Міністерство освіти і науки України
Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Всеукраїнський науково-методичний семінар

НОВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ВИКЛАДАННІ МОВ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ

(матеріали семінару)

Харків 2017

УДК 81`36: 811.161.1+811.161.2.

У збірнику презентовано теоретичні та практичні дослідження вітчизняних і закордонних учених філологів у галузі викладання російської та української мов як іноземних.

Відповідальний за випуск:
кандидат педагогічних наук,
доцент Безкоровайна Л.С.

Алёхина С. В.

Национальный авиационный университет

г. Киев, Украина

e-mail: asvetlana@mail.ua

Формирование навыков письма на электронной доске

Обучение письму инофонов на начальном этапе изучения русского языка обычно понимается как комплексное формирование и развитие графических и орфографических навыков учащихся с одновременным, взаимосвязанным обучением говорению, аудированию и чтению. Для презентации, закрепления и контроля соответствующего учебного материала преподаватели эффективно используют мультимедийные ресурсы, в частности, электронную (интерактивную) доску, представляющую собой сенсорный экран, соединённый с компьютером, изображение с которого передаёт на доску проектор.

В методике преподавания русского языка как иностранного проблема обучения графико-орфографическим средствам подробно рассматривалась в работах А. Н. Щукина, В. М. Нечаевой, Э. Ю. Сосенко, Т. И. Капитоновой, Л. В. Московкина, Е. Н. Стрельчук и некоторых других.

В период вводно-фонетического курса начинается обучение правильному графическому изображению букв русского алфавита. При презентации каждого нового звука инофоны сначала знакомятся с двумя соответствующими печатными буквами (прописной (заглавной) и строчной), которые уже изображены на электронной доске, и двумя рукописными буквами – прописной и строчной, которые пишет преподаватель на доске, показывая направление движения руки и объясняя особенности написания. В сознании студентов, таким образом, устанавливается связь между каждым звуком и четырьмя вариантами его графического изображения [1;121]. Для большей наглядности можно использовать анимированное написание буквы, прописи с алгоритмом

начертания букв русского алфавита (например, Чулихиной Е. А.), которые студенты могут самостоятельно просматривать дома.

Буква вводится сначала изолированно, а затем записывается в сочетании с другими буквами в составе слога и слова. Подбираются слова, значения которых можно представить визуально, семантизировать с помощью рисунков, картинок, фотографий и под. При этом обращается внимание на способы рационального соединения букв между собой, особенно в случаях, вызывающих трудности у иностранных учащихся, например, на соединение букв «л», «м», «я» с предшествующими буквами (*ал, ол, см, ам, ия, ая*), на соединение букв «а» и «о» с последующими буквами (*ас, ос, ом* и др.) [1; 123]. Нередко учащиеся смешивают буквы русского алфавита, имеющие сходство в написании, например, рукописные *м, т, ш*.

Отметим, что преподаватель сначала сам произносит буквы, слоги и слова, записывает их, а затем предлагает студентам произнести, прочитать и списать их с доски. Таким образом, в памяти учащихся формируется звуковой, зрительный, речедвигательный образ языковых единиц.

Иностранные студенты, в основном, уже изучали европейские языки – английский, французский, испанский и хорошо знакомы с латинским алфавитом. Как показывает практика, на начальном этапе нередко возникают ошибки при написании и чтении русских букв «п» (p), «н» (n) и др. Под влиянием уже выработанных графических навыков иностранцы пишут«б» как b, «т» как t, «м» как m, «у» как u. Некоторые буквы, например, «к» и «л» пишут выше строки (k, l). В связи с этим необходимо обращать внимание на несовпадение русской графики и графики языка учащихся – последовательно проводить работу по предупреждению и устранению фонетико-графической интерференции.

Для формирования и автоматизации навыков графически правильного письма используется система тренировочных упражнений, большую часть которых эффективно проводить на электронной доске под контролем преподавателя. Выполняя эти упражнения, студенты учатся а) правильно писать

прописные и строчные буквы, соотносить их с печатными образцами, а также со звуками русского языка; б) корректно писать наиболее употребительные слова, входящие в активный словарный запас учащихся; в) правильно употреблять знаки препинания (точку, запятую, восклицательный и вопросительный знаки) в предложениях.

Тренировка в написании букв и их соединений, овладение звукобуквенными соответствиями, орфографией слов предполагает такие виды работ:

1) списывать буквы, буквенные сочетания, слова, предложения с готовых образцов на доске;

2) переписывать прописью печатные буквы, буквенные сочетания, слова, предложения, микротексты, при этом обращать внимание на то, как печатные буквы отличаются от рукописных;

3) группировать («перетягивать») данные вразбивку строчные и прописные буквы;

4) слушать и одновременно читать озвученные буквы, слоги, слова, предложения, представленные на доске;

5) читать вслух написанные на доске буквы, слоги, слова, предложения, микротексты;

6) заполнять пропуски в словах, предложениях на доске и читать их вслух;

7) заполнять пропуски в микротекстах после их прослушивания;

8) писать различные диктанты (буквенные, слоговые, словарные, фразовые, а также в виде микротекстов):

8а) слуховые диктанты: озвученные буквы, слоги, слова, фразы студенты записывают в тетрадях, затем открывается «шторка» и учащиеся сверяют свои записи с записью диктанта на доске;

8б) зрительные диктанты: записанные на электронной доске фразы, микротексты студенты читают и анализируют, затем записи закрываются

«шторкой» и учащиеся воспроизводят (пишут) эти озвученные фразы, микротексты в тетрадях по памяти;

8в) зрительно-слуховые диктанты: озвученные буквы, слоги, слова, фразы записываются на доске и в тетрадях, затем записанное сверяется и обсуждается.

Для активизации учебной деятельности можно предложить занимательные упражнения с элементами соревнования: составить из данных букв слово, если указаны первая и последняя буквы и количество букв в слове; решить несложные кроссворды.

Таким образом, владение иностранными студентами нормами графики и орфографии на достаточном уровне обеспечит корректное письмо, чтение, аудирование и говорение на последующих этапах изучения русского языка как иностранного.

Литература:

1. 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.

Амичба Д. П.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

Днепропетровск

Украина

e-mail: amichba _dimona@ mail.ru

Классифицирующая категория рода в фокусе контрастивной лингвистики

В грамматической системе языков исследователи изучают и анализируют не только специфические черты, свойственные им, но и выделяют общие. Отметим, что при одинаковом числе форм в разных языках их значения могут соотноситься по-разному. Кроме того, однородные грамматические категории могут быть распределены неодинаково между частями речи. Грамматические системы отличаются не только грамматическими значениями, но и тем, как эти значения

выражаются. Грамматическая система каждого языка оказывается глубоко своеобразной, а с другой – говорить об общих типологических свойствах. Из этого следует, что, к примеру, абхазо-адыгские языки, считают исследователи, различаются особенностью грамматического строя. Специфичность их определяется тем, что в абхазском и абазинском языках наличествует категория класса и отсутствует в языках этой группы грамматическая категория рода [1].

Отметим, что «несмотря на все различия в грамматическом строе, которые существуют между языками, в грамматике всех языков можно найти нечто общее, что и позволяет выработать принципы изучения, применимые ко всем языкам» [4; с. 4].

Н. С. Поспелов писал следующее: «В группировке частей речи, в средствах их грамматического оформления, в формах связи между частями речи, в грамматических и словообразовательных категориях, синтаксических конструкциях, определяемых характером грамматической сочетаемости слов тех или иных разрядов, обнаруживается лексико-грамматическое своеобразие каждого языка» [7; с. 4].

Род – морфосинтаксическая классифицирующая грамматическая категория, которая указывает «на наличие в языке различий в формах: 1) существительных, относимых в одних языках к трем классам – мужскому, женскому и среднему, в других к двум – мужскому и женскому; 2) согласующиеся с ними в некоторых языках прилагательные, причастия, местоимения и числительные.

Категория рода у имен существительных в некоторых индоевропейских языках «выступает как ясно выраженное грамматическое понятие», но, по своему смысловому содержанию не передает точного понятийного соответствия, ср. «день» и «лень» с различною грамматическою формою при согласовании «пасмурный день» и «вечная лень». Данный факт позволяет утверждать, что «родовое деление, которое не могло возникнуть без смыслового значения, когда-то имело его, но затем утратило»[6; с. 58]. Понятийная категория отпала, оставив только грамматическое понятие. «В ряде яфетических языков точно различаются классы имен существительных, причем в основе классного деления лежит противопоставление человека – не-человеку» [6; с. 58].

В. В. Виноградов так же, как и А. Шахматов, отмечал, что категорию рода «нельзя отнести к числу тех грамматических категорий, по которым изменяются

имена существительные, ибо каждое существительное вообще имеет только один род и не переходит в другой»[2; с. 127]. В древнерусскую эпоху, полагают исследователи, первоначальное деление слов по типам склонения складывалось на основе семантического признака и не имело отношения к роду. Данная категория является новой в индоевропейских языках. Категория находила свое выражение в противоположности двух родов: одушевленного (личного) и вещественного. Возникновение этих двух родов связывают с появлением представления о двух началах – о личном (социально и производственно активном) и о неличном (пассивном, вещественном). Неодушевленный, или вещественный, положил начало среднему роду, а в одушевленном постепенно развивалось противопоставление мужского и женского родов [10].

Сложность, по мнению ученых, заключается еще и в том, что категория рода у неодушевленных существительных является пережитком давних эпох. Данная категория является остатком иного языкового строя, когда в делении имен на грамматические классы отражалась свойственная той стадии мышления классификация вещей, лиц и явлений действительности. Представляет интерес следующее утверждение, согласно которому «грамматический род когда-то был мотивирован смыслом слова»[10; с. 5]. Привлекательна данная мысль потому, что слово вообще метафорически структурировано образами, которые вербализуются значениями и смыслом этого слова. И в этом ракурсе структурированность категории рода оправдывается. Исторически категория рода у всех существительных возникла для выражения определенных значений. Противопоставлялись два рода: «одушевленный», или, личный, называющий лица и неодушевленный, или вещественный – вещи [10; с. 5].

В древнерусском языке универсальность данной категории проявлялась в том, что каждое существительное сохраняло определенную родовую принадлежность во всех своих формах, например, И.-В. ед.ч. столъ – новъ, Р. стола – нова, И. мн. ч. столи – нови, Д. столомъ – новомъ.

Считается, что и китайскому языку не свойственна грамматическая категория рода. В китайском языке значение рода объективируется лишь по отношению к лицам и животным; для этого используются сочетаемостный лексический компонент. Китайское имя в своей основе связано со способностью

обозначать лишь биологический пол. Китайский язык структурируется и вербализуется словообразовательными формантами: в случае необходимости для выражения рода к существительному добавляются специальные слова, например: *ren «человек»: nan ren (мужской человек) «мужчина», nüren (женский человек) «женщина»; hair «ребенок»: nanhair (мужской ребенок) «мальчик», nü hair (женский ребенок) «девочка»* [8-9].

Литература

1. Амичба Д. П. Имя существительное в русском и абхазском языках: словоизменение и словообразование [Монография] /Д. П. Амичба. – Днепропетровск: Навчальна книга, 2003. – 172 с.

2. Виноградов В. В. История русских лингвистических учений / Сост. Ю.А. Бельчикова, предис. Ю.В. Рождественского. – М.: Высшая школа, 1978. – 367 с.

3. Гужва Ф. К. Современный русский литературный язык.–К. : Вища школа, 1979.–Ч.2.–279 с.

4. Кузнецов П. С. О принципах изучения грамматики / Под ред. В.А. Звегинцева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1961. – 99 с.

5. Кубрякова Е. С. Части речи в ономасиологическом освещении.– М.: Наука, 1978. – 115 с

6. Мещанинов И. И. Понятийные категории в языке // История советского языкознания: хрестоматия / Сост. Ф.М. Березин. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 56-61.

7. Поспелов Н. С. Мысли о русской грамматике. Избранные труды/Сост. Е. А. Иванчикова, под ред. Н. И.Толстой.–М.:,Наука,1990.–182с

8. Солнцев В. М., Солнцева Н. В. Теоретическая грамматика китайского языка (проблемы морфологии). – М. : Военный институт, 1978. – 152 с.

9. Солнцева Н. В., Солнцев В. М. К вопросу об агглютинации в современном китайском языке (К типологической характеристике современного китайского языка) // Вопросы языкознания 1962. - №6. – С. 24 – 56.

10. Якубинский А. П. История древнерусского языка. – М. : Учпедгиз, 1953. – 368 с.

Андрос И.Д., Громова О.И.

Белорусский государственный медицинский университет

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: androsirina@list.ru

Реализация коммуникативно-интерактивного подхода при работе с художественным текстом на занятиях по РКИ

Основной целью изучения русского языка как иностранного является формирование у учащихся коммуникативной компетенции. Поэтому в практике преподавания РКИ особое внимание уделяется работе с художественными текстами, которые являются не только средством, наглядным материалом для усвоения явлений изучаемого языка, но и основой для познания иностранными учащимися истории и культуры страны изучаемого языка. Работа с текстом способствует расширению и обогащению лексического запаса учащихся, формированию речевых навыков и развитию способности критически мыслить, выражать собственное мнение. Следует подчеркнуть, что умело подобранный художественный текст затрагивает и эмоциональную сферу, являясь средством развития познавательной активности учащихся.

Чтобы работа с художественным произведением была эффективной и результативной, необходимо учитывать ряд факторов: уровень языковой подготовки учащихся, их возрастные интересы, национальные и индивидуально-психологические особенности. Немаловажным при организации работы над литературным произведением является применение эффективных форм и методов работы, планирование заданий для аудиторной и самостоятельной работы, что способствует успешной реализации поставленных задач.

Современные методики работы с художественным текстом предлагают различные подходы к чтению, анализу и интерпретации произведения. Одним из основных принципов обучения РКИ является создание условий для активного взаимодействия учащихся на занятиях.

Бончани Д. предлагает использовать коммуникативно-интерактивный подход как разновидность коммуникативного подхода к обучению РКИ. Его смысл заключается в организации процесса учебной коммуникации, в центре которой находится обучаемый как субъект учебной деятельности [2, 4]. Данный подход предполагает использование коллективных форм работы (работа в группах), постановку и решение проблемных задач, речевое взаимодействие

субъектов учебной деятельности, основанное на паритетном сотрудничестве между преподавателем и учащимися, в ходе которого сама деятельность учащихся приобретает особую значимость. Таким образом, преподаватель выступает в роли модератора, посредника, направляющего деятельность студентов на достижение цели работы с текстом.

Организация работы над художественным текстом с использованием интерактивных методов обучения особенно актуальна при работе с иностранными студентами 2-го и 3-го курса и слушателями подготовительного факультета – выходцами из стран постсоветского пространства, владеющими на достаточном уровне знаниями русской грамматики, базовым лексическим запасом и устойчивыми речевыми умениями.

В качестве примера рассмотрим систему заданий к рассказу К.Г. Паустовского «Телеграмма», работа над которым строится с учетом коммуникативно-интерактивного подхода, реализуемого через взаимодействие учащихся в группах. Выбор данного художественного произведения обусловлен его небольшим объемом, законченностью сюжета, актуальностью затронутых проблем, отражением морально-нравственных ориентиров, возможностью активного воздействия на эмоциональную сферу учащихся.

Традиционно работа с текстом представляет собой комплекс предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий, облегчающих восприятие, понимание содержания текста и направленных на овладение навыками воспроизведения прочитанного и применение полученной информации в речевой деятельности. Рассмотрим некоторые из них.

На предтекстовом этапе с целью снятия языковых, страноведческих и содержательных трудностей текста учащимся предлагается выполнить упражнения.

Задание 1. Прочитайте предложения и объясните значение выделенных слов.

Катерина Петровна дарила Манюшке за услуги ***сморщенные*** *перчатки, страусовые перья,* ***стеклярусную*** *чёрную шляпу.*

*– **Сдам в утиль**, – решала Манюшка, забирала все и уходила.*

*Катерина Петровна перебирала какие-то бумажки в рыжем кожаном **ридикюле**.*

*Катерина Петровна надела старый **салоп**.*

*Тимофеев жаловался на холод в мастерской и вообще на то, что его **затирают** и не дают развернуться.*

*Настя видела, как на его виске бьётся тонкая **склеротическая** жилка.*

*За добро плати добром, не будь **пустельгой**.*

Задание 2. Подберите синонимы к выделенным словам.

***Назойливо** сыпался дождь.*

*Картины **потускнели** от времени.*

*Тихон **хлопотал** часто без толку.*

*Рассвет нехотя **сочился** в немытые окна.*

*Должно быть, **почудилось**.*

*Кто-то стучал в **заколоченную** калитку.*

*Клён стоял **озябший**.*

*Каждое письмо было безмолвным **укором**.*

Слова для справок: надоедливо, потемнеть, суетиться, струиться, показаться, забитая, замёрзший, упрёк.

Задание 3. Вставьте подходящие по смыслу слова в соответствии с содержанием рассказа.

Катерине Петровне стало еще труднее … по утрам.

Катерина Петровна молчала и всё перебирала какие-то … .

Но что будет с этим домом, когда умрёт она, последняя его … , Катерина Петровна не знала.

Тихон выходил, а Катерина Петровна начинала тихонько … .

Настя, дочь Екатерины Петровны и единственный … человек, жила …, в Ленинграде.

Настя стояла около кассы, губы у неё … , она не могла говорить, чувствуя, от первого же сказанного слова она расплачется … .

За последний год Настя впервые произнесла это детское милое слово – « … ».

Слова для справок: навзрыд, обитательница, плакать, мама, родной, далеко, дрожать, вставать, бумажки.

На предтекстовом этапе возможно включение заданий, направленных на объяснение и закрепление грамматических навыков.

Задание 4. Определите, от каких глаголов образованы данные слова:

Палые (листья), тряская (дорога), охрана (дома), самовар, жизнь, хохотушка, вздох, укор, правление.

Ещё одной задачей предтекстового этапа является создание у учащихся мотивации к чтению данного текста. Реализации этой задачи способствует следующее задание.

Задание 5. Объясните значение слова «телеграмма». В каких ситуациях люди посылали телеграммы? Каким способом сегодня можно передать срочное сообщение? Опираясь на название текста, сделайте предположения о его содержании. Из предложенных в группе версий выберите наиболее понравившуюся. Версия какой группы вам показалась наиболее интересной?

Задание 6. Объясните состояние (настроение) героев по их словам или действиям.

Василий уходил, а Катерина Петровна сидела, растерянная, с деньгами в руках.

Настя скомкала телеграмму и нахмурилась.

Настя стояла около кассы, губы у неё дрожали, она не могла говорить, чувствуя, что от первого же сказанного слова она расплачется навзрыд.

Уехала Настя из Заборья крадучись, стараясь, чтобы её никто не увидел и ни о чём не спрашивал.

Притекстовые упражнения направлены на формирование установки на чтение и понимание содержания текста.

Задание 7. Прочитайте текст и подумайте: почему Настя не могла приехать к маме и почему Настя чувствовала себя виноватой?

Задание 8. Согласитесь или не согласитесь.

Раз в два-три месяца почтальон приносил Катерине Петровне перевод на двести рублей.

Настя не любила свою работу, относилась к ней безответственно.

Последний раз Настя приезжала к матери три года назад.

