоже вид проблемного обучения. И данный вид работы нужно проводить уже на начальном этапе. Как известно, игровые технологии и технологии проблемного обучения в методике рассматриваются как разные виды деятельности. Но рассматривая различные игровые задания, авторы пришли к мысли, что такие задания тоже можно отнести к заданиям по решению проблем, так как перед учащимися в игре ставятся проблемные ситуации, определённые задачи. Поэтому не обязательно работать с проблемными текстами, можно задать проблемную ситуацию и поставить перед учащимися задачу решить её с помощью минимальных языковых и речевых знаний и умений, которыми они уже владеют на определённом этапе обучения.

Такой вид деятельности – эмоциональное диалогическое общение – даёт учащимся возможность почувствовать себя более уверенно и мотивировать их

на более активное освоение языкового материала. Если учащийся с самого начала обучения будет чувствовать себя неуверенно, будет стараться «отмалчиваться» на занятиях, то в будущем процесс овладения языком не будет эффективным.

Чтобы понять, какие из технологий могут естественным путём помочь в обучении иностранному языку, в нашем случае русскому как иностранному, авторы провели исследование по выявлению эффективности использования элементов проблемных и проектных технологий в двух группах иностранных студентов из разных стран мира начального этапа обучения.

Исследование вопроса проводилось на материалах учебных и бытовых ситуаций. В работе были использованы социолого-педагогический и статистический метод

В процессе разработки заданий авторы учитывали лексический запас студентов и изученный набор речевых конструкций для ведения диалогов, использовали набор ситуаций, в которых студенты могли реализовать свои намерения. Преподаватели следили за процессом и вовремя приходили студентам на помощь.

Если в начале работы чувствовалось напряжение студентов, то в процессе выполнения задания был ощутим эмоциональный подъём и рост мотивационного уровня.

Работа велась по следующему плану:

1. Преподаватель озвучивал ситуацию и проблему, используя известный студентам лексический минимум и общепринятые жесты;

2. Студентам сообщались разные, даже противоположные утверждения по какому-либо вопросу в рамках изученной лексики и грамматики, предлагалось дать ответную реплику, выразить согласие / несогласие с чем -/кем- либо;

3. Студентам предлагалось пронаблюдать за диалогическим общением русскоговорящих людей, например, в библиотеке, в деканате, и т.д., запомнить, как вербально решается какая-либо проблема, которую студент понял.

После озвучивания преподавателем ситуации учащиеся должны были:

А.1. Повторить необходимые в данной ситуации слова и словосочетания;

2. Воспроизвести речевые конструкции с этими словами / словосочетаниями, используя различные интонационные конструкции;

3. Назвать ситуации, в которых будет к месту использовать данные речевые конструкции и лексику;

4. Дать примеры позитивного и отрицательного ответов;

5. Разыграть ситуацию.

6. Объяснить проблему и предложить свой вариант выхода из неё.

Для студентов начального этапа, изучающих язык 4 месяца, задания должны усложняться. Здесь уже может быть использована проектная технология, которая « … представляет собой организацию, разработку и создание учащимися под контролем учителя творческих продуктов, имеющих практическую значимость» [2, 266]. Работа ведётся в следующих направлениях:

1. Студенты готовят устно мини презентацию на грамматические темы, на темы топиков («Мой город», «Кем я хочу стать», и т.д.);

2. Для развития коммуникативной компетенции возможно привлечение студентов к выполнению мини проектов по повторению пройденного грамматического материала. Конечно, преподаватель остаётся руководителем каждого мини проекта;

2. Каждая команда студентов создаёт свой сюжет на одну тему;

3. Даётся незаконченный текст и после его прочтения каждая команда интерпретирует текст и заканчивает его по-своему. Своё видение ситуации студенты должны обосновать.

4. Студенты готовят презентацию на выбранную тему письменно.

В заключении необходимо отметить, что по результатам проведённой работы в группах можно утверждать, что использование данных технологий на начальном этапе: 1) помогает учащимся преодолевать психологические трудности общения на иностранном языке; 2) учащиеся легче применяют полученные знания в подобных ситуациях общения, контролируют свои ошибки, продуктивно усваивают учебный материал, проявляют свою индивидуальность; 3) обогащают свой социальный опыт путём, учатся разрешать конфликты или договариваться..

Данный метод оправдан на стадии закрепления языкового материала в процессе речевой практики.

Литература:

1.Айтпаева А.С. Технологии проблемного обучения /А.С. Айтпаева // сб. Авторские технологии в преподавании языков / под общ.ред. Ж.А. Нуршаиховой. – Алматы: Бастау, 2010. – С.194-199

2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / под. Ред. А.Н. Щукина. – М.: Рус.яз. Курсы, 2008. – 312с.

3. Торохтий Л.С. «Проблемность» как один из способов презентации и отработки материала на уроках русского языка как иностранного / Л.С. Торохтий // сб. Авторские технологии в преподавании языков / под общ.ред. Ж.А. Нуршаиховой. – Алматы: Бастау, 2010. С.179-183.

The main directions of professional self-improvement of students

Allayarov M.J.

Senior lecturer of the department of "pedagogy"

Nukus State Pedagogical Institute named Ajiniyaz,

Nukus, Uzbekistan

e-mail: institut2018@yandex.ru

Professional self-improvement of students includes two interrelated and mutually complementary forms - self-education and self-education, which have mutual influence on the nature of the person's work on themselves.

Self-education in most cases acts as an active, purposeful activity of a person in the systematic formation and development of positive ones and the elimination of negative personal qualities. Self-education is the renewal and improvement of the knowledge, skills and habits available to the student in order to achieve the desired level of professional competence.

In this regard, when choosing the pedagogical conditions for managing the process of professional self-improvement of students in the process of studying at the university, it is necessary to take into account the following patterns:

- the student is capable of productive professional growth there and then, where and when he is given the opportunity for creative development, in the process of which the experience of achievement is built, the understanding of acquired knowledge, skills and skills leading to the independent choice of new goals and tasks is realized, that is, successful development creative potential presupposes the construction of a well-reflexible experience;

- the development of creative potential (and, in general, professionalization) can be productive only if there is a correlation between its content and methods, on the one hand, and the meanings, the goals of man, on the other.

The personal significance of the process of professional training must first of all be based on independent cognitive and research activities, on which the main forms and methods of teaching in the university are oriented.

The most significant sign of a person and as an individual and as a subject of activity in the opinion of the majority of scientists is such a criterion as independence. In this sense, it can be understood either as a property of the personality, or as an ability, either as an indicator of human activity, or as a criterion of its maturity in one or another area of social practice.

The student's independent work as a kind of educational activity is traditionally regarded as an active, focused and free activity of students, independently organized by virtue of individual internal cognitive motives.

It is necessary to take into account that when organizing independent cognitive activity the teacher should acquaint the students with the main provisions of the qualification characteristics of the graduates of the university and explain to them how the whole educational process and each separate discipline contribute to the development of professional and personal qualities of a specialist included in this characteristic. Since the independent work of the student is the most important form

of organization of the educational process, the attention of students should be emphasized on its direct influence, on the formation of such parameters of the qualification characteristics as mobility, the ability to predict the situation and actively influence it. The sincere interest of teachers in the success of students contributes to the formation of such motivation. Priority is also in the consciousness in learning, which is ensured by the following characteristics:

- the sequence of submission of material taking into account the logic of the subject and the psychology of assimilation;

- activity orientation of independent work;

- the complexity of knowledge, corresponding to the zone of the nearest development of students, that is, the feasibility of implementation.

When organizing an independent cognitive activity, a university teacher can use a variety of techniques for developing the motivation for professional self-improvement:

- a problematic presentation of the material, which reproduces the typical methods of real reasoning used in science;

- a convincing demonstration of the need to master the proposed training material for future educational and professional activities in introductory lectures, methodological guidelines and teaching aids;

- a rating method of control and the results of independent cognitive activity of students;

Thus, independent work forms not only a set of skills and skills, but also professionally important qualities of a modern specialist of the highest qualification.

Literature:

1. Dakhin A. Learning content as an open sign system // Public education, 2005.

2. Pedagogy. Textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges / Pod red.P.I. A pimple of the sour. - Moscow: The Pedagogical Society of Russia, 2008.

Современные педагогические технологии

Андреева О. Ю.
преподаватель кафедры языковой подготовки
Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина
e-mail: olgaandreeva100784@gmail.com

Современное состояние образования характеризуется нарастанием в нём кризисных явлений, что связано с постоянно возрастающим разрывом между потенциальным уровнем усвоения учебного материала учащимися и используемыми в вузе педагогическими технологиями. Еще недостаточное количество преподавателей работают на профессионально-творческом уровне, применяя современные педагогические технологии. От современной педагогической науки требуется актуализация знаний и технологий как инструментария повышения качества учебного процесса в современном учебном заведении. Многочисленными исследованиями доказано, что от выбранной педагогической технологии и степени ее адекватности ситуации и контингенту учащихся во многом зависит качество обучения.

Проблема современных педагогических технологий получила широкое освещение в научной литературе. Новые педагогические разработки все чаще находят применение в образовательном процессе. Но до сих пор не теряют своей актуальности высокоэффективные педагогические системы Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Д. Локка, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др. В 1970–1980-е гг. новые педагогические системы создали Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др.

Современные педагогические технологии стремятся учитывать как можно больше факторов, влияющих на процесс обучения, и в этих условиях значительно меняется место и роль педагога в учебном процессе. Сегодня мировая педагогическая наука рассматривает преподавателя как менеджера, управляющего активной развивающей деятельностью обучающегося. В этой ситуации преподаватель должен владеть всем инструментарием методов

обучения, и роль технологий в достижении современного качества образования в этих условиях значительно возрастает [1].

К современным технологиям, наиболее распространенным в научной литературе, можно отнести следующие:

- технология личностно-ориентированного обучения (Своеобразие личностно-ориентированных технологий заключается в их целеориентации на свойства личности, ее формирование и развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями. [4]);
- игровые технологии (Педагогические игры — достаточно обширная группа методов и приемов организации педагогического процесса. Основное отличие педагогической игры от игры вообще состоит в том, что она обладает существенным признаком — четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Деловая игра используется для решения комплексных задач. Усвоение нового материала и его закрепление, развитие творческих способностей, формирование общеучебных умений дает возможность студентам понять и изучить учебный материал с различных позиций.);
- активные методы обучения (которые следует рассмотреть отдельно).

Метод активизации личности в обучении как ведущий фактор достижения целей обучения основан не на увеличении объема передаваемой информации и не на усилении и увеличении числа контрольных мероприятий, а на создании дидактических и психологических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но личностной и социальной активности.

А. Вербицкий интерпретирует сущность этого понятия следующим образом: активное обучение знаменует собой переход от преимущественно регламентирующих, алгоритмизированных форм и методов организации дидактического процесса к развивающим, проблемным, исследовательским,

обеспечивающим рождение познавательных мотивов и интересов, условий для творчества в обучении.

М. Новик выделяет следующие отличительные особенности активного обучения:

• принудительная активизация мышления, когда студент вынужден быть активным независимо от его желания;

• достаточно длительное время вовлечения обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной и эпизодической, а в значительной степени устойчивой и длительной (т.е. в течение всего занятия);

• самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональности обучаемых.

Существует классификация активных методов обучения. М. Новик, например, выделяет неимитационные и имитационные активные группы обучения. Те или иные группы методов определяют соответственно и форму (вид) занятия: неимитационное или имитационное. Характерной чертой неимитационных занятий является отсутствие модели деятельности. Активизация обучения осуществляется через установление прямых и обратных связей между преподавателем и студентами. Отличительной чертой имитационных занятий является наличие модели (имитация индивидуальной или коллективной профессиональной деятельности). Особенность имитационных методов — их разделение на игровые и неигровые.

Охарактеризуем особенности некоторых активных методов обучения:

- проблемная лекция (Лекционная форма, в которой процесс познания студентов приближается к поисковой, исследовательской деятельности. Успешность проблемной лекции обеспечивается совместными усилиями преподавателя и студентов. Основная задача лектора — не столько передать информацию, сколько приобщить слушателей к объективным противоречиям развития научного знания и способам их разрешения. В

сотрудничестве с преподавателем студенты открывают для себя новые знания, постигают теоретические особенности своей профессии или отдельной науки.);

- case - study (Анализ конкретных ситуаций – один из наиболее эффективных и распространенных методов организации активной познавательной деятельности студентов. Метод анализа конкретных ситуаций развивает способность к анализу «нерафинированных» жизненных и производственных задач. Сталкиваясь с конкретной ситуацией, студент должен определить: есть ли в ней проблема, в чем она состоит, определить свое отношение к ситуации.);
- мозговой штурм (мозговая атака, брейн-сторминг) — широко применяемый способ продуцирования новых идей для решения научных и практических проблем. Его цель — организация коллективной мыслительной деятельности по поиску нетрадиционных путей решения проблем. Проблема, формулируемая на занятии по методике мозгового штурма, должна иметь теоретическую или практическую актуальность и вызывать активный интерес студентов. Общим требованием, которое необходимо учитывать при выборе проблемы для мозгового штурма — возможность многих неоднозначных вариантов решения проблемы, которая выдвигается перед студентами как учебная задача [2].;
- проблемное обучение – это тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность студентов по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки. Проблемная ситуация — основной элемент проблемного обучения, с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность студентов, активизируется мышление.

Для решения современных психолого-педагогических задач, стоящих перед нуждающейся в обновлении системой образования, важно кардинальным образом изменить приоритеты целей обучения. На первый план

следует выдвигать развивающую функцию, в большей степени обеспечивающую становление личности обучающегося, раскрытие его индивидуальных способностей, умственной, творческой и социальной активности, что является важным условием их психологической подготовки к жизни в социуме, к труду как умственному, так и физическому. Через развитие этой активности происходит становление важных качеств личности: ответственности за свои действия, умение самоорганизовываться, критически осмысливать и оценивать происходящие процессы.

Следует подчеркнуть, что при новой парадигме образования педагог выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащегося, компетентным консультантом и помощником. Эта роль значительно сложнее, чем при традиционном обучении и требует от педагога более высокого уровня профессионально-педагогической культуры. Применение современных педагогических технологий в практике преподавания неродного языка стало неотъемлемой частью учебного процесса.

Литература:

1. Атутов П.Р. Технология и современное образование / П.Р. Атутов // Педагогика. - 1996. - № 2. — 28 с.
2. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. — М., 1995 — С. 137-144
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. — Рига Эксперимент, 1995 — С. 168-173
4.Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под общей ред. В.С. Кукушина. — Москва: ИКЦ «МарТ», 2004 — 336 с.

Використання мультимедійних презентацій у викладанні української мови

Анорує О.О.
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету радіоелектроніки
м. Харків, Україна
e-mail: oanorue@gmail.com

Інформаційні технології стрімко увірвалися в усі сфери нашого життя. Суспільство має усвідомити колосальні можливості, привнесені новими інформаційними технологіями, та навчитися грамотно застосовувати їх насамперед в освіті. Впровадження сучасних інформаційних технологій в

навчальний процес відкриває нові можливості підвищення якості засвоєння навчального матеріалу студентами-іноземцями. Тому не дивно, що у викладанні української мови як іноземної знайшли найрізноманітніше застосування нові можливості, що відкриваються мультимедійними засобами, до числа яких відносяться і комп'ютерні презентації.

Для створення мультимедійних презентацій частіше використовують стандартний додаток Power Point, який дозволяє впливати одночасно на найважливіші органи чуття людини. Основна перевага презентації – наочність. Коли студенти бачать на екрані графічний образ або картинки, вони краще сприймають і засвоюють новий матеріал. Цю властивість корисно використовувати на всіх етапах навчання: від введення лексики до супроводу ілюстративним матеріалом складних текстів за професійним спрямуванням.

Час використання мультимедійної підтримки може бути різним: від декількох хвилин до цілого заняття. Форми і місце використання мультимедійної презентації (або навіть її окремого слайда) залежать від змісту заняття і від завдань, які ставить перед собою викладач.

Мультимедійні презентації можуть використовуватися при вивченні нового матеріалу, поданні нової інформації, закріпленні пройденого, відпрацюванні певних умінь і навичок; повторенні вивченого матеріалу, узагальненні та систематизації знань. Можна сказати, що мультимедійні презентації є ефективним прийомом при навчанні монологічному мовленню, оскільки в процесі побудови монологу з опорою на презентацію студент має можливість використовувати ключові слова, схеми, таблиці та інший наочний матеріал. Це дозволяє студентові висловлюватися послідовно, розгорнуто, виразно, з достатньою швидкістю, без необґрунтованих пауз між фразами.

Створення презентації саме по собі може бути завданням до якоїсь теми: усі виступи студентів з доповідями повинні супроводжуватися презентаціями, виконаними ними самостійно або за допомогою керівника. Презентацію можна використовувати як матеріал для самостійної роботи, коли

студенти висловлюють бажання вивчити матеріали заняття в позааудиторний час.

Мультимедійні презентації можуть бути використані на різних видах занять завдяки своїй простоті та доступності. Також до переваг мультимедійних презентацій можна віднести: поєднання різноманітної текстової, аудіо- та відео-наочності; можливість більш наочно семантизувати новий лексичний, граматичний і навіть фонетичний матеріал, а також здійснювати опорну підтримку при навчанні всіх видах мовленнєвої діяльності; можливість використовувати окремі слайди в якості роздаткового матеріалу (таблиці, діаграми, графіки, схеми тощо); активізувати увагу учнів; здійснювати контроль і систематизацію вивченого матеріалу; економити навчальний час.

Програма викладання української мови як іноземної передбачає не лише вивчення іноземними студентами граматичних основ мови, але й ознайомлення із культурними, ментальними та іншими особливостями регіону їхнього перебування. Це сприяє і кращій адаптації, і більш ефективному спілкуванню, і підвищенню цікавості до мови, що вивчається.

Звернемося до досвіду вивчення теми «Місто, в якому я навчаюся», яка вивчається на підготовчому факультеті студентами-іноземцями. Після традиційного вивчення необхідної лексики і граматичних конструкцій, ознайомлення з базовим текстом, студенти-іноземці беруть участь у створенні мультимедійної презентації «Моє місто Харків». Для створення такої презентації відбувається пошук цікавого матеріалу, його впорядкування і відбір за допомогою викладача, а також пошук ілюстративного матеріалу в Інтернеті, частину необхідних фото студенти роблять самостійно, в тому числі під час екскурсії містом, яка щороку проводиться на факультеті, після вивчення місцевого відмінку. Презентація виходить змістовною і цікавою.

Використання презентацій може бути ефективним тільки в тому випадку, якщо викладач знає, як грамотно застосувати їх ресурси відповідно до навчальних цілей і завдань. При правильному підході впровадження в практику

викладання нових інформаційних технологій підвищує професійну компетенцію викладача в області методики викладання української мови.

Отже, грамотне використання мультимедійних презентацій на заняттях з української мови модернізує освітній процес, оптимізує часові витрати, сприяє засвоєнню нового матеріалу, допомагає студентам придбати навички виступу перед аудиторією, розвиває комунікативну компетенцію.

Література:
1. Денисова Ж.А. Мультимедийная презентация языкового материала как методический прием / Ж.А. Денисова, М.К. Денисов // Иностранные языки в школе. − 2008. – №3. − С. 20-27.
2. Кремень В.Г. Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті й формування інформаційного суспільства / Кремень В.Г. // Інформаційно- телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: зб. наук. праць. – Львів : ЛДУ, 2006. − С. 3-6.

Щодо створення підручників з російської (української) мови як іноземної

Артьомова О.І.
ст. викл. кафедри філології
Іванова В.О.
ст. викл. кафедри філології
Незовибатько О.В.
ст. викл. кафедри філології
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: olechka.artiomova@gmail; vanoshka2808@gmail.com; olga14nez@gmail.com

Проблеми створення нових підручників і учбових комплексів, практика і теорія їх аналізу, викликають постійний интерес у методистів. Це пов’язано з тим, що підручник розглядається як основний засіб навчання іноземній мові. Саме тому в науково-методичній літературі проблема теорії й практика використання підручника завжди залишається актуальною. За визначенням М.М. Вятютнєва «создание целостностной теории учебника иностранного языка – это объемная многоаспектная и сложная задача, которая может быть выполнена объединенными усилиями представителей нескольких наук, имеющих прямое или косвенное отношение к исследованию проблем преподавания иностранных языков» [8;7].

Сьогодні у світі відбувається кардинальна зміна цілей, умов і змісту викладання російської (української) мови як іноземної, що вимагає нових

підходів до організації учбового процесу, створення нових учбових планів і програм, нових учбових матеріалів, що відповідають потребам часу.

Сучасний підручник повинен грунтуватися на синтезі комунікативного і творчо-практичного методів навчання російській (українській) мові як іноземній. Комунікативний підхід полягає в тому, що ефективне оволодіння мовою відбувається в процесі постійної мовної практики, у формі, яка по можливості наближена до природнього спілкування. Особлива увага звертається на особу того, хто навчається і його потреби, розвиток творчої активності.

Для підручника має бути характерний системний і послідовний виклад учбового матеріалу, змістовність, обгрунтованість, об'єктивність, очевидність і достовірність. «Учебник не должен представлять собой замкнутую, застывшую схему; он должен содержать в себе достаточно подвижную программу действий учителя и учащихся, учитывающую возможное наличие разных уровней обученности учащихся и другие конкретные условия обучения» [6;12].

Сучасний підручник російської або української мови як іноземної – це комплекс, до якого входить базовий підручник, робочий зошит студента, збірки вправ, словники, аудіо-візуальний тренажер, комп'ютерні програми як для самостійної, так и для аудиторної роботи, відеокурс. Усі ці додаткові засоби навчання виконують в учбовому процесі специфічні функції, оскільки підручник повною мірою виконує свої функції, тільки якщо він супроводжується пакетом учбово-програмних видань, учбово-практичних видань, учбово-довідкових видань, мультимедійними та наочними матеріалами.

Однією з сучасних тенденцій у практиці створення підручників з РМІ або УМІ є введення постійних героїв, з якими учень може немов «сродниться», тобто він може співчувати цим героям, сперечатися з ними, обговорювати їх дії [11]. Нині компьютерні технології дозволяють ставити и вирішувати завдання створення підручників нового типу – електронних підручників [2]. Електронний підручник розрахований на самостійну роботу учня з комп'ютером в інтерактивному режимі. Електронний підручник змінює як характер носія, так і

характер пред'явлення інформації, способи і характер повчальної дії. Повчальна дія здійснюється за рахунок синтезу відео, звуку, печатного тексту і комп'ютерної графіки, усіх видів вербальної и невербальної інформації. Якщо традиційний підручник розраховано, як правило, на поурочне, "лінійне" вивчення учбового материалу, то електронний підручник припускає багатоваріантний вхід в навчальну систему, вариативну послідовність вивчення учбового материалу, стимулює особисту пізнавальну активність.

Велика увага приділяється сучасним електронним засобам спілкування. У підручниках можуть наводитись зразки електронних листів, блогів, форумів, веб-сторінок. Часто зустрічаються реальні комунікативні завдання, наприклад: підготувати веб-сторінку, провести інтерв'ю або анкетування, взяти участь в в обговорюванні та інше. Усе це дає сучасним студентам стимул і мотивацію для вивчення мови. Деякі підручники містять спеціальну веб-сторінку підручника, яка є важливою складовою усього учбового курсу. Веб-сторінка містить розділи для викладача і для студентів. Кожен розділ веб-сайту, що відповідає уроку підручника, включает відеоінтерв'ю та аудіоматеріали, а також вправи і завдання. До кожного уроку є підтекст з коментарями викладача. Важливо підкреслити, що аудіотексти на комп'ютерному диску не є повторенням друкарського тексту, вони містять додаткову інформацію або стимулюють дискусію.

Не можна забувати й про ті підручники, які орієнтують викладача на навчання міжкультурному спілкуванню і відображують інтерес учнів до культури та способу життя носія мови. Викладач намагається формувати у учнів уявлення про мову як відображення соціокультурної реальності, національної і загальнолюдської. Основними об'єктами розгляду при цьому є: безеквівалентна лексика, фонові знання, властиві носіям мови і відсутні або ті, що інакше трактувалися в іншомовній культурі, невербальні засоби спілкуванняя, що відбивають особливості національної ментальності носіїв мови, тактики мовної поведінки в різних ситуаціях міжкультурного спілкування. Крім того підручники добре ілюстровані, містять різні

комунікативні завдання, аутентичні тексти, а також оголошення, анкети, мапи, квитки, схеми метро та інші.

Таким чином, нині викладач може використовувати різні учбові матеріали залежно від мети, яку поставлено. Під час вибору підручника слід звертати увагу, до якого рівня володіння мовою він готує.

Література:

1. Абрамова С.В., Азимов Э.Г. Современные американские учебники по РКИ / С.В. Абрамова, Э.Г. Азимов // Русский язык за рубежом. – 2013. – № 2. – С. 34– 41.
2. Азимов Э.Г. Электронный учебник иностранного языка. / Э.Г. Азимов // Высшее образование в России. – 1996. – № 1. – С. 133– 136.
3. Anna Kudyma Beginner's Russian with Interactive Online Workbook: A Basic Russian Course / Anna Kudyma, Frank Miller, Olga Kagan. – NY, 2011. – 383 p.
4. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов. – М.: Рус. яз., 1990. – 168 с.
5. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1988. – 160 с.
6. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика / И.Л. Бим. – М.: Рус. яз., 1977. – 288 с.
7. Вятютнев М.Н. Методологические аспекты современного учебника русского языка как иностранного / М. Н. Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1988. – №3. – С. 71– 76.
8. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного / М. Н. Вятютнев. – М.: Рус. яз., 1984. – 144 с.
9. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Рус. яз. – Курсы, 2008. – 312 с.
10. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению/ Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1989. –276 с.
11. Nachalo / [Sophia Lubensky, Larry McLellan, Gerard L. Ervin, Donald K. Jarvis]. – NY, 2001. – 448 p.

Забезпечення єдиного мовного режиму в навчальному процесі на початковому етапі навчання

Безкоровайна Л.С.
к.пед. н., доцент, завідувач кафедри філології
Штиленко В.Є.
к.філол. н., доцент кафедри філології
Штиленко О.Л.
доцент кафедри філології
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: shtylena@gmail.com

Серед шляхів підвищення ефективності навчального процесу, а, отже, поліпшення якості навчання іноземних студентів одним із перспективних є координація навчання російської мови і загальноосвітніх дисциплін.

Наукову лінгвістичну основу такої координації складають дослідження мови науки, знання якісних і кількісних характеристик мовних одиниць у науковому стилі мовлення, особливостей усного наукового мовлення (жанру лекції), структурно-семантичної організації наукових текстів. Методична основа координації полягає у вивченні комунікативних потреб студентів і навчально-професійних ситуацій, виявлення реальних комунікативних завдань кожного етапу навчання.

Успішність навчання іноземних студентів на підготовчому факультеті багато в чому залежить від цілеспрямованих і узгоджених зусиль усіх викладачів факультету зі здійснення єдиного мовного режиму. Під єдиним мовним режимом розуміється єдина система вимог щодо діяльності викладачів з обліку рівня володіння студентами мовою, що вивчається, відповідно до програм з російської (української) мови і зі спеціальних дисциплін.

Основні вимоги при створенні єдиного мовного режиму, розроблені колективами кафедр мовної підготовки та природничих дисциплін, практично полягають у наступному:

а) відбір і організація мовного матеріалу з навчальних дисциплін;

б) спільна взаємодоповнююча робота мовознавців і предметників над формуванням мовленнєвих навичок та умінь;

в) розробка певної програми спрямованих і скоординованих дій викладачів і студентів-іноземців на досягнення поставленої мети.

Оскільки створення єдиного мовного режиму можливо тільки при скоординованій роботі мовних і загальноосвітніх кафедр, необхідно добре уявляти вимоги, які висуваються перед викладачами і тих і інших кафедр.

Практичний досвід свідчить, що на заняттях із загальноосвітніх дисциплін викладачам-предметникам необхідно:

– враховувати знання російської мови іноземними студентами на кожному етапі навчання;

– використовувати тільки ті форми організації заняття, ті прийоми введення, закріплення і контролю навчального матеріалу, які відповідають рівню сформованості у іноземних студентів навичок і умінь у певному виді мовленнєвої діяльності;

– дотримуватися поетапного дозування обсягу пропонованої інформації, текстового матеріалу і домашнього завдання;

– дотримуватися допустимого на кожному етапі темпу пред'явлення інформації;

– дотримуватися на заняттях обґрунтованого співвідношення видів мовленнєвої діяльності, обираючи при подачі певного навчального матеріалу методично доцільний вид.

Дотримання єдиного мовного режиму однаково стосується і викладачів російської мови, але в іншому ракурсі. Основне завдання викладачів-русистів – це відбір і організація мовних засобів наукового стилю, які задовольняють комунікативні потреби студентів і забезпечують їм поетапне виконання предметно-мовленнєвих задач.

Розглянемо деякі особливості організації навчальної роботи з російської мови у групах інженерно-технічного профілю, де спеціальними предметами є математика, фізика, хімія, креслення та інформатика.

Як правило, на початковому етапі стоїть задача «накопичення» чітко обмеженого обсягу лексики і конструкцій, необхідних студентам для включення в сферу спілкування на заняттях із загальноосвітніх дисциплін та для подальшого вивчення мови спеціальності у системі. Наступним завданням навчання є формування мовленнєвих навичок і умінь на матеріалі мови спеціальності, організація якого підпорядкована принципу адекватної представленості основних особливостей системи мови спеціальності і принципу тематико-ситуативної обумовленості.

Відповідно до навчального плану для підготовчих факультетів у числі перших загальноосвітніх дисциплін повинні вводитися креслення і математика.

До цього часу іноземні студенти знають назви чисел і цифр, деякі математичні терміни, ряд базових понять.

Як правило, лексико-синтаксичні конструкції, які пропонуються на цьому етапі, прості і нечисленні. Але деякі значення відмінкових форм, що входять до складу цих конструкцій, студентам невідомі. Наприклад, родовий відмінок означальний із прийменником (*корень из единицы*) і без прийменника (*основание степени*), родовий після вищого ступеня порівняння (*что больше чего*), давальний після слова «*равен*» і деякі інші. Ми розуміємо, що всі ті значення відмінків, які входять до складу конструкцій НСМ вступної частини, неможливо дати студентам у перші тижні навчання, оскільки вони не обслуговують комунікативно значущі у цей період ситуації. Тому дані значення відмінків вводяться саме у рамках елементарного курсу НСМ і випереджають їх презентацію в основному курсі мови, що вивчається.

Дещо інакше будується навчальна робота, яка випереджає введення таких предметів, як хімія і фізика. Не весь текстовий матеріал з хімії та фізики у вступній частині може бути випереджальним. Випереджальними можуть бути перше і друге заняття з хімії, перше заняття з фізики. Решта матеріалу містить наукову інформацію, яку повідомляють викладачі хімії та фізики. Саме вони на своїх заняттях формують понятійну базу предметів. А на заняттях з російської мови цей вже знайомий студентам матеріал тільки активізується.

Наведені приклади – це лише невелика ілюстрація можливостей описуваного підходу. В цілому при такому підході створюються умови для ефективного навчання мови спеціальності, вміння розуміти тексти за фахом, будувати на отриманому матеріалі висловлювання на рівні більшому, ніж речення.

Наш досвід навчання наукового мовлення свідчить, що такі фактори, як змістовна доступність текстів за фахом, поетапність в оволодінні елементами наукового мовлення, багаторазове пред'явлення мовних одиниць, постійний аналіз їх значень, методично продумана організація єдиного мовного режиму

протягом усього курсу вивчення наукового стилю значною мірою забезпечує і плідне навчання на основних факультетах українських вузів.

Література:
1. Мете 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.

Особливості процесу дистанційного навчання української мови як іноземної

Береза Л. О.
ст. викладач кафедри української мови та загального мовознавства
Черкаського державного технологічного університету
м. Черкаси, Україна
e-mail: abtschinez@ukr.net

Мета статті – дослідити підходи в дистанційному навчанні української мови як іноземної, а також проаналізувати доцільність якісних змін у навчальному процесі.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, дистанційне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, інтернет-технології.

Дедалі частіше шляхи підвищення ефективності навчання пов'язують з ідеями демократизації та індивідуалізації. З огляду на це, пізнавальна діяльність організовується в межах особистісно-діяльнісного підходу, за яким враховуються індивідуальні здібності тих, хто навчається. Таким чином, проблема особистісно-діяльнісного підходу і шляхи її вирішення стають актуальними в педагогічній практиці навчання української мови як іноземної.

Швидкий розвиток інформаційних технологій і їхнє широке поширення в усіх сферах людської діяльності, у тому числі й освіті, породжує нові вимоги. Нині суб’єкти навчання мають необмежений доступ до мережі Інтернет. Безумовно, цей факт екстраполюється й на навчальний процес, впливає на взаємодію викладача й студента. У в’язку з цим створюються умови не лише для класичної інтердії суб’єктів навчального процесу (у межах аудиторних

занять), а й дистанційної комунікації. У сучасній освіті провідна роль відводиться дистанційному навчанню. Нова методологія, що ґрунтується на використанні інформаційних та комунікаційних технологій, дедалі ширше застосовується в навчальних закладах.

Дистанційне навчання передбачає взаємодію вчителя й учня, які перебувають на відстані. Ця форма навчання відображає всі властиві навчальному процесові компоненти (мету, зміст, організаційні форми, засоби навчання), що реалізуються специфічними засобами інформаційно-комунікаційних та інтернет-технологій [1]. Під час такого навчання використовуються традиційні й специфічні методи, форми та засоби навчання, що базуються на комп'ютерних та телекомунікаційних технологіях.

Поява й стрімке поширення пропонованих мережею Інтернет комунікаційних засобів дала можливість лінгводидактам ставити питання про можливість навчання іноземних мов дистанційно. Серед таких науковців – Є. С. Полат, Е. Г. Азимов, Ф. А. Пафова та ін.

На наш погляд, досить гостро постає питання, яким чином і наскільки процес навчання української мови як іноземної потребує (і чи потребує взагалі) якісних змін.

Розглянемо особливості віддаленого навчання. Порівнюючи механізми «контактного» й дистанційного навчання, зауважимо, що обидві форми передбачають наявність усіх компонентів, притаманних навчальному процесові. Будь-яка система навчання вибудовується на базі програм, які мають комплекс завдань, вирішення яких сприяє досягненню кінцевої мети, що покладена в основу конкретної програми. З огляду на це, в основі обох форм навчання лежить навчальна програма. Безперечно, дистанційне навчання української мови як іноземної мусить відбуватися на основі особистісно-діяльнісного підходу. Відповідно до створеної програми навчання здійснюється навчально-пізнавальна діяльність конкретного студента. Виникає питання, яким чином реалізується особистісно-діяльнісний підхід у процесі створення

навчальних та робочих програм з української мови як іноземної. Загальновідомо, будь-яка програма орієнтована не на одного студента, а на групу, тому вона не може враховувати індивідуальні особливості конкретного студента. Проте безпосередньо вибір засобів навчання відбувається відповідно до потреб того, хто навчається.

Останнім часом значної популярності набуло дистанційне навчання через Skype. Розглянемо механізм такого навчання. Як і будь-яке навчання, воно має недоліки, й переваги. Недоліками вважаємо відсутність мовного оточення (проте частково його можна замінити аудіо- та відеоматеріалами), а також те, що недостатньо уваги приділяється писемному мовленню. Тому, якщо метою навчання є отримати знання, уміння й навички в усіх видах мовленнєвої діяльності, то навчання через Skype вважаємо ефективним, починаючи з рівня А2, коли в суб'єктів навчання вже сформований певний комплекс знань, умінь і навичок. Крім цього, на відміну від контактного навчання, заняття через Skype нівелює важливий елемент процесу навчання – спостереження (викладач позбавлений можливості всебічно спостерігати, як суб'єкт навчання буде спілкуватися з іншими носіями мови, наскільки студент розуміє і сприймає їхнє мовлення). Цей елемент є важливим, оскільки шляхом спостереження можна побачити недоліки побудованого процесу навчання та вчасно корегувати їх або усувати. Як свідчить досвід, виникають незручності з застосуванням ігрових технологій, оскільки реалізовувати їх через екран не завжди можливо й ефективно.

Щодо переваг зазначимо, що суб'єкти навчання самостійно обирають зручні для них місце та час навчання. Очевидною в такій ситуації є суттєва економія часу. Окрім того, немає необхідності купувати підручники.

Постає питання, на кого розраховане таке навчання. На наш погляд, цільова аудиторія – іноземці, які з різних причин цікавляться українською мовою та культурою, зацікавлені отримати певні знання, навички й уміння з метою спілкуватися з носіями мови в повсякденних ситуаціях.

Таким чином, вважаємо, процес навчання української мови як іноземної потребує змін, які відповідають вимогам сучасності. Заняття через Skype вдало поєднують як традиційні методи навчання, так і специфічні. Як підтверджує практика, таке навчання є ефективним. З огляду на це, дистанційна форма роботи видається перспективною.

Література:
1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М: ИКАР, 2009. – 448 с.

Возможности дистанционного образования для обучения иностранных студентов

Блохин В.Н.
магистр ист. н., ст. преподаватель кафедры истории и педагогики Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г. Горки, Беларусь
e-mail: vik-1987@bk.ru

В начале третьего тысячелетия одной из ведущих потребностей социума становится динамичное развитие системы образования и эффективного транслирования знаний. Конкурентоспособная система образования должна соответствовать современным потребностям, не только вооружать знаниями обучающегося, но и в связи с постоянной трансформацией и быстрым обновлением знаний в нашу эпоху, формировать потребность в непрерывном самостоятельном овладении ими. В условиях глобализации и возрастания возможностей социальной и территориальной мобильности, важной задачей становится удовлетворение спроса на образовательные услуги не только для местной молодежи, но и для иностранных граждан. Важную роль в этом может сыграть развитие дистанционного образования.

В течение постсоветского периода концепция образования испытала значительные изменения. В качестве важнейшей инновации в системе образования можно рассматривать возможность использования дистанционных методик.

Дистанционное образование является перспективной и конкурентоспособной альтернативой традиционному образованию, представляет собой уникальную интегрированную систему, в которой

учащиеся имеют возможность принимать активное участие, влиять на образовательный процесс [2, 59]. При такой системе не требуется физическое присутствие в учебном заведении, можно комфортно регулировать время и объём изучения предметов.

Таким образом, дистанционное образование можно рассматривать как революционную возможность, которая связана с научно-технической революцией, в рамках которой бурно развиваются информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), формируется уникальный и комплексный феномен обучения и преподавания [5, 29].

Применение дистанционных технологий требует новых подходов в методологии заочного обучения. Дистанционное обучение с применением компьютерных технологий делает обучение доступным практически для каждого, имеющего в своем распоряжении компьютер, обеспечивает гибкость в выборе курса обучения согласно своим наклонностям, а также в выборе времени обучения. Использование дистанционного обучения в системе заочного образования для преподавания иностранным студентам доказывает, что образование без отрыва от основной деятельности в условиях удаленности от центра обучения является в настоящее время эффективным. Студенты, которые обучаются дистанционно, работают большую часть времени самостоятельно. Использование современных телекоммуникационных сетей дает возможность вовлечь каждого студента в учебный процесс, обеспечить обратную регулярную связь между преподавателем и студентом, контролировать полученные знания и осуществлять необходимую коррекцию в ходе учебного процесса. Если у студентов возникает желание задать преподавателю вопрос, то для них создаются условия для проведения консультаций в программе Skype. Кроме того, данная форма обучения позволяет студентам слушать лекции ведущих специалистов, ученых и открывает доступ к информации, интересующей обучаемого, которую он может получить, не отходя от своего компьютера. Оценивание знаний осуществляется

в форме тестирования (начального, промежуточного, заключительного), анкетирования и итогового контроля.

В работе с иностранными студентами важно учитывать культурную и мировоззренческую специфику учащихся, для чего преподавателю необходимо не только знать свой предмет, но и владеть основами истории и культурологии. В зависимости от культуры, традиций, обычаев, религиозного вероисповедания учащихся, необходимо выбирать манеру общения, обсуждаемые вопросы, важно проявлять толерантность и уважение к каждому участнику дистанционного образовательного процесса.

Студенты, которые используют дистанционные программы, вынуждены иметь дело с новейшими технологиями представления и обработки информации, такими как компьютерные технологии, видео-аудио технологии, широковещательные кабельные и спутниковые системы, Интернет. Поэтому им невольно приходится осваивать эти технологии, получая дополнительные навыки и умения, которые значительно повышают общеобразовательный и технический уровень личности.

В условиях динамичного развития, многие студенты могут быть заинтересованы в параллельном изучении определенных дисциплин, курсов, программ в ином вузе. Возможности дистанционного образования позволяет им реализовать такие цели и параллельно осваивать несколько дисциплин в различных учебных заведениях [4, 9].

Важной частью дистанционного образования является эффективная самостоятельная работа. Такая работа учащегося организуется по индивидуальной программе, без непосредственного контроля со стороны педагога. Также популярен вариант коллективной самостоятельной работы, в рамках которой иностранные учащиеся создают виртуальные группы (со своими соотечественниками или с представителями других наций) и используют рекомендации ведущего педагога [1, 15].

В настоящее время в концепции развития образования заявлен принцип равного доступа молодых людей к полноценному качественному образованию в соответствии с их интересами и склонностями, независимо от материального достатка семьи, места проживания, состояния здоровья и национальности. Одним из направлений реализации данного требования является распространение новых моделей содержания образования и его организации [3, 149-150].

Еще одной важной задачей является подготовка педагогических кадров, способных работать с иностранными учениками и эффективно использовать дистанционные технологии.

Современный педагог должен соответствовать не только традиционным критериям профессионального мастерства и компетентности, также необходимо быть в курсе основных тенденций развития образовательного сегмента сети Интернет, иметь навыки проведения образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий, знать педагогические технологии дистанционного обучения, уметь преподать свой предмет в любой форме с помощью любых средств общения.

В настоящее время, благодаря распространению Интернета и компьютерно-коммуникационных технологий во всех сферах жизни общества, появляется возможность использовать достижения науки и техники в целях расширения доступа людей (не зависимо от страны проживания) к образованию. Дистанционная система позволяет изучать предметы и получать консультации педагогов по средствам сети Интернет, что очень важно для студентов, проживающих за тысячи километров от вуза. Эта система экономит время, снимает проблему транспортной и физической доступности учреждений образования, способствует повышению компьютерной грамотности студентов и педагогов.

Страны постсоветского пространства значительно отстают от западных государств в плане внедрения дистанционной системы. В то же время, необходимо понимать, что дистанционное образование расширяет

образовательные возможности и круг потребителей образовательных услуг, однако это не означает, что в перспективе исчезнет необходимость в педагогах и личном общении со студентами.

Таким образом, внедрение дистанционного обучения позволяет надеяться на решение ряда социально-экономических проблем: повышение общеобразовательного уровня населения; расширение доступа к высшим уровням образования; удовлетворение потребностей в высшем образовании; организация регулярного повышения квалификации специалистов различных направлений.

Для решения обозначенных задач, требуется детальная проработка нормативного, учебно-методического и организационного обеспечения. В условиях охвата значительных территорий приходится решать массу сложнейших технологических задач по обеспечению функционирования разветвленной сети учебных центров, контроля качества организации учебного процесса, подготовки преподавательского состава и массу других проблем. Но, если такая система будет создана, она предопределит условия появления уникальной образовательной среды, обеспечивающей возможность обучения в ведущем вузе населения из всех регионов страны и из любой точки планеты, независимо от состояния здоровья учащегося, его национальности и иных факторов.

Литература:

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин – М: Из-во МЭСИ, 1999. – 166 с.
2. Воронцова Т.В., Ибатуллина Е.Ю. Моделирование и технологическое обеспечение ресурса профессиональной образовательной среды / Т.В. Воронцова, Ибатуллина Е.Ю. // Теоретические и прикладные проблемы АПК – 2015. – № 1 (22). – С. 59-62.
3. Мясникова М. С. Инновации в образовании: дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями здоровья / М.С. Мясникова // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 149-151.
4. Основы дистанционного обучения. Дистанционный курс. Под редакцией проф. Кухаренко В.Н. – Харьков: Торсинг, 1999. – 41 с.
5. Сарафанов А.В., Суковатый А.Г. Интерактивные технологии в дистанционном обучении / А.В. Сарафанов, А.Г. Суковатый – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – 146 с.

Субєктний підхід до навчального процесу з точки зору викладання мови іноземним студентам

Бондаренко Л.М.
ст. викладач кафедри філології
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
М. Харків, Україна
e-mail: vv_bond57@email.ua

У науково-педагогічній літературі термін «суб'єктність» прийнято визначати як прагнення людини до ціннісно-смислової самоорганізації діяльності й усвідомленої саморегуляції власної поведінки, як уміння впливати на оточення засобами власної практичної діяльності. Інакше кажучи, «суб'єктність» може проявлятися лише в активній діяльності суб'єкта.

Свобода розвитку особистості забезпечується рівними для кожного учасника навчального процесу можливостями саморозвитку, а також «ненасильницьким» педагогічним впливом. Саме за таких умов виховання індивіда «переростає» у самовиховання, без чого неможливе формування особистості [2].

Саме «суб'єктність» Я.А. Коменський вважав інваріантною основою розвитку особистості, що яскравіше за все проявляється в її навчальній та практичній діяльності [1, 68]. Відштовхуючись від цього визначення поняття «субєктність» можна стрверджувати, що педагогічна діяльність викладача мови для іноземних студентів являє собою цілеспрямовану свідому дію, що відповідає реальному соціальному замовленню, тобто діяльність викладача спрямована на реалізацію обгрунтованих цілей, що потребує певного рівня сформованості професійної компетенції у психологічному, методичному, лінгвістичному, комунікативному й лінгвокраїнознавчому аспектах. Зрозуміло, що викладач мови країни навчання, його особистісна та професійна діяльність для іноземного студента апріорі виступає в якості «зразка». Саме від викладача мови багато в чому залежить успішність професійної підготовки іноземного студента.

Сучасна методика викладання мови іноземним студентам формулює три основні мети: комунікативно-навчальну, загальноосвітню й виховну. Саме ці

три основні складові успішної навчальної діяльності іноземного студента спрямовані на активну взаємодію іноземного студента з викладачем мови. Більше того, вони є спільними як для викладача, так і для студента. Але, реалізуючись у діяльності викладача, зазначені цілі модифікуються не стільки у своїй змістовній частині, скільки в напрямку їхньої реалізації. Таким чином, цілі навчання мови іноземних студентів безпосередньо реалізуються в педагогічному процесі, у тому числі й у функціях викладача. Ми, слідом за В.В. Молчановським, виділяємо у процесі навчання мови іноземних студентів наступні рівні вирішення професійних завдань: [3, 141]

- *гносеологічний* (дослідницький) – полягає в набутті нових знань про предмети і процеси викладання, про іноземних студентів (культурні й національні особливості), про позанавчальну діяльність, яка також впливає на процес навчання, й умінні аналізувати педагогічні ситуації. Ця діяльність передбачає вироблення професійної самосвідомості, самооцінки, які покликані стимулювати й формувати потреби професійного саморозвитку;

- *конструктивно-проектувальний* – проявляється в перспективному плануванні змісту та способів спільної з іноземними студентами діяльності на тривалий термін; співвіднесення її з перспективним планом навчальних дій як на наступне заняття, так і на цикл занять; прогнозування труднощів засвоєння іноземними студентами мовних явищ;

- *організаційний* – полягає в діяльності викладача та іноземних студентів під час занять, у позааудиторний час, в управлінні їхньою самостійною роботою;

- *комунікативний* – представляє собою спілкування з іноземними студентами на заняттях і поза аудиторією, залучення студентів до мовної діяльності мовою навчання.

Викладач мови іноземним студентам виступає не лише в якості організатора й учасника, а, головне, і в цьому полягає його головна відмінність від викладачів інших предметів, зразковим представником мовного

середовища. Усе зазначене вище реалізується у професійній діяльності, в якій ми виокремлюємо такі функції викладача мови:

- стимулююча – спонукає іноземного студента до монологічного й діалогічного висловлювання, читання та аудіювання;

- реагуюча – виступає в якості оціночної й корегуючої діяльності;

- контролююча – виконує функції контролю щодо розуміння навчального матнріалу, інструкцій викладача, завдань у підручнику; правильність виконання навчально-тренувальних вправ; користування навчальним матеріалом; спонукання коментувати, виправляти й доповнювати своїх колег;

- організуюча – організує іноземних студентів на сприйняття, запамятовування й відтворення навчального матеріалу; готує іноземних студентів до роботи з оригінальними навчальними текстами; вказує на послідовність виконання завдань підручника й інструкцій викладача; організовує різноманітні форми роботи іноземних студентів на заняттях (у парах, групова, індивідуальна тощо); регулює порядок і дисципліну під час занять.

Таким чином, реалізацію зазначених функцій викладачем мови для іноземних студентів ми розглядаємо як засіб формування професійних умінь і навичок, а мовна підготовка викладача мови для іноземних студентів – один з найголовніших елементів загальної професійної компетентності, що дозволяє озброїти іноземного студента практичними уміннями професійного мовного спілкування.

Література:

1. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: Таблицы, схемы, опорные конспекты : учеб. пособие для студентов вузов / Г.М. Коджаспирова. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 223 с.

2. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – Т. 2. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.

3. Молчановский В.В. Деятельностный подход к моделированию профессиограммы преподавателя русского языка как иностранного / В.В. Молчановский // Русский язык и литература в общении народов мира : проблемы функционирования и преподавания / Доклады и сообщения.– М. : Русский язык, 1990. – с 139 – 14.3

Робота з дистанційною онлайн-платформою як умова забезпечення успішності професійної підготовки майбутніх іноземних спеціалістів-медиків

Гейченко К.І.
к. пед. н., доцент, завідувач кафедри мовної підготовки
Запорізького державного медичного університету
Рагріна Ж.М.
викладач кафедри мовної підготовки
Запорізького державного медичного університету
м. Запоріжжя, Україна

Особливістю підготовки іноземців у ВНЗ України є той факт, що професійна підготовка майбутнього спеціаліста розпочинається з мови, якою ведеться навчання. Це – перша та одна з основних умов успішності професійного становлення майбутнього іноземного спеціаліста-медика, а отже актуальним є постійний пошук більш ефективних та цікавих засобів й технологій з метою підвищення якості засвоєння знань. Застосування новітніх технологій в процесі підготовки студентів в ВНЗ – це вимога часу, яка має за мету активізацію інтересу до дисципліни та підвищення рівня знань студентів.

Згідно з положеннями Болонського процесу, освітніми стандартами, навчальними програмами та тематичними планами, особливе місце у процесі навчання відводиться самостійній роботі студента. За новими освітніми програмами частина позааудиторної самостійної роботи студентів становить майже 50%, тобто вона досить вагома в процесі вивчення дисципліни. Відтак позааудиторна самостійна робота студентів потребує такої ж організації та методичного забезпечення, як і традиційна аудиторна. Найперспективнішою в цьому напрямку сьогодні є технологія з використанням можливостей мережі Інтернет, тому однією з форм самостійної роботи студентів виступає дистанційне навчання. Використання ефективних прийомів і методів навчання, залучення студентів до самостійного творчого процесу – це оптимальний шлях актуалізації внутрішніх резервів навчального процесу.

З боку педагогічної теорії дистанційне навчання як система дозволяє з найбільшою повнотою реалізувати сучасні вимоги до освіти, здійснювати

більш індивідуальний підхід, організувати інтенсивніший процес навчання й обміну інформацією.

Система дистанційного навчання складається з комплексу програмно-технічних засобів, методичних та організаційних заходів, що дозволяють формувати індивідуальні та групові програми за напрямами і спеціальностями з урахуванням сучасних вимог, у тому числі й вимог освітніх стандартів, а також забезпечити перевірку знань за допомогою Інтернету [1].

Використання дистанційних освітніх технологій для організації самостійної роботи студентів створює низку принципово нових можливостей (забезпечує оперативну передачу завдань студентам, розвиває технічні навички та вміння, вчить аналізувати і синтезувати знання в єдине ціле, забезпечує вибір різних джерел інформації тощо)

Вивчивши потреби майбутніх іноземних спеціалістів-медиків у мовній підготовці, цілі та очікуваний результат, ми визначили за мету розробити навчально-методичне забезпечення дистанційного онлайн-спецкурсу «Професійне спілкування «Лікар-хворий», та цю створену технологію впровадити в навчальний процес кафедр мовної підготовки.

Завдяки дистанційній формі роботи з матеріалом студенти отримують можливість навчатися не лише під час аудиторних занять, але й вдома самостійно, вдосконалювати мовні та мовленнєві навички професійного спілкування, використовувати безпосередньо у своїй професійній діяльності отримані знання. Впровадження дистанційного спецкурсу за професійним спрямуванням дозволяє підготувати студентів-медиків до вирішення їхніх професійних проблем з урахуванням різноманітних умов і робить процес мовної підготовки ефективнішим. У світлі реформ, викликаних модернізацією та комп’ютеризацією української освіти, такий підхід до підвищення якості мовної підготовки іноземців, на наш погляд, найактуальніший.

З метою виявлення актуальних комунікативних потреб майбутніх іноземних спеціалістів-медиків, яких готують ВНЗ України, нами було

проведено анкетування студентів та викладачів. Результати анкетування дозволили визначити зміст і найнеобхідніше наповнення дистанційного спецкурсу.

За мету дистанційного спецкурсу визначено розвиток професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних спеціалістів-медиків, – мається на увазі формування у іноземних студентів комунікативних навичок та вмінь, необхідних і достатніх для здійснення навчально-професійного та професійного спілкування «Лікар – хворий».

Матеріали спецкурсу необхідно було відібрати з урахуванням комунікативних потреб іноземців в умовах професійного спілкування в ситуації «Розпитування хворого з захворюваннями органів дихальної системи» та розподілити таким чином:

– комунікативні теми: «Запит інформації про характеристику дихальної системи та її склад», «Запит інформації про захворювання органів дихальної системи», «Запит інформації про основні симптоми захворювань органів дихальної системи», «Моделювання запиту хворого з використанням різних типів запитань», «Запит інформації про загальні скарги, стан хворого»,«Запит інформації про кашель та мокроту»,« Запит інформації про задишку та біль».

– граматичні теми: «Граматичний практикум з використання моделей вираження місцезнаходження та кваліфікації за складом», модель «У кого що (яке захворювання)?»; дієслово «хворіти (коли?, чим?)»; «болить (що?, де?)», «Структура загального, спеціального та альтернативного питання», дієслова «бути, бувати», моделі: «Хто скаржиться на що?», «Кого турбує що?» тощо;

– лексичні теми: «Дихальна система», «Легені», «Захворювання органів дихання», «Основні симптоми захворювань органів дихання», «Гострий бронхіт».

Відповідно до комунікативних, граматичних та лексичних тем було розподілено заняття, складено попередній опис завдань та обрано форми роботи.

Передбачається, що після проходження курсу студенти ***отримають необхідні*** *знання для здійснення комунікації у професійній сфері, а* також *навчаться* оформлювати монологічні висловлювання, моделювати діалоги-розпитування в ситуації «Лікар – пацієнт», робити професійні записи лікаря про скарги в медичну карту пацієнта.

Таким чином, під час роботи з дистанційним онлайн-спецкурсом передбачається оволодіння професійним усним та письмовим мовленням, розширення обсягу професійної та розмовної лексики, формування навичок ведення професійного діалогу-розпитування лікаря з пацієнтом. Розроблений дистанційний спецкурс може бути внесений до робочої програми та навчального плану підготовки іноземних студентів медичного факультету, тому що відповідає вимогам типової програми з дисципліни і загальним цілям якісної професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Література:

1. Васянович Г. П. Медіаосвіта: зарубіжний і вітчизняний досвід. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2007. № 2. С. 11–21

Використання ресурсів системи Інтернет у навчанні іноземної мови

Герасименко Е.М.

ст. викладач кафедри українознавства та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця м. Харків, Україна

Невпинна комп’ютеризація сучасного суспільства, використання комп’ютерів у різних галузях науки та техніки, у господарстві та побуті, специфічні властивості сучасної комп’ютерної техніки зумовили проведення педагогічних досліджень щодо можливостей використання комп’ютерних технологій у навчанні іноземних мов, у тому числі російської та української як іноземних.

Вивченню особливостей використання ІКТ в освіті взагалі та у навчанні іноземної мови зокрема присвячено низку сучасних наукових розвідок як

комплексного, так і аспектного характеру. У цих працях порушуються питання щодо методики комп'ютеризації навчального процесу, проблем розробки та використання навчальних систем для мовної підготовки студентів на заняттях з РЯІ, УЯІ та інших, впровадження дистанційного навчання, використання телекомунікаційних технологій, сучасних програмних засобів та способів їх використання, можливостей системи інтернет. Ці праціпоказують наявність значного потенціалу та перспективність впровадження нових інформаційних технологій з метою підвищення ефективності та якості навчально-пізнавальної діяльності.

Використання інформаційних комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови може відбуватися різними способами, відповідно до потреб конкретного заняття, рівня володіння різними програмами та наявності сертифікованих програм в системі вищої освіти. Це може бути використання підручників у електронному вигляді, електронних підручників,комп'ютерного тестування та різноманітних комп'ютерних програм (готових продуктів), окремих типів файлів, комп'ютерних об'єктів (текст, таблиця, графік, зображення, відео, аудіо, анімація тощо);створення власних розробок (інтеграція різних об'єктів в один формат – презентації, інтерактивні презентації, аудіоролики, відеофільми, web-сторінки, віртуальні екскурсії),авторськихкомп'ютерних продуктів (програми, ігри, тести тощо). Використання та створення переважної більшості цих засобів не можливо без використання системи Інтернет та інтернет-ресурсів.

Можливості використання мережі Інтернет під час підготовки та проведення занять розглядалися у працях Н. Вовковінської, Л. Калиндрузь (спілкування в мережі Інтернет), В. Анакі (електронна пошта), О. Войченко, А. Солопова (пошук у мережі Інтернет), В. Базуріна, І. Закомірного (створення веб-сайтів), В. Іштукова (ефективне використання локальної мережі в навчальному процесі), О. Данилової, В. Монако, Д. Монако (створення та

використання мультимедіа), С. Варшавської, С. Тітової (використання мобільних прикладних програм і додатків).

Сьогодні розробляється методика вивчення іноземних мов з використанням ресурсів Інтернету. Існують прихильники ідеї вивчення іноземної мови лише за допомогою зазначеної мережі. Проте більшість викладачів надають перевагу використанню Інтернету паралельно з традиційними засобами навчання, інтегруючи його в навчальний процес, адже Інтернет є дуже багатим джерелом потенційних навчальних ресурсів, актуальних й автентичних, проте він не завжди задовольняє потреби у безпосередній, спонтанній мовній комунікації.

Найпростіше використання Інтернету – це використання його як довідково-інформаційної системи для студента та викладача. Довідково-інформаційні сайти, спеціалізовані веб-порталикорисні при доборі цікавих матеріалів, завдань, необхідної учбової та додаткової інформації, крім того, вони можуть бути гарними помічниками викладачеві з точки зору методики та підвищення рівня майстерності.

Також існують спеціальні навчальні сайти, які містять різні види навчально-методичних матеріалів: електронні підручники, навчальні курси, різноманітні програми, завдання, тести, тренажери, які розроблені з урахуванням рівня знань студентів. Робота саме з такими сайтами є цікавою,корисною та ефективною.Серед них є комплексні, широкопрофільні навчальні сайти з мов та вузькоспеціальні навчальні сайти, які призначені для навчання окремих видів мовленнєвої діяльності (читання, письма, говоріння та аудіювання), вивчення фонетики, граматики (граматичні тренажери), лексики, синтаксису, ознайомлення з країнознавчою інформацією тощо. У роботі з навчальними сайтами обирається той рівень складності, який відповідає рівню підготовки студентів.

З метою вивчення іноземних мов може використовуватись як вільне спілкування в Інтернеті, так і спеціально організоване спілкування в режимі

електронної пошти, електронної конференції,вебінару, дошки об’яв тощо. Це створює унікальну автентичну ситуацію діалогічного мовлення.Найбільш широко використовується організоване спілкування за допомогою телекомунікаційних мереж: листування, обмін інформацією між навчальними закладами різних міст,країн тощо.

Досить ефективним методом використання мережі Інтернет є проведення Інтернет-проектів (WWW-проекти — пошук інформації в мережі або E-mail-проекти — комунікація з реальними партнерами), їх створення та презентація надає можливість студентампрактично використовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях, сприяє розвитку комунікативних умінь та навичок студентів, розширенню їх мовної компетенції і підвищенню мотивації вивчення іноземної мови.

Сучасний викладач часто стикається з проблемою наявності у студента мобільних пристроїв (смартфонів, планшетів) під час заняття. Часом дуже складно перемикнути увагу студента з мобільних пристроїв навіть на презентацію, або навчальну програму у комп’ютері. Переорієнтувати студента, навчити його використовувати мобільний пристрій або планшет не лише як засіб спілкування у соціальних мережах, але й як засіб для придбання, практичного використання та удосконалення знань та отримання нової, корисної, актуальної інформації допоможуть сучасні прикладні мобільні програми (додатки)або мобільні сайти «для життя», такі як «Прогноз погоди», «Он-лайн карти», «Карти метро та маршрутів міського транспорту», «Он-лайн магазини та ресторани», сайти купівлі-продажу товарів б/в; різноманітні рекомендаційні сервіси: кінопошук, книгопошук, розваги, різні заклади та заходи; створення маршруту екскурсії або подорожі; планування справ та походів та багато інших можливостей. Всі ці матеріали не лише цікаві, актуальні та корисні, головне — вони автентичні. Кожного дня студент використовує цю інформацію під час спілкування у різних ситуаціях у побуті та

у навчанні, тому у нього не виникне питання: «Навіщо це мені?», «Для чого я це роблю?». Таким чином підвищується мотивація студента до навчання.

Цікавими та корисними для вивчення іноземних мов єспеціальні мобільні додатки, наприклад, «Облачный интернет-сервис на мобильном устройстве «Barabook»»для заучивания информации». Цей інструмент підтримує більш ніж 20 мов та дозволяє не лише використовувати готові набори карток зі словами та фразами, але й створювати власні для поповнення словникового запасу студентів, наприклад, з окремої лексичної теми або з професійної термінології. В цьому додатку є можливість робити озвучування карток (слів та фраз) автоматично або самостійно, підбирати до них зображення з фотобанку або інтернету, перекладати на рідну мову. Одночасно цей ресурс може бути й тестами, які дають можливість у ігровій формі тренуватися у запам’ятовуванні лексики або контролювати її засвоювання. Цей сервіс дозволяє створювати набори карт і ділитися ними з викладачем та студентами. Він дуже простий у використанні, схожий на Excel-таблицю, але він вміє працювати зі словами, картинками и звуком.

Цікавим, корисним, простим та маловитратним для використання є ресурс «Plickers», який дозволяє робити миттєвий опит або голосування в аудиторії, проводити тестування та отримувати миттєву перевірку одночасно всіх студентів. Все, що потрібно для використання цього додатку, це роздруковані паперові персоніфіковані картки-коди для студентів (їх можна роздрукувати з сайту) та один смартфон або планшет з інтернетом для викладача із завантаженою програмою Plickers. Викладач створює у планшеті свій клас, створює тести (можливе використання двох видів: 4 варіанта відповіді або 2 відповіді «Так/ні»). Після озвучування питання студенти піднімають картку з відповіддю, викладач з планшету сканує всі відповіді одночасно та отримує результат на екрані свого планшета або на великому екрані. Він може швидко аналізувати та оцінювати результати великої кількості студентів як індивідуально, так і всієї групи.

Онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів «Kahoot»дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри, що складаються з низки запитань із кількома варіантами відповідей. Такі ігрові форми роботи можуть бути застосовані для перевірки знань студентів, для їх самостійної роботи. Участь в іграх, створених за допомогою сервісу, сприяє спілкуванню та співпраці у колективі, підвищує рівень обізнаності в інформаційно-комунікаційних технологіях, стимулює критичне мислення. Використовувати Kahoot в навчальній роботі можливо під час перевірки розуміння навчального матеріалу, отримання/надання зворотного зв'язку протягом усього навчального процесу, корекції знань і планування навчальної роботи на підставі отриманих результатів, проведення дискусій, анкетування, голосування. Використання цього інструменту також не потребує багато умов. Вам знадобиться комп'ютер, проектор та наявність смартфонів у студентів. Процес перевірки розуміння або обговорення якогось питання перетвориться на справжню захоплюючу гру!

Це далеко не повний список інтернет-ресурсів, які можна використовувати на заняттях з іноземних мов. Адже інтернет-сервіси та програмні ресурси постійно розвиваються, оновлюються та удосконалюються, проте ми намагалися презентувати ті, які є, по-перше, безкоштовними, тобто доступними, по-друге, простими у використанні, по-третє, маловитратними у сенсі технічних можливостей вища, викладача та студента. Нажаль, обмежений обсяг статті не дає змогу надати список ресурсів з посиланнями, проте більш-менш досвідчений користувач Інтернету може це зробити самостійно.

Методика совершенствования самостоятельных устных монологических высказываний студентов с использованием резервных средств письменной речи

Ермолаев В.К.
доцент кафедры украинского и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
Линченко Н.Ю.
ст. преподаватель кафедры украинского и иностранных языков
Харьковской государственной академии физической культуры
г. Харьков, Украина
e-mail: ukr.in.mova@gmail.com

Вопросы активизации и прогрессирующего развития речемыслительной деятельности студентов и вовлечения их в самостоятельную иноязычную деятельность по построению полноценных монологических высказываний (МВ) являются чрезвычайно актуальными для методики ВУЗа.

Согласно теории речевой деятельности и поэтапного формирования умственных действий при изучении любого предмета необходимо выделять основные конечные единицы, составляющие данную область знаний и сделать их предметом усвоения. В качестве такой конечной единицы нами используются текст – речевой образец коммуникативно-полноценной монологической речи (МР). Будучи лингвометодическим образованием, текст-образец одновременно представляет собой психолингвистическую модель порождения МР, в которой можно наблюдать иерархическую систему коммуникативных единиц разного уровня, заданную «направлением порождения» и объединенную общностью экстралингвистических, лингвистических и психологических факторов.

Овладение коммуникативными особенностями МВ строится поэтапно. На первом этапе формируется действие построения смысловой программы с помощью операций смыслового анализа текста–образца: членения, отбора, компрессии основных мыслей, составления смысловой структуры, формулирования собственного замысла МВ по аналогии с образцом и др.

На втором и третьем этапах усваиваются действия построения высказываний разного коммуникативного уровня: от субстанциональных,

ситуативных, микротематических до тематических высказываний. Формирование механизмов построения самостоятельных высказываний осуществляется с помощью операций сужения, развития, сочетания, варьирования элементов текста-образца, архитектонического и логико-композиционного оформления.

На четвертом этапе автоматизируются действия построения самостоятельных МВ в их многочисленных функциональных разновидностях и коммуникативных вариантах.

Поэтапный характер организации учебно-речевой деятельности с опорой на общественно-выработанные образцы коммуникативно-полноценной МР создают оптимальные условия для активного управления осознанным усвоением компонентов внутренней и внешней структуры МВ, средств и способов их выражения. Ценность поэтапного формирования механизмов МР усматривается нами в том, что оно направлено не на овладение отдельными речевыми операциями или изолированными действиями (поэлементный путь), а на усвоение комплексного действия в его цельности (путь от целого через систему элементов к целому). Поэтапное формирование системы ориентировочных действий построения МВ одновременно вооружает студентов обобщенными приемами мышления, необходимыми при формировании и дальнейшем развитии навыков и умений построения МП по аналогии.

Совершенствование самостоятельных устных МВ происходит при обильном и систематическом выполнении комплекса письменных упражнении. Комплекс составляют четыре основных типа письменных упражнений: списывание, диктант, изложение, сочинение и их миогочсленные модификации. Представленный комплекс письменных упражнений соотносится с известными двумя уровнями учебной деятельности: подготовительный (условно-речевой) и основной (коммуникативный).

В задачу (подготовительного уровня входит формирование, развитие и систематизация приобретенных навыков и умений построения МВ. К

упражнениям этого уровня следует отнести списывание (цитирование), диктант, краткое изложение, сочинение по теме, картине, иному художесгвенному произведению. эпи-диа-кинофильму и т. п.

В задачу основного уровня входит совершенствование умений построения МВ и приближение учебного общения к условиям реального общения. В состав упражнений этого уровня входят реферат, аннотация, резюме, план, статья, письмо, воспоминание, доклад, отчет, характеристика и др.

Упражнения в списывании целесообразны для формирования новых и систематизации уже усвоенных речевых навыков, а также при автоматизации каллиграфических и орфографических навыков письменной речи. Списывание может носить коммуникативную направленность, например, при цитировании известных изречений, понравившихся мыслей, примеров и т. п.

Диктанты выполняют важную роль осмысления, обобщения орфоэпических и орфографических навыков и навыков самоконтроля. Диктанты (особенно творческие) способствуют формированию навыков конспектирования. Изложения и сочинения выполняют учебную нагрузку развития совершенствования всей ддинамической системы устной и письменной коммуникации, подготовки самостоятельных МВ, обладающих совокупностью признаков коммуникативно-полноценной МР.

Широкое применение таких упражнений как: написать статью, заметку, письмо, доклад и др. позволяют в значительной мере усилить коммуникативную направленность учебного процесса.

Большинством авторов абсолютное предпочтение отдается записям, выполненным без ведома участников речевого общения, методом «скрытого магнитофона». Но и записи, выполненные в обычной для языкового вуза обстановке и в учебной аудитории, способны отражать особенности разговорной речи студентов и будут иметь методическую ценность в силу следующих причин: «многие явления разговорной речи объясняются ее устным

характером, а не стилевым отбором», не вое говорящие поддаются воздействию обстановки.

Для разговорной речи характерны процессы импликации и экспликации. Анализ рациональных возможностей записи этого вида речи предполагает учет особенностей первого процесса. Одним из источников импликации являются паралингвнстические компоненты речи, в частности жесты. Использование их возможно в силу сигуатнвиостп речи (дополнительного внелингвистического контекста) и непосредственного характера общения, создающего возможности передачи информации не только вербальными средствами», оптимизирующие процесс обучения иностранным языкам. Но даже широкие методические концепции, целые методические системы неизбежно гипертрофируют, выдвигают на передний план лишь какой-то один или, в лучшем случае, несколько аспектов языка и речевой деятельности. Между тем язык и речевая деятельность носят универсальный характер. Язык, представляющий собой «действительное практическое сознание» человека, регистрирует глобальный опыт человечества; речевая деятельность в известном смысле создает и сохраняет социум — человеческое общество.

Українська мова для студентів-іноземців англомовного проекту

Жогіна І.В.
к. філол. н, доцент кафедри філологічних та природничих дисциплін
Центру міжнародної освіти Національного авіаційного університету
м. Київ, Україна
e-mail: zhogina43@gmail.com

Найбільш розповсюджена категорія іноземців в Україні – це іноземні студенти, які приїжджають до України з метою отримання вищої освіти. Донедавна всі іноземці, які бажали вчитися в українських вишах, мали закінчити підготовче відділення, одне з основних завдань якого – мовна підготовка іноземців, та отримати відповідний сертифікат, що відкривав шлях для вступу до будь-якого українського ВНЗ. Протягом 10 місяців слухачі підготовчих відділень вивчають українську або російську мови, а також

спеціальні предмети на цих мовах в залежності від обраного фаху. Центри міжнародної освіти, підготовчі відділення, підготовчі факультети продовжують існувати і набирати слухачів, забезпечуючи базову підготовку до вступу на перший курс. Проте останнім часом деякі ВНЗ України, зокрема Національний авіаційний університет, пропонують іноземцям навчання англійської мовою. Це так звані англомовні проекти. Кількість іноземців, котрі обирають у якості мови навчання англійську, з кожним роком збільшується.

На наш погляд, таке збільшення можна пояснити наступними причинами:

- бажання зекономити кошти, пропустивши навчання на підготовчому відділенні;

- неможливість навчатися на першому курсі українською/російською мовою через слабку мовну підготовку;

-розтягнутість навчальних програм з української/російської мов; відсутність гнучких мовних програм;

-перенавантаженість немовними дисциплінами, хоча (теоретично) слухачі підготовчих відділень мають володіти базовими знаннями з математики, фізики, біології тощо.

Як наслідок, певна кількість студентів втрачають інтерес до навчання, пропускають заняття як з мови, так і зі спеціальних дисциплін і, таким чином, закінчують підготовче відділення зі ступенем володіння мовою на рівні А2, чого явно недостатньо для оволодіння знаннями на першому курсі будь-якого ВНЗ України. Більше того, на останньому курсі студенти-іноземці мають складати екзамен з іноземної (української/російської) мови на рівні В2, оскільки саме цей рівень володіння мовою відповідає кваліфікаційному рівню бакалавра. Можна констатувати, що об’єктивна реальність не співпадає з тими вимогами, що висуваються до мовної підготовки іноземних студентів як на підготовчих відділеннях, так і на основних факультетах. Заручниками такої ситуації стають, в першу чергу, викладачі старших курсів, оскільки мовні групи

формуються з урахуванням спеціалізації, але без урахування рівня мовної підготовки.

Тому видається цілком логічним, що для викладача-мовника групи першокурсників, повністю сформовані зі студентів-іноземців з нульовим рівнем володіння українською/російською мовою, видаються найбільш прийнятними.

Інформація для роздумів – на першому курсі НАУ на мову виділяється 120 аудиторних годин. За цей час викладач має встигнути викласти спресовану інформацію, якої було б достатньо для вільної комунікації мовою,що вивчається. У такому випадку на викладача накладається також і мотиваційна місія. Викладач повинен пояснити студентам, що знання мови країни проживання не тільки полегшить їхнє життя, а й зробить їх більш конкурентоспроможними на ринку праці, вмотивує до вивчення наступних мов, загалом – розширить уявлення про світ.

Проте виникає традиційне питання: які підручники можуть забезпечити навчальний процес на 1-4 курсах.Видається, що існуючі навчальні посібники, практикуми та підручники для іноземців, які вивчають українську мову, незважаючи на загальний високий рівень їхнього лексичного, граматичного та комунікативного наповнення (деякі з них див. Література), не є релевантними вказаній проблемі.

Викладачами кафедри філологічних та природничих дисциплін НАУ розпочато роботу над навчальним посібником з української мови для іноземців, який має заповнити лакуну, що виникла останнім часом у зв’язку із необхідністю забезпечити навчання української мови студентів-іноземців, які бажають отримувати знання англійською мовою.

На першому етапі були проаналізовані та апробовані вже існуючі підручники з метою вироблення власної стратегії створення навчальних матеріалів. Так, було виявлено наступні «недоліки»:

- розтягнутий або, навпаки, практично відсутній фонетичний курс. У першому випадку йдеться про посібники для підготовчих відділень, у другому

– для іноземців, які певною мірою володіють фонетикою української мови або знають російську;

- граматичний курс громіздкий, у такому випадку необхідні для комунікації елементи (напр., дієслова руху) знаходяться у кінці підручника;

- спостерігається суто комунікативна побудова підручника (за розмовними темами), що позбавляє іноземця психологічної можливості вибудувати стрункy граматичну систему; комунікативні формули представлені без граматичного пояснення і розраховані на запам'ятовування;

- лексичне наповненняпов'язане переважно зі студентським життям.

У процесі роботи над посібником з робочою назвою «Українська мова для студентів-іноземців англомовного проекту. А1» було враховане наступне: обмежена кількість годин на вивчення української мови на 1 курсі та різке зниження кількості годин, починаючи з 2 курсу; відсутність високої мотивації щодо вивчення мови; необхідність якомога швидше включити тих, хто навчається, у комунікаційний процес українською мовою; необхідність складання екзамену з української мови на 1 та 4 курсах.

Вищезгадане визначило деякі особливості структурування та відбору фонетичного, лексичного, граматичного, синтаксичного матеріалу.

1. Фонетичний матеріал включає знайомство з літерами, звуками, комбінаціями літер та звуків, основними чергуваннями. Багато уваги приділяється інтонаційним моделям.

2. Лексичний матеріал – це загальновживана лексика без акценту на суто студентське життя, широке вживання інтернаціональної лексики, осучаснення лексики. Прив'язуючи лексику до відповідного звуку, даємо лише мінімальну кількість слів, орієнтуємось на поповнення лексичного запасу у процесі мовлення. Проте вже на першому етапі вивчення мови іноземець буде спроможний прочитати візитівку, назвати свою адресу та номер телефону, зорієнтуватися в місті та країні.

3. Граматичний матеріал подається практично з перших уроків, проте, на початку, не систематизовано, але у такий спосіб, щоб іноземець міг не задаватися питанням «чому цю фразу треба побудувати саме так?». Пропонується первісне ознайомлення з частинами мови, категоріями роду, однини/множини іменників, прикметників, прийменників, категорією часу дієслів.

4. Приділено увагу словотвору як одному з найважливіших елементів глибокого розуміння мови та встановлення лексичних та граматичних зв'язків між словами. Зроблено акцент на пошуку спільнокореневих слів.

5. Комунікативні формули (окремо та у складі діалогів) та включення їх у комунікативні завдання переслідує ціль якнайшвидшого включення у комунікативний процес шляхом зняття мовного бар'єру через розуміння зв'язків між граматикою та комунікацією.

6. Введення найпростіших синтаксичних конструкцій з метою навчання вмінню висловлювати свої думки.

7. Включення блоків інформаційно-лінгвістичного характеру: українські імена, як назвати адресу та номер телефону, міста України, найбільш поширені професії тощо.

Загалом, вважаємо важливим для іноземця, який вивчає українську мову з нуля, вміти в першу чергу не будувати складні граматичні конструкції типу «нашого молодого викладача, нашому молодому викладачеві», а орієнтуватися у повсякденному житті, вміти ставити питання інформаційного характеру (місцезнаходження об'єкту, характеристики об'єкту та дії, часу події), вміти слухати питання та відповідати, використовуючи шаблон питання, вміти розуміти висловлювання за впізнаними словами (у тому числі і спільнокореневими), і далі – заповнювати отриману матрицю новими граматичними формами, розширювати лексичний запас, вміти самостійно побудувати необхідне висловлювання.

Ключовою особливістю вказаного посібника є відмова від наукового стилю мовлення як такого, що не потрібний студентам, які навчаються

спеціальності англійською мовою. Проте за необхідне вважаємо включення офіційної лексики (заява, довідка), бізнес-лексики (партнер, зустріч, перемовини), лексики, пов'язаної з неперервним навчанням (майстер-клас, тренінг), що, як нам здається, більше відповідає запитам сьогодення.

Гадаємо, що такий посібник стане у нагоді і експатам, тобто іноземцям, які приїжджають в Україну не навчатися, а жити і працювати.

Література:
1. Гримич М., Непийвода Н., Різун В.. Українська мова щодня. Початковий рівень. – К.: Заповіт, 1998. – 158 с.
2. ЗайченкоН.Ф., ВоробойоваС.А.. Практичний курс української мови для іноземців: усне мовлення. - Київ: Знання України, 2004. – 321 с.
3. МакароваГ.І., ПаламарЛ.М., ПрисяжнюкН.К.. Let'sspeak Ukranian, Частина 1. - Київ: Інкос, 2010. – 125 с.
4. МакароваГ.І., ПаламарЛ.М., ПрисяжнюкН.К.. Let'sspeak Ukranian, Частина 2. - Київ: Інкос, 2011. – 221 с.
5. ПалінськаО., ТуркевичО.. Крок 1. А1-А2. Книга для студента. – Львів: Львівська політехніка, 2014. – 100 с.
6. ЧистяковаА.Б.,СеліверстоваЛ.І.,ЛагутаТ.М.. Українська мова для іноземців. – Харків: Індустрія, 2008. 383 с.

Комплексний контроль як умова оптимізації процесу навчання мови іноземних студентів

Золотарьова І. М.
к. психол. н., доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
e-mail: khnumg@ukr.net
Хом'якова О. В.
к. культурології, доцент кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології
e-mail: khomyakova01@rambler.ru
Пономарьов О. С.
ст. викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства ім. О. М. Бекетова
м. Харків, Україна
e-mail: alexander_56@email.ua

Сьогодні питання про навчання мовленнєвої діяльності на іноземній мові тісно пов'язують з організацією адекватної системи контролю, яка відповідала б провідному принципу активної комунікації.

Відомо, що контроль знань, умінь і навичок при навчанні російської та української мови як іноземної є частиною педагогічного процесу. Контроль важливий насамперед для управління навчальним процесом, встановлення

відповідності між наміченими цілями та досягнутими результатами. Він дає можливість викладачеві раціонально розподілити час, необхідний для розвитку усіх видів мовленнєвої діяльності, виявити ефективність тих чи інших прийомів навчання, а також вірно побудувати програму на майбутнє згідно з кінцевими цілями навчання. Результати роботи є постійним психологічним стимулом для студентів.

З позиції теорії мовленнєвої діяльності навчання мови як іноземної являє собою комплексний процес, який включає в себе навчання мовній системі (засобам навчання) і власне мовленнєвій діяльності (діяльності навчання). Звідси випливає, що контроль у навчанні іноземних студентів мови повинен охоплювати як перевірку засвоєння мовного матеріалу, навичок володіння ним, так і контроль мовленнєвих умінь. Останній має вирішальне значення для визначення успішності навчання та підвищення якості навчання, тому що перед учнями стоїть завдання практичного оволодіння мовою.

У практиці навчального процесу контроль за видами поділяється на поточний, цикловий (поетапний), семестровий та підсумковий. Поточний контроль служить для перевірки засвоєння норм мови – лексичних і граматичних. Цикловий (поетапний) контроль – це перевірка навичок і вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Усі види контролю взаємопов'язані. Поточний і цикловий контроль крок за кроком готують учнів до виконання вимог семестрового контролю.

При складанні контрольних матеріалів різних рівнів слід керуватися наступними положеннями:

1. Контроль лексики, граматики, усіх видів мовленнєвої діяльності, починаючи зі стартового і закінчуючи підсумковим, не є самоціллю. Він являє собою заключну фазу діяльності студентів на певному етапі навчального процесу, завершення якої свідчить як про певний рівень сформованості мовленнєвих умінь і навичок, так і про ті труднощі, подолання яких необхідно врахувати на подальшому етапі опанування мови.

2. Завдання всіх контрольних перевірок, у тому числі тестових, являють собою сувору систему, у якій вимоги, обсяг матеріалу і форми кожної наступної роботи формуються на основі попередньої, доповнюючи її на більш високому рівні складності.

Першою формою контролю є стартовий контроль. Він передбачає контрольний зріз рівня знань, умінь і навичок іноземних студентів після навчання на підготовчому факультеті [2].

Усі післястартові форми контролю являють собою лексико-граматичні контрольні роботи з традиційними і тестовими завданнями. На першому та другому курсах представлено по 6 контрольних робіт (по 3 у кожному семестрі відповідно до кількості змістових модулів). Слід зазначити, що кожна контрольна робота складена на основі лексики за спеціальностями іноземних студентів (архітектура, будівництво, електротехніка, економіка, менеджмент, екологія та ін.).

Такий підхід вважається методично виправданим через те, що при оволодінні іноземними студентами обраної спеціальності російською або українською мовою виникає проблема адекватної відповідності цілей навчання мови їх реальним комунікативним потребам. Результатом аналізу цих потреб у навчально-професійній сфері повинна бути концепція навчання спілкуванню, що передбачає високий відсоток практичності застосування знань і навичок, засвоєних на заняттях. Іншими словами, студентам повинен бути зрозумілий зв'язок досліджуваного інформативного і мовного матеріалу з потребами їх власної мовленнєвої діяльності в реальному мовному середовищі [1].

Поточний контроль здійснюється практично на кожному занятті і має місце щоразу, коли студенти виконують мовленнєві вправи на відпрацьованому мовному матеріалі.

Кожний навчальний семестр розбитий на цикли (змістові модулі) тривалістю п'ять-шість тижнів. Наприкінці останнього тижня кожного циклу

після вивчення певних граматичних тем та закріплення лексико-граматичних умінь і навичок в читанні та аудіюванні здійснюється цикловий контроль.

Семестровий контроль у кінці кожного навчального семестру є сумою результатів циклових (поетапних) видів контролю і оцінюється за 100-бальною шкалою та за шкалою ЄКТС, а також за національною шкалою оцінювання.

Тестові і традиційні завдання даних контрольних робіт передбачають перевірку таких знань, умінь і навичок:

– знання загального і специфічного лексичного значення слів і вміння вживати їх у відповідних контекстах;

– знання лексичної сполучуваності слова з іншими словами;

– виконання додаткової дидактичної навантаження – можливого пошуку рішення поставленої задачі;

– введення в контекст заданої лексичної одиниці на основі множинного вибору;

– закріплення вживання лексичної одиниці у певній галузі мовних явищ у текстах з мови спеціальності;

– розуміння змісту тексту на смисловому рівні.

Підсумковий контроль на 4 курсі представлений державним іспитом з мови підготовки іноземних студентів і є темою для окремого розгляду.

Удосконалення форм контролю як одного із засобів управління якістю процесу навчання допомагає іноземним студентам раціонально організувати навчальну діяльність по засвоєнню мовного матеріалу і дає їм можливість брати активну участь як у визначених сферах мовного спілкування російською мовою, так і в області обміну інформацією в професійній сфері [3].

Література:

1. Бондаренко В. В., Васенко Л. А. Факторы мотивации в процессе обучения иностранных студентов русскому языку в техническом вузе // Материалы республиканской научно-методической конференции «Вопросы совершенствования обучения (иностранному) языку как средству межнационального общения» (14-16 мая 1991 года). – Харьков : ХИИГХ, 1991.
2. Золотарева И. Н., Крутовая Л. Ф., Пономарев А. С., Хомякова О. В. Тестовые задания как средство стартового контроля по русскому языку для иностранных студентов // Проблемы использования, изучения и преподавания русского языка в Украине. – Харьков : ХГТУСА, 2008.

3. Нахабина М. М. Контроль речевых навыков и умений // Методика / Под ред. А. Леонтьева. – М., 1997.

НЛП на начальном этапе обучения РКИ: использование цвета

Ивлева Е.Н.
ст. преподаватель кафедры лингводидактики
Одесского национального политехнического университета
e-mail: ien@opu.ua
Кулишева М.В.
ст. преподаватель кафедры лингводидактики
Одесского национального политехнического университета
г. Одесса, Украина
e-mail: mariagorohovich@gmail.com

НЛП – нейролингвистическое программирование – получило широкое распространение в 21 веке. НЛП предлагает эффективные методы воздействия на психику человека с целью повышения эффективности его деятельности, широко применяется в управлении персоналом, в PR – технологиях, рекламе, в лечении и обучении.

Обучение РКИ с помощью НЛП выглядит проблематично, так как НЛП предполагает знание лексики, поскольку воздействие осуществляется через речь, а на начальном этапе обучения лексики как таковой у студентов еще нет. Тем не менее, некоторые способы воздействия нейролингвистического программирования можно успешно использовать и на начальном этапе обучения иностранных студентов, например, воздействие при помощи цвета.

Для чего используется цвет в обучении? Выделение цветом является сильным раздражителем зрительного нерва, таким образом внимание студента сосредоточено именно на этой информации. Литература, которая сейчас издается для вузов для начального обучения иностранных студентов и широко используется в Украине, печатается только черным шрифтом. Исключение составляет учебник Одесского Политехнического университета «Ключи» (авторы Т.Н. Баранова, Ф.К. Гутиева, Л.И. Минина, И.Г. Миракьян). Еще в 2004 году составители учебника предложили качественно новый подход к презентации учебного материала.

Русский язык, как флективный, представляет особую сложность для восприятия иностранными студентами именно в разрезе русских падежей. В учебнике падежи в текстах и таблицах, а также новая сложная информация представлена в цвете и рисунках. Например, при введении категории рода используются рисунки : ОН показан красным цветом как человечек, ОНА – синим как человечек в юбке, ОНО – желтое солнышко, ОНИ – несколько человечков юбочках и без зеленым цветом и т.д.). В дальнейшем используется зеленый цвет для окончаний множественного числа, синий цвет для окончаний женского рода, красный – для окончаний мужского. Таким образом, требования НЛП к выделению цветом сложных моментов использовалась в учебнике «Ключи» еще до распространения знаний НЛП в научном сообществе.

Для лучшего запоминания информации студентами нужно следовать определенным правилам, так как НЛП изучило закономерности восприятия информации на страницах книги: объекты, расположенные в левом верхнем углу, в центре или вверху, воспринимаются лучше всего. Все, что размещено ниже, особенно в правом нижнем углу, воспринимается хуже. Если нет возможности разместить главную информацию вверху страницы, ее можно выделить контрастным цветом в черной рамке, каким-либо ярким цветом. Шрифт для главной информации тоже нужно использовать немного другой – полужирный или жирный, темные буквы должны быть на светлом фоне, соотношение ширины буквы к высоте 2:3.

В учебнике также учитываются закономерности цветового зрения. Зеленый, желтый, красный считаются цветами работоспособности, синий – цветом спокойствия и внутренней удовлетворенности. Если просмотреть «Ключи 1, 2, 3» с этих позиций, то можно увидеть, что подача материала осуществляется в соответствии с восприятием информации, изученным НЛП.

Иностранные студенты приезжают учиться в чужую страну, что само по себе предполагает немалый стресс, и, используя правильно нужные цвета в учебных пособиях и в аудиториях, можно добиться снижения уровня стресса,

повышения сосредоточенности, максимального энергетического импульса, комфортного состоянии студентов. Известно, что меньше устают глаза от желтых и зеленых оттенков. Цветные картины на стенах повышают энергетику, желтый цвет активизирует способности по максимуму, поэтому очень желателен в экзаменационных аудиториях; темно-зеленый дает возможность заниматься долго, не уставая; синий цвет поддерживает спокойствие и сосредоточенность. Желательно также окрашивать стены в разные цвета. Синергия цвета на уровне бессознательного задаст нужное состояние студенту. Кроме того, устав от одного цвета, он сможет переключиться на другой.

21 век – эра мультимедийного обучения в вузах. На данном этапе уже сложно себе представить подачу материала только с помощью учебника. Известно, что человек запоминает 15% того, что слышит, и 25% того, что видит. Получение информации по двум каналам – аудиальному и визуальному – в синергии повышает возможность запоминания информации до 65 %. Поэтому современные учебные программы должны включать в себя и анимацию, и музыку. При этом мультимедийная подача материала должна учитывать психологию цвета как мощного средства воздействия на подсознание.

Цвет пришел в телевидение только во второй половине прошлого века, и основной проблемой использования цвета при создании учебных фильмов и учебных программ остается его случайность. Неправильный выбор цвета видеоряда или шрифта может изменить информацию или дать дополнительные оттенки, которые не предполагались авторами программ. Неправильные сочетания цветов могут вызвать состояния раздражения, усталости или агрессии. М. Деребире предложил следующее описание воздействия цвета на психику человека: 1. Стимулирующие цвета (теплые), которые возбуждают и действуют как раздражитель. Это, в первую очередь, красный, оранжевый и желтый. Красный - жизнеутверждающий, волевой, агрессивный; оранжевый – уютный, теплый, оптимистичный; желтый – контактирующий, испускающий свет. 2. Дезинтегрирующие цвета (холодные), которые приглушают

раздражение. Это фиолетовый, синий, светло-синий, сине-зеленый. Фиолетовый – углубленный, тяжелый, цвет раздумий и меланхолии; синий – дистантный, сине-зеленый подчеркивает изменчивость, светло-синий – уходящий в пространство. В учебнике «Ключи» именно эти цвета показывают глаголы движения. 3. Пастельные цвета, приглушающие чистые цвета. Например, розовый всегда ассоциировался с нежностью, лиловый – изолированный, замкнутый, пастельно-зеленый – мягкий, ласковый; серовато-голубой – сдержанный. 4. Статичные цвета уравновешивают, отвлекают от возбуждающих цветов. Чистый зеленый - освежающий, требовательный; оливковый - успокаивающий; желто-зеленый - обновляющий, раскрепощающий; пурпурный всегда вызывал ассоциацию с изысканностью и претенциозностью. 5. Цвета глухих тонов не вызывают раздражения (серые цвета), гасят раздражение (белые), помогают сосредоточиться (черные). 6. Теплые темные тона, такие, как коричневый, охра, стабилизируют раздражение, действуют инертно, вяло, смягчают возбудимость. 7 Холодные темные цвета изолируют и подавляют раздражение – темно-серые, черно-синие, тесно-зелено-синие.

При создании или подборе учебных материалов и видеоряда наиболее приемлемым является шрифт темных тонов на светлом фоне. К сожалению, при использовании на уроках учебных программ можно встретиться со светлым шрифтом на темном фоне. Опыт показывает, что студенты, работающие с такой информацией, быстро устают и раздражаются. Также плохо воспринимается желтый цвет на белом фоне и наоборот. Темные тона при создании материалов не рекомендуется использовать, так как они вызывают торможение умственной деятельности. Следует также учитывать, что любой цвет на фоне более темных цветов светлеет, а на фоне более светлых темнеет. Цвет с меньшей насыщенностью под влиянием цвета того же цветового тона кажется еще менее насыщенным. Если добавить к цветовой окраске объект текстуры, может измениться восприятие цветовой информации. Восприятие цвета может измениться под влиянием эмоционального состояния, в котором находится студент. Для молодой аудитории лучше выбирать яркие и светлые

тона, с возрастом предпочтение отдается более темным, спокойным тонам. В основной массе предпочтителен красный, желтый, зеленый и синий цвета, причем женщинам больше нравится синий, а мужчин привлекает красный и желтый. Для презентации лекционного материала следует выбирать светлые тона для фона. В этом случае светло-голубой является оптимальным выбором.

К числу самых распространенных ошибок в работе с цветом относятся, кроме неудачного выбора цветовой гаммы, одинаковая цветовая гамма на всех страницах, использование слишком ярких и утомительных цветов, использование в дизайне более 3 цветов (цвет текста, цвет фона, цвет заголовка или выделения, использование темного фона со светлым текстом, использование разных фонов в рамках одного урока или презентации.

Шрифт не менее важен, чем текст. Так, широкоиспользуемый Times в силу имеющихся засечек затрудняет получение информации.

При создании учебных фильмов, где цветов однозначно больше, также следует учитывать их сочетаемость. Например, красно-черный вызывает ассоциацию с агрессией, повышает тревожность, желто-черный подавляет настроение.

При создании мультимедийных материалов следует подбирать цвета так, чтобы они не мешали друг другу, уравновешивали друг друга, давали возможность выделить главное.

Литература:

1. Алещанова И.В., Душаткина М.В., Давыдова Л.Ф. Нейролингвистическое программирование и обучение иностранным языкам /Материалы III региональной научно-практической студенческой конференции — Волгоград, 2009. – С. 34-37
2. Базыма Б.А. Цвет и психика. — Харьков, 2001. – 172 с.
3. Базыма Б.А., Густяков Н.А. О цветовом выборе как индикаторе эмоциональных состояний в процессе решения малых творческих задач. //Вестник ХГУ. Харьков, 1988. N 320. - с. 22-25.
4. Гальцова Н. П. Взгляд на преподавание иностранных языков с позиций нейролингвистического программирования. / Н. П. Гальцова // Вестник ТГПУ. 2003. №2. -С.95-98
5. Дерибере М. Цвет в жизни и деятельности человека. - М., 1965.
6. Изард К. Психология эмоций. – СПб. – 2008. – 464 с.
7. Люшер М. Сигналы личности. — Воронеж, 1993. - 160 с.
8. Миронова Л.Н. Цветоведение. - Минск, 1984. -286 с.
9. Нелюбова М.В. Психология цвета. - Москва, 2003. – 112 с.
10. Романович, Г.Г. Компьютерные технологии и мультимедийные приложения в вузе (опыт создания и использования). – Вышейшая школа. – 2008. – №6 – С.21-27
11. Фрилинг Г., Ауэр К. Человек, цвет, пространство. М., 1973.- 141 с.

12. Шляхина А. С. Нейролингвистическое программирование при обучении иностранным языкам // Молодой ученый. — 2010. — №6. - С.363-366

Приёмы дефинирования специальных терминов на занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе

Ильчук К. И.
ст. преподаватель кафедры украиноведения и общей языковой подготовки
Запорожского национального технического университета
г. Запорожье, Украина
e-mail: klavdiyailchuk@gmail.com

Специфика обучения иностранных студентов в техническом университете такова, что русский язык как иностранный необходим им в первую очередь для получения специальных знаний в сфере фундаментальных и прикладных технических наук.

Одной из самых важных проблем в обучении иностранных студентов языку специальности является дефинирование специальных терминов, без знания которых невозможно формирование как профессиональной, так и языковой компетенции. Потребности практики преподавания русского языка иностранцам (РКИ) – это необходимость детального анализа дефиниций специальных терминов и разработки способов их презентации в учебном процессе.

Эта проблема является объектом многих научных исследований таких учёных-лингвистов, как Гринёв С.В., Даниленко В.П., Митрофанова О.Д., Морковкин В.В., Мотина Е.И. и других.

Термины и их дефиниции выступают как основа интеллектуальной коммуникации и служат средством получения профессиональных знаний иностранными студентами. Дефиниция – это отрезок текста, раскрывающий содержание научного понятия, представленного термином.

Самым экономным способом презентации специальных терминов является перевод их на родной язык студентов или язык-посредник. Для этого используются учебные двух- или многоязычные терминологические словари. Они играют существенную роль в профессиональном межъязыковом общении,

ибо фактически являются проводниками в понятийно-терминологический мир специальности студента. Безусловно, это самый удобный метод, хотя есть несовпадения некоторых понятий в разных языках, неточность перевода, особенно при использовании электронного переводчика, а также ни грамматические, ни семантические аспекты не будут в полной мере реализованы при переводе, т.к. студенты не имеют представления о вариациях лингвистического фона.

Более продуктивным приёмом дефинирования является прямая непосредственная дефиниция на русском языке, представленная текстовой конструкцией, микротекстом, текстом, состоящим из одного предложения или же развёрнутым описательным или объяснительным текстом. Этот способ, уступая первому в компактности, имеет преимущество в другом отношении: он даёт возможность использовать дефиниции из стабильных учебников по специальным дисциплинам, а также примеры из терминологических толковых словарей, где приведены и слова-термины, и словосочетания, и иллюстративные предложения. Например: //*Борирование – это насыщение поверхности изделий из стали и некоторых других металлов бором для повышения твёрдости, износостойкости.*// *Борирование в вакууме; борирование в жидкой среде; в газовой среде; электролизное борирование.* //*Борирование повышает усталостную прочность изделий из углеродистых сталей* [8, 37].

Материалы толкового терминологического словаря позволяют преподавателю строить систему заданий на семантизацию специальных терминов. Приведём как пример несколько видов заданий на материале Толкового словаря сочетаемости терминов по технологии металлов и материаловедению [8]:

1) Прослушайте дефиницию термина (например, **абразивные материалы**) по частям, во время пауз – повторите за преподавателем и запишите определение термина.

2) Прослушайте начальную часть дефиниции термина и закончите его самостоятельно в течение паузы.

3) Прослушайте и повторите вопросы к данной дефиниции. Прослушайте ответы и повторите их в течение паузы.

Перед преподавателем РКИ стоит ответственная задача отобрать для обучения специальной лексики тексты, которые в наибольшей мере будут способствовать усвоению студентами терминов и позволят оптимизировать процесс обучения. Это так называемые тексты-дефиниции. При работе над этими текстами особое внимание студентов необходимо обратить на специфические языковые средства – дефинитивные конструкции такие, как *что – это что; что называется чем; что является чем; что делится на что; что состоит из чего, что обладает чем* и др. Эти конструкции имеют широкое применение в языке технических дисциплин, поэтому преподавателю РКИ следует на занятиях уделить много внимания усвоению студентами этих конструкций, а также объяснить структурно-семантические особенности дефиниций, в которых используются эти глаголы-связки.

В зависимости от синтаксической структуры дефиниции делятся на три типа: явные, контекстуальные и комбинированные. Явные дефиниции – это предложения, в которых языковая форма соответствует логической структуре дефиниций. Например: *Коррозия – это процесс разрушения металлов и сплавов под действием окружающей среды*. Контекстуальные дефиниции – это такие предложения, в которых логическая структура определения научного понятия оказалась лингвистически не выраженной. Вне контекста такие предложения не воспринимаются как дефинитивные. В контексте предложения заложена потенциальная дефинитивность, что реализуется лишь при включении этого предложения в более широкий контекст. Например: *При отсутствии сил сопротивления происходит свободное падение тел.* Контекстуальная дефиниция в научно-учебном тексте для иностранных студентов является эффективной формой раскрытия содержания вводимых понятий. Как явные, так

и контекстуальные дефиниции выполняют одинаковую функцию – раскрывают содержание термина.

Комбинированные дефиниции соединяют черты явных и контекстуальных толкований научных понятий. Например: *Свойством некоторых минералов является способность образовывать различные кристаллические формы при одном и том же химическом составе. Это явление носит название полиморфизма.* Данный тип дефиниций является типичным и весьма характерным для учебной литературы, предназначенной для работы с иностранными студентами. Комбинированные дефиниции могут как вводить термин, так и раскрывать его значение. Изучение комбинированных дефиниций в иностранной аудитории должно прежде всего опираться на лингвистический анализ и трансформационные преобразования (сведение их к явным дефинициям).

Способствуют также семантизации специальных терминов предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания, которым следует уделить особое внимание.

Наряду со словесными определениями в практике преподавания РКИ целесообразно применять и такие приёмы, как график, таблица, диаграмма, фото, формула и др. Поскольку эти способы могут выполнять функцию дефиниции и так же полностью заменять её в тексте, есть основание рассматривать этот способ как дефинирование особенным метаязыком.

Также целесообразно в отдельных ситуациях производить семантизацию специальных терминов посредством родного языка. Этот способ практикуется, как правило, в группах с обучением на английском или французском языках.

Таким образом, применение различных приёмов дефинирования специальных терминов позволяет быстрее приобщить иностранных студентов к языку будущей специальности и в целом повысить результативность учебного процесса.

Литература:
1. Герд А.С. Научно-техническая лексикография : прикладное языкознание. / А.С. Герд. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. Ун-та, 1996. – 528 с.
2. Гринёв-Гриневич С.В. Терминоведение. / С.В. Гринёв-Гриневич. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
3. Даниленко В.П. Русская терминология: Опыт лингвистического описания /
В.П. Даниленко. – М.: Наука, 1977. – 246 с.
4. Митрофанова О.Д. Язык научно-технической литературы. / О.Д. Митрофанова. – М.: Рус.яз., 1981. – 145 с.
5. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. / О.Д. Митрофанова. – М.: Рус.яз., 1985. – 229 с.
6. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии / В.В. Морковкин – М.: Рус.яз., 1990. – 72 с.
7. Мотина Е.И. Язык и специальность. Лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-иностранцев нефилологов. / Е.И. Мотина. – М.: Рус.яз., 1983. – 170 с.
8. Л.М.Торшина. Учебный словарь сочетаемости терминов. Технология металлов и материаловедение. / Торшина Л.М., Крюк Л.А., Цурков В.Н.. – М.: Рус. яз., 1981. – 274 с.

Пути преодоления языковой интерференции при обучении студентов из Туркменистана русскому языку

Калуцкая И.Н.
заведующий подготовительным отделением
Лищенко И.Б.
доцент кафедры современных языков
Макеева И.Б.
ст. преподаватель кафедры современных языков
Национального университета кораблестроения имени адм. Макарова
г. Николаев, Украина
e-mail: iryna.kalutska@nuos.edu.ua

В процессе обучения туркменских студентов русскому языку необходимо учитывать различия в структуре языков, которые являются причиной, усложняющей изучение неродного языка.

В туркменском языке систему согласных звуков составляет 21 фонема. Им не свойственен признак твёрдости - мягкости. Поэтому систематичны ошибки: [вазми, палто, калцо, маленкий]. Русские согласные произносятся без смягчения или со слабой палатализацией, что характерно для туркменского языка. Буква **ь** в туркменских словах не пишется. Трудность также вызывают наши йотированные звуки [1]. В туркменском языке различают **палатальный** (нёбный) и **лабиальный** (губной) сингармонизм. В результате под влиянием закона палатального сингармонизма, который предполагает наличие однотипных по месту образования гласных, в речи туркмен возникают

фонетические ошибки, например: [чалавек, далный, ыгралы, пысалы].[9] Особенно часто гармонии гласных подвергаются окончания прилагательных и отдельные глагольные формы [2].

Слоговая структура русских слов тоже существенно отличается от туркменской. Функциональная нагрузка в словах туркменского языка распределяется в целом между гласными и согласными равномерно. Сочетания «гласный и согласный» встречаются чаще всего. Редко допускаются консонантные сочетания. Зато вовсе не встречаются сочетания гласных звуков. Два и более согласных, за исключением некоторых финальных слогов, обычно не сочетаются в одном слоге [3]. Туркменские студенты не воспринимают ту слоговую структуру русских слов, где встречается скопление двух, трёх и более согласных в одном слоге. Это явление обычное, оно соответствует правилам распределения фонем родного языка. Отсюда ошибки следующего характера: [пылаток], [гырамотный], [ысказал], [издесь].

Обратим внимание на специфику русского и туркменского ударений. В обоих языках ударение – это признак слова. В русском языке ударение разноместное, что является индивидуальным признаком каждого отдельного слова. А в туркменском языке – это общий признак, благодаря фиксированному ударению на последнем слоге. Заметим, что туркмены тяжело усваивают такой непривычный для их языка признак, как разноместное русское ударение. Основная функция ударения в русском языке – это функция единства слова. А в туркменском языке эту функцию выполняет сингармонизм, ударение является показателем границы слова. В русском языке ударение в ряде случаев обладает смыслоразличительной и форморазличительной функциями. Например, КРуЖКИ - КРУЖКи, ДоМА - ДОМа, РуКИ - РУКи. А в туркменском языке эта функция почти отсутствует.

Ударный слог в русском языке контрастен безударным нечётким слогам, поэтому он воспринимается ярко, рельефно. А в туркменском языке ударный слог не выделяется по своим акустическим свойствам в сравнении с

безударным [4].

Имя прилагательное в обоих языках обозначает признак и качество предметов. Но в русском языке оно изменяется по родам, числам и падежам, а в туркменском является неизменяемой частью речи. При сочетании с именами существительными прилагательные сохраняют начальную форму, и это является причиной речевых ошибок, ведь студент переводит фразу, сохраняя родную грамматику. В обоих языках есть разряды качественных и относительных прилагательных, но в туркменском отсутствует разряд притяжательных прилагательных. Отличие и в отсутствии краткой формы качественных прилагательных в туркменском языке [5].

В языках различных грамматических систем глагол характеризуется по-разному. В русском языке главной особенностью является вид глагола, несовершенный (НСВ) и совершенный (СВ). Неопределённая форма глагола в обоих языках имеет значение НСВ : писать – язмак, идти – гитмек, читать – окамак. Часто при образовании СВ к исходной форме русского глагола НСВ прибавляются приставки по -, над -, под -, пере -, при - и т.д. А в туркменском языке глаголы не образуются при помощи приставок, поэтому значение русских приставочных глаголов передаётся словосочетаниями. Например. Написать – язып болмак, сделать – эдип болмак, прилететь – учуп этмек. Различия наблюдаются и при переводе слов с многозначными приставками: подписать – гол чекмек, списать – гочурмек, выписать – язып алмак [6].

Сопоставление русского и туркменского языков вскрывает их контрастивность, выявляет глубины грамматических и лексических различий между значением слова и представлением о реальном предмете или явлении. Например, обычное слово, которое существует у всех народов и во всех культурах. *Стол* (рус.) – предмет мебели в виде широкой горизонтальной пластины на высоких опорах, ножках. *Овальный стол. Обедать за столом. Встать из-за стола.* (Толковый словарь С.И.Ожегова). А в Туркмении стол – это большая скатерть на полу. То же самое наблюдаем и в слове *кровать.* Или,

например, при переводе словосочетания "зелёные глаза" получаем "гок гоз" – недобрые глаза, злые. При переводе текстов наблюдается языковой конфликт между культурными представлениями разных народов. Коммуникацию осложняют и лексико-фразеологические ограничения: "высокая трава" в переводе – длинная, "сильный дождь" – тяжёлый, "крепкий чай" – сильный [7].

Ещё одним видом интерференции является грамматическая, вызванная отсутствием в туркменском языке ряда грамматических категорий. Так в русском языке категория рода распространяется на многие части речи (имена, некоторые разряды местоимений, причастие), и правильное употребление грамматической формы зависит от верного определения рода имени существительного. А в туркменском языке слабо выражена эта категория. Например, род одушевлённых имён существительных связан с биологическим полом. А род неодушевлённых имён существительных практически не различается, и относится к мужскому роду. В этом заключается причина самого устойчивого и распространённого нарушения литературной нормы [8]. Это языковое явление порождает ошибки в согласовании определений и определяемых слов: ИНТЕРЕСНЫЙ ПРОГРАММА, ДЛИННЫЙ УЛИЦА, ЧЁРНЫЙ ПЛАТЬЕ. Поэтому в речи туркмен распространено употребление существительных других родов как слов мужского рода, слова произносятся с усечением безударного окончания: МАШИН, КОМНАТ. Восприятие существительных других родов как слов мужского рода отражается и на согласовании с местоимениями, числительными, глаголами: МОЙ СУМКА, ДВА КОМНАТА, ЗИМА ПРИШЁЛ.

При образовании форм множественного числа тоже наблюдаются нарушения нормы. В туркменском языке формы множественного числа образуются с помощью суффикса – леер -лар, который воспринимается туркменами как эквивалент русского окончания -ы, -и [8]. Отсюда ошибки: [други, окны, браты].

Таким образом, при отборе учебного материала необходимо учитывать

трудности русского языка, связанные с особенностями родного языка студента. Следует учитывать языковую интерференцию, делать всё для её преодоления: доступно разъяснять языковые различия, выполнять специальные системы упражнений. Изучая этнолингвистику, подбирая упражнения, направленные на коррекцию языковых несоответствий, можно совершенствовать языковую компетентность, повысить уровень культуры речевой деятельности студентов.

Литература:

1. Хунзянов Э.М. Контрастивная грамматика: морфология русского и туркменского языков / Э.М. Хунзянов. – Казань : Изд-во Казанского универс., 1987. – 165с.
2. Иванова Т.А. Соответствие русских приставочных глаголов туркменским эквивалентам / Т.А. Иванова, С.Д. Винниченко, М. Мурадова. – Викладання мов у вищих навчальних закладах. Вестник № 18 – Х. : ХНУ, 2010. – 158с.
3. Кривонос Е.А. Функционирование русского языка в двуязычном образовательном пространстве / Е.А. Кривонос. – СПб : Златоуст, 2010. – 242 с.
4. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. /Н.А.Баскаков.– М.: Высшая школа, 1969.– 384с.
5. Грунина Э.А. Туркменский язык: Учебное пособие./Э.А.Грунина. – Москва: Восточная литература,2005.
6. Леонтьев А.А.Язык не должен быть чужим // Этнопсихологические аспекты преподавания иностранных языков./А.А.Леонтьев. – М.:1996.
7. Поливанов Е.Д. Избранные труды по восточному и общему языкознанию./ Е.Д. Поливанов.– М.:Наука,1991. –623с.
8. Поцелуевский А.П. Правила орфографии туркменского литературного языка./ А.П. Поцелуевский. – Ашхабад, 1937.
9. Щерба Л.В.Избранные работы по языкознанию и фонетике. /Л.В.Щерба. – Л., 1958г.

До проблеми викладання філософії студентам-іноземцям

Каріков С.А.
к.і.н., доцент кафедри соціальних і гуманітарних дисциплін
Національний університет цивільного захисту України
м. Харків, Україна
e-mail: karikov.nuczu@gmail.com

На сучасному етапі розвитку людства практика викладання у вищій школі має постійно враховувати динаміку глобалізаційних процесів, що стрімко змінюють обличчя суспільства. Однією з тенденцій, характерних для сучасного освітнього простору, є зростання чисельності студентів-іноземців, які навчаються у вітчизняних ВНЗ. Так, у Національному університеті цивільного захисту України останніми роками навчається значна кількість студентів з інших країн (зокрема – з Азербайджанської Республіки).

Практика засвідчує наявність певних проблем, що виникають у процесі викладання філософії студентам-іноземцям. Т. Обухова, зокрема, виокремлює серед них такі:

- специфіка мови філософії як мови гуманітарного профілю, що знаходить вияв у глибоко продуманій, осмисленій граматичній структурі, підпорядкованій комунікативно-прагматичній функції тексту;
- власний термінологічний апарат, типові конструкції, стійкі вирази філософії, поняття якої відрізняються від побутових і природничо-наукових своїм граничним обсягом, виражаючи максимально загальне для всіх явищ дійсності;
- інтертекстуальність філософського тексту як особливого стилістичного утворення;
- неадаптованість текстів підручників із філософії для іноземних студентів, незабезпеченість їх вправами, що сприяли б подоланню мовних труднощів і засвоєнню філософської лексики;
- мала кількість навчальних видань, присвячених характеристиці мови філософії для іноземців [1, 150–151].

Варто зазначити, що більшість перелічених вище проблемних питань наявні і в нашій практиці викладання філософії студентам-іноземцям. Зокрема, для останніх не завжди є достатньо зрозумілою специфіка термінологічного апарату, найбільш поширених конструкцій і стійких виразів, притаманних мові філософії. За нашими спостереженнями, особливо складним є засвоєння студентами-іноземцями термінології, пов’язаної з вивченням таких тем курсу, як «Проблема буття в філософії», «Філософське вчення про розвиток», «Матеріальне та ідеальне. Концепції свідомості в філософії». На нашу думку, це пов’язано з необхідністю як усвідомлення всієї глибини змісту таких абстрактних філософських категорій, як «буття», «матерія», «розвиток», «діалектика», «свідомість», так і одночасного перекладу зазначених категорій рідною мовою, що здійснюється у свідомості іноземців.

Подолання зазначених проблем є реальним на основі узгодження змісту освітніх програм із потребами студентів та можливостями викладачів [2, 201]. На нашу думку, це насамперед передбачає потребу ґрунтовної мовної підготовки студентів-іноземців до навчання у ВНЗ (зокрема – можливість навчатися на підготовчих курсах, що дасть змогу розширити лексичний запас і підготуватися до занять у вищій школі). Сама ж практика викладання філософії має постійно спиратися на визначення ключових понять кожної теми, засвоївши які, іноземні студенти можуть усвідомлено аргументувати думки, вести діалог, доходити висновків, тим самим розвиваючи логічне мислення й удосконалюючи власну здатність до філософування. У нагоді для цього можуть стати схеми, презентації й інші матеріали, що використовуються викладачем під час лекційного заняття, розкриваючи його основні проблеми й активізуючи роботу аудиторії.

Література:

1. Обухова Т.М. Мудрость по требованию: преподавание философии иностранным студентам / Т.М. Обухова // Международная конференция «Государственный язык и языки национальных меньшинств в образовательном пространстве» (г. Санкт-Петербург, 26–29 ноября 2014 г.). – СПб. : Златоуст, 2014. – С. 149–155.
2. Вашко О. Проблемы преподавания дисциплины «Философия» на английском языке иностранным студентам / О. Вашко // Пяты міжнародны кангрэс даследчыкаў Беларусі. Працоўныя матэрыялы. – Т. 5. – Kaunas : Vytautas Magnus University Press 2016. – С. 197–201.

Особливості мовної освіти як пізнання картини світу

Карпець Л.А.
д. ф. н., доцент, завідувач кафедри української та іноземних мов
Харківської державної академії фізичної культури
м. Харків, Україна
e-mail: lubo.karpets@gmail.com

Система вітчизняної освіти знаходиться в процесі складних трансформацій. Можна стверджувати, що вона розвивається в умовах пошуку нових парадигм. З одного боку, необхідно, щоб динаміка розвитку освітньої системи забезпечувала відповідність кращим світовим стандартам, а з другого – була адекватна вітчизняним соціокультурним особливостям, відтворювала передовий вітчизняний досвід освітньої діяльності, тобто відповідала вимогам

об’єктивного закону ментальної ідентичності. Відомо, що будь-який новий проект (модернізація, інновація, реформи) підпорядковується закономірності: ідея стає реальною силою, коли оволодіває свідомістю більшості людей. У контексті модернізації освітньої реальності актуальним стає пошук організаційних механізмів, інноваційно-управлінських стратегій щодо навчання іноземних громадян.

Полікультурні освітні конструкти пропонують освітні проекти і моделі, що свідчать, на наш погляд, про зацікавленість учених цими нагальними питаннями. Справа навіть не в орієнтації цих проектів на альтернативні, які не редукуються одна до одної, не в окремих підходах до цілей і завдань, змісту і методичних засобах освітнього процесу, що викликають неминучі труднощі в практичній реалізації теоретичних побудов. Основна проблема полягає у нез’ясованості змісту підходів щодо навчання іноземних громадян.

Загальнезнайомство з теоретичним дискурсом цієїпроблемисвідчить як про їїважливезначення для сучасногогуманітарногознання й розвиткусоціуму, так і про недостатнєїїнауковеосмислення. Слід зазначити, що потреба в ґрунтовномуаналізіоб’єктивнозумовленастановленнямновоїосвітньоїреальності. У цьому аспекті варто усвідомити, що вивчення будь-якої іноземної мови – це складний і тривалий процес, адже мова є одним із ключових компонентів, із яких людина будує моделі світу. Вона може впливати на те, як індивід сприймає реальність і реагує на неї. Знання про людину закладено передусім у її мові як своєрідному генетичному коді. У свою чергу людина формує навколо себе мовний світ, створює його залежно від середовища, яке її оточує. Варто зазначити, що не лише людина впливає на мову, але й мова формує особистість. Через мову розкриваються національні ознаки, культура, ступінь свідомості. Мова – це форма культурного й національного життя. Внутрішній світ людини, її соціальний статус, заняття певним видом діяльності проявляються через мовлення. Мовний феномен споконвіку слугує людині засобом пізнання світу. Саме мова окреслює напрями світосприйняття, а світ постає для людини

таким, яким вона в міру свого розвитку пізнає його та освоює. Як зазначає В. Жайворонок, «Картина світу – це те, що йде передусім від людини або етносу, результат людського сприйняття, фантазій, мисленнєвих процесів і перетворювальної діяльності… Світ – це сама людина, коли йдеться про внутрішні її світовідчуття, переживання, розумову діяльність, невіддільну від мови як способу організації інформації про сам світ…» [1,9].

Однією з основних проблем при оволодінні іноземною мовою, для вирішення якої потрібна відповідна організація освітнього процесу, є зміна в свідомості людини картин світу, які по-різному відображені мовними засобами і несуть різне світоглядне навантаження. Рівень оволодіння іноземною мовою в певній мірі залежить від рівня оволодіння рідною мовою, якою людина вчиться мислити, і стандарти національного мислення природнім чином переносяться в систему стандартів мислення, які належать до іноземної мови, відбувається так званий процес транскультурації, культурний полілог, в процесі якого не повинно відбуватися повного синтезу, злиття, повного культурного перекладу, де культури зустрічаються, взаємодіють, але не зливаються. Процес виходить за межі мовної освіти. Мовна освіта як процес розкриття і поєднання світобачення має інтегративний характер, з урахуванням якого необхідно формувати навчальні програми, що дозволить адаптувати одне світобачення до іншого, розуміти, що різні мови сформовані на основі певних світоглядів.

Мовна освіта визначається не лише багатством словникового запасу й граматичними можливостями, але й багатством духовного світу його носія – суб'єкта освіти. Мова як «дім буття» (за Гайдеггером) пов'язана зі світоглядом людини, з історією і культурою суспільства, зі взаємодією різних культур. Зокрема, різниця між мовами зумовлена різницею між культурами, помітніша найбільше в лексиці й фразеології, оскільки номінативні засоби взаємодіють з позамовною дійсністю.

Завдання будь-якого вищого навчального закладу, який навчає іноземних студентів, першочергово дати ґрунтовну теоретичну й практичну підготовку з

обраного фаху, навчити самостійно приймати рішення, які пов'язані з професійною діяльністю, а, отже, створювати власними силами нові цінності та переймати культурну й мовну освіту нашої країни.

Література:

1. Гайдеґґер М. Дорогою до мови / М. Гайдеґґер ; пер. з нім. Володимир Кам'янець. – Львів :Літопис, 2007. – 232 с.

2. Жайворонок В. В. Українська етнолінгвістика: Нариси: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. В. Жайворонок – Київ : Довіра, 2007. – 262 с.

Інформаційно-комунікаційні технології як засіб організації ефективної самостійної роботи іноземних студентів при вивченні дисципліни «Мовна підготовка»

Кір'янова О. В.

ст. викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

e-mail: olena.kiryanova@gmail.com

Малюкова О. Ю.

викладач кафедри мовної підготовки, педагогіки та психології Харківського національного університету міського господарства імені О. М. Бекетова

м. Харків, Україна

e-mail: olgamalukova073@gmail.com

В умовах сучасного інформаційного суспільства актуальною є необхідність упровадження нових підходів до мовної підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України. Одним із таких підходів є використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою формування в іноземних студентів відповідної інформаційно-комунікаційної компетенції, необхідної для успішного оволодіння фаховими знаннями.

Інформаційно-комунікаційну компетенцію можна розглядати, як комплексне вміння самостійно знаходити і відбирати потрібну інформацію, аналізувати, організовувати, презентувати і передавати її; моделювати об'єкти, реалізовувати проекти, у тому числі у сфері індивідуальної та групової людської діяльності з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

Формування інформаційно-комунікаційної компетенції – це не лише формування технологічних навичок, а й вироблення у студентів здатності

використовувати сучасні інформаційні й комунікаційні технології у роботі з інформацією як під час навчання, так і в подальшій професійній діяльності.

Завдяки використанню у навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій розширюються й можливості організації більш ефективної самостійної роботи студентів.

Організація самостійної навчальної діяльності іноземних студентів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій має свою специфіку, яка визначається, перш за все, можливостями електронних засобів навчання, що реалізують різні типи інформаційно-комунікаційних технологій, а також особливостями створення й використання завдань для мовної підготовки іноземних студентів на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

Початковий етап мовної підготовки іноземних студентів характеризується тісним взаємозв'язком аудиторної та самостійної позааудиторної роботи. Це дозволяє вирішувати єдине завдання навчання – формування мовленнєвих навичок на базі певного мовного матеріалу. Таким чином, самостійна робота студентів повинна здійснюватися за двома основними напрямками: вивчення мови як засобу спілкування та вироблення навичок самонавчання для подальшої реалізації пізнавальних інтересів у процесі здобуття вищої фахової освіти.

Сьогодні молодь має достатній досвід взаємодії з різноманітними технологіями обробки, передачі та зберігання інформації в повсякденному житті. Використання інформаційних технологій у навчанні дозволяє іноземним студентам отримати доступ до широкого спектра фахової інформації з метою розвитку власних професійних компетенцій. Слід наголосити на особливих можливостях мережі Інтернет у процесі опанування іноземними студентами мовою навчання. Наприклад, інтерес можуть викликати такі ресурси, як спеціалізовані електронні бібліотеки, різноманітні словники, перекладачі, пошукові системи, що надають можливості пошуку за тематичною і предметною галуззю, інтерактивні завдання професійного спрямування.

Продуктивним інструментом самостійної роботи іноземних студентів є також створення портфоліо, яке допомагає студентові накопичувати інформацію про свою діяльність, систематизувати й аналізувати поетапне становлення власної мовної особистості та слугує віддзеркаленням розвитку їх інформаційно-комунікаційної компетенції.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній роботі іноземних студентів забезпечує вивільнення часу на заняттях в аудиторії для мовленнєвої практики і розвитку комунікативної компетентності. До інтерактивних форм самостійної роботи належать також консультування студентів через посередництво Інтернету, особисті веб-сайти викладачів й інші способи взаємодії за допомогою мережевих ресурсів.

Отже, позааудиторна самостійна робота іноземних студентів під керівництвом викладача, в якій передбачається опора на інформаційні технології, дає можливість значною мірою підвищити ефективність процесу мовної підготовки, сприяє підвищенню якості освіти, у тому числі шляхом підвищення мотивації студентів.

Застосування комп'ютерних засобів, інформаційних джерел мережі Інтернет у самостійній роботі іноземних студентів сприяє формуванню їх професійного мислення мовою навчання, що, у свою чергу, впливає на розвиток мовлення нерідною мовою й дозволяє майбутньому фахівцеві здійснювати міжкультурне професійно орієнтоване спілкування і взаємодію з носіями мови з урахуванням сучасного наукового досвіду, професійних особливостей, національних цінностей, норм та уявлень.

Також застосування інформаційно-комунікаційних технологій у самостійній роботі іноземних студентів істотно підвищує якість формування їх комунікативної компетенції протягом опанування курсу мовної підготовки, оскільки вони наближають процес навчання до індивідуальних особливостей студентів, створюють нові стимули для успішного вивчення ними іноземної мови. Нові методичні рішення, які спираються на потенціал ресурсів

інформаційно-комунікаційних технологій, можуть значно збільшити в навчальному процесі частку автентичної навчальної інформації, яка відповідає завданням навчання, що веде до поглиблення комунікативної спрямованості практичного курсу мовної підготовки для іноземних студентів.

Таким чином, в умовах сучасного інформаційного суспільства використання інформаційно-комунікаційних технологій є дієвим засобом організації ефективної самостійної роботи іноземних студентів у процесі їх мовної підготовки, позитивно впливає на продуктивність навчання і розвиток їхньої професійної комунікативної компетенції.

Інноваційні методи формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців

Кісіль Л.М.
ст. викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: ludmilakisil@mail.ru

Розроблення лінгводидактичних основ навчання нерідної мови як мови фаху іноземних студентів на просунутому етапі навчання набуває особливого значення, оскільки вона є засобом і способом оволодіння предметною і комунікативною компетенцією в галузі обраної спеціальності і становлення їх як особистостей, здатних до діалогової комунікації у сфері професійного спілкування. Задля реалізації вищезазначених цілей необхідно застосовувати найбільш ефективні методи, оскільки саме від них залежить якість навчального процесу. Без використання викладачем сучасних дидактичних методів у процесі навчання діалогічного професійного мовлення майбутніх іноземних спеціалістів не можна говорити про їхню готовність до фахової діяльності.

Сучасні лінгвісти та лінгводидакти досліджували питання, пов’язані з проблемами методів навчання, – способи, прийоми, методику дослідження мовних явищ та ін. Дидактичні основи навчання української мови, зокрема методи, розглянуто як загальноосвітньої, так і вищої школи у працях М.

Пентилюк, І. Дроздової, З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, О. Кучерук, Л. Мамчур, Л. Мацько, А. Нікітіної, Т. Симоненко та ін. Зокрема методи навчання діалогічного та професійного мовлення вітчизняних студентів у процесі вивчення української мови, крім вищезгаданих науковців, досліджували Л. Головата, Є. Палихата, С. Мунтян, І. Савчак, Л. Кузьміна, Н. Івашкіна, Л. Лучкіна, Л. Романова та ін; у процесі навчання іноземної мови – Л. Абрасімова, В. Гарашенко, О. Мірошниченко, В. Сєлєзньова, С. Титов та ін. Методологічні аспекти навчання російської мови як іноземної висвітлено у працях Н. Ушакової, І. Кушнір, О. Рощупкіної, Н. Турсиду, В. Хейлика, І. Шульги та ін.

Навчання мови взагалі й діалогічного професійного мовлення зокрема виникає передусім у процесі навчальної діяльності , що є сумісною працею викладача і студента. Щоб іноземні студенти оволоділи нерідною мовою, викладач повинен здійснювати певні дії: пояснити матеріал, дати завдання, поставити запитання, перевірити завдання та ін. Проте й самі студенти-іноземці повинні активно діяти: прочитати текст, вивчити слова, відповісти на питання тощо. Оскільки навчання – це діяльність, то нею потрібно керувати. Необхідно знати, які саме дії слід здійснювати викладачу й студенту, щоб досягти найбільш ефективного результату.

Розвиток особистості майбутнього фахівця спрямовано на формування високоосвіченого спеціаліста з творчим потенціалом, наявністю певних здібностей, що характеризують рівень та якість процесів мислення індивіда, його здатність до діалогової професійної комунікації. Шлях, який проходить майбутній спеціаліст від наявних задатків до виявлення здібностей, є складним процесом, вагома роль у якому відводиться методам та прийомам навчання, що впливають на становлення професіонала.

Метод є одним із основних компонентів системи навчання, що допомагає забезпечити досягнення запланованих цілей і завдань навчання. В дидактиці і методиці навчання мов існує протиріччя не лише в трактуванні поняття

«метод», але і в класифікації методів навчання. Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що в методиці немає однозначного визначення поняття «метод навчання». У словнику української мови термін «метод» розглядається як прийом або система прийомів, що застосовується в якій-небудь галузі діяльності (науці, виробництві тощо) [5, 692]. На нашу думку, метод навчання – це система взаємопов'язаних дій викладача (способів і прийомів навчання) та студентів, що направлені на досягнення цілей навчання.

На думку переважної більшості лінгводидактів, вибір того чи іншого методу залежить від матеріалу, що пропонується для вивчення, зв'язку вивченого матеріалу з попереднім і наступним, співвідношення в ньому елементів теоретичного і практичного характеру, рівня загального розвитку студентів та їхньої підготовки з предмета [4, 65].

У процесі навчання діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців, на нашу думку, слід намагатися використовувати як традиційні методи, що базуються на взаємозв'язку різних видів мовленнєвої діяльності, так і інтерактивні.

Нетрадиційні методи навчання сприяють зануренню іноземних студентів у фахову діяльність, чим спроможні активізувати професійний інтерес і дозволяють проявити себе, продемонструвати вміння діалогової взаємодії. В основі роботи з формування діалогічного професійного мовлення лежать інтерактивні методи, які сприяють залученню до навчального процесу всіх його учасників, де відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності, кожен робить свій індивідуальний внесок. Це групове, колективне співнавчання, де і студент, і викладач є рівноправними суб'єктами навчального процесу [2, 2]. Суть інтерактивних технологій полягає у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається, а це особливо притаманне практиці викладання УЯІ [3, 54].

До методів інтерактивного навчання відносимо рольові/ ділові ігри та ситуативні завдання, «мозковий штурм», «кейс-метод», тематичну дискусію,

метод «круглого столу», семінари-диспути тощо. Вважаємо, що однією з форм інтерактивного навчання, яка є найбільш ефективною у процесі навчання української/російської мови як іноземної, зокрема професійного діалогічного мовлення є ділова гра.

Під час ділової гри студенти-іноземці поєднують навчальні та професійні елементи, у результаті чого засвоюються норми професійних дій і норми соціальних дій, тобто стосунки в колективі. Лінгводидакт І. Дроздова наголошує, що ділова гра забезпечує оптимальну активізацію комунікативної діяльності, зумовлює природність спілкування, викликає спонтанну необхідність у використанні нових мовних одиниць, зокрема термінів [1, 222].

Основними завданнями ділової гри є формування в іноземних студентів цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність та її динаміку; отримання проблемно-професійного й соціального досвіду щодо прийняття індивідуальних і колективних рішень; розвиток теоретичного та практичного мислення у професійній сфері; формування пізнавальної мотивації, забезпечення умов для появи професійної мотивації. У структурі ділової гри можна виділити два блоки: імітаційний (створює предметний контекст діяльності фахівця в навчальному процесі) та ігровий (формує соціальний контекст, тобто це робота учасників ділової гри з імітаційним блоком). Об’єктом імітації оберемо найбільш типові ситуації професійної діяльності (діалог із керівництвом підприємства, начальником цеху, колегою, завідувачем виробництва, керівником практики, відповідальним за проходження стажування та ін.), що вимагає системного застосування різноманітних умінь і навичок, які повинен опанувати майбутній фахівець за період участі у грі.

Під час ділової гри у студентів-іноземців формується комунікативна і професійна компетенції ділового спілкування, що дає змогу здійснювати комунікацію як загального, так і спеціалізованого напрямку, навчити майбутніх фахівців транспортної інфраструктури доречно використовувати в мовленні термінологічну лексику, виробничо-професійні та наукові професіоналізми.

Відомо, що в традиційній методиці позиції учасників діалогової комунікації, як правило, чітко фіксовані: іноземні студенти сидять за партами, викладач стоїть перед аудиторією. Незалежно від характеру навчальної діяльності викладач практично постійно знаходиться у центрі аудиторії, таким чином мовлення студентів-іноземців направлене до нього, а не до безпосереднього партнера за спілкуванням. Крім того, студенти часто висловлюються, стоячи за партою обличчям до викладача і відповідно спиною до аудиторії, що нерідко виводить групу з процесу спілкування, залишаючи, в той же час, мовлення тих, хто навчається, його реальної зверненості, таким чином мовлення часто стає неемоційним, невиразним, описовим.

На нашу думку, неформальна організація розташування суб'єктів навчального процесу стимулює спілкування, і в цьому випадку використання дидактичних ігор – ділових і рольових, безперечно, призводить до змін позицій викладача і студентів-іноземців, що зміцнює контакт взаємодіючих членів групи, примушує до більш ефективного діалогічного спілкування: їхнє мовлення стає реально направленим і зверненим, а значить, більш особистісним та емоційним.

Викладачі намагаються поєднати весь навчальний матеріал наскрізним сюжетом, застосовуючи імітаційне моделювання ситуацій. Як правило, це ділові стосунки у колективі. Наприклад, програються ситуації «Прийом на роботу», «Перший робочий день», «Прийом відвідувачів», «Нарада», «У транспорті». Такий підхід зацікавлює студентів, формує в них професійно важливі комунікативні уміння, оскільки навчання відбувається через дії, максимально наближені до реальних умов ділового спілкування. На старших курсах найчастіше використовуються ігри дискусійного характеру, а також ігри, що моделюють майбутню професійну діяльність студентів-іноземців інженерного профілю.

Ми вважаємо, що інтерактивні методи порівняно з традиційними більш ефективні у процесі налагодження діалогової професійної комунікації, вони

забезпечують активність суб'єкта в навчальному процесі, його свідоме прагнення удосконалити свої здібності, фахові знання, пізнавальну діяльність тощо.

Таким чином, можна підсумувати, що використання насамперед інтерактивних методів навчання у процесі формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців у вищих технічних навчальних закладах України дозволяє формувати висококваліфікованого іноземного фахівця з добре розвиненими комунікативними вміннями, здатного до ефективного вирішення професійних мовленнєвих завдань.

Література:
1. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : [монографія] / І.П. Дроздова. – Х. : МНАМГ, 2010. – 320 с.
2. Кратасюк Л. Інтерактивні методи навчання: розвиток комунікативних і мовних умінь / Л. Кратасюк // Дивослово. – 2004. – № 10. – С. 2 – 3.
3. Паламар Л. М. Інтегровані заняття з української мови як іноземної / Л. М. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів, 2006. – Вип.1. – С. 53–55
4. Словник-довідник із української лінгводидактики: навчальний посібник / кол. авторів за ред. М. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 149 с.
5. Словник української мови: в 11 т. – Т.4: І –М [ред. А.А.Бурячок., Г.М. Гнатюк., П.П. Доценко]. – К.: Наукова думка, 1973.– 840 с.

К принципу организации учебного материала с использованием возможностей компьютерных технологий (на примере текстов медицинского профиля)

Ковалева В. М.
к. филол. н., доцент кафедры лингводидактики
Одесского национального политехнического университета
г. Одесса, Украина
e-mail:odessa.valeria@gmail.com

Целью современной системы высшего образования является подготовка конкурентоспособных, успешных, компетентных специалистов. Для иностранных учащихся этот процесс начинается уже в рамках подготовительного факультета. Именно поэтому вопрос оптимизации и интенсификации учебного процесса с использованием компьютерных технологий уже в рамках подготовительного факультета продолжает оставаться одним из наиболее важных и актуальных.

Языку специальности в процессе обучения на подготовительном факультете отводится особое место. Очевидна взаимосвязь между качеством овладения языком специальности и профессиональной компетенцией обучаемых. В процессе работы со студентами медицинских специальностей преподаватели ПФ сталкиваются со значительными трудностями, т. к., в отличие от фундаментальных наук, знания по которым в той или иной степени имеются у обучаемых, базовые знания в области биологии и анатомии практически отсутствуют, и преподаватель русского языка, кроме собственно языка специальности, вынужден обучать студентов и азам самой специальности.

Практика работы выявила трудности в процессе идентификации медицинских терминов и явлений, т. к. перевод на родной язык зачастую не вносит ясности в их понимание. Отсутствие адекватного понимания профессионального тезауруса, в свою очередь, значительно затрудняет отработку словообразовательных и лексико-грамматических конструкций научного стиля речи.

Одним из способов решения данной проблемы является привлечение различных средств визуализации информационного потока. Снятию возникающих трудностей смыслового восприятия и оптимизации понимания профессионально значимой информации текста может способствовать включение в его структуру визуального компонента в виде изображения, семантически соотнесенного с вербальной частью текста, т. е. синтез вербальных и визуальных элементов (слово + наглядный образ) в рамках одного текстового пространства. К числу визуальных (иконических) средств, используемых в учебном процессе, относятся различного рода рисунки, схемы, таблицы, фотографии, специальные условные обозначения, шрифтовое и цветовое оформление и т. д.. А. А. Вербицкий дает следующее определение термина визуализация: «Процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ

может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [2, 207]. Таким образом, специально подобранный дидактический материал позволяет вести речь не просто о наглядной форме представления информации, а о смещении акцента с иллюстративной функции в обучении на развитие познавательных способностей обучаемых, т. е. о когнитивной визуализации. Под когнитивно-визуальной технологией О. А. Кондратенко понимает «систему действий, логически выстроенных и последовательных, направленных на визуальное преобразование учебного материала, целью которых выступает повышение эффективности работы с учебной информацией путем активизации познавательных процессов» [3, 86]. Когнитивный аспект крайне важен, т. к. при обучении языку специальности работа с учебным научным текстом не ограничивается только экспликацией его языкового наполнения и выделением необходимой информации. Конечной целью процесса обучения является присвоение студентами профессионально значимой текстовой информации и создание собственного информационного продукта с возможностью последующего использования в учебной и трудовой деятельности, что, в свою очередь, предполагает интеллектуальную активность обучаемых, которая заключается в совершении мыслительных операций, выведении умозаключений и принятии смысловых решений.

Реализация принципа когнитивной визуализации приобрела особую популярность с развитием компьютерных технологий. В нашем случае она нашла свое отражение в особого рода организованных текстах по языку специальности, называемых креолизованными текстами. Креолизация – это «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающем условию текстуальности» [1, 109]. Вербальный и визуальный компоненты текста сообщают реципиенту определенную информацию, используя различные средства ее представления. Вербальный компонент креолизованного текста передает его смысловое содержание посредством языкового кода, реализуемого различными языковыми единицами в процессе их

функционирования; визуальный компонент, в свою очередь, представляет текстовую информацию при помощи иконического кода. Все структурные составляющие креолизованного текста образуют в текстовом пространстве единое структурное, смысловое и функциональное целое и обеспечивают хранение и передачу большого объема информации в экономичной компактной форме.

Подобного рода организация текстового пространства соответствует естественным для человека формам восприятия и фиксирования информации: вербальной (посредством слов) и невербальной (посредством чувственных или наглядных образов), что обусловлено согласованной работой левого (языковой код) и правого (схемно-изобразительный код) полушарий головного мозга. Очевидно, что организация учебного текста в виде вербально-визуального комплекса способствует более быстрому и глубокому пониманию и усвоению профессионально ориентированных текстов и текстовой информации уже на начальном этапе обучения.

При выборе программного обеспечения для создания вербально-визуальных комплексов можно отдать предпочтение программе PowerPoint. Возможности этой программы позволяют в одном слайде использовать как языковой текстовый блок, так и визуальный, причем последний может быть представлен статическими (фото, рисунок, схема) и динамическими (видеоролик) элементами. К очевидным плюсам данной программы следует отнести достаточную легкость ее освоения преподавателями, а также возможность широкого использования различных стилей, фонов, цветов, шрифтов и других графических элементов, облегчающих обучаемым понимание и усвоение учебного материала. Так, к примеру, на слайде, рассматривающем явление фагоцитоза, кроме определения самого термина и краткого описания сути явления (что соответствует информации изучаемого текста) представлены схематические рисунки данного процесса, а также имеется ссылка на видеоролик, в котором показано, как лейкоциты захватывают и уничтожают микробы. Рисунок, представляющий лейкоцит в виде солдата с

ружьем, позволяет студентам самостоятельно сделать вывод о том, что лейкоциты выполняют в организме защитную функцию. Зрительный образ настолько ярок, что усвоение информации не вызывает трудностей. После анализа слайда, объясняющего и демонстрирующего строение эритроцита, преподаватель подводит студентов к выводу умозаключения, чем объясняется красный цвет эритроцитов. Опираясь на зрительные образы, студенты высказывают предположения, прогнозируют, устанавливают причинно-следственные связи (эритроциты содержат гемоглобин, гемоглобин содержит железо, наличие которого и объясняет красный цвет эритроцита). Другой яркий пример – фраза из текста о том, что курение ухудшает состав крови человека, остается всего лишь фразой, но в случае, если мы напишем эту фразу красным цветом и выделим слово кровь шрифтом и черным цветом, мы уже подключим к анализу содержания невербальное мышление. Визуальный ряд, показывающий красный, богатый гемоглобином, а, следовательно, и кислородом, эритроцит некурящего человека и на контрасте – черный, лишенный гемоглобина и кислорода эритроцит крови курильщика, свяжет курение с черным цветом крови и будет способствовать закреплению информации на уровне ассоциативного мышления.

В результате интерактивной презентации учебного материала с учетом семантической соотнесенности вербального и визуального компонентов студенты быстрее ориентируются в текстовом пространстве и глубже понимают содержание иноязычного текста по специальности; у них повышается интерес к учебе, развивается как индивидуальное, так и коллективное мышление (возникают моменты, соотносимые с «мозговым штурмом»), сокращается время, требующееся для запоминания информации. Визуализация позволяет перейти от пассивного восприятия информации к осознанному овладению знаниями.

Не менее важным фактором является возможность включения данных вербально-визуальных комплексов в структуру уже действующего на ПФ ОНПУ на платформе WordPress учебного сайта, что «позволяет сделать

существенный шаг к формированию информационно-образовательной среды» [4, 141], цель которой – отвечающее когнитивным потребностям обучаемых расширение границ получения информации, оптимизация и интенсификация учебного процесса.

Литература:

1. Бернацкая А. А. К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние / А. А. Бернацкая // речевое общение: Специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т. Вып. 3 (11). – Красноярск: Красноярский университет, 2000. – С. 106-111.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М., 1991. – 700 с.
3. Кондратенко О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов // Теория и практика общественного развития. – 2013. - №6. – С. 84-88.
4. Присовская Г. Е. К вопросу о формировании учебного сайта как важного элемента для организации самостоятельной работы студентов на подготовительном факультете // Г. Е. Присовская, А. А. Савельев, Е. А. Чумакова, В. С. Шобик / «Навчання іноземних студентів в Україні: традиції, реалії, перспективи» Матеріали всеукраїнської наук.- практ. конф-ції. – Полтава. – 2015. С. 137 – 141.

Способы создания эмоционального настроя при дистанционном обучении русскому языку как иностранному

Коновальчук Н. А.

преподаватель кафедры языковой подготовки
Запорожского государственного медицинского университета
г. Запорожье, Украина
e-mail: nadia.konovalchuk@gmail.com

Эмоциональный настрой является одним из важных способов создания и поддержания мотивации на занятии. Именно созданием позитивного эмоционального настроя создаются предпосылки к дальнейшему успешному усвоению материала. Как говорит С. А. Волконская, "психологи утверждают, что позитивный настрой работает в интервале 3–10 минут после «приготовления», соответственно" [1, 747], таким образом, эмоциональный настрой является важной составляющей первичной мотивации, а, следовательно, им не следует пренебрегать, как в начале занятия, так на всем его протяжении.

Среди факторов, позволяющих создать позитивный эмоциональный настрой на занятии, исследователи выделяют "внешность и манеры

преподавателя — спокойная четкая речь, плавные жесты, приятный тембр голоса."[1, 748]

Однако в условиях дистанционного обучения, когда обучаемый отдален от тьютора, а визуальный и физический контакт полностью или частично невозможен, средства создания эмоционального настроя, соответственно, ограничиваются, от части традиционных способов приходится отказаться вследствие указанных выше причин.

Целью данной работы является выделение и рассмотрение основных способов создания эмоционального настроя, эффективных при дистанционном обучении русскому языку как иностранному. Данная тема особенно актуальна в условиях современного образовательного процесса, ориентированного на новые потребности общества, в котором человек все чаще ограничен во временном ресурсе. Отсюда возникает необходимость получать нужные навыки без отрыва от основного вида деятельности. Максимальные возможности в этом случае дает дистанционное обучения, и поэтому именно такая форма получения необходимых знаний получает все большее развитие и распространение. И перед тьюторами стоит задача постоянного повышения эффективности занятий, не последнюю роль в которой играет мотивация. Таким образом, изучение средств создания и поддержания мотивации у обучаемых дистанционно, в том числе и создания эмоционального настроя, как одного из них, представляется актуальным.

Однако, поскольку использование большинства традиционных визуальных способов эмоционального настроя является ограниченным, из имеющихся средств на первый план выходят такие способы, как правильная постановка целей и задач в начале занятия, использование мультимедийных средств, использование цвета и т.д.

Особое внимание следует уделить формулировки целей и задач в начале занятия. Цель и задачи должны быть сформулированы предельно четко и просто. Длинные и невнятные формулировки могут подавить энтузиазм

учащегося, внушить ему мысль, что ничего у него не выйдет, если он не способен разобраться в самом начале. Цель должна носить определенный практический характер, прозрачно показывать учащемуся, где он может применить полученные навыки. Так же должна нести установку "у нас все получится, это просто и приятно".

Использование музыкальных вставок, анимационных объектов, видеороликов и др. также играет важную роль в создании эмоционального настроя обучаемого.

В.Г. Князева говорит о том, что "применение мультимедийных технологий позволяет преподавателю намного эффективнее управлять демонстрацией визуального материала, организовывать групповую работу и создавать собственные инновационные разработки, при этом не нарушая привычный ритм и стиль работы." [3, 238]. Кроме того "повышение мотивации к учению за счет привлекательности компьютера, которая возрастает за счет мультимедийных эффектов". [3, 240] Действительно, использование движущихся объектов, видео и звуковое сопровождение материала, позволяет создать более яркие образы, лучше визуализировать материал. Движущиеся объекты на экране возбуждают интерес, заставляют внимательнее следить за происходящим. Так, при ознакомительном чтении рассказа К.Паустовского "Корзина с еловыми шишками" разработчиками занятия доц. Е.И.Гейченко, преп. В.В.Дейнегой для создания нужного для дальнейшего восприятия текста эмоционального настроя используются музыкальные фрагменты творчества Э.Грига. Таким образом вербализированные образы обретают звуковые формы, что позволяет обучающимся лучше воспринимать материал. Кроме того, подобные вставки знакомят иностранцев с европейской культурой, а, следовательно, расширяется дидактическая направленность занятия. Также использование при ознакомительном чтении произведения К.Паустовского "Старый повар" фрагментов одноименного видеоспектакля позволило визуализировать представленные в тексте образы, значительно облегчило

восприятие материала. Помимо всего сказанного, сложно отрицать, что привыкшая к видеороликам и спецэффектам современная молодежь более охотно воспринимает видеотекст, чем письменный, и использование подобных вставок значительно облегчает ей восприятие.

Большую роль в создании эмоционального настроя играет цвет. Поскольку большую часть материала обучаемый воспринимает визуально, подбору цвета заголовков и подзаголовков следует уделить особое внимание. Безусловно, на эмоциональное восприятие и интерпретацию цвета накладывает отпечаток и национально-культурные традиции народа (разная интерпретация цвета представителями разных культур) и личные предпочтения индивидуума, тем не менее, как установили психологи, основные простые цвета воспринимаются большинством людей достаточно однозначно.

Так, М. Люшер установил, что желто-красные тона создают чувство взволнованности, возбуждения, активности. Синие, серые цветовые тона, напротив, действуют успокаивающе [4]. Специалистами также показано, что количество используемых цветов непосредственно влияет на эффективность воздействия. Если эффективность восприятия черно-белого изображения принять за 100 %, то эффективность двухцветного возрастает на 20 %, а многоцветного - на 40 % [2]. А.М. Эткинд, обобщая исследования предшественников, говорит о том, что для создания и поддержания интереса наиболее эффективно использование синего, зеленого и желтого цветов. Красный и желтый ассоциируются с радостью, желтый с удивлением [5]. Таким образом, цветовое решение подачи текста заданий для онлайн-обучения имеет очень большое значение.

Отсюда следует сделать вывод, что очень эффективным для привлечения внимания является использование красно-оранжевой гаммы в заголовках и постановке целей. Желтый цвет подходит для выделения проблемных вопросов. Цвет же заданий и подложки лучше делать в сине-зеленых тонах, что поможет задержать и закрепить внимание.

Кроме того, следует учитывать, что сочетаемость и контрастность цветов не должны мешать восприятию текста, создавать дискомфорт при его прочтении, так как ощущение физического дискомфорта может вызвать снижение концентрации внимания и желание поскорее закрыть страницу.

Следует также заметить, что не существует строгих догм, законов и правил в оформлении обучающего текста, т.е. замечания психологов носят рекомендательный характер и подбирать цвета следует, ориентируясь на конкретный случай.

Привычные способы, как улыбка, тембр голоса, внешний вид преподавателя тоже задействуются в создании эмоционального настроя, но, учитывая специфику работы, прибегают к ним гораздо реже. Так, фото тьютора на аватаре, общение в скайпе и т.д. создают образ преподавателя. Разумеется, желательно, чтобы этот образ был приятен, возбуждал желание открыть урок снова.

Также помогают создать нужный настрой эпиграфы к занятию. Таким образом учащийся настраивается на нужный лад: лирический (если речь идет об эмоциональной оценке текста) или серьезный, направленный на изучение грамматических конструкций. Небольшие периодические вставки коротких шутливых историй или стихотворений с использованием изученных грамматических конструкций по теме урока помогают разрядить атмосферу, переключить внимание, дают эмоциональную разрядку, позволяют взглянуть на материал с новой стороны. К тому же использованная в неожиданной юмористической ситуации или стихотворной форме грамматическая конструкция или новая лексика лучше запоминается.

Как видим, эмоциональный настрой является важной предпосылкой для создания первичной мотивации. Для создания нужного эмоционального фона при дистанционном обучении языку наряду с традиционными способами, особое внимание следует уделять цветовому оформлению текста, использованию видео и аудиоматериалов. Вместе с тем такие традиционные способы, как улыбка, голос, внешний вид преподавателя, четкая формулировка

целей и задач, использование эпиграфов, тематических и юмористических стихотворений также продолжают играть важную роль. Данная проблема является актуальной и нуждается в дальнейшей разработке и исследовании.

Литература:
1. Волконская С. А., Седова Т. Н. Эмоциональный настрой, как одно из средств повышения мотивации учащихся на уроках английского языка / С.А. Волконская // Молодой ученый. — 2015. — №3. — С. 746-748.
2. Иоханнес И. Основы цвета [Электронный ресурс]: / И. Иоханнес http://colory.ru/color-basics/.
3. Князева В.Г. Применение мультимедийных технологий в образовательных учреждениях / В.Г. Князева // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. - Вып. № 16. – 2010. – С.237-241.
4. Мокшанцев Р.И. Психология цвета в рекламе [Электронный ресурс]: / Р.И. Мокшанцев. – Режим доступу: http://www.adbusiness.ru/content/document_r_7A22D1D6-C202-4A7 B-AE80-A1519A28 795B.html.
5. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений / А.М. Эткинд // Общая психодиагностика. - М., 1987. - С. 221-227.

Дидактическое обеспечение дистанционного образования

Кулько Е.И.
ст. преподаватель кафедры истории и педагогики
Белорусской государственной сельскохозяйственной академии
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: Kulko1612@yandex.ru

Перспективной тенденцией в развитии высшего образования, способствующей его доступности и личностной ориентации, является целесообразное применение технологий дистанционного образования.

Дистанционное образование – совокупность технологий, обеспечивающих доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление обучаемым возможности самостоятельной работы по освоению изучаемого материала, а также в процессе обучения. Большую роль технологии дистанционного образования играют и в процессе преподавания русского языка как иностранного.

В образовательной среде вуза система дистанционного образования позволяет решать следующие задачи [3, 61]:

- обеспечение доступности различной информации (учебной, справочной, финансовой, нормативно-законодательной, управленческой, статистической и др.);

- повышение квалификации, изменение в области профессиональной деятельности;

- развитие творческих и интеллектуальных способностей студентов.

Среди педагогических технологий наибольший интерес для дистанционного обучения представляют технологии, ориентированные на совместную групповую деятельность, обучение в сотрудничестве, активный познавательный процесс, работу с различными источниками информации.

Обучение в сотрудничестве представляет собой совместное исследование, при котором обучаемые работают, коллективно конструируя и продуцируя новые знания. При обучении в сотрудничестве главным фактором является воздействие группы на учебный процесс. Следует учесть, что эта педагогическая технология является одной из самых трудоемких, не всегда дающей ожидаемый результат, а часто непредсказуемой. При обучении в сотрудничестве решаются следующие задачи:

- установка социальных контактов между членами группы;
- развитие грамотности и способности логически мыслить;
- создание определенного сообщества обучаемых, которые владеют знаниями и готовы получать новые знания посредством активной совместной познавательной деятельности [1, 10].

Кооперативное обучение – это технология обучения в малых группах, при которой члены группы делятся на подгруппы и действуют по инструкции, специально разработанной преподавателем. Каждый из обучаемых работает над конкретным заданием до полного изучения вопроса. Затем внутри группы происходит обмен полученной информацией таким образом, что исследовательская работа каждого члена группы является существенной для

работы остальных, поскольку без нее групповое задание не будет выполненным.

Суть технологии проблемного обучения заключается в моделировании проблемной ситуации и поиске оптимального решения. Проблема представляет собой сложную познавательную задачу, решение которой представляет существенный практический или теоретический интерес. Если проблема правильно сформулирована, то она будет выполнять функцию логического средства, определяющего направление поиска новой информации и тем самым обеспечивающего эффективность исследовательской деятельности, связанной с поиском ее решения.

В процессе проблемного обучения внимание обучаемых фокусируется на актуальных проблемах, образовательный процесс сосредоточен вокруг обучаемого, работа организуется в малых группах. Преподаватель лишь наблюдает, направляет, консультирует. Следует отметить, что нахождение оптимального варианта решения проблемы способствует самостоятельному поиску и анализу больших объемов новой информации. Проблемное обучение основано на использовании научного подхода к решению учебной задачи и базируется на обучении в сотрудничестве. Его целесообразно использовать при изучении естественнонаучных и социально-гуманитарных дисциплин.

В настоящее время широко используются игровые технологии обучения. В условиях дистанционного обучения игровые технологии способны решить много проблем, вызванных спецификой образовательной среды виртуального общения. При этом игровой средой становится Интернет, что диктует свои законы дидактической реализации этой технологии обучения. Следует отметить, что педагогические игры обладают существенным признаком - четко поставленной целью обучения. Игровая форма занятий создается при помощи игровых приемов и ситуаций, которые позволяют активизировать познавательную деятельность. Важнейшая роль в игровых технологиях принадлежит заключительному ретроспективному обсуждению, в котором

учащиеся совместно анализируют ход и результаты игры, соотношение игровой (имитационной) модели и реальности, а также ход учебно-игрового взаимодействия.

Интернет-ориентированные технологии давно используются в системе очного обучения. Однако в последнее время в несколько измененном виде они все чаще стали употребляются и при дистанционном обучении. К интернет-ориентированным педагогическим технологиям относятся:

- индивидуальное обучение - менторство (индивидуальное наставничество);

- парное обучение (репетиция, друзья по переписке, совместная творческая работа рецензирование);

- коллективное обучение (диспут, доклад (презентация), проблемная лекция, встречи с экспертами).

Итак, все эти технологии формируют у обучаемых навыки групповой исследовательской деятельности. Они также способствуют развитию критического мышления и культуры общения, умению решать различные практические задачи, что является актуальным в подготовке современных специалистов.

Сегодня дистанционное образование переживает период стремительного развития. Все большое количество учебных заведений внедряют в учебный процесс технологии дистанционного обучения. К сожалению, необходимо отметить наличие небольшого количества специалистов высокого уровня в этой области. Они не владеют ни навыками педагогики, ни знают и не понимают информационные технологии. Их роль зачастую сводится к регистрации пользователей в системе дистанционного обучения и просмотре формируемых системой отчетов. Эффективность такого обучения крайне невелика и приводит к появлению у многих ощущения, что дистанционное обучение - это не серьезно и не может дать хорошего результата. Однако, эту ситуацию можно отнести к проблемам роста. С течением времени

некомпетентные люди уйдут и на рынке будут представлены услуги, качество которых действительно обеспечит высокую эффективность обучения, проводимого с использованием технологий дистанционного обучения.

Литература:
1.Пидкасистый П.И. Тыщенко О.Б. Компьютерные технологии в системе дистанционного обучения // Педагогика. - 2000. -№5. - С. 7-12.
2. Полат Е. С. Петров А.Е. Дистанционное обучение: каким ему быть? // Педагогика. - 1999. - №7. - С. 29-34.
3. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.С.Полат, М.В.Моисеева, А.Е.Петров и др; под ред. Е.С.Полат. - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 400 с.
4. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения /А.В. Хуторской. - СПб.: Питер, 2004.-541 с.
5. Царев В.И. Преимущества дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2000. - № 4. - с.124-126.

Застосування елементів дистанційного навчання при викладанні української мови іноземним студентам

Лисенко Н.О.
к. філол. н., доцент кафедри українознавства та латинської мови
Національного фармацевтичного університету
м. Харків, Україна
e-mail: lis-enko@bigmir.net

Сьогодні розвиток інформаційних технологій дозволив суттєво урізноманітнити форми проведення освітнього процесу. З’явилась можливість не тільки довільного пошуку потрібних даних у загальносвітовому банку інформації, але й системного та мотивованого дистанційного отримування знань з обраних спеціальностей.

Кожна дисципліна має об’єктивні відмінності щодо застосовуваних форм, методів і прийомів, формулювання завдань, з’являються специфічні ризики, виникнення яких пов’язано з викладанням «мовної» дисципліни (ураховуючи розвиток сучасних комп’ютерних редакторів, існування он-лайн словників та ін.), що, у свою чергу, доводить актуальність даного дослідження.

Метою нашої статті є узагальнення практичного досвіду щодо використання навчальних форумів і чатів, вебінарів – невід’ємної складової інтерактивного освітнього простору, покликаної допомогти студенту підвищити рівень власної мовної компетентності та вдосконалити вміння

аргументувати власне висловлювання, зокрема під час участі в науковій дискусії.

На даному етапі інтерактивний освітній простір Центру дистанційних технологій навчання НФаУ умовно поділяється на дві складові: дистанційну підтримку самостійної роботи студентів та дистанційні курси для студентів-фармацевтів з усіх дисциплін на платформі Moodle. Курс «Українська мова. Культура наукової мови (для студентів з Республіки Польщі)» опрацьовувався іноземними студентами заочного відділення протягом третього з чотирьох років вивчення української мови, розроблений відповідно до вимог для ліцензування таких курсів в Україні.

Особливість дистанційного курсу (далі – ДК) полягає в тому, що він призначений для самостійного вивчення студентами (слухачами) усього навчального матеріалу (під керівництвом викладача-тьютора). Тобто, розрахований на студентів із високим рівнем мотивації. Культура наукової мови як навчальна дисципліна закладає навички культури наукової комунікації; розширює словниковий запас студентів; формує навички й уміння використання мовних засобів наукового стилю, складання наукових текстів (рефератів, анотацій, рецензій, курсових робіт тощо); закладає основні принципи підготовки до виголошення наукових доповідей.

Курс містить 2 змістові модулі. Кожний змістовий модуль містить контрольний блок. Курс завершується заліком (модульна контрольна робота виконується аудиторно). Структура заняття складається з теоретичної частини (інформаційні матеріали), практичного блоку, який містить питання для самоконтролю, завдання для самостійної роботи (картки), завдання для тестового контролю, обговорення навчальних тем, тобто форум, чат або вебінар.

У системі дистанційного навчання неоціненну роль відіграє саме комунікативний компонент, що реалізується через такі елементи курсу, як форуми і чати (загальні форуми необхідні для вирішення поточних організаційних питань та проведення консультацій). Навчальні форуми

передбачають обговорення дискусійних проблем із тематики курсу. У ДК, призначеному для вивчення «мовної» дисципліни, організація спілкування є одним із провідних завдань. Для проведення навчання тьютор може використовувати різні форми асинхронного і синхронного спілкування. Зазвичай застосовуються такі форми проведення дискусії, як дебати та конференція. Обирається проблема, стосовно розв'язання якої існують декілька чітко сформованих точок зору, що дає можливість створити групи "слухачі за" та "слухачі проти". Такі дебати легко керуються, використовуються у проблемно-орієнтованому навчанні, можуть використовувати як синхронний, так і асинхронний режими для свого проведення.

Ми у ДК використовували форму дебатів, слідкуючи за тим, щоб навіть під час такого обмеженого спілкування в групах не виокремлювались «лідери» і «мовчуни», бо наша мета полягала у залученні до комунікації всіх. На нашу думку, на початку курсу краще застосовувати саме навчальний форум, а не чат. При асинхронному спілкуванні тьютор у тактовній формі (за попередньою домовленістю) встигатиме виправляти стилістичні огріхи опонентів. Проте, попри достатньо високу активність студентів при асинхронному обговоренні, під час проведення «усної частини» державного іспиту була встановлена певна невідповідність реальної комунікативної компетентності і досконалості мовного оформлення повідомлень у форумах у певних студентів. Отже, не зважаючи на значно більші витрати часу викладача, пов'язані з поділом групи студентів на кілька підгруп, перевагу, на нашу думку, при вивченні мовних дисциплін дистанційно слід надавати вебінарам.

Вебінар — синхронна дискусія, вимагає не тільки ретельної підготовки як з боку викладача, так і з боку студента, а й наявність у останнього певного позитивного досвіду участі в асинхронних дискусіях. Для проведення вебінару застосовувалися популярний відеохостинг YouTube та програмне забезпечення для проведення конференцій Google Hangouts.

Однак, крім наявності відповідного технічного забезпечення, тьютору разом із студентами доводиться вирішувати ще кілька проблем:

- час (спілкування відбувається on-line, уся група повинна погодитись із проведенням вебінару у зазначений часовий проміжок);
- технічне забезпечення (відповідно обладнаний комп'ютер чи ноутбук, до того ж на початку кожного вебінару було б непогано залишати 10 хв. для тестового зв'язку);
- високий рівень мотивації (як у викладача, так у студента).

Спираючись на власний досвід, можемо зазначити, що найкраще такі on-line дискусії проходять у малих підгрупах з 5-7 осіб. Оптимальна тривалість — до 45 хвилин. Під час виступу викладач (за домовленістю – один із студентів) фіксує, а потім виправляє мовні огріхи опонентів, відповідно всі учасники групи долучаються до роботи.

Варто також наголосити, що вже під час апробації курсів окреслилася низка проблем, пов'язаних із викладанням саме «мовної» дисципліни:

1) визначити авторство виконаного завдання, надісланого студентом, не можливо.

2) Редагування завдань і повідомлень, залишених на форумі забирає надто багато часу, особливо, якщо щоразу залишати коментар. Надсилати еталони завдань також ризиковано. Це призведе до необхідності оновлення всієї бази щороку. Вважаємо, що оптимальна кількість іноземних студентів, які працюють одночасно з дистанційним курсом за допомогою одного викладача-тьютора за умови наявності у останнього повного педагогічного навантаження, не пов'язаного з ДК, становить – 10 осіб. У великих групах увага викладача буде розпорошуватися і втрачатиметься сенс навчальної on-line дискусії.

Отже, форум, чат і вебінар — продуктивна форма роботи при застосуванні елементів дистанційного навчання для вивченні «мовних» дисциплін іноземними студентами. Тьютор мусить вдатися до застосування всіх можливих мотиваторів для забезпечення активної участі студентів у

дистанційному курсі. А у ВНЗ, що позиціонують себе як осередки дистанційної світи, знайдуться додаткові важелі як для стимуляції роботи тьюторів, так і для розробки правового підґрунтя щодо нормування їхнього робочого часу.

Література:
1. Бойко А. Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії / А. Бойко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http: //docviewer.yandex.ua/?url=http%3A%2F%2F dspace.pnpu.edu.ua
2. Кухаренко В. Матеріали дистанційного курсу «Практикум тьютора» / В. Кухаренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dl.khpi.edu.ua /mod/book/ view.php?id= 376&chapterid=102
3. Настенко Л.Г. Тьюторство як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі / Л. Г. Настенко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://readera.org/article/tjutorstvo-jak-prohresyevna-tekhnolohia-indyevidualizatsiye-osvitye-u-vyeshchiy-10181969.html
4. Технологія створення дистанційного курсу [навчальний посібник / за ред. М. Ю. Бикова та В. М. Кухаренка]. – К. : Міленіму, 2008. – 324 с.

Комунікативно-інтенційна модель викладання мов у контенті сучасного освітянського простору (за матеріалами анкетування)

Полянська І.В.
доцент кафедри української, російської мов та прикладної лінгвістики
Чернявська С.М.
к. істор. наук, завідувач кафедри української, російської мов та прикладної лінгвістики;
Шевченко В.Ф.
к. психол. наук, доц. кафедри української, російської мов та прикладної лінгвістики
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна
e-mail: irapolwuhu@gmail.com

Think Different*
Steve Jobs
*Думай по-іншому (англ.)

Останнім часом нас цікавлять новітні дослідження та факти щодо функціонування свідомості, мозку людини, шокуючі відомості про негативні впливи традиційної лівопівкульної освіти на стан здоров’я всіх суб’єктів навчання: як студентів, так і викладачів. Розгляньмо спочатку докладніше ці основні концепції, оскільки вони справили на нас потужне враження й саме на них теоретично базується комунікативно-інтенційна модель (**КІМ**) [4; 5; 6] викладання мов як інноваційна технологія нової біоадекватної еволюційної освіти **(НБЕО**), яку ми створюємо, апробуємо та впроваджуємо на кафедрі

української, російської мов та прикладної лінгвістики НТУ «ХПІ» протягом останніх років.

Теоретичним підґрунтям КІМ є два глобальні відкриття кінця XX – початку XXI століття. Вони принципово змінили ставлення до викладання й надали можливості задля створення концептуально нового освітянського простору, який максимально сприяє еволюції центрованого тандему викладача зі студентом. По-перше, відомий дослідник Едвард де Боно (40 книг перекладено 25 мовами; викладав у Гарварді, Оксфорді, Лондоні, Кембриджі), доктор медицини та філософії, довів, що мислення – це активна навичка, її необхідно навчати, її можна усвідомлено трансформувати. Мислення, за де Боно, не просто філософські розміркування. Не існує нічого більш важливого за людське мислення, через те що від нього залежить особисте майбутнє та якість майбутнього людської раси в цілому. Досліджуючи принципи біологічної системної поведінки, де Боно застосував їх у нейронних мережах мозку та створив базис задля нового інструментарію мислення. Він створив новий тип мислення – проектний, конструювальний на відміну від традиційного «мислення узнавання», що його розвиває традиційна лівопівкульна модель освіти. Зараз ми можемо проектувати методи мислення, базуючись на тому, як насправді працює мозок, а не на деяких філософських розміркуваннях. Де Боно [2] проаналізував мозок як активну інформаційну самоорганізуючу систему. Він створив концептуальну модель, яка доводить: здатність до творчості визначено абсолютною математичною необхідністю, через те що людське сприйняття функціонує за принципом адаптивних самоорганізуючих систем, у яких творчість і провокативне мислення є необхідними елементами.

На відміну від традиційної лівопівкульної освіти, в КІМ викладання лінгвістичних дисциплін (у тому числі й української / російської мови як іноземної) акцент зроблено на розвиток проектного творчого мислення та інтуїції відповідно до вимог сучасності та потреб суб’єктів навчання. Оскільки КІМ ґрунтується на вченні Едварда де Боно, ми використовуємо його

нетривіальне тлумачення творчого мислення як здатності студента змінювати концепції та сприйняття. Вже зрозуміло, що майбутнє потребує нового мислення, та здатність до творчості в цьому відіграє вирішальну роль. Багато хто вважає, що найкращу ідею можна здобути лише логічним шляхом, але це закономірно, коли йдеться про пасивні регульовані ззовні системи. Однак мозок належить, як було з'ясовано де Боно, до активної інформаційної самоорганізуючої системи, в якій асиметрія шаблонів позначає, що внутрішню логічність ідеї не можна фіксувати, використовуючи прямолінійну логіку. Цей парадокс випливає з принципів самоорганізуючих систем. Оскільки навик творчого мислення можна вдосконалювати усвідомленими зусиллями, тепер головна задача викладача – створити студентові задля цього найкращі умови. Саме на це спрямована КІМ як модель нової біоадекватної еволюційної освіти (НБЕО).

Другим блоком концепцій, які є теоретичним підґрунтям КІМ, ми вважаємо концепцію ноосферної освіти академіка Н. В. Маслової, розроблену на основі Законів Світу як базис виховання цілісного мислення. Ця концепція повністю корелює з висновками відомого нейрофізіолога А. Р. Лурія щодо цілісної інтегративної діяльності мозку як парного органу. Також важливим чинником є дослідження Н. О. Давидовської, втілені в її дисертації «Психологічні та медичні основи здоров'язберігального біоадекватного методу викладання» [1]. Академік Н. В. Маслова чітко визначає кризу цивілізації та освіти кінця XX – початку XXI століття як кризу лівопівкульного типу мислення. Досліджено модель біоадекватних занять з медичної та біологічної точки зору та обґрунтовано переваги цієї методики викладання як у засвоєнні навчального матеріалу, так і в розвитку психіки, творчого потенціалу особистості і покращення здоров'я всіх суб'єктів навчального процесу. Доведено, що біоадекватні методи викладання створюють умови задля використання можливостей головного мозку як парного органу під час сприйняття та переробляння інформації. Ця методика відновлює генетично закладену в людині цілісність сприйняття та надає їй якісно інший, вищій

рівень інтеграції. Вперше проведено порівняльне дослідження психологічних та медичних аспектів традиційного та биоадекватного викладання. Саме ці сучасні приголомшливі відкриття в галузі свідомості, мислення та функціонування мозку надали нам змогу досліджувати КІМ викладання мови. Подальша задача статті – проаналізувати функціонування моделі у сучасному освітянському просторі. З цією метою протягом декількох років було проведено анкетування всіх суб'єктів навчального процесу. У форматі даної статті ми репрезентуємо проміжні результати анкетування, що в ньому брали участь 103 студенти та 47 викладачів декількох вишів Харкова технічних та гуманітарних спеціальностей. Анкета № 1 щодо визначення рівня усвідомленості студентів надала змогу дізнатися про те, що лише 17,3 % студентів мають достатній рівень усвідомленості (++), а 82,7 % - середній рівень, який ми умовно позначаємо (+ -). Саме тому усвідомленість є базовою категорією КІМ [5]. Уніфікована Анкета № 3.1 для студентів та викладачів щодо дослідження сучасного освітянського простору та обміну досвідом надає цікаву інформацію про ставлення до сучасної освіти суб'єктів навчального процесу. Наприклад, на питання «Якою має бути освіта в сучасному інформаційно-комунікативному суспільстві, на Вашу думку» тільки 3,2 % студентів обрали варіант накопичувальним, трансляційним, а викладачів-прихильників традиційної освіти - 10,6 %. В той же час аж 71,5 % студентів обрали нелінійну освіту, що розвиває мислення, а викладачів тільки 42,5 %. Варіант з'єднання лінійної та нелінійної освіти, коли не в змозі визначитися з перевагами, обрали 25 % студентів і аж 44,7 % викладачів. Однак у відповіді на питання про роль освіти у сучасному суспільстві викладачі та студенти були одностайні, обравши варіант «випереджувальна, мотивуюча розвиток суспільства» відповідно 78 % та 71,4 %. Але аж 10,7 % студентів назвали роль освіти корупційною та застарілою.

На питання «Якою є сучасна освіта насправді, на Вашу думку» 4,2 % викладачів та 10,7 % студентів, обравши свій варіант відповіді, назвали її

застарілою та віджилою, вмираючою. У відповіді на питання про роль викладача вищої освіти суб'єкти навчального процесу також виявили майже одностайність, обравши розвивальну роль, яка створює можливості студентові для розвитку його індивідуальності: студенти – 89,2%, а викладачі – 73, 4 %; трансляційну роль обрали відповідно тільки 7 % студентів і 8,5 % викладачів.

Коли йшлося про форми роботи, що сприяють розвитку мислення, тільки 23,5 % викладачів і 21,4 % студентів обрали проекти, а 17 % викладачів та 14 % студентів вважають, що це реферати та конспекти, в той же час 42,5% викладачів і 46,4 % студентів обрали есе. Однак на питання «Який вид роботи використовуєте найчастіше?» есе обрали тільки 6,3 % викладачів і 5 % студентів, найпоширенішими виявилися реферати та конспекти: 60 % студентів та 51 % викладачів. Тут ми бачимо якусь дивну суперечку: більшість суб'єктів викладання мріє про новітню розвивальну, випереджувальну, нелінійну освіту, яка розвиває креативне проектне мислення, однак ані студенти, ані викладачі не проявляють, на жаль, старанності у відборі інтерактивних форм. Можна дійти висновку, що, мабуть, як серед студентів, так і серед викладачів відсутня внутрішня та зовнішня мотивація, активація, спостерігається утомленість як наслідок напруги та інерційності мислення. За таких складних умов КІМ стає нам особливою мірою в пригоді, оскільки надає можливість активувати студентів і викладачів за допомогою спеціальної накопичувальної бонусної системи оцінювання, системи проектних домашніх завдань, самостійної роботи зі свідомістю, коли навчаємось застосовувати стан суперздібності [3] до навчання, що важливо під час сприйняття нової лексики, особливу увагу приділяємо сприйманню інформації за певних умов тощо.

Таким чином, зважаючи на проміжні результати анкетування, можна дійти висновку, що в нашій вищій освіті склалася доволі суперечлива ситуація. З одного боку, педагогічна спільнота (та студенти) усвідомлюють необхідність не формального, а концептуального реформування вищої освіти, начебто «ці ідеї літають у повітрі», але, з іншого боку, всі намагаються якось з'єднати

консервативний шлях з інноваційними дослідженнями, не трансформуючи себе та свою свідомість. Однак це концептуально неможливо. Розв'язання знайдених суперечок є перспективою нашого подальшого дослідження КІМ.

Література:

1. Давыдовская Н. А. Психологические и медицинские основы здоровьесберегающего природосообразного метода преподавания /Автореф. дисс.-М-Алмааты, 2005.-33с.
2. Де Боно Едвард. Механизм разума. - СПб.: Питер, ООО «Питер Пресс», 2009.
3. Мюллер С. Разблокируй свой ум: стань гением! Технологии супермышления и суперпамяти . –СПб.: Питер, 2009.
4. Полянская И. В., Шевченко В. Ф., Сладких И. В. Коммуникативно-интенциональная модель преподавания языков как инновационный проект современного образования // Оралдың ғылым жаршысы, – Уральск, Республика Казахстан: ТОО «Уралнаучкнига», – 2014. – № 47 (126). – С. 51-56.
5. Полянская И. В., Шевченко В. Ф., Павлова Г. Д. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) преподавания языка// Новый коллегиум, № 1, 2015 г.
6. Полянская И. В., Шевченко В. Ф. Закономерность возникновения коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) в контенте компетентностной парадигмы высшего образования // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в вузе : материал II Межд. научно-метод. конф. 28-30 мая 2015 г. ХНУРЭ – Харьков, 2015г. С. 297-302.

Поликодовые тексты как дидактическое средство формирования социокультурной компетенции иностранных студентов

Попова А.И.

ст. преподаватель кафедры филологии
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail: pallai@meta.ua

Современная коммуникация характеризуется ростом объемов визуальной информации. Во многом этому способствует интернет, например, так называемые лонгриды – новый формат подачи текстового онлайн материала, содержащего интерактивную качественную текстовую историю и видео, полноэкранные фотографии, стильные иллюстрации, а также 3D объекты. К такого рода текстам привыкли современные студенты, читая их с экранов компьютеров, планшетов, смартфонов. В таких текстах вербальные и внетекстовые (изобразительные) элементы синхронизированы и связаны настолько, что позволяют удерживать внимание читателя долгое время, что, казалось бы, нереально для современных представителей так называемого

поколения Y. Характерной особенностью студентов поколения Y (поколения Сети), как подчеркивают многие исследователи, является визуальное восприятие информации. Они быстро усваивают информацию, однако концентрация их внимания ограничена во времени, поэтому учебную информацию следует подавать небольшими блоками по 15 минут в увлекательной форме. «Доступность цифровых технологий с раннего детства сформировала у этих обучаемых следующие черты: небольшой диапазон внимания, нелинейность восприятия – так называемое клиповое мышление, возросшую способность к многозадачности, ценностный сдвиг в отношении к тексту (текст как инструкция к действию)» [2]. Добавим, что учебные тексты, применяемые в практике РКИ, также должны быть интересны с первых же слов, т.к. среди современных учащихся много так называемых кросс-ридеров, т.е. людей, которые быстро пробегают страницу взглядом, выхватывая фрагменты текста, и читают только то, что их заинтересовало. Преподаватели РКИ уже научились использовать эти особенности современных студентов и экранного информационного пространства в обучающих целях: они знают, как превратить обычный учебный текст в поликодовый. Бо□льшая часть текстов, используемых на занятиях и в учебниках, это так называемые учебные тексты, которые создаются преподавателями, авторами учебников и учебных пособий с учебными целями, для решения конкретных учебных задач (обучение лексике, грамматике и др., формирование навыков говорения, аудирования, знакомство с фактами культуры и т.п.) [3].

Поликодовые тексты (в различных исследованиях они называются еще семиотически осложненными, лингвовизуальными, видеовербальными, кодово-негомогенными, изовербальными, креолизованными) включают в себя два компонента – вербальный и иконический (изобразительный). «Функционируя в едином семантическом пространстве, взаимодействуя друг с другом, вербальный и иконический компоненты сообщения обеспечивают целостность и связность креолизованного текста, его коммуникативный эффект. Таким

образом, в процессе восприятия реципиентом креолизованного текста происходит двойное декодирование заложенной в нем информации, в результате чего создается единый общий концепт (смысл) креолизованного текста» [4].

Текст в практике РКИ является основной единицей обучения не только чтению, но и всем видам речевой деятельности, поэтому текст можно считать основным элементом образовательного дискурса. Речевая деятельность – сложный когнитивный процесс. Когнитивная обработка языковой информации осуществляется на всех этапах речевой деятельности: восприятия, понимания и порождения речи. Поликодовые тексты как мультимедийный обучающий контент, созданный для определенных дидактических целей, используются на занятиях по РКИ / УКИ для развития коммуникативной компетенции иностранных студентов, например, для работы над различными лексическими темами (авторские интерактивные обучающие программы преподавателей кафедры филологии ХНАДУ), так и при изучении грамматики (обучающие тексты об Украине, Харькове, университете, общежитии, различные сюжетные тексты и т.п., а также интерактивные задания и упражнения к ним).

Усвоение языка – это не только получение знаний о языковой системе (фонетике, лексике, грамматике), но и приобретение средства инокультурного общения, мотивирующего межкультурную коммуникацию иностранных студентов. Поэтому ярким примером использования поликодовых текстов в практике РКИ/УКИ для активного продуцирования речи студентов-иностранцев являются студенческие научные конференции. Это мощный стимул для активизации речевой деятельности иностранных студентов, т.к. они помогают преодолению в сознании студентов разрыва между учебной и реальной коммуникацией. Иностранные студенты, участвующие в конференции, сами становятся авторами поликодовых (креолизованных) текстов: текст доклада (подготовленный под руководством преподавателя) сопровождается яркими, хорошо проиллюстрированными, эмоционально

насыщенными презентациями. В данном случае главная задача студента как автора заключается в том, чтобы обеспечить слушателям и читателям наиболее благоприятные условия для понимания звучащего на изучаемом языке текста. Вербальные и изобразительные компоненты в нем связаны на содержательном, содержательно-композиционном и содержательно-языковом уровне [1]. Привлекая внимание, поликодовые тексты существенно упрощают восприятие, так как не требуют долгого осмысления и тем самым увеличивают воздействие, оказываемое на слушателя и читателя. В устный текст доклада как речевого сообщения включены паралингвистические (невербальные) средства: фонационные (степень громкости, распределение пауз и т. п.), кинетические (особенности мимики и жестикуляции) и графические (иллюстрации, фотографии, цветовые выделения письменного экранного текста презентации).

Кроме того, в качестве невербальных компонентов креолизованного текста могут выступать также аудио- и видеосредства, которые вносят дополнительные семантические и экспрессивные оттенки в его содержание, делая поликодовый текст эмоционально окрашенным. В качестве примеров можно привести студенческие доклады со вставками аудио- и видеофрагментов: «Музыкальная культура республики Кот-д'Ивуар», «Знакомимся с Марокко: путешествие из Марракеша в Сахару», «Восточные мотивы в культуре и истории Украины», «Свадебные традиции в Сирии», «Истоки марокканской чайной церемонии», «Фаунистический заповедник ДЖА в Камеруне», «Герои и символы китайских народных сказок», «Джаз в мировой музыкальной культуре», «Загадка Иордании – легендарный город Петра» и др.

Тематика студенческих докладов весьма разнообразна, обладает яркой культурной спецификой, имеет практическую направленность. Читая текст доклада (автор) и слушая доклад в сопровождении визуального ряда (остальные участники конференции), иностранные студенты знакомятся с различными культурными объектами, явлениями, событиями, национальными традициями и обычаями, героями национальных культур, получают информацию о странах,

людях, особенностях национальных характеров и т.д. Таким образом, в учебном процессе реализуются страноведческие задачи и, соответственно, формируется социокультурная компетенция студентов.

Наша практика использования поликодовых (креолизованных) текстов, в которых самым естественным образом сочетаются вербальный и невербальный коды, продемонстрирорвала активную форму сотрудничества с аудиторией, а также показала хороший обучающий эффект для формирования коммуникативных умений иностранных студентов.

Литература:
1. Валгина Н. С. Теория текста / Н. С. Валгина. − М.: Логос, 2003. – 250 с.
2. Данилевская Т.А. Визуальные средства обучения на уроках РКИ: новые технологии для нового поколения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 3, Ч. 3. – С. 56-59.
3. Кулибина Н. В. Текст как ресурс обучения речевому общению на уроках русского языка как иностранного / неродного // Тексты лекций и образцы уроков (для преподавателей РКИ). Выпуск 1 / Сост. Н. В. Кулибина. — М., 2012.
4. Удод Д. А. Креолизованный текст как особый вид паралингвистически активного текста // Современная филология: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Уфа, январь 2013 г.). — Уфа: Лето, 2013. — С. 97-99.

Електронний навчальний посібник з української та зарубіжної літератури для студентів-іноземців початкового рівня

Прісовська Г.Є.
к.філол.н., завідувач кафедри лінгводидактики
Одеського національного політехнічного університету
м.Одеса, Україна
galyna2005@gmail.com

У рамках виконання наукової теми "Формування інформаційного освітнього середовища в системі мовної підготовки іноземних громадян, як засіб оптимізації навчально-виховного процесу" кафедрою лінгводидактики ОНПУ провадиться розробка пілотних проектів щодо створення нових сучасних дидактичних матеріалів з метою забезпечення ефективного навчально-виховного процесу з використанням електронних ресурсів з дисципліни основи української та зарубіжної літератури на підготовчому етапі навчання.

Розробка комплексного електронного посібника з літератури, що

імплементується в сучасне інформаційне освітнє середовище, вирішує важливе методико-дидактичне питання – ефективне використання часу, відведеного для самостійної роботи студентів-іноземців, а саме, 103,5 год., передбачених програмою [2]. На актуальність розробки матеріалів з літератури впливає пізній та нерівномірний заїзд студентів на навчання, незнання ними основних історичних реалій світового літературного процесу, відсутність базових літературознавчих компетенцій і несформованість мовленнєвої компетенції на момент початку вивчення дисципліни. Все це ускладнює презентацію матеріалу літературознавчого характеру та відповідно і самих літературних творів.

Викладання літератури та її вивчення – це процес, що неможливо здійснити без досягнення іноземцями певного рівня мовних компетенцій. Вивчення мови іноземцями є, по суті, занурення їх в нову культуру. Мова є засобом спілкування в рамках певної культури і не може бути предметом вивчення у відриві від цієї культури. Історія літературного процесу завжди тісно пов’язана з історією держави та загалом з всесвітньою історією. Тому у методиці викладання літератури обов’язковим є посилання на історичний аспект. У поєднанні цих двох процесів стає у нагоді міжпредметна координація, а саме, знайомство іноземних студентів з дисципліною «Країнознавство», теми якої, наприклад: «Григорій Сковорода», «Тарас Шевченко», тісно пов’язані з темами, що вивчаються на заняттях з літератури [1].

Посібник з основ української та зарубіжної літератури, що знаходиться в процесі апробації, побудовано із урахуванням нової методики, яку репрезентує сучасне літературознавство, а саме — подання літературного процесу за художніми стилями. Посібник поділяється на 10 тем. Кожна тема - на уроки. Урок має певну структуру. Текст супроводжується передтекстовими вправами, у яких подано нові слова та словосполучення. Слова розташовано у порядку, що вони мають у тексті уроку. За наявності інтернету, студенти мають можливість перевірити значення невідомих слів у Google-перекладачі, що і пропонується їм зробити: «Переклад невідомих Вам слів можете подивитись

ТУТ»: https://translate.google.com.ua/?hl=ru&tab=wT

Навчальний текст розраховано на вивчення протягом одного уроку, тема якого повністю розкривається у ньому. Матеріал тексту суворо регламентовано, мінімізовано та вивірено, згідно з рівнем володіння мовою у чужомовній аудиторії. Рівень складності текстів поступово збільшується відповідно до виконання робочої програми та рівня компетентності слухача.