Настя отложила все дела, чтобы приехать к маме, несмотря на трудную дорогу.

Тихон помогал по хозяйству, жалея одинокую старушку.

Задание 9. Ответьте на вопросы и подготовьтесь к дискуссии (работа в группах).

О чём вы задумались, прослушав рассказ? Какие чувства он вызвал?

Почувствовали ли вы, какие люди дороги автору?

Почему Настя забывает о самом близком и родном человеке – о матери?

Почему рассказ назван «Телеграмма, ведь их было две?

На этапе послетекстовой работы, которая носит обобщающий характер, необходимо достичь более глубокого понимания текста, дать возможность учащимся выразить личное отношение к прочитанному. Этому способствует групповая форма организации познавательной деятельности. Задания, предложенные для работы в группах, характеризуются речевой направленностью. В зависимости от уровня языковой подготовки учащимся можно рекомендовать пересказ текста от другого лица (например, рассказ от лица Насти, от лица Катерины Петровны).

На заключительном этапе работы с текстом предлагаются вопросы для дискуссионной беседы, в ходе которой учащимся необходимо дать оценку поступкам персонажей, высказать собственное мнение, привести аргументы.

Задание 10. Вопросы для дискуссии.

Жестока ли Настя?

Считаете ли вы её отрицательным персонажем? Аргументируйте свой ответ.

Предположите, как мог бы закончиться рассказ, если бы Настя прочла письмо от матери.

Выскажите своё впечатление (мнение) о рассказе.

Таким образом, работа с художественным текстом на основе коммуникативно-интерактивного подхода позволяет создавать на занятиях по русскому языку как иностранному развивающую среду, формировать у учащихся коммуникативные навыки, а также приобщать их к искусству слова, совершенствуя чувство языка.

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. Бончани, Д. Теоретические основы совершенствования умений чтения и анализа художественного текста у итальянских учащихся: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Д. Бончани; Гос. инст-т рус. языка им. А.С. Пушкина. – М., 2006. – 25 с.
3. Чумак, Л.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие / Л.Н. Чумак. – Минск: БГУ, 2009. – 304 с.

Артьомова О. І., Іванова В.А., Незовибатько О.В.

Харківський національний автомобільно-

дорожній університет

м Харків, Україна

e-mail:ivanovavita@mail.ru

Особливості оптимізації навчального процесу при навчанні РМІ на початковому етапі

Питання оптимізації навчальної діяльності студентів відносяться до числа найбільш актуальних проблем сучасної методики викладання. Активізувати, згідно з тлумачним словником С.І. Ожегова, - спонукати до активності, посилюючи діяльність, оживити. Активність виступає як важлива умова формування у студентів потреби в знаннях, оволодіння вміннями інтелектуальної діяльності, самостійності, забезпечення глибини і міцності знань.

Структура навчальної діяльності з точки зору її складу повинна включати в себе змістовний, операційний і мотиваційний компоненти.

Під оптимізацією навчальної діяльності розуміється цілеспрямована діяльність викладача, яка базується на розробці та використанні таких форм, методів, прийомів і засобів навчання, які сприяють підвищенню інтересу і прояву творчої активності студентів в засвоєнні знань, формуванні вмінь та навичок, застосуванні їх на практиці.

Нестандартне введення нового матеріалу, здатного викликати у студентів непідробний інтерес, має спонукати їх до вирішення поставленої викладачем проблеми. Цей метод формує нове позитивне ставлення до навчальної діяльності та служить першим кроком на шляху до оптимізації пізнавального процесу.

Так, наприклад, останнім часом на підготовчому факультеті ХНАДУ викладачі активно використовують сучасні технічні засоби навчання Smartboard. Готують цікаві презентації з використанням ілюстративного матеріалу, як для введення нової граматичної теми, так і для її закріплення і перевірки засвоєння.

Пізнавальний інтерес викликає створення ситуацій включення учнів у творчу діяльність. Творчість є однією з найбільш сильних причин розвитку пізнавального інтересу.

Як приклад розвитку творчих здібностей можуть бути такі завдання: придумати завдання і вправи до теми, скласти ребуси, кросворди. Часте проведення таких завдань привчає учнів постійно думати і шукати неординарні варіанти їх виконання. Сильну мотивацію в учнів створює метод постановки проблеми, суть якого полягає в поданні навчального матеріалу уроку у вигляді доступної, образної і яскравої постановки проблеми. Цей метод близький до методу творчих завдань, але має значну перевагу в тому, що відразу створює в учня мотивацію. Студенти готові подолати труднощі, щоб побачити, дізнатися, вирішити і т.п.

Проблемність у навчанні дозволяє учням «відкривати» для себе нові знання. Викладач свідомо створює умови навчання, які сприяють реалізації принципу: «вчися вчитися» У тому випадку, коли викладач моделює ситуацію, при якій в учня активно включаються всі психологічні механізми мислення (студент сам формулює і уточнює свою думку в процесі усвідомлення нового матеріалу, тим самим формує своє розуміння). Якщо мова йде про практичне засвоєння нового граматичного матеріалу на початковому етапі навчання студентів-іноземців російській мові, можливі різні варіанти використання проблемного методу. Наприклад, презентація нового мовного матеріалу, де постановкою проблеми «чому це так, а не інакше», системою навідних запитань, що спонукають до порівняння мовних фактів, учні, що направляються викладачем, самі приходять до формулювання функціонального правила - орієнтира тієї чи іншої граматичної дефініції.

Ми хочемо привести приклад з нашої практики, коли студенти самі формулюють правило вживання прийменників *в*, *на* або *про*, в місцевому відмінку. Викладач пише на дошці фрази:

Ми були в театрі. і Ми розповіли про театр. Студенти ставлять запитання: «Де ви були?» ї «Про що ви говорили?» Після чого студенти самостійно роблять висновки про правила використання прийменників в місцевому відмінку. Потім студентам пропонується завдання, в якому з безлічі запропонованих дієслів вони повинні вибрати тільки ті, що вимагають питання «про кого?», « про що?» і скласти з даними дієсловами фрази. Студенти виконують це завдання з

інтересом і фактично без помилок. При цьому - це їх власне, усвідомлене розуміння нового матеріалу.

Студенти, які самі знайшли рішення проблеми, сформульованої викладачем, засвоюють виведене ними правило глибше і міцніше, ніж якби воно було просто продиктовано викладачем. Таке вивчення матеріалу забезпечує перенесення засвоєного алгоритму на вивчення інших мовних явищ, тобто генералізацію.

Таким чином, ми можемо говорити про реальне застосування проблемного методу на такому етапі навчання, як висновок мовного матеріалу, тобто в процесі активізації розмовної практики.

Одним з ключових методів при створенні творчої атмосфери в аудиторії є створення креативного поля. Сенс його полягає в тому, що студентам-іноземцям надається можливість на основі безпосередньої навчальної діяльності розгорнути іншу, більш цікаву діяльність. Поруч з виконуваними завданнями як би існує поле можливих інших, креативних рішень. Для знаходження кожного з можливих рішень учню необхідно проробити певну творчу роботу. Одного разу дозволивши учням знайти «свій» спосіб вирішення, розповісти про нього і довести його правильність, викладач «включає» механізм постійного пошуку у студентів.

Можна виділити наступні методи, які найбільш часто застосовуються в організації взаємодії студентів: освоєння елементарних норм ведення розмови, метод взаємної перевірки, метод взаємних завдань, спільного знаходження кращого рішення, тимчасова робота в групах, створення ситуацій спільних переживань, організація роботи учнів - консультантів, дискусія.

Метод взаємної перевірки найкраще допомагає організувати взаємодію. Перевірка двома учнями один у одного правильності виконаних ними завдань завжди викликає інтерес. В ході взаємоперевірки студент обмінюється зошитом з сусідом по парті. Перевірятися можуть маленькі самостійні роботи, диктанти, вправи, домашні роботи. Наприклад, після написання диктанту студенти повинні знайти один в одного помилки і пояснити їх.

Прийом взаємних завдань сприяє якнайшвидшому розвитку взаємодії. Його суть полягає в тому, що на уроці учні виконують завдання, придумані

ними самими. Завдання, отримані від сусіда, можуть бути підготовлені як на уроці, так і вдома і бути частиною домашнього завдання. Цей прийом дозволяє викладачеві досягти відразу кількох цілей. По-перше, учні освоюють техніку спільної діяльності, по-друге, вони включаються в творчу діяльність, по-третє перевіряється домашнє завдання, інтерес до якого різко підвищується. Наприклад, в якості домашнього завдання студенти складають питання до прочитаного тексту. На уроці студенти задають ці питання одному учню, і він повинен відновити текст з цих питань.

Більшість методів і технологій освітнього процесу, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності та формування ключових компетенцій студентів: вміння вчитися, вміння спілкуватися, вміння жити з людьми, вміння працювати з інформацією та ін., забезпечують студенту-іноземцю свободу вибору способів роботи з навчальним матеріалом.

При організації проблемності пропонованого викладачем матеріалу необхідно враховувати 3 етапи:

1) актуалізація знань, якими вже володіє учень, тобто підготовка «грунту» для постановки проблеми;

2) усвідомлення і формування учнями суперечливості явищ, тобто створення власне проблемності;

3) вирішення проблемної ситуації, яка повинна привести студента до міркування. В даному випадку проблемна ситуація і засіб, і мета навчального процесу. Все це забезпечує не тільки раціональне, а й емоційне, тобто більш глибоке засвоєння матеріалу.

Іноземні студенти дуже люблять працювати з міні - художніми текстами. Наприклад, викладач читає текст і ставить перед студентами такі завдання: придумати назву тексту і закінчити текст. При цьому кожен студент висловлює свою точку зору, яка може бути відмінною від інших, тому її необхідно аргументувати, щоб відстояти свою думку, що призводить студентів до дискусії.

Таким чином, використовуючи різні способи активізації навчального процесу на початковому етапі навчання РМІ, викладач формує ключові компетенції учнів, активізує їх розумовий процес і творчий потенціал.

У створенні викладачем проблемності і рішення її студентами, з боку студентів-іноземців задіяні всі види мовленнєвої діяльності, підключені всі

механізми породження мовлення. З чого можна зробити висновок, що проблемний метод навчання дозволяє розвивати пізнавальну мотивацію до навчання та стимулювати появу і розвиток творчих здібностей. Проблемний метод також формує логіко-теоретичне і інтуїтивне мислення; здійснює індивідуалізацію та диференціацію навчання; розвиває здатність студентів-іноземців самостійно вирішувати різні мовні завдання, що безумовно призводить до оптимізації навчального процесу.

Литература:

1. Анисимов О.С. Игровой тренинг мыслительной деятельности / О.С. Анисимов, П.Т. Данько. – М.:МИНХ, 1990. - 75с.
2. Гала Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку как иностранному / Н. Гала // Русский язык за рубежом. – 1985. - №5. – С.64-66.

3. Капитонова Т.И. Современные методы и технологии обучения русскому языку / Т. И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукина. – М.: Русский язык. Курсы, 2008. – 308 с.

4. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568с.

Архипенко Л.М.

Харківський національний економічний

університет ім. С. Кузнеця

м. Харків, Україна

e-mail: liudm.arkh @ gmail.com

До проблеми мовної адаптації іноземних студентів у білінгвальному середовищі

Надзвичайно актуальним сьогодні є питання навчання студентів-іноземців у двомовному середовищі. Цю непросту ситуацію й проблеми, які вона породжує, аналізують у своїх численних доробках А.О. Андрущенко, Г.І. Тохтар, А.П. Кулик, Я.С. Гладир, Н.Г. Клепікова, Є.В.Корольова, Л.В. Козак, О.М. Тростинська та ін. Але попри досить значну кількість досліджень питання викладання української мови як другої іноземної все ще потребує уваги науковців і методистів.

Основним завданням для іноземних студентів, які приїжджають на навчання в Україну, є в практичне оволодіння мовою з метою подальшого її застосування в навчанні, у процесі набуття професійних навичок та в побутовому спілкуванні. У більшості вузів України вибір мови навчання залежить від бажання студентів-іноземців та від спеціальності, яку вони обрали. Вивчаючи українську мову на території України (так само, як і російську), багато іноземних студентів зустрічають цілу низку проблем, які тісно пов'язні з явищем двомовності – характерною рисою навчання та спілкування в нашій державі.

Оволодіння мовою – процес надзвичайно складний і вимагає багато зусиль. Перебуваючи в одномовному оточенні, студенти опановують мову набагато швидше й простіше. Двомовність, яка існує в багатьох великих містах України, ускладнює процес вивчення мови іноземцями. Це стосується як вивчення української мови, так і російської.

Іноземні студенти, які приїжджають на навчання в Україну, уже володіють, як мінімум, однієт (рідною), а то й двома або трьома мовами. Засвоєння першої (основної, рідної) мови традиційно відбувається «знизу вгору», тобто, від утворення складів та інших елементарних мовних механізмів до вищих рівнів мови, а вже потім до усвідомленого послуговування знаковими одиницями мови. Процес засвоєння іншої мови (після оволодіння рідною) відбувається «зверху вниз», починаючи від усвідомлених операцій над мовою за допомогою вільного вибору мовних засобів до автоматизації мовного потоку.

Оволодіння другою мовою розширює мовні можливості людини перетворює її з монолінгва на білінгва. Білінгвізм являє собою психічний механізм (знання, вміння, навички), який дозволяє людині відтворювати й породжувати мовні твори, послідовно належати до двох мовних систем. При цьому на практиці двомовність не буває симетричною (як у суспільстві, так і в мовленнєвій діяльності кожного індивіда), оскільки мови ніколи не бувають абсолютно ідентичними за обсягом виконуваних функцій, за престижністю зв низкою інших аспектів.

За ступенем володіння мовами білінгвізм буває субординативний (коли білінгв володіє однією мовою краще, ніж іншою) і коорднативний (коли людина володіє різними мовами на однаковому рівні). За частотністю використання мов білінгвізм може бути активний (коли обидві мови використовуються регулярно) пасивний (частотність використання однієї з мов переважає).

Одним із перших розробників теорії білінгвізму або двомовності на початку XX століття є Л.В. Щерба. Він визначає два типи двомовності: чиста змішана. Чиста двомовність – це явище характеризується повною ізоляцією однієї мови від інших у мовленнєвій свідомості мовця. А змішана двомовність передбачає одночасне використання мов, в умовах, коли вони не тільки змішуються, але й взаємодіють. Ситуація змішаної двомовності буває не тільки кінцевим результатом оволодіння мовою, а й супровідною характеристикою самого процесу вивчення другої мови. Можна сказати, що будь-який процес засвоєння нерідної мови породжує змішану двомовність.

Приїжджаючи на навчання в Україну, іноземні суденти опиняються в складній мовній ситуації: з одного боку вони зазнають впливу чистої двомовності, яа виникає в процесі вивчення в університеті нерідної мови (української чи російської), а з іншого – на них діє змішана двомовність навколишнього середовища (засоби масової інформації, магазини, спілкування з українськими студентами, з викладачами, з жителями міста). На початку свого перебування в Україні студенти-іноземці не можуть об’єктивно оцінити мовну ситуацію, тому у виборі мови навчання спрацьовують

стереотипи, чиїсь поради, і як наслідок – на підготовчому факультеті вони вивчають російську мову. Іноді іноземні студенти дізнаються про існування української мови як окремої, самостійної, лише приїхавши в Україну. Часто вони просто не усвідомлюють (чи не знають), що навчання в державних університетах України ведеться державною українською мовою, що в багатьох вишах відсутні окремі спеціальні групи для навчання іноземних студентів і після закінчення підготовчого факультету навчитися вони будуть у групах з українськими студентами. Ще одна проблема: на підготовчому факультеті навчання часто ведеться тільки однією мовою, і переважо російською.

Аналіз проблеми мовної адаптації іноземних студентів з урахуванням проживання та навчання у двомовному середовищі дає підстави вважати їх мовне становище складним. Навіть ті студенти, які відразу обирають для навчання російську мову й планують продовжувати навчання цією ж мовою, і тому спочатку ніби не помічають україномовного оточення, через певний час вже потрапляють у вир змішані двомовності. Це вплив засобів масової інформації, офіційних документів, розпоряджень, оголошень, спілкування на побутовому рівні. Тому дуже швидко лексичний запас студентів-іноземців, які вивчають російську мову, поповнюється такими словами чи фразами, як «пояснювальна», «оголошення», «черга», «двері зачиняються», «будьте обережні», «дякую», «будь ласка», «я тебе кохаю» тощо. Причому, вплив української мови проявляється не тільки на лексичному рівні, а й на фонетичному та акцентологічному (замість російського [малако] – [молоко], замість [студ'ент] – [студент], російська вимова [хл'еб] звучить як [хл'іб] тощо). Таким чином, іноземні студенти дуже швидко переконуються в необхідності хоча б ознайомлення з деякими основами української мови для того, щоб адаптуватися в двомовному оточенні, в яке вони потрапляють.

Полегшити процес адаптації іноземним студентам допоможе при вивченні мови урахування українського лінгвокультурологічного аспекту. Так О.М. Тростинська слушно наголгшує на потребі в розробці специфічної навчання російської мови з урахуванням українського лінгвокультурологічного аспекту.

Вона пропонує не користуватися розробленими в Росії підручниками при вивченні російської мови як іноземної в Україні, створити власну методику викладання російської мови на українському лінгвокультурологічному матеріалі, яка дасть можливість сформувати мовну поведінку іноземних студентів адекватну реаліям країни, у якій вони навчаються, а іноземні студенти, навіть не вивчаючи української мови в повному обсязі, «стануть провідниками ідей українського народу в різних країнах світу» [6;263].

Отже, реальні потреби мовної адаптації іноземних студентів в Україні потребують упровадження навчання двома мовами. На жаль, це можливо лише на поглибленому етапі, через те, що на підготовчому етапі вивчати можна тільки одину (російську або українську) мову. Тому доцільним вважаємо перерозподіл і збільшення годин на вивчення української мови, а в перспективі – перехід до вивчення української мови як першої іноземної.

Література:

1. Андрущенко А. О. Психологічні та психолінгвістичні фактори формування граматичної компетентності майбутніх філологів з другої іноземної мови / А. О. Андрущенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1. – С. 279-288. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/jpdf/pednauk_2014_1_35.pdf.

2. Гладир Я. С. Викладання української мови як другої іноземної у технічному ВНЗ: проблеми і перспективи [Електронний ресурс] / Я. С. Гладир. – Режим доступу: http://www.center.univer.kharkov.ua/ vestnik/full/15.pdf.

3. Клепикова Н.Г. К вопросу повышения мотивации изучения украинского языка как иностранного в условиях русско-украинской языковой среды / Н.Г. Клепикова, Е.В. Королева // Психолого-педагогические и лингвометодические аспекты обучения в вузе: Сб. науч. ст. – Харьков: ХНАДУ, 2007. – С. 308-312.

4. Козак Л. В. Психолінгвістичний аспект навчання української мови іноземних студентів у немовному ВНЗ / Л. В. Козак // Психолінгвістика. – 2010. – Вип. 5. –С. 31-36.

5. Тохтар Г.І. Проблеми навчання іноземних громадян у ВНЗ України та шляхи їх вирішення / Г.І. Тохтар, А.П. Кулик // Сучасні технології підготовки фахівців в умовах подальшого розвитку вищої освіти України: Матеріали міжнар. наук.-метод. конф. – Харків: ХНАДУ, 2005. – С. 314-316.