Після роботи з текстом проводиться лексична робота, що є особливо актуальною на перших заняттях з літературознавства, коли у слухачів ще не сформувався достатній лексичний мінімум та літературознавчий термінологічний апарат. З цією метою провадиться семантизація нових слів методом тлумачення через відомі лексеми, семантизація через антоніми, синоніми. Враховуючи, що даний посібник розраховано на підготовку майбутніх філологів та журналістів, у ньому подаються специфічні для даного профілю навчання базові відомості літературознавчого характеру.

Питання для самоконтролю та домашнє завдання завершують структуру кожного уроку. Вони супроводжується наочними схемами та вправами на полегшення засвоєння матеріалу уроку. Вправи та завдання націлені на продукування монологічного висловлення. Подаються типові мовні конструкції, що мають на меті допомогти студентові сформулювати власне висловлення.

Контроль у вигляді питань або ж тестів здійснюється в аудиторії під безпосереднім наглядом викладача і оцінюється ним. Схеми, представлені у попередньому пункті, можуть стати опорними при перевірці та оцінюванні виконання домашнього завдання.

Посібник представляє собою комплексний матеріал нового рівня, що дозволяє вирішити нагальні питання підготовки слухачів гуманітарного напряму для розширення компетенцій у галузі літературознавчої та історико-краєзнавчої підготовки, а також розширення мовленнєвої компетенції на нерідній мові.

Традиційно в методиці викладання іноземних мов перевага надається прозовим художнім творам над поетичними, що цілком вмотивовано репрезентативністю в текстах прози актуальних моделей літературної мови, у той час як специфіка поетичного мовлення ускладнює розуміння інформації [4, 47]. Тим більше це стосується слухачів підготовчого відділення, чий рівень сформованості мовної компетенції на момент вивчення дисципліни не перевищує А1-А2. Численні опитування та анкетування, проведені у групах гуманітарного напрямку, підтверджують думку, що іноземні студенти віддають перевагу прозовим художнім творам (60%), публіцистичним (20%), віршованим (15 %) і вивченню газетного стилю (5 %).

Що стосується прозових творів, то перевага надається вивченню текстів авторів сучасного літературного процесу або ж публіцистичного характеру. Саме такі тексти розміщено на web-сайті у блоці «Домашнє читання». На думку багатьох дослідників, при доборі художніх творів, особливо для іноземних студентів початкового етапу, варто надавати перевагу текстам сучасних письменників, у яких засобами сучасної мови відображено актуальні реалії із життя сьогодення [3]. Самі ж студенти, крім лексичної та краєзнавчої «доступності», одним із перших критеріїв щодо добору текстів для домашнього читання називають їх цікавість.

Один з ефективних видів занять з літератури є відвідування музеїв та вивчення творчості письменника безпосередньо під час навчальної екскурсії. Це допомагає викладачеві навчити, а студентові зрозуміти і засвоїти відповідний матеріал. Такий вид роботи є невід'ємною складовою електронного посібника з літератури. У разі, якщо музей письменника знаходиться поза межами Одеси, матеріали електронного посібника дозволяють у формі презентації провести віртуальну екскурсію місцями, де проживав або бував, творив той чи інший митець.

Таким чином ми проводимо екскурсію-презентацію про життя та творчість Григорія Савича Сковороди - мандрівного філософа, українського

«Сократа», вченого, педагога, письменника, байкаря, представника українського бароко. На web-сайті можна передивитись матеріали, що було презентовано на екскурсії або ж в аудиторії, повторити їх у тому обсязі і стільки разів, скільки необхідно у даному конкретному випадку кожному слухачеві, бо швидкість читання, сприйняття відео- та аудіоінформації – індивідуальне для кожної особистості і залежить не тільки від рівня володіння мовою, а й від психотипу студента.

Ще одна з можливостей електронного підручника – презентації тем, які можна переглянути як самостійно, так і під час навчального процесу. Наприклад, у темі «Давня література», крім навчального тексту із передтекстовими та післятекстовими завданнями, увазі слухачів пропонується презентація слайдів у програмі Power Point, що полегшує розуміння жанрів давньої літератури Київської Русі, наочно показує, хто такий монах, дає поняття про Нестора-Літописця; що таке рукописні книги і як вони виглядали; хто такий Іван Федоров і його роль у розвитку давньої літератури та інші цікаві відомості з історії літератури цього періоду.

Відеоматеріали (фільми, мультфільми) також є невід'ємною складовою електронного підручника. Складні для сприйняття іноземними студентами твори «Слово про похід Ігорів», «Єнеїда» вивчаються в інтересом саме завдяки відеоматеріалам (https://www.youtube.com/watch?v=_y3sVY2wDeA). Треба зауважити, що при викладанні літератури саме в іншомовній аудиторії рівня підготовчого факультету ми не ставимо на меті читання текстів подібного характеру.

Наша мета – познайомити з історією літературного процесу, пов'язаного значною мірою з історією країни, міста Одеси. І саме ця задача реалізується у комплексному поданні матеріалу, що поєднує в собі в більшому чи меншому обсязі: 1) роботу з надрукованим текстом (передтекстові, післятекстові притекстові вправи);

2) звертання до Google – перекладача у разі необхідності;

3) перегляд презентацій, мультиплікаційних відеоматеріалів та прослуховування аудіофайлів з відповідним набором завдань до них;

4) самостійну роботу з уроком, що розміщено на сайті;

5) підготовку до контрольної роботи;

6) виконання тестів on-line;

7) вихід на продуктивне мовлення при озвучуванні презентації на наступному занятті в аудиторії під керівництвом викладача;

8) розігрування за ролями епізодів народних казок у мультиплікаційних фільмах;

9) самостійне виконання домашніх завдань, що представлено на сайті;

10) читання додаткової художньо-публіцистичної літератури у рубриці «Домашнє читання» тощо.

Література:

1. Матвєєва Н.М. Розширення можливостей інформаційного освітнього середовища за рахунок використання соціальних мереж/ А.О. Савєльєв, Н.М. Матвєєва/ Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні: ІІІ Міжнар. наук.-метод. конф., 18-20 травня 2016 г. - Тернопіль: ФОП Паляниця В.А., 2016. - С.118-120с.

2. Прісовська Г.Є., Нерея Мадарьяга, Імплементації комплексного навчального посібника з літератури для студентів-іноземців початкового рівня в інформаційне освітнє середовище/Г.Є. Прісовська, Мадарьяга Нерея/ Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття: зб. матеріалів X Міжнар. наук.-практ. конференції, Одеса, 14-15 вересня 2017 р./ під заг. Ред.. В.Г. Спрінсяна. – Полтава: Сімон, 2017.- С.287 - 291.

3. Федчик В. А. Художній текст як засіб навчання іноземних студентів української мови (початковий етап) . Електронний ресурс / В. А. Федчик. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/16_NPRT_2009/Philologia/47676.doc.htm

4. Швець Г. Тексти про Т. Шевченка й Шевченкові тексти в практиці навчання української мови іноземців/ Ганна Швець// Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.- Розділ І: Мовознавча рецепція Шевченкового слова.- № 12, 2014. - С. 44-49.

Комунікативний потенціал гри у системі мовно-професійної підготовки іноземних студентів ВТНЗ

Приходько А.М.
к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
г. Харьков, Украина
e-mail: alonaprykhodko74@gmail.com

Відповідно до національної державної програми «Освіта» (Україна XXI століття) одним із пріоритетних освітніх напрямів вважається процес удосконалення системи підготовки спеціалістів для зарубіжних країн. Зважаючи на те, що в Україні спостерігається тенденція до збільшення кількості іноземних студентів, питання розробки та удосконалення методики навчання іноземців є, звісно, важливим в аспекті вивчення насамперед мови країни навчання. Тому особливо актуальним є обрання правильної стратегії вивчення мови іноземними студентами, а саме формування комунікативної компетенції як основи для формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів.

Отже, основним завданнямвивчення мови країни навчанняє формування в іноземного студента комунікативної компетенції, що дозволяє йому вільно спілкуватись у ситуаціях, актуальних для сфер його діяльності: соціально-побутовій (у період адаптації до іншомовного середовища) та навчально-професійній (у період набуття навичок професійного мовлення).

Одним із таких шляхів створення комунікативної ситуації під час вивчення мови є рольові ігри, які сприяють реалізації міжособистісного спілкування іноземних студентів у побутовій, навчальній та навчально-професійній сфері діяльності.

Рольова гра, за словником, — складна системна інтерактивна техніка, у процесі застосування якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто певний набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку його учасників.

Перевагами рольових ігор вважають: максимальне наближення до реальних умов професійної та наукової діяльності або до реальних життєвих ситуацій, значна самостійність учасників гри, прийняття рішень в умовах творчого змагання. Рольова гра, безсумнівно, є одним з найефективніших методів формування та розвитку навичок спонтанного мовлення.

Освітній потенціал рольових ігор дуже значний, адже студент «залучається до діяльності, накопичує пізнавальний досвід під час вирішення ігрових завдань» [1, с. 9].

У системімовно-професійної підготовки іноземних студентів ВТНЗ саме 2-5 курсів ми віддаємо перевагу такому різновиду рольової гри як ділова гра, що, відомо, спрямована на те, щоб, імітуючи реальні професійні ситуації за допомогою «справжніх», а не «навчальних» ролей, забезпечити формування умінь і павичок, необхідних для ефективного розв'язання професійних ситуацій. Введені до використання ролі відображають функції тих реальних посадових осіб, які беруть участь у вирішенні конкретних проблем.

З огляду на концепцію формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів на засадах контекстного навчання та зважаючи на досвід А. Вербицького, комунікативна підготовка іноземних студентів у ХНАДУ побудована на основі динамічної моделі професійно-комунікативного становлення фахівця будь-якого профілю: від власне навчально-професійної комунікативної діяльності (практичні заняття, лекції, семінари, науково-дослідна робота студентів) через квазіпрофесійну комунікативну діяльність (ділова гра, організаційно-діяльнісні ігри) до професійної комунікативної діяльності (навчальна та виробнича практики, робота за фахом).Квазіпрофесійна комунікативна діяльність – це такий вид комунікативної діяльності, в якій студенти мають можливість виходити за межі навчальної інформації, включатися в імітаційні ситуації, вирішувати професійні завдання та питання соціальної взаємодії тощо.

Тому «проживання» іноземними студентами квазі- (псевдо-) професійного досвіду сприятиме розвитку в них професійної мотивації, спонукатиме до вироблення умінь здійснювати інженерну комунікацію тощо. Оскільки квазіпрофесійне середовище – це насамперед створення реальних ситуацій, які можуть виникнути у фахівця технічного профілю в майбутній професійній діяльності, викладачі, які здійснюють фахову підготовку іноземних студентів, широко застосовуємо ділову гру як форму контекстного навчання за чітко визначеним алгоритмом, наприклад, такі ігри, як: «Нарада», «Презентація конструкторського виробу», «Ділові перемовини», Форум «Технології майбутнього» та інші.

Ділова гра передбачає такі етапи її проведення: I етап – розробка гри, складання сценарію (організація гри, написання плану, облаштування місця, де проходитиме гра). II етап – організаційний: роз'яснення учасникам гри мети та завдань, ознайомлення їх із програмою та правилами, розподіл ролей, призначення експертів, визначення регламенту виступів. III етап – розігрування ситуацій і пошук рішення всередині кожної групи. (Варіанти: «мозковий штурм», дискусія, тренінг під керівництвом ігротехніка). IV етап – міжгрупова дискусія: виступ учасників, захист ідей, проектів, взаємооцінка. V етап – рефлексія гри: аналіз й узагальнення результатів (експерти), приймання загального колективного рішення. При оцінці гри експерти (керівники) особливу увагу звертають на актуальність, реальність, оптимальність і оригінальність рішень.

Вважаємо, що така форма комунікативної діяльності як організаційно-діяльнісна гра є ефективною в роботі з іноземними студентами 3-4 курсів, оскільки вона, на думку О. Анісімова, є «соціокультурним прототипом життєдіяльності й комунікації: може бути основою для проектування та організації освітнього простору й комунікацій … поєднує всі типи взаємодії (мисленнєво-рефлексивний, проектування, комунікативний, ідентифікаційний тощо)».

Так, ефективним засобом формування професійно-комунікативної компетентності вважаємо проведення такої гри (у її адаптованому для іноземних студентів варіанті) зі студентами 4 курсу спеціальності «Транспортні технології» (група студентів може бути як гомогенною, так і гетерогенною). Цільова установка організатора й керівника гри полягатиме у формулюванні теми, наприклад, «Розробка пакета програм реорганізації складського комплексу», в створенні організаційного проекту та програми гри. Структура організаційного проекту і програма гри фіксуватиметься у вигляді регламенту й докладно обговорюватися. Створититакож потрібно робочі групи, результати, продукти й наслідки гри фіксувати у післяігоровій рефлексії.

На заняттях із мовної підготовки можна також провести адаптовану для іноземних студентів організаційно-діяльнісну гру «Комунікація у професійній діяльності інженерів» з метою усвідомлення ними значущості сформованості професійно-комунікативної компетентності як професійно важливої якості та вироблення в них навичок комунікації у моносоціумних та макросоціумних групах тощо.

Зазначимо, що під час проведення гри студенти виявлятимуть достатньо активне включення в гру, оскільки, за нашими спостереженнями, відбувається нова форма комунікації – мислекомунікація.

Отже, застосування такої форми організації професійно-комунікативної діяльності довело свою ефективність саме у вищому технічному навчальному закладі, оскільки у більшості студентів – майбутніх фахівців технічного профілю, у яких переважає аналітичний, або дедуктивний тип мислення.

Як свідчить практичний досвід роботи з іноземними студентами, представники інтровертованих культур (Китай, Монголія) не виявляють активність включення у комунікацію через особливості менталітету. Проте вони дуже відповідально ставляться до своїх обов’язків, тому ділова гра як форма квазіпрофесійної діяльності, під час якої призначаються для її учасників певні соціальні ролі, є найбільш ефективною у роботі з цим контингентом.

Педагогічне спостереження за комунікативною діяльністю студентів із Китаю та Монголії у процесі проведення організаційно-діяльнісної гри показало, що вони у цей час проявляють найбільшу відповідальність та активність включення у професійну комунікацію.

Організація квазіпрофесійної діяльності забезпечуватиме також реалізацію принципу кооперативного навчання. Іноземні студенти під керівництвом викладачів мовної підготовки та викладачів фахових дисциплін працюють в групах (іноді разом із українськими студентами) над проектами, що дозволить їм практикувати презентаційні навички, удосконалювати уміння вести дискусію на професійні теми тощо.

Незважаючи на достатню теоретичну підготовку із профільних дисциплін, іноземні студенти, як свідчить практичний досвід, у більшості випадків були не готові до самостійної професійної комунікації. Тому для забезпечення активності включення студентів у професійну комунікацію ми вже на першому і другому курсах їхньої професійної підготовки запроваджуємо на заняттях із мовної підготовки мінідискусії (із застосуванням мовленнєвих опор-кліше: «Як мені видається ...»; «По-моєму ...»; «З моєї точки зору ...»; «На мій погляд ...»; «Я думаю (вважаю), що…»; «Я впевнений, що ...»; «Як ви знаєте ...»; «Всім добре відомо, що ...» тощо, у результаті чого іноземні студенти одержували зразки мовленнєвої поведінки в дискусіях, що виявлялося важливим у їхній фаховій підготовці, оскільки саме за допомогою такої форми спілкування розвиваються особистісні комунікативні якості студентів, їхня здатність до аналізу інформації й аргументації.

Отже, такі різновиди гри як рольова, ділова таорганізаційно-діяльнісна у системі мовно-професійної підготовки виявляють значний комунікативний потенціал і можуть застосовуватися як ефективний і оптимальний засіб формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів будь-якого профілю.

Література:
1. Леонтьев А.А. Некоторыепроблемыобучениярусскомуязыкукакиностранному / А.А. Леонтьєв. - М.: Изд-во МГУ, 1970. - 88 с.
2. Тер-Саакянц Г.М., Красовская Н.А. Применениеролевойигры / Г.М. Тер-Саакянц, Н.А. Красовская // Методика интенсивногообученияиностраннымязыкам. - К.: Рад. шк., 1988. - С. 194-208.

Компетентність та компетенції як складова професійної підготовки іноземних студентів у ВНЗ

Приходько В. С.
к. філол. н., доцент кафедри української та іноземних мов
Харківської державної академії фізичної культури
м. Харків, Україна
e-mail: ukr.in.mova@gmail.com

Відсутність проектного мислення, чіткого уявлення поняття «проектна компетентність» в контексті сучасної освітньої парадигми залишається складною проблемою її розв'язання. З одного боку, це пов'язано з проблемою розуміння понять компетентності, проектування в науковому знанні, з іншого, – з проблемою визначення психологічних умов розвитку проектної компетентності як суб'єктної характеристики майбутнього фахівця. У зв'язку із цим особливої уваги заслуговує розгляд і визначення змістовних аспектів проектної компетентності як засобу, що дозволяє досягти позитивних результатів у процесі творення якісно нового рівня освіти. По-перше, проектування є різновидом проблемно-розвивального навчання; по-друге, проектування визначає нове, сучасне, інноваційне обличчя будь-якого навчального закладу, і, по-третє, проектування змінює тип мислення учасників проекту, наближаючи його до потреб соціуму.

Відповідно до вимог забезпечення міжкультурної комунікації пропонується організувати навчально-виховний процес як процес обміну соціально-культурною інформацією, оскільки й освітня й виховна цілі реалізуються за умови досягнення студентами-іноземцями певного рівня володіння мовою за допомогою сучасних інноваційних технологій.

Формування компетенцій мовленнєвої діяльності іноземців в соціально-культурній сфері нашого суспільства має відбуватись у руслі міжкультурної

комунікації, коли особистість студента сприймається як повноправний носій культурної інформації. Комунікативна мета навчання досягається шляхом формування у студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, усне мовлення, писемне мовлення), забезпечуючи їм можливість спілкування в українському мовному середовищі (навчання, побут, культура) та здобуття спеціальності. Кінцеві цілі навчання, структуровані у вигляді конкретних поетапних завдань на кожному курсі, досягаються (частково чи цілком) протягом усього терміну навчання. Навчання в суспільно-політичній і офіційно-діловій сферах спілкування відбувається відповідно до вимог забезпечення комунікативних потреб студентів у цих сферах.

Таким чином, проектну компетентність ми розуміємо як інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що виражається у здатності й готовності майбутнього фахівця до самостійної теоретичної та практичної діяльності.

Література:

1. Приходько В.С., Шпанько Т.С. Формування комунікативної компетентності у студентів у процесі вивчення іноземної мови / В.С. Приходько, Т.С. Шпанько // Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Наука в інформаційному просторі» (10-11 жовтня 2013 року). – Дніпропетровськ, 2013. Т. 6. С. 41-43

Использование раздаточного материала в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения

Рыжченко О.С.

к. филол. н., ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail: eradis80@gmail.com

В процессе обучения любому иностранному языку, русскому как иностранному в том числе, развиваются четыре основные навыка: чтение, письмо, говорение и аудирование. Популярный на сегодня коммуникативный подход акцентирует особое внимание на развитии продуктивных видов речевой деятельности, предполагающих выражение собственных мыслей студентами в устной или письменной форме. Однако активное использование иностранного

языка в речи предполагает длительную подготовительную работу, которая направлена на получение базовых навыков, одним из которых является письмо, а именно владение необходимым набором правил для правильного построения речевых единиц общения.

Как справедливо отмечает Н.И. Ушакова, «роль грамматики иностранного языка в формировании вторичной языковой личности можно назвать мировоззренческой, системообразующей. <…> Использование грамматики при создании и восприятии сообщения – пример моделирования мира средствами языка. Владение грамматикой дает возможность строить любые сообщения, отражающие внеязыковую действительность» [6, 48]. Более того, еще Н.И. Жинкин указывал, что «грамматика – это трамплин, от которого следует оттолкнуться для того, чтобы попасть в сферу мысли. <…> Какими бы специфическими особенностями не отличалась живая разговорная речь, она опирается на фундамент грамматики…» [1, 45]. И с этим нельзя не согласиться, поскольку грамматика является фундаментом, основываясь на котором строится правильное построение общения.

По мнению В.В. Химика, «…обучать без грамматики можно. А вот…можно ли обучить без грамматики, вот здесь уже не все так просто» [3, 84]. В связи с этим возникает вопрос: как эффективно обучить грамматике иностранного языка, чтобы обеспечить быстрое и максимально комфортное использование основных грамматических конструкций в живом общении. Для этого необходимо подобрать эффективные упражнения, которые позволят не только понять грамматическое правило, но и использовать его в речи.

В своей статье «Роль условно-коммуникативных упражнений на занятиях русского языка как иностранного» О.В. Толмачева утверждает, что «невозможно воспринимать и правильно продуцировать речь без знания системы языка» [5, 174], что вполне обоснованно. Грамматический навык – это основа эффективного использования грамматических конструкций в речи. Как отмечает С.А. Хавронина, «знания - это сведения о грамматическом явлении. Студент может знать, но не

владеть. <…> Есть три требования к навыку - правильность, быстрота выполнения и бессознательность, легкость. <…> И в процессе тренировки идет постепенный отход от знания к полной бессознательности, к автоматизированному оперированию языковой единицей в соответствии с замыслом» [3, 86]. Соответственно, встает вопрос о том, как правильно и эффективно тренировать студентов для приобретения этого навыка.

В своей книге «Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению» Е.И. Пассов указывал, что автоматизация грамматического навыка предполагает следующие стадии: восприятие, имитацию, подстановку, трансформацию, репродукцию и комбинирование [4, 152]. Практически на каждом этапе возможно использовать раздаточные материалы, которые облегчат усвоение нового материала, разнообразят его, а также позволят сделать занятие увлекательным.

На начальном этапе будет эффективно, на наш взгляд, подавать новую грамматическую модель в виде игры или речевой ситуации, в которой эта модель используется. Использование разнообразного раздаточного материала поможет студентам в освоении новой речевой модели. К примеру, при освоении конструкции «У меня нет …» (Родительный падеж, отсутствие предмета) можно использовать разнообразные подручные материалы, имеющиеся на парте у каждого студента, или картинки с изображением предметов, что обеспечит активное использование как словарного запаса, уже имеющегося у студентов, так и новой лексики. Возможно также использовать раздаточный материал в качестве контроля за уровнем усвоения нового лексико-грамматического материала. Картинки-раздатки можно использовать и на этапе имитации, когда студентам можно предложить ответить на вопросы. Можно также предложить им игру «Лото»: взять из пачки картинку с последующим составлением утвердительной или отрицательной фразы. Возможно также передать эстафету другому студенту, который должен утвердительную фразу трансформировать в отрицательную.

Еще одним эффективным использованием раздаточного материала, а именно картинок, на начальном этапе могут послужить лексические темы «Одежда», когда студентам можно предложить нарисовать или дорисовать недостающие элементы, раскрасить картинку или создать картинку из предложенных элементов. Целесообразно использовать подобные упражнения для разрядки, когда студенты нуждаются в небольшой передышке. Кроме того, подобные упражнения вносят элемент развлекательности, которая может стать мотивацией для студентов, которые в игровой форме изучают иностранный язык.

Можно использовать раздаточный материал и на этапе закрепления при выполнении тренировочных упражнений. Л.А. Константинова целесообразно указывает, что «затруднения и ошибки, возникающие в ходе выполнения тренировочных упражнений, должны отмечаться и исправляться не только преподавателем, но и самими учащимися. Самоконтроль является результативным средством повышения сознательности в обучении, облегчает и ускоряет процессы формирования языковой компетенции и ее реализации на уровне автоматизма» [2, 303]. Раздаточный материал может эффективно помочь студентам не только на этапе выполнения задания, но и при проверке и самоконтроле. С этой целью возможно использовать грамматические таблицы, которые помогут студентам систематизировать грамматический материал и лучше его запомнить.

По мнению С.А. Хаврониной, сведения о грамматическом явлении нужны в виде кратких, экономных правил, которые формулируются после осмысления речевого образца [2, 303]. Студенты могут сами сформулировать правила и самостоятельно занести их в грамматическую таблицу, которую потом обсудят с преподавателем. К примеру, преподаватель может предложить им таблицу примеров изменений падежных окончаний, рассмотрев которую студенты должны самостоятельно сформулировать правило и заполнить таблицу окончаний.

Таким образом, использование раздаточного материала уместно на любом этапе изучения грамматического явления. Картинки и таблицы

выполняют разнообразные функции, направленные на облегчение усвоения трудного грамматического материала, на повышение мотивации у студентов, а также на развитие аналитических и критических навыков, необходимых при усвоении любого иностранного языка. Раздаточный материал привносит элемент новизны и позволяет разнообразить занятие.

Литература:
1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. - М.: Наука, 1982. - 160 с.
2. Константинова Л.А. Квантование как один из основных способов подачи грамматических знаний при обучении РКИ / Л.А. Константинова, О.Ю. Тихонова // Известия Тульского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. - №1-2. - С. 297-305.
3. Круглый стол. От учебника к уроку: грамматический аспект преподавания РКИ // Мир русского слова. - 2010. - №2. - С. 84-87.
4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. - М.: Русский язык, 1989. - 276 с.
5. Толмачева О.В. Роль условно-коммуникативных упражнений на занятиях русского языка как иностранного / О.В. Толмачева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2015. - № 10 (52). - Часть 1. - С.174-177.
6. Ушакова Н.И. Аспекты языковой системы в учебнике русского языка для иностранных студентов / Н.И. Ушакова // Научный результат: Сетевой научно-практический журнал. Серия: Педагогика и психология образования. -№2. - 2014. - С.48-54.

Методы организации самостоятельной работы при обучении русскому языку

Синявина Л.В., Долгая Е.А.
доценты кафедры гуманитарных наук
Национального фармацевтического университета
г. Харьков, Украина
e-mail: sinyavina27@gmail.com, dolgaya_e@mail.ua

Современному преподавателю необходимо не только передать студенту стандартный набор знаний, но и обучить его осознанному разрешению различных ситуативных заданий, обучить различным творческим приемам в усвоении знаний. Одной из составляющих учебных технологий является самостоятельная работа студента, контролируемая преподавателем. Целью данной статьи является рассмотрение на современном этапе принципов этого не нового методического аспекта, когда новыми должны стать его уровень и содержание, рассмотрение системы проблемных задач в данном контексте.

Рационально организованная самостоятельная работа студентов предполагает последовательное педагогическое руководство и

целенаправленный контроль над деятельностью учащихся с целью стимулирования и активизации их учебно-познавательной деятельности.

Существуют различные виды самостоятельной работы студентов: самостоятельная работа под руководством преподавателя в аудитории; работа во время выполнения тестовых и контрольных заданий; домашняя работа по подготовке к практическому занятию; подготовка докладов для научно-практических студенческих конференций и др. Поскольку специфика языкового предмета не требует чтения лекций, весь материал излагается и отрабатывается на практических занятиях в аудитории. Так как объяснение материала проходит в форме беседы преподавателя со студентами, где последние являются активными участниками процесса раскрытия содержания новой темы, можно сказать, что процесс обучения русскому языку представляет собой разновидность самостоятельной работы студента в аудитории.

Различают три принципа самостоятельной работы: принцип создания установки на самостоятельное изучение языка, принцип поэтапности в развитии навыков в самостоятельной учебной деятельности студента и принцип контроля, самоконтроля и саморегуляции в процессе развития и корректирования самостоятельной деятельности студента [4: 4]. Важным компонентом самостоятельной работы должны стать проблемные задания.

Сутью проблемного обучения являются активизирующие методы обучения, которые отличаются от традиционных своим синтетическим характером. Основой активизирующих методов является мотивационная модель, характеризуемая тремя основными признаками: конфликтность или бесконфликтность ситуации или задания; присутствие или отсутствие личного отношения студента к ситуации или заданию; языковая посильность данной ситуации или задания.

Система проблемных заданий и связанных с ними учебных ситуаций может служить своеобразным источником активного, творческого мышления. В понятие «творчество» включается избирательное запоминание существенного,

волевое напряжение, реализующееся в настойчивом поиске ответа на поставленный вопрос, глубокое внимание к различным сторонам решаемой задачи, эмоциональный подъем.Решающее место в творческом процессе занимает мыслительная деятельность студента, соединяющая как логическое мышление, так и воображение в их сложном взаимоотношении.

При обучении неродному языку исходным материалом для обучения разрешения проблемы является учебный текст. Глубина раскрытия проблемы зависит от адресата. С учетом этой взаимосвязи определяются задачи и установки, которые стимулируют деятельность студента. Одним из важнейших требований правильной организации СРС является наличие соответствующей методической литературы в дополнение к основным учебным пособиям. Методические пособия, разработанные кафедрами, должны содержать в доступной форме весь предусмотренный рабочей программой теоретический материал, изложенный в доступной форме, поурочный лексический минимум, упражнения и учебные тексты, а также ключи к приведенным заданиям, что позволяет студенту убедиться в правильности их выполнения.

Студенту зачастую не хватает времени, мотивации, соответствующего знания предыдущего материала, чтобы разобраться самостоятельно в новой теме. Иностранные студенты, которые имеют разный уровень общеобразовательной подготовки, языка, мотивации прибегают скорее к индивидуальной работе, чем к самостоятельной в полном смысле этого слова. Поэтому основную роль должна сыграть самостоятельная работа в аудитории под руководством преподавателя и постановка перед студентами проблемных заданий.

Получив языковые знания, учащийся имеет возможность реализовать их на практике посредством ролевых игровых упражнений, во время которых закрепляется и активизируется речевой материал. Каждая игра моделирует определенную реальную ситуацию профессионального общения, так как игровые упражнения включаются в занятие как органическая часть учебного процесса, а не представляет собой систему игровых занятий.

Применительно к этому этапу обучения могут быть использованы такие пути ввода ситуации, как ввод через речь преподавателя; через чтение и аудирование; через предъявление визуального материала.

Познавательная сторона самостоятельной работы связана с пробуждением продуктивного отношения к учебе, со становлением самостоятельности в мышлении и деятельности, с повышением мотивации. Мотивация может возрастать в процессе организации профессионально направленных ситуативных заданий на занятиях по практическому курсу русского языка. Эти задания должны характеризоваться не только специально подобранным лексическим материалом, но и определенным набором экстралингвистических факторов речи в пределах избранной профессиональной деятельности. Стимулирование студентов к занятию в режиме самостоятельной работы должно быть как можно в большей степени приближено к его личностным интересам и потребностям.

Организационная сторона СРС – главная сторона в управлении обучением. Самостоятельная работа является планируемой составной частью учебного процесса. Она включается в модульно-рейтинговую систему обучения и имеет речевые упражнения, используемые на занятии в режиме контроля и самоконтроля;ролевые деловые игры, игры-соревнования, учебная дискуссия, проведение тематических бесед;чтение научного текста с выходом в устную (монологическое высказывание, дискуссия) или письменную речь (составление плана, конспектирование, аннотирование и реферирование); работа со словарями и другой справочной литературой.

Нестандартные задания можно разбить на два типа: учебно-поисковые и исследовательские задания.

Очень важной формой самостоятельной работы, на наш взгляд, является подготовка научно-практических студенческих конференций (НПСК), которые в нашем вузе проводятся много лет.

Для успешного управления этим видом учебной деятельности необходимо определить тему и содержание докладов; выбрать докладчиков из числа студентов, желающих принять участие в конференции; организовать поиск информации с привлечением дополнительной литературы из Интернета и, конечно, научить правилам обработки информации и подготовки доклада [3].

В своих докладах студенты раскрывают дополнительные аспекты основного учебного материала, показывают свое умение владеть научным стилем речи. Подготовка студентов к участию к НПСК развивает исследовательские навыки, активизирует мышление, формирует коммуникативную компетенцию. Неформальная обстановка, которая создается при совместной работе группы учащихся над текстом доклада и оформлением иллюстративного материала, обеспечивает благоприятные условия для студентов с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью. Преподаватель поощряет инициативу и ответственность студентов, побуждает их к активному взаимодействию. Опыт показывает, что даже у тех студентов, которые вначале равнодушно или отрицательно относились к выступлению на конференции, появляется дух первенства и желание активно участвовать во внеаудиторных мероприятиях. Тема не навязывается студенту, а предлагается в соответствии с его интересами, способностями, уровнем предметной и языковой подготовки. Доклад студента должен быть небольшим по объему, простым с точки зрения лексики и грамматики, доступным для понимания других студентов. При этом должна сохраняться информативность, научность и эстетичность сообщения. Особенно важно наличие наглядного оформления доклада (таблицы, рисунки, видеослайды), которые эмоционально воздействуют на сознание и в значительной степени облегчают понимание текста.

Современная интеграция научных знаний предъявляет новые требования к процессу обучения, при котором смежные предметы органически дополняют друг друга.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что модель самостоятельной работы студента включает в себя квалификационную характеристику специальности; перечень учебных единиц, важнейших тем и разделов по курсу; указания об организационной обратной связи; методические указания; сведения о консультациях на основе личных контактов с преподавателем или программированных обучающих систем; систему оценок качества. Такая модель может быть использована на любом курсе и специальности и способствует формированию полноценной коммуникативной компетенции студентов.

Литература:
1. Лисачук Л.Н., Семянникова Н.Л. Научно-теоретическая конференция как средство активизации учебного процесса // Л.Н. Лисачук, Н.Л. Семянникова. – Киев, 2006. – 8с.
2. Прокопенко І.Ф., Євдокімов В.І. Активізаціясамостійноїроботистудентів. Педагогічнатехнологія // І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокімов. – Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 1995. – 11с.

Роль інноваційних технологій в організації самостійної роботи студентів з української мови як іноземної

Сулятицький А.В
ст. викладач кафедри української мови та мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного університету будівництва та архітектури
м. Харків,Україна
e-mail:pc.hnuba@gmail.com

Розроблення теоретичної та практичної бази для оволодівання українською мовою як іноземною потребує нових підходів, методики, особливої інтерпретації мовних явищ. «Загальноосвітні стандарти є результатом складної і новаторської праці авторів, які створили основу для вивчення української мови як іноземної, що має забезпечити потреби іноземців, українців за кордоном, біженців, мігрантів у соціально-гуманітарній, навчальній, соціально-культурній, країнознавчій сферах комунікації» [2,2].

Робота у вищій школі на сучасному етапі спрямована переважно на інтенсивну інформатизацію, мобілізацію потенціалу системи самоорганізації навчання, які забезпечують формування в майбутніх фахівців цілісного досвіду педагогічної діяльності, самореалізацію професійних якостей. Це вимагає

перегляду традиційних уявлень про розвиток особистості педагога, реалізації випереджувальних технологій його професійної підготовки.

Вагомі дослідження в сфері викладання української мови як іноземної знайшла своє відображення у працях таких дослідників: Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інші. «На даний час немає жодної класифікації методів навчання, яка охопила б широкий та різноманітний діапазон традиційних та нетрадиційних методів викладання української мови як іноземної. Неможливо зупинятися на використанні тих чи інших методів окремо. Лише поєднуючи традиційні та нетрадиційні методи викладання української мови як іноземної у вищих навчальних закладах можна отримати високий результат» [4,319].

Однією із можливостей вирішення проблеми пошуку шляхів підвищення пізнавального інтересу студентів до вивчення української мови як іноземної є використання інноваційних технологій у навчанні. Застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам мови впровадити та удосконалити нові методи організації самостійної роботи студентів-іноземців (СРС).

Слід звернути увагу на те, що проблеми визначення змісту самостійної роботи, шляхи підвищення її результативності та дослідження можливостей надання студентам самостійності у навчанні завжди були в полі зору методистів. Зокрема, проблеми організації СРС висвітлюються у роботах І.П. Задорожньої, І.О. Зимньої, В.О. Козакової, А.В. Конишевої, А.І. Родинко, Н.Ф. Коряковцевої, Н.В. Ягельської, Л.В. Ягеніч та ін.

Недосконалість володіння студентами-іноземцями прийомами самостійної роботи, невміння оптимально її організувати, обрати доцільні способи опанування навчального матеріалу зумовила актуальність дослідження проблеми організації СРС. Більшість першокурсників відчувають значні труднощі у навчанні, пов’язані з наданням їм більшої самостійності в пошуках джерела інформації. З іншого боку, проведене опитування засвідчило, що 80%

опитаних мають бажання отримувати завдання для самостійної роботи та хотіли б мати зворотній зв’язок зі своїм викладачем через мережу Інтернет, а головне – вони мають необхідні знання і технічну можливість для цього.

Важливим моментом реструктуризації навчального процесу під час самостійної роботи студентів-іноземців є запровадження інноваційно-інформативних освітянських технологій. Рішення цих завдань спрямовано на:

- перехід від педагогічного традиціоналізму до нових форм і методів навчання, орієнтованих на формування творчої особистості, яка вміє поєднувати в різних варіантах теоретичні знання мовних явищ з вирішенням питань, які виникають в практиці спілкування з носіями мови;

- посилення мотивації студентів до самостійної роботи з метою поглиблення знань і здобуття вмінь і навичок володіння українською мовою;

- забезпечення наскрізної комп’ютеризації навчального процесу та створення комп’ютерних (інформаційних) систем його підтримки;

- інтенсифікацію навчального процесу з метою скорочення аудиторних годин за участю викладача під час самостійної роботи студентів і підвищенні якості цієї роботи;

- розробку інтерактивних комплексів навчально-методичного забезпечення вивчення української мови як іноземної.

Безперечно, можливості, які надаються сучасними комп'ютерними технологіями, надзвичайно великі, але не без недоліків. Тому, формулюючи завдання на самостійну роботу студента, викладачеві необхідно подбати, щоб студент не міг обмежитись плагіатом, а крок за кроком виконував самостійні дії, здійснював міні-відкриття, порівняння, самостійно формулював висновки. Для забезпечення ефективності самостійної роботи студентів необхідно, щоб її організація і методика були підпорядковані наступним вимогам:

1) розвиток мотиваційної настанови у студентів;

2) систематичність і безперервність;

3) послідовність у роботі;

4) правильне планування самостійної роботи;

5) використання відповідних методів і прийомів самостійної роботи;

6) педагогічне управління.

Однією з особливостей навчального процесу у сучасному ВНЗ, яку слід якомога ефективніше використовувати при організації самостійної роботи студента, є активне упровадження комп'ютерної техніки. Комп'ютерна підтримка забезпечує можливість чітко організувати і конкретно спрямовувати самостійну навчальну діяльність студентів та досягти кращих результатів у навчанні при скороченні затрат часу та використанні форм інтерактивних методів у вивченні української мови як іноземної, які, здебільшого, застосовуються під час аудиторних практичних занять: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Заверши фразу», «Алфавіт» (дозволяє повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та інші [1, 25].

Для підвищення ефективності супроводу самостійної роботи студентів можна використовувати електронний підручник; електронні методичні вказівки; тестові контролюючі завдання; електронну аудіовізуальну наочність тощо.

Органічною частиною самостійної роботи є контроль і оцінювання її результатів. Вони можуть здійснюватись як на аудиторних навчальних заняттях, так і в позааудиторвий час з оцінюванням усних відповідей і письмових робіт студентів. Результати поточного контролю за самостійним виконанням завдань студентами фіксуються в журналі обліку навчальних занять групи на окремій сторінці за окремими темами й видами самостійної роботи.

За модульної системи навчання теми самостійної роботи входять у змістовий модуль. Результати СРС над навчальним матеріалом цих тем контролюються після закінчення логічно завершеної частини лекцій та інших

видів занять із певної дисципліни. Результати такого проміжного контролю враховуються під час виставлення підсумкової оцінки.

У методології викладання української мови як іноземної допомагають інтерактивні методи викладання іноземних мов [3,10].

Для забезпечення ефективного використання комп'ютерних телекомунікацій у навчальному процесі необхідно створювати відповідні електронні навчально-методичні комплекси (ЕНМК), які можна застосовувати як у локальному так і мережевому випадках.

Сьогодні і продовжують з’являтися нові інноваційні техніки у викладанні української мови як іноземної. Це вказує на значну перспективу подальшого наукового дослідження в сфері пошуку та застосування ефективних інноваційних підходів при вивченні української мови як іноземної.

Література:
1.Інтерактивні технології навчання / [авт.-упор. І. І. Дівакова]. – Тернопіль: Мандрівець, 2009.─С. 23-27.
2.Інформаційний лист МОН України [Електронний ресурс]. / – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/content/.../ukrayinska-mova-yak-inozemna.doc
3. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. — Минск: Белорусский верасень, 2005.─220 с.
4. Чернова А.В. Інноваційні підходи у викладанні української мови як іноземної // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология. Социальные коммуникации» – 2012. – Т.25 (64). – № 1. Часть 2. ─С.318-322.

Возможности формирования автономии в языковой подготовке иностранных студентов

Цимбал Т.Н.
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail: tatiana.n.tsymbal@gmail.com

Современное информационное общество стремительно изменяет среду жизни и деятельности людей. Необходимость участия специалистов в решении глобальных проблем человечества вызывают потребность в непрерывном обучении, в подготовке к осуществлению эффективных профессиональных коммуникаций и контактов. В этой связи очевидна необходимость

трансформации традиционных систем обучения и выработки согласованной стратегии общества, обеспечивающей доступ к обучению в течение жизни.

Готовность личности к непрерывному образованию предполагает не просто владение отдельными умениями работы с возрастающей по объему и усложняющейся по содержанию информацией. Ее основу составляет также способность получения нового знания, самостоятельного выстраивания собственного познавательного процесса. Чем больше готов человек к автономному познавательному процессу в масштабном информационном пространстве, тем успешнее и результативнее будет его личностный рост и социальная востребованность.

Нельзя не отметить и тот факт, что интенсивность информационных процессов в обществе влечет за собой стихийное самообучение студентов. Телевидение, радио, печатные средства массовой информации, мобильная телефонная связь, Интернет и другие информационные технологии ускорили доступ к образовательной информации, облегчили процессы информационного обмена и общения. В этих условиях большое значение приобретают готовность будущего специалиста к саморазвитию с использованием информационно-коммуникационных технологий, его способность самостоятельно ориентироваться в потоках информации, в том числе иноязычной, самостоятельно планировать и анализировать процесс индивидуального познания.

Задачи модернизации высшего профессионального образования выдвинули в настоящее время в число основных проблему изменения системы языковой подготовки иностранных студентов. Важно не столько передать обучающимся определенный набор знаний, сформировать конкретные умения и навыки, сколько научить студентов самостоятельно приобретать, интерпретировать, критически оценивать и применять их в учебной и будущей профессиональной деятельности. Регламентированное обучение иностранным языкам под руководством преподавателей не может раз и навсегда

удовлетворить коммуникативные и образовательные потребности развивающейся и активной личности. Все большую значимость приобретает образовательная автономность студентов, их самостоятельное обучение.

Проблема достижения образовательной автономности иностранных студентов в сфере языковой подготовки особенно актуальна еще и потому, что изучение иностранного языка — это всегда чередование ситуаций коммуникативной и автономной деятельности. Общение на иностранном языке и взаимодействие с преподавателем и студентами на занятии, продуцирование устной (диалогической/монологической) и письменной речи не может быть эффективным без самостоятельного усвоения обучающимся необходимых лексических единиц и грамматических конструкций. Навыки и умения аудирования не станут устойчивыми, если студент не занимается самостоятельным прослушиванием необходимых аудиоматериалов во внеаудиторное время. В еще большей степени это касается чтения и письма. Таким образом, в языковой подготовке особую важность приобретает постоянная индивидуальная тренировка языковых навыков и речевых умений. Все это подтверждает важность формирования образовательной автономии иностранных студентов в процессе изучения языка.

Первое определение автономии учащихся дал Х. Холек, который рассматривал ее как «умение брать на себя ответственность за свою учебную деятельность относительно всех аспектов этой учебной деятельности, а именно: установление целей, определение содержания и последовательности, выбор используемых методов и приемов, управление процессом овладения, оценка полученного результата» [1, 68]. Х. Холек также первым заявил о важности автономного обучения иностранным языкам.

Исследователь Л. Дикинсон сравнивает понятие «автономность» с такими понятиями, как «самоуправление» и «индивидуализация обучения», и полагает, что важнейшей характеристикой образовательной автономии изучающего

иностранные языки является адекватное распределение ответственности за изучение нового в учебном процессе.

У. Литлвуд рассматривает автономность в трех аспектах: субъекта познания, субъекта коммуникации и личности. Как один из важнейших компонентов формирования образовательной автономии ученый выделяет желание и способность обучающегося действовать независимо. Отмечается, что «желание совершать самостоятельные поступки зависит от уровня мотивации и уверенности студента, а способность — от его уровня знаний и умений… Студент должен учиться самостоятельно, общаться на языке также самостоятельно и быть самостоятельным как личность» [1, с. 68].

Е. А. Таранчук трактует понятие образовательной автономии «с трех позиций:

1) как личное качество (личное психологическое отношение учащегося к процессу обучения и приобретения знаний, желание и способность взять на себя управление своей учебной деятельностью);

2) в социально-политическом контексте (признание прав обучающегося в рамках образовательной системы, предоставление ему определенной свободы в обучении со стороны преподавателя);

3) с организационно-методической стороны (один из способов организации обучения) [2].

О. Н. Щеголева в своем исследовании упоминает работу Л. Мариани, который определяет термин «автономность» «как насущную потребность каждого человека, его стремление к независимости, ответственности и самостоятельному принятию жизненно важных решений» [1, 68].

Таким образом, понятие автономности трактуется исследователями с разных точек зрения и во многих случаях определяется через независимость и самостоятельность обучающегося. Образовательная автономность обучающихся считается качеством, свойством личности и одновременно ее состоянием в образовательном процессе, характеризующимся наличием

определенных ценностных установок, четко поставленных целей и действий, направленных на их достижение. В то же время образовательная автономность студентов может характеризоваться высоким качеством их самостоятельной работы и являться одной из задач индивидуализации обучения.

В качестве эффективных технологий целенаправленного развития учебной компетенции и автономии учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком используются такие технологии:

- контрактное, модульное обучения (технология «переговоров» и «учебных контрактов»);
- самоуправляемое/автономное обучение на основе технологии «самодоступного ресурсного обучения» – “self-access-resource-based learning”;
- проектная технология как реализация совместного обучения, обучения в сотрудничестве (co-operative learning, peer teaching) и креативной образовательной деятельности;
- технология «Языковой портфель» (новая перспективная технология, основанная на целенаправленном формировании рефлексивной самооценки в области изучения иностранного языка [4].

На наш взгляд, одной из наиболее эффективных образовательных технологий, позволяющих обучающимся овладевать иностранным языком автономно как в аудиторных, так и во внеаудиторных условиях, является проектная технология. Метод проектов позволяет моделировать условия деятельности, которые максимально приближены к реальным, для формирования целого набора ключевых компетенций обучающихся, в том числе и двух важнейших — информационной и коммуникативной. Е. П. Марычева отмечает, что «проектная технология обучения иностранному языку в новой образовательной парадигме становится процессом самостоятельного автономного овладения системой учебной познавательной деятельности. Проектное задание, которое дается на группу обучаемых, непосредственно связывает овладение определенным предметным знанием с реальным

использованием этого знания. Комплексный интегративный характер проектной работы позволяет студенту выстраивать единую картину мира, собирая для этого ранее полученные знания и навыки и приобретая новые. При этом ориентация на создание проекта как личностного образовательного продукта делает процесс овладения предметным знанием личностно значимым, личностно-мотивированным» [3].

Итак, эффективной дидактической системой в области обучения/овладения иностранным языком и культурой, которая позволяла бы целенаправленно формировать учебную компетенцию в данной предметной области и обеспечивала бы развитие автономии иностранного студента, может стать система, основанная на взаимосвязанном и взаимодополняющем использовании указанных технологий. При этом системообразующим фактором данной дидактической модели может служить технология «Языковой портфель».

Литература:
1. Щеголева О. Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования / О.Н. Щеголева // Иностранные языки в школе. 2007. № 8.
2. Таранчук Е. А. Автономность в обучении как образовательная и педагогическая цель [Электронный ресурс] / Е.А. Таранчук. – Режим доступа: http: // www. do. kspu. ru
3. Марычева Е. П. Инновационные технологии в образовательном процессе (обучение иностранным языкам) [Электронный ресурс] / Е.П. Марычева. - http: // www. vlsu. ru.
4. Objectives for Foreign Language Learning. Council for Cultural Co-operation. – Strasburg, 1986. – 165 p.

О некоторых приемах работы с научным текстом

Чернявская С.Н.
к. истор. наук, заведующий кафедрой украинского, русского языков и прикладной лингвистики
Немерцова Е.Е.
ст. преподаватель кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»
г. Харьков, Украина
E-mail: kurmpl@ukr.net

Одной из важных задач при обучении русскому языку как иностранному является формирование у иностранных учащихся культуры работы с научным

текстом. Чтобы овладеть навыками чтения, понимания, анализа, комментирования научного текста, написания различных видов вторичного текста (тезисов, плана, конспекта, аннотации, реферата и т. д.), иностранному студенту необходимо знать стили речи, структуру текста, уметь выделять различные виды информации (фактографическую, логико-теоретическую и оценочную; основную, дополнительную и поясняющую [1], а также правильно «производить компрессию путем исключения второстепенной информации» [2;12], показывая тем самым уровень понимания и анализа прочитанного и проанализированного текста.

Под компрессией текста понимается создание в результате преображения текста – источника вторичного текста, отличающегося меньшим объемом и раскрывающего основные положения и смысловую структуру первичного текста на основе выделения и описания его основной информации. «Сжать» текст можно с помощью следующих приемов: 1) исключение дополнительной и поясняющей информации, не влияющей на ход авторской мысли и понимание текста (вводных слов, однородных членов предложения и т. д.); 2) обобщение (объединение, слияние) парцеллированных предложений; ряда предложений, связанных одной мыслью; 3) замена (однородных членов обобщающим словом; сложного предложения – простым и т. д.). перечисленные приемы на практике могут использоваться как отдельно, так и в сочетании друг с другом с целью создания в первую очередь таких вторичных текстов, как план (номинативный, вопросный, тезисный), конспект, аннотация.

На сегодняшний день существует огромное количество исследований, посвященных роли навыков компрессии текста в обучении, а также множество учебных пособий (для учащихся разных специальностей) по созданию вторичных текстов. В данной статье речь пойдет о некоторых приемах обучения «сжатию» научного текста иностранных студентов-нефилологов (на этапе вузовской подготовки) на примере написания плана текста по специальности.

Составление плана в первую очередь связано с формированием навыков чтения, глубинного понимания текста и рассчитано на отработку умений совершать речевые действия: определять тему и коммуникативную задачу текста; выявлять его основную мысль; делить текст на смысловые части, находить в нем смысловые слова; понимать связь между структурой текста и его содержанием, и др. [3;123].

Данные умения могут быть отработаны по следующему примерному алгоритму: выделить смысловые части текста; кратко передать их содержание, используя цветовые обозначения, определить в каждой части главную (новую) и второстепенную информацию текста; найти ключевые слова; определить тему высказываний; расчленить данные высказывания на смысловые отрезки; определить части речи, которыми выражены микротемы текста; сформулировать вопросы к высказываниям (составить вопросный план); составить назывной план данного текста; отразить порядок следования микротем в виде схемы.

Перед тем как приступить к работе над текстом и составлению плана, важно провести работу, направленную на совершенствование лексико-грамматических навыков учащихся. Так, можно включить задания по подбору синонимов и синонимичных конструкций, что в дальнейшем поможет учащимся без труда сформулировать пункты плана и упростить часть текста при конспектировании.

Пример: «нарушение техники безопасности приводит к гибели трудящихся». В лексический минимум можно вынести следующие слова: «гибель», «трудящихся». Далее можно попросить учащихся подобрать синонимы к данным словам: гибель-смерть; трудящихся-рабочих, сотрудников.

При работе с грамматическим минимумом желательно напомнить о значении суффикса -ени(й), при помощи которого от глаголов образуется существительное, обозначающее процесс. В дальнейшем студентам не составит

труда упростить фразу, трансформировать именные сочетания в глагольные и наоборот.

Обязательной частью работы является повторение моделей научного стиля речи. Студенты находят в предложении модель или придумывают по образцу свои предложения. Важно при повторении давать конструкции в связке с синонимичными нейтральными моделями (единый смысловой блок). Например: «являться чем – представлять собой что – быть чем»; «играть роль – иметь значение – выполнять функцию» и т. д.

Необходимо учитывать и те трудности, которые могут возникнуть у обучаемых во время чтения. К примеру, студенты из ближнего зарубежья (в особенности из Узбекистана и Туркмении) часто испытывают трудности при разборе предложений, при согласовании подлежащего и сказуемого в роде, числе и падеже и потому не всегда могут найти главные члены предложения. Поэтому целесообразно предложить им задания на согласование слов, на трансформацию простых предложений, осложненных причастными оборотами, в сложные (с помощью определительных придаточных) и др.

Таким образом, обучению компрессии путем исключения, обобщения или замены должна предшествовать работа по анализу структуры как простого, так и сложного предложений, чтобы студенты без труда определяли главные и второстепенные члены предложения, ориентируясь не столько на содержательную сторону, сколько на форму.

Следует отметить, что составление вопросного плана вызывает наибольшую трудность у студентов из ближнего зарубежья (Узбекистана, Таджикистана, Туркменистана и других стран), что вновь объясняется структурой конкретных языков. Например, и в узбекском, и в туркменском языках в вопросе возможен обратный порядок слов, в связи с чем вопросительное слово оказывается в конце предложения. В связи с этим отдельное внимание следует уделить интонационным конструкциям, а также

заданиям, направленным на тренировку умения правильно формулировать вопрос.

На этапе предтекстовой работы учащиеся овладевают лексическим минимумом, необходимым для правильного истолкования и понимания текста. В лексический минимум обязательно нужно включить ключевые слова текста, термины, чтобы они не попали в процент незнакомых слов. Необходимо уделить внимание словам русского языка, сходным по форме со словами родного языка студента-иностранца, но значительно отличающимся по значению (например, аспирант, капитал и др.). Такие слова могут создать у учащегося иллюзию понимания текста и привести к тому, что материал будет понят неверно или со смысловыми искажениями.

Предтекстовая работа предполагает внимательное чтение (прослушивание) текста по фрагментам с целью понимания его содержания. Во время чтения каждого из фрагментов продолжается активный лексико-грамматический анализ. После первого прочтения определяется тема и идея текста. При втором прочтении акцент делается уже не на понимании текста, а на его структуре. Учащиеся уже представляют себе, из скольких частей состоит текст. Деление на фрагменты должно осуществляться по смысловому принципу (иногда может совпадать с абзацным членением текста).

Впоследствии при чтении научных текстов в качестве тренировочных заданий, рассчитанных на понимание содержания и на умение использовать средства связи, могут быть предложены следующие: расположить абзацы в предложенном тексте в их логической последовательности; дополнить каждую часть текста предложением, связывающим ее с другой частью, и др.

После второго прочтения студенты готовятся к написанию плана текста: формулируют пункты вопросного (поставить вопрос так, чтобы ответом на него была главная информация текста) и назывного планов (позволяет отработать навыки упрощения и переформулирования). Если речь идет о студентах из

ближнего зарубежья, то работу лучше начинать с составления именно вопросного плана, который часто вызывает определенные трудности.

Помимо плана текста, наиболее эффективно развитию навыков компрессии текста у иностранных учащихся нефилологических специальностей способствует составление логических схем на основе первоисточника, которые наглядно показывают степень осмысления прочитанного текста, умение выделять главную и второстепенную информацию. При обучении составлению плана-схемы студенты могут прочитать текст, проанализировать его структуру и заполнить пустые места в готовой схеме [4;144].

После проверки лексико-грамматических и содержательных ошибок, студенты могут попробовать развернуть полученный вторичный текст в исходный, что будет способствовать совершенствованию их коммуникативной компетенции и повысит уровень владения научным стилем речи.

Итак, при составлении плана учащиеся обращают внимание на структуру текста (введение, основную часть, заключение), учатся сокращать и расширять отдельные части, дополнять части, запоминать и удерживать в памяти содержание вновь оформленного текста; передавать содержание вновь созданного текста. Данные умения способствуют формированию навыков последующего продуцирования монологического высказывания [5;55] и особенно важны при обучении студентов из ближнего зарубежья [5;114], которые зачастую не имеют общих представлений о закономерностях построения текста, знаний о механизме связи его частей, а потому не могут подчинять свое высказывание определенной теме и основной мысли. Составляя различные виды плана и подготавливая пересказ, студенты учатся выстраивать логически связанный текст (используя зачин и концовку для оформления связного целого), последовательно излагать его, пользоваться разными типами речи и выбирать различные средства и типы межфразовой связи.

Литература:

1. Аросева Т.Е. Инженерные науки: учеб. пособие по языку специальности. – СПб.: Златоуст, 2013. – 232 с.

2. Зайдман И.Н. Коммуникативная культура современника: проблемы и перспективы исследования. – СПб.: Златоуст, 2007 – 244 с.
3. Мотина Е.И. Язык и специальность. – М.: Русский язык, 1983. – 168 с.
4. Основы научной речи: учеб. пособие для студентов нефилологических специальностей / под ред. В.В. Химика, Л.Б. Волковой. – М.: Академия, 2003. – 272 с.
5. Русский язык. Основной курс: практическая грамматика для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. – СПб.: Златоуст, 2011. – 304 с.

Підготовка іноземних студентів у контексті концепції навчання протягом життя

Шарапова О.В.
к. пед. н., ст. викладач кафедри філології
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: olena.matveeva@gmail.com

Зміст професійної діяльності став настільки наукомістким і мінливим, що навчання стало невід'ємною і незмінною частиною трудової діяльності дорослої людини. У суспільстві знань, що зараз формується, освіченою людиною буде хтось, хто готовий розглядати навчання як безперервний процес. Все більше і більше знань, особливо поглиблених знань, набувається повз вік формального навчання, і в багатьох ситуаціях за допомогою освітніх процесів, що не зосереджуються на традиційній освіті. Інформаційне перевантаження, поява систем з високою функціональністю, а також клімат швидких технологічних змін, створили нові проблеми і завдання в галузі освіти та професійної підготовки. Нові методичні підходи необхідні, щоб обійти складні проблеми змісту освіти (навчити людей всього, що вони, можливо, повинні знати, в майбутньому) і устарівання знань (передбачити, які конкретні знання будуть потрібні або не потрібні в майбутньому). Навчання повинно стати частиною життя, природним наслідком того, що людина живе і контактує зі світом, а не залишатися процесом окремим від решти життя [6].

У сучасних умовах модернізації вищої освіти, що передбачає створення єдиного освітнього і наукового простору, уніфікованих і стандартизованих критеріїв забезпечення якості навчально-виховного процесу, актуальним стає

питання ефективного навчання іноземних слухачів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів, зокрема профілю [1].

Підготовчий факультет вищого навчального закладу є визначальною сходинкою на шляху до становлення іноземних слухачів не тільки як кваліфікованих спеціалістів, а й як представників інтелігенції окремої держави. Відтак підготовчі факультети покликані забезпечити розвиток творчого потенціалу слухачів для ефективної навчальної та професійної діяльності. Ядром цього процесу постає формування в іноземних слухачів умінь і навичок самостійної навчальної діяльності.

Результати наукового пошуку засвідчили, що організація навчально-виховного процесу на підготовчих факультетах вітчизняних вишів ґрунтується на основних засадах концепції безперервної освіти, що розглядає в якості кінцевого результату не набуття слухачами певних знань, умінь, навичок, а формування культури мислення, тобто здатності до самостійного аналізу життєвих і професійних ситуацій, виявлення прогалин у знаннях і вміннях, стимулювання на цій основі бажання до самонавчання, самоосвіти, а також здатності до саморозвитку не тільки під час навчання у ВТНЗ, але і впродовж усього життя.

Такий підхід зумовлено глобалізацію, демографічною кризою, інноваціями в науково-технічній сфері, мобільністю людських ресурсів, швидкістю і частотою комунікацій людей у різних сферах, які змінюють інформаційно-освітній простір.

Ці чинники вимагають визначення стратегій розвитку та вдосконалення вищої освіти, системоутворюючою складовою яких є ідея безперервного навчання, оскільки процес формування професійних якостей та здібностей має відбуватися безперервно упродовж життя. Саме тому Європейською комісією розроблено «Програму навчання протягом життя», що передбачає формування восьми ключових компетенцій, якими повинен володіти кожен випускник

вишу, серед яких обов'язковою виокремлюється навчальна компетенція як здатність та вміння навчатись [5].

Відтак, підготовчі факультети вищих навчальних закладів мають перейти від традиційного навчання до особистісно орієнтованого, підґрунтям якого є розвиток творчих здібностей слухачів-іноземців і формування ключових компетенцій, зокрема здатності та вміння навчатись. Це, в свою чергу, вимагає підвищення рівня самостійності студентів у навчальній діяльності, що неможливе без сформованості умінь і навичок самостійної навчальної діяльності.

Сучасні тенденції підготовки іноземних слухачів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів передбачають розвиток двох основних напрямів: індивідуалізацію навчання та збільшення обсягу самостійної навчальної діяльності, які, на думку науковців і практиків, закладають підвалини якості навчання.

Навчання іноземних слухачів на підготовчих факультетах ВНЗ України вирізняється певними особливостями, що вимагають створення методик, технологій, які формують комунікативну компетенцію, необхідну для професійної комунікації іноземних слухачів на різних рівнях; розробки програм, курсів і тренінгів, які забезпечують адаптацію в українському соціокультурному просторі, а також мають орієнтацію на подолання крос-культурних розбіжностей у спілкуванні; розробки комп’ютерного забезпечення навчального процесу тощо.

Особливості навчання іноземних громадян на підготовчих факультетах українських вишів визначаються основною метою цього навчального періоду – підготовкою у короткий термін до отримання слухачами-іноземцями вищої освіти спільно з українськими студентами.

Специфіка роботи в іноземній аудиторії на довузівському етапі навчання, характерними рисами якого є навчання нерідною мовою з паралельним оволодінням цією мовою, навчання з орієнтацією на майбутню професійну

діяльність, навчання в умовах соціокультурної та біологічної адаптації, вимагає удосконалення навчального процесу. Це стосується як викладання мови (української або російської), так і вивчення природничо-математичних дисциплін, зміст яких потребує ретельного відбору та впорядкування, а методика – орієнтації на тематичну корекцію навчального матеріалу у відповідності до рівня освіти, отриманої студентами на батьківщині, та рівнем, необхідним для подальшого навчання [2; 3; 4; 7].

Література:

1. Бєланова Р. А. Навчальні потреби сучасної вищої школи в Україні / Р. А. Бєланова // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К. : КДПУ. – 2002. – Випуск 12. – С. 11–15.
2. Гладких И. А. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс / И. А. Гладких, В. В. Стародуб, К. М. Чуваева. – СПб : Нестор, 2009. – 106 с.
3. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Видав. «Віпол», 2000. – 636 с.
4. Bugental J. F. T. Self-fragmentation as a resistance to self-actualization / James Frederick Thomas Bugental // Review of Existential Psychology & Psychiatry – 1962. – № 2. – P. 241–248.
5. European Civil Society Platfrm on Lifelong Learning (EUCIS-LLL) [Editor in chief: Audrey Frith] — Brussels – Belgium —2011, —22 p.
6. Lifelong Learning: Concepts and Contexts-[Edited by Peter Sutherland and Jim Crowther] — Routledge, New York, —2008. —264 p.
7. Shostrom E. Personal orientation inventory / E. Shostrom // Educational and industrial testing service. – N. Y. – 1966. – N. 12. – L. 23–30.

Инновационные подходы к обучению иностранных студентов

Шатравко Н.С.
к. филол. наук, доцент, зав.кафедрой истории и педагогики
Белорусской государственной сельскохозяйственной академии
г. Горки, Могилевская обл., Республика Беларусь
e-mail:kafpps@mail.ru

Характерной особенностью современного периода развития отечественного образования является тот факт, что одновременно с процессом интеграции Республики Беларусь в мировое образовательное пространство происходит процесс его реформирования, переход на инновационный путь развития. В Программе развития Белорусской государственной сельскохозяйственной академии отмечается, что «свое развитие академия связывает с инновационными преобразованиями в содержании подготовки

специалистов, широким использованием в учебном процессе современных информационных образовательных технологий, инновационных форм и методов обучения, активизирующих познавательную деятельность студентов» [2, 29].

Отметим также достаточно активно идущий в последние годы процесс интернационализации современного образования и большой приток в белорусские вузы иностранных студентов. Если в начале 2000-х годов в БГСХА обучалось несколько десятков иностранных студентов, то в 2017/2018 учебном году их численность составляла более шестисот, а в вузах республики обучалось более четырнадцати тысяч иностранцев.

В современных условиях модернизации высшего образования к традиционным проблемам подготовки иностранных студентов добавляются еще и чисто дидактические, методологические, психолого-педагогические проблемы, связанные с адаптацией иностранных студентов к тем инновационным формам и методам обучения, которые используются вузами в процессе подготовки по избранной специальности (внедрение нового технологического инструментария, использование интерактивных технологий, модульно-рейтинговой технологии обучения, деловые игры, тренинги, подготовка творческих, научно-исследовательских работ и т.п.).

В связи с этим необходимо отметить противоречия между инновационными требованиями к образованию и уровнем подготовки иностранных студентов: слабая довузовская подготовка студентов; отсутствие у них навыков самостоятельной работы, недостаточные знания по основным базовым дисциплинам, в том числе и по русскому языку; неумение работать в новой образовательной среде, включиться в учебную деятельность (запись лекций, сдача модулей); сложности адаптации к бытовым и социокультурным условиям и т.д.

Успешное решение задач подготовки компетентных, конкурентоспособных специалистов невозможно без реализации принципов личностно-ориентированного обучения, развития индивидуальных, творческих

качеств личности обучаемых. В этой связи актуализируется проблема разработки методических, содержательно-технологических и организационно-управленческих основ самостоятельной работы студентов как важнейшей составляющей современного образовательного процесса в вузе. Увеличение доли самостоятельной работы в учебных планах при подготовке специалистов должно, безусловно, учитываться и в процессе обновления методических и дидактических подходов в обучении иностранных студентов.

Инновационные требования к подготовке специалистов предполагают перевод студента из позиции обучаемого в позицию самостоятельно приобретающего профессиональные знания будущего специалиста. Очевидно, что эффективность этого перехода предполагает создание слаженной системы межпредметных связей, в которой обеспечивается преемственность знаний по специальным дисциплинам с предыдущими и последующими знаниями. Как показывает практика, овладение иностранными студентами категориальным аппаратом профессиональной сферы специальности оказывается более результативным, если происходит параллельно с процессом изучения русского языка. В качестве примера эффективной реализации межпредметных связей можно назвать сотрудничество преподавателей кафедры русского языка и кафедр специальных и общепрофессиональных дисциплин по разработке методических пособий для иностранных студентов по истории Беларуси, экономической теории, праву, философии, дисциплине «Тракторы и автомобили» и др.

Инновационные профессионально направленные методики обучения включают разнообразные ситуации, ролевые и деловые игры, творческие проективные задания. Именно семинарские занятия, построенные на интенсивных технологиях, дают возможность обучаемым перейти от пассивного потребления информации к активному участию в процессе познания. Однако участие в построенных по активным методикам занятиях требует от студентов определенных навыков. Основными проблемами

иностранных студентов является отсутствие навыков участия в учебной дискуссии, неумение работать в команде, быстро записывать лекционный материал, выделять и обосновывать причинно-следственные связи, формулировать выводы и др.

Дидактический потенциал занятия с использованием инновационных технологий обучения должен включать коммуникативный и познавательный аспекты обучения: формирование умений в том или ином виде речевой деятельности; актуализацию страноведческого материала; развитие личностных качеств студентов. Практически любая интерактивная технология стимулирует речевую, социальную и познавательную деятельность студентов. На интенсивных занятиях обучаемые должны не только осваивать и понимать получаемую информацию, но и осуществлять самостоятельные, индивидуальные и групповые практические действия по решению учебной проблемы или ситуации [1].

Кафедрой истории и педагогики накоплен значительный опыт по организации занятий с иностранными студентами с применением активных технологий. Так, содержательную основу учебных ситуаций при изучении программного материала по истории Беларуси, психологии, социологии может составлять страноведческий (исторические даты, культурные достопримечательности, национальные праздники, традиции, особенности кухни и т.д.), а на старших курсах – профессионально направленный материал (особенности делового и управленческого общения, оформление документации, этикетные формы общения и др.). Участникам деловой игры могут быть заранее предложены дополнительные тематические материалы, расширяющие знания по определенным темам («Система образования в Республике Беларусь», «Сельское хозяйство Беларуси», «Белорусские национальные праздники», «Проблемы двуязычия в Республике Беларусь», «Национальные особенности общения» и др.). При необходимости преподаватель может предлагать конкретные образцы речевого поведения с использованием специальных терминов и актуализируемых

грамматических форм (причастных, деепричастных оборотов, сложноподчиненных предложений, кратких причастий, форм сравнительной степени прилагательных и т.д.). Эффективными, как с точки зрения усвоения учебного материала, так социокультурной адаптации, являются занятия-экскурсии, проводимые на кафедре истории и педагогики с иностранными студентами на базе школ города при изучении темы «Образование как социокультурный феномен».

При применении игровых технологий развиваются практические компетенции студентов: формируются коммуникативные навыки; развиваются навыки по представлению, аргументации и структурированию информации; формируются интерактивные умения, позволяющие эффективно взаимодействовать с партнерами; усиливается мотивация к изучению программного теоретического материала.

Включение интенсивных технологий в образовательный процесс решает важные учебные цели и задачи: способствует развитию профессионального, аналитического мышления, приобретению социального опыта, коллективного взаимодействия, формированию профессиональной компетентности и познавательной мотивации, развитию профессиональной коммуникации и др. Особенно продуктивны занятия с использованием интерактивных технологий со студентами экономических и юридических специальностей. При активном обучении на базе специальности могут использоваться различные технологии: игровое проектирование, ролевые игры, инсценировки, мозговой штурм, имитационные деловые игры, тренинги и др. Одновременно с учебными целями на подобных занятиях решаются и задачи воспитательного характера.

Современная образовательная ситуация диктует необходимость формирования профессиональных компетенций иностранных студентов в контексте междисциплинарного подхода, непрерывного образования, позволяющего создать активную учебную речевую среду и определенные психолого-педагогические условия, при которых студент может достичь необходимого уровня овладения профессиональными знаниями.

Новые подходы к подготовке специалистов требуют переосмысления роли преподавателя и разработки качественно нового методического обеспечения учебного процесса специально для иностранных студентов. Преподаватель должен организовать учебный процесс с учетом знания методики и специфики преподавания дисциплины в иностранной аудитории, усиливать личностную направленность образования, выбирать профессионально ориентированные методы в соответствии с решением задач по повышению качества подготовки специалистов для зарубежных стран.

Таким образом, методика работы с иностранными студентами требует ориентации на инновационное развитие системы образования в целом. Модернизация системы подготовки иностранных студентов – важнейшее условие конкурентоспособности и успешности развития белорусских вузов, в том числе и БГСХА, на рынке образовательных услуг.

Литература:

1. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение / А.П.Панфилова. – М.:Изд. Центр «Академия», 2009. - 192 с.
2. Программа развития Белорусской государственной сельскохозяйственной академии на 2016 – 2020 годы / Под общ. ред. Саскевича П.А. - Горки: БГСХА, 2016 -. 84 с.

Щодо організації самостійної роботи іноземних студентів під час вивчення дисципліни «Латинська мова» спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія»

Шпанько Т.С.
ст. викладач кафедри української та іноземних мов
Харківської державної академії фізичної культури
М. Харків, Україна
e-mail: tatyanashp@gmail.com

Вивчення латинської мови має принципове значення для загальнокультурного розвитку іноземних студентів, а також для їх успішного засвоєння професії реабілітолога. У роботі з іноземними студентами викладач повинен враховувати рідну мову учнів, рівень їх базової підготовки, мотивацію вибору професії і прагнення опанувати обрану спеціальність.

В останні десятиліття в системі вищої освіти все більше уваги приділяється питанням самостійної роботи студентів. Ця тенденція відповідає

запитам сучасного суспільства, яке потребує фахівців, здатних до самостійної і професійно компетентної діяльності, до постійної готовності до самоосвіти та самовдосконалення. Як одна із відповідей на такі запити в умовах широкого поширення комп'ютерних технологій з'явилася й успішно розвивається система дистанційного навчання, в якій учні практично самостійно вирішують проблеми отримання необхідних знань і умінь. Історія педагогіки від античності до сучасності свідчить, що за будь-якої системі освіти оволодіння знаннями неможливо без свідомої і цілеспрямованої діяльності самого учня щодо засвоєння цих знань. У наш час необхідно навчити студента самостійно здобувати знання і глибоко осмислювати впізнане, бо тільки на основі цього він зможе стати висококласним фахівцем [2; 3]. Анатомічний розділ програми вивчається першим на початку навчального року паралельно з початком вивчення студентами анатомії. Це той фактор, який власне і визначає в кінцевому підсумку ступінь особистого старання, якість засвоєння матеріалу і показник успішності учня. І тут можна однозначно говорити про те, що стосовно вивчення предмета «Латинська мова» у студентів формується позитивна мотивація, оскільки вони постійно переконуються в затребуваності латинських термінів під час вивчення такої фундаментальної медико-біологічної дисципліни, як анатомія. Перші два заняття відводяться на короткий вступ до дисципліни «Латинська мова» і на фонетичні основи термінології. Уже за цими двома фонетичними заняттями задається домашнє завдання, яке перевіряється на початку наступного заняття. Під час цієї перевірки всі студенти по черзі читають відповіді на завдання і відповідають на питання викладача. Принципово важливим є те, що кожна така перевірка домашнього завдання носить навчальний характер: студенти мають можливість порівняти свій варіант відповіді з відповіддю, яку надає викладач. Він же виправляє помилки і шляхом діалогу із студентом-іноземцем і іншими учнями підводить їх до правильної відповіді. Після фонетичного розділу йдуть теми «Граматичні категорії та словникова форма іменників» і «Словникова форма і узгодження

прикметників з іменниками», засвоєння яких дозволяє учням сформувати граматичні основи латинської термінології. Ці теми слід пояснити, максимально використовуючи для наочності дошку, таблиці або схеми. І тільки після трьох наступних занять, присвячених родовим закінченням іменників 3-го відмінка, ці питання остаточно стають зрозумілими для студентів: у вправах на ці теми тренуються і закріплюються граматичні знання і вміння з перекладу термінів з неузгодженим і узгодженим означеннями. Багаторічний педагогічний досвід підказує, що саме ці три заняття можуть бути першими рекомендовано учням для самостійного засвоєння, оскільки матеріал кожного з них - це схема-таблиця, в якій представлено систематизацію закінчень називного та родового відмінків всіх різновидів іменників кожного роду. Цей матеріал не вимагає яких-небудь додаткових роз'яснень або коментарів викладача. Тому під час проходження тем з родових закінчень, студентам після викладу мети, завдань і певних методичних вказівок пропонується переглянути теоретичний матеріал, а потім приступити до виконання домашнього завдання. Одночасно викладач контролює хід цієї роботи, періодично пропонуючи учням прочитати або записати на дошці результат виконання того чи іншого завдання. Засвоєння інших тим анатомічного розділу також доцільно організувати, долучаючи учнів до роботи над домашнім завданням з опорою на таблиці відмінкових закінчень. Йдеться про теми «Nominativus pluralis», «Genetivus pluralis». Долучаючи учнів до вирішення того чи іншого завдання - в цьому випадку до виконання вправ, ми добиваємося граничної уваги під час сприйняття нової інформації, представленої в підручнику, оскільки кожен студент щохвилини чекає від викладача питання і звіту про виконану роботу. Таким чином, ми вдаємося до тієї чи іншої моделі керованої самостійної роботи студентів, яка останнім часом набуває значного поширення і методичне обгрунтування в педагогіці вищої школи. Таким чином, від заняття до заняття учні до кінця першого семестру набувають навичок самостійної роботи з новим матеріалом. Найпершою необхідною умовою для такої роботи є наявність у кожного студента

підручника чи навчального посібника. З набуттям досвіду самостійної роботи над засвоєнням матеріалу анатомічного розділу, іноземні студенти в подальшому без особливих труднощів самостійно засвоюють ті чи інші частини анатомічних та клінічних розділів.

Література:
1. Лобанов А. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.
2. Павлова Л. П. Роль самостоятельной познавательной деятельности в формировании у студентов культуры умственного труда // Вышэйшая школа. – 2000. – № 3–4. – С. 35–40.
3. Организация самостоятельной работы студентов – условие реализации компетентностного подхода / Г. Тюрикова [и др.] // Высшее образование в России. – 2008. – № 10 . – С. 93–97.

The interactive technologies of study Ukrainian as a foreign language: structural analysis

Шленьова М.Г.
канд. фил. н., ст. викладач кафедри гуманітарних наук
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна
e-mail: science.help.today@gmail.com

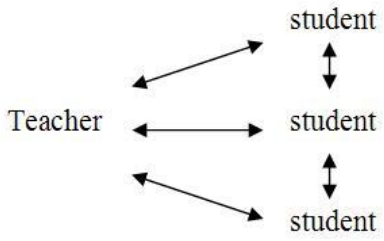
At the present stage of integration process Ukrainian higher education institutions go through the difficult period of reforming. According to the new "Education law", modern higher education institutions will have the system reconstructions of educational process and transition to the modernized educational approach both for Ukrainian and foreign students. Thus, the idea of practical orientation of Ukrainian as a foreign language is approved in activity of language departments. First of all it is necessary to teach foreign students to read, to write, to speak Ukrainian and also to work independently with textbook. The basis issue of all educational transformations should be understanding of foreign student’s capacities and forecasting of personality development requirements in the conditions of adaptation. That’s why on a practical classes of Ukrainian as a foreign language the teacher of higher education institution is faced by a difficult task: to teach students to listen, to perceive, to remember a studying material, to develop the creative potential. The developing purposes have to be defined according to a concrete studying material and provide students with knowledge, practical skills, requirements to

perform educational tasks creatively and qualitatively. The analysis of scientific and methodical literature testifies that a lot of modern scientists and methodologists deal with this problem: Beliaeva A.Yu., Volkonskaya S.Ya., Galskova N.D., Dvulichanskaya N.N., Kazabeeva V. A., Kashlev S.S. and others.

Kazabeeva V.A. noted that any chosen approach has to provide by each foreign student achievement of that level of foreign language which is indicated in the educational standard [6, 1014]. The modern education has to provide formation of creative person. That's why the choice of methods and technologies is important. They would promote as much as possible the socialization of foreign students in educational process and help them to adapt to requirements of modern Ukrainian life. The interactive methods of studying are the most effective nowadays. The word "interactive" has come to us from English word "interact", where "inter" means "mutual" and "act" means "to work". Thus, the interactive is capable to interaction, dialogue [9, 121]. As Pobirchenko N. noticed the interactive education is a special form of cognitive activity organization which pursues the specific, predictable purpose to create comfortable conditions for educational process when each student experiences success and intellectual capacity [2, 17].

At the present stage the interactive education is considered as follows: specific form of activity organization which aims to create comfortable conditions for educational process when each student experiences success and intellectual capacity; a certain kind of active study which has own regularities and features; communicative, dialogue study which belongs to pedagogical technologies on the basis of management efficiency and educational process organization. The educational process grace to interactive technologies takes course in conditions of permanent, active interaction of all foreign students in different forms of study. Today interesting and relevant interactive technologies presuppose mutual study (collective, group, study in cooperation), when student and teacher are equal subjects of class. The purpose of interactive study is to give knowledge and to realize the value of other people. The content of work consists not only in knowledge, but also in

mode of thought. Romanenko I. noticed that interactive study is a specific form of educational activity organization which purpose is to provide comfortable conditions when everyone would experience success and intellectual work, productivity of study, prevention of dominance of certain opinion over others [10, 4]. The scheme of interactive study is traditionally represented as follows:



It demonstrates the constant communication of all members of collective: teacher with students and students with each other. Therefore, the interactive technology of study has to help to increase quality and study level of Ukrainian as a foreign languages, to diversify study process, to promote development of motivation to study a subject.

It should be noted that communication of foreign language study can be "unilateral" and "multilateral". In the first case, it is necessary to speak about a priority of frontal forms of work on classes when teacher asks questions, and students answer. As for "multilateral" communication, the specific forms are group in which each student can demonstrate the intellectual potential [2, 117]. Each foreign student has a concrete task for which he has to report publicly. At the same time he has to realize that the quality of his study influence on the performance of all group’s tasks. The interactive methods include well-planned expected result of study, stimulate knowledge process, intellectual educational conditions and procedures by means of which it is possible to achieve the planned results.

The analysis of educational process with the help of interactive methods of study ("ring" method, "brainstorming", "merry-go-round") testifies that the used methods provoke changes of educational process in higher education institution. The positive changes are follows: motivation of low-performing students increase; level

of material learning increase; fatiguability decrease; low-performing student and high-achieving student study in equal level; appears interest in study material; oral skills develop in a positive way; ability to work with the dictionary improve; communicative skills are fulfilled; expansion of opportunities for self-expression allows to work in an individual rhythm, according to the own technique and program; self-checking increases, opportunities of influence on educational process organization extend.

The interaction between teacher and student begins to create on the basis of parity. The parity relationship provides acceptance of an active position of foreign student, recognitions of right on independence of thoughts, statements of thoughts, refusal of belief that exists only correct thought and it belongs to the teacher.

The interactive technologies of study content well-planned expected result, specific methods and techniques which stimulate knowledge process, intellectual and educational conditions by means of which it is possible to achieve the planned results.

Therefore, use of interactive study is not a final goal. It only means for achievement of that atmosphere in language group of foreign students which best of all promotes cooperation, understanding and goodwill, gives opportunities to realize personally focused study. For effective application of interactive study, in particular, to study all necessary material profoundly teacher has to plan own work [6, 1015]. Therefore it is so important to use technologies of study and education on practical classes of Ukrainian as foreign languages which give the best result. One of such effective technologies is interactive which is implemented in a range of interesting and productive techniques.

Література:

1. Беляева А. Ю., Прокофьева Л. П. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы со студентами-медиками) // Предложение и слово : сб. науч. тр. – Саратов, 2013. – С. 265-269.
2. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: Монографія / За заг. ред. Н.С. Побірченко. – К.: Науковий світ, 2003. – 138 с.

3. Волконская С. А., Погребнякова Е. Ю. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 745-746.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие учителя. – М.: АРКТИ, 2003.
5. Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. – 2011. – № 4.
6. Казабеева В. А. Интерактивные технологии в практике преподавания русского языка иностранным студентам // Успехи современного естествознания. – 2015. – № 1. – Ч 6. – С. 1014-1018.
7. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. – М.: ТетраСистемс, 2013.
8. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2013.
9. Обсков А. В. К проблеме организации интерактивного обучения в вузе // Вестник Томского педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 120-124.
10. Романенко І.В. Соціалізація учнів через використання інтерактивних технологій // Сучасне навчання та виховання. – 2007. – №11. – С. 2-5.
11. Шаклеин В. М., Рыжова Н. М. Современные методики преподавания русского языка нерусским: учеб. пособие. – М.: РУДН, 2008.

Секція 3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВИШУ

Использование информации краеведческого характера как неотъемлемая часть процесса обучения РКИ

Антанькова О. А., Добижи С. П.
ст. преподаватели кафедры русского и белорусского языков
Белорусской государственной сельскохозяйственной академии
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: lolat83@mail.ru, dobizhisv@mail.ru

Краеведение играет большую роль в учебно-воспитательном процессе, в том числе и на уроках РКИ и выполняет следующие дидактические функции:

1. развивает кругозор обучающихся;
2. является средством нравственного воспитания;
3. развивает исследовательские навыки и умения;
4. является средством поддержания мотивации учения;
5. создает содержательную основу обучения иностранному языку;
6. способствует формированию социокультурной и межкультурной компетенции обучающихся.

Информация краеведческого характера является неотъемлемой частью процесса обучения русскому языку как иностранному. Использование на уроках РКИ местного языкового и краеведческого материала не только повышает интерес к предмету, но и пробуждает интерес к тому месту, где на данный момент живёт и учится студент-иностранец, расширяет его представление об истории и сегодняшнем дне вуза, города, страны. Одной из основных задач является организация краеведческого материала в соответствии с интересами и уровнем языковой подготовки иностранных студентов. Это требует соблюдение таких принципов, как минимизация, учет региональной

специфики, отбор регионально значимых предметов речи, коммуникативность. Вторая задача – обеспечить целенаправленную взаимосвязь лексических и грамматических упражнений с выбранными краеведческими темами.

Преподаватель русского языка призван не только обучить коммуникативным навыкам, но и приобщить студента к пониманию элементарной информации: о населении, религии, географических масштабах страны, её культурных обычаях, об историческом прошлом и настоящем учебного заведения, где получает образование иностранец, города, где это заведение расположено. Оказавшись в новом месте, студент начинает узнавать о стране, в которой живет и учиться. Такое знакомство должно происходить не только через информацию, которую он получает на уроках русского языка. В этом случае важную роль играет также внеаудиторная работа преподавателя и студента. Бесспорным является тот факт, что необходимо проводить дополнительные беседы, лекции, включающие информацию краеведческого характера, готовить конкурсы, вечера, а также организовывать специальные учебные экскурсии. Упражнения в виде ролевой игры – эффективная форма использования краеведческих материалов в обучении РКИ. Игровой момент этого упражнения заключается в обсуждении сверстниками из различных стран явлений родной и изучаемой культур. География, история, традиции и обычаи – вот лишь некоторые аспекты, которые могут быть освещены в ходе беседы. При этом обучаемый выступает не только в роли потребителя информации об иной культуре, но и в роли транслятора культуры собственной. В упражнениях подобного вида реализуется концепция диалога культур. Основой для проведения таких ролевых игр могут выступать различные краеведческие материалы на родном и иностранном языках.

На занятиях по РКИ преподаватели нашего учебного заведения – Белорусской государственной сельскохозяйственной академии – знакомят студентов с историей, традициями, культурой нашей страны, организовывая выездные экскурсии, просмотр тематических фильмов, мультимедийных

презентаций, чтение текстов страноведческого характера. Для знакомства с историей города (Горки), вуза организовываются краеведческие экскурсии по территории академгородка, в Ботанический сад, музей истории БГСХА, историко-этнографический музей города Горки, этнографический дом-музей «Беларуская хатка» и др.

Данные виды деятельности позволяют не только расширить кругозор студентов, но и познакомить их со структурными и функциональными особенностями русского языка; обогатить словарный запас иностранцев за счет местного языкового материала с точки зрения его познавательной и эстетической ценности; на основе изученных языковых и культурных явлений расширить их знания об истории, культуре края, традициях и обычаях местных жителей; включить обучающихся в активную коммуникацию со сверстниками и взрослыми.

Практика доказывает, что методически обоснованное, планомерное использование познавательных упражнений, экскурсий, мультимедийных презентаций делает уроки запоминающимися, интересными, более динамичными, позволяет активизировать процесс преподавания РКИ, содействует совершенствованию умений в различных видах речевой деятельности.

Таким образом, культурно-историческая осведомленность иностранца – необходимое условие адекватного владения русским языком. Информация этнического, социального, культурного характера, удовлетворяющая коммуникативные, познавательные, эстетические потребности учащихся, обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка, поддерживает мотивы – стимулы к совершению речевой деятельности.

Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців на підготовчому факультеті

Артьомова О.І.
Іванова В.О.
Незовибатько О.В.
ст. викл. кафедри філології
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail:olga14nez@gmail.com

Актуальним питанням методики викладання української або російської мови як іноземної є розробка теоретичних засад навчання іноземних студентів підготовчих факультетів спілкуванню в навчально-професійній сфері. Цю актуальність зумовлено необхідністю максимально швидкого включення студентів до учбового процесу з вивчанням спеціальних предметів. Ми вважаємо, що одним з найбільш актуальних питань є навчити їх спілкуванню російською або українською мовою в учбово-професійній, суспільно-політичній і соціально-культурній сферах. Метою навчання іноземних студентів у вищих навчальних закладах є формування їх комунікативної компетенції, тобто набору і реалізації програм мовної поведінки залежно від здатності людини орієнтуватися в обстановці спілкування. Необхідно зазначити, що формування комунікативної компетенції у іноземців є однією з умов успішного оволодіння мовою. В умовах мовного середовища при взаємодії усіх її функцій формування комунікативної компетенції іноземних учнів прискорюється. При цьому мовне середовище, впливаючи на іноземців через свої компоненти-джерела (письмові і усні), грає роль інформанта про навколишню дійсність і те практичне середовище, в якому реалізуються отримані країнознавчі та комунікативні знання і вміння. Ми розглянемо основні засоби формування комунікативної компетенції студентів-іноземців на підготовчому факультеті.

Комунікативна компетенція пов'язана з різними видами мовної діяльності, тому слід говорити про формування комунікативної компетенції при навчанні письму, читанню, аудіюванню або говорінню. Різні технології

навчання російській або українській мові сприяють інтенсивнішому включенню іноземних учнів в реальне спілкування в мовному середовищі. Сформувати комунікативну компетенцію можна лише за умови володіння студентами тим об'ємом мовного матеріалу, який потрібний при спілкуванні на певну тему і в певних умовах діяльності. Формування комунікативної компетенції тісним чином пов'язане з мовною компетенцією. Мовна компетенція має бути підпорядкована комунікативній, про це не можна забувати під час навчання граматиці російської або української мови. Добре знання граматики – це не мета, а засіб забезпечення комунікативної компетенції. Однією з необхідних умов формування комунікативної компетенції студентів у процесі навчання, на наш погляд, є наявність предметної, а засобом – мовної компетенції.

Безумовно, формування предметної компетенції є первинним завданням викладачів фізики, математики, біології тощо. Але завдання викладачів-філологів полягає в тому, щоб допомогти учням опанувати цю компетенцію засобами російської або української мови. Сприяє цьому виконання системи вправ, яку побудовано на основі поетапного формування навичок і умінь в кожному виді мовної діяльності. Тобто це і мовні вправи, спрямовані на розвиток мовної компетенції учнів – засоби формування комунікативної компетенції; учбово-комунікативні завдання з опорами, які дозволяють об'єднати знання та уміння (мовну комунікативну компетенцію), а також реально-комунікативні завдання, наближені до завдань на заняттях із загальноосвітніх предметів, які є повчальними в плані формування предметної, мовної і, кінець кінцем, комунікативної компетенцій і показують рівень їх розвитку.

Формування комунікативної компетенції в аудіюванні, на думку багатьох філологів, має бути поетапним. Тільки тоді воно приведе до підвищення ефективності навчання спілкуванню іноземних студентів в учбово-професійній сфері на підготовчому факультеті і створить міцний фундамент для їх

успішного навчання на першому курсі відповідного вищого навчального закладу.

Ефективність формування комунікативної компетенції в різних видах мовної діяльності визначається в першу чергу комунікативним змістом навчання, тобто такою сукупністю форм спілкування російською мовою, яку тематично пов'язано з майбутньою спеціальністю студента. З цього боку науковий текст слід розглядати як вищу комунікативну одиницю, що сприяє реалізації комунікативних потреб. Практичний досвід показує, що професійна сфера комунікації є для іноземних студентів засадничою у формуванні мовних компетенцій.

Цілеспрямоване домашнє читання забезпечує можливість формування у іноземних студентів підготовчого факультету достатнього рівня комунікативної компетенції для подальшої професійної і наукової діяльності і займає важливе місце в системі формування умінь і навичок самостійної роботи при професійно орієнтованому навчанні.

Учбовий процес на підготовчому факультеті повинен включати різні технології навчання російській або українській мові, сприяти інтенсивнішому включенню іноземних учнів в реальне спілкування в мовному середовищі. Формування комунікативної компетенції припускає досягнення практичного володіння мовою, близького до рівня його носіїв в актуальних для студентів основних сферах спілкування: учбово-виробничій, соціально-культурній, професійній, у сфері неофіційного спілкування. Завдання практичного оволодіння мовою припускає високий рівень сформованості у студентів мовних умінь на базі лінгвістичних знань і щедрої мовної практики. Позааудиторна робота: екскурсії, тематичні вечори, вікторини, конкурси художньої самодіяльності, дає можливість організувати мовну практику студентів вже на ранньому етапі навчання. Вона є дієвим засобом розвитку навичок і умінь, отриманих на зайнятті, є проміжною ланкою між аудиторним заняттям і вільним спілкуванням.

В процесі проведення позааудиторної роботи студент стає не лише об'єктом навчання, але і його співучасником. Що у свою чергу значно активізує творчу діяльність студента, підвищує його емоційний настрій і мотивацію самостійної роботи. Під час позааудиторної роботи викладач з наставника перетворюється на помічника, співучасника творчого процесу. Взаємовідносини викладача і студента змінюються: вони переходять на неформальний рівень спілкування. Студенти освоюють нові для себе ролі в комунікації: персонажа в спектаклі, викладача, ведучого. Те, що студентам необхідно говорити не від свого імені, а від імені персонажа або ведучого, знімає можливий психологічний бар'єр перед процесом говоріння. В усіх формах позааудиторної роботи реалізуються такі творчі здібності студентів, що можуть не проявлятися під час заняття або в будь-якій іншій ситуації.

Такими ми бачимо найважливіші види діяльності, які сприяють ефективному становленню комунікативної компетенції студентів-іноземців, що навчаються на підготовчому факультеті.

Література:

1. Аникина М. Н. Начинаем изучать русский. Лестница:Учебник-книга по русскому языку. – 2-е изд., стереотип. – М.:Рус. яз.,2003. – 344с.
2. Ветроградская Э. А. Эмоции и проблемы мотивации обучения//Психологические проблемы обучения иностранцев русскому языку. – М., 1972.
3. Митрофанова О. Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О. Д. Митрофанова. – М. Рус. яз., 1985. – 128с.
4. Лаптева О. А. Идеи коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике. – Русский язык за рубежом, 1990, № 2.

Лінгводидактичні основи формування міжкультурної компетенції у студентів

Архипенко Л.М.
к.філол.н., доцент,доцент кафедри українознавства і мовної підготовки іноземних громадян Харківського національного економічного університету ім.С. Кузнеця
м.Харків, Україна
e-mail: liudm.arkh@gmail.com

Глобалізаційні процеси в суспільстві, розширення і якісна зміна характеру міжнародних зв'язків, інтенсифікація міжнародних засобів комунікації, з одного боку, і виникнення етнічних конфліктів, загострення

расової нетерпимості, з іншого боку, диктують необхідність перегляду цільових настанов в освітній політиці, визначають нове бачення ролі освіти.

У державних освітніх стандартах нового покоління, зокрема в програмі «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», зазначено, що одними із пріоритетних напрямів державної освітньої політики мають стати [5, 10]:

- оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перехід від процесної до результатної, компетентнісної парадигми освіти;

- побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності.

Компетентнісний підхід в освіті є загальною «територією» дослідження вітчизняних і закордонних науковців: В. Байденка, І. Беха, Н. Бібік, М. Євтуха, І. Зимньої, В. Лугового, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равена, О. Садохіна, А. Хуторського та ін. Цей феномен не є новим явищем в педагогіці, оскільки орієнтація на освоєння вмінь і навичок була провідною з 60-х років минулого століття, але сьогодні ідеї компетентності набули нового «звучання» в контексті глобальних змін у суспільстві.

На першому плані в освіті перебуває компетентнісний підхід, націлений на майбутню професійну діяльність студента, він дозволяє прогнозувати соціальну й професійну поведінку майбутнього фахівця, припускає ефективність виконання ним певних ролей. Таким чином, потреба формування міжкультурної компетентності становить відображення об’єктивних потреб суспільства в цілому й сфери освіти, зокрема в підготовці майбутнього фахівця.

Як зазначає Н.Д. Гальскова, єдино можливим інструментом, за допомогою якого стає реальністю будівництво мостів взаєморозуміння й взаємодії між представниками різних лінгвоспільнот є мова [2, 3]. Освоюючи нову мову, людина розширює не лише кругозір, але й кордони свого світосприйняття й світовідчуття. Як справедливо зазначають Е.І. Соловцова і Л.Б. Чепцова, «комунікативна компетенція не може бути досягнута без оволодіння певним обсягом культурної інформації» [6, 19].

Сьогодні міжкультурну компетенцію розглядають у двох аспектах:

1. Як здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства. При такому підході засвоєння максимального обсягу інформації та адекватного знання іншої культури є основною метою процесу комунікації.

2. Як здатність досягати успіху при контактах з представниками іншого культурного співтовариства навіть при недостатньому знанні основних елементів культури своїх партнерів по комунікації.

Існує багато визначень поняття «міжкультурна компетенція» (С. Тер-Минасова, О. Бондаренко, Г. Єлізарова, В. Фурманова). Г. Єлізарова в своїй монографії «Культура і навчання іноземних мов» дає таке визначення міжкультурної компетенції: «…компетенція особливої природи, спроможність здійснювати міжкультурне спілкування за допомогою створення спільного для комунікантів значення того, що відбувається, і досягати позитивного для обох сторін результату спілкування» [3, 236]. Слід зазначити, що міжкультурна компетенція притаманна тільки медіатора культур – мовній особистості, яка вивчає певну мова як іноземну.

Метою формування міжкультурної компетенції є досягнення такої якості мовної особистості, яка дозволить їй вийти за межі власної культури й набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності. Формування міжкультурної компетенції слід розглядати у взаємозв'язку з

розвитком особистості студента, його здатності й готовності брати участь у діалозі культур на основі принципів кооперації, взаємної поваги, терпимості до культурних відмінностей і подолання культурних бар'єрів. Психологами встановлено, що присутність у свідомості кожного учасника спілкування свого особистого багажу, іншими словами – своєї власної культури (індивідуальної картини світу) і так чи інакше протиставленого йому чужого світу створює діалогічність особистості. Саме діалогічність особистості є важливим чинником її розвитку й робить її здатною до участі в діалозі культур.

У процесі залучення до чужої культури в контексті діалогу культур реальність протікає у свідомості носія конкретної культури. При цьому питома культура особистості, що вивчає мову, виступає як засіб пізнання не тільки чужої, а й своєї культури. Такий діалог можливий лише за умови усвідомлення студентами своєї власної національної культури й відповідно своєї рідної мови.

Залучаючись до чужої культури в контексті діалогу культур, студент спирається на пізнавальні засоби своєї культури, які використовуються для усвідомлення чужої культури, на нові знання про чужу культуру, створені при її пізнаванні. У цьому й полягає сенс формування в студентів вторинної мовної свідомості як важливої складової його здатності адекватно брати участь у міжкультурному спілкуванні.

У «Загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка» міжкультурна компетенція представлена термінами «міжкультурні знання, навички та вміння». Так, під міжкультурним знанням розуміють знання й розуміння подібностей і відмінностей між культурами рідної країни й країни, що вивчається, а також знання й розуміння регіонального та соціального розмаїття обох країн. Міжкультурні навички та вміння ж включають в себе: здатність співвідносити свою власну й іншомовну культури; сприйнятливість до різних культур. Уміння гнучко використовувати різноманітні стратегії для встановлення контакту з представником інших культур; уміння виступати в ролі посередника між представниками інших

культур; уміння виступати в ролі посередника між представниками своєї та іншомовної культури й ефективно усувати непорозуміння й конфліктні ситуації, викликані міжкультурними відмінностями; вміння долати сформовані стереотипи.

На думку дослідників, формування міжкультурної компетенції включає наступні аспекти: емпатію; вміння дистанціюватися від своєї позиції (зміна перспективи); визнання культурного розмаїття; толерантність; культурну ідентичність; етнічну ідентичність.

Емпатія – це здатність поставити себе на місце іншої людини, зрозуміти його думки, почуття, очікування і вчинки, тобто спробувати зрозуміти «нормальність» чужого. Учені відзначають, що емпатичні почуття розвиваються в людини довгі роки, і в цей період входять роки вивчення іноземних мов, набуття знань про інші культури взагалі, і культурах країн, мови яких вивчаються, зокрема, розуміння різних стилів комунікації тощо. Уміння дистанціюватися від своєї позиції (зміна перспективи) передбачає здатність поглянути на свою точку зору, своє становище з боку, тобто усвідомлення того, що моє світобачення може не поділятися іншими людьми, що стосовно мене, мого світу можуть існувати упередження й стереотипи. Вироблення плюралізму свідчить про бікультуралізм або мультикультуралізм. Будучи проявом високого рівня міжкультурної чуйності, плюралізм є узагальненням позитивного ставлення до культурних відмінностей.

Толерантність (від лат. Tolerantia – терпіння) – це терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки, тобто здатність зрозуміти й визнати культурне різноманіття, культурні відмінності людей. На уроках мови необхідно виховувати в студентів повагу й дружелюбність до інших народів, активну позицію.

Під культурною ідентичністю дослідники розуміють усвідомлене прийняття людиною відповідних культурних норм і зразків поведінки, ціннісних орієнтацій і мови, розуміння свого «я» з позицій тих культурних

характеристик, які прийняті в певному суспільстві, самоототожнення себе з культурними зразками цього суспільства. Значення культурної ідентичності в міжкультурній комунікації полягає в тому, що вона передбачає формування в індивіда почуття симпатії або антипатії і вироблення відповідного типу, манери й форми спілкування.

Етнічна ідентичність – це прийняття певних групових уявлень, готовність до подібному способу думок і колективні етнічні почуття, а також побудова системи відносин і дій в різних міжетнічних контактах. За допомогою етнічної ідентичності людина солідаризується з ідеалами й стандартами свого етносу й розділяє інші народи на схожих і несхожих на свій етнос.

Усі розглянуті компоненти повинні лежати в основі формування міжкультурної компетенції. Для цього необхідне міжкультурне спілкування з представниками країн, мови яких вивчаються (включаючи як реальне, так і опосередковане спілкування, читання автентичних текстів, перегляд фільмів тощо). Більшість студентів не володіють такими якостями, як толерантність, емпатія, прагнення пізнавати іноземну культуру, критичне ставлення до явищ рідної та досліджуваної культури. Виховання таких якостей, на наш погляд, є головним завданням формування міжкультурної компетенції студентів.

Таким чином, формування міжкультурної компетенції можливе лише за умов міжкультурного навчання, у процесі якого пізнаються мовна та культурна картини світу.

Литература:

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – с. 26-31.
2. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам. / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – №1. – 2004. – С. 3-7
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
4. Зеліковська О.О. Сутність та структура міжкультурної компетенції студентів вищих економічних навчальних закладів / О.О. Зеліковська // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сєрія "Педагогіка і психологія". – № 2 (24). – 2010. – С. 213-216.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua /images/ files/ news/12/05/4455.pdf

6. Соловцова Э.И. Содержание обучения испанскому языку как второму иностранному (на материале программы). / Э.И. Соловцова, Л.Б.Чепцова // Иностранные языки в школе, № 2, 1998. – С. 19

Професіограма викладача як психолого-педагогічний засіб формування професійно орієнтованої особистості

Бєлікова О. В., Дитюк С. О.
Харківський національний університет будівництва та архітектури
м. Харків, Україна

Успіхи в навчанні та вихованні учнів визначаються безліччю факторів, кожен з яких є досить вагомим. Це − методика навчання та виховання, індивідуально-психологічні особливості учнів, рівень їх розвитку. Важливим фактором формування особистості учнів є і сам педагог, який бере на себе роль вчителя і вихователя. Ключовою фігурою навчально-виховного процесу є особистість викладача: його наукова, методична та психолого-педагогічна компетентність. «Якість знань залежить від особистості викладача, його наукового потенціалу, культури, здоров'я, ерудиції, невпинного пошуку нового, генерації нових ідей» [1,10].

В умовах соціально-економічних змін радикально змінюється статус педагога, його освітні функції, відповідно змінюються і вимоги до його професійних якостей. Саме тому одним з найгостріших питань в сучасних педагогічних дискусіях вважається питання про особистість педагога, його професійну діяльність та про вимоги, що пред'являються до нього.

Актуальну проблему професійно-значущих якостей педагога досліджували такі вчені як І.Зимня, І.Зязюн, ІВ.Сластенін, Є.Клімов, М.Харламов та ін. Головні думки, що об'єднують різні точки зору на риторику цих досліджень полягають в тому, що викладач внз - це особистість, яка за змістом своєї професійної діяльності повинна мати сукупність універсальних якостей: бути вченим, педагогом-практиком, вихователем, психологом, володіти технологією навчально-виховного процесу та забезпечувати органічне об'єднання в процесі навчання освітньої, науков.ої та інноваційної діяльності [1,11;4,156;5,287;6,120].

Сукупність професійно обумовлених вимог до педагога визначається як професійна готовність до педагогічної діяльності. В її складі правомірно виділити, з одного боку, психологічну, психофізичну й фізичну готовність, а з іншого боку науково-теоретичну та практичну компетентність як основу професіоналізму. Система професійно обумовлених вимог до педагога й становить професіограму викладача. До теперішнього часу набутий багатий досвід побудови професіограми викладача дозволяє професійні вимоги об'єднати в три основні групи, які взаємопов'язані і доповнюють одна одну: загальногромадянські якості; якості, що визначають специфіку професії викладача; спеціальні знання і навички [2, 67].

Професіограма викладача − своєрідний паспорт, який містить сукупність особистісних якостей, педагогічних знань і умінь, необхідних для здійснення навчально-виховного процесу [3,254].

Професійні та особистісні якості викладача впливають на ефективність навчально-виховного процесу: перш за все вони визначають ставлення студентів до викладача і, як наслідок, ставлення до досліджуваного предмета. В процесі навчання та виховання відбувається безперервне й безпосереднє спілкування, взаємодія викладача зі студентами. Ця взаємодія є важливим засобом формування професійно орієнтованої особистості: при опануванні студентами наукових знань, практичних умінь та навичок, відбувається розвиток розумово-пізнавальних здібностей, світогляду, моральності та загальної культури.

Викладач − публічна професія, і відповідно людські та професійні якості, імідж викладача впливають на сприйняття студентами особистості викладача.

Для вивчення особливостей сприйняття особистості викладача, що є значущими для студентів Харківського національного університету будівництва та архітектури, нами було проведено опитування «Викладач очима студентів». У ньому взяли участь студенти 1,3,5 (магістри) курсів нашого

університету. Для них були позначені такі завдання вивчення особистості сучасного викладача:

1) визначити загальні уявлення студентів про вимоги, що пред'являються до викладача внз;

2) визначити найбільш значущі для студентів характеристики в професіограмі викладача;

3) визначити динаміку уявлень образу викладача вузу в оцінках студентів на різних курсах навчання.

Для визначення уявлень студентів про особистість викладача був використаний метод незавершених речень. Студентам пропонувалося закінчити речення: «Сучасний викладач вузу повинен бути ...», використовуючи власні формулювання. Аналіз результатів опитування показав наявність двох основних груп: професійних якостей та особистісних якостей викладача.

Згідно з результатами нашого опитування студенти і 1, і 3, і 5 курсів вважають, що викладача ВНЗ повинні характеризувати такі професійно-особистісні якості: професіоналізм, риторична майстерність, комунікабельність, доброзичливість, гуманність, емоційна стійкість, тактовність, справедливість, прагнення до самовдосконалення, вимогливість , емпатія, гумор, оптимізм. Найбільш частими виявилися такі характеристики як: знає свій предмет (65%); розуміє (50%); комунікабельний (45%); вміє дохідливо пояснювати (45%); вміє зацікавити студентів (40%); об'єктивний (20%); ерудований (30%); добрий (20%); з почуттям гумору (15%). При зіставленні результатів опитування про найбільш значущі якості викладача в уявленні студентів різних курсів спостерігаються розбіжності.

Студенти 1 курсу надають значення не стільки професійним якостям, науковому рівню, глибині знань викладача, скільки ставленню викладача до самих студентів: для студента-першокурсника важливо як з ним спілкуються, наскільки доброзичливий, терплячий і тактовний викладач в спілкуванні з ним. При оцінці образу сучасного викладача вони більшою мірою орієнтуються на

його особистісні якості, систему доброзичливих і поважних стосунків між студентом і викладачем. У професіограмі викладача вони перш за все відзначають такі якості як доброзичливість, чуйність, взаєморозуміння, співпереживання, співчуття, справедливість.

Студенти 3 і 5 курсів оцінюють вже не стільки систему особистісних взаємин з викладачем, скільки фактичне знання дисципліни викладання й вміння риторично грамотно викладати навчальний матеріал. Вони виділяють якості, які характеризують професійні знання, вміння та навички викладача:

1) глибоке знання предмета (95%);

2) риторична майстерність (при цьому використовувалися формулювання «вміння зацікавити студента», «дохідливо пояснювати», «вміння чути студента» і т.п. 85%);

3) вміння поєднувати в методиці викладання теоретичні знання й практичний досвід («наводити приклади з життя»; «мати досвід практичної діяльності»; «орієнтувати на застосування знань на практиці» 70%);

4) широкий кругозір (70%);

5) здатність і прагнення до саморозвитку, самовдосконалення (50%).

Серед особистісних якостей студенти і 3 і 5 курсів виділяють такі якості, що визначають міжособистісну взаємодію: доброзичливість, вимогливість, тактовність, комунікабельність, чесність, політкоректність, почуття гумору, зовнішній вигляд.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що сучасний викладач не може бути просто лектором, здатним викладати основи наукових знань. Навчально-виховний процес буде ефективним, якщо професійні якості викладача будуть гармонійно поєднуватися з його загальною ерудицією, всебічною культурою, гуманістичними проявами особистості.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту» №1556-УП від 01.07.2014р.
2. Зимня І.А. Педагогічна психологія: Уч. - 2-е вид. доп., випр. і перероб.-М: ЛОГОС, 2002.-384с.

3. Ортінській В.Л. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К .: Центр учбової літератури, 2009. - 472 с.
4. Підласий І.П. Педагогіка. - М. ВЛАДОС, 1999. кн 1 - 516с.
5. Сластенін В., Ісаєв І., Міщенко А., Шиянов Є. Педагогіка: Уч. посібник для студ. - М .: Школа - Пресс, 1997. - 512 с.
6. Харламов М.Ф. Педагогіка/М.Ф.Харламов - М.:Вища шк., 1990 с. 18.

Психолого-педагогічні засади соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів

Білик О. М.
к. пед. н., доцент, завідувач центру міжнародної освіти і співробітництва
Харківської державної академії культури
Брагіна Т. М.
к. філос. наук, доцент, доцент кафедри культурології
Харківської державної академії культури
м. Харків, Україна
e-mail: bilikle@gmail.com; braginat58@gmail.com

Методика подолання проблем, які виникають у процесі соціалізації іноземних студентів у освітньо-культурному середовищі ВНЗ, пов'язана із супроводом, що містить сукупність прийомів, методів та форм організації процесу гармонізації соціального виховання іноземних студентів. Звернення до дослідження проблеми супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу України зумовлене необхідністю підвищення ефективності та якості вищої освіти іноземців, активізацією її соціальної функції.

Мета статті – визначити психологічні та педагогічні витоки соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів.

На думку Л. Мардахаєва, соціально-педагогічний супровід є спільним рухом (взаємодією) соціального педагога (супроводжуючого, суб'єкта супроводу) і вихованця (супроводжуваного, об'єкта супроводу) на основі прогнозування суб'єктом перспектив поведінки і самопроявлення в ситуації розвитку, спрямованого на створення умов і забезпечення доцільної допомоги і підтримки [3, 5]. Важливою є думка Л. Мардахаєва про те, що супровід не передбачає гіперопіки супроводжуваного в різних життєвих ситуаціях, а

спрямований на стимулювання його активності, покликаний осмислити проблему та пошук шляхів її подолання самим супроводжуваним [3, 5].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що в українському педагогічному дискурсі відсутні дослідження соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів в освітньо-культурному середовищі ВНЗ України. Науковці досліджують психологічний супровід іноземних студентів (А. Борисова, Дін Сінь), педагогічний супровід (В. Головко, І. Семененко, І. Штеймиллер), психолого-педагогічний супровід (Д. Порох), соціально-психологічний супровід (О. Вихрущ-Олексюк, А. Гладуш, О. Максимчук, Г. Трофімова, В. Філіппов). При цьому розглядають супровід різних аспектів адаптації іноземних студентів (А. Борисова – міжкультурної, Дін Сінь – соціальної, І. Штеймиллер – соціокультурної), супровід фахової підготовки цієї категорії студентської молоді (І. Семененко), професійного самовиховання (В. Головко), супровід іноземного студента в освітньому процесі (О. Вихрущ-Олексюк).

Соціально-педагогічний супровід містить психологічну складову, враховує специфіку психологічного супроводу, пов’язаного з особистісним розвитком людини. Дін Сінь, розглядаючи супровід адаптації іноземних студентів як психологічний, вважає його видом соціального патронажу, інтегративною технологією зі створення умов для розвитку особистості, процесом відносин між супроводжувачем і супроводжуваним [2, 10]. А. Борисова визначає психологічний супровід як інтегративну технологію «...пролонгованої психологічної допомоги психічно здоровій людині в складних життєвих обставинах» [1, 10]. Дослідниця розробляє та впроваджує програму психологічного супроводу студентів-іноземців, а її завданням вважає: «...сприяння процесу міжкультурної адаптації, розвиток універсальних ресурсів подолання складних життєвих ситуацій, розвиток етноспецифічних ресурсів міжкультурної адаптації» [1, 11]. Хоча дослідниця визначає запропоновану програму як психологічний супровід, але серед форм роботи є не лише

психологічні, але й педагогічні: екскурсії, культурно-мистецькі і виховні заходи.

Отже, праці, в яких розглядаються психологічний та соціально-психологічний аспекти супроводу іноземних студентів (зокрема їх соціальної, міжкультурної адаптації), містять важливі для усвідомлення специфіки супроводу іноземних студентів положення, серед яких: необхідність функціонування служби психологічного супроводу іноземних студентів у ВНЗ; важливість реалізації спеціальної психологічної програми психологічного супроводу іноземних студентів; передбачення в програмі супроводу іноземних студентів психологічної допомоги і підтримки, психологічного консультування; проведення різноманітних тренінгів міжкультурної комунікації та компетентності; використання в процесі супроводу іноземних студентів різних форм позааудиторної роботи (екскурсії, тематичні проекти, дискусійні клуби тощо); формування соціальних та побутових навичок, позитивних соціально-психологічних особливостей іноземних студентів та подолання негативних явищ («культурного шоку», культурної дистанції); залучення до соціально-психологічного супроводу іноземних студентів представників професорсько-викладацького складу, адміністративно-управлінського апарату, психологів, соціологів, медичних працівників.

Дослідники, які пропонують використовувати педагогічний супровід іноземних студентів, розглядають його в міжкультурному та мовному аспектах (І. Гребеннікова, І. Штеймиллер) або акцентують на професійному аспекті (В. Головко, І. Семененко). У деяких дослідженнях спостерігаємо поєднання психологічного і педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів та розгляд його як психолого-педагогічного. Зокрема для вирішення проблем адаптації іноземних студентів Д. Порох пропонує реалізувати соціально-педагогічні умови, серед яких – організація психолого-педагогічного супроводу адаптації іноземних студентів [4, 13]. Ця соціально-педагогічна умова втілюється на основі таких технологій: особистий приклад куратора, викладачів

ВНЗ, однокурсників; неформальні співбесіди з важливих для іноземних студентів проблем; дискусії; адаптаційні тренінги; рольові тренінги; індивідуальне доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань іноземних студентів з подальшим обговоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальні психолого-педагогічна підтримка та контроль і масштабний моніторинг за діяльністю та психоемоційним станом іноземних студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо); вивчення проблем, що виникають у побуті й міжособистісних стосунках; використання виховних можливостей студентського колективу, залучення до участі в громадському житті ВНЗ; вивчення схильностей, інтересів, захоплень студентів поза навчально-виховною діяльністю, організація здорового дозвілля, залучення до занять спортом, художньою самодіяльністю; використання засобів масової інформації, студентської преси та стіннівок, телекомунікацій, комп'ютерної техніки, мережі Інтернет для інформаційної підтримки професійного становлення іноземних студентів, підвищення їхнього культурного й загальноосвітнього рівнів [4, 14].

Польські науковці М. Лазаревич та Б. Вернер, досліджуючи роль вищих навчальних закладів у реалізації комплексних програм культурної адаптації та інтеграції іноземних студентів, також вивчають підтримку іноземних студентів, називаючи її психосоціальною, і вказують на такі напрями діяльності в межах цих програм: інформаційна підтримка (обмін у процесі навчання інформацією, яка сприяє кращому розумінню ситуації, а також отримання зворотної інформації від студента стосовно вжитих заходів); інструментальна підтримка (проведення інструктажу щодо конкретних напрямів поведінки або моделювання ефективних способів правового захисту); матеріальна підтримка (фінансова та матеріальна допомога, наприклад, надання житла в кризових

ситуаціях); емоційна підтримка (позитивне ставлення до студентів, зацікавлення їх проблемами, психологічна допомога) [5, 272].

Отже, узагальнюючи пропозиції науковців у царині різних видів супроводу та підтримки іноземних студентів, вважаємо, що під час організації соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів необхідно основуватися на таких положеннях: враховувати невідповідність цінностей рідної і приймаючої культури; надавати превентивну й оперативну допомогу іноземним студентам у процесі супроводу; орієнтуватися на індивідуальний підхід до кожного іноземного студента, створювати соціально-педагогічні портрети іноземних студентів; приділяти увагу професійному самовихованню; враховувати у процесі супроводу зв'язки освітньо-культурного середовища ВНЗ із соціокультурним простором України; залучати іноземних студентів у процесі супроводу до українських національно-культурних традицій; забезпечувати засвоєння іноземними студентами елементів української культури через залучення їх до соціокультурної діяльності та актуалізацію саморозвитку в просторі української культури; проводити діяльність щодо підготовки викладачів та співробітників ВНЗ до взаємодії з іноземними студентами; реалізовувати супровід диференційовано відповідно до етапів соціалізації іноземних студентів як захист, допомогу та підтримку; на етапі адаптації організовувати вивчення спецкурсу, спрямованого на адаптацію до освітньо-культурного середовища ВНЗ та перебування в соціокультурному просторі України; враховувати соціально-виховний потенціал мовної підготовки іноземних студентів та навчальних дисциплін гуманітарного циклу; залучати до реалізації супроводу представників органів студентського самоврядування та вітчизняних студентів; залучати іноземних студентів до роботи в органах студентського самоврядування; залучати до реалізації супроводу іноземних студентів-волонтерів старших курсів.

Перспективою подальших студій вважаємо вивчення культурологічних засад соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів.

Література:

1. Борисова А. О. Трансформація картини світу студентів-іноземців у процесі міжкультурної адаптації в країні навчання : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Борисова Аліна Олексіївна ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2016. – 22 с.
2. Дін Сінь. Психологічний супровід соціальної адаптації китайських студентів в Україні : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Пе-дагогічна та вікова психологія» / Дін Сінь ; Півден.-укр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.
3. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддерж-ка человека в жизненной ситуации / Л. В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 4–11.
4. Порох Д. О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студен-тів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : авто-реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Порох Дар'я Олександрівна ; Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.
5. Łazarewicz M. Rola uczelni w adaptacji kulturowej, integracji iwsparciu psychospołecznym studentów zagranicznych / M. Lazarewicz, B.Werner // Czas internacjonalizacji. Wyzwania dla polskich uczelni / pod. red. B. Siwińskiej, Zimnaka. – Warszawa : Dom wydawniczy Elipsa, 2016. – S. 269–277.

Марокканская этнокультурная составляющая современного студенчества вузов Украины

Божко Н.М.

к. филол. н., доцент кафедры языковой подготовки
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail: nmb51mail@gmail.com

Современная эпоха ознаменована бурным ростом политической, экономической, межкультурной активности человечества. Все это, несомненно, затрагивает системы образования практически всех стран мира.

Харьков, как один из ведущих образовательных центров современной Украины, принимает самое активное участие в создании единой международной системы образования. В связи с этим в последнее время инокультурная составляющая студенчества активно пополняется выходцами из стран Азии и Африки. Определенное место среди них занимают студенты из Марокко, увеличение числа которых началось после подписания 7 декабря 2009 межправительственного соглашения о сотрудничестве в сфере культуры в рамках Межправительственной комиссии по вопросам торгово-экономического, научно-технического и культурного сотрудничества.

Соответственно – знание о ментальности, особенностях этнической культуры и психологии данного конкретного контингента представляют несомненный интерес для тех, кто вводит их в пространство нового языка и культуры. К тому же данная информация помогает преподавателю правильно построить стратегию и тактику занятий и по возможности избежать возникновения ситуаций, провоцирующих возникновение различного рода конфликтов в полиэтничной группе.

Что же следует знать преподавателю, который будет работать с данным контингентом представителей арабских народов?

Проблема этнической идентичностей и особенностей национального менталитета представителей арабских народов, исследуется в работах А.С.Баронина, В.Э.Шагаля, А.Т.Хроленко, М.А.Родионова, А Гафурова, Г.Д.Гачева и других исследователей. Но большая часть информации практически не освещает особенности именно марокканцев. Поэтому подобное исследование представляется интересным и имеет перспективу.

Марокканцы (около 33,75 млн.) составляют часть общеарабского историко-культурного ареала. Они – потомки двух народов: берберов, которые изначально жили на территории северо-западной Африки, и арабов, поселившихся здесь позднее. По сей день арабы и берберы – самые многочисленные народы, населяющие Марокко.

Возрастной состав населения характеризуется большой долей младших возрастных групп. Марокканцы в возрасте менее 20 лет составляют более половины населения. «Марокканцы — молодая нация» — таково общее заключение демографов, занимающихся проблемами народонаселения Северной Африки.

В первую очередь – это молодые люди, родившиеся уже в конце 20-го столетия и являющиеся носителем особого мышления. Оно включает не только национальные, но и современные общечеловеческие ценности, помогающие

включаться в процесс глобализации, ставящей своей целью воспитание «человека мира».

Они называют себя марокканцами по названию государства, гражданами которого они являются, хотя могут представлять один из народов данной страны. Это представители общности, единство которой поддерживается единством государственного арабского языка и единой арабо-берберской культурой.

При этом следует отметить, что современный марокканский язык существует лишь в разговорной речи и представляет собой оригинальное соединение различных языков. Местные сами называют его “дарижа”, что в переводе значит “диалект”. Марокканский язык не учат в школах. С детства все изучают классический арабский, на нем же читают и пишут. Учат также и французский. При этом в повседневной речи используют оба этих языка одновременно, с добавлением берберского и испанского в вольной трактовке – все это и называется марокканским языком.

При этом сами марокканцы с гордостью говорят о своем языке, подчеркивая, что его существование является некой особой чертой, своеобразной визитной карточкой их культуры. А своей культурой и традициями они очень гордятся, неоднократно подчеркивая свою избранность, выгодно отличающую их от других арабских и африканских народов.

В народных марокканских преданиях своеобразная легенда о происхождении этого народа. Дело в том, что у марокканцев смуглая кожа – нечто среднее между светлой кожей европейцев и темной кожей африканцев. Это объясняется тем, что, согласно легенде, Бог, создавая человека, вылепил его из глины и положил в огонь, чтобы обжечь. Часть тех, кого Бог передержал в огне, – чернокожие африканцы. Часть тех, кого не додержал – европейцы. В третий раз Бог продержал человека в огне столько, сколько нужно. Так появились марокканцы.

Вот эта самая уверенность в том, что марокканцы находятся на особом положении даже среди других народов стран Магриба, по их мнению, предоставляет им особый статус и дает им ощущение своей неповторимости и предоставляет некие особые привилегии.

Известный исследователь этнической психологии народов мира А.С. Баронин отмечает, что марокканцы, как и все арабы, относятся к интровертному мыслительному типу по классификации К.Г. Юнга. Они находятся под решающим влиянием идей, которые вытекают, однако, не из субъективно данного, а из субъективной основы. Они следуют своим идеям не вовне, а вовнутрь. Этим объясняется религиозность представителей исламских стран, которая культивировалась долгое время в пределах определенной этнической общности, а ее идея все глубже проникала в коллективное бессознательное масс. Таким образом, марокканцы, как и все арабы, стремятся к психологическому углублению, а не расширению. Этим они противопоставляют себя европейцам и американцам. Они не страшатся даже самых смелых проектов и не воздерживаются от какой бы то ни было мысли ввиду ее опасности или даже революционности, однако их охватывает робость, как только их дерзанию приходится стать внешней действительностью. Именно в этой особенности психики арабов кроется причина их своеобразной консервативности [1].

Самый распространенный в Марокко возглас «Иншалла!» означает «На все воля Аллаха!». Ментальность марокканцев напрямую связана с этой философией: только Аллах все знает и все контролирует, а значит, лучше просто ждать исполнения Его воли, чем пытаться что-то делать самому.

Как отмечает В.Г.Крысько, для них свойственны повышенная реактивность, импульсивность, порывистость, несдержанность в проявлении чувств и эмоций, особенно, если это касается отношений с себе равными. Марокканец проявляет высокую эмоциональную возбудимость, а часто и экспансивность, отстаивая личную честь и достоинство.

Исследователи восточных культур отмечают, что марокканские мужчины часто отличаются резким характером – в спорах они очень быстро переходят на крик, размахивают руками и вообще ведут себя угрожающе. Для европейца такое поведение выглядит агрессивным, однако на самом деле никакой агрессии, как правило, в таких стычках нет – очень быстро все успокаиваются и расстаются вполне дружелюбно. Сами марокканцы говорят об этом так: «Если мужчина не будет кричать, а будет вежливо и спокойно реагировать на то, что ему не нравится, то все решат, что у него нет силы». Женщины же напротив – очень спокойны и миролюбивы, по крайней мере, внешне.

В целом в процессе межличностного общения и взаимодействия они миролюбивы, любознательны, приветливы, легко идут на взаимный контакт, стремятся всемерно способствовать продолжению взаимоотношений с понравившимися им людьми. Они не таят своих истинных чувств по отношению к собеседнику, в том числе иностранцу, если последний им нравится [2]. При этом они жизнерадостные и веселые люди, отличающиеся наблюдательностью, изобретательностью, приветливостью. Хотя им очень часто недостает инициативности и предприимчивости, а недальновидность, беззаботность и беспечность по отношению к будущему порождают немало трудностей в их жизни и, конечно, учебе. Необходимость посещать занятия, вовремя сдавать зачеты и экзамены требует регулярных и целеустремленных действий.

Вся система высшего образования Марокко представлена государственными и частными высшими учебными заведениями. Несмотря на то, что местные вузы выпускают значительное количество студентов ежегодно, охват населения возможностью получить высшее образование составляет чуть более десяти процентов. Для того, чтобы поступить в один из университетов, нужно иметь степень бакалавра. Для того, чтобы поступить в технический вуз, нужно сдать специализированные тесты.

Обучение в марокканских вузах идет по сохранившейся сложнейшей французской системе. Чтобы поступить, необходимо блестяще закончить школу, то есть набрать большое количество баллов. Удается это далеко не всем. Но учиться в марокканских вузах намного труднее, чем поступить в них. Согласно имеющимся данным, к третьему курсу происходит очень большой отсев: из 100 человек остается всего лишь 30. Основная часть тех, кто не может справиться с учебными планами и требованиями, предъявляемыми в Марокко, ищут возможность получать высшее образование в других странах. Часть из них едет в Россию, Украину или другие страны Восточной Европы. Поэтому здесь в настоящее время обучается около 5 тысяч марокканских студентов. Второй причиной является более доступная цена за обучение. Все это создает определенные проблемы и трудности в работе с данным контингентом учащихся. С одной стороны, в основной массе своей – это неплохо подготовленные по школьной программе молодые люди. С другой – это те, кто в силу каких-то причин не в состоянии или не готовы выполнять определенные требования учебной программы и имеющие проблемы с дисциплиной.

Преподаватель, работающий с марокканскими студентами, должен помнить, что не должен в категорической форме указывать на совершенную марокканцем ошибку или проступок Такое поведение (свойственное также китайцам и японцам) обусловлено концепцией сохранения «лица». Арабы также имеют психологическую установку к «сохранению лица», как своего, так и собеседника. Категоричность помешает возможности для последующих контактов и успешности в реализации задач учебного процесса.

Литература:

1. Баронин А.С.Этническая психология /А.С.Баронин. — Киев: Тандем, 2000. — 264 с.
2.Крысько В.Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 320с.
3.Национально-культурная специфика речевого поведения. М.:Наука, 1977. – 351 с.
4. Шагаль В.Э. Языковой аспект национальных процессов в арабских странах. — М.:Наука,1987.- 248 с.

Актуальные проблемы межкультурной коммуникации на начальном этапе обучения

Валит Е.С.
к. филол. н., доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных
Задорожняя Л.В.
ст. преп. кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail:e_valit@mail.ru; perfektrix@gmail.com

Межкультурная коммуникация – это современная парадигма развития образования. В условиях глобализации любое культурное развитие должно быть межкультурным. В пятерку лидеров университетов Украины III-IV уровней аккредитации в 2016 году вошел и Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина (третье место). Университеты – это флагманы культурного развития, все они имеют более чем столетнюю историю их научно-педагогических школ, они широко признаны в мире, имеют амбициозные и обоснованные стратегии своего развития.

Существует достаточно много социокультурных парадигм образования, наиболее известные из которых – эзотерическая, традиционная (знаниево-ориентированная), рационалистическая (поведенческая) и гуманистическая (феноменологическая). В последней модели главный акцент делается на свободу и творчество и обучаемых, и обучающих. В ХНУ имени В.Н. Каразина на подготовительном отделении Центра международного образования основным приоритетом образовательной деятельности является личностное развитие, такое развитие личности, которое максимально полно выражает потенциал человека.

Когда в рамках одного общества сосуществуют люди с разными культурными традициями, необходимо решить ряд проблем, чтобы обеспечить четкие и устраивающие всех правила общежития.

В социально-психологической адаптированности личности в новой социальной среде существует несколько уровней: 1. Начальная стадия, когда личность знает, как нужно вести себя в новой среде, но не признает и отвергает

эти ценности; 2. Стадия терпимости – личность и новая среда взаимотерпимы к ценностям и образцам поведения друг друга; 3. Аккомодация – признание и принятие некоторых ценностей; 4. Ассимиляция – полное совпадение систем ценностей индивида и новой для него среды.

Если говорить о концептуальной направленности нашего университета в решении вопросов ассимиляции различных культурных моделей образовательного процесса, то следует отметить, что мы сторонники мягкого мультикультурализма, особенности которого заключаются в том, что в его рамках возможна ассимиляция прибывших в нашу страну иностранных студентов не столько потому, что они сами этого хотят, сколько потому, что у них нет особого выбора.

И не стоит забывать, что ассимиляция – это процесс двусторонний: ассимилируются не только наши студенты, но и они сами оказывают воздействие на повседневную жизнь и менталитет принимающего общества.

Преподаватели подготовительного отделения Центра международного образования нашего университета имеют огромный опыт в ассимиляции разных культурных моделей образовательного процесса, в каждой из которых имеется своя специфика.

Наша работа не была бы плодотворной, если бы мы не помнили и не отслеживали на каждом шагу своей профессиональной деятельности то, что области соприкосновений и расхождений в национальной и общечеловеческой картинах мира иностранных учащихся проявляются при восприятии информации особого, культурно-ценностного свойства. Различные знания для лингвокультурологического анализа дают преподавателям студенты – носители национальных архикультурем и логоэпистем. Таким образом, не только преподаватели учат студентов иностранному языку, но и студенты обучают своих учителей, как, каким способом достичь более высоких результатов, если работать в рамках национально-специфической культурологической и лингвострановедческой информации.

Личностно-деятельностный подход предполагает в первую очередь научить студента учиться. Новое восприятие действительности, новое жизненное целеполагание каждого индивида формируется ежедневно, ежечасно, ежеминутно путем освоения общечеловеческого опыта и опыта отдельных наций.

Особенность любого языка – безграничность. Важная задача преподавателя – ограничить объем языка в зависимости от потребностей и желаний студентов, которые определяют они сами, и это тоже является «обратным обучением»: преподаватель должен научить студентов формулировать свои научные потребности. Заказанный язык обучения изучают взрослые люди, и они хотят видеть цель, полный объем своей работы. В связи с этим уроки целеполагания приобретают очень важную роль.

Все студенты подготовительного факультета являются участниками межкультурной коммуникации, и все они осознают культурные отличия друг друга. Такая коммуникация вызывает множество проблем, связанных с разницей в ожиданиях и предубеждениях, которые свойственны каждому человеку.

Так, например, с целью активизировать духовные аспекты сознания иностранных студентов в рамках межнационального и межкультурного лингвострановедения в интернациональной группе (представители Китая, Вьетнама, Канады, Швейцарии, Иордании, Туркменистана, Израиля) китайскими студентами была предложена одна из тем на занятиях по обмену культурными традициями стран – философское осознание своего бытия в рамках учения Шакьямуни, который известен также как Сиддхартха (собственное имя) и Гаутама (родовое имя). Это реальный человек, основатель буддизма, который жил в Северной Индии в 566-476 или в 563-473 гг. до н.э.

Китайские студенты рассказывали, как и когда буддизм входил в Китай, какое влияние он имеет до сих пор на политику и культуру страны. Они рассказывали и о философских путях Кунг-Фу, Дзокчен, истоки которых

находятся в буддизме, и они являются не только культурой тела, но и способом самосовершенствования.

Китайские студенты также «научили» преподавателей языка обучения, что очень хорошо работает в их группах «эхо-метод» – коллективное повторение новой информации за преподавателем. Они же в свете исторической культурологии представляют собой общности, где недопустима демократия, т.к. иерархия статуса руководителя в Китае следующая: 1. Император, 2. Доктор, 3. Преподаватель. Третье лицо в государстве имеет неограниченные права.

В отличие от такой национальной психологии, психология жителей Соединенных Штатов Америки соответствует установлению в учебной группе видимости демократии: надо спросить у них, чего они хотят, какие их личные цели, и работать так, чтобы они были уверены, что они сами себе составили план обучения.

Также опытный преподаватель никогда не поставит в роль «ответчика» африканского студента, опоздавшего на урок, выговором при всей группе, учитывая социально-психологические и исторически объяснимые особенности африканского менталитета. Так может возникнуть дисбаланс в системе «субъект-субъектного» обучения. Вся Африка, будучи долгие десятилетия колонией европейских стран и потом обретшая независимость, сохранила в сознании и в подсознании своих жителей борьбу за свободу прав человека. Веками угнетаемые африканцы не терпят даже малейшего посягательства на их право быть равными со всем остальным человечеством.

Кроме указанных видов адаптации происходит еще и социокультурная, и лингвистическая адаптация мигрантов.

Одна из проблем лингвокультурологии – это создание благоприятных условий для реализации диалога культур. Если преподаватель не учитывает особенности социальной, национальной и культурологической психологии своих студентов, возможна активизация механизмов психологической защиты –

поведенческие реакции, основанные на эмоциональном перенапряжении. «Языковая личность» в случае неадекватного ее представлению построения занятия может стать объектом травмирования, а не обучения.

В аспекте презентации учебного материала стоит остановиться на специфике имеющейся картины мира у азиатских студентов с буддистско-конфуцианской системой мировосприятия. Для них эмоционально-экспрессивная подача учебного материала очень громким голосом, с резкой жестикуляцией, с декларативными установками, что кто-то знает мир лучше, чем они, пусть это будет даже преподаватель-носитель изучаемого языка, психологически неприемлема. Их сознание содержит в себе отличную от европейской систему оценивания. Баллы от 1 до 5 или 100-бальная система до сих пор еще чужды их самооценке. А если опытный преподаватель, сохранив общепринятую систему оценивания, сумеет показать такому студенту, что он являет собой картину мира «сегодня лучше, чем вчера», это станет для него более высоким баллом, чем «5» или «100».

Но не так уж много китайцев сегодня реально исповедует буддизм. Миром все еще продолжает править капитал, материальные ценности в большинстве случаев остаются выше духовных и получение документа об образовании доминирует над целью получить профессиональное образование. Тем не менее, нельзя забывать, что большинство китайцев сохраняет свое глубинное присутствие в культуре Китая.

В подсознании даже у современных китайцев закрепилась буддистско-конфуцианская установка, что человек – это центр мира. Все, что совершается, должно служить ему. Это отразилось и в языке: если для русскоговорящего понятна и самодостаточна формулировка «Мне не здоровится», китаец переведет ее не иначе, как «Я не здоров».

Эквивалент китайского приветствия русскому «Здравствуй(те)!» «Вы уже поели? Ты не голоден?» имеет глубочайшие исторические, экономические, психологические, культурологические корни. Нельзя забывать, что в

подсознании китайца закреплен стереотип: тот, кто сидит напротив двери, платит за еду; тот, кто сидит по правую его руку – гость № 1. Это может сработать даже в рассадке студентов в аудитории: студенты или сами так сядут, или преподаватель их рассадит. Но роли из национальной культурологи и «бытоповедения» останутся!

Когда летом в классе очень жарко, все студенты в Китае обматываются мокрыми полотенцами. И зеленый чай они пьют литрами, поэтому у каждого китайского студента всегда стоит на столе сосуд с каким-нибудь напитком. Пусть стоит! Навязывать наш поведенческий менталитет в данном случае – это значит зачеркнуть тот презентуемый грамматический и страноведческий материал, который преподаватель запланировал на этот конкретный урок.

Китайцы испытывают глубочайший культурный шок от отношения к старикам у славян. У них считается величайшей честью встретить Новый год в компании с пожилым человеком за 70 лет, а у славян на сегодняшний день это совсем не приоритет!

Необходимо учитывать еще один немаловажный момент в адаптации китайских студентов: в Китае очень строгий режим дня. С 12.00 до 14.00 – обед. Потом все спят. А у нас это самое активное время для презентации новой информации. Комментарии излишни. Генотип китайцев отказывается в это время воспринимать что-либо. Значит, с 12.00 до 14.00 преподавателю языка обучения необходимо изыскать такие виды работы, чтобы по методу Илоны Давыдовой в спящее подсознание китайских студентов вводилось бы то, что возможно вести в «процессе сна».

Итак, культурологическое образование стало сегодня одним из важнейших направлений в подготовке студентов высших учебных заведений во всем мире. Познакомить студента с культурными достижениями человечества, с глобальными интернациональными концептами – вот цель –гуманистической модели образования, поскольку «Только образованный человек может сделать

мир свободным», - сказал однажды и навсегда Конфуций. И с этим вряд ли кто-то будет спорить.

Социокультурная компетентность и проблемы адаптации иностранных студентов

Васенко Л.А.
доцент кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики
Национального технического университета
«Харьковский политехнический институт»
м. Харків, Україна
e-mail: alexandr.vasenko@gmail.com

Основным заданием методики преподавания русского языка как иностранного является формирование у иностранных студентов коммуникативной компетенции.

Под коммуникативной компетенцией понимается «программа (знания и навыки) речевого поведения человека в зависимости от его способности ориентироваться в той или иной обстановке общения» [4, 54].

Понятие «коммуникативная компетенция» включает в себя целый ряд таких понятий, как «языковая компетентность», «речевая компетентность», «терминологическая компетентность» и «социокультурная компетентность».

Понятие «компетентность» предполагает способность кого-либо применять полученные знания и сформированные умения и навыки для решения определенного круга вопросов проблем.

Языковая компетентность подразумевает знания и навыки правильного произношения и восприятия звуков и слов, правильного употребления грамматических форм слов, частей речи, типов словосочетаний, а также правильного употребления лексики [1, 35].

Под речевой компетентностью понимается способность иностранного студента аудировать, читать, говорить и писать.

Под терминологической компетентностью предполагается освоение иностранными студентами языка специальности и научного стиля в пределах выбранной области науки, нормативных образцов научных текстов всех

уровней и сформированности навыков и умений по компрессии научно-технической информации и созданию вторичных текстов в виде тезисов. конспектов, рефератов, аннотаций, докладов, курсовых работ, статей и дипломных проектов [2, 18].

Для развития коммуникативных способностей язык надо изучать в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этом языке [5, 28]. Речь идет о социокультурном компоненте, который обязательно должен присутствовать в практике преподавания русского языка как иностранного. Социокультурная компетентность предполагает способность участника межкультурной коммуникации использовать знание истории, политического устройства, экономики, географии, традиций, обычаев страны, язык которой изучается (страноведческая компетенция) и знание мира изучаемого языка, то есть знание особенностей речевого и неречевого поведения носителей языка в конкретных ситуациях общения (лингвострановедческая компетенция).

Но процесс формирования у иностранных студентов социокультурной компетенции может вызывать определенные трудности в связи с целым рядом рассматриваемых ниже факторов.

Культурные контакты являются существенным компонентом общения между народами. Представители разных национальных культур, каждая из которых самобытна и неповторима, в процессе взаимодействия заимствуют определенные элементы другой культуры, то есть адаптируются к новым культурным условиям. С такой необходимостью сталкиваются и выезжающие в командировку ученые, бизнесмены, врачи, и приезжающие на учебу в другие страны студенты. Перед этими людьми стоит задача не только приспособиться к жизни в чужой стране, но и стать полноценными членами нового общества.

Под влиянием другой культуры начинается процесс аккультурации – процесс изменения ценностных ориентаций и стиля поведения. Каждый представитель определенной национальной культуры для себя должен решить

две проблемы: как сохранить свою культурную идентичность и принимать или не принимать нормы и ценности новой культуры [3, 114].

Вариантов решение этих проблем несколько. Можно отказаться от своих культурных норм и ценностей и принять все элементы иной, чужой культуры. Такой вариант называют ассимиляцией. В большинстве случаев его выбирают иностранцы, переехавшие на постоянное местожительство в другую страну.

Второй вариант – сепарация – предполагает со стороны представителя определенной национальной культуры отрицание чужой культуры и сохранение идентификации со своей культурой. Такое поведение наблюдается у мигрантов, приехавших в Европу из арабских стран.

Следующий вариант связан с потерей представителем определенной национальной культуры идентичности с собственной культурой и непринятием иной культуры, культуры страны обучения. К сожалению, такой подход наблюдается у части студентов из ближнего зарубежья.

Как правило, иностранные студенты, приезжающие в нашу страну для обучения, придерживаются четвертого варианта аккультурации – варианта интеграции культур. Студенты сохраняют идентичность с собственной культурой и приспосабливаются к нормам другой культуры. В результате такого процесса иностранец, приехавший в чужую для себя страну, становится или бикультурной, или мультикультурной личностью.

Важнейшим результатом и целью аккультурации является долговременная адаптация к жизни в чужой культуре. Она характеризуется определенными изменениями в сознании иностранного студента в ответ на требования окружающей среды, то есть у него формируются коммуникативные способности к новой культуре.

Література:

1. Васенко Л.А. Вступ до прикладної лінгвістики: навч. посіб . / Л.А.Васенко. –Х.: Вид-во «Підручник НТУ «ХПІ», 2014. – 228 с.
2. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови: навч. посіб. / Г.С. Онуфрієнко. – К.: «Центр навчальної літератури», 2006. – 312 с.

3. Садохин А.П. Теория и практика межкультурной коммуникации: учеб. пособ. для вузов / А.П.Садохин. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.
4. Столярова Л.П. Базовый словарь лингвистических терминов / Л.П.Столярова, Т.С. Пристайко, Л.П. Попко. – К.: Изд-во Государственной академии руководящих кадров культуры и искусств, 2003. – 192 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово, 2008. – 264 с.

Включение прецедентных феноменов в обучение русскому языку как иностранному

Вержанская О.Н.
к.филос.н., доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных
e-mail: Olga_5tak@mail.ru
Лагута Т.Н.
к.филол.н., доцент кафедры украинского и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: laguta_t@mail.ru

Каждый человек принадлежит к определенной национальной культуре. Язык служит средством хранения и передачи культурной информации, одним из механизмов анализа этнокультурного сознания. Этнокультурная специфика мировосприятия отражена в языковом сознании индивида и лингвокультурного сообщества в целом. Поэтому лингвистика вполне закономерно и традиционно обращается к вопросам культуры как вспомогательному материалу для более глубокого проникновения в суть языковых явлений.

Теория прецедентности − это одно из стремительно развивающихся направлений современной лингвистики. После публикации основополагающей монографии Ю.Н. Караулова («Русский язык и языковая личность», 1987) и под влиянием исследований Д.Б. Гудкова, В.В. Красных, Н.А. Кузьминой, И. М. Ми халевой, Ю.Е. Прохорова, Г.Г. Слышкина, Ю.А. Сорокина, Н.А. Фатеевой проблема прецедентности все чаще и чаще привлекает внимание отечественных специалистов (Д.В. Багаева, Л.В. Балахонская, Н.А. Бирюкова, О.С. Боярских, О.А. Ворожцова, Ю.А. Гунько, О.Н. Долозова и др.).

Явление прецедентности считается одним из базовых феноменов для лингвокультурологии. Термин «прецедентность» и образованные от него производные широко применяются в современной лингвистической

литературе, а появление его связано с работами Ю.Н. Караулова, который впервые упомянул понятие «прецедентный текст», подразумевая под ним текст, значимый в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющий «сверхличностный характер», т. е. хорошо известный широкому кругу лиц, обращение к которому неоднократно повторяется. К этому понятию ученый относил цитаты, имена персонажей, авторов, а также тексты невербальной природы. В дальнейшем произошло уточнение и развитие терминологии.

В современной науке вслед за прецедентным текстом вводится целый ряд терминов: прецедентное высказывание, прецедентная ситуация, прецедентное имя, феномен и т.д. Нужно отметить, что термин «прецедентное имя», хотя и широко используется в современной лингвистике, не является универсальным. В качестве синонимичного термина некоторые исследователи предлагают нарицательные имена, имена-тотемы, ономастические мифологемы, мифознак, коннотоним и другие, однако именно «прецедентное имя», на наш взгляд, наиболее емко и точно выражает содержание данного понятия. Само значение слова «прецедентный» (англ. precedent – «предыдущий», «предшествующий») указывает на один из ключевых признаков подобного имени − его повторное воспроизведение или связанного с ним явления в данной культуре, соотнесённость с исходной, изначальной ситуацией употребления.

В самых различных лингвокультурных сообществах имена *Дон Жуан* и *Ловелас* уже много веков выступают как знак чрезмерного женолюбия, *Вольтер* − как символ свободомыслия, *Дон Кихот* − как символ бескорыстной борьбы за справедливость. Вместе с тем значительное место в любой национальной массовой коммуникации играют национальные концепты (*Александр Невский, Иван Сусанин* − в российской; *Тарас Шевченко, Тарас Бульба* – в украинской), которые отражают национальную действительность, национальный характер и национальную ментальность народа.

Прецедентные имена − это важная составляющая национальной картины мира, способствующая стереотипизации и оценке действительности в народном

сознании, формированию и развитию национальной картины мира, приобщению к национальной культуре и национальным традициям в рамках глобальной цивилизации и с учетом общечеловеческих ценностей.

В теории межкультурной коммуникации одним из центральных понятий является «логоэпистема» (от греческих слов, обозначающих *слово* и *знание*) – это единица коммуникативного пространства, которая характеризуется как "след языка в культуре или культуры в языке" (Бурвикова, Костомаров). Рассматривая конкретные примеры логоэпистем, соавторы называют такие, как *Соловей-разбойник, Ватсон, Освенцим, Рио-де-Жанейро, Ромео и Джульетта, Анна Каренина*. Все эти названия обладают значительной культурной значимостью, относятся к числу широко известных и входят в базисную часть вербально-ментальной базы русского национального сознания. Соответственно их употребление в качестве "чужого слова" представляет собой проявление лингвистического и культурного опыта индивида, свидетельствуют о его эрудиции и многих иных качествах.

Прецедентные феномены выступают в роли языковых проекций разных картин мира, представлений и ценностей, сталкивающихся в межкультурной коммуникации. Несовпадения национальных инвариантов восприятия прецедентных феноменов могут привести к коммуникативным неудачам и межкультурным конфликтам. Изучение мира носителей языка направлено на то, чтобы помочь понять особенности речеупотребления, дополнительные смысловые нагрузки, политические, культурные, исторические коннотации единиц языка и речи. Прецедентные феномены значимы для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях.

Среди главных источников прецедентности в массовой коммуникации на сегодняшний день можно выделить литературу, кино и театр, войну, политику, музыку, экономику, спорт и рекламу. Прецедентные феномены воплощают в себе оценку и восприятие представителями того или иного общества определенных исторических событий и выдающихся личностей, мифологии,

религии, памятников культуры и искусства, художественной литературы и произведений устного народного творчества. Прецедентные феномены могут быть как вербальными, так и невербальными (вербализуемыми); к первой группе относятся разнообразные вербальные единицы, тексты как продукты речевой деятельности, ко второй – произведения архитектуры, живописи, различные музыкальные произведения. Отличия ПФ разных культур заключаются в специфических особенностях культурной жизни и этнокультурном сознании, т.е. в реалиях-источниках, ценностной ориентации, восприятии окружающей действительности, менталитете, культурных стереотипах.

Среди основных источников универсальных прецедентных феноменов выделяются Библия и другие христианские религиозные тексты; античная мифология и литература; классическая европейская художественная литература. Безусловно, художественные произведения несут отпечаток национальной культуры, но в то же время они рассказывают об общечеловеческих ценностях и становятся достоянием разных культур. Многие фольклорные сказочные сюжеты имеют национальные варианты.

Отметим, что состав прецедентных феноменов подвижен: одни устаревают и выпадают из употребления, другие приобретают дополнительные смыслы и таким образом способствуют появлению новых единиц. На изменения в составе прецедентов могут влиять развитие общества, смена моральных ценностей. Раньше прецедентными становились имена, выражения, ситуации, связанные с учеными (например, *Эврика!* – прецедентное высказывание, *Эйнштейн* – прецедентное имя), художественными произведениями и историческими событиями (*Титаник*). Сегодня, с возросшей популярностью телевидения, прецедентными становятся названия телевизионных проектов, фильмов, заглавия книг, имена политиков и общественных деятелей. Например, популярная во всем мире книга «Гарри

Поттер», известные телевизионные шоу, имена политиков, ставшие прецедентными.

Включение прецедентных феноменов в учебный процесс должно сопровождаться не только предъявлением данных единиц, но и лингвокультурологическим комментарием, цель которого – раскрыть содержание этой единицы, разъяснить смысл текста, в котором употребляется прецедентный феномен, пояснить коннотации, связанные с данным феноменом.

Работа на занятии с прецедентными феноменами строится по такому алгоритму: 1. Предъявление единицы, объяснение значения; 2. Знакомство с текстом-источником, описание ситуации-источника; 3. Употребления прецедентного феномена в типовой ситуации с последующими контрольными (проверочными) упражнениями, направленными на узнавание и запоминание единицы.

Иностранный студент, изучающий язык и культуру другой страны, всегда интересуется людьми этой страны, непосредственными носителями языка, своеобразием их внешности, привычек и норм поведения, системой ценностей, общественными нормами и менталитетом. Как правило, человек проявляет глубокий интерес и тем, как люди другой национальности воспринимают окружающий мир, какими ценностями при этом оперируют. С другой стороны, иностранец старается максимально близко познакомиться с новой культурной средой, сравнивая ее феномены с феноменами мировой и своей родной культуры, так как у представителей каждой культуры, носителей каждого языка, жителей каждой страны имеются свои прецедентные тексты, известные внутри данной культурной группы и незнакомые членам других культурных групп.

Расширенные реакции иностранного студента на узнавание, понимание и толкование ПФ определяются его индивидуальными особенностями мышления, чертами характера, воображением, степенью творческого начала, возрастными, образовательными и профессиональными характеристиками. Кроме того,

огромную роль играет житейский опыт, опыт общения с другими представителями сообщества и явлениями реальной действительности.

Главной целью изучения прецедентных феноменов является формирование навыков узнавания и правильного понимания смысла высказывания. Являясь содержательной базой, эти единицы влияют на общий смысл высказываний и сообщений, они являются доступом к культурной информации, заложенной в высказывании, для представителя иноязычной культуры. На современном этапе требуется разработка теории и практики выявления и описания прецедентных феноменов с целью включения их в процесс обучения русскому языку иностранных студентов – представителей других национально-лингвальных сообществ.

Литература:

1. 2. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов/ И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудков, Д.В. Багаева// Язык, сознание, коммуникация: сб. статей. – М.: «Филология», 1997. – Вып. 1. – С. 82 – 103.
2. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: Гнозис. – 2002. – 284 с.
3. Кулакова О.К. Дракон как универсальный прецедентный феномен в авторской картине мира/ О.К. Кулакова// Вестник Иркутского гос. у-та. – 2010. – Вып. 4 (12). – С. 105 – 110.

Своеобразие современного процесса коммуникации и формирование у студентов компетенции межкультурного общения

Гутникова Т. Ю.
к.фил.н., старший преподаватель кафедры украинского
и русского языков как иностранных
Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: tata.gutnikova@gmail.com

Современная наука имеет многочисленные определения термина "культура", суммируя которые можно сказать, что культура – это сущностная характеристика человека, связанная со способностью целенаправленного преобразования окружающего мира, результатом которой является искусственный мир вещей, символов, а также связей и отношений между людьми. Всё, что сделано человеком или имеет к нему отношение, является

частью культуры. Это касается и коммуникации – одной из самых важных составляющих человеческой жизни.

Крупнейший американский специалист по межкультурной коммуникации Э. Холл, которого считают основателем этого понятия («Культура как коммуникация» («Culture as Communication»), 1954), утверждает, что культура – это коммуникация, а коммуникация – это культура. Развивая свои идеи о взаимосвязи этих понятий, Холл пришел к выводу о необходимости обучения культуре. То есть он первым предложил сделать проблему межкультурной коммуникации не только предметом научных исследований, но и самостоятельной учебной дисциплиной.

После создания Европейского Союза интерес ученых к проблемам межкультурного общения особенно усилился. Например, в некоторых западноевропейских университетах в 70–80-х годах минувшего века были открыты отделения межкультурной коммуникации (университеты Мюнхена, Йены). Сегодня для описания сложившейся новой коммуникационной, а следовательно и культурной ситуации чаще всего используется термин «глобальная деревня» ("всемирная глобальная деревня"), введенный М. Маклюэном.

В своих книгах «Галактика Гутенберга» (The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man, 1962) и «Постижение средств массовой информации» (Understanding Media, 1964) М. Маклюэн говорит о том, что после появления электронных средств связи стала возможна мгновенная передача информации с любого континента в любую точку мира, в результате чего мир «сжался» до размеров деревни. То есть термин «глобальная деревня» в основном используется как метафора, описывающая Интернет и Всемирную паутину. В Интернете физическое расстояние между собеседниками не играет для общения никакой роли, стираются не только пространство и время, но происходит сближение культур, мировоззрений, традиций и ценностей.

Вступая в коммуникацию друг с другом через электронные средства связи, люди думают и поступают так, как будто они находятся совсем рядом, живут в «одной деревне». Эта форма коммуникации формирует новую структуру в пределах существующего контекста культуры. Но для эффективного общения с представителями других культур недостаточно наличия Интернета или владения иностранным языком, потому что проблема межкультурной коммуникации – не только языковая проблема.

Известно, что культуру часто изображают в виде айсберга, основанием которого являются культурные ценности и нормы, а его вершиной – индивидуальное поведение человека, базирующееся на них и проявляющееся в общении с другими людьми. Общаясь, человек становится тем, кем он есть, ребёнок становится взрослым, проходя необходимую социализацию и становясь в результате представителем определённой культуры. И именно общение во всех своих формах (вербальное и невербальное), типах (межличностное, межгрупповое, межкультурное), видах (формальное и неформальное) становится тем зеркалом, в котором наиболее полно отражается специфика человеческого общества.

Общение всегда обусловлено культурными рамками, через которые каждый из нас видит мир. Эти рамки (нормы), являясь частью личности, человеком, как правило, не осознаются, но именно они программируют образ человеческого мышления и поведения, оказывают сильнейшее влияние на характер мировосприятия и межличностные отношения. Разнообразие проявлений культуры мы часто можем наблюдать в виде различий в поведении студентов в тех или иных типах деятельности, ритуалах, традициях, и обусловлены они так называемыми "правилами игры", принятыми в процессе длительного коллективного существования этноса.

Поэтому предвузовская подготовка студентов занимает особое место в формировании компетенции межкультурного общения и адекватного отношения к носителям чужеродных культур. Иностранные студенты, являясь

представителями современного общества информационных технологий, жителями "глобальной деревни", всё так же остаются представителями различных культур и в психологическом плане очень отличаются друг от друга и от тех, кто живёт в выбранной ими для получения образования страны. Именно в первый год пребывания в новом месте они сталкиваются с наибольшими коммуникационными и адаптационными трудностями. Это происходит по нескольким причинам.

Во-первых, большинство из них не очень хорошо проинформированы о политической, экономической и социальной системах Украины; о традициях, обычаях и культуре народа; о существующей в стране системе высшего образования. Значительная часть этих студентов впервые попадает в ситуацию необходимости общения с представителями разных национальных норм и культур. Во-вторых, это этап социализации личности в условиях, как правило очень отличающихся от привычных. При этом студенты – это уже зрелые личности, сформировавшиеся под влиянием той среды, в которой воспитывались. Они уже имеют определенную жизненную позицию, цели и ценностные ориентации, а также свои специфические особенности: национально-психологические, психофизиологические, личностные и т.д. В-третьих, это этап значительной психической, интеллектуальной и физической нагрузки. Состояние стресса у иностранного студента вызывает как эмоциональная перегрузка (новые связи, коммуникации, языковой барьер и т.п.), так и бытовая адаптация (самостоятельность в распределении бюджета, самообслуживание, разница в условиях проживания, климат и т.п.).

Немаловажными являются и социально-культурные условия адаптации: общие условия (весь объём социокультурного окружения личности) и частные условия (микроклимат непосредственного окружения студентов: принадлежность к определённой этнической, религиозной или субкультурной группе; сфера социально-культурной деятельности).

С целью ускорения адаптационных процессов и формирования навыков межкультурной коммуникации преподавателю необходимо использовать адекватные формы и методы психологического и социально-педагогического воздействия, учитывать индивидуальные особенности студентов, их интересы и жизненный опыт, а также ориентироваться на расширение их культурного кругозора и стабилизацию эмоционально-личностного состояния. Он должен способствовать формированию толерантных моделей поведения, развитию способностей к анализу сложных межкультурных ситуаций общения и самоконтролю. Возможным является и привлечение к воспитательной работе ближайшего социального окружения студентов (друзей, одногруппников).

Для успешной организации межнационального и межкультурного общения современной студенческой молодёжи целесообразной станет воспитательная духовно-нравственная работа, пропаганда национальной терпимости и здорового образа жизни, создание и укрепление прочных дружественных связей между представителями различных культур, максимальное объединение воспитательной и обучающей части учебного процесса, организация поддержки в преодолении культурных противоречий и главное – создание доверительной атмосферы между преподавателем и студентом как полноправным и активным субъектом процесса воспитания поликультурной 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.: Рус. язык, 1987. – 213 с.
2. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачёв // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64-72
3. Свиридов Н. А. Адаптационные процессы в сфере молодёжи / Н. А. Свиридов // Социс. – 2002. – №1. – С. 45-48.
4. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: Учебник для вузов / Т. Г. Стефаненко. – М., 1999. – 267 с.

Safety in the repair of modern color TV sets

Dauletmuratova R.A.
teacher of the Nukus Professional College
computer and information technology,
Nukus, Uzbekistan
e-mail: institut2018@yandex.ru

When repairing TV sets are possible: electric shock, mechanical injuries, burns.

Radio mechanics engaged in the repair of television equipment, you need to know the rules of safety.

We list the main of them:

One of the most dangerous ways of flowing current on the human body is the direction from hand to foot, therefore it is forbidden to repair TV sets in damp rooms or in rooms with cement and other conductive floors.

In this case, the use of a dielectric mat reduces the likelihood of electric shock.

No less dangerous is the current path from hand to hand. Therefore, it is forbidden to repair TV sets near grounded structures (central heating batteries, etc.)

Performing all operations when the TV is turned on must be performed with only one hand. Clothing with long sleeves: armlets, tools with insulated handles reduce the likelihood of electric shock current.

When repairing television sets with a pulsed power supply module, they should be connected to the network via a separating transformer.

When adjusting, when the TV is on, you have to be careful not to touch the closely located terminals of the TV sets, BB, the focusing tube of the kinescope, and the high density of installation of portable TV sets, this requirement acquires special significance.

When working with the TV on, remember that capacitors can keep the electric charge for a long time (for example, it can last several days on one output). Therefore, it is necessary to discharge the oxide capacitors and aquatic capacity.

It should be noted that whatever measures are not taken, during the repair of TV sets, the radio mechanic should be ready for electric shocks from very noticeable,

to very noticeable, it will help him to avoid the negative consequences of electric shock (the less unexpected, the more negative reaction). And for this, as well as in general when repairing televisions, requires exceptional attention. Therefore, smoking and loud music are inadmissible in the workplace. The causes of mechanical injuries of the radio mechanic may be: a faulty or improperly used tool (when the screw is turned off, the blade that has fallen off the slot of the wrapping can injure the hand).

When biting wires or pins of radio elements, pieces of wire can get into the eye.

Heavy electronic components (power transformers, etc.) can be dropped from the table to the foot when replaced in the TV.

Different springs, shrouds, screens when removing them can damage your hands.

With the explosion of the oxide tube, its body can fly off with great force.

It should also be noted that after removing the defective kinescope from the TV to exclude its explosion, it is necessary to break its vacuum, gently squashing the glass process at the base of the kinescope with the pliers.

The most frequent burn of the radio mechanical fingers occurs when soldering without tweezers, as well as with careless touching of the soldering iron or overheating radioelement. Especially dangerous is a burn caused by molten solder, which can fly off into the eyes when soldering the spring contacts.

Literature:

1. Brodsky M.A. Portable TV sets: reference book / M.A.Brodsky - Minsk. 1994. p. 16-22.
2. Vinogradov V.A. Maintenance and repair of stationary color TVs: info. Allowance / V.A. Vinogradov - St. Petersburg: Crystal, 1996. - 384p.

Використання завдань на розвиток креативності у процесі вивчення вищої математики іноземними студентами

Дімітрова-Бурлаєнко С.Д.
ст. викл. кафедри вищої математики
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна
e-mail: s.dimitrovaburlayenko@gmail.com

Престиж вітчизняної вищої освіти у світі залежить від багатьох чинників, і найважливіший з них – це висока якість підготовки фахівців як для України, так і для багатьох країн світу. Традиційно цілі освіти визначалися набором знань, умінь, навичок, якими повинен володіти випускник, але сьогодні такий підхід виявився недостатнім. Суспільству потрібні випускники, які готові до включення в подальшу життєдіяльність, здатні практично вирішувати життєві і професійні проблеми, що постають перед ними. А це багато в чому залежить не тільки від отриманих знань, умінь та навичок, а й від додаткових якостей, для позначення яких і вживається поняття «компетентність», більш відповідне розумінню сучасних цілей освіти. У сучасному суспільстві в різних галузях професійної діяльності креативна компетентність виступає як один з провідних факторів успішності людини. У переліках вимог до кандидатів на найрізноманітніші посади часто зустрічаються креативність і творче мислення. Креативність стає тією якістю, що забезпечує особистості можливість адаптуватися до мінливих умов життя і є запорукою успіху людини у професійній діяльності. Все це є особливо важливим для іноземних студентів, які отримують освіту в Україні.

Проблема розвитку креативності особистості розглянута українськими (В. Клименко, Є. Лузік, О. Потебня, В. Роменець) та зарубіжними (Г. Алдер, Дж. Гілфорд, К. Роджерс, П. Торренс) педагогами та психологами. Аналіз підходів до визначення креативності свідчить, що деякі вчені розуміють її як специфічну здатність, обумовлену наявністю і поєднанням різних особистісних якостей (А. Матюшкін, Л. Митина, А. Смирнов); загальну здатність по перетворенню колишнього досвіду (Б. Ломов, А. Карпов, Я. Пономарьов);

інтегральну якість особистості, що об'єднує когнітивну і особистісну сфери (Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Шадриков) ; специфічну форму психічної активності, складне і багатовимірне явище, що володіє власною структурою (Т. Баришева, П. Торренс). Також креативність ототожнюється з максимальним рівнем розвитку розумових (інтелектуальних) здібностей (Ж. Піаже, М. Холодна).

Для розведення поняття креативності з терміном «творчість» доцільно користуватися двома характеристиками: суб'єктивно обумовлюючою для позначення креативності та процесуально-результативною для позначення творчості. Іншими словами, креативність відноситься до якості особистості, а творчість – до процесу, в якому проявляється креативність [2, 12].

Нами було проведено експериментальне дослідження з метою визначення педагогічних умов розвитку креативності іноземних студентів університету при вивченні дисципліни «Вища математика». Гіпотеза дослідження полягає в тому, що розвиток креативного мислення студентів здійснюється найбільш успішно за умови створення креативного освітнього середовища. Традиційна система навчання не завжди здатна розвинути креативність особистості, так як вона заснована на запам'ятовуванні інформації і накопиченні фактів. Найчастіше у повсякденному житті відбувається пригнічення креативних властивостей особистості. Розвиток креативності можливий лише в спеціально організованому середовищі. Тому необхідно ввести в процес навчання спеціальні завдання, що сприяють розвитку творчого мислення та креативності і використовувати у подальшому творчі здібності.

Розвивати креативне мислення – значить формувати й удосконалювати розумові операції: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення, класифікацію, планування, абстрагування, і володіти такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість, варіативність, а також розвивати уяву і володіти знаннями різного змісту.

Для іноземних студентів технічних спеціальностей найбільшу актуальність набуває розвиток таких якостей, як гнучкість і швидкість. Саме наявність цих якостей дозволяє студентам легше засвоювати дисципліни, а також є необхідною складової їх майбутньої професійної діяльності. Рішення творчих завдань розвиває у студентів вміння швидко реагувати на мінливі умови і знаходити адекватні шляхи виходу з тих чи інших професійних або життєвих ситуацій.

Поряд з підбором спеціальних завдань, що дозволяють розвивати швидкість, гнучкість, оригінальність і точність мислення, викладач може застосувати низку перевірених загальних підходів до стимулювання і розвитку креативної компетентності іноземних студентів: 1) забезпечення сприятливої атмосфери; 2) збагачення освітнього середовища різноманітними новими об'єктами; 3) стимулювання пізнавальної активності студентів; 4) творчий характер взаємодії «викладач – студент», створення умов для наслідування творчої поведінки. Також викладачеві необхідно долучити до свого арсеналу спеціальні креативні технології. Креативні технології – це система способів, що сприяють розвитку творчої активності як усвідомленому, цілеспрямованому, керованому та ефективному процесу розумової діяльності в усіх сферах життя людини в контексті оперативних, тактичних і стратегічних цілей, з імовірним прогнозом креативного продукту [1, 146].

Всі ці креативні технології можна об'єднати в три великі групи: 1) методи психологічної активізації творчого мислення, що спрямовані на подолання психологічних бар'єрів, перешкоджаючих творчому мисленню. Найбільш широко відомим є метод «мозкового штурму» – колективного пошуку нових ідей, основний зміст якого – зняття остраху «сказати будь-що не те »за рахунок того, що, по-перше, процес генерації ідей та їх критика розподілені у часі, по-друге, потрібно придумати як можна більшу кількість ідей за обмежений час, по-третє, атмосфера спільної творчості емоційно «заряджає» всіх учасників; 2) методи систематизованого пошуку ідей. Методи цієї групи дозволяють від

хаотичного пошуку ідей перейти до системи структурованого пошуку. Таких методів існує немало, найбільш відомі такі: метод фокальних об'єктів, метод контрольних питань і т. ін; 3) методи керованого пошуку ідей і розвитку творчої уяви. У цю групу методів включені способи розвитку творчої уяви і подолання інерції мислення, розроблені в рамках ТРВЗ – Теорії рішення винахідницьких задач (Г. Альтшуллер). Серед прийомів розвитку творчої уяви – схема талановитого багатоекранного мислення, метод «маленьких чоловічків», «золота рибка», ідеалізація об'єктів. Всі ці прийоми мають чітку послідовність розумових операцій, алгоритми, дотримання яких забезпечує подолання стереотипного підходу, дозволяє подолати інерцію мислення і отримати нові ідеї логічним шляхом.

Наведемо декілька прикладів використання вправ математичного характеру у якості розминки на заняттях з іноземними студентами у процесі вивчення ними вищої математики.

1. У якому випадку добуток двох натуральних чисел є парним числом?

2. Сумма яких двох натуральних чисел дорівнює їх добутку?

3. Сума яких двох натуральних чисел є більшою, ніж їх добуток?

4. Яку останню цифру може мати квадрат натурального числа?

5. Знайдіть число, одна третина з однією чвертю якого становить 21.

6. Доведіть, що якщо добуток mn непарній, то і число m непарне, і число n непарне.

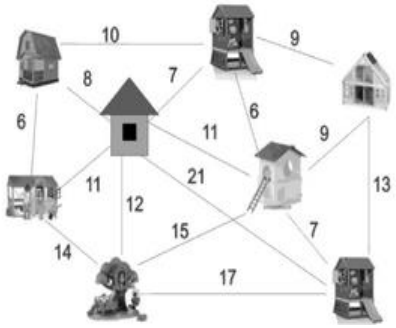
7. Скільки існує чотиризначних чисел з сумою цифр 34?

8. Хлопчик вирішував приклад 47 + 48+49+ ... + 58, і отримав відповідь 1266. Покажіть, що хлопчик десь помилився.

9. Скільки чисел від 1 до 100 не ділиться ні на 2, ні на 3?

10. У кафе зустрілися три друга: скульптор Білий, скриипач Чорний і художник Рудий. «Цікаво, що один з нас має біле волосся, другий – чорне, а третій – руде, але ні в одного з нас немає волосся того кольору, на який вказує

його фамілія», – сказав чорнявий. «Це дійсно так!», – сказав Білий. Який колір волосся в художника?



11. Мерчандайзери відповідають за розміщення товарів у торговому просторі. Іноді їм доводиться обслуговувати зразу декілька торгівельних точок. Уявіть собі, що ви – мерчандайзер. Вам потрібно за один день вспіти обійти 8 торгівельних точок. Транспорту між ними немає, ви змушені ходити пішки. Сплануйте найоптімальнішій маршрут, щоб пройти найменьшу відстань.

Крім представлених завдань математичної розминки, що сприяють розвитку креативної компетентності, нами використовується широкий спектр завдань творчого характеру, багатоетапних математико-інформаційних завдань за темами «Інтегральне числення функцій однієї змінної», «Диференціальні рівняння», «Операційне числення», «Числові та функціональні ряди», «Функції декількох змінних», «Елементи теорії поля», «Криволінійні та поверхневі інтеграли» тощо. Ці завдання сприяють розвитку таких креативних якостей особистості, як швидкість мислення; гнучкість мислення; оригінальність мислення; інтуїція, здатність висувати гіпотези, прогнозувати результати; подолання стереотипів мислення; здатність до встановлення несподіваних зв'язків між об'єктами і процесами.

Таким чином, у процесі викладання в університеті вищої математики іноземним студентам важливо пробудити в них бажання подальшого розвитку креативних можливостей, так як саме воно сприяє формуванню необхідних професійних якостей, що будуть затребувані в їх подальшій професійній діяльності.

Література:

1. Кречетников,К. Г. Проектирование креативной образовательной среды на основе информационных технологий в вузе. Монография / К.Г. Кречетников. – М. : Госкоорцентр, 2002. – 296 с.

2. Шарипов Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 11 – 12.

Психологічні аспекти формування комунікативних потреб студентів-іноземців

Дьолог О. С.
к. філол. н., доцент кафедри українознавства
і мовної підготовки іноземних громадян
Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця
м. Харків, Україна
e-mail: Olha.Doloh@hneu.net

У ході оволодіння українською (російською) мовою іноземні студенти зустрічаються із рядом певних проблем психолого-педагогічного характеру. Серед таких проблем можемо назвати проблему мотивації навчання, проблему «психологічного бар'єру», проблему соціальної адаптації і правильно організованого педагогічного спілкування.

Однією з основних є проблема мотивації. Мотивація – важливий чинник в оволодінні мовою, оскільки значною мірою сприяє мобілізації всіх рис особистості студента – волі, уваги, пам'яті, цілеспрямованості тощо.

Проблема мотивів навчання розроблялась у філософських працях відповідно до загальної теорії діяльності. «Мотив – это объект, который отвечает той или иной потребности и который, в той или иной форме отражаясь субъектом, ведет его деятельность. Такое понимание мотивов позволяет осветить одну из труднейших проблем: проблему потребностей и возникновения новых, высших потребностей. Фундаментальный факт состоит в том, что развитие потребностей происходит в форме изменения отвечающих им объектов (мотивов)» [1, 5].

Отже, яким саме людським і комунікативним потребам студентів може відповідати засвоєння іноземної мови? Можемо назвати такі:

- потреба в комунікації в іншомовному середовищі;
- потреба в отриманні інформації, знань;
- потреба в глибшому розумінні дійсності, окремі риси якої особливим чином зафіксовані в значеннях різних мов;

- потреба в естетичному переживанні образного і понятійного багатства слова, культури іншої країни.

Різні аспекти мотивації, а також ієрархія мотивів, що змінюється на різних етапах навчальної діяльності, пропонують відповідно різні вимоги до її організації. При цьому функції мотивів як ланки, що спрямовує діяльність, будуть активізовані у тому випадку, якщо задоволення потреб виявиться доступним у процесі навчання і за посередництвом навчання.

Розгляд комунікативних потреб як психолого-педагогічних проблем важливий на кожному етапі навчання. На початковому етапі він дозволив виявити те, що реалізація комунікативних потреб зустрічається із низкою психолого-педагогічних проблем і вступає з ними в протиріччя.

Розглянемо ці ситуації.

1. Потреба студентів у комунікації в чужомовному середовищі і проблема «психологічного бар'єру» відома всім, хто навчався мові. Соціально-психологічне коріння цього явища потребують ретельного вивчення психологами. А викладач, у свою чергу, повинен докласти максимум зусиль, аби звести до мінімуму соціально-психологічні перешкоди в іноземному спілкуванні.

2. Потреба студентів у сприйнятті і прийнятті нової дійсності значно ускладнюється проблемою соціально-психологічної адаптації. Незнання і неволодіння екстралінгвальними особливостями комунікативної поведінки гостро позначається на студентах. Відчуття неадекватності їхньої поведінки за певної ситуації викликає в них дискомфорт і напругу під час спілкування. Звичні, пов'язані з національним менталітетом норми і штампи поведінки часто зовсім не вписуються в нове середовище. Виникає потреба переучуватися в соціальному, а значить і в соціально-психологічному плані. Тут особливо необхідна допомога викладача. Потреба в глибокому розумінні дійсності нереальна, доки не відбудеться соціальна адаптація.

3. Реалізація потреб студентів, які стосуються навчання, потреб у отриманні інформації, знань, не може обійти проблему соціально-психологічної мотивації оволодіння мовою. Відомо, що мотивація може бути різних рівнів. Якщо зовнішня і внутрішня мотивації різні, то запропонована викладачем програма навчання, на думку студентів, втрачає свою значущість. А при цьому студент знаходиться у стані психологічного внутрішнього конфлікту. Таким чином, засвоєння нових для студентів умов життя, засвоєння нової соціальної ролі (від цього напряму залежить їхня успішна діяльність), реалізація їхніх особистісних потреб, у тому числі і комунікативних, відбувається у стані достатньо високої нервової напруги. І це ускладнює не тільки процес навчання, але й саме спілкування.

Оволодіння українською (російською) мовою для отримання спеціальності – уже достатньо сильний чинник мотивації. Проте часто трапляється, що цей засіб лишається невикористаним. Українська (російська) мова може стати для студента ще однією нецікавою дисципліною, не пов’язаною в його уяві з оволодінням професійними знаннями. Оволодіння спеціальністю мовою, що вивчається, потребує не тільки вищого рівня засвоєння мови, але й якісно іншого рівня її засвоєння.

Дослідження в галузі зв’язку навчання іноземній мові зі спеціальністю довели, що ефективність навчання досягається за допомогою таких завдань, які, залишаючись в межах вивчання мови, ставлять одночасно конкретну професійну задачу. Мотиваційний комплекс мобілізує не сама віднесеність завдання до професійного навчання, а лише співвідносність запропонованого завдання формованим на даному етапі професійним діям.

Неспіввіднесеність навчального матеріалу з потребами в даній сфері комунікації може виступати як психологічний бар’єр. Навчально-комунікативні ситуації, які вводяться на заняттях та імітують природні ситуації майбутньої професійної діяльності, змушують студента діяти самостійно і самостійно (або за допомогою викладача) знаходити необхідні лексичні формули.

Орієнтація на мотиви навчання викликала новий напрямок в освіті, коли процес вивчання мови будується на матеріалі спецдисциплін, виділяючи ситуації відповідно до логіки знань, щоб максимально активізувати професійну зацікавленість студентів, їхню потребу у швидкому оволодінні мовою спеціальних дисциплін. Оскільки витоки мовної дії завжди йдуть від мотивів тієї діяльності, у яку включена ця дія, чинник мотивації не може не позначитись на складанні конкретних навчально-мовних ситуацій.

Практичні цілі навчання студентів-іноземців дозволяють висунути як навчальну одиницю професійну навчально-мовну ситуацію, яка враховує спеціальність студентів. Використовуючи професійну зацікавленість студентів, можна вводити на заняттях з української (російської) мови такі професійні задачі, під час виконання яких формувалися б потрібні поняття і тим самим створювалась психологічна база для засвоєння необхідної лексики. Професійна навчально-мовна ситуація повинна розроблятися як проблемна ситуація, котра орієнтує студентів на розв’язання конкретної професійної задачі засобами мови, що вивчається. При цьому розв’язання професійної задачі і засвоєння мовного матеріалу відбуваються у взаємодії і взаємозалежності, а професійні навички з’являються паралельно з мовними.

Соціально-психологічні дослідження довели, що швидке оволодіння мовою спеціальності, а отже, і швидке включення в навчальний процес залишається проблемою номер один для студентів-іноземців. [2, 97]

У результаті опитувань студентів-іноземців було зроблено такі висновки:

1. Якщо оволодіння мовою спеціальності на заняттях з української (російської) мови не співвідноситься з актуальним для студентів формуванням професійних знань і умінь, то зацікавленість у них студентів різко знижується. Важливість запропонованої на занятті теми повинна усвідомлюватися студентами.

2. Якщо студенти відчувають, що оволодіння мовою є не лише підготовкою до оволодіння спеціальністю, але й однією з форм оволодіння

спеціальністю, зацікавлення заняттями з української (російської) мови збільшується, що позитивно позначається на результатах навчання.

Усе це допомагає створити психологічний поштовх, при якому викладач може моделювати навчальну комунікацію таким чином, щоб студент усвідомлював пряму комунікативну мету, котра досягається за допомогою певного акту мовної поведінки.

Інколи студент не має бажання висловлюватися на занятті не тому, що не може підібрати слова, а тому, що не має достатніх спеціальних знань. Студент, який вже має певні професійні знання, буде намагатися використовувати знайомий лексичний матеріал і запропонований викладачем. Взаємозв'язок вирішення професійної задачі і засвоєння мовного матеріалу створює необхідну для навчання розумову напругу.

Навчально-мовні ситуації на заняттях з української (російської) мови мають бути організовані таким чином, щоб забезпечити максимальну реалізацію принципів свідомої активності. Серед різних типів завдань максимально повинні використовуватися завдання творчого характеру, які дають можливість студентам виявити свою індивідуальність.

Кваліфіковано підготувати студентів і надати їм необхідний матеріал із спеціальних дисциплін на час, відведений на заняття з української (російської) мови, достатньо складно. Ця проблема змушує замислитись про те, як вдосконалити, інтенсифікувати навчальний процес, шукати нові шляхи, враховуючи напрацювання психології і психолінгвістики.

Література:

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: Международная научно-методическая конференция. – Х.: НТУ «ХПИ», 2008. – С. 11-15.

2. Слепцова Г.Н. Проблема формирования социокультурной компетентности студентов в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе / Г.Н.Слепцова // Ученые записки университета им.П.Ф.Лесгафта, вып.9 (67).– 2010.– с. 95 -100.

3. Формирование коммуникативных навыков при обучении неродному языку // Інформаційні технології: наука, техніка, технологія, освіта, здоров'я: Анотації доповідей міжнародної науково-практичної конференції 15-16 травня 2003 р., Харків. – 637 с.

Родная культура обучаемых как мотивирующий фактор в межкультурном общении

Запорожец И.В.,
ст. преп. кафедры языковой подготовки иностранных граждан
email: rkidep@ukr.net
Красникова С.А.
к.ф.н., доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан
Харьковского национального медицинского университета
г. Харьков, Украина
email: rkidep@ukr.net

Работа в поликультурных группах предполагает построение некой иерархии взаимоотношений между преподавателем и студентами, которая обусловлена необходимостью взаимодействия разных культур в пределах одной учебной группы для успешного достижения поставленной цели. Речь пойдет о чтении произведений мировой художественной литературы в рамках учебного процесса в медицинском вузе.

Совершенно очевидным представляется присутствие фактора убедительной мотивации учебных действий преподавателя, учитывая специфику вуза и оторванность контингента учащихся от предмета изучения. Мы полагаем, что сопоставление украинской, русской и других мировых культур с родной культурой обучаемых является именно таким мощным мотивирующим аргументом, обеспечивающим межкультурный характер общения.

Для русскоговорящего читателя-носителя русского языка имя М.А.Булгакова вызывает ассоциативный фон, связанный со временем жизни писателя, врачебной деятельностью, страной проживания, тоталитарным режимом правления в государстве и событиями, находящими отражение в его творчестве. Для иностранного студента-медика за этим именем не стоит ничего, впрочем, как и интригой остаются имена украинских врачей-писателей Н.М.Амосова, А.И.Шалимова и др. Тем важнее становится роль преподавателя в исполнении просветительской и деонтологической миссии.

Принимая во внимание тот факт, что современный вуз представляет собой поликультурное пространство, нам представляется уместным прибегнуть в работе к авторитету писателей-врачей разных народов мира, начиная с Ибн Сины, Гиппократа, Галена, привлекая имена менее известных в нашем социуме медиков, таких как Ибн Рушд, Хунайн Ибн Исхак, Ибн Зухр и др., включая современного «палестинского Нострадамуса» Зияда Сильвади. Обращение к истокам, использование опыта предшествующих поколений вызывает уважительное отношение аудитории. Знакомые имена, которые питали разум, воспитывали душу, влияют на обретение собственного видения мира.

Несомненно важной является и роль семьи, и роль преподавателя как проводника в поликультурном пространстве. Именно мастерством преподавателя определяется умение расставить правильные акценты в его мотивирующей деятельности, что позволяет выйти на необходимый уровень общения с аудиторией и значительно расширить контекст работы, не ограничиваясь исключительно произведениями отечественных авторов.

Таким образом, использование родной культуры обучаемых как мотивирующего звена в межкультурном общении обеспечивает необходимый эффект тесного взаимодействия преподавателя со студентами-иностранцами и способствует актуализации коммуникативно-лингвистических знаний в процессе чтения произведений художественной литературы.

Анализ основных барьеров межкультурной коммуникации

Захаренко Т.А.
ст. преподаватель кафедры истории и педагогики
Белорусской государственной сельскохозяйственной академии
г. Горки, Беларусь
e-mail: zakharanka.tanya@mail.ru

Понятие «барьер» относится к универсальным категориям и широко используется практически во всех областях знания. В психологической науке барьер воспринимается как что-то нежелательное, создающее помеху, в связи с чем, его необходимо преодолеть; это совокупность внешних и внутренних

причин и явлений, мешающих эффективной коммуникации или полностью блокирующих её. Однако барьеры в межкультурной сфере являются не только обязательным, но и необходимым признаком осуществления взаимодействия. Так, с точки зрения, Харитоновой Е.В., главная функция межкультурных барьеров не разделять, а регулировать взаимодействие коммуницирующих культур. Конструктивная роль межкультурных барьеров заключается в том, что они помогают сохранить национальную самобытность, с одной стороны (что представляется особенно важным в эпоху глобализации и становления мультиокультурного сообщества), а с другой – стимулировать интерес к инокультурному социуму, так как отсутствие преграды зачастую обесценивает объект познания [5, 206].

К типу значимых межкультурных барьеров, демонстрирующих противодействие принимающей культуры, можно отнести этноцентризм, заключающийся в склонности оценивать явления окружающего мира сквозь призму традиций и норм своей этнической группы. Термин этноцентризм ввел в 1906 У. Самнер, полагавший, что люди имеют тенденцию видеть мир таким образом, чтобы своя группа оказывалась в центре всего, а все другие соизмерялись с ней или оценивались со ссылкой на нее. Американские психологи М. Бруэр и Д. Кэмпбелл выделили основные показатели этноцентризма: восприятие элементов своей культуры (норм, ролей и ценностей) как естественных и правильных, а элементов других культур как неестественных и неправильных; рассмотрение обычаев своей группы в качестве универсальных; представление о том, что для человека естественно сотрудничать с членами своей группы, оказывать им помощь, предпочитать свою группу, гордиться ею и не доверять и даже враждовать с членами других групп. С одной стороны, этноцентризм способствует актуализации необходимого содержания общественного сознания в ответ на угрозу существования этноса, нации или народа как самостоятельного социокультурного целого; с другой стороны, будучи важным психологическим

механизмом самосохранения нации, он вызывает коммуникативные барьеры, способствует возникновению ошибочных суждений, стереотипов и предубеждений. Непонимание и ошибочные мнения осложняют взаимодействие общностей и отдельных представителей этнических групп. В условиях, когда необходимо установить партнерские и деловые взаимоотношения межкультурного уровня, этноцентрические тенденции ведут к повышенной напряженности, взаимному недоверию, к приписыванию несуществующих причин поступкам, к искажению понимания межкультурных особенностей взаимодействия. Все это негативно сказывается на установлении межгосударственных и внутригосударственных отношений, на результатах совместной деятельности, осложняет межкультурное, межконфессиональное взаимодействие.