6. Тростинська О.М. Український лінгвокультурологічний аспект у викладанні російської мови іноземним студентам / О.М. Тростинська, І.І. Черненко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному

етапі. Міжпредметні зв'язки: Зб. наук. праць. – Харків: Константа, 2007. – Вип. 11. – С. 261-267

Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л.
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
Харьков, Украина
l_s_bezk@mail.ru
shtylena@mail.ru

Обучение устной монологической речи на основе логико-смысловых схем текста

В научно-методической литературе, посвященной методике обучения русскому языку как иностранному, определены основные требования к учебным текстам: лексико-грамматическая доступность, учебно-методическая целесообразность, смысловая цельность, логичность изложения, законченность, интересность, актуальность, а также культурологическая и страноведческая ценность [1: 45-46], [2: 77-78].

Видов и жанров учебных текстов достаточно много, и все они могут быть использованы для реализации разнообразных задач в процессе обучения языку. Чаще всего письменный текст служит источником страноведческой информации, материалом для изучения лексико-грамматических конструкций, способом презентации речевых образцов. Кроме того, текст может быть использован в качестве основы для развития речевых навыков и умений. Для достижения этой цели преподаватели и методисты рекомендуют выбирать небольшие сюжетные тексты, в которых достаточно четко прослеживается логико-смысловое строение и имеется возможность творчески интерпретировать их содержание.

Можно с сожалением констатировать, что таких текстов в практике преподавания существует не так много. Текст может быть интересным и

занимательным с точки зрения носителя языка, вызывать у него множество эмоций и желание высказаться. Однако иностранный студент, недавно приступивший к изучению нового для него языка, как правило, не может участвовать в дискуссии, не умеет выразить свое отношение к проблеме, так как у него еще нет нужной грамматической компетенции, необходимых навыков говорения.

В практике преподавания РКИ на начальном этапе обучения широко используются учебные тексты на стандартные темы: «О себе», «Моя семья», «Моя комната», «Мой родной город», «Мой день», «Учеба в университете» и другие. Такие тексты имеют прозрачную логико-смысловую структуру, легко наполняются информацией персонального характера. Наличие таких текстов-образцов помогают студенту строить собственные высказывания достаточно большой протяженности. Подобные тексты, несмотря на отсутствие в них какой-либо интриги или сенсации, дают возможность интерпретировать и расширять их внутреннее содержание при сохранении традиционной внешней формы.

Тем не менее, необходимо отметить, что однообразность таких текстов, ограниченность их лексического наполнения, узкий набор лексико-синтаксических конструкций «сковывают» учащегося. Конечным итогом такой работы может стать снижение мотивационного компонента, потеря общего интереса к учебе у иностранного студента.

Таким образом, совершенно очевидно, что для развития коммуникативной компетенции студента нельзя ограничиваться текстами только такой стандартной тематики. Для полноценного формирования коммуникативной компетенции студента, развития его речевых навыков и умений необходимо использовать тексты иной тематики, а именно – сюжетные тексты небольшого объема, которые дают широкие возможности для творческой интерпретации их содержания.

В основе сюжетных текстов всегда лежит какая-либо идейно-эстетическая проблема. Как правило, в таких текстах осуждаются или восхваляются

различные моральные, мировоззренческие и волевые качества человека: зависть, скупость, алчность, гордыня, эгоизм, лень, страх, гнев; патриотизм, справедливость, честность, благородство, скромность, смелость, чуткость, трудолюбие, вежливость, долг.

Соглашаясь с точкой зрения известного ученого-методиста Е.И.Пассова и его коллег, которые считают, «что целью образования может считаться только homo moralis – человек моральный, духовный» [3: 19], мы позволим себе предположить, что рассматриваемый подход, то есть использование в учебном процессе сюжетных текстов, находится в русле утверждаемой ныне духовности в образовании.

На начальном этапе овладения языком иностранными студентами одним из жанров, наиболее эффективно обеспечивающими обучение говорению, являются притчи и сказки. Тексты сказок, как правило, представляют собой «многослойное образование» и достаточно четко структурированы, что позволяет проводить многоаспектную интерпретацию их содержательной стороны.

Для демонстрации нашего подхода рассмотрим возможности интерпретации и расширения содержания текста при работе над широко известной сказкой «Вкусная рыба». Напомним ее сюжет: Мать каждый день работала в поле, а сын сидел дома, так как он был очень ленив. Однажды после работы мать приготовила рыбу, но сын отказался ее есть, заявив, что она невкусная. Тогда мать потребовала, чтобы сын тоже работал в поле. Весь следующий день они работали. Вечером мать дала сыну вчерашнюю рыбу, которую он быстро съел и сказал: – Какая сегодня вкусная рыба! [4:95-96]

Выделим основные смысловые блоки этого текста, поставив на первое место в блоке реалии оригинального текста, а затем – возможные расширители для творческого пересказа:

персонажи: мать и сын (бабушка и внучка, муж и жена, брат и сестра);

место, где происходит действие: деревня (город, столица, большой город, маленький город);

место работы: поле (сад, огород, теплица, офис, магазин, ресторан, пиццерия);

характеристика отрицательного героя: ленивый (-ая), лежать на кровати, смотреть в окно, курить (спать, играть на компьютере, играть на гитаре, сидеть в Интернете);

характер работы: работать в поле (собирать овощи, фрукты, работать на компьютере, звонить по телефону, печатать документы, носить землю, поливать растения, собирать урожай, паковать продукты, ставить товары на полки, убирать, взвешивать товар, готовить разные блюда, мыть посуду, сервировать стол, готовить тесто, резать мясо, сыр, лук, чистить картошку, возить пиццу заказчикам);

вчерашняя еда (блюдо): рыба (борщ, пицца, рис с мясом, грибы с картошкой, салат «Оливье», плов);

качество еды: невкусная (горькая, кислая, несвежая, неаппетитная);

характеристика положительного героя: трудолюбивый (-ая), находчивый (-ая), засмеяться (улыбнуться, хитро посмотреть, с мудрой улыбкой сказать).

После ввода и объяснения незнакомой лексики каждый студент предлагает свой вариант истории. Задача преподавателя – сохранять творческую, игровую атмосферу на уроке, создавать условия для творческой работы, стимулировать мыслительную деятельность учащихся.

Отметим, что на первом этапе мы не меняем саму логическую структуру текста. Важно заставить студента «раскрепоститься» и создать свой вариант монологического высказывания. Следующий этап работы может быть связан с созданием и новой сюжетной линии. Например, появление «провокатора», который пытается сбить с праведного пути нашего героя, заявляя, что только глупые люди работают, а умные потихоньку воруют урожай и продают его на рынке.

Логико-смысловая схема текста раскрывает в речевых единицах логическую и смысловую последовательность развития идеи сказки,

направленной на решение основной нравственной проблемы – человек не должен быть ленивым; если он хорошо работает, то у него все будет хорошо.

В таком подходе отражен один из основных принципов коммуникативно направленного обучения – принцип новизны, с помощью которого достигается поддержание интереса к занятиям.

Литература

1. Акишина А. А., Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Рус. яз. Курсы, 2002. – 256 с.

2. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. – М.: Рус. яз., 1990. – 167 с.

3. Пассов Е.И., Кибирева Л. В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация). Методическое пособие для русистов. - СПб: "Златоуст", 2007. – 200 с.

4. Хавронина С., Широченская А. Русский язык в упражнениях. Для говорящих на французском языке. – М.: Рус. яз., 1974. – 344 с.

Беликова Е.В.

Харьковский национальный университет

строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

belikova.lenochka@gmail.com

Технологии формирования познавательной активности иностранных студентов при обучении русскому (украинскому) языку как иностранному

Среди технологий, направленных на эффективное формирование познавательной активности студентов в процессе изучения русского (украинского) языка как иностранного, выделяют следующие направления:

- личностно ориентированные технологии;

- активизирующие технологии: технологии коммуникативного обучения иноязычной культуре, игровые, проблемные и информационные.

В связи с этим Т.И.Власова предлагает:

- актуализировать креативную составляющую учебно-воспитательного процесса, максимально приблизить деятельность обучающихся к творческому уровню;

- создавать атмосферу, в которой обучающийся чувствует себя комфортно и свободно; стимулировать познавательный интерес обучаемого, развивать у него желание практически использовать иностранный язык, а также потребность учиться;

- затрагивать личность студента в целом, стимулировать его речевые, духовные, когнитивные, творческие способности;

- создавать ситуации, в которых преподаватель не является центральной фигурой; студент должен осознавать, что изучение иностранного языка в большей степени связано с его личностью и интересами, нежели с заданными педагогом приемами обучения [1].

Очень важно при создании условий, развивающих познавательную активность, стремиться к тому, чтобы учебно-познавательная деятельность учащихся носила творческий, поисковый характер и по возможности включала в себя элементы анализа и обобщения [7]. Реализация этого требования даст возможность достичь высшего уровня познавательной активности - творческого.

Важным условием является также создание комфортной, свободной атмосферы, в которой студенты будут чувствовать себя уверенно, а учеба станет не обязанностью, а насущной потребностью. Этого можно достигнуть, опираясь на принцип индивидуализации - организация учебно-познавательной деятельности с учетом индивидуальных особенностей и возможностей студентов. Каждый студент индивидуален, его способности к обучению, личностные качества могут как способствовать учебному процессу, так и замедлять его. Однако личность студента должна являться главной ценностью для педагога [6].

Для создания эффективных условий развития познавательной активности у иностранных студентов, изучающих русский(украинский) язык как

иностранный, на примере обучения лингвострановедению, - необходимо решить следующие задачи:

- выявить состояние познавательной активности студентов;
- определить условия развития познавательной активности учащихся.

Важным моментом является выбор измерительного инструментария, с помощью которого можно провести исследовательскую работу.

Для выявления уровня сформированности познавательной активности используются такие методы, как тестирование, анкетирование, наблюдение [7]. Существуют различные методики выявления уровня сформированности познавательной активности: диагностика Б.К. Пашнева, Е.Е. Туник, «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич); «Уровень тревожности» (опросник Ч.Д. Спилбергера) [4].

Однако аудитория иностранных студентов обладает своей спецификой, поэтому требуется внести изменения в уже существующую диагностику в соответствии с актуальными запросами. Мы опирались на исследования, проводившиеся ранее в области диагностики познавательной активности, в том числе на опросник Ч.Д. Спилбергера, направленный на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности.

Основным методом диагностики было анкетирование. Мы соотнесли оценку, полученную в результате наблюдений за студентами в процессе теоретического обучения, и самооценку обучающихся. Мы использовали модифицированный опросник Ч.Д.Спилбергера, предполагающий фиксированные ответы по 3 шкалам.

Вопросы для опросника подбирались таким образом, чтобы они отражали три основных аспекта познавательной активности: познавательный интерес, психическую активность и волевое усилие. Выделяют три уровня познавательной активности: интуитивный, практический и творческий.

На первом (интуитивном) уровне студент постигает объект познания с помощью ассоциативного мышления. Студент узнаёт фразеологизм в потоке

речи, опираясь больше на свою догадку, чем на знания. Это характерно для восприятия фразеологизма на неродном языке. Однако в дальнейшем студент будет следовать инструкции преподавателя и действовать строго по образцу. Этот уровень отличается неустойчивостью волевых усилий, отсутствием у учащихся интереса к углублению знаний, вопросов типа «Почему?».

Практический уровень характеризуется стремлением учащегося к выявлению смысла изучаемого содержания, познанию связей между явлениями и процессами, овладению способами применения знаний в измененных условиях. Характерный показатель - большая устойчивость волевых усилий, которая проявляется в том, что учащийся стремится довести начатое дело до конца, при затруднении не отказывается от выполнения задания, а ищет пути решения. В изучении фразеологии этот показатель будет проявляться в умении анализировать новый фразеологизм, находить ему практическое применение в высказываниях и текстах.

Творческий уровень характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ. Данный уровень активности обеспечивается возбуждением высокой степени рассогласования между тем, что учащийся знал, что уже встречалось в его опыте, и новой информацией, новым явлением. Самым главным показателем сформированности данного уровня будут творческая активность, поиск новых путей и возможностей. В области изучения фразеологии этот признак проявляется следующим образом: студент самостоятельно создает высказывания и контексты с применением фразеологизмов, иллюстрирует фразеологизмы событиями из жизни и т.д.

На констатирующем этапе выявления уровня сформированности познавательной активности иностранных студентов показателями исходного состояния будут:

- количество студентов с интуитивным уровнем познавательной активности, выраженное в процентах от общего числа исследуемых;

- количество студентов с практическим уровнем познавательной активности;

- количество студентов с творческим уровнем познавательной активности.

После обработки и анализа результатов можно приступать к осуществлению учебного процесса, направленного на повышение уровня познавательной активности с помощью, разработанной нами методики формирования коммуникативной компетентности на материале лингвострановедческих текстов, после чего можно провести повторную диагностику.

Главным моментом в построении обучающей модели развития познавательной активности иностранных студентов является стремление поднять уровень познавательной активности до творческого.

Среди наиболее эффективных условий для развития познавательной активности студентов при переходе к творческому уровню можно выделить следующие:

- грамотное педагогическое управление процессом развития познавательной активности;

- мотивация студентов к осуществлению самостоятельной познавательной деятельности;

- преобладание активной познавательной деятельности над репродуктивным усвоением знаний;

- постоянное поэтапное усложнение содержания учебной деятельности [5].

Для определения эффективности данной методики обучения необходимо провести повторную диагностику и сравнить результаты с данными констатирующего эксперимента. Также показателями успешности проведенной работы станут: успеваемость студентов, выявляемая по традиционным нормам оценок, достигнутый уровень самостоятельности лингвистического мышления, достигнутый уровень активности студентов в процессе учебы.

Для достижения поставленной цели (развитие познавательной активности иностранных учащихся) нужно создать соответствующие дидактические условия: отобрать учебный материал, создать систему разноуровневых обучающих заданий, выбрать формы и методы обучения, направленные на развитие исследуемого явления [2].

На протяжении всего процесса обучения важно организовать учебную деятельность на основе личностно ориентированного взаимодействия преподавателя и студентов. Педагогическая поддержка во время урока и после него немало этому способствует [6]. Под педагогической поддержкой мы понимаем создание положительного эмоционального фона на занятиях, доброжелательное отношение ко всем студентам, независимо от их успехов, позитивную оценку, использование игровых методик, направленных на взаимодействие обучающихся и преподавателя. Особенно важно учитывать это условие в группе иностранных студентов, т.к. всё обучение проходит на неродном для них языке, и это создает напряжение и вызывает ряд трудностей [5].

Разработанная нами методика формирования коммуникативной компетентности позволит самому студенту включиться в процесс поиска, постепенно переходя от заданий репродуктивного характера к заданиям творческой направленности.

Литература:

1. Власова Т.И., Базалий Р.В., Денисова Я.В. Содержание и технологии духовно ориентированного воспитания: учеб. пособие / под общ. ред. Т.И. Власовой. Ростов н/Д.:Изд. центр ДГТУ, 2013.

2. Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов: сб. науч. тр. / редкол. И. Л. Баскакова и др. М.: МГПИ, 1979.

3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика, 1986.

4. Зимняя И.А. Гуманизация образования (состояние проблемы, перспективы) // Гуманизация образования. 1995. № 8. С. 45-48.

5. Кракова И.А. Развитие познавательной самостоятельности студентов при изучении иноязычной фразеологии в неязыковом вузе: дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2000.

6. Маклакова Н.В. Индивидуальный фактор в обучении иностранному языку // Язык и методика его преподавания: материалы респ. науч.-практ. конф. Казань, 1999. С. 74-75.

7. Методы активизации познавательной деятельности студентов: сб. ст. по проблемам высшей школы / отв. ред. С.И. Дуров. Новочеркасск: НГТУ, 1993.

Білик О. М.

Брагіна Т. М.

Харківська державна академія культури-

м. Харків, Україна

e-mail: bilikle@gmail.com

Особливості викладання спецкурсу «Культура України в контексті глобальних явищ» іноземним аспірантам

Глобалізаційні процеси сучасного суспільства актуалізували проблеми отримання вищої освіти в іншій країні. У світі з кожним роком зростає кількість іноземців, які не лише здобувають вищу освіту в українських ВНЗ, але навчаються в аспірантурі для здобуття наукових ступенів кандидата наук та доктора філософії. В умовах сьогодення український освітній менеджмент активно впроваджує нові форми організації наукової діяльності в умовах глобалізації. Зустрічаючись із реаліями нового соціуму, іноземні аспіранти не завжди готові до міжкультурної взаємодії в контексті діалогу культур, що впливає на успішність їх входження в нове освітньо-культурне середовище та позначається на якості науково-дослідної діяльності. Підготовка іноземних аспірантів потребує особливої уваги, оскільки сьогодні аспірантура є третім (освітньо-науковим рівнем), який, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», «відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» [1]. Навчальними планами

аспірантури передбачено вивчення аспірантами спецкурсів, орієнтованих на набуття відповідних компетентностей. Серед таких спецкурсів у Харківській державній академії культури було запропоновано для вивчення іноземними аспірантами спецкурс «Культура України в контексті глобальних явищ».

На думку В. Шейка, «культура – це розвиток духовно-практичних можливостей і потенцій людини, їх втілення в індивідуальному розвитку людей. Через залучення людини до світу культури, змістом якої є сама людина в усьому багатстві її можливостей, потреб і форм існування, реалізується як самовизначення особистості, так і її розвиток» [3; 119].

Духовний потенціал культури, який дозволяє виховувати життєздатну особистість, здійснює гармонізацію інтересів людини і суспільства: привласнюючи цінності культури, особистість збагачує себе; в той же час, транслюючи культурні цінності і норми, вона стає актором і розповсюджувачем культури. Погоджуємося з А. Рижановою стосовно того, що, «культура, зокрема її духовна складова, перетворюється на основний чинник розвитку соціуму, стає передумовою постійного духовного творення, наслідком якого є "багатовимірна людина"» [2; 204].

У сучасному полікультурному просторі відмінність культур постає природною складовою різноманітного світового спадку. Знання іноземними аспірантами культури та історії українського народу сприятиме продуктивності міжетнічного діалогу, тому цілеспрямоване використання елементів традиційної української культури, залучення іноземців до сфери національних та загальнолюдських цінностей створюють сприятливі умови для успішності набуття ними компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі дослідницько-інноваційної діяльності.

Запропонований курс має на **меті** надати необхідну інформацію для розуміння цілісної картини ходу історико-культурного процесу в світі та розуміння його змісту з позиції взаємовпливу, взаємодії української та світової спільнот. **Завдання** курсу: систематично представити та класифікувати коло

проблем сучасної культури України в контексті глобальних явищ; продемонструвати на конкретних прикладах міру залученості культури України в світові процеси; дати огляд основних підходів до інтерпретації цих явищ. Під час вивчення спецкурсу передбачається формування у іноземних аспірантів таких к**омпетентностей**: володіння культурою мислення, мовлення, письма, здатність до пошуку, вибору та структурування інформації, формулювання мети та вибору релевантних засобів її досягнення; уміння логічно правильно аргументовано та чітко вибудовувати усну та письмову інформацію, використовувати в комунікації комп'ютерні засоби візуальної репрезентації; використовувати різноманітні методи теоретичного й експериментального досліджень; розуміння основних процесів і тенденцій, що відбуваються у сучасній культурі, уміти аналізувати культурні явища в широкому історичному та соціальному контекстах, проводити компаративний аналіз подібних явищ в українському та світовому культурних просторах; отримати навички академічного письма; формування аналітичної здатності осмислювати культурні процеси в їх глобальному і локальному вимірах.

Методика викладання запропонованого спецкурсу базується на використанні принципів критичної філософської рефлексії, передбачає використання проблемного підходу і низки методів: інтерпретативного, компаративного аналізу, раціональної реконструкції, історичної реконструкції.

Програмою передбачено вивчення таких тем: «Феномен сучасності як предмет модерної і постмодерної соціальної теорії»; «Суспільство та масова комунікація. Становлення мас-медійної теорії: М. Маклюен, Д. Лалл, Д. Д. Пітерс»; «Діалектика глобального і локального в сучасній культурі України»; «Сучасне українське мистецтво. Концепції сучасного мистецтва»; «Культура України в системі координат "Схід-Захід", "Північ-Південь"»; «Глобалізм і сучасні екологічні проблеми в Україні».

Культурологічні знання покликані забезпечити розуміння того, що таке людина, у якому світі вона живе, що має робити і на що сподіватися, якою повинна бути її комунікація з навколишньою дійсністю. Ці знання

відображають загальне в різноманітних фактах культури, визначають їх взаємодію та системоутворення, стають підґрунтям розв'язання важливих життєвих проблем, визначають способи поведінки в різноманітних соціокультурних ситуаціях. Оволодіння іноземними аспірантами культурологічними знаннями пов'язане з безпосереднім їх практичним застосуванням, оскільки передбачає планування, прогнозування та регулювання процесу пізнання соціокультурного життя на матеріалі традиційної та сучасної культури українців. Спецкурс, аналізуючи культурне життя, змушує аспірантів замислитися про культуру України як інклюзивну не тільки щодо інших національностей та регіонів, а у взаємопроникненні зі світовою культурою.

Залучення іноземців до сфери культурної взаємодії створює сприятливі умови для успішної їх соціалізації в освітньо-культурному середовищі вищого навчального закладу.

Викладання спецкурсу, зважаючи на складність тематики та ті проблеми, які постають перед іноземними аспірантами через недостатнє володіння ними мовою спеціальності, за якою відбувається навчання в аспірантурі, ґрунтується на роботі з науковим текстом відповідної тематики. Зокрема, за кожною темою пропонуються невеликі автентичні тексти обсягом від 80 до 200 слів. До кожного тексту складається список слів та словосполучень, з перекладу яких і починається вивчення тексту. Передтекстові завдання покликані максимально зняти труднощі, які можуть виникнути під час сприйняття тексту. Їх мета – навчити іноземного аспіранта аналізувати структуру речення, знаходити суб'єкт і предикат, ставити питання до всіх слів у реченні; знаходити в тексті та доречно використовувати конструкції наукового стилю; виокремлювати головну інформацію речення та тексту.

Післятекстові завдання мають на меті навчити іноземного аспіранта складати словосполучення різного типу з опорою на текст; аналізувати структуру абзацу; давати визначення понять; ставити питання до тексту; складати питальний та номінативний план тексту; розповідати текст за планом;

записувати будь-яку частину тексту по пам'яті; будувати власне висловлювання за темою, об'єднуючи інформацію декількох текстів, обираючи головне.

Також іноземні аспіранти одночасно вчаться самостійно працювати з текстами з фаху: читати та перекладати відповідні тексти наукового стилю за темою, що вивчається; знаходити додаткову інформацію за темою, компресувати цю інформацію, передавати її та записувати по пам'яті.

Також передбачені підсумкові контрольні заняття, які мають на меті узагальнення вивченого за темою матеріалу. Після опрацювання всіх текстів за темою іноземний аспірант має вміти: давати визначення тих понять, які представлено в текстах; відповідати на питання викладача, представлені в усній формі; прослухати невеликий текст за вивченою темою та відповісти на питання викладача; скласти власне коротке висловлювання за темою.

Отже, запропонована система роботи з вивчення іноземними аспірантами спецкурсу «Культура України в контексті глобальних явищ» передбачає не тільки засвоєння відповідних знань та формування визначених компетентностей, але й зорієнтована на те, щоби навчити іноземних аспірантів працювати з будь-яким новим текстом зі спеціальності, аналізувати його структуру, тобто навчити продуктивно працювати з будь-яким науковим текстом з фаху та створювати власні тексти

Література:

1.Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556 // Відом. Верховної Ради України. – 2014. – № 37/38. – Ст. 2004.
2.Рижанова А. О. Соціалізація студентської молоді в умовах інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Вісн. Харків. держ. акад. культури : зб. наук. пр. – Харків, 2009. – Вип. 27. – С. 202–210.
3.Шейко В. М. Формування основ культурології в добу цивілізаційної глобалізації (друга половина XIX – початок XXI ст.) : монографія / В. М. Шейко, Ю. П. Богуцький. – Київ : Генеза, 2005. – 592 с.

Бондаренко Л.М.

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

м. Харків, Україна

e-mail: vv_bond57@email.ua

Особливості процесу адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України

Процеси інтернаціоналізації вищої освіти вимагають від викладачів мови для іноземних студентів урахування адаптаційних механізмів до нових умов проживання та навчання.

Інтерес до України як країни з високим науковим і технічним потенціалом, навіть не зважаючи на певні об’єктивні причини, серед іноземних студентів продожує невпинно зростати. А це, у свою чергу, потребує певної організації адаптаційних механізмів до соціального й навчального середовища України.

Однією з проблем такої адаптації іноземних студентів до умов країни навчання є їхній низький рівень адаптаційних здібностей. Це пов’язано, у першу чергу, з вимушеним зменшенням їх особистісної активності, що супроводжується недостатньою особистісною самореалізацією, значними комунікативними проблемами, не завжди адекватною оцінкою незнайомого для них менталітету.

У зарубіжній літературі адаптація іноземних студентів до умов країни навчання розглядається головним чином у контексті індивідуального входження в новий соціальний простір, у нову культуру. Головними напрямками досліджень іноземних учених і викладачів практиків є загальні проблеми (визначення свого місця в незнайомій соціальній системі, реалізація особистісного потенціалу іноземних студентів тощо) і специфічні проблеми (вибіркове використання отриманих знань, умінь і навичок у постнавчальний період, тобто в умовах рідної країни).

У вітчизняній науковій і методичній літературі увага дослідників акцентується на проблемах входження іноземних студентів у навчальний процес і проблемах оптимізації психолого-педагогічної та дидактичної систем навчання.

Проблеми адаптації іноземних студентів значною мірою визначаються їхніми національно-культурними особливостями й поступово змінюються в залежності від часу навчання, тобто від підготовчого відділення до старших курсів. З огляду на багаторічний досвід роботи з іноземними студентами ми можемо виокремити наступні етапи їх адаптації до нових умов мовного, соціального й навчального середовища, а саме:

- інтеграція в нову багатонаціональну студентську спільноту;
- засвоєння основних норм багатонаціонального колективу й формування особистісного стилю поведінки в ньому;
- створення позитивного ставлення до навчального процесу, навчальних дисциплін й умов самого навчального процесу;
- подолання мовного й культурологічного бар'єру.

З огляду на це, можна виділити основні аспекти, що детермінують успішність самого процесу адаптації іноземних студентів:

- *пізнавальний аспект* – здатність адекватно сприймати особливості умов нового оточення й керуватися ними у повсякденному житті;
- *інструментальний аспект* – наявність бажання, знань й умінь, що відповідають головним вимогам знаходження в іншомовному середовищі;
- *культурологічний аспект* – толерантне ставлення до національного менталітету, культури та традицій країни навчання;
- *психосоціальний аспект* – уміння контролювати свої потреби й виконувати відповідну статусу соціальну роль.

Валіт О. С.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: e_valit@mail.ru

Міфологічне коріння як початок національних культур

(з досвіду викладання іноземним студентам)

Джерела національної культури в кожного народу свої. Але немає сумніву, що всі вони виходять із міфології, яка трактується не лише як сукупність переказів і легенд. Міфологія — це поетична філософія й основа психічних феноменів людства від давнини й до сьогодні. Зв'язок міфології із психологією й культурологією безперечний. Сучасний соціальний, ідеологічний і естетичний стан суспільства краще бачаться через міфологічні установки кожного народу. Зробити активним знання студентів про те, що міфологія — це форма свідомості, яка являє собою основу будь-якоїкультури, — ось мета роботи педагогів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Знайомство з міфологічними джерелами образного мислення допомагає студентам побачити міфологію як психологію, спроектовану на зовнішній світ, дає можливість диференційовано усвідомити систему моральних цінностей російського народу. Це може стати значною допомогою студентам у їхньому глобальному особистісному розвитку — краще зрозуміти самих себе, підвищити свій загальнофілософський рівень, розширити власну культурологічну компетенцію.

Існує всепланетарна й всетимчасова єдність, її необхідно виявити в навчальному спілкуванні з представниками будь-якої національної культури. Вона впізнається через труднощі перекладів, фрагментарність джерел, дивовижність образів, символів і костюмів.

Інформування іноземних студентів про толерантність, про духовну чистоту й екологічно чистий спосіб життя давніх слов'ян може стати нетільки пізнавальним, культурологічним моментом у навчанні, але й прикладом для багатьох сучасників, що день у день руйнують свій дім — свою планету, прикладом того, як люди жили багато століть тому — в гармонії з природою.

На кафедрі української та російської мов як іноземних Центру міжнародної освіти ХНУ імені В. Н. Каразіна підготовка гуманітаріїв, філологів здійснюється в нерозривному зв'язку з урахуванням джерел загальнолюдської й

національної психології, в основі яких — міфологічне коріння, початок національних культур, світові міфологічні архетипи й артефакти. Студенти дізнаються, що найбільш архаїчний архетип — це Космічне Яйце, яке породжує Всесвіт — світи богів і людей, про те, що праобраз Неба — архетип творчої думки, праобраз споконвічних Вод —архетип джерела.

Один із варіантів архетипу Яйця — світовий Птах, який зносить це Яйце. Не менш давнім і поширеним у світовій міфології є образ СвітовогоДерева як «осі світу», його стовпа. Дерево уособлювало структуру Всесвіту в розрізі й різні світи-виміри на своїх «гілках». Праобраз Сонця й легендарнихгероїв — це архетип самобутності й досконалості.

Викладачі на відповідному до початкового етапу навчання рівні намагаються показати студентам, що міфологічні архетипи є ядром ментальності національних культур і відбиваються потім у казках, прислів'ях, приказках, які являють собою не що інше, як зафіксоване Знання про енергоінформаційний обмін у Всесвіті. Праобраз Місяця — архетип наступності життя й вічного материнства, праобраз Воїна й Пастиря — архетип волі особистості й людського ідеалу.

Одна з найскладніших і мало вивчених груп символів у міфології — символіка ідеалу. Для слов'ян ідеалом була золота середина. На Світовому Дереві розташовані три світи — Прав (правильний світ, світ божеств вищого рівня), Яв (явлений людський світ) і Нав (мара, нижній світ). Через їхнє протистояння й разом з тим нерозривний союз досягається гармонія. Яв — та ділянка на Світовому Дереві, де відбувається єднання й вічна війна Праві з Нав'ю. Це один із ключових принципів у міфологіях багатьох народів — боротьба і єдність одночасно. Прадавні слов'яни намагалися жити за Прав'ю. Не за законом, а саме за Прав'ю — за совістю.

Крім того, ідеал — гармонію всього сущого — зображували як яйце.Існує міф, що спочатку замість Всесвіту було тільки яйце, небо й земляперебували в хаосі, подібно до вмісту курячого яйця. У яйці томився батько богів Рід. Силами любові Рід зруйнував свою темницю й створив світ, всесвіт, Землю.

Для іноземних студентів становить особливий інтерес розкриття глибокого сакрального змісту казки про Курочку Рябу, що є не чим іншим, як залишками прадавнього солярного міфу. Курочка Ряба, яка вміла говорити, знесла людям золоте яйце — привнесла у світ гармонію. А непутящі першолюди замість того, щоб берегти золоте яйце, намагаються його розбити — зруйнувати гармонію. Яка актуальна ця проблема й сьогодні! Але зруйнувати те, що створене богами Праві (Курочкою Рябою), не так-то просто. І отут з'являється сутність, яка живе в норі, під підлогою. Це житель Наві — миша. Вона своїм хвостом руйнує гармонію. А Дід із Бабою радіють? Зовсім ні! Вони плачуть — їм не подобається жити в дисгармонії. Але Курочка Ряба каже, мовляв, не хвилюйтеся, я гармонію відновлю — знесунове яєчко. У цьому й полягає сутність Праві. У казці присутній вічний конфлікт Ряби з мишею. Але якби не було миші (Наві) і яйце не розбилося б,чи була б потрібна людям Ряба (Прав)? Навряд чи, така вже людська сутність!

Цикл занять із міфології давніх слов'ян зазвичай закінчується «зворотним зв'язком». Іноземні студенти відчувають органічну потребу розповісти й про свою міфологію. Навчальна група може складатися із представників різних країн: Китаю, Еквадору, В'єтнаму, Туркменістану, Канади, Швейцарії, США тощо. У природно-комунікативному середовищі іноземні студенти можуть використовувати тільки російську мову як засіб спілкування. І під час презентації основ своєї національної міфології студенти не переказують заучений текст, а продукують мовлення істинно творчо. Це стає дуже сильним мотивом у правильному граматичному конструюванні мовлення для студентів, їм важливо, щоб їх зрозуміли всі присутні в аудиторії.

Глобальні зміни на сучасному етапі розвитку цивілізації невпинно наростають за швидкістю, складністю, впливом на суспільство й окремих людей. У процесах реформування практично всіх аспектів життєдіяльності виражається необхідність адекватного реагування на зміни, що відбуваються. Процеси інтенсивних змін справляють вплив і на систему освіти.

Викладачі російської мови підготовчих факультетів, враховуючи нові й постійно змінювані потреби в освітніх послугах, можуть і вже повинні сьогодні не сліпо додержуватися інструкцій, що містяться в стандартах, а, не знижуючи темпів, тематичного наповнення й посилення традиційних методичних прийомів, науково й практично обґрунтовувати нові раціональні прийнятні завдання навчання, корегувати їх з урахуванням нових навчальних умов.

Література:

1. Валит Е.С. Мифология древних славян. Композиция русской народной волшебной сказки / Е.С. Валит, Петришин Лука, Го Цзя, О.Н. Малышева. – Харьков: СПД ФО Тарасенко В.П., 2011. – 57 с.
2. Ворова Т.П. Досвід міфологічного прочитання знайомої казки / Т.П. Ворова // Тайни художнього тексту (до проблем поетики тексту). Збірник наукових праць. – Вип. 11. – Дніпропетровськ: Вид-во ДНУ імені Олеся Гончара. – С. 74–81.

УДК 378.091.64:37.378.147.016:81]–057.875–054.6:[378.09:61](477.64–25)

Васецька Л.І.

Запорізький державний медичний університет,

м. Запоріжжя, Україна

e-mail: larysa_v@mail. ru

Навчально-методичний комплекс як основа оптимізації мовної підготовки іноземних студентів у нефілологічному ВНЗ (із досвіду роботи кафедри мовної підготовки ЗДМУ)

Сьогодні у вищій школі України все більше уваги приділяється питанню підвищення ефективності системи професійної освіти за рахунок удосконалення педагогічних технологій і методик викладання дисциплін ВНЗ. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми сучасного педагогічного процесу на мовних кафедрах нефілологічних ВНЗ є створення навчально-методичних комплексів.

Ці комплекси, на думку багатьох методистів, призначені допомагати у вивченні й систематизації теоретичних знань, у формуванні практичних

навичок з дисципліни, впроваджувати інформаційні технології в освітній процес, забезпечувати можливість здійснення не тільки викладачем, а й студентом контролю і самоконтролю за рівнем освоєного навчального матеріалу [9, 10].

Навчально-методичні комплекси чи скорочено НМК розроблюються для кожного курсу чи модуля навчання як завершений блок матеріалів методико-дидактичного, навчального й методико-інструктивного характеру.

У кожному із компонентів комплексу простежується спадкоємність навчальних цілей та завдань з наступним їх ускладненням.

НМК дозволяють викладачеві застосовувати більш оптимальні методики та прийоми роботи або освоювати нові освітні технології, студентам ефективно здійснювати навчальну діяльність, а кафедрі реалізувати головне завдання - забезпечення високої якості професійної підготовки іноземних фахівців.

Методичне забезпечення навчального процесу на мовній кафедрі має відрізнятися різноманітністю, відповідати вимогам нових освітніх програм, розроблюватися для всіх видів мовленнєвої діяльності студентів і бути комплексним.

Під час створення НМК необхідно послідовно дотримуватися певних вимог. Комплект навчально-методичних матеріалів, що входить до НМК має по-перше, відображати зміст навчального процесу за курсами навчання або за модулями дисципліни, що вивчаються. По-друге, включати в себе дидактичний матеріал, який адекватний етапу навчання мови і дозволить іноземному студенту досягти належного рівня мовної, мовленнєвої й комунікативної компетенції. По-третє, надавати студенту можливість у будь-який час перевірити результативність і ефективність своєї праці, тобто самостійно проконтролювати й відкоригувати свою навчальну і пізнавальну діяльність. І, насамкінець, запропонувати максимально об’єктивні методи і форми контролю рівня сформованості мовних, мовленнєвих й комунікативних вмінь та навичок у іноземних студентів.

НМК структурують за трьома блоками матеріалів: 1) нормативно-методичні матеріали; 2) навчально-інформаційні матеріали; 3) навчально-методичні матеріали.

Перший блок – це нормативно-методичні матеріали. Ці матеріали визначають основні вимоги до змісту й якості підготовки фахівця, до методів і форм навчання, до принципів керування навчальним процесом та його окремими напрямками. Цей блок представлено документами, які розроблюються МОЗ України, опорною кафедрою з дисципліни, методичним кабінетом ВНЗ або навчально-науковим відділом ВНЗ.

Другий блок – навчально-інформаційні матеріали, які перераховують й описують різні джерела отримання необхідної навчальної інформації, диференціюють інформативні джерела за особистим призначенням – для викладача або для студента. До цього блоку належать робочі програми, усі види навчальних планів, методичні положення, інструкції й списки рекомендованих інформаційних джерел. Зазначимо, що списки джерел (основна й додаткова література, електронні ресурси) мають бути відомі студентам заздалегідь й розміщені на інформаційному сайті кафедри.

Третій блок – це навчально-методичні матеріали. Даний блок уявляє собою найбільш ємну та значиму для викладачів і студентів частину НМК. До третьої частини, крім включених до списку різноманітних навчально-методичних матеріалів, можна рекомендувати додати спеціальні добірки (кейси, папки з навчальними тренажерами або тренінгами тощо), якими студенти мають бути своєчасно забезпечені для здійснення самостійної роботи.