Стоит отметить, что практически все люди в той или иной степени этноцентричны, поэтому каждый человек, осознавая собственный этноцентризм, должен стремиться вырабатывать в себе гибкость при взаимодействии с другими людьми. Достигается это в процессе развития межкультурной компетентности, то есть не только позитивного отношения к наличию в обществе различных этнических групп, но и умения понимать их представителей и взаимодействовать с партнерами из других культур. Поскольку этноцентризму способствует слабая осведомленность людей об обычаях, верованиях, традиционных занятиях представителей других этнических общностей, то снижение его в условиях отсутствия выраженной межэтнической напряженности возможно с помощью просветительских программ. Отношение к своей культуре как к эталону для оценки достоинств и недостатков других народов следует преодолевать, развивая новые способы мышления, позволяющие адекватно понимать другие культуры. По возможности следует обучать и формировать навыки эффективного межэтнического взаимодействия, показывая значение принципов диалога и сотрудничества для эффективного этнокультурного взаимодействия. В

современном мире необходимо поликультурное образование и специальные программы для средств массовой информации, которые помогли бы расширить мировоззрение аудитории и повысить ее этнокультурную компетентность; важен акцент не только на различиях в психологии, в образе жизни народов, но и на выявлении общего. Особая роль принадлежит изучению истории народов мира наряду с историей своей страны и знакомством с ее традициями. Формирование толерантности и умения подмечать позитивные черты характера, культуры взаимоотношений, быта и традиций других народов может стать основой профилактики расовых предрассудков и национальных предубеждений наряду с государственной политикой противодействия тенденциям сегрегации, изоляции и дискриминации народов [4, 60].

К следующему типу межкультурных барьеров можно отнести национальный менталитет. В отечественной философии и психологии данная категория стала активно разрабатываться в 90-х годах XX века. Так, Дубов И.Г., под менталитетом понимал некую интегральную характеристику людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него. А.В. Петровский определял менталитет как характерную для определенной культуры специфику психической жизни людей, детерминированную экономическими и политическими обстоятельствами в конкретном историческом аспекте и имеющую надсознательный характер [3, 111]. Принципиально важно, что содержание предметной области этого понятия включает в себя не только когнитивную сферу сознания, но и иерархию ценностей, стереотипы мышления и поведения людей. Это выявляет общий для всех определений менталитета, и национального в частности, акцент на духовном и эстетическом его компонентах. Менталитет в таком случае – это та система ценностей социума, которую невозможно описать логическими конструкциями, но которая позволяет представителю этого социума мыслить и чувствовать особым образом, оценивать происходящее в окружающем его

мире, определять, что хорошо, а что плохо, что красиво, а что уродливо. Национальный менталитет характеризуется определённым (часто оценочным и эмоционально окрашенным) отношением к религии, семье, политике, искусству, частной собственности и пр. Именно менталитет общности, к которой принадлежит индивидуум, в значительной степени определяет, что он признаёт ценным, достойным, высокоморальным и так далее, и влияние стереотипов сознания и поведения, обусловленных менталитетом, неизбежно проявляется в различных аспектах деятельности всех индивидов.

Невозможно переоценить роль такого фактора, как национальный менталитет, в межкультурной коммуникации [1, 250]. Учёт ценностных «фундаментов» культур, определяющих те или иные стратегии и тактики поведения их представителей в конкретной ситуации, таким образом, необходимый компонент эффективной межкультуной коммуникации. Элементы национального менталитета присутствуют в сознании каждой личности неизбежно, но зачастую собеседник не может их выделить, что приводит к непониманию и сложности в коммуникации. Иногда и незначительные различия в менталитетах близкородственных народов могут существенно осложнить процесс общения именно потому, что собеседники относят эти различия к личной декларируемой позиции говорящего, а не к его внутренней, врождённой национальной особенности. В то же время, в процессе коммуникации представителей двух неродственных, сильно различных народов общение может осуществляться гораздо успешнее именно потому, что фактор национального менталитета в этом случае просто нельзя не принимать во внимание. Для успеха общения всегда, и уж тем более для общения с представителем другой культуры, необходимо выработать правильную стратегию поведения, что невозможно без правильной социальной, возрастной и психофизической идентификации собеседника. Напрашивается вывод, что эффективная межкультурная коммуникация не может возникнуть сама по себе, ей необходимо целенаправленно учиться.

Следует упомянуть и еще один барьер. Непонимание при межкультурном общении часто обусловлено нарушением ожиданий коммуникантов, которое объясняется культурными различиями. Это вызывает негативные эмоции по отношению к партнеру и всей культуре, которую тот представляет, делает весь процесс общения неудачным. Чужое поведение, основанное на ином опыте и культуре, может быть истолковано неверно, в этом случае возникает тревога, неуверенность из-за неспособности предугадать дальнейший ход процесса коммуникации и его результаты. В связи с этим, помимо овладения иностранными языками, важно не только знать принципы межкультурной коммуникации, но и применять и совершенствовать их на практике. Полезно и необходимо развивать быстроту мышления, а также способность выражать мысли разными способами. Процесс межкультурного общения предъявляет повышенные требования к прочности владения лексикой и уровню сформированности грамматических навыков.

Представленный перечень межкультурных барьеров является отнюдь не исчерпывающим. Все это говорит о том, что тема барьеров в межкультурной коммуникации требует дальнейшего последовательного изучения.

Литература:

1. Волкова Е. А. Национальный менталитет как фактор межкультурной коммуникации / Е.А. Волкова // Вестник МГИМО. – 2015. – №1 (40). – С. 249-252.
2. Гуревич Т.М. Национально-культурная обусловленность непрямой коммуникации / Т.М. Гуревич // Вестник МГИМО-Университета. – 2013. – № 2. – С. 163-166.
3. Ежова Е. А. К проблеме формулирования дефиниций «Менталитет» и «Ментальность» в этнопсихологической литературе / Е.А. Ежова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – №2 (13). – С. 110-112.
4. Пашукова Т. И. Этноцентризм в межкультурной коммуникации / Т.И. Пашукова // Вестник МГЛУ. – 2009. – №563. – С. 50-61.
5. Харитонова Е. В. Типы межкультурных барьеров и их языковое выражение / Е.В. Харитонова // Вестник ИГЛУ. – 2011. – №2 (14). – С. 204-208.

О реализации принципа вежливости в речевых актах

Иванова Т.А.
ст. преподаватель Харьковского национального университета им. В.Н.Каразина
г. Харьков, Украина
e-mail: ivanova250765@gmail.com

Принцип вежливости в наиболее общем виде можно определить как тип социального взаимодействия, в основе которого лежит уважение к личности партнера. Следование этому принципу накладывает определенные требования на поведение членов общества, которые заключаются в том, чтобы учитывать интересы партнера, считаться с его мнением и желаниями, облегчать по возможности возлагаемые на него задачи. Доброе, хорошее слово, вежливое обращение с окружающими – необходимый элемент нашей жизни, такой же необходимый, как свежий воздух и чистая вода.

Речевой этикет – как раз та область языковых единиц, которые реализуют функцию вежливости. Интересно, что некоторые языки, например японский [1], корейский, имеют специализированную категорию вежливости. В русском языке таких языковых категорий нет, однако средств выражения вежливости немало. И прежде всего – речевой этикет, который и существует для этой цели. Есть в нем и специальные выражения, актуализирующие вежливую тональность*: Будьте добры …, Будьте любезны …, Пожалуйста …, Вы не могли бы …* и др. [3,26].

А это отрывок из рассказа Елизаветы Ауэрбах «Сердце»: « Недавно я сидела в приемной одного учреждения. Люди, ожидающие своей очереди, сосредоточенно молчали, некоторые вполголоса переговаривались. В вышедшего из кабинета ожидающие впивались глазами, стараясь догадаться, каковы его дела. Наступила моя очередь, и я переступила порог кабинета. За письменным столом сидел довольно молодой мужчина с светлыми глазами. Выслушав мою просьбу, он отказал мне в помощи, но дело не в том, что отказал. Может быть, он был прав, но он не дал мне никакого совета, не посочувствовал, мне было видно, что он ни на одну минуту не поставил себя на мое место. Я вышла и, опять войдя в приемную, не смогла пройти мимо вопрошающе глядевших на меня людей, и,

взявшись за ручку двери, я весело сказала: «До свиданья, товарищи. Желаю и вам удачи» [2,16]. Не правда ли, выразительный текст, не требующий дополнительного комментирования. Вежливость как проявление уважения противопоставляется грубости, хамству, отражающим высокомерное и пренебрежительное отношение к людям.

В английском речевом этикете существуют достаточно эффективные приемы, с помощью которых реализуется принцип вежливости в вопросительных речевых актах. Рассмотрим, как они применяются в различных коммуникативных ситуациях. Во-первых, вежливость предписывает соблюдение определенных ограничений на тематическое содержание вопроса. Так, при обращении младшего к старшему или при далекой социально-психологической дистанции следует воздерживаться от вопросов, касающихся личной жизни собеседника, его возраста, семейного положения, доходов, рода занятий, оценок других людей. Именно в таких ситуациях слушающему чаще всего приходится прибегать к уклончивым ответам, например: "Where would you go?" — "I know a place." Не следует задавать и такие вопросы, ответ на которые требует знания точных фактических данных. Разумеется, подобные вопросы уместны при официальном расследовании, при анкетировании или в других социально обусловленных ситуациях, а также при близких отношениях между коммуникантами или при обращении старшего к младшему.

Во-вторых, при выборе вопросительной формы, уместной в определенном коммуникативном контексте, необходимо учитывать прагматический потенциал различных типов вопросительных высказываний, который является следствием их грамматической семантики. В этом отношении наименее вежливыми являются повелительные вопросительные высказывания с предикатами речи (типа *Tell me, I want you to tell me*). В тех случаях, когда побуждение выражается императивными формами, налицо нарушение принципа невмешательства в сферу существования слушающего, что позволяет употреблять такие высказывания лишь при очень близких отношениях равных

по статусу коммуникантов либо при обращении старшего к младшему. В любом случае такая форма будет невежливой. Однако категоричность побуждения значительно смягчается благодаря использованию конструкций типа *Can/Could you tell me...?*; такие высказывания рассматриваются как вежливые способы получения информации, в особенности при общении незнакомых или малознакомых людей, например: (приезжий горожанину) *Can you tell me where this road goes?;* (гость хозяину) *Would you mind telling me what college you were?*

Достаточно распространенной формой выражения вопросительного речевого акта является присоединительный вопрос, структурно состоящий из двух частей. В первой части содержится мнение говорящего о некотором положении дел, во второй – апелляция к слушающему, призывающая его выразить свое отношение к высказанному в первой части суждению, например: You're a pretty bright boy, aren't you? Заметим, что собственно вопросительную функцию такие высказывания выполняют лишь при восходящем тоне на присоединительной части. При нисходящем тоне они служат вежливой формой выражения речевого акта сообщения. Присоединительные вопросы широко распространены в разговорной речи, они употребляются в основном при равных отношениях между коммуникантами и при любой социально-психологической дистанции.

Более сильной формой смягчения императивного компонента вопросительного высказывания является общий вопрос с неинвертированным порядком слов — так называемый декларативный вопрос (ДВ), семантическая особенность которого состоит в том, что в нем содержится как предположение о некотором положении дел, так и скрытое побуждение к слушающему оценить правильность высказываемого предположения. ДВ предоставляет говорящему широкие возможности для выражения степени уверенности высказываемого предположения за счет введения в него модальных модификаторов: вводно-модальных слов и фраз типа *perhaps, of course, maybe, surely, I suppose, I think, I imagine, I hope,* модальных глаголов в функции

предположения, а также показателей логического вывода типа *so, then, and, but, as far as I can see,* например: "What did you do in the war, dear?" — "I was at school." (...) "Oh, **then,** you're a teacher?"

В современном английском языке ДВ получили широкое распространение в речи различных социальных групп, включая самые престижные. По сравнению с инвертированными и присоединительными вопросами ДВ являются более вежливой формой выражения запроса об информации благодаря скрытой апелляции к выражению ответной реакции, а также благодаря возможности варьировать степень категоричности предположения.

Если учитывать тот факт, что вовлечение в разговор другого человека (в особенности малознакомого или старшего по статусу) является актом вмешательства в сферу его существования, то следует признать социально предпочтительной такую форму вопросительного высказывания, которая позволяла бы слушающему самому решать, вступать или не вступать в коммуникацию. К данной форме относится косвенный вопрос, лишь выявляющий желание говорящего иметь некоторую информацию, но не содержащий прямого побуждения к ответной реакции (несомненно, такая реакция возможна, но только как свободный выбор самого слушающего).

Косвенные вопросы наиболее частотны при обращении младшего к старшему и нередко сопровождаются дополнительными маркерами вежливости: извинениями, апелляцией к воле слушающего и т. п.; например: (гость хозяйке) *I only want to know the truth, if you will tell it to me.*

Итак, вежливость является относительным понятием не только в «качественном» отношении (что считать вежливым), но и в «количественном» (в какой степени этот принцип реализуется той или иной языковой формой). Существуют, конечно, абсолютные маркеры вежливости типа «пожалуйста», но их в языке немного. Большинство лингвистических единиц приобретают этот признак в определенном контексте и, как уже было сказано выше, реализуют

принцип вежливости в разной степени. Таким образом, на «шкале вежливости» вопросительные высказывания будут располагаться в следующем порядке:

Менее вежливая форма

1. Tell me, does she live alone?
2. Doesn't she live alone?
3. Does she live alone?
4. She lives alone, doesn't she?
5. I suppose she lives alone?
6. I wonder if she lives alone.
7. I'd like to know whether she lives alone.
8. Do you happen to know if she lives alone?
9. Could you tell me whether she lives-alone?
10. I want to ask you if she lives alone.
11. May I ask you whether she lives alone?
12. I hope you don't mind my asking you, but I was wondering if you could tell me whether she lives alone.

Более вежливая форма

Напомним, что каждая из этих форм в определенных коммуникативных контекстах может быть либо вежливой, либо нейтральной, либо имеющей иронический смысл.

Литература:

1. Алпатов В.М.Категория вежливости в японском языке / В.М. Алпатов. -М.: Наука,1973.-102 с.
2. Ауэрбах Е. Маленький ансамбль / Е. Ауэрбах.- М.: Знание, 1971.-56 с.
3.Формановская Н.И. Вы сказали: «Здравствуйте!» / Н.И. Формановская.- М.: Знание,1989.-160 с.

The intercultural competence in the context of linguistic consciousness

Kaskabassova Kh.

senior Lecturer of Chair of language and general educational preparation of foreigners

Utebaliyeva G

.*Doctor of philological sciences, Acc. Professor of Chair of language and general educational preparation of foreigners of the Kazakh National University named by al-Farabi*

Almaty, Kazakhstan

e-mail: ks.kora@mail.ru; utebalievagulnara@gmail.com

No culture exists independently – this is an objective fact of intercultural communication. In the process of its activity, each culture always turns either to its past or to the experience of other cultures. In this interaction, the communication of cultures is evident, namely its bearers in different “languages”, systems of signs – the

special forms of the human culture existence. According to A.A. Leontiyev language may be regarded as a system of guidelines necessary for a person's activity in the world of his native culture, i.e. in the social or objective world, and consciousness as "the worldview opening to the subject, which includes him, his actions and conditions" [4, 272]. The human ability to create the systems of signs simultaneously creates a problem of understanding and perception of foreign cultures [3, 23]. There is reason to believe that the main reason for the lack of understanding in intercultural communication is not the difference in languages - to form the skills of speaking (writing) and listening (reading) is relatively simple, but the difference of national consciousness of communicants. Moreover the closer the cultures are, the more difficult their mutual adaptation. To analyze the problems of mutual understanding (misunderstanding) in intercultural communication, it is advisable to understand the problem of "communication of bearers of different national cultures" as a problem of "communication of the bearers of different national consciousness" [8, 9], or bearers of different linguistic consciousness. In modern linguistics the linguistic consciousness is an actual category and is understood as a reflection of a specific language structure in the consciousness of the native speaker, furthermore the linguistic consciousness is considered as a set of laws, rules and regularities of the language use at the level of skills. According to another point of view, the linguistic consciousness is a mechanism for controlling the speech activity, which is an obligatory condition for the existence and development of all forms of consciousness. Regardless of the approach angle in which this category is considered, all phenomena of linguistic consciousness are directly related to the formation of the intercultural competence of the secondary linguistic persona.

Undoubtedly, the main condition for mutual understanding in intercultural communication is the stability and universality of the global worldview, and the possibility of mutual understanding between the bearers of different cultures and languages lies in the generality of the mental processes of processing and acquiring of knowledge by human consciousness [1,173]. In the implementation of this condition,

the big role is assigned to the language of communication common to the bearers of different cultures and languages. The language culture of interethnic communication is as higher as higher the culture of the national language is, and the culture of language is inseparable from the general cultural level of the population. Otherwise, the level of multilingualism and the quality of non-mother/foreign language acquisition depends on the degree of knowledge and use of the native language by a secondary linguistic persona.

The role of native culture as a means of learning a foreign culture, as well as of a foreign culture for learning the native one, such as inter-culture is well recognized and widely used in the teaching of foreign languages. Inter-culture arises in intercultural communication as a totality.

1) the cognitive means of native culture, attracted to the cognition of means of the foreign culture;

2) new knowledge about a foreign culture, formed in the process of its cognition;

3) new knowledge about native culture, created in the process of cognition of a foreign culture [7,16].

Every language in its own way divides the world, i.e. has its own way of conceptualization, therefore, each language has a special worldview, and the linguistic persona is obliged to organize the content of the utterance in accordance with this view [5, 64]. The language worldview forms the type of people's attitude to the world (nature, animals, themselves as elements of the world). It sets the norms of human behavior in the world, determines his attitude to the world. Every natural language reflects the certain way of perception and organization ("conceptualizing") of the world. Expressed in it values are formed into a single system of views, a kind of collective philosophy, which is imposed as mandatory for all native speakers. Thus, the language role is not only in the transmission of the message, but primarily in the internal organization of what is to be reported. There is a kind of "space of values", i.e. knowledge about the world fixed in the language, where the national-

cultural experience of a specific linguistic community is necessarily got involved. The world of speaking this language is being formed, i.e. the linguistic worldview as a set of knowledge about the world, impressed in vocabulary, phraseology, grammar [5, 65]. Secondary language persona, comprehending the target language and acquiring the knowledge about foreign culture, thereby increases its linguistic consciousness, changing its content to acceptable in the culture of the target language depending on the goals of intercultural communication. In this case, we mean the cultural adaptation of a secondary linguistic persona.

The most important component of intercultural communication is the cultural adaptation (acculturation) of the secondary linguistic persona. Acculturation may be understood as the behavioral strategies of a secondary linguistic persona aimed at finding a balance between own and foreign cultures in order to identify differences and similarities between cultures and to identify the target culture as "own" or foreign". The following adaptation strategies are identified in the culture of the secondary linguistic persona:

1) the refusal of one's own culture and full acceptance of a foreign culture – assimilation

2) the preservation in their behavior of the advantages of native and foreign culture in individual proportions – integration;

3) the preservation of their norms and values as a counter to the foreign ones – separation;

4) the refusal of both cultures – marginalization;

Undoubtedly, the first two – assimilation and integration – should be considered as possible effective strategies for finding its place in culture by the secondary linguistic persona and successful using the acquired knowledge in the target language. Formation of optimal and effective adaptation strategies to the foreign culture should become one of the objectives of the "intercultural communication" subject. In this case it is rightfully to talk about the formation of intercultural competence – an obligatory component of communicative competence

as the goal of teaching non-native or target language. Intercultural competence may be considered as a meaningful form of linguistic consciousness of the secondary linguistic persona, which combines the knowledge of native culture, acquired knowledge of foreign culture, acculturation strategies, as well as the acquired ability to communicate with representatives of a different culture. Intercultural competence is based on the ability of a secondary linguistic persona to understand the limitation of own culture and own language with respect to solving the problems in a foreign culture and the ability to switch to other linguistic and non-linguistic norms of behavior when meeting another culture [2].

In the interpretation of E.I. Passov the formation of intercultural competence is carried out at three levels:

1) at the level of perception, when the cognitive meaning of knowledge about a foreign culture is determined. At this level, it is enough to have an idea of the culture facts;

2) at the social level, when the pragmatic meaning of knowledge is determined. At this level, it is necessary to know the concepts and be able to perform some kind of action;

3) at the level of personal meaning, when the axiological value meaning of knowledge is determined. At this level, the judgments are needed related to a personal emotional-value attitude toward the fact of the foreign culture [5].

In accordance with the level of intercultural competence of the secondary linguistic persona, the acculturation strategy selection is carried out. Therefore, it is so important to obtain the knowledge about foreign culture and skills in applying the target language and acquired behavioral strategies that are extremely necessary in solving educational, social, domestic, professional and other communication problems in foreign-language space. When forming intercultural competence, there is the secondary linguistic persona identity transformation, which is directly related to the motivational structure and the level of the secondary linguistic persona self-

assessment in its attitude to the language and foreign culture and appears in the personality behavior and its attitude to the identification object.

List of references:
1. Akhatova B.A. Language consciousness and culture // Polylinguistic space: Language – Consciousness – Culture: International conference “Readings from Akhanov”// Publishing editor E.D. Suleimenova. – Almaty, 2008, t.2, 307 p.
2. Berdichevskiy A. L. The content of teaching a foreign language on the ground of the basic personal culture. Foreign languages at school. – M., 2004. No. 2.
3. Grushevitskaya T.G., Popkov V.D., Sadokhin A.P. Fundamentals of intercultural communication: College textbook / by idition of A.P. Sadokhin. – M., 2003. – 352 p.
4. Leontyev A.A. Fundamentals of psycholinguistics. – M., 2005. – 288 p.
5. Maslova V.A. Linguocultural studies: Manual for graduate students. – M., 2001. – 208 p.
6. Passov Ye. I. Technology of cultures dialogue in foreign-language education. – Lipetsk, 2005.
7. Suleimenova E.D., Shaimerdenova N.Zh., Smagulova Zh.S. New language identity in a transforming society: Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan. Research methodology. – Almaty, 2005.
8. Tarassov Ye.F. Intercultural communication – new ontology of the linguistic consciousness analysis. Book Ethno-cultural specificity of language consciousness. Collection of essays/ Publishing editor N.V.Ufimtseva. – M., 1996. – 227 p.

Учёт национально-психологических особенностей турецких студентов при обучении РКИ

Клочко Т.В.
ст .преподаватель кафедры языковой подготовки
Левицкая Л.Г.,
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Исаева В.И.
преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета имени В.Н.Каразина
e-mail:movnapid@univer.kharkov.ua

В предлагаемой статье рассматривается один из наиболее значимых методических принципов преподавания русского языка как иностранного – учет национально-психологических особенностей студентов, предоставляющий возможность нахождения адекватных решений многих методических задач, позволяющий интенсифицировать учебную деятельность студентов. В статье предложены некоторые методы, способствующие не только повышению эффективности овладения русским языком турецкими студентами, но и стимулирующие их интерес к языку и чужой культуре.

Современные методисты [2] отмечают необходимость учета национальной психологии студентов путем реализации принципа национально-ориентированного обучения. Это такой способ организации процесса обучения,

при котором осуществляется направленность преподавания на данную национальную аудиторию. Национально-психологические особенности студентов играют значительную роль в обучении РКИ, так как их учет позволяет осмыслить и при помощи экспериментальных методик наиболее адекватно выявить и объяснить специфику проявления барьеров у студентов конкретной национальной аудитории при овладении русским языком. Осведомленность преподавателя в области национально-специфических особенностей психологии студентов позволяет строить с ними максимально благоприятные взаимоотношения и тем самым добиваться лучших результатов в учебной работе. Улучшению взаимопонимания и совершенствованию коммуникации также способствуют личный контакт со студентами, знакомство с их культурой, владение национальным языком и т.п.

Для ориентирования преподавателей, приступающих к работе в группах, где представлены студенты из Турции, рекомендуется проводить консультации по ознакомлению с национальной психологией студентов-турок, их мировоззрением, нравственными ценностями, традициями, обычаями, установками и стереотипами сознания, культурой. Такие занятия могут проводиться в форме отдельных лекций, либо курса лекций. Целесообразно, по нашему мнению, также создание материалов по странам, обобщающих этносоциопсихологическую информацию о населяющих их народах.

Вопрос повышения комфортности учебно-аудиторной среды имеет важное значение в педагогическом процессе. Мы рассмотрим некоторые культурные и коммуникативно-поведенческие особенности турецких студентов, требующих учета преподавателем при обучении русскому языку.

Турция сегодня – это государство, связывающее между собой Азию и Европу. С одной стороны, эта страна ориентируется на современную западную цивилизацию, во многом придерживается светского образа жизни, с другой, – сохраняет свою историко-культурную самобытность, совмещает светский образ мышления и традиционные религиозные ценности.

В своём поведении турки сдержаны, обходительны, осторожны, не любят излишней болтливости и навязчивости, уважают степенность и важность. Этикетные формулы приветствия, добрые пожелания и другие проявления подчеркнутой вежливости играют большую роль в турецком разговоре. Общаясь с ними, не следует проявлять торопливость и нетерпение. Они независимы, прагматичны, с развитым чувством собственного достоинства и национальной гордости. Внешне турки несуетливы, спокойны, но если есть причина для гнева или недовольства, им с трудом удается себя сдерживать. Они чтут семейно-родственные ценности, здесь сильна родственная (по мужской линии) взаимосвязь и взаимопомощь. Лидирующая роль мужчины в семье и обществе при всей европеизации турецкого мира весьма заметна, особенно в провинции. Традиционно подчинение и уважение к старшему по возрасту, в особенности к мужчине, отцу. Глава семьи обладает высоким авторитетом. Он всецело несет ответственность за воспитание детей, прежде всего сыновей, их поведение, нравственные качества и образование.

В Турции находится 76 университетов, из которых 53 государственных, а 23 принадлежат различным фондам. Анкара, Стамбул, Измир – это крупнейшие учебные центры страны. Туркам ближе европейская система образования. Студент в ней – не пассивный объект, механически усваивающий новую информацию. Он приобщен к культурным ценностям. Он в состоянии справиться с креативным типом заданий, проанализировать и интерпретировать выученный материал, предварительно подвергнув его анализу. В последнее десятилетие значительно увеличилось количество турецких студентов за рубежом (в основном, в Великобритании, Германии и США). На основании государственного закона дипломы и учебные степени, полученные турками за рубежом, признаются адекватными национальным. Всё больше и больше турецкой молодежи приезжает на учебу и в Украину. Турецких студентов привлекает географическая близость, значительный культурно-исторический опыт взаимоотношений между странами, сравнительно недорогое обучение и

отсутствие конкуренции среди иностранных студентов за право получить высшее образование в украинских вузах.

Студенты из Турции предпочитают коммуникативный тип овладения языком, предусматривающий обучение речевой деятельности в процессе общения, когда формируются коммуникативные навыки и умения чтения, письма, говорения и слушания. Они обладают определенным лингвистическим опытом, так как изучали в школе английский язык. Некоторые из них посещали иноязычные (европейские) страны. На занятиях студенты охотно задают вопросы, чтобы получить нужную им информацию, при этом воспринимают и обрабатывают ее, опираясь прежде всего на слуховой и речевой каналы. Они тяготеют к устному изложению материала в дополнение к объяснениям в учебнике. Будучи по типу общения преимущественно экстравертами, турецкие студенты успешнее обучаются в коллективе в процессе активного взаимодействия с членами учебной группы и с преподавателем. Они легко усваивают язык в процессе речевого общения. Высоко оценивая межличностные контакты, стремятся создать в группе дружескую обстановку, любят юмор и шутку. Организовывая речевую практику с ними, желательно включать такие задания: составление диалогов, разыгрывание учебных ситуаций, требующих употребления заученных слов, фраз, выражений, и проведение тематических бесед, обсуждений, дискуссий, ролевых игр, предусматривающих самостоятельную творческую деятельность студентов и развитие их коммуникативных способностей.

Турецкие студенты могут говорить много и охотно, но с многочисленными грамматическими ошибками. Благодаря фонетическому строю родного языка речевой аппарат турецких студентов достаточно легко адаптируется к особенностям русских звуков. Принадлежность турецкого языка к агглютинативным языкам и сложившаяся в сознании взрослого турка модель процесса коммуникации приводит к возникновению различных ошибок, вызванных значительными структурными различиями между языковыми

системами турецкого и русского языков. Перенося особенности грамматики родного языка на изучаемый, студенты непроизвольно делают ошибки на фонетическом и грамматическом уровнях. Поэтому следует обратить внимание на развитие внутреннего контроля, умения самостоятельно исправлять свои и чужие ошибки в речи. Письменные работы, письменный контроль дается туркам сложнее.

Турецкие студенты достаточно быстро и легко осваиваются в языковой, социально-бытовой и учебной среде. К сожалению, высокая учебная мотивация в течение учебного года снижается, постепенно интерес к предмету ослабевает, поэтому уместно проводить коррекцию методической тактики и технологии обучения для поддержания и развития имеющихся мотивов и формирования новых мотивов и целей обучения.

Особое внимание должно уделяться также интегративным социолингвистическим аспектам: новым возможностям больше узнать о стране проживания, познакомиться с новой культурой, расширить границы общения, вступить в коммуникацию с носителями языка, интегрироваться в новую языковую обстановку.

Преподавателям в общении с турецкими студентами нужно быть тактичными, внимательными, создавать на занятии доброжелательную обстановку. Чтобы стимулировать активность и заинтересованность студентов, нужно эмоционально подкреплять их, поощрять, подбадривать и отмечать успехи в учебе. Преподаватель обязан владеть национально-ориентированными характеристиками обучаемого контингента и регулярно включать социокультурные сопоставления для создания положительных межличностных отношений. Этносоциокультурный материал открывает перед турецкими студентами возможности для самовыражения в ситуациях естественного общения. Знакомя турецких студентов с украинскими праздниками, преподаватель предлагает им рассказать о своих любимых национальных праздниках.

Преподаватель должен помнить, что в учебном процессе студент рассматривается как элемент определенного социума и этноса. Сложный путь формирования турецкого государства привел к тому, что в поведении современных турок сочетаются традиции Востока и Запада, Азии и Европы. Турки очень противоречивы. Но они бережно относятся к своей истории, национальным традициям.

Таким образом, ставя в учебном процессе акцент на студентов – представителей определенной национальной культуры, в частности турецкой, зная и понимая их особенности, обусловленные родным языком, менталитетом, культурой, принятой системой образования, необходимо выбирать оптимальный стиль педагогического общения. При таком учебном взаимодействии, адекватном национально-культурной принадлежности студентов, создаются наилучшие условия для творческого образовательного процесса, обеспечивается высокий уровень мотивации и благоприятный климат обучения, препятствующий возникновению этносоциокультурных барьеров.

Литература:
1. Напольнова Е.М. Особенности преподавания русского языка в турецкой аудитории/ Е.М. Напольнова//Русский язык за рубежом. – 2008. – № 4. – С. 96 – 98.
2. Сидорина Н.П. Национально обусловленное в представлениях турок о семье и мире/ Н.П. Сидорина// Русский язык за рубежом. – № 3. – 2010. – С. 49 – 53.
3. Фернер М. Эти поразительные турки/ М. Фернер. – М.: АСТ, Астрель, 2007. – 256 с.

Вивчення етнокультурознавчої лексики в іншомовній аудиторії

Косьміна В.Ю.
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна
e-mail:wredf@ukr.net

Перехід до нової методологічної наукової парадигми – антропоцентричної – у сучасних лінгвістичних розробках супроводжується появою таких наукових напрямів, як етно-, соціо-, прагма-, етносоціо-, етнопсихолінгвістика, лінгвокультурологія. Низка досліджень присвячена вивченню національно-культурного компонента на лексико-семантичному рівні мови (І. Голубовська, Н. Данилюк, Л. Дяченко, С. Єрмоленко, В. Жайворонок,

В. Кононенко, Т. Космеда, В. Русанівський, О. Селіванова та інші). Національно-культурний компонент є тією категорією, що виразно відбиває єдність мови та культури, дає змогу описати їх взаємодію через зв'язок образної основи назв зі світоглядом народу.

Навчання української (російської) мови на підготовчому та основних етапах здійснюється на діяльнісно-комунікативній та лінгвокраїнознавчій засадах. У цьому аспекті окремим і досить важливим постає питання відбору необхідної для засвоєння іноземцями лексики з розгалуженої лексичної системи сучасної літературної мови, а також групування її (можливе використання різних принципів), формування лексичних мінімумів, створення єдиної лексичної бази тощо.

Ознайомлення іноземних студентів з історією, культурою, традиціями, особливостями менталітету українського народу є одним із найважливіших завдань під час вивчення української мови як іноземної. Із метою оволодіння українською мовою на рівні мовної компетенції слід забезпечувати студентів знаннями не тільки з граматики, синтаксису, але й через лексику розкривати систему соціально-психологічних уявлень, інтелектуальних стереотипів, властивих українському народові. Так що виникає необхідність використовувати в підручниках, на заняттях з української мови лексику з національно-культурним компонентом.

Когнітивна "революція" кінця XX століття посилила інтерес до проблем загальнолюдського та національного в мовах. Про національний дух мови неодноразово писали В. фон Гумбольдт, а також слов'янські дослідники цього напрямку – О. Потебня, Д. Овсянико-Куликовський, у наші часи А. Вежбицька, В. Касевич та інші. Білоруський дослідник Максим Богданович запропонував термін "національно-культурні одиниці", що певною мірою корелює з терміном "національно-культурний компонент". Останній з'явився у XX столітті, коли в сучасній семантиці дослідники розмежували два основні підходи: функціональний і компонентний. Більшість шкіл когнітивної лінгвістики і

вчених-когнітивістів часто застосовують компонентний аналіз. Разом з тим когнітивісти поєднують компонентний і функціональний підходи. Термін “національно-культурний компонент” не може охопити всі випадки, пов’язані з національно-культурною характеристикою мови або тексту, але спрямовує зусилля дослідників на виділення якомога більшої кількості складників. Це можуть бути експліцитно виражені або імпліцитні елементи, що виявляються тільки на рівні вертикального контексту. Останнє не дозволяє вченим-позитивістам згодитися з використанням терміна “національно-культурний компонент” і тим більше з терміном “національний дух мови”. Дослідження національно-культурного компонента в тексті й мові – важливе й актуальне завдання сучасної семасіології.

Засвоєння культурно-країнознавчої інформації, відображеної у відповідній лексиці, під час оволодіння українською мовою забезпечує поповнення фонових знань, обумовлює адекватне сприймання екстралінгвістичних реалій і тим самим створює передумови для правильного застосування української мови. Уживання лексики з національно-культурним компонентом як необхідної складової володіння іноземною мовою зумовлене сучасними досягненнями прагмолінгвістики, яка формулює обумовленість мовних правил соціально-культурними чинниками. Іноземний студент повинен мати достатній рівень соціально- та національно-культурних знань, щоб правильно користуватися мовою.

Слід зазначити, що різні мовознавці досліджували цю групу лексики: наприклад, В. Гнатюк, О. Потебня, їхні послідовники – російські мовознавці Г. Томакін, В. Виноградов та інші. Але класифікацію лексики з національно-культурним компонентом (далі НКК) здійснено дослідниками в межах дисципліни “Лінгвокраїнознавство”. Таким чином, можна розглянути шари лексики з НКК на основі класифікації лінгвокраїнознавчої лексики. У науковій літературі існує класифікація В. Виноградова, побудована за принципом предметного поділу. Дослідником виділено п’ять основних груп реалій:

побутові, етнографічні, міфологічні, ономастичні, реалії природи, державно-адміністративного та суспільного життя. Класифікація болгарських лінгвістів С. Влахова і С. Флоріна не дуже відрізняється від попередньої; у ній учені деталізують предметний поділ.

Національно (культурно) маркована лексика становить порівняно невеликий пласт у лексичному складі сучасної української мови. Сюди належать безеквівалентні лексичні одиниці (власні назви, слова-символи, реалії), частково безеквівалентні одиниці («фонова лексика»), екзотизми.

Серед мовознавців відсутня одностайна думка щодо класифікації культурно маркованої лексики, проте в основу всіх наявних класифікацій покладено предметний принцип – номени матеріальної культури (традиційне житло, їжа та напої, національне вбрання, господарське начиння, зброя, номени деяких галузей господарства, рослин), номени духовної культури українського народу (традиційні музичні інструменти, ігри, танці, родинна обрядовість, календарно-побутові звичаї та обряди, громадський побут і звичаєвість, міфічні істоти), етикетна лексика.

Назви реалій побуту відображають неповторний національний колорит. Як відомо, народний одяг, взуття містять національну символіку та є найбільш виразними знаками культури народу. Наведемо приклади нейтральної лексики з національно-культурним компонентом на позначення одягу і взуття: *вишиванка, хустка, сап'янці, намисто, кожух, бриль* тощо.

Одним із провідних утілень української ментальності, елементом усіх форм сучасної духовності є *хата*. Етнографічний опис української типової хати, деталей хатнього побуту можна здійснити за допомогою таких лексем: мисник, жердка, скриня, лави, образи; назви частин хати – *клуня, покої, комора, сіни, світлиця, кухня, комірчина, закапелок*. Важливим є розкриття символічного значення для української родини певних реалій. Наприклад, *світлиця* – це чиста, світла, парадна кімната в будинку. Уся родина збиралася разом за столом у цій кімнаті; світлиця зближувала, об'єднувала родичів.

Скриня – це зв'язок і пам'ять поколінь. Образи символізують духовність, релігійність, наслідування Божих заповідей. *Рушник* призначений не тільки для витирання тіла, посуду, а і для оздоблення житла; його використовують в українських обрядах.

Окремо дослідники виділяють виразні ряди лексики з НКК на позначення українських страв: *куліш, пиріжки, каша, вареники, сметана, калач, коровай, шишка, пундики, смажений індик, холодець, сало, ковбаса, деруни, галушки, вергуни, паска, крашанки, писанки, книші, млинці, коржики, оселедець, тарань;* а також національних напоїв: *горілка, вишнівка, слив'янка* тощо.

Національно-культурний компонент містить лексика, що функціонує в галузі мистецтва й культури. Це назви таких українських реалій: *гуцульська трембіта, бандура, сопілка, гармонія, бубон, мідні тарілки, скрипка, флояра* (назви музичних інструментів), *метелиця, гопак, краков'як, полька* (назви танців), *Великдень, страсний четвер, Зелені свята, Різдво, Масляна, хрестини, входини, іменини* (назви свят, звичаїв).

Своєрідними є назви місяців українського календаря: *грудень, січень, лютий, березень, квітень, травень, червень, липень, серпень, вересень, жовтень, листопад.* Семантика цих утворень відображає кліматичні, природні, історичні реалії, наприклад: *серпень* – назва останнього літнього місяця пов'язувалась у давнину з періодом жнив і походить безпосередньо від назви ручного знаряддя для збирання хлібів (*серп*). Саме на перший місяць осені припадає цвітіння приземкуватого кущуватого *вересу*. Сучасне найменування *вересень* утворене від народної назви цієї рослини.

Лексеми на позначення іменувань особи теж містять НКК, оскільки їх становлення та розвиток тісно пов'язані з особливостями духовної культури українського народу. До найпоширеніших українських прізвищ належать прізвища на *-енко* та на *-ук(-юк), -чук.* Проте вони мають виразний регіональний розподіл за ступенем поширеності: прізвища на *-енко* – основний східноукраїнський тип, прізвища на *-ук* належать до західноукраїнського типу.

Найменування з наведеними формантами мали первісно демінутивне значення, тобто позначали малих, недорослих істот: *бондаренко* – первісно “малий бондар, син бондаря”, *Іваненко* – “малий Іван, син Івана”, *бондарчук* – “підмайстер бондаря”, *шевченко* – “син шевця” і *шевчук* – “підмайстер у шевця, учень шевця”; *ведмедюк* і *ведмедчук* – “молодий ведмідь” та ін.

Лексеми, що функціонують як формули ввічливого звертання, відображають і позитивно характеризують етичний аспект буття українців: наприклад, *добродію, добродійко, добродії, пане, пані, панно, панове, шановний*.

Таким чином, проблема відбору, класифікації та подальшого використання в підручниках, на заняттях з української мови як іноземної лексики з національно-культурним компонентом є досить важливою та актуальною. Зазначимо, що найповніше ця лексика відображена в таких семантичних групах: 1) назви предметів побуту; 2) назви продуктів харчування; 3) назви жител та їхніх частин; 4) календарні назви; 5) назви іменувань істот; 6) формули звертань; 7) назви рослин тощо. Саме ця лексика розкриває багатство, численність і різноманітність назв українських реалій, що є “засобом відтворення національного духу, історико-культурного буття українського народу ” [1, 427] .

Література:

1. Кудрявцева Н. Лексика з національно-культурним компонентом у творі Докії Гуменної “Діти Чумацького Шляху ”/ Н. Кудрявцева// Вісник Львівського університету. – 2004. – Серія філологічна. – Вип. 34. – Ч.2. – С. 424 – 427.
2. Национально-культурный компонент в тексте и языке: Мат. II Междунар. науч.конф. 7 – 9 апр. 1999 г., Минск: В 3 ч. – Ч. 3 / Отв.ред. С. М. Прохорова. – Мн.: БГУ, 1999. – 200 с.

Проблема преодоления межкультурных барьеров в процессе коммуникации

Курыло О.В.

магистр психол. наук, старший преподаватель кафедры истории и педагогики Белорусской государственной сельскохозяйственной академии, г. Горки, Республика Беларусь

e-mail: gol_olga30@mail.ru

Многочисленные примеры из исторической практики взаимодействия культур свидетельствуют, что в самом процессе межкультурной коммуникации

изначально заложен конфликтный потенциал. На пути к взаимопониманию в процессе коммуникации люди, сталкиваясь с разнообразными этнокультурными интересами и различиями, вынуждены добиваться более полного и адекватного понимания себя и партнеров. Для этого зачастую приходится пересматривать некоторые ценности собственной культуры.

Кроме того, партнеры по коммуникации по-разному и с разной степенью адекватности реагируют на культурные особенности друг друга. Отсюда и диапазон таких реакций достаточно широк – от пассивного неприятия ценностей других культур до активного противодействия их проявлению и утверждению.

В связи с этим в структуре межкультурной компетентности актуальной становится проблема взаимопонимания, поскольку во многих практических ситуациях общения индивид сталкивается с тем, что его слова и поступки неправильно воспринимаются партнером, «не доходят» до него, т. е. в процессе коммуникации возникают какие-то затруднения и препятствия. Они мешают взаимопониманию и взаимодействию партнеров, нарушают процесс эффективной коммуникации и способны привести к возникновению конфликтных ситуаций. Как правило, возникающие трудности обусловлены степенью межкультурных различий партнеров, которые не могут быть элиминированы сразу в процессе коммуникации. Такие трудности общения принято называть межкультурными коммуникативными барьерами, которые в силу их практической значимости требуют особых усилий и специальных знаний для преодоления.

В широком смысле слова барьеры определяются как проблемы, возникающие в процессе взаимодействия, препятствующие ему или снижающие его эффективность. В отечественной научной литературе проблема барьеров межкультурной коммуникации также пока не привлекла внимания ученых. Современный уровень ее осмысления ограничивается только

попытками классификации барьеров общения по различным основаниям, которым придается различное значение [2, 48].

Ученые выделяют в межкультурной коммуникации следующие барьеры: допущение сходства (люди полагают, что все они одинаковы); языковые различия (люди думают, что слова и фразы имеют только то значение, которое они хотели бы передать); ошибочные интерпретации невербальных действий; влияние стереотипов и предрассудков; бессознательное стремление давать оценку всем незнакомым культурным явлениям; тревога и напряжение из-за неопределенности поведения партнеров по межкультурной коммуникации.

Воробьева В.Л считает, что все барьеры межкультурной коммуникации делятся на две большие группы: барьеры понимания и барьеры общения. Первая включает в себя фонетический, семантический, стилистический, логический, социально-культурный типы барьеров. Вторая – темперамент, гнев, страх, стыд и вину, брезгливость и отвращение, страдание, презрение.

Боброва С.П. и Смирнова Е.Л. выделяют препятствия географические, исторические, государственно-политические, ведомственные, экономические, технические, терминологические, языковые, психологические, резонансные [3, 178].

Необходимо отметить, что эффективное преодоление коммуникативных барьеров достигается путем адекватного выбора соответствующих тактических приемов взаимодействия. Выбор той или иной тактики общения включает в себя осознанные или интуитивные приемы привлечения к себе внимания партнера, установления контакта с ним, влияния на него и т. п. Прежде всего, необходимо выбрать оптимальную форму общения, поскольку именно начало процесса коммуникации может определить весь его итоговый результат. Очевидно, что в начале процесса общения требуется проявить должное внимание и уважение к партнеру. Для этого следует выбрать привычную для партнера форму приветствия. Обычно таковой выступает вежливая форма обращения на «вы», которая является более нейтральной, что дает возможность

быть менее зависимым от партнера, уверенно начать процесс коммуникации с ним и одновременно передать ему необходимую информацию, не испытывая при этом никакого неудобства [1, 225].

Особым типом барьеров в межкультурной коммуникации являются психологические барьеры, которые представляют собой психологические реакции на те или иные проявления других культур. При межкультурном общении психологическая вероятность непонимания партнеров существенно возрастает. Непривычные манеры поведения, логика рассуждений, нарушение дистанции общения, типы одежды и т. п. могут вызывать негативные эмоции по отношению к партнеру и всей культуре, которую он представляет, и приводить к неудаче весь процесс общения. В этом случае у субъекта возникает неуверенность из-за неспособности предугадать ход процесса коммуникации и его результаты. Такое психологическое состояние человека в науке определяется как стресс.

Взаимодействие с представителями других культур сопровождается большим психологическим напряжением, переживаниями и страхом. группы. В преодолении психологических барьеров коммуникации у каждого индивида должны присутствовать внутренние психологические умения, которые связаны со способностью индивида снимать излишнее напряжение, мобилизовываться на овладение инициативой в общении, эмоционально настраиваться на ситуацию общения, выбирать адекватные формы вербального и невербального общения, использовать эмоции как эффективное средство общения и т.д [3, 138].

Таким образом, наличие и преодоление барьеров в межкультурной коммуникации определяют и повышают уровень социокультурной компетентности личности, поскольку ставят ее перед необходимостью получения новых знаний о культуре партнеров, заставляют ее совершенствовать собственные коммуникативные навыки, развивать ее способность чувствовать особенности и менталитет чужой культуры. Благодаря

этим процессам индивид становится способным адекватно предвосхищать перспективы общения с представителями других культур, эффективнее добиваться целей межкультурного взаимодействия, полнее удовлетворять свои духовные потребности.

Литература:
1. Баева, О.А. Ораторское искусство и деловое общение [Текст]: учеб. пособие / О.А. Баева – 2-е изд., исправл. – Мн.: Новое знание, 2001. – 328 с.
2. Жуков, Ю.М. Эффективность делового общения [Текст] / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 2008. – 64 с.
3. Лупьян, Я.А. Барьеры общения, конфликты, стресс [Текст] / Я.А. Лупьян. – Мн.: Выш. шк., 2006. – 223 с.

Использование педагогического общения для адаптации и обучению межкультурной коммуникации

Курыло О.В.
магистр психол. наук, старший преподаватель кафедры истории и педагогики Белорусской государственной сельскохозяйственной академии,
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: olka-shmolka@yandex.ru

В настоящее время для профессионально-личностного развития студентов важнейшим является конструктивное педагогическое взаимодействие. В связи, с чем для достижения эффективного профессионально-педагогического общения значительно возросли требования, предъявляемые к компетентности преподавателей, существенной составляющей которой является подготовка к профессионально-педагогическому общению. Зачастую возникают сложности при взаимодействии с иностранными студентами, что может быть обусловлено межкультурных, языковым барьером, неготовностью преподавателя к взаимодействию, сложностями в адаптации данной категории студентов и т. д.

Для студентов и преподавателей возникает проблема необходимости межкультурной коммуникации, которая с точки зрения С.Г. Тер-Минасова подразумевает адекватно взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Коммуникативная сторона общения, связана с выявлением специфики

информационного процесса между людьми партнерами, как активными субъектами, т. е. с учетом отношений между партнерами и их установок, целей, и намерений, что приводит не просто к передаче информации, но к уточнению и обогащению тех знаний, сведений, мнений, которыми обмениваются люди. Общение представляет собой построение общей стратегии взаимодействия. Средствами коммуникативного процесса являются различные знаковые системы, прежде всего это речь [5, 75]. В связи с этим, зачастую между иностранными студентами и преподавателями возникает языковой барьер, который может быть обусловлен незнанием или слабым знанием языка, психологической установкой студентов, связанной с низкой самооценкой своих знаний русского языка, что может препятствовать участию в коммуникативных актах на этом языке.

Сложным и неоднозначным является период адаптации и социализации иностранных студентов на начальном этапе обучения является. В данный период времени происходит погружение в новую социокультурную среду, в которой акцентируется внимание на нормах и ценностях культуры.

Основные причины, обуславливающие уровень адаптации, условно можно разделить на три группы: объективные, объективно-субъективные и субъективные. Объективные причины не зависят от самого студента. Они обусловлены учебной деятельностью вуза и условиями жизни в отрыве от семьи и родины (новые формы обучения, нетрадиционные (для многих) формы контроля занятий, обязательная посещаемость занятий, большой объём самостоятельной работы, новый коллектив, новая обстановка, жилищные условия, организация питания и т.п.). Объективно-субъективные причины - недостаточное знание предмета в средней школе, слабые навыки самостоятельной работы, неумение организовать себя, самоконтроль, отсутствие системного контроля. Эти причины зависят как от самого студента, так и от других факторов, не зависящих от него. Субъективные причины зависят от личности самого студента (пропуск занятий без уважительной

причины, нежелание учиться, случайный выбор вуза, неумение преодолеть возникшие трудности, слабость характера, застенчивость и т.п.) [4, 83].

Стоит отметить, что языковой барьер и национальные особенности зачастую являются причиной того, что студенты-туркмены держаться особняком, общаются с представителями только своей национальности.

В адаптационный период студенты могут испытывать значительные эмоциональная перегрузка, которые могут заключаться в необходимости устанавливать новые контакты как по горизонтали (со студентами-белорусами), так и по вертикали (с преподавателями, администрацией вуза), самостоятельно распределять бюджет, обслуживать себя. Также немаловажным является то, что обучение носит интенсивный характер, т.к. необходимо изучать новый язык, дисциплины преподаются для туркменов на иностранном языке, а также изучаемый материал обладает высоким научным содержанием. Из-за переутомления и повышенных физических нагрузок может возникнуть физическое напряжение, к которому относится дискомфорт в мышцах, ногах, спине, глазах и т.д. В процессе деятельности в таких сложных для иностранного студента условиях может возникнуть психологическое напряжение, чаще всего проявляющееся в стрессе [2, 48].

Очевидно, что межкультурная коммуникация иностранных студентов и преподавателей формируется и происходит в неразрывной связи с их адаптацией. Общение между преподавателем и иностранными студентами как представителями разных культур может, быть успешным или нет. Для достижения успешной коммуникации должна быть высокая социальная компетентность контактируемых, т. е. желание понимать и слышать друг друга, умения слушать, аргументировать сказанное, взаимное уважение и принятие, признание авторитета преподавателя, доверие к источнику информации [1, 79].

Необходимо учитывать в образовательном процессе готовность и подготовку преподавателя и студентов к межкультурной коммуникации, т.е. совокупности мотивационного, эмоционального и поведенческого

компонентов. Зачастую готовность иностранцев к межкультурной коммуникации в значительной степени зависит от их личного опыта общения в данной инокультурной среде, от понимающего отношения к ним, их национальным особенностям.

По мнению В. И. Волынкина для эффективного педагогического общения преподаватель должен уметь вступать в контакт при любых условиях, даже без знания языка-посредника; управлять своими эмоциями, особенно при разрешении конфликтов; осознавать особенности своей культуры по сравнению с культурой обучаемых; управлять самочувствием и настроением при любых обстоятельствах; создать психологический контакт и тёплую эмоциональную атмосферу в аудитории; воздействовать на иностранную аудиторию в зависимости от ее национального состава; уметь организовать научную и творческую деятельность студентов-иностранцев; не допускать межкультурных и иных конфликтов в аудитории; выдерживать оптимальный темп общения; понимать мотивы поведения иностранных студентов при общении с преподавателем и между собой [3, 115].

Педагогическое общение преподавателя с иностранными студентами должно обеспечивать благоприятный социально-психологический климат обучения, создавать наилучшие условия для развития мотивации студентов к адаптации к новой социокультурной среде, обеспечивать управление социально-психологическими процессами в учебных группах.

В процессе адаптации происходят личностные изменения личности иностранного студента. В связи с этим преподаватель должен стремиться использовать все возможные средства эмоционального и психологического воздействия для создания нормальной атмосферы в учебной группе, избегать давления и назидательности, а также авторитарного тона в общении с учащимися. Технология обучения должна быть направлена на академическую, социально-психологическую и социокультурную адаптацию иностранных

студентов, которая бы способствовала успешному межличностному, межкультурному и профессиональному общению.

Педагогическое общение является условием, предпосылкой осуществления межкультурной коммуникации при обучении иностранных студентов, а также средством обучения межкультурному общению. В данном случае общение является межкультурной коммуникацией, потому что как имеет социокультурную направленность и связано с социально-ролевым взаимодействием субъектов общения.

Возможность педагогического общения преподавателя и иностранных студентов складывается в ходе их педагогического взаимодействия, которое представляет собой образовательный и воспитательный процесс, направленный на развитие личности иностранного студента. Педагогическое общение – это не только коммуникации, но и сложная система взаимоотношений между двумя сторонами, представляющими различные культуры, возраст, пол, образ жизни и прочее. Можно сказать, что эти две стороны взаимно влияют друг на друга в процессе межкультурного педагогического общения [6, 92].

При организации учебно-воспитательного процесса педагог должен учитывать особенности национального менталитета иностранных студентов, специфику прохождения ими периода адаптации и социализации. Таким образом, можно отметить, что педагогическое общение преподавателя и иностранных студентов – не только обмен учебной информацией, но и взаимодействие педагога и учащихся, направленное на образование, воспитание и развитие студентов-иностранцев. В связи с тем, что современный вуз – это поликультурное пространство, в котором происходит диалог культур представителей разных народов, преподаватели высшей школы должны владеть организацией межнационального и межкультурного общения.

Литература:

1. Арсеньев, Д.Г. Социально-психологические и физиологические проблемы адаптации иностранных студентов / Д.Г. Арсеньев, А.В. Зинковский, М.А. Иванова.– СПб.: Изд-во СПбГПУ, 2003. – 160 с.

2. Витенберг, Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям / Е. В. Витенберг. – СПб, 1995 – 367 с.
3. Волынкин, В. И. Педагогика в схемах и таблицах [Текст]: учеб. пособие для студентов вузов / В. И. Волынкин. – 2-е изд. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 283 с.
4. Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: Материалы Всероссийского семинара. Том 2. Томск, 21 - 23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. – 200 с.
5. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация/ С. Г. Тер-Минасова. – М.: Слова, 2000. – 624 с.
6. Язык. Общество. Проблемы межкультурной коммуникации: материалы Междунар. Науч. Конф. (Гродно, 20-21 марта 2012 г.). В 2 ч. Ч. 1 / ГрГУ им. Я Купалы; редкол.: Л. М. Середа (гл. ред.) [и др.]. – Гродно: ГрГУ, 20 12. – 413 с.

Аналіз адаптаційних бар'єрів під час інтеграції китайських студентів в освітній простір сучасного українського вишу

Літвінова О.В.
старший викладач кафедри мовної підготовки та природничих наук
Національного аерокосмічного університету ім. М.Є. Жуковського «ХАІ»
м. Харків, Україна
e-mail: elena0litvinova@gmail.com

Наразі співробітництво у сфері науки і освіти є одним із пріоритетних напрямів двостороннього співробітництва між Україною та КНР. За даними Міністерства закордонних справ у 2016 році близько 2600 українських студентів навчались у Китаї, та близько 2100 китайських студентів здобували вищу освіту в Україні. Першочерговими завданнями українських вишів, які хочуть залучати до навчання китайських студентів, є не тільки надання якісної і конкурентоспроможної освіти, але й допомога в адаптації іноземних студентів до принципово відрізного середовища.

Аналіз досліджень і публікацій на тему адаптаційних проблем студентів з Китаю на початку навчання в Україні дозволив виділити два основних адаптаційних бар'єри: 1) культурно-психологічний; 2) освітньо-методичний

Основні складові культурно-психологічного бар'єру, на нашу думку, наступні:

1) ставлення до державних та релігійних питань

2) ставлення до особистості

3) ставлення до здоров'я

Основні складові освітньо-методичного бар'єру під час навчання китайських студентів в українських вишах, на нашу думку, є такими:

1) оволодіння іноземною мовою

2) дискутивна спрямованість навчання

3) форми контролю знань

4) мотиваційні засади навчання

В рамках вищезазначених складових адаптаційних бар'єрів наведемо деякі приклади:

1) тайванська проблема – китайці вважають, що Тайвань досі є частиною КНР, а тайванці вважають, що вони незалежні. На практиці це питання стає дуже гострим, якщо до вишу приїжджають на навчання студенти обох країн, і нерідко призводить до серйозних конфліктів, які при відсутності грамотного урегулювання можуть стати на перешкоді адаптації таких студентів.

2) китайський колективізм – на протязі навчання спостерігається висока залежність китайських студентів від групи [3, 37], навіть під час відпочинку вони все роблять колективно у своїй етнічній групі – здійснюють покупки в супермаркеті, готують їжу, відпочивають у парках – тому виникають складності з інтеграцією у соціальне середовище іншої країни.

3) піклування про здоров'я – це також відмінна риса китайців, взагалі, позитивна, але часто з надмірною вірою у китайську традиційну медицину, яка на практиці може стати навіть загрозою для життя. Китайські студенти на протязі довгого часу не можуть звикнути до європейських ліків та під час захворювань вживають китайські гомеопатичні препарати, не дотримуючись рекомендацій українських лікарів, що призводить до погіршення здоров'я.

4) труднощі із засвоєнням мовного матеріалу – ще один стрес-фактор, що заважає адаптації китайських студентів до іномовного середовища. Китайська та українська мови є різносистемними: по-різному відбувається моделювання речень, норми вимови звуків є різними, в китайські мові відсутній афіксальний тип словотворення та категорія виду. Природно, що оволодіння українською

мовою у китайських студентів повільніше, ніж у студентів із спорідненою мовною системою.

5) дискусія як невід'ємна складова навчального процесу в українському навчальному закладі майже відсутня в китайському освітньому процесі. Важко викликати китайського студента на діалог або на наукову суперечку з викладачем, бо традиційно це не є можливим в китайському виші. Тому часто під час дебатів на уроках китайські студенти не приймають в них участі на добровільних засадах, що негативно впливає на процес їх інтеграції в академічну групу.

6) формою контролю знань у Китаї, переважно, є письмове тестування, тому з раннього віку китайські школярі націлені не на розуміння суті матеріалу, а на автоматичне заучування. За такою ж схемою відбувається і навчання у вищих навчальних закладах КНР. Під час письмового тестування в українських університетах китайські студенти демонструють високі результати, але результати усних опитувань та екзаменів набагато гірші.

7) найпотужнішою мотивацією для китайських студентів є престижне працевлаштування після отримання освітнього ступеню. В китайському соціумі дуже висока конкуренція за отримання «місця під сонцем», що, звичайно, обумовлено великою чисельністю населення. Серед українських студентів така конкуренція відсутня, а присутнє почуття товариства у формі «списування» під час заліків та екзаменів, що є незрозумілим для китайських студентів на початку навчання і може призвести до ускладнення стосунків у групі.

Література:

1. Ван С., Петанова Е.И. Личностные адаптационные ресурсы китайських студентов-первокурсников/ Ван С., Петанова Е.И. – Вестник СПбГУ. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 3. – С. 75-85.

2. Дем'янюк А.А. Труднощі при вивченні української мови китайськими студентами/ Дем'янюк А.А// Актуальні питання української лінгвістики: теорія і практика: Зб.наукових праць. – Вип. XXIII. – К.: ВПЦ „Київський університет", 2011.– С. 154-159.

3. Ху Жунсі. Соціокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в університетах України/ Ху Жунсі. - Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2013. № 1 (5). – С. 36-41.

Использование произведений туркменского фольклора в обучении русскому языку как иностранному

Малько А. И.
к. ф. н., доцент кафедры русского и белорусского языков
Добижи С. П.
ст. преп. кафедры русского и белорусского языков
Белорусской государственной сельскохозяйственной академии
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: belrusgorki@mail.ru

Находясь на учебе в Республике Беларусь, иностранные студенты не только изучают грамматику русского языка, но и знакомятся с культурными ценностями, традициями и обычаями белорусского народа, известными личностями, которые внесли большой вклад в развитие белорусской, русской и мировой культуры и науки.

Однако у каждого иностранного студента есть свои национальные традиции, свои народные герои, литература, в том числе и богатый фольклор: сказки, легенды, былины, пословицы и поговорки. Поэтому учащиеся с большим интересом воспринимают эти произведения на русском языке.

На кафедре русского и белорусского языков УО БГСХА собран богатый фольклорный материал. Это русские, туркменские, китайские, азербайджанские, руандийские сказки, а также пословицы и поговорки. Эти материалы можно успешно использовать и для чтения, аудирования и пересказа, для написания изложений, для сопоставления пословиц и поговорок разных стран.

Много интересных сказок у туркменского народа. В них отражается мудрость туркмен, их отношение к жизни, к людям, к миру в целом. Героями туркменских сказок являются бесстрашные воины-джигиты, хитрый бай, старый падишах – властелин земли и воды, повелитель народов и городов, хозяин дворцов и несметных сокровищ; его дочь – прекрасная, как ветвь цветущего миндаля, но злая и упрямая красавица; визири падишаха; старые мудрые звездочеты; и маленький проворный Ярты-гулак, вдовий сын Мирали, старики, старухи, работники.

Самые древние сказки – сказки о животных. В них звери, птицы и рыбы живут подобно людям: строят жилища, ходят друг к другу в гости. У каждого народа есть свои любимцы среди зверей. У индусов – добрый, могучий и мудрый слон, у кхмеров – проказливая, хитрая непоседа обезьяна, у эскимосов и чукчей помощник рыбака и охотника – собака. У туркмен это верблюд, олицетворяющий трудолюбие, житейскую мудрость, терпение, выносливость. Змея в туркменских сказках часто олицетворяет коварство и хитрость.

Волшебные сказки наиболее фантастические. В туркменских волшебных сказках используются специфические восточные обращения: *О чужеземный мудрец! О величайший из великих и мудрейший из мудрых! О прекраснейшая из прекрасных и мудрейшая из мудрых! О дочь звезды и сестра розы! Светоч милости, бездна добродетели, мудрейший из людей, умудренный самой мудростью!* Волшебные сказки имеют традиционные зачины и концовки. Главная функция зачина – подготовка дальнейшего развития сказочного действия: *жили в одном кишлаке старик и старуха; когда-то в одном селении жила старуха вдова; было ли это или не было; у молодых супругов родился сын; весной хорошо, зимой хорошо, летом хорошо, а осенью еще лучше*. Заключительным звеном композиции является концовка, которая шутливым тоном вызывает у слушателей эмоциональную разрядку и будто бы возвращает их из волшебного мира к действительности. В туркменских сказках употребительны такие концовки: *так я сказал, а что не сказал – другие придут и скажут; только никто не услышал его; ярко светило солнце, а впереди расстилалась длинная, как сама жизнь, дорога.* Известен ряд срединных формул: *а теперь послушай, что было дальше; оставь его и слушай, что делают теперь старик и старуха*. А в сказке «Говорящий верблюд» используются одинаковое начало и конец: *Где вода, там и жизнь*.

Традиционные формулы связаны с композицией сказок. Чаще всего они повторяются трижды и в туркменских сказках: о закрытии базара извещают три удара гонга; лужайка окружена тремя арыками; бай не давал работы своим работникам три дня; перед звездочетом распахивается трое ворот – медные,

серебряные, золотые; торговец ударил кнутом три раза; верблюд сказал баю ждать его возвращения 33 года и 33 дня. Трехразовые повторы придают сказке эпический характер. Особенностью сказок является широкое употребление диалога, который драматизирует сюжет, придает ему динамичность, а стилю – живость и экспрессивность. Диалоги переполнены ласкательными эпитетами-обращениями, междометиями, вопросительными и восклицательными предложениями.

В туркменских сказках много пословиц и поговорок: *Терпеливый и на ветру раздует огонь; Не по росту цени – цени по делу; Брыкливого ишака и бархатная попона не украсит; Тот неблагоразумен, кто радуется раньше времени; Сладок виноград, но не тот, что растет на лозе соседа; Не бери того, чего сам не положил; Не так-то легко найти иголку в стоге сена.* В туркменских сказках часто употребляются меткие сравнения**:** *метался под корзиной, как суслик в капкане; белые птицы, будто комочки шелка; помчался, как молодой джигит; скакал, как резвый козел; маленький, словно муравей; ягода прозрачная, как янтарь; зашипел, как ядовитая змея; летели на зов красавицы, как бабочки на огонь; подскочил, как ужаленный ядовитой змеей; дорога пустыни длинная, как сама жизнь; замерзну, как путник на вершине снежной горы; бежал быстрее жеребенка; чалма похожа на старое решето; стройный, как пальма; гладкий, как слоновая кость; сыночек, подобный бутону мака, лепестку гвоздики и золотому семечку яблока.*

В туркменских сказках, как и в русских, есть волшебные места, вещи, животные: башня минарета, дворец хана, серебряная тюбетейка, трубы-карнаи, говорящий верблюд, змея, говорящая человеческим голосом, говорящее тутовое дерево. Героем многих туркменских сказок является мальчик Ярты-гулак, такой маленький, что мог спрятаться за верблюжьим ухом. Однако рост не мешает герою помогать матери по хозяйству («Виноградник соседа»), спасать джигитов от верной смерти («Серебряная табакерка»), сохранить для людей воду («Говорящий верблюд»). Он оказывается умнее всех, всегда

побеждает житейские невзгоды. Эти сказки обычно имеют счастливый конец, добро обязательно торжествует над злом.

В бытовых туркменских сказках только один мир – реальный, действуют обычные люди. Тематика этих сказок – показ личных и семейных отношений, рассказ о делах мудрых и находчивых людей. В сказках высмеиваются лень, упрямство, неряшливость, жадность, глупость («Глупец», «Добро и зло», «Гора самоцветов»), прославляются блестящий практический ум, незаурядная смекалка, умение хорошо выполнять любую работу. В туркменских сказках отражена история поисков жадным хозяином дешевого работника. На какие только хитрости не пускается жадный наниматель, но смекалистый работник оставляет его с носом. Таков и сюжет сказки «Гора самоцветов». Вдовий сын Мирали победил хитрого бая и наказал его за жестокость и бесчеловечность. Зависть, корысть, трусость, лживость в сказке всегда бывают наказаны, от кого бы они ни исходили. Симпатии народа всегда на стороне людей умных и честных, независимых и гордых, которые верят в завтрашний день. Будь смелым, добрым, не ищи легкой удачи и не чурайся любого труда, – убеждают туркменские сказки, – и ты обязательно добьешься успеха.

Сказки разных народов отличаются друг от друга. У них различны и герои, и приключения этих героев, и жизненные реалии. Но есть общее для всех народных сказок – это стремление народа рассказать о борьбе за свободу, за счастье, о желании стать полноправным хозяином своей жизни; это – вера в свои силы, в свою непобедимость.

Туркменские пословицы констатируют свойства людей или явлений (*От хорошего слова миру светло; Дно терпения – чистое золото; В несчастье соседи – подмога*), дают им оценку (*Дом с детьми – зрелище, дом без детей – кладбище; Умный изучает, глупый поучает*) или предписывают образ действий (*Не бери золота – принимай благодарность; Считай себя молоком, других – сливками; Если товарищ твой слеп, и ты зажмурь один глаз; Последний чай наливай другу*). По тематике туркменские пословицы разнообразны: человек,

его характер, поступки: *Кто не уважает младшего, тот не побоится и старшего; Говоришь осторожно, язык – твоя крепость, болтаешь как попало, язык – твоя беда; Дерево узнается по плодам, человек – по делам;* семья, дети, взаимоотношения в семье: *Хорошая жена – казна, плохая – наказание; От сыновей и дочерей немало хлопот, но без хлопот к чему и свет?; Дитя сильнее шаха*; дружба, любовь, взаимоотношения с людьми: *Друг – зеркало друга; Дружным бог дает, недружных наказывает; Жизнь без любви что год без весны*; учение, знания, труд, усердие: *Знай больше, говори меньше; Основа умения – усердие; Зная ремесло, нуждаться не будешь*; добро, зло, мудрость, ум, глупость: *Добро мое – душа моя; Ум не в годах, а в голове; Забудь зло, запомни добро*; любовь к родной стране: *Отца уважать – родину уважать; Кто расстается с женой – плачет семь лет, кто расстается с родиной – плачет до смерти; Даже если ты на высоте, делай поклон родине; У джигита до седин мать – одна, народ – один; Дорогу выбирай любую, а родную страну не забывай.*

Пословицы используют сравнения (*Жизнь без любви что год без весны; Если ты правитель, грей свой народ как солнце; Мед сладок, но дитя слаще*); антитезы (*Храбрый умирает один раз, трус – тысячу; Лодырь – за едой, труженик – за работой; От доброго останется слава, от скверного – позор*).

Тематика пословиц близка у всех народов мира. Сравним несколько туркменских пословиц с аналогичными по содержанию русскими: *Лучший халат – новый, лучший друг – старый – Старый друг лучше новых двух; Дурак дурака глубокой ночью найдет – Рыбак рыбака видит издалека; Волков бояться – овец не пасти – Волков бояться – в лес не ходить; На бога надейся, но осленка привязывай крепко – На бога надейся, а сам не плошай; Бедность молодцу не укор – Бедность не порок; Были бы у ишака рога – наверняка никого бы не оставил в живых – Бодливой корове бог рог не дает; Не зажигай – себя обожжешь, не копай яму – сам попадешь – Не рой яму другому – сам в нее попадешь.*

Использование туркменских сказок, пословиц и поговорок в обучении русскому языку как иностранному разнообразит занятия, способствует расширению лексического запаса студентов, имеет большое познавательное и воспитательное значение, показывает уважение белорусов к национальной культуре и фольклору туркменского народа.

Коммуникативная компетентность преподавателя довузовской подготовки иностранных граждан: основные компоненты

Матвеева Н.М.
ст. преподаватель кафедры лингводидактики Института подготовки иностранных граждан Одесского национального политехнического университета
г. Одесса, Украина
e-mail: n_matveeva@ukr.net

В связи с растущей популярностью коммуникативного подхода в языковой подготовке иностранных граждан на этапе довузовской подготовки зачастую возникает необходимость определения содержания коммуникативной компетентности преподавателя (ККП), работающего с иностранными учащимися. Многие исследователи (М.Н. Вятютнев, И.А.Зимняя, И. А. Леонтьев, Е.И. Пассов, А.И. Сурыгин и др.) рассматривают коммуникативную компетенцию как базовую составляющую в общей структуре профессионально-педагогической деятельности, которая необходима для социальной адаптации и общения, и предполагают, что она развивается с течением жизни по мере усвоения личностью социокультурного опыта и расширения сферы взаимодействия с другими людьми. Между тем содержание и структура ККП сегодня еще не определены однозначно, не разработана система критериев определения сформированности коммуникативной компетентности преподавателя. Тем более этот вопрос не раскрыт в отношении преподавателя, работающего на этапе довузовской языковой подготовки иностранного учащегося.

Общеизвестно, что цель компетентностного подхода – ориентация на практическую составляющую содержания образования, обеспечивающую

успешную жизнедеятельность. «Я знаю, как...» – основная формула результата образования. Характер образовательного процесса – продуктивный. Доминирующий компонент образовательного процесса – совместная деятельность тандемов «преподаватель – студент», «студент – студент» и самостоятельная деятельность. При этом придается большое значение единству общения и деятельности. Результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Обучение иностранных граждан на подготовительном факультете на неродном языке – это специфическая область педагогической науки и практики. Результат овладения русским/украинским языками выявляется уже в процессе обучения, язык начинает функционировать как средство общения и познания в учебной деятельности. Функциональная нагруженность изучаемых языков служит мотивирующим фактором. При этом спецификой довузовской языковой подготовки является то, что конечный результат обучения признается значимым за пределами подготовительного факультета, т.е. в процессе дальнейшей образовательной или иной деятельности: научной, профессиональной.

Уже с 70-х годов доминантой образовательного процесса является деятельностный подход и оптимальное педагогическое общение. Учебный процесс строится как формирование речевых умений в контексте личностно-деятельностного подхода, согласно которому «преподавание любого учебного предмета предполагает обучение человека как личности, осуществление изучаемыми средствами и способами конкретной деятельности в будущем через организацию его учебной деятельности в момент обучения в процессе педагогического общения».[1]

«Компетентность» рассматривают как сформированное значимое качество личности, обладающей всесторонними знаниями и реальным актуальным опытом в определённой области, которые делают его ценным для

общества. При этом квалификационная характеристика человека в данный момент позволяет превращать ресурс в продукт. Кроме этого, для поддержания компетентного уровня необходимо постоянно обновлять знания и владеть инновационными технологиями, чтобы применять их в своей профессиональной деятельности. Опыт реализации компетенции в виде внедрения системы познаний, способностей и умений носит более личный и дискретный характер. Таким образом, компетентность − интегральная характеристика личности, способной реализовать на практике соответствующие компетенции, используя опыт и инновации.

Говоря о коммуникативной компетентности преподавателя довузовской подготовки, необходимо выделить ее главные компоненты, которыми должен владеть преподаватель для эффективного процесса обучения иностранных учащихся.

В 1954 году Э.Холл писал: «Мы осознаем, что, работая с иностранными студентами, мы вступаем в межкультурную коммуникацию. Мы осознаем, что одного владения методикой обучения неродному языку недостаточно для полноценного межкультурного взаимопонимания, что требуется знание форм поведения, психологии, культуры, истории своих партнеров по общению. Наконец требуется знание самого процесса общения, чтобы прогнозировать возможности неверного понимания партнеров и избежать его». [2]

Опыт работы на подготовительном факультете позволил выделить главные компоненты (составляющие) коммуникативной компетентности преподавателя, необходимые ему для организации эффективного процесса обучения иностранных учащихся:

- **Профессиональная компонента в области преподаваемой дисциплины - это** интегральная характеристика личности преподавателя, которая обеспечивает эффективное решение профессиональных педагогических задач по обучению и воспитанию. Преподаватель должен иметь четкое понятие об особенностях преподаваемой им дисциплины, владеть

методами и методикой, образовательными технологиями, позволяющими ему представить учебный материал в виде системы познавательных задач, решение которых направлено на утилитарное усвоение изучаемого языка как орудия общения и выражения мысли в различных сферах деятельности.

- **Речевая компонента** включает в себя умения использовать вербальные и (особенно для преподавателя довузовской подготовки) невербальные средства общения**:** интонацию, темп, громкость, мелодику, мимику, жесты, позы, контакт взглядов, прикосновения, дистанцию, внешний облик; умение строить речевые акты в строгом соответствии с языковыми и речевыми нормами на конкретном этапе обучения.

- **Психолого-педагогическая компонента обучения и воспитания.** Интересно, что еще в 1969 году К. Роджерс в своей книге «Свобода учиться» считал, что успех учебного занятия зависит в первую очередь не от его структуры и типа, не от поурочного распределения материала, не от применения технических средств обучения, а от межличностных отношений «преподаватель–студент».

Внимание преподавателя сосредоточено не только на каком-либо методе или приеме обучения, но и на личности обучаемого. Преподаватель должен уметь применять все разнообразие методов взаимодействия, владеть приемами педагогического воздействия на студента как персонально, так и на учебную группу в целом с целью поддержания мотивации познавательной деятельности, формирования ценностей и интересов.

- **Межкультурная компонента.** Известно, что характер аудитории подготовительного факультета специфичный – многоязычный с разным социокультурным и образовательным уровнем, не говоря уже о вариативности индивидуально-психологических особенностей. Здесь возникает острая социально-психологическая и дидактическая проблема соотнесения менталитетов и мировоззрений студентов одной учебной группы – представителей разных стран, разных культур, разных традиций.

- **Информационная компонента** неразрывно связана со способностями преподавателя работать с современными средствами информации (телефон, компьютер, ТВ, оргтехника…), владеть информационными технологиями (аудио-видео запись, электронная почта, коммуникаторы, СМИ Интернет, поисковые системы) и уметь производить поиск, анализ, отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передачу. [3,4] Иностранные студенты в большинстве уже имеют высокий уровень развитости этих способностей, что в свою очередь ставит перед преподавателем задачу соответствовать этому уровню.

Собственный педагогический опыт позволил выделить содержательную специфику главных компонентов, составляющих коммуникативную компетентность преподавателя и нужных ему для организации действенного процесса обучения иностранных учащихся. Очевидно, что эффективность преподавания любой дисциплины на подготовительном факультете связана не только со знаниями из области преподаваемой дисциплины, педагогики и психологии, но и уровнем сформированности коммуникативной компетентности. Коммуникативная компетентность преподавателя проявляется во всех видах его педагогической деятельности и развивается под влиянием нового жизненного опыта, общей эрудиции, рефлексии, использования инновационных технологий в образовательном процессе.

Достаточный уровень коммуникативной компетентности преподавателя способствует эффективному взаимодействию с иностранными учащимися и коллегами в связи с пониманием себя и других в различных условиях межличностных отношений, сопровождающих общение в образовательном процессе.

Литература:

1. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
2. А. А. Фаст Дж., Холл Э. Язык тела. Как понять иностранца без слов / Пер. с англ. М., 1997.

3. Савєльєв А.О., Матвєєва Н. М. Розширення можливостей інформаційного освітнього середовища за рахунок використання соціальних мереж.- ІІІ Міжнародна науково-методична конференція «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні. Тернопіль. – 2016.- с.118-120.
4. Савельев А. А., Матвеева Н. М., Чумакова Е. А. Практические аспекты использования компьютерных технических средств обучения в учебном процессе на подготовительном факультете. Науково-методична конференція «Шляхи реалізації кредитно-модульної системи організації навчального процесу і тестових форм контролю знань студентів». Одесса: ОНПУ – с. 96-101.

Интернет-ресурсы для преподавателей русского языка как иностранного

Мирошник Л.В.
к. филол. н., доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального медицинского университета
e-mail: rkidep@ukr.net

Информатизация и компьютеризация современного образования требует от преподавателя РКИ умения ориентироваться в большом количестве специализированных образовательных ресурсов, которые включают в себя разнообразные учебно-методические материалы: интерактивные упражнения, лингвотренажеры, аудио- и видеоматериалы, рабочие листы для преподавателей, авторские курсы, сетевые учебно-методические комплексы по русскому языку как иностранному. В данной работе будут рассмотрены некоторые сетевые ресурсы, представляющие наибольший интерес для преподавателей РКИ.

На официальном сайте ГИРЯ им. А.С. Пушкина имеется образовательный портал «Образование на русском». Он предназначен для дистанционного изучения русского языка как иностранного и содержит методические рекомендации, курсы для преподавателей, обучающие программы, материалы по лингвострановедению, диагностическое тестирование, учебные материалы различного уровня сложности.

В помощь преподавателям РКИ и иностранным студентам создан проект «Интерактивные авторские курсы Института Пушкина». Курсы на основе индивидуальных методик ведущих специалистов Института, имеющих большой опыт преподавания русского языка как иностранного

учитывают возможности современных информационных технологий, что позволяет создать атмосферу непосредственного общения студентов с преподавателем. К каждому учебному занятию подобраны сетевые ресурсы в формате интерактивных онлайн и офлайн уроков.

Еще одним значительным ресурсом для преподавателей РКИ является сайт РУДН. Представленный тут интерактивный курс «Уроки русского» посвящен актуальным проблемам методики преподавания РКИ и включает два основных раздела. Курс лекций «Русские падежи», предлагающий слушателям инновационный методический подход к освоению падежной системы, и мастер-класс с лекциями-комментариями и видеоуроками русского языка для начинающих преподавателей, демонстрирующий авторскую методику, направленную на эффективное обучение различным видам речевой деятельности с использованием мнемонических опор на основе сюжета для активизации памяти и внимания.

На сайте РУДН также предлагается курс «Уроки сказки. Русский язык в сказках», посвященный обучению чтению литературы и развитию речи, а также формированию образов русского языкового сознания, и курс «Особенности русского языка в зеркале «Золотого века» русской литературы» – открытый учебный курс по развитию русской речи для изучающих русский язык как иностранный и как неродной на материале культуроведческих текстов в период «Золотого Века» русской литературы.

Обучающие программы по РКИ имеются в открытом доступе на сайтах Института русского языка и культуры МГУ (курс «Время говорить по-русски!» для начального уровня), Института русского языка и культуры СПбГУ (курс «Читаем по-русски», уровень сложности от B1 до C1), Белорусского государственного университета («Учим русский»).

На сайте учебно-издательского центра «Златоуст» регулярно проводятся бесплатные методические вебинары, посвященные актуальным проблемам создания учебных пособий по РКИ (критерии отбора разговорных тем, речевых

ситуаций, критерии отбора основных грамматических тем, порядок их предъявления; критерии отбора текстов, источники текстотеки и др.)

Сетевые ресурсы для преподавателей разнообразны и не исчерпываются приведенными источниками. Задача преподавателя – опираясь на существующие интернет-ресурсы, эффективно выстроить индивидуальную траекторию обучения иностранных студентов и, тем самым, обеспечить приобретение ими требуемых знаний, умений и навыков.

Особливості включення іноземних студентів до іншомовного середовища українського ВНЗ

Моргунова Н.С.
к. психол. н., доцент, зав. кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: morgan.ns777@gmail.com

Актуальність проблеми адаптації іноземних студентів в українських ВНЗ обумовлена в першу чергу завданням їх подальшого ефективного професійного навчання. Успішність адаптації суттєво впливає на швидкість включення студентів до навчального процесу та допомагає підвищити якість їхньої професійної підготовки в українській вищій школі. З перших днів навчання в українському ВНЗ іноземні студенти знаходяться в незвичному для них соціокультурному, мовному та національному середовищі, в якому їм належить адаптуватися у найкоротшій термін. Тому успішне управління навчально-виховним процесом професійної підготовки іноземних студентів є невід'ємною частиною рішення задачі їх адаптації.

У сучасній психолого-педагогічній науці адаптація розглядається як багаторівневий, динамічний процес, що має свою структуру, послідовність етапів і особливості здійснення, пов’язані з певною пребудовою особистості у зв’язку із включенністю у нові соціальні ролі. Адаптація іноземних студентів до професійно-культурного середовища університету, у порівнянні з вітчизняними студентами, має свою специфіку. Так, І. Ширяєва до цієї специфіки відносить

засвоєння норм інтернаціонального студентського колективу, розробку власного стилю поведінки, почуття академічного рівноправ'я, позитивне відношення до майбутньої професії [1, с. 9]

З перших днів перебування в університеті іноземні студенти зазнають труднощів, що істотно відмінні від труднощів вітчизняних студентів. В першу чергу, це недостатнє володіння мовою навчання. Значна кількість іноземних студентів тільки наприкінці другого курсу досягають значних успіхів в оволодінні мовою, мають достатній словниковий запас і починають активно використовувати свої знання. Можна виділити такі загальні для всіх іноземних студентів труднощі процесу адаптації: низький загальноосвітній рівень; слабка підготовка з профільних дисциплін та спеціальних предметів; відмінність форм і методів навчання в українському ВНЗ від форм і методів навчання у вищій школі їх рідної країни.

Значні труднощі у процесі професійної підготовки іноземних студентів пов'язані з відсутністю навичок самостійної роботи. Студенти не вміють конспектувати лекції, працювати з джерелами інформації, аналізувати інформацію великого обсягу. Вони не вміють і не хочуть користуватися бібліотекою. Практичні і лабораторні роботи викликають додатковий стрес через незвичність і невміння іноземних студентів правильно використовувати необхідні матеріали. Наслідком цього стає перевантаження навчальними матеріалами та накопичення великого обсягу незрозумілої і незасвоєної навчальної інформації.

Сучасні дослідники адаптації (М. Вітковська, І. Троцук, С. Моднов, Л. Ухова, А. Ременцов, А. Казанцева, К. Якубаєва та ін.) виділяють наступні групи адаптаційних проблем іноземних студентів: соціокультурна адаптація; соціально-психологічна адаптація; педагогічна адаптація. Соціокультурна адаптація сьогодні розглядається як активний процес взаємодії представника іншої культури і середовища його теперішнього існування, процес активного надбання необхідних для життя трудових навичок і знань, засвоєння основних

норм, зразків, цінностей нової навколишньої дійсності (явище «входження» або «включення» в культуру). Соціально-психологічна адаптація розуміється науковцями як залучення іноземного студента до системи міжособистісних відносин, як пристосування особистості до групи, до взаємин в ній, як прояв власного стилю поведінки. Педагогічний аспект адаптації пов'язаний із засвоєнням студентами-іноземцями норм і понять професійного середовища, пристосування до характеру, змісту і умов організації навчального процесу і ВНЗ, формуванням у студентів навичок самостійної навчальної та наукової роботи [2].

Адаптація іноземних студентів до нового мовного, соціокультурного і навчального середовища складається з певних етапів: входження в студентське середовище; засвоєння основних норм міжнародного колективу; вироблення власного стилю поведінки; формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії; подолання «мовного бар'єру».

На початковому етапі «входження» особистості до іншомовного професійно-культурного середовища українського ВНЗ більшість іноземних студентів мають низький рівень інформованості про політичну, економічну і соціальну системи України; про норми, традиції та культуру народу; про існуючу в країні систему вищої освіти. Для багатьох студентів вперше виникає проблема інтернаціоналізації, необхідності комунікації з носіями різних соціальних, етнічних, національних норм і культур.

Етап соціалізації та адаптації особистості ускладнюється тим, що іноземні студенти – це соціалізовані зрілі особистості, сформовані під впливом того середовища, в якому виховувалися. Вони, як правило, мають певну життєву позицію, цільові установки, систему цінностей і ціннісні орієнтації. Крім того, кожен студент має свої специфічні особливості: етнічні, національно-психологічні, психофізіологічні, особистісні і т. ін. Головними провідниками соціалізації та адаптації іноземних студентів у ВНЗ є викладачі – і як носії професійних цінностей, і як представники культури, в тому числі мовної.

Умови роботи з іноземними студентами вимагають об'єднання завдань адаптації та мовної підготовки іноземних студентів.

Для найбільш ефективного включення іноземних студентів до іншомовного професійно-культурного середовища українського ВНЗ на заняттях з мовної підготовки викладачеві необхідно створювати мовні ситуації, максимально наближені до реальності; піднімати питання і теми, актуальні для цієї студентської аудиторії; враховувати вік, релігійні, соціальні та інші особливості студентів; стимулювати їх мотиваційну сферу; об'єктивно оцінювати результати їх самостійних дій; зацікавлювати та формувати пізнавальні потреби в іноземних студентів.

Одне з найважливіших завдань для викладачів, що працюють з іноземцями, полягає в тому, щоб долучити студентів до українських національно-культурних традицій засобами позааудиторної діяльності. Це може досягатися за допомогою спільної підготовки та проведення свят, відвідування цікавих чи історичних місць, екскурсій до різних українських міст тощо. Залучення студентів до національної самобутньої культури українського народу є ефективним засобом формування комунікативних умінь іноземних студентів, що в свою чергу сприяє успішній адаптації.

Багато у чому успішне навчання іноземних студентів у ВНЗ визначається їх готовністю до сприйняття методів і прийомів навчання, що використовуються в українських університетах. Для більш ефективного формування предметно-комунікативних знань іноземних студентів викладачам спеціальних дисциплін необхідно при підготовці лекцій та навчальних матеріалів адаптувати тексти, орієнтуючись на рівень мовної підготовки іноземних студентів; визначати конкретні та чіткі питання за темами, спрямовані на самостійну роботу іноземних студентів із підручником; внести елементи наочності для більш швидкого засвоєння нових термінів; включати до методичних матеріалів словник термінів тощо. Процес засвоєння навчального матеріалу істотно полегшує наявність у студентів текстів лекцій, що в деяких

ВНЗ вже є чинною нормою. На сайті ХНАДУ, наприклад, існує файловий архів, де у вільному доступі знаходяться конспекти лекцій, навчальні посібники та інші методичні матеріали, призначені для іноземних студентів.

Позитивний вплив на адаптацію здійснює ділова і емоційна включеність іноземного студента до учнівського колективу, насичене суспільне життя в студентському середовищі, активна участь в загально університетських заходах, наприклад, у підготовці спільних свят, наукових конференцій, спортивних змагань.

Отже, у процесі професійної та мовної підготовки іноземного студента можливе вирішення низки завдань, що дозволяють підвищити не тільки рівень навчання майбутній спеціальності, але й сформувати позитивне ставлення до країни навчання, стимулювати пізнавальну діяльність студентів і підвищити в них мотивацію до подальшої освіти. Адаптацію слід розглядати як комплексну педагогічну програму, успішність якої визначається багатьма параметрами і критеріями, що дозволяють поліпшити якість професійного навчання іноземних студентів.

Література:
1. Ширяева И.В. Особенности адаптации иностранных студентов к учебно-воспитательному процессу в советском вузе / И.В.Ширяева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 93 с.
2. Якубаева К.С. К проблеме адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде / К.С.Якубаева // Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов: материалы X Международной научно-практической конференции (1-2 октября 2015 г.). – Харьков: ХНАДУ, 2015. – С. 400-403.

Шляхи розвитку позитивної мотивації до соціальної взаємодії упроцесі професійної підготовки іноземних студентів – майбутніх менеджерів

Моргунова С.О.
к. пед. н., викл. кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: morgan.sa@ukr.net

Сучасні вимоги до іноземних випускників ВНЗ України роблять необхідним спрямування студентів – майбутніх менеджерів на усвідомлену активність у набутті знань, вмінь і навичок соціальної взаємодії, тому що

ефективність їх професійної підготовки забезпечується не тільки кількістю засвоєних знань, але й ставленням студентів до навчальної діяльності – їхньою внутрішньою позицією.

Мотивація як процес зміни станів і відносин особистості ґрунтується на мотивах, під якими розуміються конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, робити вчинки. У ролі мотивів виступають взаємопов'язані потреби та інтереси, прагнення й емоції, установки та ідеали. Під впливом мотивації формується світоглядна позиція особистості, поведінкові реакції, внутрішній емоціональний стан, що впливає на уявлення людини не лише про навколишній, а й на власний внутрішній світ, на адекватну оцінку ситуації та адекватне її сприйняття [5, 316].

Багатозначність поняття «мотив» вже не раз відзначалася у науковій літературі. Узагальнюючи позиції вчених, Н. Мамаєва стверджує, що мотив «наділяється функцією спрямування діяльності, її регуляції, змістоутворювальною функцією, служить підставою для вибору цілей, засобів і способів дії, енергетизує поведінку, виступає як кінцева мета поведінки або її привід, змінює пороги реакції» [2, 15].

Мотивація у навчальній діяльності є співвіднесенням потреб і цілей, що стоять перед студентом і яких він прагне досягти, і внутрішньої активності особистості. З цих позицій мотивація у навчанні виражається в прийнятті студентом цілей і завдань навчання як особистісно значимих і необхідних.

Навчальна діяльність є полімотивованою. Більшість вчених сходяться у думці, що основними структурними елементами мотивації у навчальній діяльності є пізнавальна мотивація й мотивація досягнення успіху, стимулювання яких безпосередньо сприяє підвищенню ефективності навчальної діяльності. Пізнавальні мотиви закладені в самій навчально-пізнавальній діяльності та ґрунтуються на інтересі студентів до змісту матеріалу, що вивчається, майбутньої професійної діяльності й самого процесу пізнавальних дій, які сприяють їх самоутвердженню у соціальному середовищі.

В основі мотивів досягнення лежить прагнення до успіху і уникнення невдач. Це можуть бути широкі соціальні мотиви (мотиви обов'язку перед соціальним оточенням, батьками тощо), мотиви самовизначення (розуміння ролі набутих знань, навичок і вмінь для досягнення успіхів у майбутній професійній діяльності), мотив самовдосконалення (прагнення підвищувати власну компетентність, ефективність і майстерність), комунікативний мотив (прагнення до партнерського спілкування з учасниками спільної навчальної діяльності, налагодження продуктивної міжособистісної взаємодії), мотив самоутвердження (прагнення посісти престижну позицію в колективі, заслужити схвалення з боку викладачів, батьків і товаришів), мотиви вдосконалення, корисливі мотиви (намагання отримати заохочення, високі оцінки тощо), мотивація уникнення неприємностей.

Позитивна мотивація розглядається нами як сформованість мотивів, що спонукають студента до набуття у процесі вивчення гуманітарних дисциплін знань, вмінь та особистісних якостей, необхідних для здійснення ефективної соціальної взаємодії.

Як відзначає А. Маркова, «формувати мотивацію – значить не закласти готові мотиви й цілі у голову учнів, а поставити його у такі умови та ситуації розгортання активності, де бажані мотиви та цілі створювалися й розвивалися б з урахуванням і у контексті минулого досвіду, індивідуальності, внутрішніх устремлінь самого учня» [3, 11]

Мотивація навчальної діяльності вимагає створення в іноземного студента орієнтировки у майбутній діяльності; створення умов для розвитку позитивних мотивів; посилення його уваги до змісту матеріалу, що вивчається, до засобів дій, якими він оволодіває; організації діяльності, що актуалізує необхідні мотиваційні стани, коли провідними мотивами стають усвідомлення суспільної, практичної та іншої значущої навчальної діяльності; підтримки прагнення студентів до саморозвитку і самоосвіти.

В. Асеєв пропонує два шляхи формування мотивації навчання: «знизу вгору», що полягає в активізації за допомогою умов навчання та стосунків у групі окремих ситуативних спонукань, які за умови систематичної актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні утворення, та «згори вниз», що має на меті засвоєння студентом презентованих у готовій формі спонукань, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які мають бути сформованими і які молода людина має поступово перетворити із зовнішніх у внутрішні[1, 35]. Повноцінне формування мотивації навчання, як зазначає науковець, має проходити обома шляхами.

Аналіз позицій науковців з цього питання [3; 4; 5] дозволив виокремити низку факторів, що сприяють формуванню у студентів позитивної мотивації до оволодіння знаннями, вміннями й навичками:

- усвідомлення найближчих і кінцевих цілей навчання;
- усвідомлення теоретичної і практичної значущості засвоюваних знань;
- емоційна форма викладення навчального матеріалу;
- показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;
- професійна спрямованість навчальної діяльності;
- вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;
- наявність пізнавального психологічного клімату у навчальній групі

Додамо, що, на нашу думку, оновлення змісту і зміцнення міжпредметних зв’язків, вдосконалення методів навчання, модернізація структури занять, розширення форм самостійної роботи на занятті, активізація діяльності на занятті, система роботи з виховання прийомів самоосвіти визначною мірою впливають на формування позитивної мотивації у процесі навчальної діяльності іноземних студентів.

Отже, враховуючи думку науковців і власний досвід, у якості основних шляхів формування позитивної мотивації до соціальної взаємодії іноземних

студентів-майбутніх менеджерів нами визначено оновлення змісту навчального матеріалу з метою усвідомлення студентами важливості отримання знань, вмінь і навичок соціальної взаємодії для реалізації у професійній діяльності; впровадження урізноманітнених форм і методів проведення занять, що імітують особливості майбутньої професійної діяльності, пов'язаної з соціальною взаємодією; використання активних форм навчання, проблемного навчання, дидактичних (рольові, ділові) ігор; спеціально організовану індивідуальну роботу; застосування групових форм організації навчального процесу як стимулу активності для усіх студентів; чіткість, зрозумілість, аргументованість та прозорість системи оцінювання знань студентів; заохочення студентів до самооцінки знань, до оцінки знань своїх товаришів. Проблемний виклад навчального матеріалу допомагає студентам у пошуку особистісного сенсу соціальної взаємодії, представлення і усвідомлення себе у майбутній професійній ролі (технологія «форсайт»). Спілкування у режимі діалогу також сприяє сенсовому контакту педагога і студента, розвиває рефлексивні механізми мислення студента, самоаналіз, самоконтроль, активізує інтерес до пізнавальних і творчих процесів, сприяє розвитку творчості та креативного мислення.

Використання у навчальному процесі таких прийомів, як підтримка доброзичливої атмосфери на заняттях, виклик позитивних емоцій до навчання, створення ситуації успіху, також сприятливо впливає на формування позитивної мотивації іноземних студентів до соціальної взаємодії.

Література:

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.,1976. – 158 с.
2. Мамаева Н.А. Формирование учебной мотивации студентов технических вузов : дис. ... канд.пед. наук : 13.00.01 / Мамаева Нурия Аделевна. – Великий Новгород, 2007. – 203 с.
3. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192с.
4. Михайличенко В. Є. Роль мотивації навчально-пізнавальної діяльностіу формуванні професійної спрямованості студентів / В.Є. Михайличенко, В.В. Полянська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / Класич. приват.ун-т. – Запоріжжя, 2011. – Вип.17 (70). – С. 320–327.

5. Тригуб І. П. Мотивація студентів як один із основних факторів успішної професійної підготовки / І.П. Тригуб // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія : Філологічна. – 2014. – Вип. 48. – С. 315-318.

Аспекти психолого-педагогічної адаптації іноземних студентів у період навчання на першому курсі технічного ВНЗ України

Новіна Н.Н.
викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університете
м. Харків, Україна
e-mail: novina.natali@gmail.com

Дослідження соціально-психологічних і особових проблем адаптації іноземних студентів далекого зарубіжжя до навчання у вищій школі України представляє великий науковий інтерес як в теоретичному, так і в прикладному аспектах. Досі проблема адаптації іноземних студентів з країн Південно-східної Азії, Африки, Близького Сходу і Латинської Америки виявилася недостатньо висвітленою у вітчизняній і зарубіжній психологічній науці. Раніше відомі публікації як українських, так і зарубіжних дослідників були присвячені в основному яким-небудь вузько специфічним проблемам. У своїй основі вони мали або чисто теоретичні розробки, або в них освітлювалися прикладні аспекти однієї локальної проблеми. Інтеграція теоретичного і прикладного аспектів вивчення проблеми адаптації іноземних студентів до вищої школи Україні представляється актуальною і важливою межею розвитку сучасної вищої освіти, що виявляється, зокрема, через його інтернаціоналізацію.

Україна є учасником Європейських програм академічної мобільності. Нині наш університет бере участь в програмах Європейського Союзу TEMPUS EANET, ERASMUS+ яка націлені на реформування вищої школи.

Одним із чинників успішного навчання студентів і, особливо, іноземних студентів є успішна адаптація до навчання. Однак, якщо адаптації студентів першого року навчання приділяється багато уваги, ця проблема розглядається окремо педагогами і психологами. Особливої уваги потребує розгляд адаптації іноземних студентів першого року навчання з позиції сьогодення і в спільній співпраці психологів та педагогів.

Теоретичною основою дослідження адаптації є ідеї і методи психології з її розумінням людини в його цілісності, у взаємозв'язку всіх його підсистем. Саме такий підхід дозволяє розглянути в єдності всі сторони духовного і соціального буття людини, що знаходиться в екстремальних умовах адаптації до нового соціо-педагогічного і іншомовного соціокультурного середовища.

Також дієвим для успішної адаптації іноземних студентів є психологічний принцип єдності свідомості і діяльності, який дозволяє правильно розуміти суть успішної адаптації іноземних студентів до інакомовного середовища залежно від закономірностей того або іншого виду діяльності, в яку залучений представник регіону. З одного боку, загальні закономірності конкретної діяльності виявляють схожість в прояві психології суб'єктів її здійснення. З іншої - національна самосвідомість, властива кожному народові (представникові кожного регіону).

Іноземні студенти, які приїхали на навчання у ВНЗ України, будучи представниками різних культур, в психологічному плані можуть сильно відрізнятися від співвітчизників і це повинні усвідомлювати психологи і педагоги. Особливо складний для іноземних студентів початковий етап «входження" особи в нове макро- і мікросередовище. Більшість іноземних студентів мають низький рівень інформованості про політичну, економічну і соціальну системи України; про норми, звичаї, традиції і культуру народу; про існуючу в країні систему вищої освіти. Для більшості студентів уперше виникає проблема інтернаціоналізації, необхідності комунікації з носіями різних соціальних, етнічних, національних норм і культур. Тому, по-перше, завдання факультетів на навчальному етапі повинне полягати в забезпеченні умов для зняття можливих труднощів, викликаних перерахованими чинниками.

По-друге, це етап соціалізації і адаптації особи в нових макро- і мікросоціальних умовах. Іноземні студенти - це соціалізовані зрілі особи, сформовані під впливом того середовища, в якому виховувалися. Вони, як правило, мають певну позицію, цільові установки, систему цінностей і ціннісні

орієнтації. Крім того, кожен студент має свої специфічні особливості: етнічні, національно-психологічні, психофізіологічні, особові і так далі

По-третє, це етап неадекватного психічного і фізичного навантаження. Іноземний студент, включений в нове макро- і мікросередовище, випробовує природний дискомфорт, оскільки йде зміна психофізіологічних процесів особи. У початковий період адаптації іноземні студенти знаходиться в "шоковому" стані (у стані стресу):

- інформаційна перенасиченість на усіх рівнях (у учбовому процесі і поза ним);

- емоційне перевантаження (нові зв'язки, комунікації, комфортність, мовний бар'єр і ін.);

- адаптація на побутовому рівні (самостійність в розподілі бюджету, самозабезпечення і самообслуговування, ін.) і тому подібне

Тому завдання на цьому етапі полягає:

- в навчанні студентів механізму саморегуляції і допомозі оволодіння їм;

- в створенні комфортних умов для зняття психофізіологічних труднощів (регулярне медичне обстеження, психологічна підтримка, "дозування" інформаційного потоку і тому подібне).

Вищеперелічені особливості іноземного контингенту і ряд інших є джерелами тих труднощів, які іноземний студент особливо гостро випробовує в перший рік перебування в новій країні.

Ці труднощі можуть бути згруповані таким чином:

- адаптаційні труднощі на різних рівнях: мовному, понятійному, морально-інформаційному, кліматичному, побутовому, комунікативному і так далі

- психофізіологічні труднощі, пов'язані з перевлаштуванням особи в умовах початкової адаптації і "входженням" в нову макро- (етносоціальну і етнокультурну) середовище і мікро- (міжнаціональну по горизонталі і керовану по вертикалі) середовище;

- учбово-пізнавальні труднощі, пов'язані, в першу чергу, з мовним бар'єром;

- побутові труднощі, пов'язані з відсутністю навичок самостійності, ухвалення рішень і дозволу проблем.

Усі ці групи труднощів взаємообумовлені і є психологічним бар'єром, подолання якого зв'язане з психічними, особовими, емоційними, інтелектуальними, фізичними перевантаженнями.

Роль викладачів, навчаючих іноземних студентів, полягає в створенні умов для успішної адаптації і адекватного функціонування особи іноземних студентів в умовах іншомовної соціокультурної і соціопедагогічного середовища шляхом зняття труднощів при їх "входженні" в нове макро- і мікросередовище. Факультети, на яких йде навчання іноземних студентів, повинні направляти свою діяльність на формування цілісної особи, здатної усвідомлено отримувати знання, сприймати їх на нерідній мові, переробляти, зберігати, множити і реалізовувати в соціальній практиці, в усіх системах життєдіяльності, передусім, в учбовій діяльності у внз; на вироблення механізмів скорочення термінів успішної адаптації іноземних студентів до нового макро- і мікросоціального середовища, шляхом зняття у них психологічних бар'єрів "утруднень".

Феномен адаптації іноземних студентів з країн ближнього і далекого зарубіжжя до навчання у вищій школі України є складним специфічним психологічним явищем, що вимагає неординарного соціально-психологічного дослідження для виявлення механізмів адаптації, встановлення кореляцій змін в психіці у зв'язку зі змінами соціокультурного середовища.

Успішна адаптація іноземних студентів до навчання у вищій школи України припускає досягнення психологічної рівноваги на емоційному, інформаційно-пізнавальному, комунікативному і поведінковому рівнях в найкоротші терміни, використовуючи найбільш ефективні і доцільні шляхи адаптації. Відомі традиційні чинники адаптації, що забезпечують

життєдіяльність іноземних студентів в новому соціокультурному середовищі: особово-психологічний, емоційно-особовий, чинник міжособового спілкування в процесі адаптації до нового соціопедагогічного середовища, кліматичний, соціально-побутовий.

До числа об'єктивних чинників психологічної адаптації можна віднести: наявність установки на засвоєння нових культурних феноменів, бажання інтегруватися в нове іноваційне середовище, прагнення до подолання інформаційної ізоляції, встановлення комунікативних зв'язків з довкіллям і людьми, наявність мотиваційних потреб до здобуття вищої освіти в Україні, існування міжнаціональної учбовий групи, присутність студентів з різних регіонів. До числа суб'єктивних чинників психологічної адаптації можна віднести: психологічну структуру особистості, в основі якої лежать психофізіологічні функції і мотиви поведінки, національно-психологічні особливості студентів, систему стосунків студентів до усіх компонент учбового процесу на першому етапі підготовки змістовні ознаки психологічних чинників учбового процесу, емоційні чинники учбової успішності.

Міжнародний характер вищої освіти України визначає актуальність подальшого розвитку психолого-педагогічної адаптації іноземних студентів як нового напряму в практичній педагогіці і психології.

Роль межкультурной коммуникации в практике преподавания неродного языка

Носырева Е.В.
ассистент кафедры языковой подготовки
Харьковского национального университета радиоэлектроники
г. Харьков, Украина
e-mail: aljonushka007@gmail.com

В данной статье рассматривается проблема межкультурной коммуникации в практике преподавания русского языка как иностранного. Ставится цель показать, что межкультурная коммуникация – это всегда межличностное общение, в котором большое значение имеет культурная среда, формирующая его участников. Перед преподавателем русского языка как

иностранного стоит задача научить иностранцев не только языку как средству общения, но и образу, картине мира говорящего на этом языке, чтобы погружение в новый для представителей другой культуры мир было комфортным с психологической точки зрения.

Коммуникация – специфический обмен информацией, процесс передачи эмоционального и интеллектуального содержания. Общение как разновидность коммуникативной культуры является важнейшей детерминантой всей системы психологического развития личности: в актах общения осуществляется презентация внутреннего мира субъекта другому субъекту, и вместе с тем сам этот акт предполагает наличие внутреннего мира. Таким образом, общение всегда связано с взаимодействием объектов.

Чтобы овладеть чужим языком, необходимо осознавать, что носитель чужого языка является и носителем чужой культуры, необходимо научиться обращаться с ним в формате его культуры, а именно овладеть межкультурной коммуникацией. Межкультурная коммуникация – это процесс вербального и невербального общения между носителями разных языков и культур. Главным в общении людей является их стремление понимать друг друга. Каждая культура формируется в соответствии со своими базовыми признаками, одним из которых является язык – система знаков, но также исторически сложившиеся формы культуры народа.

Максимальное развитие коммуникативных способностей – вот основная, перспективная, но очень нелёгкая задача, стоящая перед преподавателем иностранных языков. Для её решения необходимо освоить и новые методы преподавания, основанные на развитие всех четырёх навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух), и принципиально новые учебные материалы.

Главный ответ на вопрос о решении актуальной задачи обучения иностранным языкам как средству коммуникации между представителями разных народов и культур заключается в том, что языки должны изучаться в

неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках.

Научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь – это трудная задача. Общение – не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания языка, зависит от множества факторов. В процессе межкультурной коммуникации невербальные характеристики также могут иметь большое значение для эффективной коммуникации. Их несовпадение может оказывать влияние на эффективность интеракции. К ним следует отнести паралингвистические характеристики: громкость, тональность, скорость речи; язык тела: жесты, выражение лица, позы; отношение к дистанции в межличностных взаимодействиях; отношение ко времени как параметру коммуникации; внешний вид и т.д. Различие невербального поведения представителей разных культур не воспринимается респондентами как серьёзный барьер межкультурного воздействия.

В результате непрерывного развития международных контактов проблема межкультурной коммуникации стала одной из актуальных в современной лингвистике. Полноценное общение носителей разных этнических социумов невозможно без достаточного знания языка партнёра по коммуникации, а также страноведческой информации, касающейся представляемой им национальной культуры.

Язык является главным посредником в межкультурном коммуникативном процессе. Это отвечает как возросшим потребностям учебного процесса, так и более глубокому осмыслению вопросов взаимосвязи языка и культуры и её отражению в практике преподавания языка. Так, обучение иностранных студентов должно быть направлено на преодоление межкультурного барьера, постижению культурного наследия страны изучаемого языка и соотнесения её с родной культурой. Итоговой целью обучения русскому языку как иностранному является развитие коммуникативной компетенции (речевой,

языковой, социокультурной, компенсаторной и учебно-познавательной). Следовательно, овладение русским языком – это, прежде всего, приобщение к культуре, овладение социокультурным содержанием.

При изучении русского языка основное внимание должно быть направлено на оптимизацию учебного процесса, а именно оптимизацию первичной функции языка – коммуникативную, для достижения максимально высокого уровня владения изучаемым языком. Прикладная лингвистика разрабатывает способы оптимизации коммуникативной функции, важнейшим из которого является методика преподавания русского языка как иностранного и основным методом обучения признаётся коммуникативно – ориентированный подход, позволяющий развивать коммуникативные способности, знания, умения и навыки.

Лингвокульторологический подход в обучении русскому языку как иностранному даёт возможность понять как происходит процесс взаимообогащения культур. Данный подход к преподаванию языка предполагает формирование и развитие лексических навыков на основе лингвострановедческих материалов, что является непременным условием успешного межкультурного развития.

Практика общения с иностранцами показала, что даже глубокие знания иностранного языка не исключает непонимания и конфликтов с носителями этого языка. Сегодня стало очевидным, что успешные контакты с представителями других культур невозможны без знания особенностей этих культур и практических навыков в межкультурном общении. Без сомнения, языки должны изучаться в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на этих языках, поэтому задача современного преподавателя заключается в разработке новых методов обучения на основе методологических принципов межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Грушевицкая Т.Г. Основы межкультурной коммуникации / Т.Г. Грушевицкая, В.Д. Попков, А.П. Садохин. – М., ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 331 с.

2. Кавтарадзе Д.Н. Обучение и игра / Д.Н. Кавтарадзе. – М., Просвещение, 2009. – 176 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М., Слово, 2002. – 624 с.

Особливості адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ

Печенікова Л.М.
викладач кафедри української мови та літератури
Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана
м.Київ, Україна
pechenikova.larisa@ukr.net

На сьогодні інтернаціоналізація вищої освіти визначає актуальність питання адаптації іноземних студентів до незнайомої дійсності іншої країни.

Проблему адаптації студентів до навчання у ВНЗ досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці, зокрема у роботах А.Андреєвої, І.Беха, Ю.Бохонкова, М.Вієвської, О.Прудської, В.Сорочинської, В.Штифурак, І.Шаповал окреслено педагогічні, соціально-психологічні аспекти адаптації та визначено чинники, які впливають на неї; Л.Даренської, Г.Кайтукової, Т.Каткової, Т.Петриченко, С.Рунова, І.Сорокіної, Л.Щепотько та ін. проаналізували питання професійно спрямованої адаптації; О.Білоус, Н.Булгакова, І.Сладких, В.Антонова, М.Іванова, О.Кравцов,О.Степаненко, Н.Тіткова визначили особливості адаптації студентів-іноземців до навчання у нерідному середовищі. Однак варто підкреслити, що у наукових працях дослідників немає загальноприйнятого тлумачення феномена адаптації та її механізмів.

Термін «адаптація» розглядається в різних галузях науки, тому нам слід проаналізувати смислову структуру опорної назви. Так, адаптація у Короткому словнику біологічних термінів визначається як “сукупність морфо-фізіологічних, поведінкових та інших особливостей виду, які забезпечують можливість специфічного способу життя особин у певних умовах зовнішнього середовища” [2]; Словник української мови в 11 томах “пристосування організмів, органів чуття до умов існування, до оточення” [5]; Словник соціології “соціальний процес активного пристосування індивіда до навколишніх умов, соціального

життя” [4]. В аспекті освітнього процесу адаптація зорієнтована на взаємодію індивіда з соціальним та інтелектуальним середовищем вищої школи, передбачає формування нових культурних цінностей та осмислення соціального статусу, професійної ідентифікації [1, 71].

Особливості адаптації іноземців характеризуються комплексом соціокультурних, психофізіологічних, побутових та навчально-пізнавальних факторів, оскільки маючи етнічні та психологічні особливості студенти долають різного роду бар’єри (соціальні, моральні, психологічні, релігійні) і таким чином засвоюють нові форми поведінки та види діяльності.

Адаптація іноземних студентів враховує “пристосування до нового соціокультурного середовища, до нових кліматичних умов, часу, до нової освітньої системи, до нової мови спілкування, до інтернаціонального характеру навчальних груп, пристосування до культури нової країни” [3, 43].

Досліджуючи питання адаптації іноземних студентів під час перебування в новій країні науковці окреслюють такі групи можливих труднощів:

1) психофізіологічні труднощі (психоемоційне напруження індивіда у новому середовищі; інші умови побуту);

2) навчально-пізнавальні труднощі (низький рівень знання мови; відмінності у системах освіти; новий комплекс вимог та контролю);

3) соціокультурні труднощі (осягнення нового соціального і культурного простору). [6, 82] .

Успішний процес пристосування іноземних студентів до нового оточення залежить від адаптивної спроможності особистості – вродженої і набутої спроможності пристосовуватися до життєвих реалій.

Таким чином, умовами успішної адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ є формування ціннісного потенціалу освіти, ефективне управління процесом адаптації та виховання ціннісного ставлення до традицій.

Література:

1. Геряк С. М. Формування в іноземних студентів професійноспрямованої компетенції у комунікації/ // Медична освіта. - 2010.- № 1.– С.71-73.].

2. Короткий словник біологічних термінів / Режим доступу: http:// http://biologilastjcka1974.blogspot.com/p/blog-page_34.html
3. Кузницова Т. Особенности обучения китайских студентов в вузах // Спб.: издательство Политехнического ун-та, - 2010. - С. 43-45.
4. Купрієнко С. А. Словник Соціології / Режим доступу: http:// kuprienko.info/kupriyenko-s-a-slovnik-sotsiologiyi-literi-a-ya/6/
5. Словник української мови: в 11 томах. - Том 1. 1970 — Стор. 19
6. Мізюк В.М.Адаптація іноземних студентів до освітнього середовища Івано-Франківського національного медичного університету // Галицький лікарський вісник, 2014, Т. 21, № 1. - С.82

Прислів'я та приказки як важливий компонент міжкультурної комунікації

Підгородецька І.Ю.
к. філол. н., доцент кафедри мовних дисциплін
Харківського національного аграрного університету ім. В.В. Докучаєва
м. Харків, Україна
e-mail: ipodgorodetskaya@gmail.com

Представники різних етносів сприймають навколишній світ крізь усталені культурні і мовні стереотипи, що яскраво виявляють себе у фольклорній спадщині, зокрема у прислів'ях і приказках, які є скарбницею народної мудрості, джерелом досвіду для прийдешніх поколінь. Використання прислів'їв та приказок свідчить про високий рівень володіння мовою як її носіїв, так і тих, хто використовує мову як іноземну.

Велика кількість прислів'їв та приказок засвідчує шанобливе ставлення народу до слова, мови, репрезентує правила і норми спілкування, прийнятні для суспільства. Кожна мова використовує своєрідні лексичні, фразеологічні, образні засоби. Пересвідчимося у цьому, порівнюючи українські та російські прислів'я і приказки, що виражають смислові ознаки концепту «спілкування»:

• високий рівень мовної компетентності:

укр. *гострий на язик* = рос. *острый (остер на язык)*;

укр. *по слово далеко не ходить; слова не позичає* = рос. *за словом в карман не лезет;*

укр. *язик добре підвішений* = рос. *язык хорошо подвешен;*

• прямота, відвертість, правдивість:

укр. *говорити у вічі* = рос. *говорить в глаза (в лицо);*

укр. *говорити прямо* = рос. *говорить без обиняков;*

укр. слово народу завжди правдиве; слово старе, та правдою бере;

рос. *хлеб-соль ешь, а правду режь; раскрывать/распахнуть/изливать душу; называть вещи своими именами;*

• небагатослівність, стриманість у спілкуванні:

укр. *язик мій – ворог мій* = рос. *язык мой – враг мой;*

укр. *їж борщ з грибами, держи язик за зубами* = рос. *ешь пирог с грибами, а язык держи за зубами;*

укр. *тримати язика за зубами* = рос. *держать язык за зубами;*

укр. *мовчання – знак згоди* = рос. *молчание – знак согласия;*

укр. *держи язик на прив'язі* = рос. *держи язык на привязи;*

укр. *слово – срібло, мовчання – золото* = рос. *сказанное слово серебряное, а несказанное — золотое;*

укр. *спершу слово зважж, а потім – скаж* = рос. *взвешивать свои слова;*

укр. *бережи хліб на обід, а слово – на відповідь; вмієш казати, вмій і мовчати; краще мудре мовчання, ніж дурне казання; мотузок добрий довгий, а слово коротке; стримуй себе в усьому, а найбільше – у словах*;

рос. *укоротить/придержать/прикусить язык; сказал бы словечко, да волк недалечко; наступить на язык.*

Фразеологічний фонд дає змогу зробити висновок щодо ознак неефективного спілкування в колективній українській та російській свідомості:

• відсутність логіки висловлювань і семантичної зв'язності, набір слів:

укр. *на городі бузина, а в Києві дядько* = рос. *в огороде бузина, а в Киеве дядька;*

укр. *збивати з пантелику* = рос. *сбивать с панталыку;*

укр. *теревені правити* = рос. *плести вздор*;

укр. *розводити химині кури/ляси точити* = рос. *нести ахинею/околесицу/чушь/ересь;*

рос. *ты ему про Фому, а он про Ерему; начал за здравие, а кончил за упокой;*

• занадто довгі балачки, повтори, розходження між словами та справами:

укр. *казка про білого бичка (білу козу), ту саму тетерю й на вечерю* = рос. *сказка про белого бычка;*

укр. *ходити коло та навколо* = рос. *ходить вокруг да около;*

укр. *товкти воду в ступі* = рос. *толочь воду в ступе;*

укр. *переливати з пустого в порожнє* = рос. *переливать из пустого в порожнее;*

укр. *жувати жуйку/клоччя* = рос. *жевать жвачку/мочалку;*

укр. *розпустити язика/мову* = рос. *распускать язык;*

рос. *болтать/ трепать/чесать языком; давать волю языку; язык без костей; разводить антимонии/узоры/тары-бары;*

• нещирість, уведення в оману:

укр. *замовляти зуби* = рос. *заговаривать зубы;*

укр. *замилювати очі* = рос. *втирать очки;*

укр. *м'яко стеле* = рос. *мягко стелет;*

укр. *розливатися/співати соловейком* = рос. *заливаться соловьем;*

укр. *напускати туману* = рос. *напустить туману;*

рос. *морочить голову;*

• конфліктність:

укр. *якби свині роги, то б усіх поколола* = рос. *бодливой корове Бог рог не дает;*

укр. *перекладати з хворої голови на здорову* = рос. *валить с больной головы на здоровую;*

укр. *хто давнє пом'яне, той лиха не мине, хто старе поминає, той щастя не має* = рос. *кто старое помянет, тому глаз вон;*

укр. *лихий / злий на язик* = рос. *злой на язык;*

укр. *затуляти рота* = рос. *зажимать рот;*

укр. *дерти горло* = рос. *драть глотку;*

рос. *худой мир лучше доброй ссоры; лезть в бутылку; брать горлом; втаптывать в грязь.*

Отже, порівняння українських і російських паремій засвідчує наявність повних семантичних і структурних еквівалентів. Однак прислів'я та приказки кожного народу містять і національно-культурний компонент, що виражає етнічну самобутність українців і росіян, особливості їх мовомислення.

Література:
1. Олійник І.С. Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І.С. Олійник, М.М. Сидоренко. – Х.: Прапор, 1997. – 462 с.
2. Попова О.А. Кращі прислів'я та приказки українського народу / О.А Попова. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 416 с.

Особенности адаптационных механизмов на начальном этапе обучения иностранных граждан в технических вузах

Полежаева Н.А.
старший преподаватель кафедры украиноведения и общей языковой подготовки
Запорожского национального технического университета
г. Запорожье, Украина
e-mail: ninapolezhaeva7@gmail.com

К началу XXI века накоплен большой научный и практический опыт в исследовании адаптационных процессов при обучении иностранных учащихся на подготовительных факультетах вузов Украины, Беларуси, России[1;5;7]. В начале учебного года этот вопрос актуализируется с особой силой для всех вузов, принимающих на обучение иностранных граждан. Актуальность обращения к этой теме объясняется изменяющимися социально-экономическими условиями в стране обучения и спецификой адаптации в вузах Украины в зависимости от их профиля (технического, медицинского, гуманитарного и пр.).

В данной статье рассматриваются виды коммуникативной адаптации иностранных студентов в новой социальной и языковой среде на начальном этапе обучения и особенности их реализации в условиях обучения в Запорожском национальном техническом университете. И хотя адаптационные

процессы происходят в течение всего периода обучения, важность начального этапа особенно значима.

Коммуникативная компетентность иностранных студентов в сфере учебно-профессионального общения невозможна без успешной психологической адаптации. Большая роль в создании комфортного психологического климата в коллективе принадлежит преподавателю-русисту. Одновременно выполняя функцию куратора группы, преподаватель, знакомясь с учащимися, выясняет, из каких стран прибыли слушатели, учитывает национальные, религиозные, ментальные особенности, психологический тип студентов, особенности национального этикета. Доброжелательность, коммуникабельность, толерантность, естественность преподавателя в общении со студентами помогает создать в аудитории атмосферу доверия, открытости, снимает ностальгические настроения, «зажимы», страхи при изучении русского языка, способствует успешному усвоению иностранного языка и успешной реализации возможностей в приобретении избранной специальности.

Ежегодно на обучение в ЗНТУ поступают студенты из разных стран Ближнего Востока, Африки, Азии, Латинской Америки, являющиеся носителями специфических национальных традиций, обычаев, мировоззрения, воспитания, формирования в свойственном их странам законодательном поле. Проживая и обучаясь на ПФ в ЗНТУ, иностранные граждане проходят определенный (начальный) адаптационный период: знакомятся с условиями проживания в новой стране, особенностями быта, обучения, культуры и традиций народа, среди которого предстоит жить длительное время.

Впечатления иностранных студентов о социуме страны проживания складываются уже в первые дни их пребывания в университете во время знакомства с сотрудниками отдела международных связей и работы с иностранными студентами ЗНТУ, которые обеспечивают регистрацию, дальнейшую выдачу им временного свидетельства для проживания в Украине. Международный отдел ЗНТУ опекает иностранных студентов в течение всего

периода их обучения в вузе. Но особенно важным этапом этой работы является первоначальный прием вновь прибывших на обучение студентов-иностранцев. Чтобы адаптация в этот период проходила максимально комфортно, общение сотрудников отдела с ними ведется на английском языке.

Социальная адаптация иностранных студентов начинается на этапе поселения в общежитие или в другие места проживания по желанию студента. При этом сотрудники знакомят их с особенностями студенческого самоуправления в общежитии, с правилами проживания в студгородке, одинаковыми правами и обязанностями для всех проживающих в общежитии, условиями быта и способами решения бытовых проблем. При поселении иностранных студентов в общежитии учитываются все факторы: страна происхождения студента, вероисповедание, особенности взаимоотношений различных национальностей или конфесий в их родной стране.

Но основная роль в успешном преодолении проблем адаптационного периода на ПФ принадлежит преподавателю русского языка как иностранного, осуществляющему кураторство в группе. Посещая студентов в общежитии, кураторы проверяют их бытовые условия, возможности для самостоятельной работы и выполнения домашних заданий, помогают правильно организовать свое свободное время, оказывают помощь в решении бытовых проблем.

Условия для социальной адаптации иностранных студентов в чужеродной языковой среде формируются непосредственно на занятиях русского языка, где идет обучение навыкам общения в городе, на рынке, в транспорте, спортивных комплексах, на различных зрелищных мероприятиях, и продолжаются в течение всего процесса обучения русскому языку.

Кроме аудиторных занятий, большую роль в ускорении социальной и психологической адаптаций иностранных студентов играют интересные внеаудиторные мероприятия (экскурсии в Музей запорожского казачества, краеведческий музей, посещение острова Хортица, ботанического сада, цирка и пр.); участие в вечерах, концертах, этнических фестивалях помогают лучше

раскрыться студентам, показать свои потенциальные возможности, безболезненно войти в коммуникацию с представителями украинской культуры.

Для преподавателя особую сложность представляет работа в группе, объединяющей представителей разных социумов, культур, вероисповедания, когда в одной группе занимаются представители из Марокко, Алжира, Туркменистана, Вьетнама, Китая, Эквадора, Палестины, которые хотят обучаться в дальнейшем на технических, экономических, компьютерных и других специальностях. Но удачное сочетание индивидуальных и групповых форм обучения помогает успешно решать и эти задачи.

Основой языковой адаптации на начальном этапе обучения является формирование хорошего аутентичного произношения, поэтому особое внимание уделяется устранению воздействия произносительных навыков родного языка и созданию навыков произнесения русских звуков, сознательному управлению артикуляционной системой и доведению этих навыков до автоматизма, а также правильной интонационной оформленности предложения. Языковая компетентность иностранных студентов базируется на комплексном изучении лексического и грамматического материала, который подается на ПФ минимизировано и концентрично [3].

Формирование языковой адаптации реализуется в многообразной системе упражнений, разработанных методикой преподавания РКИ. Преподаватели профильных дисциплин в свою очередь, вводя новые термины, обращают внимание студентов на их произношение, сочетаемость, лексико-грамматические и словообразовательные характеристики. Такие скоординированные действия преподавателей-предметников и преподавателей РКИ помогают студентам ориентироваться в сложном процессе изучения языка как средства получения специальных знаний, ускоряя процесс языковой адаптации студентов.

Обучение иностранных студентов на ПФ, как известно, осуществляется по всем четырем видам речевой деятельности при ведущей роли говорения. Речевая адаптация для многих студентов, особенно китайских и вьетнамских, является наиболее сложным моментом в обучении. Для формирования речевых навыков очень важное значение приобретают ситуативные упражнения, диалоги, монологи и тексты, обучающие говорению и облегчающие адаптационный период.

Ряд исследователей [2;4;8] академический аспект адаптации рассматривают как совокупность особенностей, которые определяют возможность приспособления студента к незнакомой новой системе обучения, усвоению большого объема знаний, анализу научного материала и пр. Нельзя не согласиться с мнением Ю.А. Мицай, что «начальный этап характеризуется, с одной стороны, «завершенностью», а с другой – «открытостью»,… что определяет известную преемственность приемов и методов работы на последующих этапах» [6,155].

Ввиду принципиального отличия образовательных систем в Украине и зарубежных странах возникают трудности в академической адаптации студентов, что определяет необходимость поиска такого содержания, форм и методов учебно-воспитательной работы, с помощью которых преподаватели вузов могли бы предупредить, смягчить и устранить последствия дезадаптации. Методически правильная организация учебного процесса, разумное сочетание сознательно-сопоставительного, коммуникативного и суггестивного методов позволят создать гибкую модель обучения.

Таким образом, учитывая объективную неизбежность адаптационных процессов, многообразие форм и способов адаптации в вузе на начальном этапе обучения, необходимо различать управляемый уровень адаптации студентов и спонтанный. Управление процессами адаптации, создание адаптационных механизмов способствуют сокращению ее сроков, переведению в регистр спонтанных, ускорению аккультурации иностранных студентов в широком

смысле слова, осуществлению комплексной профессиональной подготовки иностранных студентов.

Литература:
1. Абу-Хаттаб Е.П. Проблемы социальной и психологической адаптации учащихся на начальном этапе / Е.П. Абу-Хаттаб, А.Х. Абу-Хаттаб // Подготовка иностранных студентов в вузах Российской Федерации (традиции, достижения, перспективы): материалы международной научно-методической конференции. СПб.: Изд-во Полторак, 2010. – С.11-18.
2. Витковская М.И. Адаптация иностранных студентов к условиям жизни и учебы в России / М.И. Витковская, И.В. Троцук (на примере РУДН). Режим доступа:URL: http://articles.exelion.ru .
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя – Издание 2-е. – Москва: Просвещение, 1985.
4. Иванова М.А. Академическая адаптация китайских студентов к высшей школе России / М.А. Иванова, Н.Д. Шаглина, И.Ю. Смелкова // Предвузовская подготовка иностранных студентов в СПбГПУ. – СПб.: Изд-во Политехнического университета, 2005. – С.46-48.
5. Коломиец А.С. Формирование коммуникативной компетенции//Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної / А.С. Коломиец // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції.- 3-4 червня 2002р. Полтава. 2002.-180с.
6. Мицай Ю.А. Принципы организации учебного материала в процессе обучения русскому языку как иностранному (начальный этап обучения) / Ю.А. Мицай // Русское слово в мировой культуре. – Т. IV – СПб.: Политехника, 2003. – С.150-157.
7. Станкевич Н. Розвиток писемного мовлення у студентів іноземців/ Ніна Станкевич//Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – К., 2009. – Вип. 4. – С. 226-237.
8. Федев Б.А. Некоторые вопросы адаптации иностранных граждан к новым социальным условиям на начальном этапе обучения / Б.А. Федев НИБ ОСС, 1999, - № 1.- С. 110-114.

До питання про проблеми професійної підготовки іноземних слухачів підготовчих факультетів

Пономаренко Л.В.
старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного університету радіоелектроніки
м. Харків, Україна
e-mail:lvponomarenko7@gmail.com

Вимоги сучасного освітнього процесу ставлять питання якісної професійної підготовки фахівців для іноземних держав. Закон України «Про вищу освіту» (2014) визначає державну політику, яка ґрунтується на принципах міжнародної інтеграції країни та інтеграції вітчизняної системи вищої освіти до європейського та світового освітнього просторів за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; відкритості формування структури й обсягу освітньої та професійної підготовки фахівців з вищою освітою. Основними напрямами у цій галузі 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 [4]. 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 конкурентоспроможності 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 [6; 7].

Крім того, згідно з принципами Болонського процесу освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти в Україні має поєднувати в програмах як академічну, так і професійну спрямованість. Програми якості припускають вичленовування структурно-функціональних властивостей індивіда, професійно розумових здібностей, що визначають властивості локального психологічного середовища навчання і впливають на успішність професійного навчання [5].

Вище сказане піднімає питання підвищення якості фахової підготовки осіб з числа іноземних громадян до навчання у вищих навчальних закладах України.

Довузівське навчання є початковим етапом у системі професійної підготовки спеціалістів для іноземних держав. Якість та ефективність підготовки іноземних слухачів залежить від професійно орієнтованого навчання у процесі мовної підготовки, кінцевою метою якого є практичне володіння іноземною мовою як інструментом здійснення професійної діяльності.

Отже, формування професійного інтересу в іноземних слухачів підготовчих відділень у процесі мовної підготовки є необхідною умовою професійного становлення майбутніх фахівців та засобом підвищення інтересу

й мотивації до навчання, отримання необхідних знань, підвищення якості підготовки майбутніх спеціалістів.

Проблеми професійної підготовки у вищих навчальних закладах були в полі зору багатьох науковців і досліджувались у різних напрямах. Важливими в науковому вирішенні питання формування професійного інтересу в іноземних студентів вищих навчальних закладів є праці, в яких досліджуються педагогічні аспекти підготовки іноземних фахівців, організація мовної підготовки як необхідної умови адаптації й отримання професійної підготовки (Х.Ш. Бахтіярова, Т.О. Вишнякова, О.О. Миролюбов, Є.І. Пассов, І.Є .Семененко, Н.О. Тіткова, С.К. Фоломкіна, І.В. Ширяєва та ін.), шляхи розвитку пізнавальної діяльності студентів-іноземців (А.О. Бронська, В.О. Коломієць, О.О. Резван, О.І. Суригін, Л.В. Хаткова та ін.); розв'язання проблем підготовки іноземних громадян до навчання у вищих навчальних закладах (В.Г. Бутенко, Н. Б. Булгакова, Е. В. Лузик та ін.).

Відзначаючи безумовну цінність існуючих досліджень, можна констатувати недостатній рівень теоретичної й практичної розробки проблеми формування професійного інтересу в іноземних слухачів підготовчих відділень у процесі мовної підготовки; недостатню розробленість науково-методичного забезпечення цього процесу.

Аналіз наукових джерел і власного досвіду свідчать про те, що організація роботи в іноземній аудиторії має свою специфіку. Це засвоєння змісту середньої освіти; оволодіння українською (російською) мовою для здійснення в подальшому теоретичної і практичної фахової підготовки; систематизація і поповнення знань з певних дисциплін; розвиток загально навчальних умінь і навичок. Під час навчання іноземні слухачі зіштовхуються з низкою утруднень: навчання в умовах соціокультурної, лінгвістичної, професійної адаптації; розбіжність в довузівській загально навчальній підготовці; невизначеність у виборі спеціальності і вищого навчального закладу.

Крім того, існують програмні вимоги до рівня оволодіння іноземними слухачами українською (російською) мовою, які мають на увазі готовність до участі в реальному навчально-професійному спілкуванні на першому курсі. Іноземні студенти з перших днів стикаються з вирішенням наступних комунікативних завдань: вміння розуміти тексти підручників (лекцій) із загальноосвітніх дисциплін; вміння відтворювати інформацію прочитаних текстів з підручників і прослуханих лекцій; вміння побудувати власне висловлювання з використанням вербальних і невербальних опор, складати його план, провести відбір необхідних мовних засобів; вміння сприймати й осмислювати не менше 60% змісту лекції й зафіксувати інформацію, в тому числі визначення та основні положення [2, 40]. В той же час аналіз змісту навчальних планів і робочих програм навчальних дисциплін свідчить про те, що освітній процес не націлений належним чином на формування у студентів інтересу до професії. Не використовуються повною мірою потенційні можливості дисциплін. Крім того, інтерес до предметного змісту не гарантує такого ж стійкого інтересу до професійної діяльності. У зв’язку з цим виникає необхідність вдосконалення процесу навчання, спрямованого на створення умов щодо формування інтересу студентів до професії. Однією з таких умов, на наш погляд, є формування професійного інтересу в слухачів підготовчих відділень у процесі мовної підготовки. Проблема інтересу є однією із складних проблем, яка давно привертала увагу вітчизняних та зарубіжних психологів і педагогів.

В літературі з психології та педагогіки професійний інтерес розглядається як складний комплекс психічних властивостей і станів, що включає виборчу пізнавальну, емоційну і вольову активність, спрямовану на обрану професійну діяльність. Професійний інтерес взаємопов'язаний з пізнавальними і навчальними інтересами, інтегрує і спрямовує їх. Структуру професійного інтересу становлять кілька взаємопов'язаних і взаємозалежних компонентів: пізнавальний, емоційний, вольовий, діяльнісний [3].

Пізнавальний компонент обумовлений прагненням студентів краще пізнати зміст професійної діяльності. Позитивні емоції у ставленні до професії є джерелом виникнення мотивів вибору професії. Емоційний компонент характеризує позитивне ставлення до певного виду діяльності. Вольовий компонент передбачає впевненість у подоланні труднощів в оволодінні професією. У його функції входить подолання негативних емоцій і несприятливих ситуацій. Діяльнісний компонент включає в себе не тільки потребу в конкретній діяльності, а й активність в оволодінні професією [1].

Формуванню професійного інтересу сприяє правильно організований процес професійної освіти через активне включення студентів у процес навчання. Чим на більш ранньому етапі професійного навчання буде досягнуто високого рівня професійного інтересу, тим ефективніше навчання і більш високий кінцевий результат [8].

Отже, не дивлячись на наявність у сучасному науковому просторі різнобічних досліджень проблеми фахової підготовки студентів і слухачів у вищих навчальних закладах, мають місце не розв’язані питання реального рівня професійної підготовки випускників підготовчих відділень; необхідності формування професійного інтересу в іноземних слухачів у процесі мовної підготовки, недостатньої розробленості науково-методичного забезпечення цього процесу. Наукової розробки потребують питання теоретичного і практичного рішення проблеми формування професійного інтересу, розробка дидактичних умов реалізації цього процесу.

Література:

1. Бодякина Т. В. Формирование профессиональной направленности студентов сельскохозяйственного вуза [Электронный ресурс] / Т. В. Бодякина // Вестник Крас ГАУ. – 2007. − № 4. − С. 256 – 262. − Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-napravlennosty-studentov-selskohozyaystvennogo-vuza.

2. Васенко Л. А., Снегурова Т. А., Немерцова Е. Е. Преемственность в работе над текстами при обучении учебно-профессиональному общению иностранных студентов технических вузов (начальный – продвинутый этапы) [Электронный ресурс] / Л. А. Васенко, Т. А. Снегурова, Е. Е. Немерцова // Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы : Материалы международной научно-практической конференции 14−16 июня 2000 года. – Одесса : Изд-во ОПУ, 2000. – 184 с. – Режим доступа : storage.library.opu.ua/online/periodic/ipig/2000/sb_fspi2000.pdf.

3. Гришукова О. В. Сущность и структура понятия «профессиональный интерес» [Электронный ресурс] / О. В. Гришукова. – Режим доступа : shgpi.edu.ru/fils/nauka/vestnik/2013/2013-2-9,pdf.
4. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] – Режим доступу: zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.
5. Модернізація вищої освіти в Україні і Болонський процес [Електронний ресурс] : 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. –24 с. – Режим доступу : library.zntu.edu.ua/Bolon_process/modern_v_osvitu.pdf.
6. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс] – Режим доступу : zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.
8. Эбзеев М. М. Профессиональный интерес как комплексный показатель отношения студентов к осваиваемой профессии [Электронный ресурс] / М. М. Эбзеев // Ученые записки ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. − № 9 (103).− С. 195−200. – Режим доступа : cyberleninka.ru/article/n/professionalnyy-interes-kak-kompleksnyy-pokazatel-otnosheniya-studentov-k-osvaivaemoy-professii.

Регуляция преподавателем собственной деятельности и управление взаимодействием в студенческом коллективе при интенсивном обучении иностранным языкам

Сажина Т.Н.
Старший преподаватель кафедры истории и языкознания
Украинского государственного университета железнодорожного транспорта
г. Харьков, Украина
e-mail: mvs2007@ukr.net

Общий настрой студенческого коллектива и уровень его развития в учебном процессе во многом зависит от того, как складываются в нем профессиональные отношения преподавателя и студентов (по вертикали). От стиля руководства в значительной мере зависит эффективность деятельности коллектива, уровень осознанности задач и целей совместной деятельности, степень личного участия в их реализации. Стиль преподавания является существенным фактором развития в студенческом коллективе инициативы и самостоятельности, но в то же время он служит критерием оценки деятельности самого руководителя. Понятно, что процесс формирования отношений внутри коллектива происходит далеко не всегда ровно. Случаются застойные явления, спады, а также подъемы и прогресс. По нашему мнению проблема заключается в том, что занимаясь вопросами обучения иностранным языкам, лингвисты и методисты в большинстве случаев ограничиваются рассмотрением своих

специальных задач и целей, связанных со структурированием учебного материала или организацией учебного процесса. Между тем обучение общению на иностранном языке должно строиться, с одной стороны, с учетом психологических механизмов, лежащих в основе формирования, отработки и закрепления сложных коммуникативных умений и навыков, а с другой стороны, должно учитывать психологические закономерности организации межличностных отношений в коллективе.

Это положение становится очевидным, если принять во внимание, что в процессе обучения студенты должны научиться пользоваться средствами усваиваемого языка, быстро выбирать необходимые слова, фразы и формы выражения мысли, без внутренней напряженности и излишних усилий строить высказывания. Таким образом, решение данной проблемы мы видим в том, чтобы навыки говорения и восприятия речи у обучаемых должны быть доведены до автоматизма. В результате прохождения курса обучения иностранному языку собственная речь обучаемого должна трансформироваться в систему речедвигательных и речемыслительных стереотипов. Следовательно, процесс обучения должен строиться с учетом социально-психологических закономерностей формирования соответствующих стереотипов. Такие закономерности представляются нами следующим образом: 1) формируемый навык представляется в развернутой внешней форме; 2) обучаемые ориентируются в структуре навыка; 3) последовательная и полная отработка основных элементов навыка; 4) применение навыка в условиях внешнего контроля, т.е. со стороны преподавателя; 5) применение навыка и выполнение соответствующего действия в условиях внутреннего сознательного контроля, т.е. со стороны самого обучаемого.

Регулируя собственную деятельность и управляя студенческим коллективом, преподаватель в полной мере обеспечивает реализацию всех вышеперечисленных моментов. Первый и второй создаются преподавателем и подкрепляются текстом, представленным в развернутой письменной форме.

Третий обеспечивается выполнением серии коммуникативных заданий и по нашему мнению требует значительного количества времени и усилий, как со стороны преподавателя, так и со стороны самих обучаемых. Такой вид активной деятельности дает возможность закрепить полученные знания и уверенно применять их в повседневной жизни в неродной языковой среде. Четвертый реализуется в результате коррекции речи (исправлении явных синтаксических и лексических ошибок в речи) каждого обучаемого в процессе монолога, диалога, полилога. Пятый осуществляется в процессе общения студентов между собой (построение ситуативных моментов). Предполагаем что, начиная с первого и до последнего занятия, студенты активно включаются в процесс живого языкового общения. Этот процесс может происходить ускоренными темпами при необходимом условии активизации возможностей обучаемого в ходе активного межличностного взаимодействия в группе [5;309].

Одним из основных правил, в соответствии с которыми преподавателем организуется межличностное взаимодействие и общение на занятиях, является установление неформальных и равноправных, эмоционально положительно насыщенных отношений между всеми участниками учебного процесса. Такие отношения изначально строятся на основе симпатий, притяжений, взаимопомощи и доброжелательности, взаимной поддержки и одобрения, взаимного участия и интереса в условиях живого и активного общения. Тон в таком учебном процессе задает преподаватель, осознавая, что общение – это прямой или косвенный контакт одного человека с другим (межличностное общение) или с группой людей (внутриколлективное общение) с целью организации и осуществления деятельности, обмена информацией, мыслями, чувствами. Вне общения невозможны ни обучение, ни труд, ни жизнь. Общение – это источник и условие получения, обработки, закрепления и использования информации.

В отличие от традиционного метода обучения иностранному языку, который почти полностью ориентирован на индивидуальную работу с каждым, новый активизационный метод базируется на сочетании индивидуальной и групповой работы. Группа становится не только объектом воздействия преподавателя, но и активным субъектом учебного процесса, помощником преподавателя. Используя ресурсы, которые несет в себе групповое мнение, групповое решение и групповая дискуссия, преподаватель умножает силу своего педагогического воздействия и ускоряет учебный процесс за счет педагогически целесообразной организации общения. Именно в коллективной, взаимозависимой и взаимосвязанной учебной деятельности в наибольшей степени реализуются возможности метода и создаются благоприятные условия для решения вышеперечисленных социально-психологических задач. Практический опыт убедительно показывает, что высокая эффективность деятельности коллектива зависит не только от профессионального мастерства руководителя, но и от тех нюансов, которые возникают в системе межличностных отношений «по вертикали» и «по горизонтали».

Если при традиционном методе обучения иностранному языку единственным центром учебной коммуникации является преподаватель, то в условиях актуального метода активизации существует множество динамически меняющихся центров [1;32]. Ими поочередно становятся все члены группы; каждый из них, таким образом, активно включается в учебный процесс и в процесс общения. Между членами группы в процессе обучения складывается сложная система межличностных отношений, в которую входит и преподаватель, выступая в качестве лидера, т.е. личности, обладающей наибольшим авторитетом, и наибольших успехов достигает тот коллектив, в котором фиксируется феномен совпадения лидерства и руководства. В таких коллективах, как правило, присутствует высокая эффективность деятельности, здоровый психологический климат.

Групповая учебная деятельность оказывает положительное влияние не только на обучаемых, но и на самого преподавателя, помогая ему совершенствовать собственные коммуникативные способности, умения и навыки [3;121]. По нашему мнению в процессе применения метода активизации происходят положительные изменения в личности самого преподавателя: развиваются и усиливаются его контактность, общительность, открытость, что, в конечном счете, позволяет повышать профессиональное мастерство и добиваться более высоких учебных и воспитательных результатов [2; 211].

В условиях интенсивного обучения преподавателю приходится решать более емкие психологические задачи. Поэтому расширение функций преподавателя является отличительной чертой интенсивного обучения, где преподаватель – это источник информации, выступающий попеременно в ролях сценариста, режиссера, актера; лидер учебного коллектива с последующей функцией члена коллектива, наделенного особым авторитетом; образец нравственно-этических норм поведения; модель будущей речевой деятельности обучаемых; организатор психологического климата в группе; руководитель межличностных отношений. Безусловно, что успех обучения определяется тем, как выполняются такие функции, т.е. профессиональным уровнем преподавателя. Интересно, что сами учащиеся, субъективно оценивая работу преподавателя, расширяют понятие профессионализма, т.е. не лимитируют его знанием предмета. В это понятие за основу были включены такие свойства личности преподавателя, как «высокая профессиональная культура», «психологизм» (трактуется, как умение преподавателя понимать психологию, настроение, пожелание каждого и группы в целом) [4;11].

Таким образом, коллективная деятельность опосредует деятельность преподавателя: он создает, организует эту деятельность и воздействует через нее на процесс обучения и обучаемых.

Литература:
1. Зимняя И.А. Гуманизация образования (состояние проблемы, перспективы) // Гуманизация образования. 1995. № 8. С. 32.
2. Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин. – С.-Пб.: Златоуст, 2005. – 276 с.
3. Капитонова Т.И. Современные методы и технологии обучения русскому языку / Т. И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 308 с.
4. Мухина С.А. Современные инновационные технологии обучения/ С.А. Мухина, А.А. Соловьёва. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.
5.Фоминых И.В. Роль учебно-методического комплекса в обеспечении качества образования / И.В. Фоминых // Теория и практика образования в современном мире: Матер. VI Междунар. научн. конф. – Санкт-Петербург: Сатис, 2014. – С. 308 – 309.

Эмоциональный фактор на фоне использования художественной литературы на уроках РКИ в нефилологическом вузе

Сафронова Е. А., Антанькова О. А.
ст. преподаватели кафедры русского и белорусского языков
Белорусской государственной сельскохозяйственной академии
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: elesand69@mail.ru, lolat83@mail.ru

При обучении русскому языку как иностранному преподаватели нефилологических вузов зачастую сталкиваются с тем, что ежедневная работа над научной лексикой, «сухой» грамматический материал становятся неинтересными для восприятия иностранных студентов, а значит, желание учащихся осваивать чужой для них язык может утратить сильную мотивацию.

Обучение РКИ, таким образом, становится рутиной для иностранцев и негативно отражается на качестве овладения русским языком. Поэтому обращение к художественной литературе имеет общеметодическое значение, так как таким образом расширяются представления учащихся о действии общелитературных норм за пределами текстов их узкой специальности.

В центре изучения любого языка должна находиться общеупотребительная лексика, а многообразие речевых форм, большое количество идиоматических выражений, широкий синонимический ряд глаголов, прилагательных можно увидеть только в произведениях художественной литературы. И, принимая во внимание всеобъемлющий характер художественной речи с точки зрения охвата, а также возможности

включения языковых средств практически из всех функциональных разновидностей литературного языка, мы можем видеть, что обращение учащихся к художественной литературе во многом удовлетворяет их лексическую и культурную «жажду».

Здесь также необходимо отметить, что обращение на уроках РКИ к произведениям художественной литературы позволяет создать прекрасную эмоциональную атмосферу. Игнорирование подобного фактора может привести к тому, что при современных технических средствах, при хорошо разработанной методике обучения русскому языку, при многочисленных и удачно составленных пособиях и сопровождающих их аудио-видео материалах не всегда удается добиться высоких результатов в процессе обучения иностранцев русскому языку.

Исследования психологов показывают, что эмоциональный фактор входит в процесс мышления и является необходимым не только для контроля процессов переработки информации, но и для лучшего закрепления усваиваемого языкового материала.

Как писал Б. А. Сазонтьев, «мышлению человека свойственны свои особые мотивы и потребности. А ярким выражением практической слитности мыслительной и эмоциональной сфер человеческой психики служат так называемые интеллектуальные чувства. К ним относятся, например, любознательность, любовь к истине, ожидание, сомнение, удивление, восторг, муки слова, восхищение остроумной мыслью, разочарование слабым ходом мысли, боль непонимания и др.» [1, 5]

Таким образом, художественная литература представляет огромную ценность не только для студентов, обучающихся на неродном языке, но также и для самого преподавателя РКИ, так как помогает разнообразить и обогатить практические занятия по русскому языку, показать лучшие образцы выражения мыслей и эмоций.

Методически обоснованное использование материалов из художественной литературы в упражнениях самых разнообразных типов на всех этапах преподавания, при обучении чтению, а также письму, говорению и аудированию принесёт всем несомненную пользу.

Преподаватели кафедры русского и белорусского языков Белорусской государственной сельскохозяйственной академии используют на уроках не только оригинальные тексты классиков русской и советской литературы, но и адаптированные укороченные материалы известных и менее известных авторов литературных произведений.

Работа над текстами по произведениям А. Алексина («А тем временем где-то», «Неправда»), Ю. Бондарева («Простите нас»), Б. Васильева («А зори здесь тихие»), В. Распутина («Уроки французского», «Деньги для Марии»), В. Шукшина («Волки», «Горе») помогает расширить коммуникативные возможности, придаёт уверенность во владении языком и заряжает сильными эмоциональными переживаниями, что благотворно сказывается на восприятии и усвоении русского языка.

Художественная литература здесь выступает в качестве практически неисчерпаемого источника страноведческой информации, необходимость которой для изучения языка доказывать не приходится. И, бесспорно, читая литературу на изучаемом языке, студенты обогащают своё сознание эстетическими ценностями культуры народа, создавшего этот язык.

Конечно, преподаватели русского языка как иностранного прекрасно понимают, что при всех положительных моментах этой методики обучения будут возникать определённые трудности. И наиболее значительные трудности использования художественных произведений связаны обычно с образностью их языка. Обучение чтению, например, активно использует «языковую догадку», «догадку по контексту» и т.п. Образное же значение той или иной единицы приводит к «выпадению» её из контекста. Раскрывая значение метафор или устойчивых сочетаний в иноязычном художественном тексте,

студент не просто совершенствует своё умение свободно ориентироваться в изучаемом языке, а развивает свою языковую личность в целом.

Литература:
1. Сазонтьев, Б. А. О сочетании рационального и эмоционального в публичной речи / Б. А. Сазонтьев, М. – 1974. – С. 5.

Тьюторство у професійному навчанні іноземних студентів

Семененко І.Є.
к. пед. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: inga.semenenko@ukr.net

Державна політика у сфері підготовки професійних кадрів для зарубіжних країн спрямована на реалізацію геополітичних та соціально-економічних інтересів України, повноправну та повноцінну участь у глобальному процесі розвитку освіти.

Соціальне замовлення на підготовку конкурентоспроможних іноземних фахівців, яке обумовлено входженням в міжнародний освітній простір, викликає необхідність організації навчального процесу на основі побудови цілісної систематичної діяльності викладача ВНЗ, спрямованої на формування особистості професіонала, а також на переорієнтацію на процес самонавчання, як ресурс ефективної організації процесу адаптації.

Загальні та специфічні проблеми іноземних студентів визначаються пріоритетними завданнями вивчення цього процесу. Реалізація власного потенціалу в житті виявляється загальною проблемою, а використання накопиченого досвіду після повернення на батьківщину – специфічною .

Навчання іноземних студентів визначається істотними особливостями, такими як нерідна для студентів мова навчання і нерідне зовнішнє середовище. Специфіка навчання іноземних студентів дає викладачеві широкі можливості для реалізації особистісно орієнтованого підходу як засобу подолання невідповідності між необхідним рівнем навчальної діяльності для освоєння програми вищої школи і реальними можливостями освоїти її та створення

необхідних умов для самовираження і саморозвитку особистості студента в процесі його професійного становлення.

Існує класифікація етапів професійного навчання, обгрунтована Е. Зєером [1, 56]. У цій класифікації виділяється три етапи професійного навчання і виховання: адаптація, інтенсифікація та ідентифікація. На етапі адаптації відбувається пристосування студентів-першокурсників до умов і змісту професійно-освітнього процесу, до нової соціальної ролі, налагодження взаємин один з одним і з педагогами. На етапі інтенсифікації, який припадає на другий та третій курси, розвиваються загальні і спеціальні здібності студентів, інтелект, емоційно-вольова регуляція, відповідальність за своє становлення, самостійність. На етапі ідентифікації (четвертий курс) формується професійна ідентичність, готовність до майбутньої практичної діяльності.

Адаптація іноземних студентів – це ще і адаптація до нового мовного, соціокультурного та навчального середовища; засвоєння основних норм міжнародного колективу, створення власного стилю поведінки; формування стійкого позитивного ставлення до майбутньої професії, подолання «мовного бар'єру», посилення почуття академічної рівноправності.

Можна виділити три взаємопов'язані компоненти цілісної систематичної діяльності викладача ВНЗ:

• систематичне відстеження динаміки особистісного розвитку іноземного студента в процесі навчання;

•створення психолого-педагогічних та соціальних умов для розвитку особистості іноземних студентів, їхнього успішного навчання та професійної ідентифікації;

•надання допомоги іноземним студентам, які мають проблеми в навчанні [2, 3].

На кожному етапі визначаємо певні завдання, способи та прийоми цієї діяльності.

На етапі адаптації провідною діяльністю є навчально-пізнавальна. Першокурсники пристосовуються до умов і змісту професійно-освітнього процесу, опановують нову соціальну роль, налагоджують взаємини один з одним, з викладачами та учбово-допоміжним персоналом. Головним завданням діяльності викладача на цьому етапі є допомога першокурсникам в адаптації до нових умов життєдіяльності, яка полягає в діагностиці готовності до навчально-професійної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок; в розвитку навчальних умінь і регуляції їхньої життєдіяльності; перепрофілюванні і корекції професійного самовизначення студентів, які розчарувалися у виборі професії. Результатом успішного проходження цього етапу є адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення і створення нового стилю життєдіяльності.

На етапі інтенсифікації (другий, третій курси) провідна діяльність - науково-пізнавальна. На цьому етапі відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей студентів, інтелекту, відповідальності за своє становлення, самостійності, регуляція емоційно-вольової сфери. Продуктивність цього етапу виражається в інтенсивному особистісному та інтелектуальному розвитку, соціальній ідентичності, самоосвіті, позитивній життєвій позиції.

На етапі ідентифікації, який припадає на четвертий курс, найбільш значущим стає формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності. На перше місце виходять проблеми, пов'язані з працевлаштуванням. На цьому етапі необхідна діагностика професійних здібностей студента, допомога у його професійній реалізації і в знаходженні сенсу майбутньої життєдіяльності. Критеріями успішного проходження цього етапу є ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинена здатність справляти гарне враження у процесі влаштування на роботу і входження в професійну групу.

Проблему організації навчального процесу на основі побудови цілісної систематичної діяльності викладача ВНЗ доцільно покласти саме на викладача мовної підготовки, що виконує роль тьютора. Враховуючи, що у вищих навчальних закладах вже існує посада куратора, слід розглянути особливості, що характеризують педагогічні одиниці куратора та тьютора. Основне завдання куратора в ситуації освітньої практиці полягає у формуванні студентської групи і в забезпеченні відповідності навчальної діяльності кожного студента формальним вимогам ВНЗ.

Педагогічна позиція тьютора принципово відрізняється від позиції куратора. Тьютор інакше, ніж куратор бачить сенс і результат навчання. Для тьютора найголовнішим є ті зміни у ставленні до навчання, що відбулися в студента, оволодіння узагальненими способами пізнавальної діяльності, а не конкретні засвоєні знання і сформовані навички та вміння. Також необхідно враховувати особливості іноземних студентів на кожному етапі професійного навчання: при сприйнятті мети, мотивації навчання, вирішенні навчальних завдань, визначенні способів дій.

Тьютор володіє певною сумою психологічних знань для врахування соціально-економічних (зовнішніх) і індивідуально-особистісних (внутрішніх) факторів. В якості зовнішних соціально-економічних чинників виступають сформовані соціальні та економічні умови, в яких існує сучасна освіта, а також вимоги, пропоновані суспільством випускнику вищого навчального закладу, сформульовані в галузевих нормативних документах. Як внутрішні розглядаються індивідуально-особистісні чинники, що дозволяють враховувати як особистісні особливості студентів, до яких належать сприйняття, пам'ять, мислення, характер тощо, так і їхні індивідуальні переваги, тобто інтереси, погляди, переконання. Таким чином, тьютор поєднує знання про студента, як про особистість з вимогами державного освітнього стандарту вищої професійної освіти.

Державне замовлення на фахівця визначає модель особистості з певними властивостями, формує основні напрями та зміст навчально-виховної роботи, встановлює її кінцеві результати. У цих умовах підготовка набуває строго нормативний, регламентований характер. Але, розглядаючи це питання з точки зору особистісно орієнтованого підходу, можна визначити, що учасник освітнього процесу стає активним, здатним надати істотний вплив на весь процес, перебудувати його відповідно до потреб своєї особистості, інтересам свого саморозвитку.

Від курсу до курсу студент отримує знання, вміння та навички, поступово професійно розвиваючись і набуваючи якості, необхідні для професійної діяльності. На всіх курсах навчання відбувається поступовий процес адаптації до майбутньої професії, основним протиріччям якого є те, що вимоги до студента підвищуються, а рівень розвитку не завжди відповідає цим вимогам. Тут і з'являється нагальна потреба у цілісній систематичній діяльності викладача мовної підготовки.

.Навчально-виховний процес не матиме необхідного результату, якщо він буде відірваним від вирішення завдань особистісного та професійного зростання індивіда. Тому зусилля з формування та самоформування особистості студентів з перших днів навчання у ВНЗ обов'язкові для того, щоб забезпечити високий рівень успішності та формування компонентів професійної підготовленості.

Література:

1. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учеб. пособие. - М., 2005.
2. Оруджалиева Э.Р. Диагностика готовности к профессиональной деятельности студентов-бакалавров педагогического образования: дис.на здобуття наук.ступеня канд. психологічних наук: спец. теорія та методика професійної освіти/Элина Рафаэлевна Оруджалиева. - Махачкала, 2011.-211 с.
3. Тонышева Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального становления психолога образования в университете // Современные проблемы науки и образования. - 2012. - № 2.

Культурологический компонент в практике преподавания русского языка как иностранного

Сентябова А.В.
магистр гуманитарных наук, старший преподаватель
кафедры русского и белорусского языков
Гродненского государственного медицинского университета,
г. Гродно, Республика Беларусь
e-mail: lushasent@mail.ru

Рубеж XX-XXI веков ознаменовался сменой научных парадигм: системно-структурный подход к преподаванию русского языка как иностранного уступил место изучению функционирования языковых единиц в системе. Если раньше в центре внимания преподавателей были конструкты русского языка, то на сегодняшний день это речевая деятельность его носителей.

Активные процессы интеграции, глобализации, интенсификации межкультурных контактов предопределяют новые цели преподавания русского языка как иностранного. Ситуация межкультурного общения требует «развития толерантности и эмпатии, умения быстро адаптироваться к ситуации и гибкости мышления для того, чтобы успешно строить процесс коммуникации и осуществлять эффективное взаимодействие» [3, 1]. Эффективность общения прямо пропорциональна уровню взаимопонимания между коммуникантами.

Основная цель обучения русскому языку как иностранному – практическое овладение языком как средством коммуникации во всех сферах общения и в неограниченном количестве ситуаций, что предполагает формирование высокого уровня межкультурной компетентности.

В исследованиях последних лет разграничиваются понятия компетенции и компетентности [3-6]. Компетенция понимается как комплекс знаний, умений и навыков, приобретенных человеком, в том числе в процессе обучения языку, и необходимых для осуществления конкретной профессиональной деятельности, а также как потенциальная способность индивида справляться с различными задачами. Компетентность же предполагает применение полученных знаний, умений и навыков на основе сформированной

компетенции. Уровень компетентности формируется в процессе обучения, реализуется и развивается в профессиональной деятельности. Уровень компетентности зависит от соответствия ее требованиям компетенции.

Необходимость включения культурологического компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному, определение его в новой концепции обучения обусловлены, во-первых, возникновением коммуникативных проблем и, во-вторых, важностью проведения глубокого анализа причин недостаточной эффективности межкультурного общения. Язык невозможно изучать в отрыве от культуры того общества, которое говорит на данном языке, поскольку язык – продукт развития общества и носитель его культуры. При этом должно происходить не просто понимание чужой культуры, а диалог культур.

Восприятие чужой культуры происходит интенсивнее, если наблюдается процесс сознательного сравнения изучаемого и родного языков. На основе сопоставления реалий собственной и чужой культур необходимо формировать положительное отношение учащихся к стране изучаемого языка. Специфика преподавания русского языка как иностранного в Беларуси состоит в необходимости формирования у студентов страноведческих компетенций и положительной оценки Республики Беларусь – страны, в которой они изучают русский язык.

Задачей преподавателя является подготовка личности учащегося к адекватному восприятию чужой культуры, осознанному отношению к существующим стереотипам, что в дальнейшем поможет выстроить собственную линию поведения в различных ситуациях межкультурных контактов.

Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией достижения высокой межкультурной компетентности является интеграция, т. е. сохранение собственной культурной идентичности при овладении культурой других народов. Первоначально необходимо воспитывать готовность

признавать различия между людьми, которая позднее разовьется в способность к межкультурному пониманию и диалогу. Для этого обучающимся необходимо воспринимать мультикультурную совместимость как само собой разумеющееся условие жизни.

Обучаясь в вузах Республики Беларусь, иностранные учащиеся знакомятся с обширным культурным наследием. В то же время каждый регион обладает своими национально-культурными особенностями, усвоение которых поможет инофону наиболее продуктивно осуществлять межкультурную коммуникацию. Включение культурологического компонента в процесс обучения русскому языку как иностранному позволит снять множество потенциальных сложностей.

С целью формирования высокого уровня межкультурной компетентности и снятия лингвострановедческих и культурологических трудностей в Республике Беларусь в Гродненском регионе подготовлены следующие пособия: «Добро пожаловать в Беларусь!» (авторы – А.В. Сентябова, Е.В. Флянтикова, И.А. Больгерт, Е.С. Зданович) [2] и «Гродненщина: история и современность (лингвострановедческий материал)» (авторы – И.Н. Кавинкина, Е.В. Бэкман, А.В. Крофто, П.Л Новицкий) [1].

Пособие «Добро пожаловать в Беларусь!» разработано преподавателями кафедры русского и белорусского языков Гродненского государственного медицинского университета. Оно адресовано студентам факультета иностранных учащихся с английским языком обучения, а также может использоваться слушателями подготовительных курсов.

Материал пособия в зависимости от уровня сложности текстов и заданий разделен на две части. Каждая структурная часть пособия начинается с лексического комплекса, в котором приводятся слова, словосочетания и фразы по данной теме с их переводом на английский язык. Основанные на них диалоги воспроизводят типовые ситуации, отображают стереотипы речевого общения, содержат формулы русского речевого этикета и демонстрируют,

каким образом лексический материал может быть использован в процессе межкультурного общения. Учебно-познавательные тексты пособия содержат сведения о культуре и национальных традициях Республики Беларусь.

Темы, разработанные с учетом практической заинтересованности иностранных учащихся в страноведческих знаниях, объединяются в несколько рубрик. Рубрика «Давайте познакомимся» представлена темами «Обращение», «Приветствие и прощание», «Десять фактов о Беларуси и белорусах».

Тема «Десять фактов о Беларуси и белорусах» объединяет десять учебно-познавательных текстов: «Необычные музеи», «Беларусь – лесная страна», «Легенда озера Свитязь», «Народный праздник Ивана Купалы», «Национальные символы Беларуси», «Печатная Библия белорусов», «Слуцкие пояса», «Белорусский орнамент», «Воспитание детей в белорусской семье», «Белорусский национальный характер». Каждый текст снабжен предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Обязательными являются задания на сопоставление фактов и явлений изучаемого языка и культуры с фактами и явлениями родного языка и культуры. Рубрика «Как спросить? Как сказать? Как поступить?» представлена темами «На улице», «В магазине», «В транспорте», «В банке», «В поликлинике, в больнице, в аптеке», «В гостях». В рубрику «Что мы едим?» включены темы «В столовой», «В ресторане, в кафе». Рубрика «Сегодня особенный день» содержит темы «Новый год», «День защитника Отечества», «Международный женский день», «День Победы», «День независимости», «Республиканский фестиваль национальных культур». Наконец, рубрика «Ура, выходной!» объединяет десять текстов темы «Прогулки по городу Гродно»: «Свято-Борисоглебская Коложская церковь», «Старый замок», «Новый замок», «Пожарная каланча», «Фарный костел», «Свято-Покровский собор», «Большая хоральная синагога», «Лютеранская кирха», «Аптека-музей».

В качестве иллюстративного материала к данному пособию может использоваться мультимедийное приложение, содержащее 43 презентации к учебно-познавательным текстам, диалогам и заданиям.

Пособие «Гродненщина: история и современность (лингвострановедческий материал)» отражает авторский подход к изложению лингвострановедческого материала с учетом региональной специфики. Авторами проведена серьезная работа по подбору материала – текстов о гродненском крае, составлению историко-культурологического комментария к каждой теме, по разработке притекстовых и послетекстовых заданий с учетом имеющихся знаний студентов. В издание включены 12 тем, отражающих культурные ценности Принеманья: «История Гродненского края», «Гродно – город-музей», «Старый и Новый замки Гродно», «Старинные башенные часы», «Гродненская пожарная башня», «Ботанический сад», «Первый белорусский зоопарк», «Рыцарская школа», «Мирский замок», «Почему надо посетить Лиду?», «Древний город Новогрудок». Пособие составлено на основе подбора аутентичных текстов, посвященных истории и современности Принеманья, что важно для построения образовательной траектории инофонов.

Использование пособий, отражающих национально-культурные особенности региона, будет способствовать адаптации иностранных учащихся, познакомит их с реалиями страны изучаемого языка, окажется полезной в преодолении возможных барьеров межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Гродненщина: история и современность (лингвострановедческий материал): пособие / И.Н. Кавинкина, Е.В. Бэкман, А.В. Крофто, П.Л. Новицкий. – Гродно : ГрГУ имени Янки Купалы, 2016. – 40 с.
2. Добро пожаловать в Беларусь! : пособие по дисциплине «Русский язык как иностранный» для студентов факультета иностранных учащихся с английским языком обучения / А.В. Сентябова [и др.]. – Гродно : ГрГМУ, 2015. – 196 с.
3. Каракулова Е.Н. Исследование понятия межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / Е.Н. Каракулова. – Режим доступа: edusafe.conf.udsu.ru/files/1299426747.doc.
4. Назырова А.С. Межкультурная компетентность как содержательная проблема готовности студентов к межкультурной коммуникации / А.С. Назырова // Вестник Чувашского ун-та. Сер. Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 240–245.

5. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: дис. … д-ра культурологии: 24.00.01 / А.П. Садохин. – Москва, 2009. – 342 с.
6. Черняк Н.В. Сравнительное экспериментальное исследование формирования межкультурной компетенции студентов медицинских специальностей (очная и дистанционная формы обучения, английский язык): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Черняк; МГУ имени М.В. Ломоносова. – Москва, 2015. – 323 с.

Засоби нейтралізації критики в діловому спілкуванні

Ситковська М.І.
старший викладач кафедри історії та мовознавства
Українського державного університету залізничного транспорту
м.Харків, Україна
e-mail: msbarsima@gmail.com

Головною метою підготовки іноземних громадян на просунутому етапі є створення генерації сучасних фахівців. Цей процес, на наш погляд, складається з трьох компетенцій:

1. професійної компетенції, яка формується на базі вивчання провідних дисциплін;

2. лінгвістичної компетенції, яка дозволяє майбутньому працівнику весь час покращувати свій професійний досвід за рахунок спілкування з фахівцями та опрацювання друкованих та електронних джерел інформації;

3. психологічної компетенції, яка складається з вміння особистості успішно адаптуватися в колективі, та ефективно інтегрувати в професійне середовище.

Одним з провідних завдань в середині цієї компетенції виступає вміння створити власний позитивний імідж та сформувати сприятливі психологічні умови для особистої праці та праці оточуючих людей.

В діловій комунікації критика є досить розповсюдженим явищем, тому в спецкурсі «Ділова українська/російська мова», який викладається іноземним громадянам на 2-3 курсі УкрДУЗТ, цьому питанню приділяється досить пильна увага. Перш за все, треба розрізняти такі явища, як критиканство, псевдокритика та конструктивна критика. Критиканство – це різновид зловорожої критики. Вона характеризується повною відсутністю позитивних моментів і, як правило, переслідує егоїстичні цілі: критикуючий воліє

виставити себе у вигідному світлі та самоствердживатися за рахунок іншої людини.

Ціль псевдокритики – це помста, зведення особистих рахунків. Вона використовується для того, щоб загнати людину у глухий кут, образити або навіть знищити.

Як показує реальна практика ділової взаємодії, успіхи спілкування за допомогою першого та другого виду критики , досить незначні. Як відзначає Л.С. Вечір, автор книги «Секрети ділового спілкування» [1], негативні наслідки такої критики мають руйнівний характер і виглядають наступним чином:

- поганий настрій того, кого критикують;
- несприятливі умови для подальшої роботи;
- потреба захищатися від людини, яка тебе критикує;
- марні, тривалі суперечки;
- поява ворожості та агресивності у спілкуванні;
- занепад сил піл час взаємних звинувачень;
- стан невпевненості у своїх силах, зневіри та байдужості;
- бажання відповісти зустрічною критикою; ображене самолюбство;
- поява страху перед будь-яким спілкуванням взагалі.

Усі ці негативні наслідки призводять до зниження працездатності та погіршення якості роботи. Страждає справа, псуються людські відносини, тому, якщо ви все ж вирішили стати на шлях критики, треба дуже серйозно та відповідально ставитися до своїх наступних кроків та можливих наслідків.

А.Б.Зверинцев у своїй книзі «Комунікаційний менеджмент» [2] розглядає 2 ситуації: людина в ролі критикуючого та людина в ситуації, коли власне її критикують. У першому випадку автор дає поради, як мінімізувати негативні наслідки критики або, якщо цього зробити неможливо, перевести критику на конструктивний шлях:

1. простежте за собою, як часто протягом дня ви критикуєте інших. Задайте собі питання: чи взагалі можна було обійтись без цього елементу розмови;

2. подивіться на себе зі сторони: як ви сприймаєте критику, чи вважаєте ви такий стиль спілкування коректним по відношенню до себе? Якщо ні, то чи варто користуватися цим у відношеннях з іншими людьми;

3. перш ніж у вас виникає потреба у критичному ставленні до будь-кого, запитайте себе, чого ви цим прагнете домогтися;

4. подумайте про «об'єкт» вашої критики з позитивної точки зору, знайдіть у цієї людини мінімум три позитивні риси. Протягом цих дій ви відчуєте, як ваше ставлення до людини поступово зміниться і внаслідок цього потрібність у критиці відпаде сама собою;

5. пам'ятайте, що критика має бути предметною: помилки, недоліки, невірні висловлювання, некоректні вчинки – це головний предмет для робочої конструктивної критики. Характер,зовнішність, особистість людини ні в якому разі не можуть піддаватися негативному обговоренню;

6. критика можлива тільки в присутності працівника, та в ситуації тет-а-тет; критика «за спиною», або публічна критика образлива та неприпустима;

7. конкретність, фактичність та доказовість претензій: критиці підлягають тільки недоліки, які мають підґрунтя, за наявністю чітких, прозорих доказів.

Критика сприймається більш спокійно, коли слідує наступному алгоритму:

а) створення попереднього позитивного настрою (*ми цінуємо вас як талановитого та креативного працівника; ви багато зробили для нашого підрозділу; ваш професіоналізм не підлягає сумніву);*

б) безпосередня критика, вказування на мінуси та недоліки, приклади помилок (*в нас виникли сумніви щодо деяких результатів вашої роботи; дозвольте не погодитися з наступними тезами вашого виступу;ми не*

впевнені,що зазначені положення вашого дослідження можуть бути використані на практиці);

в) обратний зв'язок, очікування реакції та відповіді на критику(*що ви думаєте про це? який підхід ,на вашу думку, кращий?ви згодні зі мною?які можливості для усунення проблеми ви бачите?)*

г) пропозиція допомоги, щира емоційна підтримка, надія та впевненість у тому, що наступні результати будуть більш позитивними (*ви завжди можете розраховувати на мою підтримку; я впевнений, що подальші дослідження будуть більш успішними; не засмучуйтесь, ніхто не застрахований від помилок; не помиляється той,хто нічого не робить).*

Наступне питання: як поводитись, якщо вас критикують?

1. **обов'язково:** не допускати критиканства або псевдокритики; з гідністю та самоповагою відстоювати своє право на недоторканість особистості, вимагати оцінки своєї діяльності; якщо образлива, нетактовна поведінка все ж таки має місце, треба по можливості коректно, але твердо дати зрозуміти, що ви не бажаєте вести розмову в такій формі (*вибачте, але ваша манера вести розмову не є сприятливою для мене; я не маю можливості вести розмову у подібному ключі; ваша поведінка мене ображає; прошу вас поводитись цивілізовано, в іншому випадку я змушений буду припинити спілкування);*

2. **необхідно:** зрозуміти, що конструктивна та позитивна критика діяльності працівника - це головна ознака того, що його сприймають серйозно. Це вказівка на те, що керівник або колега впевнені у тому, що ваші недоліки не є суттєвими, а помилки можна виправити;

3. **бажано:** погоджуватися з критикою, дякувати за рекомендації та пропозиції, (*я дуже ціную ваші рекомендації та поради, мені дуже приємно, що мої дослідження привернули таку пильну увагу),* ставити запитання, уточнювати деталі змін та корегувань (*дозвольте уточнити деякі моменти; чи я правильно я зрозумів вас?)*; якщо ви не готові відповідати миттєво, варто використати

прийом відстрочки (*дозвольте повернутися до цього питання пізніше; мені треба поміркувати над вашими розрахунками);*

4. **неможна:** емоційно та агресивно відповідати на критику, демонструвати людині, яка вас критикує, власну незадоволеність, образу або ,навпаки, розгубленість, відчай.

Вміння критикувати та здатність сприймати критику адекватно – це умови успішної роботи в сучасному діловому світі. Діловий етикет, здоровий глузд та життєвий досвід допоможуть кожному з нас уникати деструктивної критики та створити здорові відносини в колективі. Преш за все, треба з повагою ставитися до оточуючих людей і пам'ятати, що критику варто починати з самого себе.

Література:
1. Вечер Л.С. Секреты делового общения / Л.С.Вечер. –М.: Наука, 1996. – 478 с.
2.Зверинцев А.Б. Коммуникационный менеджмент/ А.Б.Зверинцев. – М.:Союз, 1997. – 288 с.

Экзаменационный стресс и контроль уровня владения иностранными студентами русской устной речью

Снегурова Т.А.
к. пед. н., заведующая кафедрой гуманитарных наук
Национального технического университета "ХПИ"
г. Харьков, Украина
e-mail: tatianasneg191@gmail.com
Снегурова И.И.
ст.преподаватель кафедры украинского, русского языков и прикладной лингвистики
Национального технического университета "ХПИ"
г. Харьков, Украина
e-mail: arksn@rambler.ru

Английское слово «стресс» происходит от латинского глагола «stringere», что дословно означает «затягивать удавку». Впервые это слово было использовано в 17 веке для описания тягот и страданий. В дальнейшем «стресс» стали понимать как способность человека реагировать на раздражитель. С. Картрайт и К.Л. Купер определяют это понятие следующим образом: «Стресс – это любая сила, которая выводит психологическую или физическую функцию за пределы диапазона их устойчивости, вызывая внутри человека

чувство морального напряжения. Осознание того, что стресс может наступить в тот или иной момент, вызывает у человека чувство тревоги» [1, 13].

В психологических исследованиях, посвященных проблемам овладения вторым языком, указывается на то, что данный процесс сопровождается определенными эмоциональными переживаниями. Источником этих переживаний могут быть различные стороны учебной ситуации, опосредованные психическими особенностями учащихся. При этом положительный эмоциональный тонус способствует повышению речевой активности студентов, стимулирует их интеллектуальное развитие. А эмоциональное напряжение, чувство страха (например, перед ошибками) снижает эффективность деятельности общения. Примером может служить экзаменационный стресс, который наиболее губителен при оценивании навыков и умений иноязычной устной речи.

В научной литературе называют следующие признаки нарушения речевой активности в результате стресса: в речи учащихся наблюдается рост хезитационных пауз, семантически нерелевантных повторов, стереотипии, слов-паразитов, ошибок рассогласования, а также снижение словарного разнообразия. Возрастает и межъязыковая интерференция [2, 101]. Названные негативные явления характерны, к сожалению, и в случае несформированности речевых навыков учащихся. Следовательно, преподавателю трудно определить, чем вызваны нарушения в речи: стрессом или элементарным неумением выражать свои мысли на неродном (в нашем случае, русском) языке.

Профессор МГУ Н.В. Витт проводила исследования, цель которых определение факторов, вызывающих наиболее сильное эмоциональное воздействие на студентов в ситуации контроля. Анализ полученных данных позволил назвать три типа основных стрессоров (в порядке убывания значимости воздействия): 1) официальный лидер общения – преподаватель; 2) слушатели речевого высказывания, то есть группа; 3) сама деятельность со своими содержательными и организационными характеристиками. Важную

роль играет также эмоциональное состояние, сложившееся у студента перед началом деятельности общения [3, 60].

Нами было проведено собственное исследование рейтинга стрессоров по сравнению с данными, полученными профессором Н.В. Витт. Мы установили, что в настоящее время на первое место по значимости выходит 3-й тип стрессора, а именно сама деятельность. Большинство студентов (62%) связывает свое волнение в ходе учебной коммуникации со страхом перед самой деятельностью, опасением получить низкий балл. Вторым по важности стрессором студенты назвали преподавателя (20%), являющегося формальным лидером общения. Именно преподаватель своим поведением либо стимулирует речевую активность учащихся, либо создает в процессе коммуникации стрессогенную ситуацию. 18% опрошенных заявили, что их смущает присутствие сокурсников, то есть фактором стресса для них является учебная группа. Однако мы полагаем, что положительный психологический климат в группе нивелирует влияние данного фактора на деятельность общения.

Мы задали студентам вопрос: возможно ли, по их мнению, организовать учебный процесс так, чтобы абсолютно исключить у учащихся стрессовое состояние. Часть респондентов (61%) дала положительный ответ, в то время как значительное число опрошенных (39%) выразило сомнение в возможности организовать контроль в форме, позволяющей исключить волнение у студентов.

С целью объективного оценивания речевых навыков и умений иностранных студентов в устной речи нами предлагается рейтинговая система контроля, в которой учитываются не только ответы студентов на экзаменах, но и их участие во внеаудиторной деятельности. Наиболее оптимальными видами проверки, на наш взгляд, являются коллективные виды работы, характеризующиеся отсутствием явного контроля со стороны формального лидера общения, то есть преподавателя. Последний «растворяется» среди зрителей, а не демонстрирует доминантное поведение: не прерывает связный

поток речи студента в случае ошибки, не делает замечаний в процессе речевого высказывания. «Разбор полетов» рекомендуется проводить после завершения проверки.

К предлагаемым видам работы можно отнести традиционные для факультета международного образования НТУ «ХПИ» мероприятия: студенческую научную конференцию, «круглый стол», вечера «Весна с географией» и «Мы говорим по-русски». Названные формы внеаудиторной деятельности способствуют снижению эмоционального напряжения обучаемых, активизировав тем самым их коммуникативные и креативные способности. А в дополнение к экзаменам они позволяют преподавателям объективно оценить речевые компетенции студентов.

Литература:
1. Витт Н.В. Эмоциональная регуляция речевого поведения /Витт Н.В. – ВП, 1981. - №4. – С.60-69.
2. Емельянов Ю. Стресс. Депрессия. – М: ТОО «Евразия +», 1998. – 136 с.
3. Имедадзе Н.В. Второй язык, установка, эмоция / Имедадзе Н.В., Топуридзе Л.М. // Дмитрий Николаевич Узнадзе – классик советской психологии. – Тбилиси, 1986. – С.101–110.
4. Картрайт С. Стресс на рабочем месте. / Картрайт С., Купер К.Л. – Х., Гуманитарный центр, 2004. – 236 с.

Педагогические условия сопровождения адаптации иностранных студентов на начальном этапе обучения

Снежицкая О.С.
преподаватель кафедры русского и белорусского языков
Гродненского государственного медицинского университета
г. Гродно, Республика Беларусь
e-mail:oksana.snezhitskaya@mail.ru

Системой высшего образования в Республике Беларусь осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов для ряда зарубежных стран с целью развития межкультурного диалога, укрепления потенциала международного сотрудничества, формирования и распространения позитивного имиджа на международной арене, укрепления своих позиций в мировом образовательном процессе.

Для успешной адаптации иностранных студентов к новой социокультурной среде в Гродненском государственном медицинском университете курирование студентов-иностранцев начинается с первого курса. Перед преподавателем-куратором группы иностранных студентов стоит множество задач, которые он должен решить. Основной целью учебно-воспитательного процесса является воспитание активной личности, готовой общаться со студентами разных национальностей на принципах дружелюбного отношения, помощи и взаимовыручки.

Приехав получать высшее образование в Республику Беларусь, иностранные граждане, не зная действующих законов, общепринятых норм, устоев и традиций, практически с первых дней пребывания в стране сталкиваются с рядом сложностей и проблемных ситуаций. Поэтому, куратору иностранной группы с момента знакомства со студентами приходится уделять значительное внимание их приобщению к социальной и культурной жизни незнакомой страны, к условиям студенческой жизни и т.д.

Эффективность обучения обуславливается во многом способностью преподавателя-куратора создать и на уроке, и вне его ситуации, в которых русский язык являлся бы средством общения, организовать особого рода педагогическое взаимодействие или сотрудничество преподавателя со студентами и студентов друг с другом в совместной учебной деятельности.

Основные особенности работы куратора на начальном этапе обучения иностранных студентов связаны с решением психологических, общеобразовательных и воспитательных задач. Решение этих задач усложняется ещё и тем, что в группе могут учиться студенты из 5 стран и более, которые имеют социальные и классовые различия, различный уровень подготовленности по общеобразовательным предметам, различной религией.

Одной из первых задач куратора является оказание студентам необходимой помощи в решении бытовых проблем, которые могут возникнуть в общежитии или на съёмной квартире. Так, например, куратор помогает

организовать быт студентов, осуществляет контроль над соблюдением студентами правил проживания. В этом направлении работа куратора иностранной группы проходит в тесном контакте с воспитателями и комендантом общежития. Эта работа строится с учётом всего комплекса менталитета иностранных учащихся.

Куратор посещает собрания, организуемые деканом факультета иностранных учащихся и администрацией университета, где решаются вопросы обеспечения безопасности иностранных граждан, предупреждения и профилактики возможных конфликтов, ознакомление с основными положениями действующего законодательства Республики Беларусь о правилах пребывания иностранных граждан в нашей стране и т. д. Куратор знакомит студентов с историей и традициями университета, с особенностями учебного процесса и прохождением аттестации, с правами, обязанностями и правилами поведения в учебных корпусах, соблюдении правил противопожарной безопасности, экономии электроэнергии и др. Большое внимание уделяется пропаганде здорового образа жизни и профилактике асоциального поведения студентов.

Для успешной адаптации студентов к новым условиям преподаватель-куратор должен владеть не только информацией о всей группе, но и каждом студенте в частности. Поскольку на первом курсе происходит адаптация к социокультурной среде, поэтому часто у студентов наблюдается резкая смена настроения, ослабление внимания, памяти и т.д. В этой связи очень важно, чтобы куратор доброжелательно относился ко всем членам группы, что имеет большое значение для установления благоприятных деловых и межличностных отношений как у преподавателя со студентами, так и между студентами.

Обучаясь в Гродненском государственном медицинском университете, студенты-иностранцы знакомятся с историей и культурой Беларуси, с образом жизни нашего народа. Преподаватель-куратор организует экскурсии по городу, в театры, музеи, на выставки и т.д. С первых месяцев учёбы студенты

привлекаются к спортивным и культурно-массовым мероприятиям. Куратор поддерживает тесную связь с заместителем декана по воспитательной работе факультете иностранных учащихся с целью организации интересного досуга, который должен быть направлен на достижение всестороннего, гармоничного физического, умственного и духовного развития студентов.

Формирование личности студента неотделимо от контроля куратора за дисциплиной студента и его успеваемостью. Преподаватель должен не только быть в курсе результатов аттестации, но и владеть информацией относительно текущих оценок и пропусков занятий. С этой целью в университете заполняются электронные журналы преподавателями-предметниками, что позволяет куратору группы регулярно проводить мониторинг посещаемости, а также анализ итогов сессий. По результатам учебной недели проводятся беседы со студентами, которые регулярно пропускают занятия и имеют неудовлетворительные текущие отметки.

Очень важно куратору поддерживать связь с преподавателями-предметниками как с целью предупреждения неуспеваемости, так и с выявлением талантливых и заинтересованных студентов, которых необходимо привлекать к работе в СНО, участию в научных конференциях, семинарах и олимпиадах.