Таким чином, якщо конкретизувати НМК кожного курсу з навчання мови іноземних студентів-нефілологів, то можемо назвати його обов’язкові складові:

1) робочий навчальний план з дисципліни, що вивчається;

2) тематичний план курсу навчання;

3) положення про самостійну роботу іноземних студентів на мовній кафедрі, що включає в себе й план самостійної роботи;

4) навчально-методичні матеріали (підручники, посібники, довідники, словники, збірки, практикуми, методичні рекомендації й методичні розробки, електронні посібники тощо).

Необхідно зазначити, що завдяки використанню інноваційних навчальних технологій, кафедри мовної підготовки мають можливість забезпечити роботу зі всіма складовими НМК не лише у форматі традиційних методик, а й у форматі сучасних інтерактивних методичних систем з широким використанням комп'ютерних і мультимедійних освітніх технологій.

Пропонуємо, з метою деталізації та конкретизації змісту третього блоку НМК розглянути навчально-методичні матеріали, що розроблено і створено для навчання іноземних студентів на кафедрі мовної підготовки ЗДМУ. Для прикладу проаналізуємо змістовне наповнення НМК для першого курсу (медичний й фармацевтичний профіль навчання), опишемо ту частину комплексу, яка призначена для іноземних студентів.

Першою базисною складовою комплексу є підручник з професійного мовлення «Перші кроки до професії» [6]. Головна мета цього підручника – навчання професійного мовлення у межах навчально-професійної сфери спілкування з урахуванням комунікативних потреб і рівня мовної компетенції іноземних студентів I першого курсу (спеціальність «Медицина», «Стоматологія», «Педіатрія») на навчальному матеріалі профільних дисциплін ВНЗ: анатомія людини, медична біологія, генетика, історія медицини.

Матеріали підручника спрямовані на формування у іноземних студентів мовних навичок, необхідних для будування граматично вірного й осмисленого висловлювання; вмінь та навичок ознайомлювального й вивчаючого читання підручників за фахом та науково-популярних текстів; навичок професійного мовлення в усній та письмовій формах; комунікативних вмінь і комунікативних тактик, потрібних для вирішення завдань з навчально-професійної сфери спілкування. Отже, підручник має допомогти сформувати мовну, мовленнєву і, головне, комунікативну компетенції у сфері навчально-професійного спілкування. Наприклад, підручник вирішує задачі формування і вдосконалення

комунікативних вмінь, що реалізують комунікативний мінімум, складений з базових мовленнєвих інтенцій необхідних іноземцям для здійснення навчально-професійного спілкування на першому курсі: повідомлення, опис, аргументація, висновок, пояснення, уточнення, спростування, зіставлення, згода/незгода, констатування, запит інформації, перепитування тощо. Підручник навчає комунікативним тактикам діалогу-розпиту й діалогу-бесіди.

Методичні стратегії й зміст підручника ураховують: комунікативні потреби студентів-іноземців І курсу; труднощі мовленнєвого спілкування іноземних студентів у навчально-професійній сфері; пізнавальний інтерес студентів. Стратегію підсилення мотиваційних установ на навчання мови здійснено через подання матеріалу, що розширює межі навчального мінімуму – рубрика підручника «Це необхідно пам’ятати».

Підручник структуровано за 8 блоками навчального матеріалу, які складають 22 уроки. Розраховано матеріал на 140-180 годин навчання. У кожній частині підручника передбачається комплексний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності при пріоритеті усного мовлення. Важливим методичним аспектом підручника є чітке формулювання комунікативних цілей на початку блоку. Кожен блок навчальних матеріалів комунікативно й тематично автономний і являє собою складову частину навчально-методичної системи.

Лексичний аспект кожного уроку подано аутентичними текстами за двома розділами - «Основи медицини» й «Історія медицини», і базовою лексикою навчально-професійного спілкування. Комунікативний мінімум уроку пропонує різні схеми тактик навчально-професійного спілкування. Граматичний аспект визначається змістом конкретного навчального тексту й комунікативною задачею уроку. У підручнику достатньо уваги приділено реалізації принципу наочності: представлено малюнки з атласу анатомії людини та з інших джерел для активізації й оптимізації процесу освоєння навчального матеріалу з урахуванням індивідуальних пізнавальних можливостей іноземних студентів (опора на візуальні, асоціативні здібності). До підручника з метою

раціонального використання навчального часу додається чотирьохмовний словник.

Наступним обов'язковим компонентом НМК, що зумовлено навчальною програмою першого курсу на кафедрі мовної підготовки ЗДМУ, є навчальний посібник «Чоловік. Людина. Суспільство» [4], який допомагає формувати і розвивати соціокультурну і комунікативну компетенції у студентів-іноземців на матеріалі художньої й публіцистичної літератури. Цей посібник містить два розділи з навчальними матеріалами з культурології та країнознавства. Особливістю даного посібника є надання студентам алгоритму читання текстів посібника, що уможливлює ефективну самостійну роботу іноземців за даним навчальним напрямком.

До НМК першого курсу входять також навчальні посібники за різним методичним спрямуванням у навчанні читання (з ознайомлювального та вивчаючого читання аутентичних текстів з профільних дисциплін першого курсу) [8], у навчанні аудіювання [3].

Важливо, щоб НМК містив комплект посібників, практикумів й робочих зошитів для самостійної роботи іноземців [4], оскільки провідним завданням організації сучасного навчального процесу у ВНЗ за вимогами модульно-трансферної освітньої системи є самостійна робота студентів.

І, нарешті, ретельно розробленим має бути контроль за рівнем формування у іноземних студентів мовної, мовленнєвої і комунікативної компетенцій. На мовній кафедрі ЗДМУ усі види контролю у їх різноманітних формах, за різними аспектами навчання представлені як у збірках контролів (поурочних, поточних, модульних) [2, 5, 7], так і в електронних варіантах за вимогами і можливостями контролюючих освітніх комп'ютерних технологій. Важливою умовою існування таких збірок контролів є постійне їх корегування, або повна заміна у змістовному плані щороку.

Узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що за деякими навчальними курсами НМК містять досить велику кількість компонентів: підручники, навчальні і методичні посібники, електронні посібники, різні збірки, методичні

рекомендації для викладачів та інш.). Усе це розмаїття, з одного боку, дозволяє глибше вивчати мову, а, з іншого боку, створює проблему раціонального вибору і мінімізації навчального матеріалу для ефективного навчання іноземців. Таким чином, перспективним напрямком у методиці викладання мови як іноземної є подальше удосконалення й розвиток НМК, але, як вчить практика, цього не достатньо. На нашу думку, необхідно використовувати НМК у новому форматі подання матеріалу, який базується на використанні мультимедійних комп'ютерних навчальних та контролюючих освітніх програм. Таке оновлення складових блоків НМК дозволить створити найкращі умови не тільки для оптимізації й інтенсифікації навчальної діяльності студентів, активізації їхньої самостійної діяльності та стандартизації оцінки освоєння навчального матеріалу, а й для керування освітнім процесом на мовній кафедрі ВНЗ, для зведення до раціонального мінімуму навчально-методичної літератури, забезпечення єдності вимог до навчання мови іноземців та регулювання методичної роботи викладачів, удосконалення їхньої педагогічної майстерності.

Отже, НМК є одним із засобів, який дозволяє досягти необхідної якості навчання студентів на мовній кафедрі, організувати процес навчання відповідно до сучасних освітніх тенденцій, зокрема, у методиці викладання мови у нефілологічному ВНЗ.

Література:

1. Васецкая Л.И., Гейченко Е.И. Человек. Культура. Общество : Учеб. Пособ. Для иностранных студентов неязыковых вузов / Л.И.Васецкая, Е.И. Гейченко. – Запорожье, 2010. – 128 с.
2. Васецкая Л.И., Девятовская И.В. Контрольные работы по руському язику : Чтение. Письмо. Говорение : Практикум для иностранных студентов I курса медицинского вуза : Часть II / Л.И. Васецкая, И.В. Девятовская. – Запорожье, 2014. – 172 с.
3. Васецкая Л.И. Пособие по аудированию для иностранных студентов-медиков (первый курс) /Л.И. Васецкая. – Запорожье, 1999. – 99 с. : илл.
4. Васецкая Л.И. Русский язык : Практикум для самостоятельной работы иностранных студентов I курса (русскоязычная форма обучения) / Л.И. Васецкая. – Запорожье, 2013. – 54 с.

5. Васецкая Л.И. Чтение. Письмо. Говорение : Тесты. Коммуникативные задания : Практикум для иностранных студентов I курса медицинского вуза / Л.И. Васецкая.– Запорожье, 2016. – 190 с.

6. Гейченко Е.И., Васецкая Л.И. Первые шагив профессию (профессиональная речь) : Учеб. русского языка для иностранных студентов I курса медико-биологического профиля / Е.И.Гейченко, Л.И. Васецкая . – Запорожье, 2005. – 220 с. : илл.

7. Гейченко Е.И., Васецкая Л.И., Рыбалко А.В., Старостенко Е.И. Материалы модульних контролей для иностранных студентов-медиков русскоязычной формы обучения (I-III курсы) / Е.И. Гейченко, Л.И. Васецкая и др. – Запорожье, 2015. – 178 с.

8. Девятовская И.В. Изучающее чтение текстов по специальности. Модуль II : Пособ. По языкуспециальности для студентов-иностранцев I курса фармацевтического факультета / И.В. Девятовская. – Запорожье, 2011.- 166 с.

9. Мельникова В.В. Роль УМК в преподавании дисциплин общепрофессионального цикла и спецдисциплин / В.В. Мельникова // Научные исследования в образовании. – 2012. - № 3. – С. 123 – 131.

10. 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. 307 – 308.

Вержанська О.М.

Харківський національний університет

імені В.Н. Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: Olga_5tak@mail.ru

Застосування технології рівневої диференціації в навчанні російської мови як іноземної

Однією з інноваційних технологій загальнопедагогічного характеру, що впроваджуються в сучасній освіті, є технологія особистісно зорієнтованого навчання. Зазначена технологія ґрунтується на визнанні індивідуальності, самоцінності кожного студента, його неповторного суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, а отже, має на меті забезпечити розвиток і саморозвиток особистості в навчальному процесі, сформувати

позитивну мотивацію студентів до пізнавальної діяльності. Диференціація, тобто врахування індивідуально-типологічних і вікових особливостей студента в навчально-виховному процесі, є одним із головних принципів особистісно зорієнтованого навчання. Диференційований підхід до навчання студентів дозволяє ефективно використовувати їхні індивідуальні здібності й удосконалювати вміння самостійно отримувати знання під час вивчення російської мови.

Актуальність нашого дослідження обумовлена тим, що в сучасному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності впровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають діяльнісний підхід до навчання. Суспільна потреба спонукає педагогів-науковців до пошуку нових ідей і технологій, до поширення й запровадження передового наукового досвіду.

Мета нашої роботи полягає в описі досвіду експериментальної роботи із застосуванням диференційного підходу в навчання іноземних студентів російської мови.

Науковці (І.М. Закатова, І.М. Осмоловська, І.Е. Унт, В.В. Фірсов та інші) розглядають завдання диференційованого навчання з різних аспектів. Так, у психолого-педагогічному аспекті диференційований підхід становить індивідуалізацію навчання, що ґрунтується на створенні оптимальних умов для вияву здібностей студента. З позиції дидактики нагальною потребою є створення нової методичної системи диференційованого навчання, заснованої на принципово іншому мотиваційному підґрунті. Соціальний аспект вимагає цілеспрямованого впливу навчання на формування творчого інтелекту, професійного потенціалу суспільства в межах раціонального використання можливостей кожного члена суспільства [2; 26].

Слід зазначити, що дидакти [1, 3] розрізняють зовнішню та внутрішню диференціацію. У своїй роботі Машарова Т.В. тлумачить внутрішню диференціацію як такий підхід, що не вимагає поділу студентів на окремі групи,

а викладач, знаючи особливості студентів, пропонує їм завдання різного рівня складності. Зовнішня диференціація реалізується в організації роботи профільних та поглиблених класів, факультативів, гімназій тощо [2; 26].

Диференціацію розподіляють на жорстку (сильні, середні і слабкі студенти працюють окремо) і гнучку (в одній групі разом працюють сильні, середні і слабкі студенти). Викладач, працюючи з усією групою (гнучка диференціація), одночасно керує розвитком пізнавальної діяльності усіх студентів – сильних, середніх і слабких. Гнучка диференціація дозволяє враховувати відмінності між студентами в межах однієї групи й визначити для кожного студента мінімум освітніх завдань. Студент має засвоїти основний матеріал з предмета, а викладач може використовувати різні підходи і способи з метою досягнення результату.

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що під час розгляду диференціації навчання слід ураховувати такі положення:

- диференціація навчання тісно взаємопов'язана з індивідуалізацією, але не тотожна їй. Диференціація може виступати і як засіб реалізації індивідуалізації навчання, і як самостійна технологія, що розв'язує лише їй властиві завдання. На відміну від індивідуалізації диференційоване навчання передбачає колективну організацію праці і реалізовується в межах спільних нормативних змістових позицій;

- вузівська диференціація передбачає диференціацію освіти та диференціацію навчання. У зміст першої входить структурування освіти на основі врахування певних особливостей студентів у межах відповідних структурних освітніх підрозділів. Яскравим вираженням диференціації освіти у вищому закладі освіти є ступенева освіта, профільне навчання в межах основної спеціальності та інше. Диференційоване навчання зводиться до способу організації навчального процесу з урахуванням важливих особистісних якостей студентів;

- організація диференційованого навчання передбачає навчальну діяльність студента у трикутнику педагог – группа – студент. Робота студентів у

групах може здійснюватись як жорстко (щодо виявлених особливостей), так і довільно (на основі власного вибору).

У зарубіжній педагогіці (ФРН, Великобританія, США, Канада та ін.) врахування індивідуальних якостей особистості в навчанні сприймається не лише як факт, але й як дидактичний принцип, що регулює розподіл студентів на певні групи. При чому, чим більше враховуються у навчанні особливості кожного, тим більше диференційоване навчання наближається до індивідуалізованого (Х.Облінгер).

На нашу думку, застосувати диференційований підхід можна на всіх етапах заняття з російської мови: під час подання нової теми, під час її закріплення, повторення, контролі знань, умінь, навичок. З цією метою виділяємо три види диференційованих завдань, наприклад «А», «В», «С», різних за рівнем складності. Завдання групи «С» становлять базовий рівень. Ці завдання має добре виконувати кожен студент. Під час виконання їх студент має оволодіти конкретним матеріалом на рівні його відтворення.

У завданнях групи «В», окрім конкретних завдань, можна подати додатковий матеріал чи додаткові відомості, що розширюють матеріал першого рівня, доводять, ілюструють, конкретизують основне знання. Цей рівень дозволяє глибше зрозуміти основну тему.

Виконання завдань групи «А» вимагає від студентів іншого рівня знань: це рівень усвідомленого, творчого застосування своїх знань; він дозволяє студентові виявити себе в додатковій самостійній роботі. Ці завдання передбачають вільне володіння фактичним матеріалом, прийомами навчальної роботи, розумових дій.

Отже, технологія диференційованого навчання забезпечує кожному студенту базовий рівень підготовки, створює сприятливі умови для тих, хто має вищий рівень володіння мовою. Диференційований підхід дозволяє усунути психологічні травми, сприяє зближенню викладача і студента, встановленню довірливих стосунків.

На заняттях з російської мови джерелом самостійного здобуття знань для іноземних студентів можуть бути підручники, словники, довідники. Студентам також допомагають такі дидактичні засоби, як завдання до вправ, різного виду пам'ятки, навідні запитання, опори (вербальні – текст, вправа, таблиця; невербальні – малюнки, схеми), ключі тощо. Виконуючи завдання скласти повідомлення із запропонованої теми, студент рівня «А» вже не використовує пам'ятку, студенти групи «В» користуються пам'яткою-інструкцією; студенти рівня «С» готують висловлювання за допомогою пам'ятки й опори у вигляді таблиці. Опора має особливе значення під час вивчення граматичної теми. Наприклад, під час вивчення часових форм дієслів доконаного виду викладач пропонує студентам порівняти системи часів недоконаного й доконаного видів на прикладі дієслів *«читать – прочитать»* (студенти можуть користуватися таблицею на дошці, матеріалом з дієслівного довідника). Студенти уважно вивчають ці форми, спостерігають їхні відмінності й повідомляють викладачеві. Для закріплення теми можна запропонувати картки з диференційованими завданнями. Наприклад, студент має визначити вид дієслова, часову форму, навести власні приклади, утворивши речення з певними формами. Сильні студенти можуть підготувати інтерв'ю із залученням вивчених часових форм недоконаного й доконаного видів.

Ураховуючи диференційований підхід, можна запропонувати студентам такі завдання до тексту: виписати з тексту дієслова й поставити їх у певну форму; замість крапок у реченнях написати пропущені дієслова; закінчити речення з опорою на текст тощо.

Для сильних студентів можна підготувати тексті із журналів за їхніми уподобаннями, тексти проблемного характеру, що змусять їх поміркувати, висловити свою думку до проблеми. З метою розвитку усного мовлення можна використовувати елементи проектної методики. Так, вивчаючи лексичну тему «Харків», студенти готують проект, кожен шукає інформацію, виготовляє наочний матеріал, самостійно розповідає про певний аспект (історія Харкова,

населення Харкова, географічне положення Харкова, університети, музеї, театри, відомі люди міста).

Можна запропонувати студентам висловити думку простими реченнями. Треба подати текст, синтаксично ускладнений. Студенти мають знайти головну інформацію, усунути зайве. Це навчає студентів підготуватися до переказу тексту.

Диференційоване навчання вимагає ґрунтовної підготовки викладача. Він має добре знати індивідуальні особливості студентів, уміло розподілити їх за групами, чітко продумати зміст і структуру кожного заняття, систему контролю й перевірки результатів їхньої роботи. Важливо під час заняття поєднувати індивідуальну, групову і фронтальну роботу студентів.

Позитивним у диференційованому навчанні є наявність можливостей ставити перед студентами навчальні завдання, що передбачають пошук. Як правило, розв'язання навчальних завдань відбувається у процесі спілкування членів групи, що сприяє вихованню колективізму, відповідальності за результати навчання, формуванню комунікативних якостей, поділу праці між членами групи.

Висновки. У межах заняття та системи занять викладач має застосовувати диференційовані завдання та здійснювати перехід від колективних форм роботи до частково самостійних і повністю самостійних. Студенти беруть участь у виконанні завдань дедалі зростаючої складності. Кожен викладач має передбачити таке навантаження для студентів, аби запобігти відставанню слабких студентів і водночас не стримувати темпу зростання здібностей сильних. Слід будувати процес навчання в такий спосіб, щоб усі без винятку студенти оволоділи обов’язковим рівнем знань, умінь і навичок, визначених навчальною програмою.

Таким чином, вважаємо, що диференційований підхід до навчання мови є оптимальним засобом розвитку пізнавальних і творчих здібностей студентів, засобом спонукання їх до самостійної дослідницької діяльності. Ця технологія реалізує принцип навчання кожного студента на рівні його можливостей і

здібностей. Диференційований підхід позитивно впливає на підвищення якості знань, умінь і навичок студентів, сприяє розвитку й удосконаленню їхніх творчих здібностей.