Таким образом, роль института кураторства в процессе воспитательной работы на начальном этапе обучения иностранных студентов способствует не только их успешной адаптации, но и формированию личностных качеств, развитию и духовному росту, умению находить контакт не только с однокурсниками в группах, но и с преподавателями, формированию уверенности в себе, способности к принятию самостоятельных и ответственных решений.

Intercultural Communication in Practice of Teaching Non-Mother Tongue

J. N. Sorokina
senior teacher of Ukrainian and Foreign Languages Department
of Kharkiv State Academy of Physical Culture
Kharkiv, Ukraine
e-mail: julawa09@gmail.com

The general usage of the term “mother tongue” denotes not only the language one learns from one's mother, but also the speaker's dominant and home language, i.e. not only the first language according to the time of acquisition, but the first with regard to its importance and the speaker's ability to master its linguistic and communicative aspects.

Teaching non-mother tongue, based on intercultural paradigm allows to use not only the experience of the native language and culture, but also realize the value of work, the value of personal development in the rapidly changing world. It's about intercultural communication when the students in the process of dialogue not only belong to different linguistic ethnic cultures but also realize that they are different from each other.

Intercultural communication should be formed specifically at students. The teacher should teach students skillfully to understand partners in today's world, teaching non-mother tongue is stipulated by several factors: economic, socio-political and cultural.

There are four main aspects in the methods of teaching non-native languages for foreign students: phonetic, grammatical, lexical and stylistic. Based on the requirements of modern methods of teaching in recent years, the idea of integration of culture in the theory and practice of teaching the subject has been developed the, the concepts of "intercultural competence" and "intercultural learning" are used.

Language learning in the process of training involves close interaction of language and culture of its speakers. The result of this training is to develop both a communicative and social competence, ensuring the use of language in a specific cultural context through dialogue of cultures.

Teaching non-mother tongue for foreign students involves the development of the individual student based on their knowledge of a foreign reality for them and upbringing of another culture.

Intercultural teaching is caused by life-saving reasons. For the teacher, who works with foreigners, it is important to use the diversity of languages and cultures as a factor of mutual understanding and enrichment, helping the creative development of socially active and independent person.

The difference of languages and cultures hinders dialogue between representatives of different nations. The principle of multilingualism and multiculturalism allows to conduct this dialogue, to realize that everyone is not only representative of his country, but also the subject of a multicultural world civilization.

In connection with cultural concept in teaching non-mother tongue for foreign students communicative orientation of the educational process is used. The purpose of training is not only knowledge of conversational language, but also to develop cross-cultural (social) competence in students. Intercultural learning is aimed at the formation of tolerance towards other cultures.

Intercultural teaching - is the educational and developmental process where both cultures (native and foreign language) play a significant role.

Currently, computer technology, the Internet allows students to master more deeply non-mother tongue by itself, learn the culture and world view of other people.

"Intercultural learning" and "intercultural competence" allow to move into a new phase, involving the updating of individual students based on their knowledge of a foreign reality for them and upbringing of another culture.

Having arrived into a foreign country for studying, students get into an unfamiliar environment, face many cultural shocks. Teachers working with these students should teach patiently not only phonetics and grammar, but also from the early days, try to immerse students in the reality of an unknown country, to help sort out and understand the cultural and spiritual values of the people living there.

Students, based on their linguistic cultural knowledge, gradually, step by step, begin to master the system of non-native language and a foreign culture.

Experience in a foreign audience shows that every student can not fully master the language and culture. This often depends on the total education of the student, his character, health and desire to succeed.

The development of foreign students skills of intercultural communication occurs during acquaintance with traditions and customs, with cultural events that have affected the mentality of the people. Students should be taught to compare native and non-native everyday culture, the culture of holding holidays.

Linguistic regional geography and cultural commentary presented in textbooks prepared for special groups should help students to master intercultural knowledge. Audiovisual tools allow much to see, to broaden their horizons, the main task of the teacher is to pick up a variety of materials that represent the overall picture of the world.

One of the areas of intercultural communication is functional and behavioral expression of the national culture, the ability of speech behavioral skills in various areas of communication.

Students should realize that the more they have knowledge of a foreign culture the fewer communication problems with native speakers in the future.

Engaging in communication with other cultures, students expand their vision of the world, change the way of life, mentality, keeping cultural-specific, native to them features, develop tolerance, respect, desire a positive attitude to everything new.

Intercultural Communication in the practice of teaching non-mother tongue is produced for oral and written communication between speakers of different languages and cultures.

Analysis of oral and written responses of students studying non-native language, leads to the following conclusions: Intercultural communication is formed not only in the teaching process, but in the living environment. Students with a good general education perceive other cultures faster and communicate easily.

О проблемах адаптации иностранных студентов к обучению в иноязычной среде

Старосоцкая Е.В.
преподаватель кафедры философии и политологии
УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия»
г. Горки, Республика Беларусь
e-mail: Starosotskaya74@mail.ru

Международный характер современного образования выражается в росте академической мобильности студентов, в увеличении числа иностранных студентов. Проблема адаптации иностранных студентов к условиям обучения в вузе представляет собой одну из важных проблем, которую приходится решать руководству вуза, психологам и преподавателям.

Иностранные студенты в чужой стране по-своему понимают другую социально-культурную среду, основываясь на культурные богатства той социальной ниши, в которой были воспитаны. Все это накладывает определенный отпечаток на стиль поведения, определяет отношение ко всему, что их окружает.

При освоении иной культуры личность проходит три стадии: адаптацию, индивидуализацию, интеграцию.

На первой стадии происходит усвоение личностью действующих в обществе норм и овладение новыми формами и приемами деятельности. В нашей стране иностранные студенты также входят в новую социальную среду, принимают новые социальные роли.

Однако этот процесс связан со многими осложнениями, к числу которых относятся:

1. дидактические: несоответствие систем образования; изменение структуры и содержания образования, изменение форм организации учебной работы и методов обучения;

2. психологические: изменение форм, целей и содержания деятельности; «ломка» выработанных стереотипов мышления; языковые трудности;

3. социальные: изменение образа жизни; отношение к другой социальной группе; изменение социального статуса;

4. этнические: особенность национального самосознания, этнических традиций; этнический стереотип; особенности внешнего вида.

Вторая стадия формирования личности в другом социальном окружении, стадия индивидуализации, меньше всего связана с этническим «я». Поиск способов индивидуализации происходит в основном в учебной группе.

На третьей стадии – интеграции – осуществляется поиск индивидуальных особенностей, не связанных с этническим «я». Особо персонифицируют отношения, которые сложились в различных сообществах, и на этом основании формируют свои отношения с новым окружением.

Многие исследователи видят один из основных недостатков современных методов обучения – в недостаточном внимании к личности учащегося при ориентации его на деятельность. Одним из опробованных приемов формирования у иностранных студентов положительных отношений к изучаемому предмету является наиболее полное включение в активную языковую коммуникацию на занятиях, что зависит от педагогичного мастерства преподавателя.

Формирование у иностранных студентов положительной, устойчивой мотивации к учебной деятельности является одним из наиболее важных компонентов формирования у них позитивных отношений к различным сторонам нашей действительности. Можно определить отношения через отдельные объекты. Эти объекты можно условно объединить в следующие группы (блоки): а) отношение к языку, учебному процессу; б) отношение к преподавателю и окружающим; в) отношение к традициям белорусского народа, его литературе и искусству; г) отношение к экономике и политике страны.

Уровень развития у иностранных студентов тех или иных отношений можно уточнить отдельными критериями. Критерии, характеризующие

указанные группы отношений, могут быть следующие: а) активное освоение основ знаний русского языка; б) стремление их к пониманию взаимоотношений с теми, кто их окружает; в) эмоционально-действенная заинтересованность культурой, традициями, окружающей действительности; потребность к расширению знаний в области политики и экономики нашей страны.

Первая группа (блок) отношений, которая характеризуется таким критерием, как активное усвоение основ русского языка, проявляет себя в интересе обучаемых к усвоению новых знаний, в стремлении пополнить их за счет различных источников информации; в расширении сфер общения, содержанием которых являются проблемы языковой подготовки; в способности к преодолению учебных трудностей.

Вторая группа отношений проявляется в стремлении к пониманию с окружающими, и характеризуется такими оценками, как потребность и готовность к контакту; необходимость понимания определенных норм отношений; способность к восприятию других как друзей своей этничной группы; стремление к развитию взаимоотношений на основе совместной деятельности.

Третья группа отношений – к традициям, истории, искусства, языка Республики Беларусь – знаменуется таким критерием, как эмоционально-действенные отношения к действительности со следующими оценками: интерес к русской и белорусской литературе; желание изучать классические литературные произведения; уважение к традициям других народов; заинтересованность в расширении знаний об истории и культуре народов СНГ. Выявление критериев каждого из блоков отношений иностранных студентов к стране пребывания и уровнем сформированности каждого из них дает ориентиры для учета индивидуальных особенностей иностранных граждан как представителей другой культурной среды.

Данный подход соотносится с выделенной Ю. Карауловым концепцией «языковой личности», т.е. лица, не просто владеющего языком, но усвоившего

как менталитет народа – носителя языка, так и нрав, обычаи, культуру народа страны пребываниях [3, 5]. Можно согласиться с мнением М. Черкезовой о «диалоге культур», что исходит из концепции «диалогических общений культур» М. Бахтина, когда различные национальные культуры взаимно обогащаются [4, 70]. Диалог культур имеет в виду определение своеобразия каждой из них путем сравнительного исследования. При этом выделяется общечеловеческое содержание каждой национальной культуры, а также происходит конструирование характерных для каждой культуры «национальных картин мира». Целью этого процесса является расширение духовного, нравственного, эстетического опыта носителя определенной национальной культуры.

Другие языки и культура усваиваются в процессе деятельности, в нашем случае – учебной. Поэтому в первую очередь в процессе обучения происходит осознание усваиваемого фрагмента чужой культуры в понятиях собственного лингво-культурного опыта.

Интенсификации развития устной речи иностранных обучаемых способствуют беседы о наиболее актуальных вопросах политики и экономики. Поэтому последняя группа (блок) отношений является одной из тех, что определяет формирование позитивного отношения иностранных студентов к стране пребывания. Изменения в структуре этого блока оказывают влияние на всю структуру отношений человека. Можно считать, что четвертая группа отношений, т.е. отношение к экономике и политике, характеризует такой критерий, как необходимость в расширении экономических и политических знаний о стране пребывания, что проявляется в способности студента самостоятельно анализировать события, опираясь на ранее усвоенные знания; в умении аргументировано отстоять свою позицию, высказать свою точку зрения; стремление пополнить свои знания в области экономики и политики, используя для этого различные источники информации; в расширении сферы

общения, содержанием которых являются политические и экономические вопросы; в установке на владение информацией проблемного характера.

Разделение иностранных обучаемых на группы по отношению к стране пребывания, по критериям и уровням их проявления соотносится с активным использованием преподавателей гибких моделей обучения с учетом индивидуальных особенностей и разного уровня подготовленности иностранных студентов. Большое количество публикаций по этим вопросам позволяет сделать учебный процесс действительно творческим.

Литература:
1. Витенберг Е.В. Социально-психологические факторы адаптации к социальным и культурным изменениям. – СПб., 1995. – С. 10.
2. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. М., 2001, №9. – С. 77-82
3. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. – М., 1987. – С. 3-8
4. Черкезова М. Тезисы докладов Международной научной конференции «Национально-культурные компоненты в тексте и языке». – Мн., 1994. – С. 70.

Умови інтеграції іноземних студентів до освітнього середовища вищих навчальних закладів

Столярова Н.П.
ст. викл. кафедри соціально-економічних наук ЦМО Харківського національного університета імені В. Н. Каразіна
м. Харків, Україна
e- mail : mirok@i.ua

На сьогоднішній день проблема створення психолого-педагогічних умов для іноземних студентів у вищих навчальних закладах є досить актуальною, адже впровадження в навчально-виховне середовище розроблених умов сприятиме успішної інтегрції іноземної молоді до освітнього середовища.

Зазначимо, що психолого-педагогічні умови визначаються науковцями по-різному, відповідно до предмета їх дослідження. Так, С. Яценко виділяє *методичні умови* (організація особистісно орієнтованого навчання суб'єктів навчально-виховного процесу) та *психолого-педагогічні* (підтримання природного бажання вчитися) [10, 11]. Ю. Чернецька визначає соціально-педагогічні умови адаптації як сукупність певних обставин, що створюються у даному середовищі під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників та

забезпечують пристосування, засвоєння соціального досвіду, залучення до нового соціуму [8, 11]. Н. Завгородня під соціально-педагогічними умовами розуміє забезпечення оптимізації управлінським процесом виховання учнів, актуалізації творчого потенціалу інноваційних педагогічних технологій в освітньо-виховному процесі [2, 9]. О. Панагушина вважає, що соціально-педагогічні умови – це багатопланова й змістовно наповнена дефініція, яка за своєю суттю є комплексом певних обставин, від яких залежить формування взаємин «суб'єкт – суб'єкт», що зумовлюють взаємодію та розв'язання цілісних завдань [4, 8]. Ю. Захарчишина виділяє такі провідні групи соціально-педагогічних умов, як організаційні, психологічні, методичні та міжкультурні [3, 8].

Сьогодні, згідно з Болонською конвенцією, істотно змінюється сама система навчання в Україні: удосконалюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, впроваджуються нові моделі навчання, нові педагогічні технології, що, в свою чергу, робить більш складним за формами та змістом основний вид діяльності іноземного студента – навчання.

Перш ніж перейти до безпосереднього розгляду психолого-педагогічних умов адаптації іноземних студентів до навчально-виховного середовища вищих освітніх закладів, визначимо саму дефініцію *«навчально-виховне середовище»*, оскільки цей процес відбувається в конкретному педагогічному просторі, який має специфічні соціальні, педагогічні, економічні, соціально-психологічні характеристики, що суттєво впливають на результат адаптації. Важливими також є освітній рівень, духовні потреби та ціннісні орієнтації іноземної студентської молоді, матеріальні та соціальні умови. Спираючись на дослідження С. Савченка [5], В. Стрельцової [6], В. Штифурак [9] та інших авторів, ми визначаємо *навчально-виховне середовище* як *психолого-педагогічну* реальність, що характеризується чіткою географічною визначеністю, адміністративною керованістю, культурною, виховною та освітньою

специфікою. Як підкреслює американський психолог Д. Янг, молоді люди часто неспроможні переживати самотність. Людина, яка залишається сама, не знає, що з собою робити і переживає нудьгу та спустошеність. Звідси – і занижена самооцінка, невпевненість у спілкуванні, постійне очікування кепкувань або осуду з боку оточуючих, що викликає недовір'я, внутрішню напруженість та породжує прагнення уникати контактів й спілкування [7, 131]. Такий стан є характерним для іноземних студентів, які, опинившись у новому середовищі, без близьких та рідних, без їхньої підтримки, гостро відчувають себе самотніми, непотрібними. Тому великого значення набуває педагогічна підтримка, студентський колективізм, увага до їхніх життєвих проблем.

Однією з найважливіших психолого-педагогічних умов, що забезпечує ефективність інтеграції іноземних студентів до освітнього простору вищого навчального закладу, є *соціально-педагогічний супровід* цього процесу, який визначається як допомога студенту і який ґрунтується на розумінні його проблем, вільному спілкуванні та творчій співпраці; це – особлива сфера діяльності педагогів вищих навчальних закладів, кураторів груп, усіх відповідальних за навчально-виховну роботу зі студентами, спрямована на зняття психологічного напруження в ході «вживання» в нове навчально-виховне середовище; як особливий вид педагогічної підтримки, орієнтований на більш успішну адаптацію.

Педагогічний супровід розглядається як допомога іноземному студенту, як особлива сфера діяльності педагога, спрямована на залучення до соціально-культурних і моральних норм та цінностей, як пролонгована педагогічна підтримка, як напрям діяльності педагога в сфері соціально-професійного становлення іноземної молоді, коли студентам створюються умови для ефективного вирішення проблем, що виникають, для їхньої успішної інтеграції в нове соціальне середовище.

Отже, педагогічний супровід − це справжня педагогічна творчість викладача, яка виступає як розумова і практична діяльність, що спрямована на

розробку, конструювання нових ідей, форм, методів, досвіду, методичних систем, які відповідають головному завданню вищої школи – підготовці висококласних спеціалістів для тих країн, які надіслали своїх студентів для навчання.

Слід відзначити, що особливо важливими є *організаційні умови,* до яких ми відносимо зміст та організацію навчального процесу; поєднання групових та індивідуальних форм навчання; диференціацію навчання (тобто, поділ студентів на групи, відповідно до результатів співбесіди або тестування; організацію самостійної роботи студентів, їхнього дозвілля тощо). Звична для іноземних студентів організаційна модель навчання суттєво відрізняється від навчання у вищій школі нової країни: перш за все, висока інтенсивність розумової праці, мовний бар'єр, більший обсяг знань, нерівномірність академічного навантаження, великий обсяг самостійної роботи тощо.

Звичні для інших студентів навантаження є для іноземних студентів надмірними, причому на тлі утрудненого міжособистісного спілкування. До того ж, не всі викладачі вищих навчальних закладів знають, як грамотно будувати зі студентами свої формальні й неформальні відносини, а відтак часто припускаються помилок, виявляють педагогічну неграмотність.

Також важливе значення має правильна *організація педагогічної взаємодії* між викладачем і іноземними студентами. Виділимо ряд принципів такої взаємодії – принципи *діалогізації, проблематизації, персоналізації* та *індивідуалізації.*

Наше дослідження показало, що вищі навчальні заклади України розглядають міжкультурні умови як необхідний компонент своєї діяльності, який сприяє безконфліктному спільному проживанню студентів різного походження через навчання поводження з «чужим». Усвідомлення відмінного і спільного може привести до переосмислення власних позицій і нових стратегій. Початковою при цьому є теза щодо рівноправності всіх культур, які співіснують поряд одна з одною. Різноманіття мов і культур розглядається як

інструмент взаємозбагачення і взаєморозуміння, а міжкультурні контакти – як навчальний процес, що торкається всіх сторін життя. Міжкультурне навчання сприяє скасуванню стереотипів, виховує повагу до інших культур, допомагає перебороти етноцентризм, виробити у студентів стратегії міжкультурного спілкування. У іноземних студентів розвивається здатність розуміти і сприймати культуру інших народів, розрізняти спільне й відмінне у різних культурах, поглянути на свою культуру очима представників інших культур [1, 23].

Таким чином, у ході дослідження теоретично обґрунтована сукупність психолого-педагогічних умов, які впливають на процес адаптації іноземних студентів у новому навчально-виховному середовищі. Це багатопланова й змістовно наповнена дефініція, яка за своєю суттю є комплексом певних методів, форм, особливостей навчального, виховного та педагогічного впливу на студентів, з метою успішної інтеграції іноземних студентів до освітнього середовища.

Література :

1. Верещагин Е. М. Язык и культура. // Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. – М., 1973. - 326 с.
2. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд пед. наук / Н. М. Завгородня. – Х., 2008. – 22 с.
3. Захарчишина Ю. М. Педагогічні умови підготовки офіцерів Збройних сил України до соціокультурної діяльності в миротворчих місіях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Ю. М. Захарчишина. - Житомир, 2011. – 20 с.
4. Панагушина О. Є. Соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук / О. Є. Панагушина. – Луганськ, 2008. – 20 с.
5. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск: Альма- Матер, 2003. – 350 с.
6. Стрельцова В. Ю. Соціальна адаптація студентів інституту культури і мистецтв до умов відкритого культурно-освітнього середовища: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / В. Ю. Стрельцова. Луганськ, 2009. – 21 с
7. Хьелл Л. Теории личности (основные положения, исследования и направления) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПБ : Питер-пресс, 1997. – 607 с.
8. Чернов Ю. А. Проблемы адаптации студентов в процессе обучения в высшем учебном заведении / Ю. А. Чернов, Д. В. Артоболевский // Мед. психол. та психокорекція. – Харків, 1995. – С. 149 – 160.
9. Штифурак В. С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / В. С. Штифурак. – Луганськ, 1998. – 15 с.

10. Яценко С. Л. Педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів гімназії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. / С. Л. Яценко. - Житомир, 2005. – 21 с.

Адаптация студентов из Юго - Восточной Азии к поликультурной образовательной среде вуза

***Стремоухова* И.В.**
ст. преподаватель кафедры языковой подготовки
Харьковского национального технического университета сельского хозяйства им. П. Василенко
г. Харьков, Украина
e-mail: irinav224@rambler.ru

Иностранные студенты, которые приезжают в Украину на учебу, проходят сложный процесс адаптации. Процесс адаптации к студенческой жизни довольно трудный, даже если учишься в своей стране. Он, конечно, гораздо сложнее, если приходится учиться не на родине. С первых дней пребывания на украинской земле иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой и национальной среде, к которой им предстоит адаптироваться в кратчайшие сроки (часто срок обучения сокращается от 10 до 7 или 6 месяцев в связи с поздним приездом студентов). В связи с этим ведущее значение приобретает своевременная адаптация иностранных студентов к условиям украинского вуза и быстрое включение обучаемых в сферу общения в новой языковой среде.

Ученые, исследующие процесс адаптации, выделяют следующие ее уровни [3, 4]: социокультурная адаптация; социально-психологическая адаптация; педагогическая адаптация. Под понятием социокультурной адаптации предполагается активный процесс взаимодействия представителя другой культуры и среды его сегодняшнего обитания, процесс активного приобретения нужных для жизни трудовых навыков и знаний, овладение студентом основных норм, образцов, ценностей новой окружающей действительности. Социально-психологическая адаптация является вступлением иностранного студента в систему межличностных отношений, как

адаптация личности к группе, к взаимоотношениям в ней, как проявление личного стиля поведения.

Педагогический аспект адаптации связан с усвоением студентами-иностранцами норм и понятий профессиональной среды, адаптацией к характеру, содержанию и условиям организации учебного процесса, формированием у студентов навыков самостоятельной научной и учебной работы.

Адаптация представляет собой сложный многоуровневый процесс. Сложность заключается, прежде всего, в том, что он не может быть унифицированным, одинаковым для студентов из разных стран, поскольку они принадлежат к разным культурам, имеют различные ценностные ориентации, особенности отношения в обществе.

На процессы социально-психологической адаптации студентов-иностранцев к украинской высшей школе на подготовительных факультетах вузов влияют: психологическая структура личности студента, в основе которой лежат психофизические функции и мотивы поведения, иноязычная социокультурная среда, внутренние связи между членами коллектива образовательно-педагогического процесса, а также специфические национально-психологические особенности студентов из разных стран.

Под социально-психологической адаптацией понимается механизм приспособления психики к новым условиям окружающей среды, в частности — к условиям проживания и обучения в чужой стране. В связи с этим можно говорить о наиболее важных аспектах адаптации — социокультурном и академическом. Социокультурная адаптация предполагает полное включение студента во все виды социальной деятельности — бытовой, культурной, общественной, языковой. Академическая адаптация предполагает успешное включение учащегося во все виды учебной деятельности в рамках в вуза [1, 10].

Успешность языковой адаптации зависит от того, насколько велики системные различия между изучаемым языком и родным языком учащегося.

Социокультурная адаптация протекает под влиянием таких национальных характеристик, как менталитет, культура, традиции, действующие на родине студента. Академическая адаптация также носит национально обусловленный характер, так как. иностранный студент представляет иную образовательную систему, имеющую свои педагогические традиции, формы, методы и средства обучения. Например, в России, Китае и Вьетнаме, по мнению специалистов, ключевое отличие заключается в использовании личностно-ориентированного подхода в украинском образовании и его отсутствии в образовательных системах Китая и Вьетнама. По мнению вьетнамских специалистов, «...сегодняшние методы обучения базируются преимущественно на зазубривании вместо творческого осмысливания и применения знаний на практике» [4, 88].

Кроме того, в качестве недостатка современной системы высшего образования в СРВ отмечается и низкий уровень взаимосвязи между теоретическим и практическим аспектами обучения. Преобладающей формой обучения являются лекции, во время которых преподаватель диктует материал, а учащиеся записывают, часто не имея возможности даже задать вопрос. Затем на экзаменах студенты рассказывают все, что выучили и запомнили. В Китае и Вьетнаме отсутствует такая важная форма практических занятий, как семинар. Современные вьетнамские исследователи признают, что лекции как единственный метод преподавания существенно ограничивают возможность студентов учиться по-настоящему и творчески применять полученные знания.

Еще одной проблемой, влияющей на качество адаптации и обучения, являются различия в форме и методах построения учебного процесса в разных странах. В каждой стране учебный процесс введется с учетом своих традиций и укладов. Так во многих азиатских странах посещение занятий в вузе не является обязательным, а выполнение домашних заданий и проектов не ограниченно во времени. В наших вузах все четко регламентировано. Академическая строгость изложения материала сочетается со строгостью

зачетных и экзаменационных требований и носит для иностранных студентов-новичков шоковый характер, делая невозможным дальнейшее обучение в вузе. В нашей педагогической традиции общепринятыми считаются партнерские взаимоотношения преподавателя и учащегося, а в азиатской педагогической системе преподаватель и учащийся находятся в отношениях жесткой субординации. В культуре Японии, Вьетнама, Таиланда, Китая особой добродетелью является сдержанность в общении: ученики привыкли говорить только после учителя. В восточной коммуникативной традиции «идеал» коммуникативного поведения учащегося: тихая речь, скромное поведение, ни в коем случае нельзя говорить, если специально не спрашивают, сдержанность, лаконичность.

Принципы педагогики сотрудничества новы и непонятны для китайцев и вьетнамцев. Они не готовы участвовать в диалогизированных формах обучения, у них отсутствует мотивация к вступлению в диалог с преподавателем. Учащиеся ожидают четких указаний и бездействуют при их отсутствии. Это связано, прежде всего, с большой численностью учащихся в группе, что делает интерактивную форму обучения невозможной. Кроме того, метод заучивания надиктованной информации остаётся ведущим во вьетнамских вузах, что признают сами вьетнамские специалисты [5,163]. Следовательно, при работе с вьетнамцами рекомендуется приучать студентов к активной работе на практических занятиях Педагогические принципы нашей системы образования, более демократичные и мягкие, с одной стороны, и требующие от студента инициативы и творчества, с другой стороны, вызывают растерянность у этих студентов.

Большинство (95%) китайских и вьетнамских студентов считают языковой барьер основной проблемой, не позволяющей воспринимать и перерабатывать материал, предлагаемый в процессе обучения и влияющий на ежедневное общение в магазинах, банках, автобусах и др. Более того, трудности в изучении русского языка связаны, прежде всего, с особенностями

русского языка и отличиями от родного языка учащихся. Различия встречаются на всех уровнях языковой системы: фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом и др.[6, 337]

Самые большие трудности для вьетнамских студентов вызывает овладение фонетической системой русского языка. Ошибки в произношении объясняются наличием существенных различий в фонетическом строе русского (фонемного) и вьетнамского (слогового) языков. Границы слога и морфемы во вьетнамском языке совпадают. Сколько бы слогов не имело вьетнамское слово, оно произносится и пишется раздельно. Таким образом, слитное произнесение многосложных русских слов представляет значительные сложности для вьетнамских студентов, нарушает плавность речи, затрудняет коммуникацию.

Для вьетнамского языка характерна своеобразная динамика речи, отличная от русского языка. Средняя скорость речи во вьетнамском языке на порядок выше средней скорости речи в русском языке. В русском языке применимо понятие «плавности, потока речи», а для вьетнамского языка характерны иные особенности речи. Вьетнамский язык не допускает нечеткого «произнесения», сглаживания окончаний, каждое слово внутри синтагмы произносится четко и несколько отрывисто, отделяется от другого микропаузой.

Исследования показывают, что студенты из Китая и Вьетнама испытывают значительные трудности при адаптации к российским климатическим условиям (10,7%), а также к временному пространству (9,3%). Как следствие, у них наблюдаются головные боли, повышенное или пониженное артериальное давление, сонливость, путают день с ночью. [5, 162].

Адаптация иностранных студентов является важной частью образовательной деятельности. Важнейшим путем преодоления стресс-факторов является реализация адаптивной функции языка и быстрое включение обучаемого в сферу общения в новой языковой среде. Создание благоприятных условий для социально-психологической адаптации иностранных студентов

выступает важным аспектом в процессе формирования поликультурной компетентности иностранного студента.

Литература:
1.Антонова В.Б. Психологические особенности адаптации иностранных студентов к условиям жизни и обучении в Москве // Вестник ЦМО МГУ. 1998. No 1. (Статья в журнале).
2.Ван Синхуа Интегрированное развитие основных видов речевой деятельности как основа обучения иностранцев русскому языку // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2015. Вып.3.(3). С. 47-53 (Статья в журнале).
3.Оганезова А.Р. Особенности социально-психологической адаптации иностранных студентов [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://pandia.ru/
4.А. Н. Ременцов, М. Н. Кожевникова, Н. А. Ременцова. Сравнительный анализ основных параметров системы высшего образования в России и Вьетнаме // Мир русского слова № 1 / 2015, с. 87–91.
5.Фам Тхи Там. Состояние системы высшего образования во Вьетнаме и некоторые направления ее совершенствования // Трудовые и социальные отношения, 2009. - №7. - С. 160-164.
6.Шерина Е.А., Нгуен Т.-.Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку //Международный журнал экспериментального образования. 2015 No.7-2. С.336-339
7.Чан Динь Лам. Обучение китайских студентов за пределами Китая: Проблемы и решения: Успехи современного естествознания. No5, 2014. С. 170 -173

Преодоление коммуникативных неудач в практике преподавания языка иностранным студентам

Тарлева А.В.
к.ф.н., доцент кафедры языковой подготовки иностранных граждан
Харьковского национального медицинского университета
г. Харьков, Украина
e-mail: tarleva_al@ukr.net

В работе с иностранными студентами в вузе важную роль играет степень понимания предъявляемого материала, поскольку на первый план выходит прагматический аспект общения.

В последнее время растет интерес к проблемам коммуникативных неудач, их причинам, последствиям и способам их устранения. Исследователи, которые занимались проблемами коммуникативных неудач, понимают их как сбой в общении, при котором определенные речевые произведения не выполняют своего предназначения [3], «полное или частичное непонимание высказывания партнером коммуникации» [2, 31], отрицательный результат общения [4].

Причины, которые вызывают непонимание, могут быть связаны как с действиями самого коммуниканта, недостаточно четко формулирующего

высказывание, так и с обстоятельствами коммуникативного акта. Это факты, которые обусловлены особенностями организации языка, например, явлениями паронимии – неразличением нюансов семантики слов: экономичный-экономический-экономный, адресат-адресант, эффективный-эффектный; особенностями восприятия информации коммуникантами; различием в эмоциональном, мировоззренческом отношении к сообщаемому; метакоммуникативными особенностями – приемлемыми для разных групп коммуникантов формальными показателями общения, например, возможностью обращения на ты/вы. [2, 33].

И.М. Шеина в работе «Виды коммуникативных неудач в ситуациях межкультурного общения» [5] предлагает систематизировать неудачи коммуникации в зависимости от вида контекстуальных моделей общения, в которой принимают участие собеседники. Исследователь считает, что основными моделями являются ситуационное и социокультурное общение. Разница в их языковой организации связана с такими параметрами, как стереотипизированность поведения, заключенная в нормах и правилах, принятых для определенных моделей общения, в одном случае, и необходимостью быстрой ориентации в ситуации, в другом.

Стереотипы, которые влияют на наше представление о мире, могут мешать выбору наиболее действенных и эффективных способов передачи информации и объяснению действий собеседника.

Личностный аспект также влияет на успешность коммуникации.

Виды коммуникативных неудач обусловлены различиями в социальных особенностях организации общества. Источники непонимания в этом случае кроются в различии ожидаемых от собеседника поведенческих стереотипов, таких как степень формальности/неформальности по отношению друг к другу, степень и формы уважительности, обусловленной статусным положением коммуниканта; признанные в национальной системе правила и нормы

поведения и др., поэтому и типы коммуникативных неудач не индивидуальны, а чаще всего носят характер закономерности, которая проявляется в общении.

В случае, когда речь идет о ситуации общения с конкретным собеседником, на первый план выходят особенности культуры общения каждого из участников, учет их личностных, возрастных, статусных и поведенческих стереотипов.

Важно учитывать также и степень эксплицитности информации, которую принято предъявлять собеседнику, уровень ее открытости и доступности.

Неудачи в общении могут быть связаны, конечно, и с недостаточно сформированной языковой компетенцией, которая проявляется на всех уровнях языка.

О.М. Винникова предлагает учитывать «значимость трех компонентов, которые могут изменить ход разговора: необходимость определенных знаний о способах взаимодействия в различных языковых ситуациях и факторах их обуславливающих, понимание коммуникативных намерений партнера и связанные с этим ожидания определённых действий. Эти составляющие подразумевают наличие четырех пластов представлений: мировоззренческих, культурологических, коммуникативных и языковых. Если хотя бы в одном направлении существуют пробелы, успешность общения может быть поставлена под сомнение» [5, 69].

Для того чтобы собеседники понимали друг друга, необходимо их взаимодействие, которое направлено на преодоление коммуникативных барьеров. Комплекс приемов, которые используются в психологии общения, связаны с разрешением проблем: привлечения внимания, удержания внимания, использования авторитета, преодоление фонетического, семантического, стилистического и логического барьеров, а также организацией работы механизмов обратной связи.

Одним из эффективных методов обучения правильному использованию языковых и речевых норм является использование учебно-деловой игры.

Знакомство как с лингвокультурологическими, так и психологическими особенностями личности – носителя языка – позволяет преподавателю иностранного языка добиваться ожидаемых результатов в понимании студентами предмета и повышать качество коммуникации.

Литература:
1. Винникова О. М. Способы преодоления коммуникативных неудач: формирование умений устного иноязычного общения в высшей школе [Текст] // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). — М.: Буки-Веди, 2016. — С. 68-71
2. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.Г. К типологии коммуникативных неудач // Диалоговое взаимодействие и представление знаний. Новосибирск, 1985. - С. 64 – 78.
3. Ермакова Е.Н., Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. - М.: Наука, 1993.- С. 30 – 64.
4. Стернин И.А. Введение в речевое воздействие. Воронеж: Кварта, 2001.
5. Шеина И. М. Виды коммуникативных неудач в ситуациях межкультурного общения [Текст] // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. - 2009. - N 2, ч. 1. - С. 143-148 .

Деятельность ребенка - основное условие его психического развития

Тлеумбетова К.Д.
к. псих. н. зав.кафедрой дошкольного образования
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза.
e-mail: institut2018@yandex.ru

В дошкольном возрасте начинает складываться многоуровневая организация психического развития. К концу дошкольного периода, в условиях целевого, обучающего общения со взрослыми возникают более сложные субъектные произвольные формы психической познавательной активности, направленные на определенный познавательный результат и включающие элементарные приемы умственного преобразования материала. Эти формы психики обнаруживают деятельностную структуру. Поэтому дошкольный возраст является начальным этапом становления субъекта познавательной деятельности.

Именно в активной мотивированной деятельности самого ребенка происходит формирование его личности.

Одно из главных условий формирования личности ребенка заключается в том, что взрослый создает особую развивающую среду посредством организации специальной деятельности общения и взаимодействия с детьми, а также определяет основные возможности развития личности в образовательной практике.

Существенным фактором, влияющим на эмоциональное благополучие ребенка, является семья и, главным образом, качество общения с родителями. Но, вместе с тем, до сих пор не представлены экспериментальные данные, свидетельствующие о зависимости благополучия эмоциональной сферы ребенка от характера взаимодействия с родителями.

К концу дошкольного периода, в условиях целевого, обучающего общения со взрослыми возникают более сложные субъектные произвольные формы психической познавательной активности, направленные на определенный познавательный результат и включающие элементарные приемы умственного преобразования материала. Эти формы психики обнаруживают деятельностную структуру. Поэтому дошкольный возраст является начальным этапом становления субъекта познавательной деятельности.

Социальные переживания являются одним из ведущих механизмов социализации, играют значимую роль в развитии эмоциональной и познавательной сфер личности. Они также представляют собой один из главных факторов в процессе формирования ценностных ориентации и установок, индивидуального стиля деятельности и общения человека, направляют процесс социализации.

Современные данные показали, что старший дошкольный возраст является сензитивным для формирования у детей социальных переживаний, а также показателем успешной социализации является положительное эмоциональное отношение к транслируемым взрослым ценностям и эталонам.

Характер отношения близких взрослых во многом определяет особенности социализации, а также эмоциональные переживания, также

рассматриваются фактором, определяющем особенности социализации личности.

Литература:
1. Конева О.Б. Влияние социальных эмоций на процесс социализации детей дошкольного возраста: Диссер.канд.психол.наук. - М., 1996.
2. Психологические особенности развития детей 6-7лет / Подред. Д.Б.Эльконина, А.А.Венгера. - М.: Педагогика,1988.
3. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. - М.-2004.

Формирование личности ребенка

Тлеумбетова К.Д.
к. псих. н. зав.кафедрой дошкольного образования
Нукусский государственный педагогический институт имени Ажинияза.
e-mail: institut2018@yandex.ru

Формирование личности ребенка проходит в единстве аффективного – интеллектуального, психического – личностного, произвольного - волевого развития. Логика развития ребенка выглядит следующим образом. Социальная ситуация развития, содержащая противоречия и движущие силы реализуется в ведущем виде деятельности – субстрате личностного развития. Такая деятельность обуславливает основные психические изменения личности ребенка – появление возрастных новообразований. Далее, кризис характеризуется революционными изменениями в психике ребенка. Как отмечают Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, Л.А.Венгер и др. психологические новообразования кризиса носят личностный характер. Как следствие, происходит перестроение социальной ситуации развития и динамика смены возраста: на основе противоречий - движущих сил, связанных с переходом от одной стадии развития к другой. Одно из основных противоречий - «противоречие между возросшими физиологическими и психологическими возможностями ребенка и сложившимися ранее видами взаимоотношений с окружающими людьми и формами деятельности».

Необходимость освоения взрослого мира проходит в условиях опосредованной, а не прямой связи с миром, и разрешение этого противоречия достигается в игре, особенно в сюжетно-ролевой. Ребенок «овладевает» взрослым как орудием в системе человеческих отношений, деятельности, общения, правил и норм. Социальная ситуация развития определяет основной путь, по которому ребенок присваивает социальный опыт (интериоризация).

Становление личности в онтогенезе связывается с развитием и сменой форм общения. Появление общения обуславливается потребностью ребенка в общении с взрослыми и на третьем году жизни - со сверстниками. Путем сравнения себя с другими, воспринимая свое отражение в другом, через ответные реакции ребенок способен осуществлять элементарную рефлексию.

В дошкольный период появляется отчетливо выраженная направленность на школу, включающая положительное отношение к ней, заинтересованность процессом обучения и познания, интерес к знаниям, желание стать школьником, что означает формирование нового специфического комплекса, включающего в себя характеристики личности и субъекта учебной, познавательной, коммуникативной, трудовой деятельности.

Проведенные эксперименты отчетливо показали, что в дошкольном возрасте осуществляется переход от непосредственного эмоционального отношения к отношениям, которые строятся на основе усвоения нравственных оценок поведения в различных ситуациях и которые начинают регулировать и подчинять себе саму эмоциональную сферу.

Таким образом, генезис личности в дошкольном возрасте включает начало процесса формирования разного рода отношений к социальному окружению, к различным видам деятельности, что означает появление новообразований в плане общего развития. В их первоначальном виде развиваются доброта, справедливость, ответственность и другие нравственные качества. Дети начинают различаться по степени выраженности у них того или иного качества. Индивидные свойства и характеристики личности и субъекта

деятельности начинают выступать в старшем дошкольном возрасте в качестве регуляторов поведения и деятельности.

Литература:
1. Детская практическая психология. Под ред. Т.Д.Марцинковская.- М. - 2000.
2. Киселев С.Ю., Лупандин В.И., Ткачук И.Е. Взаимосвязь интеллекта и показателей сенсомоторного теста у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы психологии. – Москва, 2000.- № 4.

Про оцінювання рівня мовної підготовки іноземних громадян, що вступають на навчання до ВНЗ України

Ушакова Н.І.
д. пед. н., професор, зав. кафедри мовної підготовки
Тростинська О.М.
к. філ. н., доцент кафедри мовної підготовки
Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна
м. Харків, Україна
e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

Входження України до європейського освітнього простору передбачає відповідність рівнів підготовки іноземців із мови навчання загальноєвропейським стандартам мовної освіти, за якими іноземець може навчатись у навчальному закладі іншої країни лише за умови володіння мовою навчання на рівні В1.

Такий рівень відповідає вимогам до рівня мовної підготовки випускників підготовчих відділень ВНЗ України. Іноземці, що не навчалися на підготовчих відділеннях, а отримали середню освіту в національних школах, вступаючи до українських ВНЗ, також мають володіти мовою навчання на рівні В1. Перевірку рівня мовної підготовки необхідно здійснювати під час вступу іноземців до українських навчальних закладів для визначення їхньої готовності до навчання.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна має багаторічний досвід професійної підготовки іноземних студентів, магістрантів, аспірантів, потужну наукову та методичну базу розробки і забезпечення реалізації програм мовної освіти та стандартизованого оцінювання різних категорій іноземців. Кафедрою мовної підготовки розроблено систему завдань та критерії оцінювання рівнів володіння мовою навчання іноземців, що

вступають на навчання до університету за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», а також до магістратури й аспірантури.

Матеріали стандартизованого оцінювання типові для усіх мов навчання (української, англійської, російської) та складаються з двох субтестів: лексико-граматичного субтесту на загальнолітературному мовному матеріалі (вид мовленнєвої діяльності – письмо) і субтесту, що перевіряє рівень сформованості професійно-орієнтованої комунікативної компетентності (види мовленнєвої діяльності – читання, говоріння, аудіювання).

Лексико-граматичний субтест є універсальним (типовим) для абітурієнтів усіх спеціальностей і профілів навчання і представляє собою тест множинного вибору, який перевіряє володіння вступником лексико-граматичним аспектом мови на відповідному рівні. Тест складається з 40 завдань, виконання яких оцінюється в 20 балів (0,5 бала за кожну правильну відповідь).

Під час виконання другого субтесту абітурієнти, що вступають на навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем «бакалавр», мають показати такі вміння та навички: читати текст зі спеціальності та відповідати на запитання до нього; володіти навичками письмового мовлення; брати участь у бесіді, обмінюватися репліками та підтримувати інтеракцію.

Другий субтест складається з трьох завдань, перше з яких – прочитати текст зі спеціальності, за якою бажає навчатися вступник, та відповісти на 10 запитань до нього (також тестове завдання множинного вибору). Перевіряється здатність абітурієнтів читати науковий текст, розуміти його головну інформацію, виділяти в тексті змістові частини та вміти узагальнювати інформацію прочитаного тексту. Кожна правильна відповідь на запитання оцінюється в 2 бали, максимальна сума балів, яку може набрати вступник за виконання цього завдання, – 20 балів.

Друге завдання – письмове повідомлення на пропоновану тему («Про себе», «Моя сім’я», «Моя країна і моє місто», «Свята і традиції моєї країни», «Моя майбутня професія», «Вільний час і відпочинок», «Моя школа та мій

робочий день»). Письмове повідомлення оцінюється не лише за критеріями виконання завдання, але й за комунікативною якістю роботи абітурієнта. Оцінювання здійснюється за змістом виконання завдання; відповідністю темі; відповідністю мовних засобів завданню; рівнем володіння граматичними структурами (правопис та граматичні помилки, що не заважають розумінню, є прийнятними); точним використанням лексики, відповідної рівню студента; організацією зв'язності тексту; належною розбивкою на абзаци; зв'язним текстом із належними з'єднувальними фразами, що допомагають читачеві орієнтуватися в тексті. Письмове повідомлення має складатися з 10 речень. За кожне речення нараховується 3 бали (бал не зараховується, якщо вступник допускає багато грубих граматичних та лексичних помилок).

Третє завдання – усні відповіді на 10 запитань, зміст яких будується на основі тем для письмового повідомлення. Загальна кількість балів, які може набрати вступник, виконавши це завдання – 30 балів. Оцінюється мовленнєва поведінка абітурієнтів відповідно до таких критеріїв: відповідність темі та чіткість викладу інформації; точність та доречність використання мовних засобів; лексичний і граматичний діапазон відповідно до дескрипторів рівня; логічна послідовність, обсяг говоріння; здатність студента продукувати розбірливі висловлювання, дотримання наголосу, ритму, інтонації; здатність вступника розуміти усне мовлення, брати активну участь у бесіді, обмінюватися репліками та підтримувати інтеракцію. За кожну відповідь на запитання (обсяг відповіді має бути не менше трьох речень) нараховується 3 бали (1 бал за кожне речення, бал не зараховується, якщо вступник допускає багато грубих граматичних та лексичних помилок).

Максимальна кількість балів, яку може отримати вступник –100. Вступне тестування вважається пройденим за умови, якщо абітурієнт набрав мінімум 50 балів.

Іноземці, що вступають на навчання до магістратури й аспірантури, мають володіти мовою навчання на рівні не нижче В2. Для них другий субтетст

складається з двох завдань: читання та письмове реферування прочитаного тексту за фахом вступника (50 балів) і діалог-бесіда на одну із запропонованих тем (30 балів). Обсяг тексту для читання і реферування до 700 слів (до 3 сторінок друкованого тексту). Обсяг реферату не менше 30% реферованого тексту.

Під час читання вступник має володіти вміннями розуміти проблематику і структуру тексту, самостійно проводити змістовий аналіз тексту, визначати його головну і додаткову інформацію, вилучати основну інформацію тексту з подальшим її узагальненням та скороченням.

Володіння письмовим мовлення оцінюється за такими критеріями: відповідність реферату змісту прочитаного тексту; чіткість структури реферату, наявність вступу, головної частини і висновку; належна розбивка тексту реферату на абзаци; відповідність ужитих мовних засобів завданню; володіння граматичними структурами; точне використанням лексики та пунктуації; використання засобів зв'язності тексту; використання реферативних кліше.

У другому завданні перевіряється здатність вступника сприймати на слух монологічне і діалогічне мовлення в межах реальної комунікації та брати активну участь у бесіді на запропоновану тему («Система освіти в моїй країні», «Навчання в університеті», «Моя спеціальність», «Роль моєї спеціальності в розвитку науки і суспільства», «Відомі науковці (за спеціальністю вступника)», «Україна: історія та сучасність»).

Методично обґрунтоване проведення вступного оцінювання готовності різних категорій іноземців до навчання в українських ВНЗ дозволяє забезпечити якісний відбір студентів, магістрантів і аспірантів, покращити рівень їхньої професійної підготовки та підняти міжнародний престиж української освіти.

Література:

1. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III – IV рівнів акредитації / Уклад.: Л. І. Дзюбенко, В. В. Дубичинський, С. А. Чезганов [та ін.] / За ред. О. Н. Тростинської, Н. І. Ушакової. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – Ч.3. – 52с.

2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / Уклад.: Л. Г. Новицька, О. Ф. Гудзенко, М. І. Дудка [та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2003. – Ч. 1. – 56 с.
4. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво /Уклад.: Б. М. Андрущенко, Ю. М. Іваненко, Ю. О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ «Вид-во «Політехніка», 2005. – С. 73–132.
5. Тростинская О. Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов: учеб.-метод. комплекс / О. Н. Тростинская, Т. Н. Алексеенко, Е. В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2009. – 88 с.
6. 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 імени В.Н. аразина, 2009. – Вип. 14.– С.225–234.
7. Ушакова Н. И. О проблемах совершенствования подготовки иностранных студентов, магистрантов и аспирантов в вузах Украины / Н. И. Ушакова, О. Н. Тростинская // Проблеми і перспективи мовної підготовки іноземних студентів: тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції. – Х.: ХНАДУ, 6-7 жовтня 2016 г. – С.346 – 348.

Использование страноведчески-ориентированных текстов на продвинутом этапе обучения иностранных студентов русскому языку в практике фармацевтического образования Украины

Цыганенко В.В.
старший преподаватель кафедры гуманитарных наук
Национального фармацевтического университета
г. Харьков, Украина
e-mail: arev_tsyganenko@ukr.net

С целью эффективного обучения в современной методике преподавания РКИ применяются формы работ, которые моделируют будущие виды профессиональной деятельности. При этом в центре внимания находится не обучаемый, а обучающийся, который активно действует в определенной «коммуникативной ситуации» и учится самостоятельно решать необходимые коммуникативные задачи.

Усваивая реалии профессиональной деятельности на русском языке, обучающийся постоянно сравнивает их с известными ему стереотипами в родной культуре и опирается на общечеловеческие ценности, т.к. «показателем владения лингвострановедческой компетенцией является правильность речи не

только с точки зрения норм изучаемого языка, но и с точки зрения культурного контекста на основе учета разных культур» [1, 35-41].

В практике фармацевтического образования Украины в Национальном фармацевтическом университете (НФаУ) традиционно уделяется большое внимание привлечению страноведчески-ориентированных материалов, обеспечивающих языковую подготовку по русскому языку будущих провизоров, биотехнологов, работников аптек и т.д. Эффективность процесса общения в социокультурных условиях достигается знаниями и умениями, формируемыми в социально-культурной сфере в процессе чтения и интерпретации неадаптированных учебных, научных и публицистических текстов, а также участия студентов в актах коммуникативно-социальной деятельности, реализующих социокультурный компонент коммуникативной компетенции в социально и психологически значимых ситуациях общения при решении социально-правовых и административно-правовых вопросов фармацевтической деятельности.

В связи с недостаточным количеством аудиторных часов, отводимых на практические занятия, акцент в программе обучения делается, в основном, на письменную коммуникацию: чтение и анализ текстов по специальности и научно-популярного характера, формирование приемов конспектирования, реферирования, аннотирования и др. Также проводится подготовка и реализация устной коммуникации на профессионально-ориентированные темы. Обучение рассматривается как единый комбинированный акт, где первая фаза – извлечение фармацевтически-направленной информации из текста, а вторая – ее использование для репродукции и продукции в письменной/устной форме [2].

На кафедре гуманитарных наук НФаУ в этом году создана «Хрестоматия по русскому языку для соискателей высшего образования завершающего этапа обучения вузов медико-фармацевтического профиля», которая продолжила комплекс учебных материалов, изданных ранее, для обучения чтению,

говорению и письменной речи. Основными единицами обучения в "Хрестоматии …" являются блок-тема и учебный текст/тексты, несущие информацию об Украине, украинской фармации, фармацевтическом образовании, здравоохранении и т. п. К каждому тексту для изучения составлены задания (предтекстовые, притекстовые и послетекстовые), способствующие развитию лексико-семантических, грамматических и речевых умений и навыков, обогащению словарного запаса студентов-иностранцев и охватывающие все виды речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо.

Основной формой подачи лингвострановедческого материала является учебный текст. Критериями отбора материала выступали следующие факторы: лингвострановедческая направленность, актуальность, познавательная ценность, уровень новизны информации, научность, художественность. Репрезентируемые лингвострановедческие материалы состоят из двух частей: «Фармация Украины» для студентов 3 курса и «Медицина и фармация на службе человеку» для 4 курса.

Первая часть включает три раздела: «История и современность», «Профессиональный и морально-этический аспекты», «Интеграция с медициной». Разделы содержат 10 тем: «Древние лекарственные формы: технологические процессы и препараты»; «Первые аптеки в Украине»; «Аптеки-музеи в Украине»; «Развитие гомеопатии в Украине»; «Провизор и врач в историческом прошлом и настоящем»; «Здравоохранение в Украине»; «Охрана окружающей среды и здоровье»; «Медицинское страхование в Украине».

Во второй части имеется четыре раздела: «Лекарственные препараты», «Методы лечения и профилактики», «Вред или польза?», «Медицина и фармация». В составе разделов 12 тем: «Антибиотики: жизнь против жизни»;

«История вакцинации»; «Прививки»; «Сахарный диабет»; «СПИД – болезнь или самообман?»; «Самые известные эпидемии»; «БАД: больше за, чем против»; «Влияние электромагнитного излучения на организм человека»;

«Генетически модифицированные организмы (ГМО)»; «Табакокурение как социальная проблема»; «Экология и здоровье человека»; «Нетрадиционная медицина».

В ходе изучения каждой темы в первой части «Хрестоматии …» предложен один или несколько разножанровых дополнительных текстов, заимствованных из разных источников, объединённых общей темой. Тексты показывают с разных сторон, дополняя друг друга, степень изученности рассматриваемого вопроса и позволяют создать представление о проблемах и их решении в Украине. Объём текстов и заданий в ходе изучения может варьироваться преподавателем, в зависимости от уровня подготовки аудитории, и может составлять 1200 – 1400 слов.

В целом, в предложенном издании в ходе работы с текстом акцентируется внимание на его понимание, а также на усвоение общенаучной и специальной лексики и лексико-грамматических конструкций, характерных для научной речи. Предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания способствуют закреплению изучаемого материала. Задания активизируют терминологические слова и словосочетания в комплексе с грамматическим материалом, анализируемом в ходе просмотрового чтения текстов, при говорении и обсуждении, письменном закреплении. Усвоение материала каждого занятия обеспечивает система упражнений, не только контролирующая полученный объём информации, что важно на данном этапе обучения, но и позволяющая иностранным претендентам самостоятельно моделировать профессионально мотивированные формы общения в научной речи, правильно выбирая языковые средства для построения монологического высказывания, написания доклада или ведения беседы на определённую тему. В ходе бесед, сообщений на темы, связанные с языком специальности, а также при написании рефератов, резюме

и т. д. обучаемые учатся оперировать полученным из различных источников материалом, выделяют основную и дополнительную информацию в текстах различных жанров, используя приёмы компрессии и декомпрессии. Также задают вопросы, обсуждают содержание изученного, выделяют микротемы, составляют различные типы плана, занимаются тезированием, подготовкой докладов, монологов различных типов и т. д.

Большое внимание в «Хрестоматии …» уделяется формированию лингвострановедческой компетенции будущих магистров фармации. Они узнают об истории возникновения специальности, её функционировании в Украине, профессиональных и морально-этических, психологических аспектах подготовки, которые важны в успешной работе с пациентами аптек, коллегами по работе, врачами и т. д. В Хрестоматии имеется словарь общенаучной и специальной лексики.

Актуальность предложенного материала состоит в том, что данные темы входят в учебный план аудиторной и самостоятельной работы на 3 и 4 курсах, расширяют лингвострановедческую и профессиональную компетенцию претендентов, обеспечивают их подготовку к Государственному экзамену по русскому языку.

Таким образом, использование в «Хрестоматии …» страноведчески-ортентированных текстов на продвинутом этапе обучения иностранных студентов русскому языку содержит большие возможности по формированию умений выражать свои мысли, вырабатывать свою профессиональную точку зрения в отношении к изучаемым явлениям, развивать творческую инициативу, делать самооценку своих знаний и умений. Значительная часть страноведческих знаний усваивается студентами при посещении музея-аптеки в Харькове, экскурсий в музей истории НФаУ, в музей анатомии Харьковского национального медицинского университета, в музей природы Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина, при просмотре документальных фильмов и видеороликов, презентаций по изучаемым темам.

Следует также подчеркнуть, что применение разнообразных видов наглядности при изучении страноведческого материала, связанного с будущей специальностью, способствует осознанному формированию у иностранных студентов речевых навыков и умений, зависимых от степени эмоционального воздействия при зрительном и слуховом восприятии. Насыщенность актуальной страноведческой информации возбуждает профессиональный познавательный интерес, а эмоциональность изложения играет роль мотивирующего фактора в обучении.

Литература:
1. Новикова А. К. Использование видеоматериалов в процессе формирования лингвострановедческой компетенции иностранцев, изучающих русский язык / А. К. Новикова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2008. – № 2. – С. 35-41.
2. Пособие по научному стилю речи для иностранных студентов 3-4 курсов медико-фармацевтического профиля / Н. Н. Филянина, В. В. Цыганенко, Т. В. Крысенко и др. – Х. : НФаУ, 2011. – 424 с.

Розвиток та виховання креативності іноземних студентів в університетському освітньому середовищі

Шамне А. В., Калита Х. В.
д-р. психол. наук, доц., проф. кафедри соціальної роботи та психології,
магістр 2 року навчання
Національного університету біоресурсів і природокористування України
м. Київ, Україна
e-mail: shamne@ukr.net, kalita.chris@gmail.com

Здатність творчо мислити є передумовою повноцінного розвитку людини. Як показує практика, лише креативна людина може виявити нові, дієві і ефективні рішення у проблемних ситуаціях, що свою чергу робить її конкурентоспроможною на ринку праці. Саме тому на сучасному етапі розвитку суспільства особливої актуальності набувають проблеми реформування системи освіти, методології і технології організації навчально-виховного процесу в ВНЗ. Мова йде про необхідність формування креативного мислення у студентів – майбутніх фахівців. В останні роки вищі навчальні заклади України під впливом євроінтеграційних процесів почали приділяти увагу розвитку професійних компетентностей, які мають бути сформовані під

час процесу навчання і професійної діяльності. Однією з найважливіших серед них є розвиток творчих здібностей, креативності, дивергентного мислення майбутніх фахівців.

Поняття креативність досліджують вже на протязі багатьох років. У педагогічній та психологічній науці термін «креативність» набув розповсюдження у 60-ті роки XX століття в Європі, після того як Дж. Гілфорд опублікував свою працю «Креативність». Проблема креативності досить складна для досліджень і викликає значні труднощі в інтерпретації та розведенні близьких за змістом понять «креативність», «творчі здібності», «дивергентне мислення», «творче мислення» тощо.

Ще в 60-х роках минулого століття було описано більш ніж 60 визначень креативності. Протягом тривалого етапу розвитку проблематики креативності сформувалися дві основні теоретико-експериментальні підходи до вивчення природи креативності. Перший представлений дослідженнями загально психологічної та концептуальної спрямованості (С. Л. Рубінштейн, К. Дункер, Я. О. Пономарьов, Д. Б. Богоявленська, В. О. Моляко, О. К. Тихомиров, Дж. Гілфорд та ін.), в яких визначалися методологічні основи психології творчості, її закономірності та механізми. Другий підхід представлений експериментально-емпіричними дослідженнями креативності, орієнтованими на виявлення та опис когнітивних, особистісних, соціально-психологічних характеристик креативності (Дж. Гілфорд, П. Торренс, К. Хелер, Ф. Монкс, Дж. Рензуллі, Д. Б. Богоявленська та ін.). Достатньо чітко визначилися інтелектуалістичний та особистісний підходи до вивчення творчого мислення.

У переважній більшості теоретичні й експериментальні дослідження креативності відбуваються у зв’язку з вивченням дивергентного мислення. Цей вид мислення першим запропонував Дж. Гілфорд, описавши його характеристики: чутливість до проблем, оригінальність, семантична та спонтанна гнучкість, образна адаптивність, легкість генерування ідей, здатність до оцінки, які надалі стали розглядатися як основні параметри креативності.

Згідно концепції Д. Гілфорда, креативність – це процес дивергентного мислення. Подальшим розвитком цієї проблеми стали дослідження Т. Амабайл, Ф. Баррона, М. Воллаха, Н. Когана, С. Мєдніка, Р. Стернберга, С. Тейлора, П. Торренса, Д. Фелдмана й ін. Креативність як властивість особистості сприяє успішності розв'язання творчих завдань, що потребують застосування «гнучких», оригінальних методів, уміння бачити нетривіальні шляхи вирішення проблеми.

С.Л. Рубінштейн вважає креативність діяльністю, «яка створює щось нове, оригінальне, що до того ж входить не тільки в історію розвитку самого творця, а й в історію розвитку науки, мистецтва» [3, 578]. Отже, якщо в широкому значенні креативність фактично ототожнюють з творчістю, то у вузькому її можна звести до дивергентних здібностей. У сучасній українській психологічній науці креативність розглядається як характеристика інтелекту, який є цілісним інтегрованим психічним утворенням і забезпечує породження, конструювання й перебудову особистісних ментальних моделей світу (М.Л. Смульсон).

Креативність є однією з найбільш складних пізнавальних властивостей. Вони є продуктом тривалого суспільно-історичного розвитку людини. Вважається, що завдатки креативності притаманні кожній особі, але вплив середовища, в якому вона перебуває, навчається, виховується, наявність безлічі заборон, соціальні шаблони спричиняють блокування творчих здібностей. Тому необхідно дати позитивний поштовх кожній особистості для розвитку креативності, необхідно звільнити людину від психологічних комплексів. Розвивати творче мислення означає формувати й удосконалювати розумові операції: аналіз, синтез, порівняння й узагальнення, класифікацію, планування, абстрагування. Молода людина повинна володіти такими характеристиками мислення, як критичність, глибина, гнучкість, широта, швидкість та варіативність [2, 379].

В даний час, в період глобалізації, підвищується рівень освітньої міграції, іноземні студенти приїжджають до України на навчання. Тому розвиток та виховання креативності може послужити каталізатором їх соціалізації. Одним із елементів хорошої адаптації до іншої культури є розвинене творче мислення.

Бикова А.В. представляє результати емпіричного дослідження особливостей креативності особистості студентів, що відносяться до різних соціальних груп. В результаті дослідження, виявлено статистично значущі відмінності в залежності від таких критеріїв, як: «національність, тип поселення або місце проживання» [1, 144].

У роботі вчена показує, як соціальні чинники впливають на креативність. Так наприклад в залежності від національності і національних традицій різниться рівень креативності серед студентів. Також одним із важливих критеріїв при порівнянні рівня креативності серед студентів є місце їх проживання, соціально-побутові умови. Отримані результати говорять про те що студенти, які раніше проживали в великих містах мають вищий рівень розвитку вербальної та образної креативності. Результати дозволяють припустити, що в місті існує більше можливостей для особистісного розвитку. З вище зазначеного можна відмітити що розвиток креативності особистості, передусім, визначається тим, в якому середовищі вона розвивалася і наскільки це середовище сприяло розвитку творчості, підтримувало і розвивало індивідуальність.

Найважливіший період адаптації іноземних студентів припадає на перший рік життя в країні, в яку вони приїхали навчатись, тому викладачі, працюючи з студентами-іноземцями, повинні враховувати у своїй педагогічній діяльності пізнавально-навчальний та культурологічний аспекти. Оскільки майже всі іноземні студенти відчувають труднощі у навчанні, а рівень їхньої мовної компетенції недостатній для сприйняття лекційного матеріалу й усних пояснень, необхідно звернутися до технології особистісно-орієнтованого навчання та проводити індивідуальні консультації протягом усього терміну

навчання. Звісно, важливим елементом засвоєння навчального матеріалу і успішної адаптації студентів-іноземців є робота в групах та спільне дозвілля.

Розвиток креативності є процесом суб'єктивним і досить складним, натомість традиційна система освіти представляє собою переважно передачу інформації від викладача до студента, результатом якого, як правило, є формальні знання. Загальновідомо, що саме в повсякденному житті відбувається пригнічення креативних властивостей особистості, тому розвиток креативності можливий лише в спеціально організованому середовищі. З цією метою необхідно ввести в процес навчання спеціальні завдання, які дозволяють розвивати творче мислення, креативність і надалі дозволять використовувати творчі здібності студента [2, 379].

Розвиток креативності відбувається в процесі оволодіння суспільним досвідом, тому існує принципова можливість цілеспрямованого формування різних його видів, зокрема, шляхом формування дій, які входять в структуру мисленнєвих процесів дивергентного і конвергентного типів.

Для розвитку креативності у іноземних студентів необхідно створювати умови, які сприяють розвитку креативності в навчально-виховному процесі: ситуації незавершеності чи відкритості; стимулювання до формулювання великої кількості запитань; розвиток відповідальності і незалежності; акцент на самостійних розробках, спостереженнях, співставленнях, узагальненнях; відсутність зразка, який регламентує поведінку; наявність позитивного зразка творчої поведінки; створення умов для наслідування творчій поведінці, блокування проявів агресивної та деструктивної поведінки; соціальне підкріплення творчої поведінки тощо.

Для розвитку креативності у іноземних студентів пропонується використання таких методів педагогічної взаємодії, як: брейнстормінг (мозковий штурм), навчання у групі (обмін знаннями і співпраця), синектика (метафори та аналогії), метод «Шість капелюхів мислення» запропонований де Боно та різноманітні програми або онлайн-ресурси для генерації ідей і

подальшого навчання з метою пошуку креативних рішень [4]. Тим не менш необхідними умовами для розвитку креативності є внутрішня вмотивованість, вміння формулювати проблеми, розвинуті дослідницькі вміння і навички.

При умові дотримання вищезазначених рекомендацій можна досягнути підвищення рівня креативного мислення, що призведе до виходу студентів на якісно новий рівень розвитку мислення і творчих здібностей.

Література:
1. Быкова А. В. Особенности креативности личности студентов разных социальных групп / А.В. Быкова // «Психология и педагогика». – 2008. – С. 144-147.
2. Ротова Н. В. Формування компетентності креативного мислення під час вивчення російської мови студентами-іноземцями / Н. В. Ротова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – 2013. – № 38-39. – С. 378-383.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. – М.: ОГИЗ, 1946. – 704 с.
4. Fryer M. Facilitating Creativity in Higher Education: The Views of National Teaching Fellows. Higher Education Academy [Електронний ресурс] / M. Fryer. – Режим доступу : http://heacademy.ac.uk/creativity.html

К вопросу учета когнитивных стилей, влияющих на адаптацию иностранных студентов

Шафоростова С.Г.
преподаватель кафедры языковой подготовки иностранных граждан ХНМУ, Харьков, Украина
e-mail: rkidep@ukr.net

Иностранный студент, попадая в образовательную систему другого государства, сталкивается с большим количеством педагогических, дидактических и психологических проблем. Важнейшей из них является проблема психологической адаптации студента-первокурсника при его поступлении в вуз. Большое влияние на эффективность данного процесса адаптации оказывает когнитивный стиль преподавателя.

Как правило, в вузах отсутствуют механизмы адаптации студентов в украинское образовательное пространство, что приводит к появлению большого количества психологических рисков.

Психологическая адаптация реализуется посредством диалогического и демократического стилей преподавательского поведения, а именно через гармонизацию когнитивных стилей преподавателя и студента.

Повысить эффективность обучения, а также облегчить процесс адаптации возможно только при учете когнитивных стилей обучаемых и обучающих.

Уровень гибкости преподавателя в ситуациях, когда необходимо приспособиться к меняющимся стратегиям обучения, что обусловлены различными когнитивными стилями студентов, влияет как на успешность обучения, так и на степень адаптации учащихся.

Когнитивный стиль – устойчивые индивидуальные различия в способах организации и обработки информации и приобретаемого опыта.

Выделяют поленезависимые и полезависимые когнитивные стили [1].

Полезависимые учащиеся отличаются эмоциональной открытостью, они более общительны, ориентированы на принятие другими, участливы, испытывают потребность в дружбе.

Поленезависимые учащиеся стремятся к психологической и физической дистанции, предпочитают быть в одиночестве, не ориентированы на общение. Как правило, поленезависимые студенты больше интересуются идеями и принципами, чем людьми, фокусируются на эффективности, контроле, мастерстве и компетенции. Они требовательны и амбициозны, часто демонстрируют свое превосходство над полезависимыми в когнитивном анализе и структурировании ситуации. Такие студенты менее склонны к раскрытию своих чувств и черт личности, дают более стабильную оценку себе и другим людям в разных ситуациях, отличаются плохой памятью на лица.

В ситуациях общения полезависимые студенты оказываются более спокойными, деликатными, имеют развитую технику общения, а также воспринимают широкий круг намеков. В отличие от них, поленезависимые студенты остро чувствуют критику, раздражительны, стремятся сохранять дистанцию между собой и группой. При принятии важных решений предпочитают ориентироваться на себя.

Такой подход к образовательному процессу, в основе которого лежит когнитивный стиль студентов, позволяет рассматривать с этих позиций такие

аспекты процесса обучения как: 1) усвоение социального материала; 2)роль преподавателя в обучении; 3) стиль преподавания; 4) взаимодействие обучаемый – обучающий.

Знание, понимание и учет когнитивного стиля позволяет информацию о разных индивидуальных путях познания, пояснить то, как эти различные организации познавательной деятельности сказываются на взаимоотношениях между ними.

Таким образом, проблема влияния когнитивных стилей на процесс адаптации студентов имеет большой научно-практический потенциал.

Литература:
1. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов-н/Д, 1994.

Вплив застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі на розвиток рефлексивної діяльності іноземних студентів

Шмоніна Т.А.
к. пед. н., доцент кафедры природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: tradul_smonina@ukr.net

В останній час застосування інформаційних технологій значно впливає на зміст, форми і методи навчання. Мультимедійні технології збагачують процес навчання, дозволяють зробити його більш різноманітним і ефективним. Мультимедіа інтегрують в собі потужні освітні ресурси, що здатні забезпечити процес формування і виявлення ключових для іноземних студентів компетенцій, до яких належать в першу чергу інформаційна і комунікативна. Мультимедіа і телекомунікаційні технології відкривають принципово нові методичні підходи у системі освіти.

Педагогічні можливості засобів мультимедіа визначаються не простим підсумовуванням можливостей комп’ютерної техніки і технологій, що до них входять. Збільшення педагогічних можливостей окремих складових засобів мультимедіа, що взаємно розвивають і доповнюють друг друга, приводить до переходу кількості цих можливостей до якості.

Технологія мультимедіа дозволяє реалізувати більшість методів навчання, здатне в багатьох випадках удосконалити або навіть частково замінити в навчальному процесі такі класичні методи навчання, як метод усного викладу навчального матеріалу (лекція, розповідь, пояснення та ін.), методи наочного і практичного навчання, методи закріплення отриманих знань, методи самостійної роботи та навички рефлексивної діяльності. Багато відомих педагогів і психологів вказують на те, що для підвищення ефективності навчання методи усного викладу повинні поєднуватися з наочними і практичними методами, а також з методами активізації сприйняття.

Навчання іноземних студентів в Україні є важливим фактором міжнародної і внутрішньої політики й економіки нашої країни, тому потребує особливої уваги. Кожний етап навчання іноземних студентів в України має свої особливості і проблеми.

При вивченні природничих дисциплін іноземними студентами наочні посібники та засоби мультимедіа відіграють надзвичайно важливу роль. Використання слайдових демонстрацій і відеоматеріалів дозволяє більш наочно продемонструвати різні природничі процеси. Відеоролики в поєднанні зі звуковим супроводом підключають до процесу запам’ятовування і слухову пам’ять. Перегляди навчальних фільмів впливають на емоційну сферу свідомості, викликають роздуми, формують питання, що в цілому активізує пізнавальну діяльність студентів.

Рефлексія – це дослідницький процес, що звертає свідомість індивідуума на самого себе. Рефлексуючи, людина займає по відношенню до себе позицію дослідника, який вступає у внутрішній діалог з собою з приводу самого себе як особистості, партнера зі спілкування або суб’єкта якої-небудь діяльності [1].

Здібність до рефлексивної діяльності – це важлива якість особистості, яка дозволяє ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходові у навчальній діяльності і зростанню професійної компетентності.

Рефлексивні механізми діють при утворенні основних і допоміжних цілей, уточненні, попередній оцінці цілей і засобів для їх досягнення, реалізації, перевірці адекватності результатів, корекції та оцінці кінцевих результатів. Рефлексія бере участь у переосмисленні особистісних цілей, мотивів, ціннісних орієнтацій, прагнень, оцінці можливостей тощо. Завдяки рефлексії людина здатна оцінювати діяльність із погляду перспектив успіху, коригувати її з урахуванням різних норм, відчувати себе відповідальною за можливі результати, передбачувати її наслідки для себе та оточуючих [2].

Розвиток рефлексії відбувається впродовж усього періоду формування особистості, в тому числі й особливо в процесі навчання, тому традиційно вважається, що цей період є періодом найбільш активного формування самопізнання. Розвиток самосвідомості людини виявляється в формуванні її самоспостереження, критичного ставлення до себе, в оцінюванні своїх позитивних і негативних сторін, самовладанні, відповідальності за свої вчинки [3].

При аналізі рефлексії виділяють два основні типи механізмів: контрольно-оцінний та конструктивно-креативний. Перший – контрольно-оцінний механізм – полягає в контролі за протіканням процесу власної діяльності, оцінці реальності цілей та відповідності засобів для їх досягнення, зіставленні отриманих результатів із початковою метою тощо. Другий, конструктивно-креативний рефлексивний механізм, діє на вищому, творчому рівні здійсненні діяльності. Завдяки його дії відбувається оптимізація діяльності шляхом інтеграції міжпредметних знань, технологій досягнення цілей, аналізу результатів спостережень або експерименту й тісно пов’язаний із творчим мисленням [2].

Рефлексія – це не лише знання й розуміння суб’єктом самого себе, але й з’ясування того, як інші знають і розуміють того, хто рефлексує, його особистісні особливості, емоційні реакції й когнітивні уявлення. Виходячи з

цього, можна визначити, що рефлексія – це своєрідний двоїстий процес дзеркального відображення індивідами один одного.

Слід зазначити, що рефлексивна діяльність іноземних студентів має усі притаманні їй характеристики і лише методи і прийоми її формування мають свої нюанси.

Рефлексивно-аналітична діяльність іноземних студентів дозволяє здійснювати аналіз і самоаналіз навчальної діяльності студентів, їх самоконтроль, саморегуляцію й осмислення власної діяльності. Ці якості знаходяться в прямо пропорційній залежності з процесом розвитку особистості, сприяють її творчому підходу до процесу навчання й формують навички самоосвіти, що, на нашу думку, є головною метою будь-якого навчального процесу [4].

Етап усвідомлення й спостереження є підготовчим. На цьому етапі студенти усвідомлюють навчальні завдання, мету навчальної діяльності, індивідуальні потреби й бажання вдосконалити себе. В цей період відбувається спостереження й пізнання як процесу навчання, так і самого себе в ньому. Формування цього виду рефлексивної діяльності іноземних студентів ми пропонуємо здійснювати шляхом індивідуальних бесід, зустрічей зі старшокурсниками й дипломованими фахівцями, організації навчальних екскурсій, демонстрацій наукових фільмів тощо, що також сприяє підвищенню інтересу до навчання й мотивації студентів. Для іноземних студентів зустрічі зі співвітчизниками старшокурсниками мають особливе значення. Знаходячись в іншій країні земляцькі відносини набувають суттєвої значимості і впливовості, що є рушійною силою на початковому етапі формування навчальної мотивації і рефлексивних навичок. Навчальні екскурсії і демонстрації наукових фільмів дають можливість, невважаючи на недостатній рівень знання іноземними студентами російської (української) мови, невербальним шляхом на емоційному рівні вплинути на формування індивідуальних навчальних бажань і потреб.

Етап аналізу й оцінки своєї навчальної діяльності та діяльності інших студентів і навчального процесу взагалі, є головною дієвою силою розвитку рефлексії. Послідовні аналіз і самоаналіз та оцінка і самооцінка сприяють формуванню і прийняттю відповідних підсумкових рішень студента. На цьому етапі доцільно застосовувати різноманітні методи (пошук помилок, постановка питань, формулювання висновків, оцінювання товаришів, різноманітні форми контролю тощо), що спонукають студентів здійснювати аналіз/самоаналіз і оцінку/самооцінку, яка з нього витікає, тобто активізувати рефлексивну діяльність студентів. Цей етап є дуже важливим для іноземних студентів ще й тому, що він сприяє розвитку мовних навичок і переведенню їхнього пасивного словникового запасу до активного, що є одним з головних шляхів формування професійної компетентності іноземних студентів.

Кульмінацією успішної рефлексивної діяльності є самостійне, усвідомлене прийняття рішення щодо самовдосконалення. На цьому етапі відбувається оптимізація навчальної діяльності, розвивається творче мислення, здійснюється адекватний розвиток і саморозвиток, формуються навички самоосвіти. Цей етап у процесі розвитку рефлексивної діяльності є заключним. Роль викладача в ньому зводиться до мінімуму. Студент має сам зробити висновки і прийняти відповідні рішення, а викладач виступає лише як наставник і порадник. Цей етап є проявом творчості, він являє собою звіт про якість реалізації рефлексивної діяльності суб’єкта.

Отже, перегляд наукових фільмів і презентацій, віртуальні лабораторні роботи, практичні мультимедійні інтерактивні заняття покликані впливати як на емоційну, так і на пізнавальну сферу іноземних студентів і, таким чином, формують стійку мотивацію до навчання.

Використання засобів мультимедіа активізує навчання завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подання інформації; підвищує ефективність навчального процесу, зокрема забезпечує індивідуалізацію і диференціацію навчання при різнорівневій підготовці;

дозволяє об’єктивно перевірити та оцінити рівень навчальних досягнень студента.

Використання засобів мультимедіа дозволяє отримувати хороші результати при відпрацюванні, закріпленні і повторенні вивченого матеріалу й сприяє підвищенню рівня рефлексивної діяльності іноземних студентів та якості їхньої природничо-наукової підготовки в цілому.

Література:
1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ имени С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Максименко С. Д. Методологічні проблеми загальної психології / С. Д. Максименко // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – №3. – С. 4.
3. Савчин М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця / М. Савчин, М. Студент // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 137–146.
4. Шмоніна Т.А. Концептуальні основи розвитку рефлексивних умінь іноземних студентів у процесі формування професійної компетентності / Т.А. Шмоніна / Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. : Сб. статей. – Ялта: РИО КГУ, 2014. – Вып. 45. – Ч.5. − .313−319.

Лингвокультурема антропонимного типа в практике преподавания русского языка как иностранного

Шумарина Т.Ф.
к.фил.н., доцент кафедры русского языка
Одесского национального университета
г.Одесса, Украина
e-mail: shumarina2010@mail.ru

В известном определении лингвокультурема трактуется как совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак [1]. Как представляется, наряду с традиционными формами существования лингвокультуремы – фоновой и безэквивалентной лексикой - в ее состав следует включить и антропонимные единицы, функционирующие в русской речевой коммуникации. Лингвострановедческая компетенция иностранного учащегося не может считаться сформированной без адекватного применения антропонимных форм в ситуации устного общения, не говоря уже о толковании публицистических и художественных текстов, что является особенно актуальным для иностранных учащихся гуманитарного направления.

В восприятии иностранца имя собственное, функционирующее в тексте, в лучшем случае – криптограмма, а в подавляющем большинстве – семантически полое, стилистически незначимое образование. А между тем адекватное декодирование текстовых отрезков и даже всего текста немыслимо без владения учащимися, казалось бы, столь незначительной единицы как лингвокультурема антропонимного типа. Отсутствие фоновых знаний, информации относительно этических, эстетических, прагматических, социальных и других стереотипов его употребления в языке и речи может оказаться препятствием понимания художественного образа или авторского замысла всего произведения. Проведенное экспериментальное исследование, в ходе которого иностранным учащимся предлагалось объяснить значение текстовых отрывков произведений Л.Н.Толстого и современного автора, включающих антропонимные лингвокультуремы («При первом свидании Нехлюдов ожидал, что увидав его, узнав его намерение служить ей и его раскаяние, Катюша обрадуется и умилится и опять станет Катюшей, но, к ужасу своему, он увидал, что *Катюши не было, а была одна Маслова»* (Л.Н.Толстой); Само имя, произнесенное вслух – *ГЛЕБ ХОВАНСКИЙ*! – способно было заставить ее впасть в получасовой транс, и даже, когда ей удалось подсмотреть в школьной ведомости на зарплату, что фамилия Глеба вовсе не Хованский, а Ховенко, ничего не изменилось» (Н.Александрова), убедительно подтвердило выдвинутую гипотезу.

При обучении диалогу как продуктивной форме речевой деятельности необходимо сформировать у учащихся навыки варьирования русской антропонимной формулы. А, как отмечает А.В.Суперанская, это процесс многофакторный: «Варьирование определяется не только временем и местом употребления имени, но и сферой, в которой оно употребляется, и отношением говорящего и слушающего к именуемому объекту» [2, 355]. В ходе изложения темы иностранцам следует разъяснить, что в русской традиции антропонимная модель может быть использована не только как единица речевого этикета, но и

как средство дискредитации – оскорбления, осуждения, угрозы. Среди персональных компонентов самосознания личности дискредитации посредством имени собственного регулярно подвергаются возраст, пол, расовая принадлежность, физические и психические свойства.

Возраст. Причиной возникновения обиды как реакции на «возрастной» антропонимный стрессор может быть как адресант, так и сам объект именования. Например, адресант не способен адекватно оценить соотношение возрастных характеристик, что приводит к употреблению неуместного антропонимного варианта (*Боря* вместо *Борис Борисович* или *Мария* вместо *Мария Ивановна*). Опасна в этом смысле формула «детерминант *дядя*» и особенно *«тетя»*+ гипокористика (*тетя Валя, дядя Вася*). В семейно-дружеской коммуникации такое предпочтение далеко не всегда отвечает ролевым ожиданиям адресата. Подобный эмоциональный эффект можно прогнозировать и вследствие употребления лепетного имени в адрес молодого человека, юноши (*Кока, Кука, Абаба*). При этом в ходе опроса было установлено, что девушки не ощущают эмоционального дискомфорта вследствие их номинации лепетными именами типа *Ляля, Леля.*

Первопричиной «возрастного» дискомфорта может оказаться и сам объект именования. Рассогласование хронологического и психологического (самооценка, часто искаженная) возраста способно привести к временной децентрации, которая реализуется в двух формах – децентрации в прошлое и децентрации в будущее. Децентрация в прошлое, порождающая феномен консервации возраста, чаще наблюдаемый у женщин, обусловливает ожидание гипокористик и деминутивных антропонимных форм. Актуализация же объективно адекватных номинаций может привести к возникновению дискомфорта (*«Варвара Петровна!» – «Лучше зови меня Варей»* (РР). Однако следует заметить, что функционирование подобных антропоупотреблений строго регламентировано рядом социальных условий. Нарушающие конвенциональные границы номинации получают статус инвективы.

Результаты экспериментального исследования корреляционной зависимости антропонимных номинаций и гендерно-возрастного фактора подтвердили выдвинутую гипотезу и доказали, что наиболее интенсивные негативные эмоции деминутивные формы вызывают в ситуациях Ж1→ Ж3 и М1 → Ж3, где Ж – женщины, М – мужчины; 1 –молодое поколение (20-35 лет), 3 – старшее поколение (более 50 лет). Допустимость / недопустимость указанных антропонимных форм в ситуациях М 1→ М3 и Ж 1 →Ж3 может быть решена только на основе хронологических либо психологических (приписываемых) возрастных параметров. Необходимо также указать, что подобные антропонимные употребления всегда интенционально обусловлены. Целью коммуникативных актов, включающих антропонимный стрессор, является достижение локутивного эффекта оскорбления либо иного прагматического эффекта, например выражения лести, что в ситуациях, отмеченных гендерной оппозицией (М 1→ Ж 1 или Ж1→ М1),также воспринимается слушающим как фактор, вызывающий эмоциональное напряжение, хотя и иной этиологии. Употребление противоречащих норме антропонимных единиц не становится причиной дискомфорта, если антропонимный стрессор предварительно включается в состав автономинации и только в рамках приема «речевая маска»: (50-летняя женщина мальчику *) «Вася, это Бася…»* и уже далее *«Говори, зачем тебя Бася ко мне послала»* (Е.Логунова). Децентрация в будущее проявляется у подростков в неадекватном хронологическому возрасту стремлении к возмужанию, вследствие чего дискомфортными для них становятся такие формы именования, как гипокористики и квалитативы (*«Сеня»! – «Я Семен!»* (РР). Дискомфорт, каузированный возрастными параметрами, может быть вызван говорящим намеренно, путем употребления антропонимной формы с неадекватной конвенциональной характеристикой: «*Вот вам,- сказала она, - мой милый Володя (она в первый раз так меня называла), товарищ. Его тоже зовут Володей». (Прибытие этого мальчика превращало меня самого в мальчика)»* (И.С.Тургенев).

Этническая отнесенность. Ономастическая вербализация оскорбления этнического самоопределения личности наиболее заметна в цепочке антропонимных этноинвектив (*фриц-хачик-мамбет-наташа-сара-абрам)* и ксенофобских прозвищ (*жид, чурка, чебурек, черный, молдаванин, харакири*) Однако и другие языковые средства могут стать реальной причиной оскорбления. К их числу следует отнести намеренное/ненамеренное искажение национальной огласовки имени (*Петя* вместо *Пятрас*(лит.), *Екатерина* вместо *Катерина* (укр.).

Показателем пейоративности высказывания может оказаться семантическая валентность. Слушающий, как правило, расценивает как оскорбление своих чувств упоминание кого-либо в беседе путем сопровождения имени собственного контекстуальным партнером «твой»(«свой»), ведь исключение объекта из сферы говорящего привносит в высказывание оттенок неприязни, презрения, осуждения. Знаменательно, что данный прием благодаря стратегии вуалирования, при которой антропоним лишь косвенно связано с актом дискредитации, остался неизменным на протяжении более чем целого столетия: «…*сидит у своей Августмны Христиановны.»* (И.С.Тургенев); *«Мы, Верочка, говорим о твоем ПеПеЖе. »* (А.И.Куприн); «У *твоей Анжелы тоже нога не маленькая*. »(Г.Куликова).

Агрессивная интенция содержится и в антропонимных единицах, употребляемых с нарушение ролевой и индивидуальной антропонимных норм.

Поскольку степень оскорбительности именной формулы в русском речевом употреблении варьирует в очень широком диапазоне (от шутливо-ироничной до уничижительно-пейоративной), при обучении антропонимному речевому этикету и лингвокультуреме антропонимного типа в целом следует руководствоваться дидактическим принципом «от простого к сложному». Оптимальным способом изложения нам представляется алгоритмическая композиция материала. Дополнительным эффективным средством, способствующим усвоению культурологического содержания русской

антропонимной формулы и отдельных ее компонентов, на наш взгляд, может оказаться схема речевой интеракции, включающая указание последовательных операций, перечень блоков социально-психологических факторов, антропонимных вариантов с набором коннотативных сем. Схема позволит студенту-иностранцу сформировать стратегию реализации процесса выбора и минимизировать коммуникативные неудачи. Данная модель выбора лингвокультурем антропонимного типа может быть полезна для обучения иностранных учащихся как продуктивным, так и рецептивным формам речевой деятельности.

Литература:

1.Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы)/В.В.Воробьев.-М.: Изд-во Российского ун-та дружбы народов, 1997.-332 с.

2.Суперанская А.В. Ономастические универсалии [Текст]/А.В.Суперанская// Восточнославянская ономастика.- М.: Наука, 1972.-С.346 – 356.

Секція 4. ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНО-ПРИРОДНИЧИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НЕРІДНОЮ МОВОЮ

Використання дидактичних ігор при навчанні хімії іноземних студентів підготовчих факультетів

Бешенцева О.А.
к.х.н., доцент кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: beshentseva@ukr.net

Одне із завдань в концепції модернізації української освіти – це формування творчої особистості студентів. Воно дозволяє підвищити мотивацію навчання, найбільшою мірою реалізувати здібності, можливості, потреби і інтереси студентів. Особливо це питання стосується довузівської підготовки іноземних студентів, коли вони повинні вирішити цілу низку проблем, як освітніх, так і адаптаційних.

Тому не випадково однією з головних цілей довузівської освіти є розвиток пізнавальної активності іноземних студентів. Пізнавальна активність забезпечує пізнавальну діяльність, у процесі якої відбувається оволодіння змістом навчального предмета, необхідними способами діяльності, уміннями, навичками.

Серед різних способів активізації пізнавальної діяльності певне місце займають дидактичні ігри. За визначенням гра – це форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, фіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, в предметах науки і культури [1].

У процесі гри іноземні студенти самі прагнуть подолати труднощі, ставлять завдання і вирішують їх. Гра – не розвага, а особливий метод залучення студентів у творчу діяльність, метод стимулювання їх активності.

Щоб краще уявити вплив дидактичних ігор на підвищення ефективності навчання доцільно виділити три найбільш значущі функції ігор – виховну, освітню, розвиваючу. Крім того, не слід забувати, що найважливіше значення має така властивість гри, як зацікавленість [2,3].

Головною функцією дидактичної гри є освітня функція. В ігровій ситуації дидактична мета ставиться перед студентами-іноземцями у формі ігрової задачі.

Виховна функція дидактичної гри – це виховання позитивного ставлення до предмета, бажання вивчати хімію, працьовитість і старанність у пізнанні нового. Під час гри розвиваються сила волі, цілеспрямованість, активність, динамічність, продуктивність мислення, віра у власні сили, проявляються взаємодопомога і товариство.

Дидактична гра виконує також розвиваючу функцію. Для засвоєння знань з хімії постійно потрібна увага, добре розвинена пам'ять, максимальна інтелектуальна робота. Тому для успішного навчання хімії необхідно тренувати ці психічні властивості.

Отже, дидактична гра через зацікавленість, навчальну, виховну і розвиваючу функції сприяє вирішенню дидактичних завдань процесу навчання.

На якому етапі навчання потрібна гра? У випадку, коли в іноземних студентів сформований стійкий і глибокий інтерес до предмета, то тут від гри можна відмовитися. Якщо ж такого інтересу немає і викладач прагне створити його, то тут гра може стати добрим помічником педагога. І тут не треба боятися того, що інтерес, що виникає в процесі гри, – це інтерес саме до гри, а не до навчального процесу. Існує закономірність: зацікавленість зовнішньою стороною явищ переростає в інтерес до їх внутрішньої суті. В іграх різні відомості та знання студенти отримують вільно. Тому часто те, що на занятті здавалося важким, навіть недоступним для студента-іноземця, під час гри легко засвоюється. Інтерес і задоволення – важливі психологічні ефекти гри.

Застосування дидактичних ігор у вивченні хімії дозволяє вирішувати наступні завдання:

1. Підвищення інтересу до вивчення предмета.

2. Зниження перевантаження іноземних студентів.

3. Активізація навчально-пізнавальної діяльності іноземних студентів.

Під час викладання хімії студентам-іноземцям я почала застосувати різноманітні дидактичні ігри. Мною розроблені і заняття, де частково застосовуються ігрові моменти, і такі заняття, де гра має провідну роль (рольові ігри, вікторини, розслідування та інші).

Наприклад, початок вивчення хімії як нового предмета надзвичайно важливий для формування пізнавального інтересу студентів-іноземців. При цьому великий інтерес у них викликає вивчення властивостей речовин, проведення дослідів на заняттях. А при розгляді теоретичних питань: ступеня окислення, вивченні номенклатури, а також при складанні хімічних формул і рівнянь цей інтерес падає. Для того щоб студенти не втратили інтерес до предмету і не боялися занять хімії пропонується система дидактичних ігор.

На початковому етапі навчання для іноземних студентів характерна установка на переважне запам'ятовування матеріалу, а не на його обдумування. Самостійні міркування рідкісні, а схильність до критичного аналізу майже не зустрічається. Тому найбільш актуальні дидактичні ігри, спрямовані на запам'ятовування понять і термінів. Ігри – вправи займають зазвичай 10-15 хвилин і є хорошим засобом для осмислення і закріплення навчального матеріалу, застосування його в нових ситуаціях. Це різноманітні головоломки, шифрограми, кросворди та ін.

Далі навчальні, контролюючі і узагальнюючі ігри стають сюжетними, де сюжет – форма інтелектуальної діяльності.

Наприкінці довузівської підготовки іноземних студентів більш широко використовую частково пошуковий і дослідницький методи навчання через рішення експериментальних завдань у вигляді сюжетно-рольових і ділових

ігор. При цьому дуже важливо: надати студентам ініціативу і творчість у розробці змісту гри, створення ігрових органів самоврядування; вільний вибір ігровий ролі відповідно до особистісних можливостей, забезпечення обстановки творчого виконання ролі; індивідуальна робота педагога для досягнення кожним студентом успіхів у грі; створення високого емоційного підйому у ході гри.

У процесі гри в студентів-іноземців формуються важливі якості: вміння брати участь в обговоренні та прийнятті колективного рішення; викладати та аргументувати свою точку зору; уважно вислуховувати прихильників і опонентів. У підсумку розвиваються інтелектуальні вміння та здібності аналізувати різні варіанти і точки зору; застосовувати всебічний підхід до обговорення явища; порівнювати і узагальнювати факти. Стійко підтримується інтерес до предмету. Гра – універсальний засіб виховання, розвитку, навчання, тому недооцінювати її значення щонайменше нераціонально і непродуктивно.

Успішність засвоєння матеріалу з використанням різних технологій важко уявити без спеціального відстеження цього процесу. Спостереження за процесом навчання показали, що на заняттях з використанням дидактичних ігор навіть «слабкі» студенти працюють більш активно, не відволікаються, зацікавлено виконують завдання.

У своїй роботі я застосовую різні методи оцінювання якості знань – контрольні роботи, самостійні завдання, комп'ютерне тестування. Педагогічний моніторинг і сучасний аналіз діяльності дозволяють проконтролювати стиль власної діяльності, переконатися в тому, що впровадження нових технологій – необхідність і потреба кожного викладача на сучасному етапі.

Література:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи. – К.: центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: Скорпіон, 2000. – 120 с.
3. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упоряд. Л. Галіцина. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.