Література:

1. Актуальные проблемы дифференциации обучения: Сб.ст./ Под ред. Л.Н. Рожиной. – Минск: НарАсвета, 1992. – 241 с.
2. Машарова Т.В. Педагогические теории, системы и технологии обучения: Учебное издание/ Т.В. Машарова. – Киров: Изд-во ВГПУ, 1997. – с.
3. Мухина С.А. Современные инновационные технологии обучения/ С.А. Мухина, А.А. Соловьёва. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2008. – 360 с.

Гайдей Е.И.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: allariana.k@gmail.com

Использование квеста во внеаудиторной работе при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе

В современном мире игра приобретает все более высокую позицию не только в качестве развлекательной деятельности, но и в качестве деятельности образовательной. При этом актуальным данный вид деятельности является как для взрослых, так и для детей.

Игры в методике преподавания языков в целом и РКИ в частности используются уже достаточно давно. Существует множество учебных и методических пособий, в которых описаны различные игры и их применение на уроках русского языка как иностранного. Вопросом игрового обучения занимались и занимаются Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б., Акишина А.А., Битехтина Н.Б., Вайшнорене Е.В., Губанова Т.В., Нивина Е.А., Колесова Д.В., Харитонов А.А. и многие другие[1,2,3,4,5].

Среди преимуществ игрового обучения А. Р. Арутюнов называет следующие:

- повышение мотивации учащихся;
- «включение» творческого мышления, спонтанность реакций;
- создание в группе качественно иных отношений, более доверительной и сплоченной атмосферы в группе;
- возможность подавать материал в более легкой и привлекательной для учащегося форме;
- получение удовлетворения от процесса обучения (как для учащихся, так и для преподавателя)[2].

Чаще всего использование игр предполагается во время занятий, в основном в качестве одного из видов упражнений для отработки пройденного грамматического и лексического материала или с целью погружения учащихся в речевые ситуации.

В данной статье мы хотим обратить внимание на использование игры в качестве внеаудиторной работы, направленной, однако, на совершенствование коммуникативных навыков студентов, их языковой компетенции, а также повышение мотивации студентов, облегчения их адаптации в новой языковой среде.

Слово «квест» английского происхождения, в переводе означает «поиск». Пришло это слово из сферы видеоигр, где жанр квеста очень распространен. «Квест (англ. quest), или приключенческая игра (англ. adventure game) – один из основных жанров компьютерных игр, представляющий собой интерактивную историю с главным героем, управляемым игроком»[7].

Современная молодежь в большинстве своем знакома с этим видом развлечения, в том числе и с набирающими популярность в Украине «квестами в реальности», в которых участники проходят ряд головоломок, расположенных в помещении или на открытом воздухе.

«Квест (англ. quest) – это приключение, как правило, игровое, во время которого участнику или участникам нужно пройти череду препятствий для достижения какой-либо цели»[6].

Квест является универсальным вне зависимости от пола и возраста, национальности, религии. В связи с этим считаем целесообразным использование данного вида работы на подготовительных факультетах. В рамках созданного на кафедре филологии факультета подготовки иностранных граждан Харьковского национального автомобильно-дорожного университета коммуникативно-игрового клуба «Разговорный клуб русского языка “Ca va?”» был проведен новогодний квест для студентов подготовительного отделения. Подбор и разработка заданий и материалов для них производилась в зависимости от методических целей.

Основной целью данного вида работы является развитие языковых навыков в игровых ситуациях. Среди дополнительных целей можно выделить страноведческую – ознакомление студентов с культурой новогодних праздников в Украине, а также развитие навыков командной работы.

Использование известных студентам видов игровой активности способствует более широкому их привлечению ко внеаудиторной работе. При этом в форме игры представляются задания для развития речевой деятельности студентов.

Для проведения квеста участники делятся на команды, получают общую инструкцию и путевой лист, в котором указан порядок прохождения станций. В каждой из комнат находится наблюдатель (преподаватель), который выдает командам необходимые материалы и инструкции по выполнению заданий. Время, проведенное командой в каждой из комнат, ограничено. За успешно выполненное задание команда получает отметку в путевом листе. В течение квеста каждая из команд должна посетить каждую станцию (всего их было шесть), собрав таким образом отметки по количеству станций. Основная внелингвистическая цель для команд – найти подарки Деда Мороза.

Каждое из заданий, предложенных к выполнению, направлено на развитие различных видов устной или письменной речи. Так, одним из заданий является назвать известные студентам атрибуты и традиции празднования

Нового года в Украине. Данное задание было направлено на развитие устной монологической речи.

Для развития письменной речи участникам квеста предлагается создать письмо Деду Морозу, в котором обязательным элементом являются поздравления и пожелания. В ходе данного задания студенты имеют возможность проявить также и творческие способности, оформив письмо украшениями и рисунками.

Среди заданий квеста предлагается также отгадывание загадок на тему «Зима» и «Новый год». Здесь студенты проявляют навыки восприятия на слух (аудирования), поскольку загадки они должны прослушать, а затем отгадать. Также данный вид заданий активизирует словарный запас по заданным темам.

Одним из заданий на расширение словарного запаса является игра «Показуха», в которой студенты должны жестами или действиями показать заданное слово. При этом запрещается произносить данное слово или показывать на предмет, который оно обозначает. Данная игра также способствует развитию навыков командной работы, развивает актерские способности.

Также среди предлагаемых заданий – собрать из разъединенных букв фразу «Поздравляем с новым годом!». Участникам необходимо проявить логическое мышление и узнать русскую фразу в наборе смешанных букв.

Заданием на командную работу, а также на отработку согласования прилагательных с существительными является задание «Поиск». Студентам необходимо в аудитории с развешанными по стенам различными бумажными картинками разного размера найти десять одинаковых, назвав при этом цвет и размер объектов, изображенных на рисунке, в грамматически правильной форме.

Набор заданий квеста и их количество может свободно варьироваться. Однако концепция квеста позволяет объединить разрозненные задания в одну смысловую цепочку, организовав при этом работу студентов таким образом, чтобы вызвать их заинтересованность, позволить им проявить творческие

способности, логическое мышление и повторить изученный лексический и грамматический материал по русскому языку.

Игровое обучение является одним из высокоэффективных методов обучения русскому языку как иностранному, поскольку позволяет кроме развития речевых умений и навыков активизировать творческий потенциал студентов, мотивировать их к обучению и участию во внеаудиторной работе.

Такой вид внеаудиторной работы как квест является актуальным и современным в свете его универсальности в применении среди представителей различных возрастных и этнических групп, а также популярности данного вида деятельности среди студентов.

Литература

1. Акишина А.А. Русский язык в играх: Учебное пособие (раздаточный материал) / А.А. Акишина. – М.: Русский язык. Курсы, 2011. – 88 с.

2. Арутюнов А.Р., Чеботарев П.Г., Музруков Н.Б. Игровые задания на уроках русского языка: книга для преподавателя. / А.Р. Арутюнов, П.Г. Чеботарев, Н.Б. Музруков – М.: Русский язык, 1984. – 217 с.

3. Битехтина Н. Б., Вайшнорене Е. В. Игровые задания на занятиях по русскому языку как иностранному // Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2005. С. 64-96.

4. Губанова Т.В., Нивина Е.А. Русский язык в играх: учебно-методическое пособие / сост. Т.В. Губанова, Е.А. Нивина. – Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 80 с. – 100 экз. – ISBN 5-8265-0572-9 (978-5-8265-0572-4).

5. Колесова Д.В., Харитонов А.А. Игра слов: во что и как играть на уроке русского языка: учебное пособие. / Д.В. Колесова, А.А. Харитонов. – СПб.: Златоуст, 2011. – 152 с.

6. Квест – что это такое? Определение, значение, перевод [Электронный ресурс] // Что-Это-Такое.ру – новые слова, новые люди, новые события. – Режим доступа: https://chto-eto-takoe.ru/quest

7. Квест [Электронный ресурс] // Wikipedia. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Квест

Гайдук Л.П., Давыдова И.В., Дочинец Д.И.

Запорожский государственный медицинский университет,

г. Запорожье, Украина

e-mail: Gayduk.l@zsmu.zp.ua

К вопросу изучения языка специальности в медицинском вузе

Различный уровень знаний у приезжающих на учёбу в Запорожский государственный медицинский университет иностранных граждан вызывает определённые трудности в изучении общетеоретических дисциплин, особенно биологии. Поэтому основной задачей преподавателя-предметника является не только повторить учебный материал средней школы, но и восполнить пробелы в знаниях иностранцев, чтобы подготовить их к учёбе на основных факультетах. А без взаимодействия преподавателей русского языка и преподавателей общетеоретических дисциплин основная цель довузовского этапа – подготовка иностранного студента к овладению избранной специальностью – может быть не достигнута. Обучение языку специальности, профессиональному общению в системе занятий по русскому языку обнаруживает всё возрастающую потребность в ориентации на содержание специальных дисциплин. В связи с этим на кафедре языковой подготовки аспект «язык специальности» является одним из важнейших при обучении иностранных граждан. Решение поставленной задачи мы связываем прежде всего с развитием более глубоких межпредметных связей.

Остановимся на изучении научной лексики на начальных этапах подготовки иностранцев по биологии. Учебные тексты по биологии характеризуются большим объёмом, большим количеством распространённых сложных предложений, специфической глагольной лексикой, обилием единиц русской биологической терминологии и др. Приступая к преподаванию аспекта «язык специальности», преподаватель русского языка координирует свою работу с преподавателем биологии.

На занятиях по русскому языку отрабатываются конструкции «что изучает что», «что является чем», «что происходит где», «что размножается как (чем)» и др. Первые адаптированные тексты характеризуются небольшим объёмом, простым содержанием и состоят из предложений с наиболее употребительными словами. Например, текст «Что изучает биология»

насчитывает 70 слов. В этом тексте вводятся биологические термины, простые лексико-грамматические конструкции, которые значительно облегчают иностранному студенту восприятие первого учебного материала по биологии.

В последующем объём информации возрастает, усложняются лексико-грамматические конструкции. К концу первого семестра большинство студентов читает и осмысливает, в том числе и биологические, тексты объёмом 300-400 слов.

Отработка и закрепление лексико-грамматического материала осуществляется системой разнообразных упражнений, которая строго дифференцирована в зависимости от этапа обучения, от индивидуальных особенностей и уровня знаний обучаемых.

Важным моментом в изучении языка специальности является освоение иностранными студентами навыков работы с незнакомым текстом. Выработка этих навыков осуществляется путём использования различных методов и приёмов. Студентам предлагается прочитать и озаглавить текст, разбить текст на абзацы и записать его план, передать основное содержание текста, записать главную информацию текста в виде конспекта, сделать вывод и т.д.

Таким образом, используя разные формы и методы обучения, создавая условия для творческой работы иностранного студента, мы стремимся научить их языку специальности и сформировать навыки работы с учебным материалом по биологии как одному из важных предметов, изучаемых в медицинском вузе.

Гейченко К.І., Рагріна Ж.М.

Запорізький державний медичний університет

Запоріжжя, Україна

Ragrinazhanna@mail.ru

Використання інтерактивного проектору на заняттях з мови у немовному ВНЗ

В умовах пошуку сучасних та ефективних форм і методів роботи щодо покращення рівня освіти в цілому зростає інтерес до комп'ютерних технологій, використання яких на заняттях сприяє більш якісному засвоєнню навчального матеріалу. Одним з актуальних нововведень стало активне використання інтерактивних засобів навчання (інтерактивних дошок та проекторів) з метою підвищення інтенсифікації процесу навчання за рахунок інтерактивності, мультимедійності та динамічності.

Використання інтерактивних засобів навчання є ефективним для залучення студентів до навчання, що дозволяє зробити заняття більш цікавими та створити умови, які сприяють формуванню та розвитку необхідних вмінь та навичок. Зокрема особливого значення набуває застосування таких засобів на заняттях з навчання мов, оскільки заздалегідь підготовлені тексти, навчальні та перевірочні вправи, ілюстрації, аудіо і відеоматеріали служать опорою презентації або активізації навчального матеріалу уроку, повторення і закріплення мовних та мовленнєвих моделей та граматичних структур, вдосконалення навичок усіх видів мовленнєвої діяльності [2].

На кафедрі мовної підготовки ЗДМУ активно використовується сучасний інтерактивний проектор фірми Epson. Слід зазначити, що інтерактивні проектори вигідно відрізняються від дошок мобільністю, портативністю, можливістю зробити будь-яку поверхню інтерактивною, а ліцензійне програмне забезпечення (програмна оболонка «Smart Notebook») дозволяє створити оригінальні заняття з чіткою структурою.

Програмна оболонка «Smart Notebook» зручна у використанні, має зручний інтерфейс та дає можливість одночасно працювати з текстом, графічним зображенням, відео- та аудіо матеріалами. Використання анімації, переміщення об'єктів, зміна і виділення найбільш важливих елементів за допомогою кольору, шрифту допомагають задіяти візуальні, аудіальні, а також кінестетичні канали засвоєння інформації, що сприяє підвищенню у іноземних студентів мотивації до вивчення мови.

Інтерактивний проектор можливо використовувати на різних етапах заняття з мови та під час навчання різним видам мовленнєвої діяльності [1].

Наприклад, для навчання читання можна використовувати завдання типу «Встановлення відповідностей», «Відновлення деформованого тексту», «Текст з пропущеними словами», «Виділення необхідної інформації».

Комунікативну цінність під час навчання говоріння мають завдання типу «Незакінчене речення», «Послідовність реплік в діалозі», «Встановлення відповідностей». Корисною при створенні подібних завдань є флеш-анімація, готові схеми можна знайти в Інтернеті і заповнити їх необхідним тематичним матеріалом.

Введення нового лексичного матеріалу пройде більш цікаво та ефективно з використанням вправ на кшталт «Розподіл на групи», «Прибери зайве», «Зіставлення», «Заповнення пропусків» тощо. Для розробки таких завдань використовується функція клонування, яка дозволяє збільшити кількість однакових об'єктів.

Використання автентичних аудіо та відеозаписів, зручний інтерфейс, ігрова форма сприяють зацікавленню студентів на заняттях, перш за все, з аудіювання. Можливості проектору дозволяють прослуховувати чи переглядати фрагменти безперервно або ж зупинятися, повторювати, повертатися до потрібного моменту, коментувати, що полегшує процес сприйняття та розуміння іноземної мови.

Найбільш ефективними завданнями з навчання письма є «Відновлення деформованого тексту», «Текст з помилками», «Текст з пропущеними словами», при чому за допомогою спеціальних функцій можливо швидко організувати контроль та відобразити правильні варіанти.

Відпрацюванню та закріпленню граматичного матеріалу допоможуть вправи типу «Знайди помилку», «Прибери зайве», «Створення схем», «Лінгвістичні ігри». А спеціальний режим «Графіті» з функціями «написати-накреслити», «домалювати-намалювати», «підкреслити-закреслити» зробить процес навчання більш динамічним та різнобарвним.

Отже, систематична робота з інтерактивним проектором забезпечує цілісність та послідовність засвоєння навчального матеріалу, сприяє підвищенню мотивації, створює оптимальні умови навчання, дозволяє залучити до співпраці усіх студентів, стимулювати розвиток їхньої розумової і творчої активності. Окрім того, використання інтерактивного проектору інтенсифікує навчальний процес, підвищує якість засвоєння необхідного матеріалу з одночасним скороченням витрат часу.

Досвід роботи з інтерактивним проектором підтверджує позитивний вплив поєднання його можливостей з реалізацією дидактичних принципів новизни, наочності, комунікативної спрямованості, міжпредметних зв'язків, інтерактивності, зворотного зв'язку, поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи.

Література

1. Гейченко Е.И., Рагрина Ж.М., Медиатехнологии в системе языковой подготовки иностранных студентов-медиков // Медиасфера и медиаобразование: специфика взаимодействия в современном социокультурном пространстве : сборник статей – Могилев : Могилев. институт МВД, 2016. – С. 75 – 78.

2. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М. : Академия, 2001. – 272 с.

Грицюк В.Е., Гудзенко О.Ф.

Харьковский национальный университет

имени В.Н. Каразина

г. Харьков, Украина

e-mail: socec.sc.cie@karasin.ua

Организация самостоятельной работы студентов-иностранцев при изучении социально-экономических дисциплин

Реформа образования и внедрение в Украине европейских стандартов обучения, предусматривают увеличение удельного веса самостоятельной работы в общем объёме учебной нагрузки студентов высших учебных заведений. В соответствии с «Положенням про організацію освітнього процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна» соотношение часов аудиторной и самостоятельной работы студентов уровня бакалавра дневной формы обучения может составлять в одном кредите ЕКТС от 33% до 60% [1; 12]. Самостоятельная работа студентов является основным средством усвоения учебного материала в свободное от аудиторных занятий время и включает: проработку учебного материала, выполнение индивидуальных заданий, научно-исследовательскую работу.

Специфика гуманитарного и экономического образования предполагает самостоятельное изучение студентом большого объёма первоисточников и научной литературы, Традиционно студент-гуманитарий в библиотеке проводит намного большую часть своего учебного, а зачастую и свободного времени, чем в учебной аудитории. Поэтому при изучении социально-экономических дисциплин самостоятельной работе должен отводиться значительный объём учебной нагрузки студента.

Успешный результат самостоятельной работы студента-иностранца в изучении социально-экономических дисциплин может быть достигнут при соблюдении определённых условий. К этим условиям необходимо отнести:

Во-первых, необходимо обеспечение студента необходимой литературой, учебниками, учебными и методическими пособиями, конспектами лекций, сборниками заданий, комплектами индивидуальных семестровых заданий, практикумами, методическими рекомендациями по организации самостоятельной работы и выполнения отдельных заданий, электронными и другими учебно-методическими материалами, дистанционными курсами.

Во-вторых, иностранный студент должен быть подготовлен к самостоятельной работе. Такая подготовка включает в себя, в первую очередь, обучение студента-иностранца умению конспектирования изучаемого текста.

Студент должен бегло прочитать текст, понять логику изложения учебного или научного материала, выделить в нём основные фрагменты, наиболее ёмко раскрывающие содержание изучаемого текста, и сделать необходимые записи, используя определённую систему сокращений и условных обозначений. В итоге он получит конспект первоисточника, научного или учебного текста. Этот конспект может быть соответствующим образом оформлен – содержать полное название и выходные данные конспектируемого документа, цитируемые фрагменты текста помещаются в кавычки с указанием номера страницы первоисточника, в котором они находятся. Успешный результат обучения конспектированию состоит в том, что студент-иностранец приобретает навыки конспектирования и уясняет для себя, что конспектирование является основной, если не единственной, формой самостоятельного изучения текстов по социально-экономическим предметам [2; 129].

В-третьих, самостоятельная работа студента-иностранца должна контролироваться преподавателем. Результаты самостоятельной работы могут выражаться в виде рефератов, эссе, выступлений на семинарских занятиях.

Современные компьютерные технологии позволяют организовывать дистанционные видеоконференции и индивидуальные методические контакты преподавателей и студентов-иностранцев независимо от места их пребывания и в любое удобное для них время. Таким образом, стирается различие между аудиторной и внеаудиторной работой. Иностранный студент изучает социально-экономическую дисциплину самостоятельно, но вместе с тем, он имеет возможность получать консультации и задания от преподавателя в режиме текущего времени. Эти условия обучения требуют от преподавателей поиска новых форм организации самостоятельной работы студентов-иностранцев и взаимодействия с преподавателем языка обучения. Положительный результат внеаудиторной самостоятельной работы иностранных студентов возможен только при условии тесного сотрудничества, интегрирования совместных усилий преподавателя социально-экономической дисциплины и преподавателя языка обучения.