Форми диференційованого контролю при реалізації концепції безперервної освіти в навчанні іноземних студентів ВНЗ

[1]Волосюк М.А., [2]Проценко О.М., [3]Герасименко В. В.,
[1]к.ф.-м.н., доцент кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
[2]доцент, [3]к.т.н., доцент кафедри графіки
Харківського національного університету будівництва та архітектури,
м. Харків, Україна
e-mail: marina_volosyuk@ukr.net

Досягнення ефективної взаємодії довузівської й вузівської систем навчання іноземних студентів є одним із факторів удосконалення й розвитку системи безперервної освіти в Україні. Перехід іноземних студентів від підготовчої освітньої системи до вищої є важливим кроком в житті кожного з них. Рівень адаптації довузівської системи навчання на цій стадії суттєво впливає в подальшому на визначення їх як майбутніх фахівців. Актуальною проблемою цього етапу діяльності є забезпечення спадкоємності й інтеграції загальної й професійної освіти [1-5]. Головною задачею іноземного студента підготовчого факультету є зарахування його на перший курс українського вузу й подальше успішне навчання в ньому для здобуття бажаного фаху. Таким чином, у процесі підготовки таких студентів вже на довузівському етапі викладачам необхідно відслідковувати й контролювати процес набуття й систематизації знань студентом на необхідному рівні.

Проблема переходу студента-іноземця від довузівського етапу навчання до етану навчання на першому курсі обраного українського ВНЗ та раціонального полегшення цього переходу сьогодні розглядається з різних точок зору. Можна, наприклад, казати про значні відмінності в освітніх програмах різних держав і, внаслідок цього, про різний рівень готовності студента з іншої держави до подальшого навчання у ВНЗ України. У значній мірі це стосується тих, хто обрав для подальшого навчання технічний фах.

Розглянемо форми диференційованого контролю при реалізації концепції безперервної освіти в навчанні іноземних студентів на простому і наглядному прикладі вивчення студентами курсу «Нарисна геометрія. Інженерна графіка»,

що розрахований на два семестри. Підсумковим контролем набутих знань є диференційований залік.

Чимало студентів вважають курс інженерної графіки складною для сприйняття дисципліною, тому що просторові особливості конфігурації деталі в ньому представлено ортогональними зображеннями на площині у трьох проекціях. Уявити оригінал за проекціями, тобто «прочитати» кресленик, для студентів-першокурсників – нелегке завдання через те, що в них ще недостатньо розвинуто просторову уяву.

У процесі навчання застосовуються класичні види контролю засвоєння студентами матеріалу: попередній, поточний, періодичний і підсумковий. Кожний з видів контролю проводиться у різні форми – індивідуальні й фронтальні, усні й письмові. Розглянемо застосування всіх видів і форм контролю в процесі навчання.

Призначення *попереднього контролю* – встановити, якими знаннями володіє студент-іноземець, що приступив до вивчення дисципліни після проходження курсів математики й креслення на підготовчому факультеті ВНЗ. Для цього підготовлено роздатковий матеріал з теми «Геометричні побудови». У ньому студентам запропоновано завдання, на яких базується інженерна графіка (розділення навпіл відрізка й кута, побудова трикутника за трьома сторонами і т.і.). Оскільки студент-іноземець на початку вивчення дисципліни ще непевно володіє українською мовою й має проблеми з самостійною роботою з підручником, одночасно із завданням надається модель з адаптованим коментарем розв’язання завдання. Студенту пропонується актуалізувати математичну термінологію та знання з геометричних побудов за темою завдання, що студент вивчав ще при довузівській підготовці на заняттях з математики та креслення, наприклад: бісектриса, відрізок, вписане в трикутник коло та ін., та вивчити нову, ще незнайому. Студенту потрібно зрозуміти поставлену задачу й виконати її за прототипом. Форма контролю цієї роботи – *індивідуальна*. Викладач, перевіряючи завдання, просить розповісти студента,

як він виконував побудову й у чому зазнавав труднощів. *Індивідуальний контроль* в усній формі дозволяє викладачу з'ясувати, які з питань теми незрозумілі багатьом студентам і пояснити їх додатково.

Поточний контроль встановлює зворотний зв'язок у процесі навчання й дозволяє викладачу одержувати інформацію про те, як студент засвоїв досліджуване питання в процесі виконання індивідуального завдання. Контроль проводиться у вигляді короткої співбесіди зі студентом при захисті кожної графічної роботи (кресленика) протягом усього навчального року. *Індивідуальний усний контроль* допомагає студенту-іноземцю правильно вживати й вимовляти терміни з дисципліни.

Періодичний (тематичний) контроль рекомендовано проводити на спеціально запланованих заняттях кілька разів за семестр після вивчення кожної теми чи групи тем. У першому семестрі такий контроль проводиться у вигляді трьох індивідуальних контрольних робіт з тем: геометричне креслення, проекційне креслення й поверхні. Контрольні роботи за змістом не відрізняються від тих, які виконують українські студенти, але доводиться адаптувати їх до іноземних студентів – давати деякі пояснення умов завдань та нової термінології через те, що студент ще має проблеми з розумінням української мови.

Графічні роботи іноземних студентів оцінюються диференційовано – «відмінно», «добре», «задовільно». Це дає можливість студенту, що навчається, довідатися, наскільки якісно виконано ним роботу. Поняття «зараховано» і «незараховано» не визначають якість виконаних креслеників. При цьому таке оцінювання виконує й виховну функцію, стимулюючи студентів виконувати й захищати роботи якісно та своєчасно.

Підсумковий контроль визначає відповідність отриманих знань і вмінь студента до вимог програми досліджуваного курсу. Перевірці підлягають: знання державних стандартів, уміння студентом читати, виконувати й коментувати кресленики й вирішувати графічні задачі. Формою контролю в

першому й у другому семестрах у цьому випадку є диференційовані заліки, для проведення яких розроблені тестові завдання з інженерної графіки для всіх спеціальностей. Завдання складені в закритій формі, тобто на кожне питання дано три відповіді, серед них лише одна правильна, її й повинен винайти студент.

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що вищезазначені форми диференційованого контролю при реалізації концепції безперервної освіти в навчанні іноземних студентів ВНЗ виконують декілька функцій: дають точне уявлення викладачу про якість засвоєння студентами програмового матеріалу; дисциплінують студентів, розвиваючи в них уміння концентрувати зусилля для розв'язання поставлених задач у визначений термін; допомагають студентам-іноземцям засвоїти термінологію з дисципліни та сприяють розвитку комунікативних вмінь з обраного фаху.

Література:

1. 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 Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди: зб. наук. праць. – Вип. 29, Том III. – К.: Гнозис, 2013. – с. 287-292.

2. Волосюк М.А. Адаптація іноземних студентів до навчання у ВНЗ на основі концепції безперервності та спадкоємності / М.А. Волосюк, О.М. Проценко // Наукові записки: збірник наукових статей. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2016. – Вип. 129. – С. 49-57.

3. Волосюк М.А. Концепція безперервності та спадкоємності при природничо-науковій та математичній підготовці іноземних студентів до навчання у ВНЗ / М.А. Волосюк, О.А. Бешенцева, О.М. Проценко // Science without bordes – 2017 : Materials of the XIII Internathional scientific and practical Conference, 30 March – 07 April, 2017, Sheffield, England. — Sheffield : Science and Education LTD, Vol.4 : Pedagogical sciences, 2017. — P.16-23.

4. Волосюк М.А. Особенности преподавания спецдисциплин иностранным учащимся / М.А. Волосюк, Е.М. Проценко, А.А. Печерцев // Metodology of Modern Research : Proceedings of the III Internathional Scientific and Practical Conference, March 29, 2017, Dubai, UAE. — Internathional Scientific and Practical Conference “World Science”, № 4 (20), Vol.4, April 2017. — P.38-42.

5. Печерцев О.О. Науково-методичні аспекти підвищення ефективності базової графічної підготовки студентів / О.О. Печерцев, О.М. Проценко, М.А. Волосюк, О.О. Печерцева // Науково-методичне забезпечення сучасного освітнього процесу в технічному університеті: колективна монографія. — Варшава: «Diamond trading tour», 2016. — С. 95-99.

Построение контрольных заданий по физике с целью формирования предметно-речевых умений у студентов-иностранцев подготовительного факультета

Горбенко А.М.

Старший преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных Харьковского национального университета городского хозяйства им. А. Н. Бекетова

Основой последовательной ориентации на цели обучения является оперативная обратная связь, которая осуществляется путем организации и проведения контроля как неотъемлемой части обучения. Назначение контроля состоит в том, чтобы установить уровень усвоения учащимися изучаемого курса.

Любой учебный предмет включает целую систему различных понятий, используемых при формировании определенных умений и навыков.

Преподаватель должен иметь ясное представление о том, какие из них входят в содержание целей обучения. Соотнесенность содержания контроля с целями обучения – главное требование к его организации. Только в этом случае контроль может быть объективным и обоснованным. В контроле должен находить отражение весь спектр целей, связанных с номенклатурой предметно-речевых умений по физике, которые направлены на формирование модели выпускника подготовительного факультета.

К ним относятся умения начального уровня:

- давать определения основных физических понятий и величин с их единицами измерения;

- формулировать основные физические законы;

- узнавать и записывать формулы, отражающие основные физические закономерности, понимая смысл входящих в них величин.

К умениям следующего уровня можно отнести умения трансформировать текстовую информацию в модельную форму, то есть в графики и формулы, и наоборот – переводить в текстовую форму информацию, заданную в модельном виде.

Умения третьего уровня состоят в возможности воспроизводить информацию о причинно-следственных связях между объектами усвоения, обобщать, классифицировать и сравнивать имеющуюся информацию.

Так студент должен уметь объяснять смысл основных физических явлений на основе изученных физических законов, распознавать общие признаки и характеристики различных явлений и объектов, определяя вид, к которому они относятся, давать их сравнительную характеристику, выявляя основные физические параметры, определяющие их сходства и различия. И, наконец, студент должен уметь применять теоретические знания к решению конкретно-практических задач. При этом он должен сориентироваться в тексте задачи, выделить из него необходимую информацию о реальной физической ситуации, рассматриваемой в задаче, формализовать ее, выявить физические закономерности и формулы, описывающие эту ситуацию, и найти способ определения искомых физических параметров.

Подобное четкое осознание целей позволяет направлять контрольные задания на проверку, как отдельных умений, так и их взаимосвязанных групп.

При составлении заданий важен учет этапности обучения и соответствия ему уровня языковой компетенции студентов.

Так контрольные работы по первым разделам курса «Вводный курс», «Кинематика», «Динамика» содержат задания более простого уровня, связанные с выбором из предложенных формул или графиков, соответствующих определенному виду движения, что требует лишь идентификации определенной терминологической единицы и соотнесения ее с предметной информацией по этому вопросу. Такие задания характерны для системы тестового контроля. Также студент должен уметь закончить фразу, содержащую стандартное определение, представленное ранее в идентичной форме на занятиях.

В контрольных, соответствующих более поздним этапам обучения, появляются задания более высокого уровня с точки зрения необходимых для их

выполнения предметно-речевых умений. Они требуют от студента дать объяснение некоторых физических явлений, назвать принципы, положенные в обоснование физических моделей и понятий, объяснить поведение физических объектов в определенных ситуациях. Выполнение таких заданий предусматривает возможность ответа на уровне самостоятельно составленного монологического высказывания, состоящего из стандартных фразовых моделей, имеющихся в конспекте. Уровень сложности таких заданий можно повышать на более поздних этапах, приближая их к образцу письменного ответа на экзаменационный вопрос.

Не менее важным фактором является актуализация ранее усвоенных знаний на более поздних этапах обучения. Так в части заданий по теме «Динамика» должны использоваться знания темы «Кинематика», формул и графиков равномерного и равнопеременного движений. Задания темы «Механическая работа, мощность, энергия» предусматривают знание видов сил и результатов их действия, а также видов движения тела, что относится к предыдущим разделам курса.

При составлении конкретно-практических задач нужно учитывать следующее. Во-первых, различия в преподавании курса физики в нашей системе образования и в других странах; во-вторых, весьма ограниченный бюджет времени на подготовительном факультете; в-третьих, недостаточную речевую компетенцию студентов. Сказанное не позволяет осуществлять обучение ориентировке в произвольной физической ситуации, усложненной техническими деталями; не позволяет рассчитывать и на решение задач, требующих нестандартных подходов, многошаговых действий. Это заставляет максимально упрощать и унифицировать условия заданий. Задания должны давать возможность всесторонне рассмотреть лишь некий ограниченный набор стандартных физических ситуаций, позволяющих выявить степень усвоения студентами строго определенной ограниченной совокупности знаний, умений и навыков в соответствии с программой данного раздела курса. Все такие

физические ситуации должны быть предварительно рассмотрены на занятиях и только после этого вынесены на самоконтроль и контроль.

В зависимости от набора контролируемых умений и их количества, задания отличаются по степени сложности. Такая дифференциация может осуществляться с помощью системы баллов, присваиваемых каждому заданию, что позволяет оценивать уровень задания как преподавателю, так и студенту. Это может стимулировать и активизировать действия студентов, сделать их более осознанными, дает возможность выбрать тактику выполнения работы. К тому же данный прием способствует повышению реальности контроля.

Соблюдение данных принципов и целей при составлении, как контрольных заданий, так и заданий для самостоятельной работы студентов позволяет повысить уровень обратной связи в учебном процессе и соответствует задачам формирования модели выпускника подготовительного факультета.

Литература:
1. Проблемы обучения иностранных студентов: поиски, находки, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции 14-16 июня 2000 года. – Одесса: Изд-во ОПУ, 2000. – 184 с.

Навчальний комплекс «Основи права» для студентів-іноземців підготовчих відділень: структура, зміст, тематика

Грицюк В.Є.
старший викладач кафедри соціально-економічних наук
e-mail: grytsiuk225@gmail.com
Гудзенко О.Ф.
старший викладач кафедри соціально-економічних наук
e-mail: ofgudzenko@ukr.net
Дягілєв В.Є.
канд.іст.наук, доцент кафедри соціально-економічних наук
Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна
м. Харків, Україна
e-mail: vladimird@gmail.com

Курс «Основи права» є базовою навчальною дисципліною при підготовці майбутніх юристів. Вивчення цього курсу закладає у студентів основи юридичного світогляду та привчає їх до абстрактного мислення. В останні роки

спеціальність «правознавство» набуває все більшої популярності у іноземних студентів. Про це свідчить зростання чисельності бажаючих придбати цю спеціальність, причому присутня стійка тенденція підвищення інтересу до вивчення правознавства у студентів з країн СНД (Азербайджан, Туркменістан, Таджикистан).

Викладання основ права іноземним студентам має свої навчально-методичні особливості, які випливають з недостатнього знання іноземцями мови навчання, відсутності у більшості іноземних студентів уявлень про правову культуру та навичок життя в демократичній правовій державі.

Починати навчання в вузах України іноземці, в тому числі і студенти з країн СНД, повинні з підготовчого відділення. Запорукою ефективного навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні за спеціальністю «правознавство» є наявність навчально-методичного комплексу «Основи права». Цей навчальний комплекс складається, по-перше, з робочої програми курсу; по-друге, з навчального посібника по темах робочої програми курсу; по-третє, з додаткових посібників по окремим темам курсу, зокрема, тим, що передбачені для самостійного вивчення; по-четверте, з матеріалів для проміжного та підсумкового контролю результатів навчання [1; 52-54].

Викладачами кафедри соціально-економічних наук Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна розроблена робоча програма курсу «Основи права», яка містить в собі: опис навчальної дисципліни, тематичний план навчальної дисципліни, структуру навчальної дисципліни, перелік тем практичних занять, завдань для самостійної роботи, перелік індивідуальних завдань, методів контролю, схеми нарахування балів та шкали оцінювання підсумкового контролю, рекомендовану літературу.

Наступним етапом розвитку навчального комплексу став створений на основі робочої програми курсу навчальний посібник, який реалізує світоглядну і методичну концепцію програми. Навчальний посібник «Основи права», на наш погляд, має складатися з двох частин. Перша частина включає в себе

основні поняття теорії держави, друга - основні поняття теорії права. Зміст цих частин розкривається у 18 навчальних темах, наприклад, «Що таке суспільство»; «Що таке влада, види влади»; «Поняття та ознаки права» та інші. Навчальний посібник служить джерелом базових теоретичних знань з теорії держави і права, що одержують іноземні студенти на підготовчому факультеті. Тому викладач повинен викласти матеріал усіх тем цього посібника під час аудиторних занять. Посібник включає в себе не тільки навчальні тексти, а й питання, а також завдання, які спрямовані на закріплення матеріалу та стимулювання студента до самостійної роботи [2].

Граматичні вправи та завдання з наукового стилю мовлення повинні бути підготовлені викладачами мовної підготовки та оформлені в окремому посібнику, який також є частиною навчального комплексу. Даний навчальний посібник становить самостійну частину навчального комплексу «Основи права», проте має мати тематичну, лексичну і граматичну єдність з посібником «Основи права».

Вся тематика курсу, в силу обмеженості навчального часу, не може бути засвоєна тільки в ході аудиторних занять. У другому семестрі на підготовчому відділенні допустимо передбачити самостійне вивчення студентами окремих тем програми під керівництвом викладача. Навчально-методичним забезпеченням самостійної роботи студента-іноземця виступають навчальні посібники «Конституція України» і «Основні галузі законодавства України».

Обов'язковими елементами навчально-методичного комплексу, на нашу думку, повинні бути багатомовний словник основної лексики, а також словник термінів. У словнику термінів містяться вивірені, викладені доступним для іноземного студента мовою, короткі визначення основних понять і категорій правознавства. Разом з тим, цей словник за своєю формою повинен бути максимально наближений до академічних довідників і енциклопедичних видань, тому що робота з термінологічним словником на підготовчому етапі навчання є першим кроком студентів до роботи з науковою та довідковою

літературою в процесі подальшого навчання. Оскільки сучасна вища освіта багато в чому орієнтована на усвідомлено-вмотивовану самостійну роботу студентів, термінологічні словники та посібники для самостійної роботи повинні мати значну питому вагу в навчально-методичному комплексі.

Необхідність контролю і самоконтролю отриманих знань вимагає, щоб окремим блоком навчально-методичного комплексу «Основи права» були представлені тестові завдання з усіх тем і розділів навчальної програми курсу. На сьогоднішній день тести являють собою одну з найбільш затребуваних форм контролю знань студентів, оскільки їх можна використовувати для роботи з іноземними студентами в комп'ютерному вигляді.

Реалізація плану тематики навчального комплексу «Основи права» – це конкретний крок до здійснення пропонованої авторами ідеї створення інтегрованих навчальних посібників на підготовчому відділенні [3; 76-77]. На нашу думку, інтегрований навчальний посібник сприяє переходу на якісно новий рівень розвитку навчально-методичного забезпечення та міжпредметної координації в підготовці іноземних студентів підготовчого етапу навчання.

Світова тенденція розвитку вищої світи має напрямком переорієнтацію з традиційного аудиторного очного навчання на дистанційну форму одержання знань. Створення дистанційних курсів з різних галузей знань є основним напрямком методичної роботи сучасних університетів. Підготовка іноземних студентів не може залишатися осторонь у застосуванні новітніх процесів в освіті. Тому нагальною потребою є створення дистанційної форми навчально-методичного комплексу «Основи права» для іноземних студентів підготовчих відділень.

Література:

1. Грицюк В.Е., Гудзенко О.Ф. О структуре учебного курса «Основы права» для студентов-иностранцев подготовительных факультетов. Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе. Межпредметные связи. Тезисы XIII Международной научно-практической конференции. - Х; Изд-во ХНУ имени В.Н Каразина, 2009.
2. Основы права. В.Є.Грицюк, О.Ф.Гудзенко, В.Є.Дягілєв. Х. Издательство ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. - 120 с.

3. Грицюк В.Е., Гудзенко О.Ф. Інтегрований посібник як засіб підвищення якості міжпредметних зв’язків. Викладання мов у вищих начальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжнародні зв’язки. Тези XI Міжнародної науково-практичної конференції. - Х; ХНУ імені В.Н Каразіна, 2007.

Аспекти перепідготовки фахівців дизайнерських спеціальностей

Думбур О.А.
аспірант
Харківського національного педагогічного університету
м. Харків, Україна

Істотні зміни засобів і умов праці у зв'язку з науково-технічним прогресом і соціально-економічними трансформаціями, ведуть до змін і переформатування змісту професійної освіти. Зокрема, збільшення престижності деяких дизайнерських спеціальностей (розробка комп'ютерних ігор; реклама, медіадизайн, індустріальний дизайн), призводить до актуальної задачі обґрунтування нових методик перепідготовки фахівців технічного і гуманітарного сектора в дизайнерські спеціальності. Зокрема, необхідно виявити існуючі проблеми і окреслити шляхи їх вирішення, сформувати уявлення про основні напрями роботи з перепідготовки фахівців в області дизайну.

Розроблено велику кількість навчальних планів перепідготовки. Окрім планів та освітніх стандартів, позитивно впливають на процес само організованого навчання і розвитку нові комунікаційні технології і інноваційні функції засобів масової інформації. Формується парадигма «персоніфікований навчальний простір – особисте середовище навчання» [1], у рамках якої і мають розроблятися методики перепідготовки фахівців, проте відсутні методики, які сприяли б швидкій і результативній адаптації людей, що здобули первинну технічну освіту при переході в гуманітарно-технічну сферу діяльності.

Методики перепідготовки майбутніх дизайнерів, об’єднані у певну систему, повинні мати істотний вплив на процес розвитку суспільства і національної культури в певних педагогічних умовах: створення варіативних програм з малюнку, живопису, композиції, декоративно-ужитковому

мистецтву; розвиток творчого потенціалу майбутніх дизайнерів в творчій діяльності; орієнтації на психологічну адаптацію [2].

Також необхідно розробляти методики, що дозволяють вирішувати завдання адекватної оцінки результатів навчання, оскільки широкого поширення набули такі форми, як форуми в соцмережах з метою об'єктивної оцінки. Проте, існує явище «розмитості» критеріїв оцінки, можливість дуже широкого діапазону відгуків з боку непрофесіоналів за відсутністю підтримки початківця. Внаслідок чого погіршується якість дизайн-об'єкту і, кінець кінцем, не набуває розвитку творча діяльність.

Тенденції розвитку дизайну на Україні ставлять завдання, яке полягає у зміні концепції, перенесенні мотиваційної домінанти, цілей і завдань перепідготовки фахівців дизайнерських спеціальностей в сферу творчої логіки. Загальна схема (основні етапи роботи) діяльності фахівця з дизайну виглядає таким чином:

– прийом і сприйняття поступаючої інформації, побудова попереднього образу ситуації;

– оцінка і переробка; декодування інформації;

– ухвалення рішення, відповідного уявленням про мету і результат;

– реалізація прийнятого рішення, залежна від готовності виконувати складні дії. Спеціальні заняття сприяють підтримці такої готовності.

Аналізуючи діяльність дизайнерів, спостерігаємо, що відбувається виділення «простору дії» і «простору сприйняття», які є пов'язаними, але не співпадаючими явищами. В процесі дизайн-діяльності зміна «простору сприйняття» виявляється в структуризації речей, що раніше не сприймалися, усвідомленні часу як гнучкого чинника, що впливає в керованому просторі на образ. У зв'язку з цим, психологія виділяє декілька чинників, що впливають на результат в творчій діяльності:

– швидкість, здатність генерувати велику кількість ідей;

– гнучкість, здатність ставитись до однієї тієї ж проблеми по-різному;

– оригінальність, здатність генерувати унікальні, неповторні ідеї;

– ретельність, здатність розробляти ідею детально, розширюючи можливості її використання.

Специфіка дизайнерських спеціальностей: індустріального дизайну, інфо- та медіадизайну, полягає в тому, що ефективна робота неможлива без профільної бази – уміння реалізувати об'ємно-просторові ідеї і образи в малюнку, програмному забезпеченні тощо, оскільки дизайнер зобов'язаний створювати відповідний міжнародним принципам естетики об'єкт у інтелектуально-образній сфері, втілений матеріально [3].

В більшості випадків у ситуаціях, коли особа не може відповідним чином виразити своє уявлення про форму, просторову глибину, колористичні, фактурні властивості, виникає тривога і дискомфорт, які блокують навчання і навіть можуть зробити його взагалі неможливим. Вирішення дизайнерських завдань включає психологічні процеси побудови образу; виконання розумових перетворень; переходи від однієї системи відліку простору образів до іншої. Образ дизайн-об'єктів залежить від професійного досвіду фахівця. Велике значення мають методи, які дозволяють керувати віртуальним простором образу шляхом накладення на геометричний простір варіантів образів, що вимагає особливої уваги в навчанні майбутніх фахівців дизайнерських спеціальностей. Створення дизайн-об'єкта передбачає зміну уявлень про простір і час, що склалися в попередній діяльності, систем перцептивних світів (актуальне сприйняття).

Хотілося б звернути увагу на формування навичок управління віртуальним простором в 3D програмному забезпеченні, або в його класичному прототипі – зображенні на площині. Перетворення, що виконуються в процесі підготовки до проектування, дозволяють погоджувати просторові складові образу і змушують функціонувати динамічну частину створюваного дизайну-об'єкту. Перешкодами в перекваліфікації фахівців в дизайнерські спеціальності

стає складена раніше єдина можлива система бачення простору, недостатня фахова підготовка.

Розвиток навичок навчання основам образотворчого мистецтва (малюнок, живопис, композиція) в актуальному суспільно-культурному середовищі у процесі перепідготовки дизайнерів призводить до формування у майбутнього фахівця концепції особистого керованого простору образу. Цьому сприяє розширення можливостей, набуте в заняттях з фахівцем (знання, отримані вербально, марні без розвитку навиків, що формують характер дотиків до аркуша паперу, які визначають результат), з цього виходить необхідність безпосередньої взаємодії викладача і майбутнього спеціаліста, що можливо або в безпосередньому, індивідуальному спілкуванні, або в малих групах. Цьому також сприяють використання 3D програмного забезпечення з визначенням індивідуальних цілей, інтернет-навчання на видаленому доступі.

Фахівці, які здобули спочатку технічну освіту, зазвичай критичніше відносяться до он-лайн сприйняття кольорового простору, що помітно впливає на формування образу. В області кольоровідтворення мають бути результативними вправи і методики, метою яких є зняття стереотипів («біле» – завжди світле, «чорне» – завжди темне), які спрямовані на розширення бачення тональної основи кольору; тепло-холодності, – так званих «стосунків»; надбання знань в галузі ергономіки (рис.1). Необхідно розвивати методики, що дають можливість вирішити конкретне дизайнерське завдання.

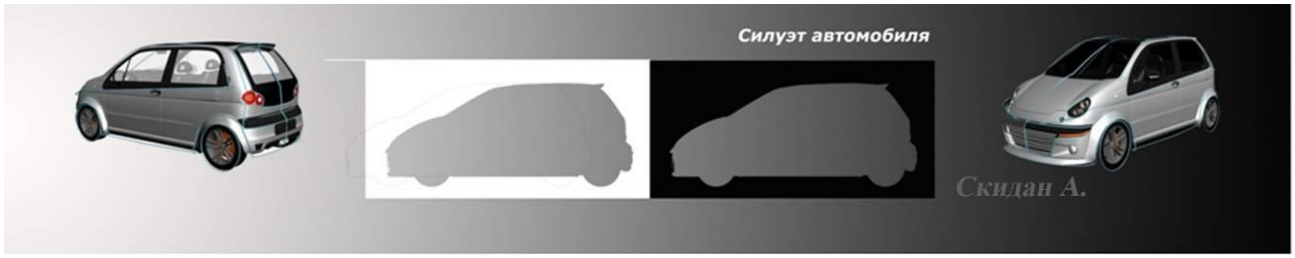


Рис. 1. Глибина простору. Тональний і кольоро-фактурний аспекти

В концепції особистої побудови образу велике значення має творчий потенціал майбутнього фахівця, сформовані цілі і завдання. Практично, не існує перешкод для творчої роботи в просторі образів, перенесеному і з зовнішнього світу в область активної уяви з подальшим втіленням на носіях інформації.

Необхідною стає розробка методики, що дозволяє в процесі перепідготовки майбутніх фахівців дизайнерських спеціальностей розширювати обсяг необхідних знань, набувати уміння, навички і створювати сприятливі умови психологічної адаптації; у формуванні концепції особистого керованого простору образу, креативності і відповідальності всіх тих, хто причетний до створення дизайн-об'єкту в будь-якій дизайнерській спеціальності; дослідження психофізіологічної складової в професійній діяльності дизайнера як багатовимірного і динамічного явища [4].

В процесі перепідготовки фахівців-дизайнерів важливим є створення концепції особистого керованого простору образу, що потребує трансформації пріоритетів та розвиток методик з надання профільних знань та професійних навичок. Розвиток творчих особистісних навичок є важливою частиною формування навиків керування простором образу. Необхідною умовою якості особового креативного мислення є психологічна адаптація згідно з концепцією сприйняття цілісного гармонійного простору образу дизайн-об'єкту, який втілюється в реальність.

Література:

1. Арефьева О.Н. Профессиональная подготовка студентов-дизайнеров в процессе обучения компьютерной графике. ВАК 13.00.08 thttp://www.dissercat.com/content/professionalnaya-podgotovka-studentov-dizainerov-v-protsesse-obucheniya-kompyuternoi-grafike#ixzz3MouZscGg

2. Бурдуковская Е.А., Шкиль О.С. Профессиональная подготовка дизайнеров как объект педагогического исследования: ретроспективный анализ. Народное образование и педагогика.Вып.4(20) /2013.ВАК 13.00.00 http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-podgotovka-dizaynerov-kak-obekt-pedagogicheskogo-issledovaniya-retrospektivnyy-analiz#ixzz3Mov7xZ00

3. Веселова Ю.В. Основные направления профессиональной прдготовки дизайнеров. Сборник научных трудов НГТУ. – 2010 - № 2(60) –М., 2007- 188с.

4. Ковешникова Е.Н., Ковешников П.А. К проблеме методов профессиональной

подготовки дизайнеров: теоретико-методологический аспект.13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» http://nauka2020.ru/Koveshnikova_090114.pdf

Страноведение как учебная дисциплина

Курманова Т.В., Азнабакиева М.А.
ст .преподаватели кафедры языковой и общеобразовательной подготовки иностранцев
Казахского национального университета имени аль-Фараби
г. Алматы, Казахстан
e-mail: m_mary_84@mail.ru

В современной методике преподавания иностранных языков, в том числе русского как иностранного, страноведению отводится определенная роль. При изучении иностранного языка учащиеся овладевают не только языковыми знаниями, навыками и речевыми умениями, но и знакомятся с географией, историей и культурой страны изучаемого языка.

На факультете довузовского образования КазНУ им. аль-Фараби страноведение является дисциплиной, предназначенной для иностранных слушателей начального этапа обучения (уровень А1-А2) в объеме 2 кредитов на осенний семестр и 2 кредитов на весенний семестр (что соответствует 30 и 30 часам аудиторного времени). Это элективный курс, в результате которого осуществляется общее знакомство иностранных учащихся с географическим положением, природными условиями и ресурсами, населением, историей и современной действительностью Республики Казахстан. Дисциплина также предполагает дать общие сведения о государственно-политическом, административно-территориальном и общественном устройстве Казахстана. Она осуществляется в условиях постепенного овладения учащимися русским языком как иностранным и имеет социальное, лингвострановедческое, педагогическое и психологическое содержание, в результате которого необходимо решить две задачи:

- обозначить круг знаний, которыми можно овладеть в аудиторное время;
- установить последовательность введения страноведческих знаний.

Основным учебным материалом по курсу «Страноведение» является учебно-методическое пособие для студентов-иностранцев начального этапа

обучения (*Азнабакиева М.А., Кильдюшова И.В., Курманова Т.В*. Добро пожаловать в Казахстан! Учебно-методическое пособие. – Алматы, 2015), базирующееся на тематическом и хронологическом принципах. При создании данного пособия определялись последовательность предъявления тематических блоков, а также задания и упражнения, позволяющие снять языковые трудности при восприятии страноведческой информации и активизирующие базовые знания учащихся по русскому языку.

Поскольку основной целью обучения иностранных студентов является их языковая подготовка и овладение русским языком в социально-бытовой, социально-культурной, учебно-профессиональной и общественно-политической сферах общения. Это требует от иностранных слушателей определенной страноведческой и лингвострановедческой подготовленности. Страноведческая информация, удовлетворяя коммуникативные, познавательные и эстетические потребности обучаемых, стимулирует их речевую деятельность, способствует формированию коммуникативных умений в различных сферах общения и обеспечивает устойчивый интерес к изучению языка. Данная дисциплина в соответствии с содержанием обучения РКИ на начальном этапе ориентирована на развитие коммуникативной компетенции, а также направлена на формирование как предметных, так и речевых знаний и умений во всех видах речевой деятельности. Это помогает студентам-иностранцам не только адаптироваться в новой для них языковой, социальной и культурной среде, но и дает им базовые знания, необходимые для продолжения обучения в вузах Казахстана. При этом важно помнить, что курс «страноведение» является *не самостоятельной учебной дисциплиной, а аспектом преподавания русского языка*, предполагающим, с одной стороны, совершенствование навыков чтения, аудирования, говорения, письма, и, с другой - расширение лексического запаса учащихся по социально-экономической, политической и культурной тематике. Отсюда вытекает ряд условий, из которых приоритетными можно назвать следующие:

- поэтапное овладение языковым материалом (от простого – к сложному; от элементарных речевых образцов – к умению осуществлять речевое обращение);

- взаимосвязанное обучение всем видам речевой деятельности на материалах текстов социально-экономического и общественно-политического характера;

- формирование и развитие предметной компетенции;

- введение и закрепление необходимой и общенаучной, специальной лексики и синтаксических структур, характерных для научного стиля речи;

- формирование лексических навыков с помощью различных видов семантизации;

- развитие навыков монологической и диалогической речи.

Практика преподавания русского языка и общеобразовательных дисциплин показывает, что успешность обучения во многом зависит от согласованных усилий преподавателей-русистов и предметников, поэтому на занятиях по страноведению преподавателям необходимо:

- учитывать уровень знания русского языка на каждом этапе обучения;

- использовать только те формы организации занятия, те формы ведения, закрепления и контроля, которые соответствуют уровню сформированности у иностранных студентов навыков и умений в определенном виде речевой деятельности;

- соблюдать поэтапную дозировку объема информации, текстового материала и домашнего задания;

- соблюдать допустимый на данном этапе темп изложения предъявляемой информации.

Очевидно, что структурно-тематическим ядром организации учебного материала, на базе которого реализуется познавательная задача, является текст. Содержание текстов отвечает коммуникативным потребностям студентов на

каждом этапе обучения. Существуют определенные принципы отбора текстов по страноведению, среди которых основными являются:

- страноведческая ценность (информативность) отбираемых фактов в познавательно-воспитательном отношении;

- современность;

- актуальный историзм;

- типичность;

- достоверность.

Названные принципы определяют основные параметры отбора учебного страноведческого материала, способствующего достижению коммуникативных, познавательных и воспитательных задач. И в этом отношении местный страноведческий материал, включаемый в пособия, является неотъемлемым элементом содержания всего учебного процесса.

Особенностью преподавания страноведения является и то, что данная дисциплина вводится на раннем этапе обучения, когда у иностранных слушателей практически отсутствует языковой опыт. В этот момент наиболее важное значение приобретает лексическая работа в аудитории, т.к. процент незнакомой лексики может достигать более 50%. Кроме того, для большинства студентов из Юго-Восточной Азии (а именно с представителями данного региона мы работаем) трудна фонетическая организация русского слова. И поэтому при презентации лексики преподаватель-предметник должен тщательно и достаточно долго заниматься отработкой произношения.

Для лучшего усвоения материала во время занятий по страноведению предназначены предтекстовые задания и упражнения, содержащиеся в пособии (составить словосочетания с новыми словами, подобрать антонимы или синонимы, распределить слова по смысловым группам, назвать глаголы, от которых образованы отглагольные существительные и т.д.). Таким образом, основная задача преподавателя-предметника - через понимание и усвоение лексического материала добиться усвоения информации, содержащейся в

текстах по страноведению. И это один из шагов, ведущих к формированию лингвистической компетенции.

Литература:
1. Азнабакиева М.А., Кильдюшова И.В., Курманова Т.В. Добро пожаловать в Казахстан! Учебно-методическое пособие. – Алматы: Қазақ университеті, 2015
2. Пассов Е.И. Урок иностранного языка/ Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. – Ростов/н Дон: Феникс; М.: Глосса-Пресс, 2010.
3. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного. Практический курс. – СПб: Златоуст, 2015.

Особливості організації практичних занять з природничих дисциплін в процесі пропедевтичної підготовки іноземних студентів

Лісачук Л.М., Семяннікова Н.Л.
к. біол. н., доцент кафедри природничих наук
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»
м. Харків, Україна
e- mail: nsemjannikova@gmail.com; lnlisachuk@gmail.com

За оцінками фахівців, попит на освітні послуги збільшується у світі дуже швидко, особливо у вищій освіті. Одним із головних мотивів отримання вищої освіти в Україні для іноземців є якісна академічна школа та рівень спеціальних знань. Неабияким фактором є і фінансове питання – отримати вищу освіту в Україні набагато дешевше, ніж в європейських країнах та в Америці. Українські технічні та медичні вищі навчальні заклади користуються серед іноземців найбільшою популярністю. Підготовка іноземних спеціалістів − це один із традиційних компонентів міжнародної діяльності нашої країни, що за останні роки стає все більш популярним. Пропедевтичний етап є фундаментом для успішної підготовки іноземних спеціалістів.

Загальновідомо, що традиційними організаційними формами навчання природничих дисциплін у вищій школі є лекція, лабораторні та практичні заняття, самостійна робота. Проте, для студентів, що навчаються нерідною мовою, дані елементи навчання мають свої особливості. Наш досвід свідчить, що на довузівському етапі недоцільно застосовувати лекцію як форму навчання в класичному її розумінні, оскільки іноземні студенти дуже важко сприймають на слух теоретичний матеріал, не володіють навичками конспектування.

Практичні та лабораторні заняття мають не меншу навчальну функцію, ніж лекції. Водночас вони відкривають можливості упорядковувати взаємодію певної навчальної дисципліни з іншими.

Проведення лабораторних робіт передбачено програмою довузівської підготовки іноземних студентів. Лабораторний практикум є невід'ємною частиною навчання студентів природничим наукам. Лабораторні заняття при вивченні природничих предметів переслідують дві основні мети:

підтвердження досвідом теоретичних положень;

навчання навичкам проведення лабораторних робіт, при виконанні яких студенти освоюють правила роботи з приладами, методи обробки дослідних даних, вчаться зіставляти і аналізувати результати дослідів і робити висновки.

Завдяки проведенню лабораторного практикуму студенти мають можливість не тільки підтвердити раніше здобуті теоретичні знання, а й отримати нові знання та уміння. Він розвиває у студентів інтерес до вивчення природничих наук, стимулює засвоєння наукової інформації, формує загальну наукову компетенцію, а також знайомить студентів з окремими методами наукових досліджень. Тільки на лабораторних заняттях студенти здобувають навички проведення дослідів, знайомляться з приладами, візуально спостерігають за тими процесами, про які їм відомо з лекцій. Для підвищення ефективності лабораторних та практичних робіт необхідно їх правильно організувати, методично забезпечити, розробити досліди, які мають практичне значення, тобто з елементами наукового дослідження. При виконанні лабораторних робіт іноземні студенти навчаються користуватись приладами як знаряддями експериментального пізнання, набувають навичок практичного характеру. Виконання лабораторних робіт сприяє поглибленню знань студентів, розвитку логічного та творчого мислення, виховує почуття колективізму.

Авторами представленої статті був розроблений навчальний посібник, призначений для студентів-іноземців медичного та економічного напрямків навчання. Посібник містить лабораторні та практичні роботи з основних тем

курсів біології та основ природознавства. Посібник складено згідно діючих навчальних програм для підготовчих факультетів вищих навчальних закладів. У структурі кожної роботи передбачена теоретична частина, яка допомагає студентам краще підготуватися до лабораторних та практичних робіт, а також до виконання контрольних завдань. Тексти посібника адаптовано з точки зору російської мови згідно програми навчання на підготовчому факультеті. Кожній темі передує певна лексика, яка містить основні терміни та словосполучення, необхідні для пояснення базових наукових понять. Нові слова, визначення понять та законів виділені особливим шрифтом, що приваблює і привертає увагу студентів. Кожна робота містить значну кількість контрольних запитань, творчих завдань та кросвордів, виконання яких дозволить студентам краще засвоїти навчальний матеріал. Наявність багаторазово повторюваного лексико - граматичного матеріалу сприяє ефективному засвоюванню студентами загальнонаукової та термінологічної лексики. Матеріал посібника оформлений у вигляді схем, малюнків, таблиць та діаграм. Посібник містить об'ємний російсько - англо - французький словник, в який включено слова та словосполучення, необхідні для пояснення наукових понять. Словник значно економить час на виконання завдань та оптимізує роботу з розширення лексичної бази студентів. У посібнику велику увагу звернено на дотримання правил техніки безпеки під час проведення практичних та лабораторних робіт.

Природничі науки відносяться до тих дисциплін, які повинні озброїти студентів системою наукових знань. Головними компонентами їх змісту є уміння та навички. Природничі науки формують світогляд студента, дають теоретичні знання, термінологію і мову предмета, навчають практично реалізовувати ці знання. У деяких випадках наукове трактування поняття стає більш зрозумілим лише після безпосереднього ознайомлення студентів з явищами, в тому числі і під час виконання лабораторних робіт. Як приклад можна навести лабораторну роботу з екології "Вивчення ролі продуцентів в екосистемі". Це особливо актуально для іноземних студентів, у яких виникають

певні труднощі через обмежені знання російської мови. Включення в опис лабораторних робіт теоретичного матеріалу дозволяє використовувати деякі з них в якості єдиного виду занять з теми. Наприклад, наступні лабораторні роботи з біології: “Безумовні та умовні рефлекси людини”, “Дія слину на крохмаль”, “Одноклітинні організми. Особливості будови найпростіших”. За таких робіт теоретичні відомості в діючому посібнику наводяться в розширеному варіанті.

Після виконання роботи кожний студент складає звіт у формі таблиці, що містить хід роботи, спостереження, розрахункові дані, висновки, а також відповідає на контрольні запитання. Результати дослідів та формулювання висновків завжди обговорюються в групі, що сприяє розвитку у іноземних студентів наукової мови, логічного мислення, вміння зіставляти набуті практичні знання з отриманим теоретичним матеріалом. Практична діяльність іноземних студентів забезпечує використання ними знань, умінь та навичок у різних ситуаціях, перенесення знань з одного предмета на інший. Крім того, ми вважаємо, що це допоможе іноземним студентам адаптуватися до проведення лабораторно-практичних робіт при подальшому навчанні у вишах, де досить значний лабораторний практикум.

Література:

1. Баркова И.Н. Связь химии с другими науками. Из опыта преподавания естественных наук студентам - иностранцам на подготовительном факультете вузов. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. — Полтава: Вид-во ПДАА, 2015. — С. 57 — 59.
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 .– К., 2002.– 446 с.
3. Князева Е.М., Курина Л.Н. Особенности обучения иностранных студентов химиии // Современные проблемы науки и образования . – 2010.– №6 .– С.39 – 43.
4. Семянникова Н.Л., Лисачук Л.Н., Колмогорцева Н .Ю. Формирование научных понятий, навыков и умений в процессе обучения иностранных студентов естественнонаучным дисциплинам. Материалы Международной юбилейной научно-методической конференции. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2013. – С. 137 – 140.

Использование компьютерных технологий при изучении информатики

Подшивалова К.В
ст. преподаватель кафедры естественных и гуманитарных дисциплин
Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
г. Харьков, Украина
e-mail: fpig.eigd@gmail.com

Спецификой начального этапа обучения иностранных студентов любого подготовительного факультета является недостаточное владение русским языком к моменту ввода других предметов. Но повсеместное использование компьютеров и применение инновационных методов обучения позволяет ускорить и разнообразить процесс изучения каждого предмета на неродном языке. К ним можно отнести: демонстрационные презентации и видеофильмы, работу на интерактивной доске, обучение с помощью звуковых тренажёров и обучающих программ, интегрированное и дистанционное обучение. Все эти методы позволяют сделать занятия более живыми, разнообразными и понятными, что очень важно для иностранных студентов, особенно на начальном этапе.

Работа с презентациями удобна тем, что заранее подготовленный новый материал не нужно писать на доске, его можно сделать зрительно разнообразным, снабдить иллюстрациями, вставить видео- и аудио-фрагменты. При демонстрации презентации преподаватель может в любой момент прерваться, чтобы обсудить изложенный материал, задать студентам вопросы, проверить, насколько хорошо они усвоили новый материал. Это важный момент при обучении студентов-иностранцев. Также презентация позволяет легко вернуться назад, без особых временных затрат, если выясняется, что какие-то моменты остались непонятны для студентов.

Большие возможности в современном преподавании дает использование интерактивной доски, что на сегодня не является большой редкостью. На подготовительном факультете ХНАДУ такого рода занятия по разным дисциплинам проводятся уже несколько лет. Обладая всеми достоинствами

демонстрационных презентаций, интерактивная доска дает возможность обратной связи студент-преподаватель. Студент не только смотрит и слушает, а может участвовать в выполнении заданий на доске: выбирать правильные ответы, собирать изображения и схемы, проводить видеоопыты, создавать предложенные модели т.д.

Еще один вид представления нового материала – это интегрированный урок. Как одна из форм реализации межпредметных связей, интегрированное занятие позволяет объединить знания из разных областей для решения одной проблемы, а также дает возможность применить полученные знания на практике. Как правило, занятие проводят два или несколько преподавателей-предметников. Сначала, например, преподаватель математики объясняет теорию, допустим, методы решения показательных уравнений, затем преподаватель информатики на основе этого материала рассказывает, как можно решить эти уравнения, используя средства Microsoft Excel. На таком занятии можно соединить как традиционные, так и инновационные методы преподавания, а формы проведения интегрированных занятий могут быть самыми разными: презентации, семинары, практикумы и др. Интегрированные занятия позволяют повысить мотивацию изучения предмета, поскольку создают условия для практического применения знаний, а также интенсифицировать процесс обучения, что важно для иностранных студентов из групп позднего заезда.

Учебный процесс на подготовительном факультете представляет собой взаимодействие таких элементов, как целей обучения, содержания дисциплины, методов, организации, форм и средств обучения, и самое главное, контроля результатов обучения. Тестирование является наиболее стандартизованным и объективным методом контроля и оценивания знаний, который лишен таких недостатков, как неоднородность требований, субъективность экзаменаторов, неопределенность системы оценок и т.п. Использование компьютерного тестирования позволяет освободить преподавателя от выполнения рутинных

работ по контролю знаний, реализовывать обучающие функции, оперативно контролировать знания и обрабатывать результаты тестирования. Последнее позволяет широко использовать тестирование для текущего контроля и самоконтроля знаний, корректировать учебный процесс на основании получаемых результатов тестирования.

При анализе результатов компьютерного тестирования возможно определение доли правильных ответов, которые студенты дали на один и тот же вопрос или группу вопросов, относящихся к одной теме. Если она будет составлять 50% и менее, то преподаватель может изменить сложившуюся ситуацию: пройти непонятый вопрос еще раз, изменить форму подачи материала, устранить ошибки в методике преподавания и т.д. Это является особенно важным для студентов-иностранцев, т.к. скорость освоения русского языка, на котором преподаётся предмет, студентами из разных стран может существенно отличаться даже в пределах одной группы. Например, студенты из Китая и Вьетнама медленнее осваивают теоретический материал по информатике, но достаточно быстро и старательно выполняют практическую работу на компьютере. Студенты из арабских стран быстрее начинают говорить и строить предложения на русском языке, но менее настойчивы в осваении практики. Кроме того, компьютерный тест по каждой пройденной теме позволяет не только преподавателю внести коррективы в учебный процесс, а и студенту даёт возможность оценить реальный уровень своей подготовленности. Если этот уровень недостаточный, то студент может сразу посетить консультацию для решения возникшей проблемы, а не накапливать пробелы в знаниях до самого экзамена.

Вообще активизация обучения связана с диалоговым характером работы компьютера и с тем, что каждый ученик работает за своим компьютером. При традиционном классном обучении основное - это восприятие учащимися информации в устной форме. При этом обучаемый может не часто проявлять активность на уроке, а преподаватель не может заставить одинаково активно

работу каждого ученика на его рабочем месте. Поэтому традиционное обучение, в основном, является пассивным – по статистике только 20 -30% на уроке работают активно. Если же обучение ведется в компьютерном классе, компьютер диалоговым характером своей работы стимулирует ученика к деятельности и контролирует ее результаты. Когда теоретический и практический материал уже изучен, компьютерный тест позволяет его не только проверить, а и закрепить, т.к. материал подан в другой форме, что активизирует усвоение.

При обучении иностранных студентов дополнительные возможности предоставляет Интернет. Уже несколько лет в нашем университете существует инфорвационный образовательный портал, который создан как сайт в Интернете. Он содержит массу информации по каждой дисциплине: учебники, методические указания к практическим занятиям и лабораторным работа, презентации, словари терминов на разных языках, тесты, задачники, примеры контрольных работ. Так как Интернет сейчас доступен практически везде и подавляющее большенство студентов имееют компьютеры, то доступ к этим источникам знаний открыт всем, и у преподавателя появилась возможность по-новому выстраивать занятия. Теперь уже в процессе занятия можно сразу использозать образовательный портал, отмечая главные моменты в учебнике и дополнительные для самостоятельной проработки, демонстрируя презентации и видеофильмы, обращаясь к словарям терминов. Это позволяет сделать объяснение нового материала более качественным, быстрым и интересным, что важно для студеннтов-иностранцев плохо владеющих языком. Также на занятиях они учаться ориентироваться на образавательном портале, и работа дома с этими материалами не представляет для них труда и является логическим продолжением урока. Теперь, даже если студент-иностранец не имеет всего учебного материала в книжном виде, он может получить его на портале в электронном виде, а, значит, и преподаватель тоже не ограничен в подаче учебного материала.

Ещё одна возможность, которую предоставил Интернет – это дистанционные уроки. На кафедре «Естественных и гуманитарных дисциплин» они разработаны по вводному курсу для каждого предмета и доступны в Интернете. Начальный этап ввода новых дисциплин для студентов-иностранцев является очень сложным моментом, так как они ещё не владеют языком в достаточной мере. К тому же уровень знаний конкретного предмета у студентов может сильно отличаться между собой. Существуют также личностные особенности студентов, пропуски занятий. Дистанционные уроки позволяют решать эти проблемы и не замедлять процесс обучения из-за отстающих по разным причинам. Эти уроки содержат весь материа каждого занятия, поурочный словарь, озвученные новые слова и тексты, упражнения и тесты. То есть студент может в удобное время и в своём темпе многократно повторять урок, пока его не выучит.

Использование всех вышеописанных компьютерных технологий на протяжении последних пяти лет показало, что это повышает не только эффективность обучения студентов-иностранцев, но и увеличивает интерес к учёбе, а так же улучшает усвоение новых знаний.

Литература:

1. Бабикова, Н. Н. Реализация комплекса межпредметных связей при обучении математике студентов-экономистов: автореф. дис. канд. пед. наук/ Бабикова, Н. Н. Киров, 2005.–18 с.
2. Иванова, М.А. Межпредметные связи на уроках информатики / М.А. Иванова, И.Л. Карева // Информатика и образование. – 2005. - №5.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2004. –509 с.

Работа с текстами на занятиях по "Экономической и социальной географии мира" на подготовительном отделении ХНЭУ им. С. Кузнеца

Свинаренко Н.А.
к. и. н., доцент кафедры украиноведения и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального экономического университета им. С.Кузнеца
г. Харьков, Украина
e-mail: nsvinarenko2@gmail.com

Как известно, одной из традиционных и важнейших формой контроля над знаниями слушателей подготовительного отделения на занятиях по «Экономической и социальной географии мира» является учебный научный

экономико-географический текст. Его же большинство преподавателей считает лучшим средством организации в подаче языкового учебного материала, он же выступает основной составной процесса обучения, одной из основ преподавания языка.

Преподавателями кафедры украиноведения и языковой подготовки иностранных граждан Харьковского национального экономического университета им. Семена Кузнеца разработано и издано методическая работа «Тексты и задания по учебной дисциплине «Экономическая и социальная география мира» для слушателей подготовительного отделения» [1]. С ней мы уже работаем несколько лет. Издание, которое вышло из печати в 2014 году, несет информацию о разных странах мира. Тексты в нем подобраны таким образом, чтобы применять их преподаватель мог при изучении разных тем учебной программы. Таким образом, преподаватель на разных занятиях может эффективно применять элементы как новых интерактивных методик, так и классических (например, работа с учебным текстом). При таких условиях каждое занятие будет отличаться от предыдущего. Методическое издание представляет собой адаптированные тексты о различных государствах мира.

Читая его, слушатель подготовительного отделения поймет, в чем разница между уровнем экономического развития стран мира, узнает ключевую информацию о хозяйственной деятельности, политике, культуре и общественной жизни в разных регионах нашей планеты. Работая с данным методическим изданием, слушатель подготовительного отделения научится формировать свое мнение по каждой стране, используя знания по географии в профессиональной карьере и бизнесе. Кроме того, изучение географии на русском языке улучшит владение этим языком слушателями подготовительного отделения, значительно увеличит их словарный запас, поднимет общий уровень эрудиции. Знания по экономической географии помогут находить партнеров по производству и торговле в разных странах мира.

Практическое значение нашей работы состоит в том, что авторы подошли к анализу экономико-географических текстов, рассматривая их в качестве своеобразных проводников коммуникативного содержания большинства процессов хозяйственной деятельности. При работе с данными текстами слушатели подготовительного отделения овладевают такими компетентностями: грамотно применять новую специальную терминологию, научиться быстро искать необходимую экономико-географическую информацию, используя карты, тексты, объяснять связи между современными социально-экономическими тенденциями и экологическими проблемами.

При организации работы со слушателями по выбранному ими режиму работы преподавателю необходимо учитывать следующие аспекты работы: слушатель подготовительного отделения учится с той скоростью усвоения материала, на которую он способен. В данном случае преподаватель должен иметь определенное терпение, потому, что, особенно в начале подобного вида обучения слушатели крайне редко сразу показывают блестящие знания, которые не требуют коррекции. Особенно, если речь идет о рабочем процессе в смешанных групах, где обучаются слушатели из Конго, Мали, Китая, Вьетнама, Туркменистана, Узбекистана, Турции, Сирии, Ангоды, Бангладеш, Марокко, Туниса с разной степенью языковой подготовки, разным уровнем мотивации, жизненным опытом, общим уровнем филологических способностей и т.д. Каждый слушатель подготовительного отделения сам выбирает тот индивидуальный режим обучения русскому языку или географии, который считает для себя наиболее приемлемым. При благоприятном стечении множества психолого-педагогических факторов (рост личной мотивации у слушателя, авторитет преподавателя, живой интерес к новой языковой среде; появление в жизни слушателей русскоязычных приятелей; умение заинтересовать предметом преподавателя и т.д.) в течение всего срока обучения слушатель сможет переходить из одного темпа работы в другой (более быстрый и эффективный).

Подобный вид учебной работы требует от преподавателя достаточно много времени для подбора, необходимой обработки тематического необходимого программного материала. Как и в других аспектах учебной деятельности, преподаватель при составлении и коррекции учебных текстов, должен учитывать и индивидуальный подход к каждому слушателю подготовительного отделения. Также следует тексты готовить к занятиям, учитывая дифференциацию уровня работы слушателя (начальный, средний, творческий).

Повышать интерес к изучению экономической и социальной географии мира в учебных аудиториях слушателям подготовительного отделениях помогают информационные сообщения о современных местах отдыха, об экономических успехах некоторых государств мира, успешно проведенных реформах, демографических проблемах в мире, важных социальных проектах, важных научных достижениях и т.д. Такие сообщения целесообразно поручать самостоятельно готовить слушателям, которые не особенно увлечены географией, русским языком, но постоянно и активно пользуются сетью Интернет.

Литература:

1.Тексты и задания по учебной дисциплине «Экономическая и социальная география мира» для слушателей подготовительного отделения /сост. Н.А. Свинаренко, А.А. Пастушенко. - Харьков: ХНЭУ, 2014. - 128 с.

Сумісна робота іноземних студентів як фактор підвищення їх комунікативних здібностей у процесі виконання лабораторних робіт з фізики

Свистунов О.Ю.

к. пед. н., доцент кафедри природничих і гуманітарних дисциплін
Харківського національного автомобільно-дорожнього університету
м. Харків, Україна
e-mail: svystunov@gmail.com

Соціальна педагогіка виділяє в міжособистісному спілкуванні три сторони: комунікативну, інтерактивну й перцептивну. Комунікативна сторона спілкування, що прямо пов'язана із процесом формування комунікативних

компетенцій в учнів, пов'язана з обміном інформацією, збагаченням один одного за рахунок накопиченого кожним з індивідів запасу знань. Інтерактивна сторона спілкування слугує практичній взаємодії учнів між собою в процесі спільної діяльності. Тут проявляється їхня здатність співпрацювати, допомагати один одному, координувати свої дії, погоджувати їх. Перцептивна сторона спілкування характеризує процес сприйняття індивідів один одним, їхніх індивідуальних властивостей і якостей. Аналіз комунікативної й інтерактивної сторони міжособистісного спілкування з погляду особливостей викладання природничих дисциплін іноземним студентам на підготовчому факультеті, дозволив припустити, що вміла організація спільної діяльності студентів у ході вирішення практичних задач так само вплине й на розвиток їх комунікативних компетенцій.

Однією з основних задач, які стоять перед викладачем факультету підготовки іноземних громадян, є створення оптимальних умов для розвитку комунікативних компетенцій в іноземних студентів. Успішне вирішення такого завдання можливо лише в тому випадку, якщо пропоновані форми роботи дійсно спонукують студентів до активного спілкування між собою. Накопичений досвід роботи з іноземними студентами показує, що саме такою формою діяльності можуть бути лабораторні роботи, оскільки процес пізнання навколишньої дійсності − це колективний процес, що вимагає активної взаємодії. Така точка зору так само підкріплюється результатами досліджень, проведених у соціальній психології й педагогіці.

У ході дослідження студентам було запропоновано виконати низку лабораторних робіт, адаптованих для виконання способом сумісної діяльності. У розпорядженні кожного студента є програмні інструменти для виміру часу й відстані, пройденого машиною. Всі результати, які одержують студенти в ході такого віртуального експерименту, фіксуються на мультимедійному екрані або на аудиторній дошці у вигляді точок на координатній площині *S(t)* з подальшою побудовою графіка залежності пройденого шляху від часу й визначенням

шуканого значення швидкості тіла. У ході роботи кожний з учасників групи виконує 2-3 вимірювання. При чисельності групи в 10 чоловік кількість вимірів виявляється достатнім для об'єктивного аналізу досягнутого результату. При цьому в студентів з'являється можливість самостійно критично оцінити, які з одержаних експериментальних даних є достовірними, а які слід взяти під сумнів. Побудований у такий спосіб графік є продуктом спільної діяльності студентів. Як показує досвід, в аналізі цих результатів активно беруть участь практично всі студенти навчальної групи [1].

Треба зазначити, що вагомим аргументом на користь такої організації лабораторних занять по фізиці в групах студентів-іноземців є наступне. Цілком очевидно, що при відсутності спільної діяльності кожний зі студентів повинен самостійно вивчити опис роботи, виконати необхідні вимірювання, після чого представити результати у вигляді таблиці, графіка, з їхнім наступним аналізом. Однак у силу недосконалості понятійного апарата й недостатнього володіння термінологією іноземний студент найчастіше не встигає виконати виміри в необхідному обсязі, а отже, представити результати в табличному або графічному виді, необхідному для аналізу отриманих даних. Ця проблема повністю вирішується, якщо група студентів виконує лабораторну роботу спільно. Виконавши всього кілька вимірів, кожний студент робить внесок у рішення спільного завдання. При цьому створюються умови, сприятливі для виникнення діалогу під час обговорення результатів групової роботи.

Відповідно до характерних ознак сумісної діяльності та отриманих результатів дослідження, сформулюємо вимоги, які повинні бути пред'явлені до лабораторного заняття для успішної реалізації спільної групової роботи студентів у процесі його проведення. По-перше, місце, час і дія виконання навчального завдання повинне бути однаковим для всіх членів групи. По-друге, всі учні повинні бути об'єднані загальною метою виконання навчального завдання. Це значить, що індивідуальні цілі кожного повинні збігатися, або групова мета повинна стати метою кожного учасника. По-третє, у ході

проведення лабораторної роботи повинна бути організована взаємодія учасників групи між собою у формі вербальних і невербальних контактів, обміну діями й оцінками. У випадку виконання віртуальної лабораторної роботи такий зв'язок, наприклад, може бути реалізований засобами локальної комп'ютерної мережі. При такій організації лабораторного заняття групова робота, що протікає в атмосфері спільної взаємоузгодженої взаємодії студентів, припускає обмін інформацією й знаннями, що забезпечує тим самим виникнення відносин відповідальної залежності й взаємоконтролю, підвищує мотивацію навчання, формує колективістські взаємини.

Як ще однин приклад організації спільної діяльності, що має мету створити умови для активного діалогу учасників групи, може служити виконання лабораторної роботи «Вимір густини речовини». Відповідно до висунутого вище вимогами, при плануванні структури такого заняття викладачем заздалегідь повинна бути визначена загальна для всіх ціль, продумана форма обміну інформацією в групі. При постановці навчального завдання кожному зі студентів пропонується за допомогою ваг і мірного циліндра з водою виміряти щільність різних тіл з однакової речовини. В даному експерименті використовуються шматочки пластиліну різного розміру й форми.

У ході експерименту кожний зі студентів визначає масу й об'єм свого шматочка пластиліну. Експериментальні дані заносяться в єдину таблицю з подальшою обробкою на комп’ютері. Надалі ці дані представляються графічно у вигляді набору точок на координатній площині *V(m)*. На осі абсцис відкладаються значення об'єму, а на осі ординат - маси тіла. Після спільного обговорення студентами вірогідності результатів вимірювань, точки апроксимуються в пряму, що виходить із початку координат. Щільність пластиліну студенти знаходять як тангенс кута нахилу отриманого графіка до осі абсцис.

Пропонована форма сумісного виконання лабораторних робіт, особливо в умовах раннього введення дисципліни в навчальний процес, усуває психологічні бар'єри, що перешкоджають спілкуванню між членами групи, створює сприятливу атмосферу для ведення наукового діалогу між студентами і як наслідок, створює необхідні передумови для успішного формування комунікативних компетенцій в іноземних студентів.

Література:

1. Свистунов А.Ю. Совместная деятельность иностранных студентов как эффективное средство организации учебного процесса на подготовительном факультете / А.Ю.Свистунов, А.И.Песин // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в условиях реформирования высшего образования», м.Харків, 26-27 жовтня 2010р. //ХНАДУ.-Х.:ХНАДУ, 2010. - С. 377-381.

Междисциплинарный подход в преподавании математики на подготовительном факультете

Солонская С.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина

Междисциплинарный подход в методической литературе определяется как подход, практикующий исследования на базе двух или более дисциплин, и который ведет, в конечном счете, к объединению понимания этих дисциплин. Междисциплинарный подход находит сходство исследуемых предметных областей и осуществляет перенос методов исследования из одной научной дисциплины в другую [1].

Выделяют три основных этапа становления и развития междисциплинарного подхода в образовании:

– использование комплексных программ обучения;

– теоретическая разработка межпредметных связей;

– практика межпредметной интеграции.

При реализации междисциплинарных связей выделяются следующие этапы деятельности преподавателя:

– анализ учебного курса математики и отбор межпредметного материала для каждой темы в соответствии с целями ее изучения;

– анализ и отбор материала смежных дисциплин, связи с которыми преподаватель предполагает использовать в учебном процессе;
– определение места междисциплинарного материала, логику его подачи и выбор методов и средств обучения;
– прогнозирование предполагаемых результатов интеграции;
– определение критериев и показателей оценки знаний студентов, сформированных на междисциплинарной основе в соответствии с целями обучения.

Включение интеграции предметов как одной из форм реализации междисциплинарных (межпредметных) связей в учебный процесс придает качественно новую специфику всем компонентам учебно-познавательной деятельности студентов. Основу интегрированного обучения составляет система интегрированных занятий [2]. Проведение занятий в таком формате позволяет объединять знания из разных областей для решения одной проблемы и дает возможность применить их на практике. Одной из форм реализации междисциплинарных связей математики в настоящее время является профессиональная и прикладная направленность обучения. Так, в качестве основных приемов реализации экономической направленности обучения математике на подготовительном факультете в группах экономического профиля используются:

– решения прикладных задач экономического содержания;

– экономическая интерпретация основных математических понятий [3].

Использование экономических задач на уроках математики и математического аппарата на занятиях по экономике превращает обучение этим наукам в творческий процесс, способствует более глубокому осмыслению материала. Существует множество разнообразных по тематике и уровню сложности экономических задач. В частности, экономика предоставляет широкую возможность для изучения такого важного для математики понятия как функция, потому что многие экономические показатели связаны между

собой. Таковыми являются цена товара и спрос на него, прибыль предприятия и объем его производства, затраты ресурсов и объем выпуска продукции, размер кредита, выданного банком, и плата за его использование и так далее.

Основной раздел математики – алгебра посвящен изучению операций над элементами множества произвольной природы. Применение алгебраического аппарата в изучении химии различно: расчет количества компонентов при приготовлении различных химических систем (смесей, растворов, сплавов и т.п.); рассмотрение строения молекул [4]. Математические методы в химии – это, прежде всего, инструмент решения задач: составление пропорций и вычисление процентов для определения концентрации растворов и состава сплавов; решение систем линейных однородных уравнений, исследование функций и построение графиков для расчетов, связанных с протеканием химических реакций.

Интеграция математики с информатикой дает возможность: во-первых, автоматизировать решение многих задач и ускорить выполнение громоздких вычислений; во-вторых, математические задачи являются удобным средством обучения студентов работе с таблицами, формулами и функциями в программе MS Excel, а также процессу алгоритмизации и программирования [5].

Как показывает опыт, внедрение междисциплинарного подхода в учебный процесс способствует повышению мотивации учебно-познавательной деятельности студентов и, как следствие, повышению качества математических знаний.

Литература:

1. Глинская, Е. А. Межпредметные связи в обучении / Е.А. Глинская, С.В. Титова. – 3-е изд. – Тула: Инфо, 2007.
2. Коротченкова А.А. Межпредметные связи математики и информатики при подготовке специалистов экономического профиля: автореф. дис. канд. пед. наук / А. А. Коротченкова – Орел, 2000. – 16 с.
3. Копосова Е. Г. Междисциплинарный подход в обучении математике студентов бакалавриата (на примере химических направлений подготовки): автореф. дис. канд. пед. наук / Санкт-Петербург, 2010 – 22 с.
4. 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 коллегиум, 2015. – №1. – С. 48-52.
5. Солонская С.В. Методические указания к интегрированным занятиям по математике и информатике для студентов-иностранцев подготовительных факультетов / С.В. Солонская, К.В. Подшивалова. – Х: ХНАДУ, 2015. – 27с.

Роль обществоведческой дисциплины «Страноведение» в овладении иностранными студентами русским/украинским языком

Щербаков В.И.
ст. преподаватель кафедры естественных наук
Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»
г. Харьков, Украина
e-mail: shcherbakov.v@i.ua

На современном этапе развития нашего общества значимость изучения иностранного языка возрастает, обостряется потребность в овладении иностранным языком как средством общения.

Начиная с 90-х годов XX века, все большее значение приобретают элементы лингвострановедения и страноведения, вводимые в курс обучения иностранных студентов русскому/украинскому языку. Лингвострановедческий аспект обучения русскому/украинскому языку как иностранному прочно утвердился в практике обучения студентов-иностранцев.

Единого разграничения дефиниций «страноведение» и «лингвострановедение» не существует. Не существует и единого мнения о сущности страноведения.

Можно отметить несколько наиболее общих определений понятия «страноведение»:

1. Страноведение – это наука, изучающая конкретные территории в отличие от отраслевой географии.

2. Страноведение – это «лаборатория», предназначенная для проверки теорий и закономерностей, вырабатываемых частной географией.

3. Страноведение – это наука, изучающая полный комплекс географических явлений на определенной территории, в отличие от отраслевой

географии, которая изучает определенную часть географической оболочки в масштабах всей Земли.

4. Тот же подход, что и предыдущий, но понимаемый в рамках только физической или только экономической географии.

5. Страноведение – это комплексная синтезирующая наука. В данном определении акцент сделан на синтезе.

6. Страноведение – это организационная форма объединения различной информации об определенной стране (районе). Упор делается на информационном аспекте.

В обучении русскому/украинскому языку как иностранному следует комбинировать такие дисциплины, как страноведение и лингвострановедение, так как только в сочетании друг с другом они дают полную картину об изучаемом языке, его носителях, культуре, традициях и реалиях.

Главной целью этой работы является анализ роли обществоведческой дисциплины «Страноведение» в овладении иностранных студентов русским/украинским языком.

В лингводидактическом энциклопедическом словаре дается следующее определение страноведения: "...наука, изучающая общие закономерности развития страны или крупных регионов. Страноведение дает представление о социально-экономическом положении народа, язык которого изучается, о его истории, географии, этнографии и духовном богатстве, о нравах, обычаях, традициях, присущих данному народу и связанных с ним особенностях языка. Страноведение рассматривается как учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и др. знаний, связанных с содержанием и формой речевого общения носителей данного языка, включаемая в учебный процесс с целью обеспечения образовательных и воспитательных целей обучения" [5, 602].

С наших позиций, понятие «страноведение» включает в себя комплексное историческое и культурологическое знание: знание, дающее представление о наиболее важных понятиях и явлениях, связанных с географией, историей, политикой, культурой страны, повседневной жизнью и традициями народа, его культурными ценностями, правилами вербального и невербального поведения, значения «знаков» культуры в стране изучаемого языка [2, 198].

Практика работы подготовительных факультетов показала, что наибольший эффект при обучении иностранных учащихся русскому/украинскому языку достигается при сочетании изучения грамматики, лексики, правописания русского языка с информацией о стране, её культуре, истории, политике, обычаях и традициях.

На факультете международного образования НТУ «ХПИ» было создано учебное пособие по страноведению [4].

Структура учебного пособия представлена модульными блоками – «Общие сведения об Украине», «Страницы истории Украины», «Культура, образование и наука в Украине».

Каждая тема пособия «Страноведение» содержит: учебный текст, предъявленный в адаптированном виде с учетом имеющегося у студентов лексического запаса и ограниченности набора конструкций научного стиля речи; новые слова, которые должны быть усвоены студентами; комплекс вопросов и письменных заданий, включая задания для самостоятельной работы студентов.

Характер изложения материала определяется тем, что иностранные студенты ещё не имеют достаточного лексического запаса и владеют ограниченным набором конструкций научного стиля речи. По мере изложения курса информативный материал постепенно усложняется и приближается к обычным для научного стиля речи стандартам.

Цель пособия – помочь иностранным студентам подготовительных факультетов освоить основное содержание курса «Страноведение», пополнить

лексический запас новыми словами и выражениями, а также освоить формы самостоятельной работы [3, 154].

Предмет «Страноведение» предназначен для иностранных студентов подготовительных факультетов (инженерно-технической, экономической, биологической и охраны здоровья специальностей).

Программа курса рассчитана на 50 учебных часов. Курс «Страноведение» рекомендуется начинать изучать с середины первого семестра.

В результате изучения курса иностранный студент должен знать язык предмета (страноведческая, историческая, экономическая, общественно-политическая лексика), географическое положение, природу, климат и население Украины, административное и территориальное деление Украины, национальную символику, государственное устройство Украины, права и обязанности иностранных граждан, основные этапы исторического развития Украины (со времен Киевской Руси до наших дней), а также понимать традиции и обычаи украинского народа, его культуру [1, 176].

Таким образом, страноведение – это научная комплексная дисциплина, изучающая природу и язык, историю и религию, культуру и науку, государственное и политическое устройство современной Украины.

Что объединяет людей? Язык? Культура? Государство? Как определить понятие государства? И в чем заключается культура? Вот те основополагающие вопросы, на которые преподаватели попытаются вместе с иностранными студентами найти ответы на уроках дисциплины «Страноведение».

Страноведение играет важную роль в овладении иностранными студентами подготовительных факультетов русским/украинским языком.

Литература:

1. Щербаков В.И. Преподавание курса «Страноведение: Украина» для иностранных студентов / Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв’язки. / Тези XVII Міжнародної науково-практичної конференції 6-7 червня 2013 року. – Х.: ХНУ, 2013. – с. 174-176.
2. Щербаков В.И. Проблема повышения качества языковой подготовки иностранных студентов. – Инновации и традиции в языковой подготовке иностранных студентов. /

Материалы международного научно-практического семинара 15 декабря 2016 года. – Х.: ХНУСА, 2016. . – с. 197-200.
3. Щербаков В.И. Создание учебного пособия по курсу «Страноведение» для иностранных студентов. – Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. / Тези XX Міжнародної науково-практичної конференції 2 - 3 червня 2016 року. – Х.: ХНУ, 2016. – с. 153-154.
4. Щербаков В.И. Страноведение: учеб. пособ. для студентов-иностранцев. – Х.: "Полосатая типография", 2015. – 141 с. (http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/19394/1/Shcherbakov_Stranovedenie_2015.pdf)
5. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: 2008. – 752 с.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЛІНГВОДИДАКТИКИ ТА МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ/РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Алексеенко Т.Н., Фадеева О.Ю. Развитие механизмов эквивалентных замен (лексический уровень) в группах иностранных студентов-медиков 3
Ахмедова А.К. Приемы работы с художественным текстом в иностранной аудитории.. 8
Белый В.В. Учет родного языка при обучении арабских студентов…..... 11
Валеева У.К., Ахмедова А.К. Диалог культур в обучении слушателей-иностранцев … 15
Вальченко И.В., Соколова Г.П. Формирование страноведческой компетенции иностранных студентов при обучении русскому языку как иностранному……. 20
Варава С.В. К вопросу о формировании профессионально-ориентированной лингвистической компетентности…….. 24
Василенко Н.В. Аналіз процесу сприйняття та відтворення українських фонем іноземними студентами на початковому етапі навчання……. 28
Гіль С.І., Гусарчук А.О. Основні етапи роботи з вивчення української фразеології……..…… 33
Гнатенко К.В. К вопросу проблематики при изучении иностранного языка в спортивном вузе ……..... 39
Гура В.О. Багаторівневий мовний тест: особливості складання та застосування..... 42
Гура В.О. Деякі особливості моделювання структури мовного тесту для масового тестування…..... 44
Демьянова В.Г. Обучение иностранных студентов технических вузов……. 47
Демченко В.А. Особенности обучения иностранных учащихся чтению на начальном этапе обучения…….. 51
Деркач Г.А. О профессиональной языковой подготовке иностранных аспирантов..... 55
Доценко Т.Г. О комплексе мультимедийных авторских программ на тему «Глаголы движения» в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения..... 60
Кальниченко Н.М. Контроль процесу навчання російській мові як іноземній з боку студента ……. 66
Кальниченко Н.Н., Гринченко Е.В. Компетентностный подход к содержанию программ обучения РКИ …….. 68
Ковальова Г. М. Функціональні особливості російської мови при викладанні музичної фонетики..... 72
Колоколова А.О. Особливості подання навчального матеріалу у факультативному курсі української мови для студентів-іноземців, які вивчають російську мову …….. 78
Копылова Е.В. Самостоятельная работа с научной статьей в иностранной аудитории . 82
Креч Т.В. Обучение грамматике как часть коммуникативного метода обучения …… 85
Кучеренко О.Ф. Особливості навчання іноземних слухачів української термінології з будівництва 88
Кушнир И.Н., Алексеенко Т.Н. Методика формирования социокультурной комптентности иностранных студентов……. 92
Ланова І.В. Інформативність тексту як одна з основних вимог навчання мовленнєвому спілкуванню студентів-іноземців 94
Литвтненко О.О. До особливостей викладання української мови як іноземної в технічних ВНЗ…….. 98

Малько А.И., Сафронова Е.А. Обучение будущих юристов профессиональному общению на занятиях по научному стилю речи..... 100
Мартинова І.Є. Проблеми запозичень та словотворча проблема при перекладі науково-технічних текстів..... 103
Мелкумова Т. В. Робота з текстом соціально-культурної тематики на заняттях з української мови з іноземними студентами …….. 107
Мілєва І.В. Навчання української мови як іноземної в умовах міжмовної інтерференції..... 111
Мосьпан Е.П. Статья о расследовании происшествий на железной дороге как учебный текст ……. 115
Нагайцева Н.И., Романов Ю.А. Предлог в системе обучения РКИ 118
Окуневич Ю.А. Словообразование в обучении русскому языку как иностранному..... 123
Паршина Н.О. Сухоруков В.А. О роли логической составляющей в процессе повышения эффективности обучения неродному языку..... 126
Пасічна О.В. Система роботи з текстами наукового стилю у процесі навчання української мови як іноземної на підготовчому факультеті..... 131
Петренко И.П., Курилюк Т.И. Некоторые вопросы практической фонетики на уроках РКИ 135
Петрусенко Н.Ю. Анализ свободных словосочетаний в сопоставительном изучении русского и английского языков..... 139
Пушкарева Е. Н. Методические основы формирования речевой культуры при изучении русского языка как иностранного..... 142
Рогаткина Е.А. Сравнительный анализ употребления дательного падежа в русском и арабском языках..... 145
Селіверстова Л.І. Епідигматичні відношення локативів в українській мові …… 149
Сеник Л.Н., Лебеденко И.Л. Некоторые вопросы аккультурации иностранных студентов при обучении на языковых кафедрах..... 155
Сергейчук Л.В., Плотникова Т.А. К вопросу участия иностранных учащихся подготовительных факультетов в студенческих конференциях..... 160
Соина И.Ю. Способы формирования умений самостоятельной работы при овладении языком специальности 164
Солодова Л.Е. Типичные ошибки в речи монгольских студентов при обучении русскому языку 168
Тараненко В.В. К проблеме структуры комментария учебного художественного текста на уроках РКИ..... 172
Уварова Т.Ю. Вивчення фразеологізмів як засіб оволодіння іноземними студентами українською мовою..... 175
Утебалиева Г.Е., Каскабасова Х.С. Интегративный метод обучения неродному языку..... 180
Утебалиева Г.Е., Дюсетаева Р.К. Теоретический аспект исследования стратегической компетенции вторичной языковой личности..... 187
Утебалиева Г.Е., Каскабасова Х.С. Технологический процесс обучения неродному языку (теоретический аспект)..... 194
Ушакова Н.В. Специфика речевых упражнений при обучении аудированию на начальном этапе изучения русского языка как иностранного …… 203
Ушакова Н.И. Семиотика оформления книги для самостоятельного чтения для иностранных студентов-филологов..... 207
Черновалюк И.В. Обучение профессиональной речи будущих филологовв практике преподавания РКИ..... 211

Шведова М.А. Анализ лексико-семантических групп как средство обучения иноязычных студентов..... 216
Швець Г. Д. Способи досягнення природності й комунікативної репрезентативності модельованих навчальних текстів…….. 221
Шкурко Е.В. Аутентичные и дидактические тексты в процессе обучения иностранным языкам..... 226
Якубаева К.С., Айтпаева А.С. Возвратные глаголы при изучении РКИ……..……. 230
Янушевская И.Б. Учет особенностей научного стиля речи при профессионально ориентированном обучении иностранных студентов медиков на довузовском этапе .. 235
Ященко А.А. Развитие речевых навыков у иностранных студентов при обучении русскому языку в условиях многоязыковой группы……. 240
Kopitkova T. Foreign students training in the scientific language at the initial stage ……. 244

СЕКЦІЯ 2. СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ, АЛГОРИТМИ Й ПРИЙОМИ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
Абдреймов Д. Ж. *The use of information technology at the lesson fine arts* ……. 248
Айтпаева А.С., Якубаева К.С. Вопросы использования технологий проблемного обучения и проектных технологий на занятиях по русскому языку как иностранному на начальном этапе ……...… 250
Аллаяров М.Ж. The main directions of professional self-improvement of students …….. 255
Андреева О.Ю. Современные педагогические технологии……..….. 258
Анорує О.О. Використання мультимедійних презентацій у викладанні української мови …… 262
Артьомова О.І., Іванова В.О., Незовибатько О.В. Щодо створення підручників з російської (української) мови як іноземної…….…… 265
Безкоровайна Л.С., Штиленко В.Е., Штиленко О.Л. Забезпечення єдиного мовного режиму в навчальному процесі на початковому етапі навчання …….. 268
БерезаЛ.О. Особливості процесу дистанційного навчання української мови як іноземної ……..... 272
Блохин В.Н. Возможности дистанционного образования для обучения иностранных студентов ……. 275
Бондаренко Л.М. Суб'єктний підхід до навчального процесу з точки зору викладання мови іноземним студентам ……. 280
Гейченко К.І., Рагріна Ж.М. Робота з дистанційною онлайн-платформою як умова забезпечення успішності професійної підготовки майбутніх іноземних спеціалістів-медиків …….. 283
Герасименко Е.М. Використання ресурсів системи Інтернет у навчанні іноземної мови…….…… 286
Ермолаев В.К., Линченко Н.Ю. Методика совершенствования самостоятельных устных монологических высказываний студентов с использованием резервных средств письменной речи…….... 292
Жогіна І.В. Українська мова для студентів-іноземців англомовного проекту ……. 295
Золотарьова І.М., Хом'якова О.В., Пономарьов О.С. Комплексний контроль як умова оптимізації процесу навчання мови іноземних студентів …….. 300
Ивлева Е.Н., Кулишева М.В. НЛП на начальном этапе обучения РКИ: использование цвета 304
Ильчук К.И. Приёмы дефинирования специальных терминов на занятиях по русскому языку как иностранному в техническом вузе..... 309
Калуцкая И.Н., Лищенко И.Б., Макеева И.Б. Пути преодоления языковой

интерференции при обучении студентов из Туркменистана русскому языку. 313
Каріков С.А. До проблеми викладання філософії студентам-іноземцям 317
Карпець Л.А. Особливості мовної освіти як пізнання картини світу..... 319
Кір'янова О.В., Малюкова О.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб організації ефективної самостійної роботи іноземних студентів при вивченні дисципліни «Мовна підготовка»..... 322
Кісіль Л.М. Інноваційні методи формування діалогічного професійного мовлення студентів-іноземців..... 325
Ковалева В.М. К принципу организации учебного материала с использованием возможностей компьютерных технологий (на примере текстов медицинского профиля)..... 330
Коновальчук Н. А. Способы создания эмоционального настроя при дистанционном обучении русскому языку как иностранному..... 335
Кулько Е.И. Дидактическое обеспечение дистанционного образования..... 340
Лисенко Н.О. Застосування елементів дистанційного навчання при викладанні української мови іноземним студентам 344
Полянська І.В., Чернявська С.М., Шевченко В.Ф. Комунікативно-інтенційна модель викладання мов у контенті сучасного освітянського простору (за матеріалами анкетування) 348
Попова А.И. Поликодовые тексты как дидактическое средство формирования социокультурной компетенции иностранных студентов..... 353
Прісовська Г.Є. Електронний навчальний посібник з української та зарубіжної літератури для студентів-іноземців початкового рівня..... 357
Приходько А.М. Комунікативний потенціал гри у системі мовно-професійної підготовки іноземних студентів ВТНЗ..... 363
Приходько В.С. Компетентність та компетенції як складова професійної підготовки іноземних студентів у ВНЗ..... 368
Рыжченко О.С. Использование раздаточного материала в процессе преподавания РКИ на начальном этапе обучения..... 369
Синявина Л.В., Долгая Е.А. Методы организации самостоятельной работы при обучении русскому языку..... 373
Сулятицкий А.В. Роль інноваційних технологій в організація самостійної роботи студентів з української мови як іноземної..... 378
Цимбал Т.Н. Возможности формирования автономии в языковой подготовке иностранных студентов..... 382
Чернявская С.Н., Немерцова Е.Е. О некоторых приемах работы с научным текстом..... 387
Шарапова О.В. Підготовка іноземних студентів у контексті концепції навчання протягом життя..... 393
Шатравко Н.С. Инновационные подходы к обучению иностранных студентов..... 396
Шпанько Т.С. Щодо організації самостійної роботи іноземних студентів під час вивчення дисципліни «Латинська мова» спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія»..... 401
Шленьова М.Г. The interactive technologies of study Ukrainian as a foreign language: structural analysis..... 404

СЕКЦІЯ 3.ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ: ПИТАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ВИШУ

Антанькова О. А., Добижи С. П. Использование информации краеведческого характера как неотъемлемая часть процесса обучения РКИ …….. 409
Артьомова О.І., Іванова В.О., Незовибатько О.В. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців на підготовчому факультеті …….. 412
Архипенко Л.М. Лінгводидактичні основи формування міжкультурної компетенції у студентів …….. 415
Бєлікова О. В., Дитюк С. О. Професіограма викладача як психолого-педагогічний засіб формування професійно орієнтованої особистості …… 421
Білик О. М. Психолого-педагогічні засади соціально-педагогічного супроводу соціалізації іноземних студентів …….. 425
Божко Н.М. Марокканская этнокультурная составляющая современного студенчества вузов Украины …… 430
Валит Е.С., Задорожняя Л.В. Актуальные проблемы межкультурной коммуникации на начальном этапе обучения …… 436
Васенко Л.А. Социокультурная компетентность и проблемы адаптации иностранных студентов …… 442
Вержанская О.Н., Лагута Т.Н. Включение прецедентных феноменов в обучение русскому языку как иностранному ……. 445
Гутникова Т. Ю. Своеобразие современного процесса коммуникации и формирование у студентов компетенции межкультурного общения …… 450
Даулетмуратова Р.А. Safety in the repair of modern color TV sets ……. 455
Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Використання завдань на розвиток креативності у процесі вивчення вищої математики іноземними студентами ……... 457
Дьолог О. С. Психологічні аспекти формування комунікативних потреб студентів-іноземців ……. 462
Запорожец И.В., Красникова С.А. Родная культура обучаемых как мотивирующий фактор в межкультурном общении ……. 467
Захаренко Т.А. Анализ основных барьеров межкультурной коммуникации …….. 468
Иванова Т.А. О реализации принципа вежливости в речевых актах …….. 474
Kaskabassova Kh., Utebaliyeva G. The intercultural competence in the context of linguistic consciousness …… 478
Клочко Т.В., Левицкая Л.Г., Исаева В.И. Учёт национально-психологических особенностей турецких студентов при обучении РКИ …… 483
Косьміна В.Ю. Вивчення етнокультурознавчої лексики в іншомовній аудиторії ……. 488
Курыло О.В. Проблема преодоления межкультурных барьеров в процессе коммуникации …….. 493
Курыло О.В. Использование педагогического общения для адаптации и обучению межкультурной коммуникации ……. 497
Літвінова О.В.Аналіз адаптаційних бар'єрів під час інтеграції китайських студентів в освітній простір сучасного українського вишу ……. 502
Малько А. И., Добижи С. П. Использование произведений туркменского фольклора в обучении русскому языку как иностранному …… 505
Матвеева Н.М. Коммуникативная компетентность преподавателя довузовской подготовки иностранных граждан: основные компоненты …….. 510
Мирошник Л.В. Интернет-ресурсы для преподавателей русского языка как

иностранного ……. 515
Моргунова Н.С. Особливості включення іноземних студентів до іншомовного середовища українського ВНЗ ……. 517
Моргунова С.О. Шляхи розвитку позитивної мотивації до соціальної взаємодії упроцесі професійної підготовки іноземних студентів – майбутніх менеджерів …….. 521
Новіна Н.Н. Аспекти психолого-педагогічної адаптації іноземних студентів у період навчання на першому курсі технічного ВНЗ України …….. 526
Носырева Е.В. Роль межкультурной коммуникации в практике преподавания неродного языка ……. 530
Печенікова Л.М. Особливості адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ …. 534
Підгородецька І.Ю. Прислів'я та приказки як важливий компонент міжкультурної комунікації ……. 536
Полежаева Н.А. Особенности адаптационных механизмов на начальном этапе обучения иностранных граждан в технических вузах …….. 539
Пономаренко Л.В. До питання про проблеми професійної підготовки іноземних слухачів підготовчих факультетів …… 544
Сажина Т.Н. Регуляция преподавателем собственной деятельности и управление взаимодействием в студенческом коллективе при интенсивном обучении иностранным языкам ……. 549
Сафронова Е. А., Антанькова О. А. Эмоциональный фактор на фоне использования художественной литературы на уроках РКИ в нефилологическом вузе …….. 554
Семененко І.Є. Тьюторство у професійному навчанні іноземних студентів ……. 557
Сентябова А.В. Культурологический компонент в практике преподавания русского языка как иностранного ……... 562
Ситковська М.І. Засоби нейтралізації критики в діловому спілкуванні …….. 567
Снегурова Т.А., Снегурова И.И. Экзаменационный стресс и контроль уровня владения иностранными студентами русской устной речью …….. 571
Снежицкая О.С. Педагогические условия сопровождения адаптации иностранных студентов на начальном этапе обучения …… 574
Sorokina J. N. Intercultural Communication in Practice of Teaching Non-Mother Tongue . 578
Старосоцкая Е.В. О проблемах адаптации иностранных студентов к обучению в иноязычной среде …… 581
Столярова Н.П. Умови інтеграції іноземних студентів до освітнього середовища вищих навчальних закладів …….. 585
Стремоухова И.В. Адаптация студентов из Юго - Восточной Азии к поликультурной образовательной среде вуза …….. 590
Тарлева А.В. Преодоление коммуникативных неудач в практике преподавания языка иностранным студентам …… 595
Тлеумбетова К. Деятельность ребенка - основное условие его психического развития. 598
Тлеумбетова К. Формирование личности ребенка…….. 600
Ушакова Н.І., Тростинська О.М. Про оцінювання рівня мовної підготовки іноземних громадян, що вступають на навчання до ВНЗ України …… 602
Цыганенко В.В. Использование страноведчески-ориентированных текстов на продвинутом этапе обучения иностранных студентов русскому языку в практике фармацевтического образования Украины ……. 606
Шамне А. В., Калита Х. В. Розвиток та виховання креативності іноземних студентів в університетському освітньому середовищі ……. 611
Шафоростова С.Г. К вопросу учета когнитивных стилей, влияющих на адаптацию иностранных студентов ……. 616
Шмоніна Т.А. Вплив застосування засобів мультимедіа в навчальному процесі на

розвиток рефлексивної діяльності іноземних студентів ……..618
Шумарина Т.Ф. Лингвокультурема антропонимного типа в практике преподавания русского языка как иностранного ……623

СЕКЦІЯ 4. ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНО-ПРИРОДНИЧИХ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН НЕРІДНОЮ МОВОЮ

Бешенцева О.А. Використання дидактичних ігор при навчанні хімії іноземних студентів підготовчих факультетів …….. 629
Волосюк М.А., Проценко О.М., Герасименко В.В. Форми диференційованого контролю при реалізації концепції безперервної освіти в навчанні іноземних студентів ВНЗ ……. 633
Горбенко А.М. Построение контрольных заданий по физике с целью формирования предметно-речевых умений у студентов-иностранцев подготовительного факультета . 637
Грицюк В.Є. Гудзенко О.Ф. Дягілєв В.Є. Навчальний комплекс «Основи права» для студентів-іноземців підготовчих відділень: структура, зміст, тематика ……. 640
Думбур О.А. Аспекти перепідготовки фахівців дизайнерських спеціальностей …… 644
Курманова Т.В., Азнабакиева М.А. Страноведение как учебная дисциплина …… 649
Лісачук Л.М., Семяннікова Н.Л. Особливості організації практичних занять з природничих дисциплін в процесі пропедевтичної підготовки іноземних студентів… 653
Подшивалова К.В. Использование компьютерных технологий при изучении информатики …….. 657
Свинаренко Н.А. Работа с текстами на занятиях по "Экономической и социальной географии мира" на подготовительном отделении ХНЭУ им. С. Кузнеца ……. 661
Свистунов О.Ю. Сумісна робота іноземних студентів як фактор підвищення їх комунікативних здібностей у процесі виконання лабораторних робіт з фізики …… 664
Солонская С.В. Междисциплинарный подход в преподавании математики на подготовительном факультете …… 668
Щербаков В.И. Роль обществоведческой дисциплины «Страноведение» в овладении иностранными студентами русским/украинским языком …….. 671

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Матеріали XII Міжнародної науково-практичної конференції
«Проблеми і перспективи
мовної підготовки іноземних студентів»

Відповідальний за випуск Н.С. Моргунова

В авторській редакції

Підп. до друку 06.10. 2017. Формат 60х84/16. Гарнітура Таймс. Друк цифровий.
Ум. друк. арк. – 8,25. Наклад 50 пр. Зам. № 04-05.

Видавництво та друк
ФОП Іванченко І. С.
пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м.Харків, 61135.
Тел.: +38-057-756-09-25, +38-050-40-243-50.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4388 від 15.08.2012 р.
www.monograf.com.ua