Литература:

1. Положення про організацію освітнього процесу в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.univer.kharkov.ua/ua/general/docs/files_pol

2. Грицюк В.Є., Гудзенко О.Ф. Коспектування як один з факторів якісної підготовки іноземних студентів при вивченні соціально-економічних дисциплін //Актуальні проблеми безперервної освіти. Всеукраїнська науково-практична конференція. Х.: ХНУ, 2003, с.129.

Гура В.А.
Харьковский национальный
автомобильно-дорожный униiверситет,
г. Харько, Украина
e-mail: rki314@ukr.net

Организация учебного материала в сборнике адаптационных тестов по РКИ для иностранных студентов подготовительного факультетета

Необходимость предварительной подготовки иностранных учащихся к общефакультетскому тестированию по РКИ на ФПИГ ХНАДУ, определяющему рейтинг успешности усвоения учебной программы каждым студентом, обусловливает актуальность создания нового типа учебных материалов – адаптационных тестов, скоординированных с требованиями учебной программы по РКИ и языковым наполнением созданных на факультете диагностических цикловых тестов.

Разрабатываемый нами сборник адаптационных тестов имеет целью активизацию изученного языкового материала и подготовку иностранных студентов к универсальному общефакультетскому тестированию в конце каждого учебного концентра. Материалы данного сборника носят обучающе-контролирующий характер и направлены на ознакомление иностранных студентов с особенностями процедуры диагностического циклового тестирования, активизацию изученных лексико-грамматических структур, расширение словарного запаса учащихся и диагностику уровня их языковой подготовки.

Сборник состоит из двух частей. В первой части содержатся материалы для подготовки к цикловому тестированию в первом учебном концентре (элементарный уровень владения языком), во второй – тестовые материалы для активизации лексико-грамматического материала, изучаемого во втором концентре (базовый уровень). Оба раздела презентуемой работы скоординированы с языковым наполнением базового учебника «Глобус» и имеют единую схему организации учебного материала и включают тематически организованные тестовые задания, справочные таблицы и материалы для проведения пробного тренировочного циклового тестирования. Каждый цикловой тренировочный тест имеет стандартную структуру и состоит из трех частей. В информационной части содержатся инструкция к проведению теста, описание регламента работы, представлена критериально-оценочная шкала интерпретации результатов тестирования. Операционная часть теста включает собственно тестовые задания, организованные в тематические блоки по аналогии со структурой диагностического контрольного теста. Инструментальная часть содержит рабочие матрицы для фиксации ответов. Кроме того, в конце каждого раздела содержатся ключи к заданиям, предназначенные для проведения самоконтроля и самооценки.

Апробация презентуемых учебных материалов на факультете подготовки иностранных граждан ХНАДУ свидетельствует об их эффективности и целесообразности использования в учебном процессе.

Література:

1. Владимирова Т.Е. Учет психологических особенностей иностранных учащихся при разработке теста по русскому языку как иностранному (элементарный уровень)/Т.Е.Владимирова // Вестник ЦМО МГУ, 2001.

2. Глобус: Практический курс для начинающих изучать русский язык. Часть 1./

Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. – 4-е изд., перераб. и доп. – Харьков, 2008.

3. Гура В.А. Тесты по лексике и грамматике русского языка как иностранного. Часть 1. – Харьков: ХНАДУ, 2009.

Дейнега В.В.

Запорожский государственный

медицинский университет
г. Запорожье, Украина
e-mail: v_deynegav@mail.ru

Аутентичность или адаптация?
(методический аспект)

Проблема адаптации аутентичных текстов на иностранном языке в учебных целях является актуальной в современных исследованиях ученых и методистов-практиков (А.А. Вейзе, Р.М. Фрумкина, З.И. Клычникова, Е.В. Носонович) [7].

Исходя из данной проблемы мы выделили следующие интересующие нас аспекты:

- происхождение концепта «аутентичность», использование концепта в разных сферах деятельности человека и роль его как индикатора природных человеческих глубинных начал;
- показатели аутентичности текста как учебного материала;
- слабые/сильные стороны аутентичного материала как средства изучения иностранного языка;
- возможность использования в обучении исключительно аутентичных материалов.

Концепт аутентичность возник в психологической сфере знания. Наличие множества определений концепта не вызывает удивления в виду неоднозначности самого явления. По нашему мнению, наиболее емкое понимание, отражающее суть явления выражено К. Роджерсом и А. Маслоу, для которых аутентичность - «приведение фальши к нулевому показателю» [9, 206]. В методике аутентичность понимается как «оригинальный», «настоящий текст» (Н.Н. Сергеева, А.Е. Чикунова) [10], написанный носителями языка для носителей языка (А.А. Мережко) [6].

Следует отметить, что ряд исследователей разделяют аутентичность подлинную и методическую (Е.А. Мирошникова, Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд). Для нас же в постановке данного вопроса отчетливо реализуется проявление человеческого начала (в философском понимании), соединяющего методику, лингвистику и психологию в единую константу. Адаптированные учебные тексты можно рассматривать как проявление игрового аспекта природы человека. Амбивалентное же стремление человека к аутентичному – настоящему материалу, - во-первых, выражает желание понять истинную природу вещей, а в плане методики – понять чужую ментальность и культуру посредством языка, во-вторых, отражает снятие всякой «фальши» (психологический аспект).

Не существует единого мнения в отношении необходимости адаптации текстов в целях обучения.

Адаптация оригинальных текстов в учебных целях вызвана, согласно частым замечаниям методистов, недостаточным уровнем владения иностранным языком студентом и прогнозируемой потерей его интереса к тексту, насыщенного непонятной лексикой и новыми речевыми конструкциями.

Однако следует напомнить в качестве примера метод изучения иностранного языка Берлица (натуральная школа). В основу метода положено изучение языка ребенком: аутентичное постижение языка, начиная с развития речи с последующим овладением навыками чтения и письма. Необходимо подчеркнуть, что метод Берлица исключает язык посредника и адаптацию материалов. В виду сказанного, мы можем говорить о возможности обучения иностранному языку специальности в неязыковых вузах на основе только лишь аутентичного материала.

Использование адаптированного материала как учебного на сегодняшний день соответствует норме и не вызывает противоречий. Существуют методические рекомендации по домашнему чтению, предполагающие использование как адаптированного, так и неадаптированного текстового материала (Т.В. Заец) [4]. Методисты акцентируют внимание на уровне

языковой компетенции как индикаторе выбора адаптированного/неадаптированного текста (А.А. Мережко, Е.А. Мирошникова, М.В. Ляховицкий). Некоторые исследователи считают приоритетным выделение коммуникативной значимости материала, не придавая значения аутентичности/неаутентичности текстов (Н.Н. Клеменцова) [5].

Хотя некоторые исследователи склонны рассматривать как перспективное обучение языку с реализацией полной аутентичности. По нашему мнению, данное направление методической мысли перспективно. И. П. Павлова в своем исследовании «Как сделать аутентичный текст доступным для студентов» презентует комплекс упражнений, разработанный с учетом лексико-грамматических трудностей понимания аутентичного текста, предваряющих чтение текста [8]. Кроме того, методисты неоднократно отмечают негативные аспекты использования адаптированных текстов как не способствующие развитию навыков преодоления трудностей в профессиональной деятельности в последствии (И.П. Павлова). Использование упрощенных текстов при изучении иностранного языка может привести, как показал эксперимент, к полному искажению смысла при переводе аутентичного текста, о чем пишет О.Н. Грунина в любопытной работе «Иностранные языки: лингвистические исследования, методика преподавания. К вопросу о методической классификации японских текстов» [2]. Не только в случае с японскими текстами, но применительно к любому иностранному языку в случае перевода устойчива ситуация, когда слова понятны, а смысл ускользает. Это связано с ментальными основами, составляющими матрицу каждого языка, четкость которой стирается при иллюзорной попытке упрощения текста в учебных целях.

Ряд ученых говорит о необходимости использования аутентичных текстов в современных учебных пособиях (Ю.Р. Гуро-Фролова, О.Б. Соловьева) [3]; использование Интернет-текстов в качестве обучающего материала в условиях развития инновационных Интернет-технологий имеет позитивную коннотацию, поскольку оригинальный текст и сопутствующий оригинальный видеоматериал

вызывает ощущение нахождения в виртуальной языковой среде (Е.В. Воевода, А.А. Мережко) [1,6].

Таким образом, реализованная аутентичность как компонент человеческой природы становится осознанием индивидом своей субъективности [9, 206], в методическом аспекте аутентичность служит гарантией погружения в языковую среду и культуру народа изучаемого языка [6].

Литература:

1. Воевода Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам / Е.В. Воевода // Высшее образование в России. – 2009. - №9. – С. 110 – 114.
2. Грунина О.Н. К вопросу о методической классификации японских текстов / О.Н. Грунина // Вестник РУДН. – 2012. - № 1. – С. 69 – 76.
3. Гуро-Фролова Ю.Р. Соловьева О.Б. Особенности современного учебного пособия по иностранному языку для нелингвистических высших учебных заведений / Ю.Р. Гуро-Фролова, О.Б. Соловьева // Вестник КГУ. – 2013. – т. 19. - № 4. – С. 92 – 95.
4. Заец Т.В. Лингвострановедческий компонент с структуре электронного учебного пособия по аспекту «домашнее чтение» / Т.В. Заяц // Электронный ресурс: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=5376
5. Клеменцова Н.Н. Текст в обучении иностранному языку / Н.Н. Клеменцова // Вестник МГИМО Университета. – 2012. - № 5. – С. 204 – 208.
6. Мережко А.А. Использование аутентичных материалов в процессе формирования социокультурной компетенции у учащихся в средних школах / А.А. Мережко // Наука и современность. – 2012. - № 18. – С. 85 – 89.
7. Мирошникова Е.А. Адаптация текстового учебного материала при дефференцированном обучении иностранному языку / Е.А. Мирошникова // Вестник Брянского госуниверситета. – 2016 - № 3. – С. 229 – 234.
8. Павлова И.П. Как сделать аутентичный текст доступным для студентов / И.П. Павлова // Вестник МГЛУ. – 2015. – Выпуск 14 (725). – С. 152 – 167.
9. Рагулина М.В. Ценностно-смысловое содержание понятия «аутентичность» как системного качества личности / М.В. Рагулина // Вестник Томского государственного университета. – 2007. - № 296. – С. 2016 – 212.
10. Сергеева Н.Н. Чикунова А.Е. Аутентичные видеоматериалы как средство развития социокультурной компетенции студентов экономических специальностей / Н.Н. Сергеева, А.Е. Чикунова // Педагогическое образование в России. – 2011. - № 1. – С. 147 – 157.

Доценко Т.Г.

Харьковский национальный автомобильно-

дорожный университет
г. Харьков, Украина
e-mail: djokonda53@mail.ru

К вопросу об использовании лексико-грамматических презентаций по теме «Глаголы движения» на занятиях по РКИ на начальном этапе обучения иностранных студентов

Лексико-грамматические презентации (ЛГП) по теме «Глаголы движения», созданные на кафедре филологии ХНАДУ, представляют собой авторские обучающие программы, использующие текст, цвет, графику (фотографии, рисунки, символы, геометрические фигуры) и движение (анимацию, флэш-объекты), то есть тот визуальный инструментарий, который и позволяет использовать компьютерные технологии для того, чтобы сделать обучение языку более результативным. Эти программы созданы с помощью визуального редактора PowerPoint, являющегося приложением MicrosoftOffice. Они могут быть продемонстрированы на занятиях как на Smartboard (и в этом случае можно употребить дополнительные возможности «умной доски»), так и с помощью проектора на обычном экране или даже на стене в аудитории. Презентации могут быть использованы как для введения и активизации нового лексико-грамматического материала, так и для закрепления и обобщения изучаемой темы.

На сегодня созданы 4 ЛГП по данной теме: 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». Каждая из них представляет собой логически

выверенную, последовательную, тщательно продуманную с точки зрения методики РКИ подачу лексико-грамматического материала по теме и может быть использована в качестве целостного хода урока. Вместе с тем содержание каждого из экранов составлено так, что каждый преподаватель (а ведь именно он является создателем своего конкретного занятия) может использовать ЛГП как материалы к уроку и обогатить содержание занятия своими заданиями, уточнениями, интерактивной устной и письменной работой с учащимися.

Данные презентации созданы таким образом, что содержание каждой последующей ЛГП логически вытекает из содержания предыдущей. Так, например, если в 1-й из них (рассматривающей семантическое ядро глаголов движения: *идти, ехать*) уделено много внимания категории способа передвижения, морфологической структуре глаголов, их сочетательным особенностям, то и во 2-й (представляющей так называемые периферийные глаголы: *бежать, лететь* и т.д.) эти же категории повторяются, закрепляются, прорастая в сознании студентов как элементы системы изучаемого языка. А разнонаправленные глаголы движения (*ходить, ездить* и др.) 3-й презентации не могли быть предъявлены студентам без сравнения с однонаправленными глаголами движения 1-й и 2-й презентаций, так же, как и приставочные глаголы (4-я презентация) не могут быть результативно усвоены без усвоения соответственных бесприставочных глаголов (1-я и 2-я презентации).

Содержание данных ЛГП соответствует учебному плану, по которому работают преподаватели РКИ на начальном этапе обучения иностранных студентов. При этом презентации отнюдь не являются электронной иллюстрированной копией печатного учебника, а представляют собой творчески переработанную автором языковую и наглядную информацию, адаптированную для определённой дидактической цели. Рассматриваемые программы могут быть использованы не обязательно на одном, но и на нескольких уроках, ввиду насыщенности и сложности изучаемого материала.

Для более удобной и эффективной работы с программами создатели сочли нужным составить также методические рекомендации для преподавателя по

использованию ЛГП по теме «Глаголы движения»: на данный момент написаны рекомендации к первым трём, на очереди – рекомендации к 4-й. В них указываются количество слайдов, цели, задачи презентаций и – что самое главное – описана последовательность работы с ЛГП. Это описание важно в том числе тем, что информирует пользователя о темпе подачи материала, от которого зависит качество усвоения темы. В этом разделе чётко пронумерованы каждый из слайдов с краткой его характеристикой: что он презентует, закрепляет, обобщает или с чем знакомит. Описание каждого из шагов (внутри подачи слайдов) знакомит с подробным содержанием каждой последующей порции предъявляемого материала, а также сроками его подачи. Поскольку авторы презентации при составлении каждого слайда строго соблюдали принцип стадийности, используя в том числе анимацию, преподаватель, благодаря этим рекомендациям, имеет возможность в необходимом режиме использовать очередной клик.

Созданные презентации по теме «Глаголы движения» были апробированы на практических занятиях по РКИ в группах иностранных студентов, обучающихся на ФПИГ ХНАДУ, и показали, что использование данных ЛГП способствует более эффективному формированию у учащихся умений и навыков употребления глаголов движения в речи, реализуя коммуникативную направленность обучения языку.

Дроздова І.П.
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна

Лінгвістичний аспект лінгвокраїнознавства у викладанні української мови як іноземної

Ідея зв'язку культури й мови сягає ще 18 століття, проте цілеспрямоване дослідження цієї проблеми розпочалося тільки наприкінці минулого століття. Дослідження мали здебільшого декларативний характер і аж до початку 70-х років ані в російській (тоді радянській), тим більше українській, ані в іноземній лінгвістиці не існувало достатньо глибоких і ґрунтовних досліджень, присвячених цьому питанню.

Утім, за останні роки нашого століття значно збільшилася кількість робіт, що свідчать про інтерес і прагнення лінгвістів до дослідження мовних явищ у широкому екстралінгвальному контексті, що свідчить про нагальну потребу вивчення мови в її реальному функціюванні у різних сферах людської діяльності. Здійснюються спроби виявити зумовленість мови у самому значенні лексичних одиниць, виявити так звану «культурну» компоненту значення, відкрити лінгвістичну природу «фонових знань». Показати особливість і своєрідність їх функціювання у кожному з мовних спільностей, що розглядалися.

Теоретичне осмислення цієї проблеми тісно пов'язане з цілям і завданнями лінгводидактики – прагненням учених-методистів знайти найбільш раціональні методи викладання іноземної мови, вивчити питання доцільності навчання культури іноземної країни через призму мови, її національного змісту. Питання зв'язку мови і культури – це одне з тих питань мовознавства, дослідження якого має дійсно практичну користь. Передусім у вивченні іноземної мови величезне значення має уявлення учнів, зокрема студентів-іноземців, про ступінь глибини і достовірності зв'язку тих або тих перекладних еквівалентів. Без знання відповідних конотацій, присутніх в іноземній мові, неможливо повністю зрозуміти весь зміст, вкладений у тому чи тому висловлюванні.

Слід зазначити, що останні, найбільш значні досягнення, що є у вивченні впливу культур и на мову, було зроблено здебільшого у рамках лінгвокраїнознавства, переважно на матеріалі російської мови, що викладається

іноземним студентам. Аналогічних праць, призначених для викладання української мови як іноземної, існує поки що недостатньо.

Тож одним із центральних напрямків лінгвістичних досліджень соціальної і культурної зумовленості мови є лінгвокраїнознавчий напрямок.

Лінгвокраїнознавство можна визначити як вивчення культури країни паралельно з вивченням самої мови. Предметом лінгвокраїнознавства слугує культура, як вона виражена в мові, що вивчається. Цей напрямок сформувався, з одного боку, під уплив проблеми, що вирішувалася, у співвідношенні мови й культури, а з іншого боку, його виникнення зумовлене чисто прагматичними передумовами – підходом до викладання іноземної мови як засобу навчання, як засобу спілкування, необхідністю вивчення мови у тісному зв’язку з культурою країни, в якій ця мова використовується.

Представниками цього напрямку вивчення соціальної і культурної зумовленості мови зосереджують свою увагу на дослідженні значення слова. Вони виходять з того, що слово є передусім визначення, знак тієї чи тієї життєвої реалії і тому в його семантиці можна знайти та виділити деякий «екстралінгвальний» зміст, що прямо й побіжно відбиває культур, яка обслуговується мовою. Таким чином, саме через значення здійснюється зв’язок лексичних одиниць з позамовною дійсністю.

Вивчення культурної компоненти слів є важливою умовою успішного оволодіння іноземною мовою, утім, у свою чергу вона входить у більш широке коло культурно-історичних значень відповідної соціальної дійсності, засвоєння якої є важливою умовою застосування мови як засобу спілкування.

Щодо методики викладання української мови як іноземної, то конкретної уваги, на наш погляд, потребує проблема реалізації культурологічного й соціокультурного підходів як чинників, що сприяють знань із культури конкретного народу, мова якого вивчається, а також формуванню й розвитку комунікативних здібностей студентов-іноземців [2, с. 25-27]. У цьому плані можна говорити про єдність комунікативно-діяльнісного й компетентнісного підходів у навчанні української мови студентів-іноземців з позицій

лінгвокраїнознавства, що полягає в тому, що «оновлений зміст освіти буде основою формування компетентностей (або комплексу компетентностей) студентів, а процес засвоєння відібраного змісту буде мати діяльнісний характер (І. Дроздова) [1, с. 143]». У зв'язку з тим, що компетентності формуються у процесі когнітивної діяльності іноземних студентів, пізнання ними культурних реалій суспільства, мова якого вивчається, уважаємо доречним визначити інтегративність підходу в засвоєнні мовних явищ у широкому екстралінгвальному контексті.

Після завершення доуніверситетської підготовки іноземні студенти як студенти українських вишів переходять до розширення своїх мовних знань, починається власне професійно орієнтоване вивчення української як іноземних, тобто завдання вишівського курсу УЯІ визначаються насамперед комунікативними потребами фахівців відповідного профілю для досягнення компетентного рівня володіння мовою, що вивчається, тому дуже важливо не залишати питання подальшого цілеспрямованого формування навичок професійного спілкування українською мовою за межами навчального процесу, а використовуючи безперервність навчання мови в рамках програм підготовки бакалаврів і магістрів, формувати компетенції, перелічені у вимогах освітніх програм.

Підкреслимо, що аналіз змісту як загальнокультурних, так і професійних компетенцій показує, що процес їх формування повинен мати свою специфіку і її слід проводити з урахуванням лінгвістичних, національно-культурних, соціальних, психологічних і багатьох інших чинників.

У цьому зв'язку вважаємо своєчасним і необхідним створення нового покоління підручників і навчальних посібників для іноземних студентів, спрямованих на формування високої професійної компетентності іноземних випускників українських університетів.

Крім того, переконані: треба частіше залучати іноземних студентів до участі в конференціях й олімпіадах, що проводяться як в університеті, так і за

його межами з метою активізації науково-дослідної діяльності російською / українською мовою.

Література

1.Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : [монографія] / І.П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.

2. Іванишин Г.Я. Іншомовна комунікативна культура майбутнього фахівця у змісті вимог сучасної освітньої моделі / Г. Я. Іванишин // Обрії. – 2012. – № 1 (34). – С. 25 – 27.

Дьолог О.С.

Харківський національний економічний

університет ім.С.Кузнеця

м. Харків, Україна

e-mail: Olha.Doloh@hneu.net

Формування навичок самостійної роботи в іноземних студентів

Сучасна науково-педагогічна діяльність вимагає пошуку нових методичних і методологічних підходів у процесі формування компетенції майбутнього спеціаліста – високоосвіченого та високоінтелектуального фахівця будь-якої галузі.

Одним із пріоритетних завдань сучасного освітнього процесу є підготовлення не просто висококваліфікованого фахівця, але фахівця, зорієнтованого на постійне самовдосконалення та професійний пошук. Саме такі спеціалісти спроможні не лише відтворювати отримані знання, а й генерувати нові.

Відповідно до концепції модернізації освіти питання навчання іноземних студентів, орієнтоване на досягнення практичного результату, набуває особливого значення. В освітні стандарти системи професійної освіти як обов’язкова включена дисципліна українська (російська) мова як іноземна, метою котрої є формування і розвиток комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста – учасника професійного спілкування у сфері науки, техніки,

виробництва, освіти. Набуття студентами комунікативної компетенції полягає у такому володінні українською (російською) мовою, яке дозволяє використовувати вивчену мову для професійних потреб, реалізації особистих та ділових контактів, для подальшого професійного самовдосконалення і подальшої самоосвіти.

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

Володіння мовою професійного спілкування – це не тільки сформованість мовної компетенції, але й уміння використовувати ці знання на практиці, тобто сформованість комунікативних навичок.

Ефективність формування компетенцій національно-мовної особистості залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації мовної освіти, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів і прийомів. При цьому традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям наступного їхнього творчого переосмислення й оновлення. Інноваційні підходи в галузі мовної освіти – це нововведення, що стосуються змісту і структури курсу української (російської) мови як іноземної та сукупності шляхів, способів проектування й організації навчально-виховного процесу з мови.

Формуванню «усвідомленої потреби в … розвитку творчого потенціалу та професійного мислення, створенню умов для самостійного здобуття знань, умінь та навичок їх застосування на практиці» [1; 260] сприяє, безперечно, така форма навчальної діяльності, як самостійна робота. Незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених дослідженню самостійної роботи,

найоптимальніших її форм, прийомів, методичних стратегій (роботи Л. Вяткіна, В. Горбунова, В. Козакова, В. Ортинського тощо), виробити єдиний ефективний алгоритм її структурування та проведення на сьогодні неможливо, оскільки це залежить і від організованої у вищому навчальному закладі дистанційної освіти, і від впровадження інноваційних технологій, і від інших чинників.

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

Сьогодні особливого значення набуває формування у іноземних студентів умінь самостійно організовувати власну навчальну діяльність. Актуальною стає задача навчити студентів-іноземців навчатися, сформувати в них уміння автономної навчальної діяльності, познайомити з освітніми стратегіями, які дозволять їм раціонально організовувати власний навчальний процес нерідною мовою.

Розв'язати це питання можна через переведення студента із пасивного споживача знань у активного учасника навчального процесу, котрий уміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність.

Для реалізації самостійної роботи в процесі вивчення української (російської) мови як іноземної студенти виконують комплекс завдань різних типів відповідних рівнів складності. У цілому, завдання для самостійної роботи студентів мають відповідати таким вимогам (за В. А. Козаковим):

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

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

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

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

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

Недостатньо лише індивідуалізувати процес навчання, важливіше сформувати власне навички самостійної роботи у студентів-іноземців. На жаль, викладачі часто зустрічаються із відсутністю у студентів досвіду самостійної роботи, із невмінням розподіляти власний час, укладати план першочергових справ, а також із відсутністю бажання самостійно здобувати потрібну освітню інформацію.

Роль викладача полягає у тому, щоб пробудити у студентів-іноземців інтерес до знань, творчості, керуючи тими внутрішніми процесами, котрі зможуть надати потрібний результат при організації самостійної роботи.

Починати роботу необхідно за допомогою спільного пошуку важливого для студента сенсу нової для нього діяльності. Отже, вирішальна роль в організації самостійної роботи студентів належить викладачеві, який повинен працювати не із студентом «узагалі», а з конкретною особистістю, з її сильними і слабкими сторонами, індивідуальними здібностями і нахилами. Завдання викладача – побачити і розвинути найкращі якості студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації.

Під час вивчення будь-якої дисципліни організація самостійної роботи студентів-іноземців повинна представляти єдність трьох взаємопов'язаних форм:

1) позааудиторна робота;

2) аудиторна самостійна робота, котра здійснюється під безпосереднім керівництвом викладача;

3) творча робота.

Наявність стійкого мотиваційного компоненту, знань, навичок, умінь, особистих якостей сприяють формуванню у іноземних студентів самоосвітньої компетенції, що полягає у здатності підтримувати і підвищувати в процесі самоосвіти рівень володіння нерідною мовою.

Структуру самоосвітньої компетенції можна представити у вигляді трьох компонентів:

- когнітивного;
- дієвого;
- афективного.

Отже, формування самоосвітньої компетенції при вивченні української (російської) мови як іноземної передбачає:

1) оволодіння іноземними студентами комплексом мовних, мовленнєвих, соціокультурних знань з мови, що вивчається, та комплексом різних способів роботи з мовним матеріалом, що є фундаментом самостійної пізнавальної діяльності, знань технологій самоосвіти, техніки роботи з довідниковою літературою, способів узагальнення результатів мовного, мовленнєвого і соціокультурного спостереження у вигляді схем, правил, таблиць тощо;

2) розвиток уміння самоорганізації пізнавальної діяльності (вибір джерел пізнання і форм самоосвіти, планування та організація навчального процесу, самоконтроль), уміння працювати з довідниковою літературою і користуватися можливостями сучасних технологій, уміння долати мовні перешкоди;

3) формування моральних якостей особистості, активності і наполегливості в оволодіння мовою, дієвих мотивів, стійких пізнавальних інтересів, розвиток потреби в мовній самоосвіті на підставі розуміння особистої значущості постійного поповнення знань.

До засобів організації самостійної діяльності належать:

- забезпечення підручниками, посібниками для самостійної роботи;
- наявність навчальних аудіо-, відео- і комп'ютерних навчальних програм;
- використання системи завдань для розвитку комунікативних умінь.

Завдання формування самоосвітньої компетенції ставить перед методикою і практикою навчання іноземній мові у вищий школі ряд важливих проблем.

У сьогоднішній традиційній структурі самостійної роботи основне місце посідає підготовка до поточних практичних занять.

Основним різновидом самостійної роботи є домашня робота. Під час виконання цього виду діяльності відбувається підготовка студентів-іноземців до активної індивідуальної, парної і групової мовленнєвої діяльності на аудиторних заняттях, формується самостійність мислення, розвиваються пізнавальні інтереси, інтелект, логіка, творчі та комунікативні навички та вміння.

Важливим питанням у самостійній роботі є наявність зворотного зв'язку, тобто контролю розуміння отриманої інформації, що здійснюється викладачем. При цьому варто зазначити, що, крім розробки системи домашніх завдань для реалізації самостійної навчальної діяльності студентів-іноземців, необхідна також розробка системи контрольних завдань, котрі дозволятимуть визначити рівень підготовки і ступінь засвоєння матеріалу, запропонованого на самостійне вивчення.

Проте така форма не повною мірою сприяє реалізації цілей формування самоосвітньої компетенції, що обумовлено відносно невеликими об'ємами такої роботи, регламентацією в плані змісту, частим поточним контролем, обмеженими можливостями вибору і індивідуалізації роботи і за змістом, і за методами. Більше можливостей у плані формування самоосвітньої компетенції надає робота з виконання перспективних завдань з віддаленим контролем. Зміст такої роботи може бути максимально диференційованим. Практично така робота з'єднується з самостійною роботою в позааудиторний

час. У традиційній структурі навчання студентів-іноземців така робота представлена індивідуальним позааудиторним читанням, можливості якого використовуються ще недостатньо. Серед різних видів мовної діяльності, що передбачають засвоєння в процесі навчання української (російської) мови як іноземної, читання взагалі відіграє дуже важливу роль. При цьому індивідуальне позааудиторне читання як певний вид роботи має ряд переваг.

Самостійна робота є невід'ємним компонентом навчального процесу під час вивчення іноземної мови (у нашому випадку – української (російської) мови як іноземної). Проте неможливо розуміти самостійну роботу лише як механічну діяльність студентів, у процесі якої вони мають виконувати величезну кількість тренувальних вправ, при виконанні котрих студенти часто діють механічно, а їхнє мислення знаходиться у межах готових схем і таблиць та не носить творчого характеру.

Особливої уваги потребує організація самостійної роботи студентів-іноземців у процесі практичних аудиторних занять з мови. На цьому етапі управління самостійною роботою передбачається безпосередня дія викладача. Він може бути джерелом інформації, організатором і координатором спілкування, пропонуючи різноманітні організаційні форми: індивідуальні, парні, групові. При цьому варто надати уваги стимулюванню творчого осмислення отриманої інформації, використовувати завдання, спрямовані на розвиток умінь прогнозування, осмислення, поділу цілого на смислові уривки, дії щодо скорочення тексту тощо. Компонентом завдання у таких випадках є або особистісна оцінка, або використовування аргументації.

Водночас слід звернути увагу на наявність навчальних матеріалів, орієнтованих на самостійну роботу студентів-іноземців. Навчання самостійної роботи за такими посібниками передбачає отримання студентами навичок і умінь отримання з текстів інформації і оцінки всього прочитаного тексту та окремих фактів.

Таким чином, можна диференціювати зміст самостійної роботи через регулювання і поступове збільшення її обсягів і часу між отриманням завдання студентами і контролем його виконання.

Не менш важливим змістовним компонентом перспективної самостійної діяльності є робота студента над власними мовними помилками. Наприклад, уповільнений темп говоріння, недостатня мовна активність, змістовна або лексико-граматична бідність мовлення. Для того, щоб зробити ці недоліки об'єктами свідомої цілеспрямованої роботи самого студента, доцільно фіксувати їх та давати індивідуальні завдання, які мають бути спрямовані на усунення відповідних недоліків через додаткову роботу з навчальним матеріалом. Слід свідомо вводити у мовлення іноземного студента мовні елементи, з якими пов'язані помилки.

Ефективність навчання українській (російській) мові як іноземній може бути досягнута не лише за допомогою використання традиційних методів, але і з використанням нових технологій.

Використання інформаційних технологій в освітньому процесі стає все розповсюдженим. Інформатизація освіти безпосередньо пов'язана із становленням телематики – єдиної комп'ютерної системи засобів масової інформації, що об'єднує комп'ютерні мережі, телебачення, супутникові засоби зв'язку, що дозволяють створювати локальні, професійні, регіональні і глобальні інформаційні системи. Лідером серед телекомунікаційних технологій є Інтернет.

Інтернет на заняттях робить процес навчання мові більш привабливим для студентів, оскільки вони отримують доступ до цікавих навчальних матеріалів, які суттєво відрізняються від статичних текстів у підручнику.

Інтернет – це і різноманітні комунікації: електронна пошта, форуми, чати, котрі додатково посилюють мотивацію до вивчення української (російської) мови як іноземної. За допомогою комп'ютерних технологій можна інтенсифікувати процес формування студентами комунікативної компетенції.

Комплекс комп'ютерних програм, розроблених із урахуванням мови спеціальності, створює всі умови для засвоєння лексико-граматичного матеріалу і стає ефективним засобом розвитку навичок мови науки, дозволяє значно оптимізувати освітній процес і моделювати ситуації спілкування, що сприяє підвищенню рівня мотивації.

Таким чином, самоосвітня компетенція – це сукупність знань, умінь, навичок, моральних якостей, що забезпечують у процесі самоосвіти підвищення рівня володіння чужою мовою. Це дозволяє збільшити результативність навчання, допомагає навчитися користуватися різноманітною навчальною літературою і комп'ютерними технологіями для вивчення української (російської) мови і засвоювати навчальний матеріал у зручний час, збільшує зацікавленість майбутніх іноземних спеціалістів у їхній самостійній діяльності.

Література:

1. Дьолог О. С. Роль самостійної роботи студентів при вивченні курсу «Українська мова як іноземна» / О. С. Дьолог // Материалы II Международной научно-практической конференции «Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении». – Харьков: ХНУРЭ, 2015. – С. 159-165.

2. Козаков В. А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В. А. Козаков – К.: НМК ВО, 1990. – 62 с.

3. Котова А. Роль викладача в організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі / А. Котова // Вісник Львівського університету. Серія «Педагогіка». – Л., 2009. Вип. 25. – Ч. 3. С. 250-256.

Єрмолаєв В.К., Лінченко Н.Ю.

Харківська державна академія фізичної культури

м. Харків, Україна

e-mail: ukr.in.mova@gmail.com

Нові можливості викладання мови в умовах комп'ютерізації сфери освіти у роботі з іноземними студентами

Мова є засобом спілкування і від того, як українська мова виконає своє призначення, залежатиме яким чином здійснюватиметься процес оновлення не тільки національної системи освіти, а й відродження усієї нашої держави. Як знаряддя масової комунікації, як засіб передачі художньо-естетичної інформації мова повинна відповідати потребам розвинутого суспільства, потребам часу.

Вивчення мови вимагає комплексного застосування усіх прийомів і методів. Доцільно посилити елемент самостійності іноземних студентів у здобутті лінгвістичних знань, навчити їх виводити із конкретних прикладів (мовних чи правописних) абстрактне правило – узагальнення та застосовування його на практиці. У цьому відношенні поряд з іншими прийомами велике значення має комп’ютер.

ПК можна застосовувати як під час пояснення нового матеріалу, так і під час закріплення старого. Особливого значення набуває комп’ютерна техніка у прищепленні навичок самостійної роботи. Треба формувати у майбутніх фахівців перш за все психологічну готовність до активного використання комп’ютера у своїй професійній діяльності, формувати відповідну мотивацію до оволодіння знаннями та вміннями, що дозволяють ефективно використовувати комп’ютер у навчальному процесі. У майбутніх спеціалістів треба передусім формувати потребу працювати з комп’ютером. Для цього треба їх ознайомити з можливостями ПК як засобу навчання, з особливостями автоматизованих навчальних систем.

Під час роботи з ПК сама машина пояснює студенту причину його помилки і дає змогу не просто виправити її, а змушує мислити, аналізувати, усвідомлювати. Здобуті таким способом знання будуть ніби власним надбанням, відкриттям, а це забезпечить їх стійкість.

Важливо організувати самостійну роботу студентів з метою повторення, поглиблення й систематизації знань. Необхідно готувати майбутнього фахівця до систематичної, методично правильної роботи зі студентами. Важливо залучати студентів до складання програм і перевірки Ії під час лабораторних занять, використовуючи ігровий елемент. Це дасть змогу студентам замислитись

над своєю професією, націлити їх на творчі пошуки засобів навчання, які б забезпечили належний рівень знань. Можна організувати навіть конкурс на кращу й дотепнішу програму, взаєморецензування тощо, використати згодом у педагогічній практиці кращі з них в студентській аудиторії (таким чином, студенти ще в стінах вишу підготують не лише теоретично, але й практично до викладацької роботи в школі).

Можна переконливо довести, що сучасна система навчання неможлива без інформаційних технологій і комп'ютерів. Які ж проблеми найактуальніші?

1. Створення принципово нової методології і педагогіки комп'ютерізованого навчання з урахуванням специфіки навчальних дисциплін.

2. Розробка моделі комп'ютерізації для різних напрямків – від освітніх до виробничих і побутових.

3. Використання та розробка програм для ПК з різних дисциплін.

Крім вищезазначених проблем, особливо актуальним у наш час є спілкування людини з машиною. Можливі два способи подолання вказаних труднощів: 1) наближення мови до природної мови; 2) наближення мови користувача до мови машини. Перший, на нашу думку, більш перспективний, оскільки дає змогу не тільки подолати лінгвістичний і психологічний бар'єр між людиною і комп'ютером, а й відкриває шлях до вдосконалення машинної мов.

Потреба застосування інформаційних технологій в навчальному процесі вищого навчального закладу – істина, яка в наш час не викликає заперечень.

Виробленню практичних професійних навичок викладача сприяє також використання активних методів навчання: проблемної лекції, розігрування ролей, аналізу конкретних ситуацій, активного програмованого навчання тощо. Одним з найскладніших і найпопулярніших видів навчання є ділові ігри.

Ділова гра (ДГ) – це форма відтворення змісту майбутньої професійної діяльності, можливість у штучно створених, наближених до реальних умов, практично застосувати і спробувати свої знання. Це імітація можливих

ситуацій, виконання різноманітних професійних дій тощо. Вони імітують уроки різних типів за традиційною і нетрадиційною методикою викладання. Застосування комп'ютерів у ДГ сприяє виробленню у студентів навичок самостійного поглиблення знань, спонукає їх до творчих пошуків, до аналізу і систематизації вивченого матеріалу. Таким чином, комп'ютерізація ставить перед вищою освітою нові завдання, вимагає використання нових технологій навчання, внесення відповідних змін у його програму, що, у свою чергу, зможе забезпечити якісне навчання іноземних студентів.

Література:

1. Brown G., Malmjar K. Language and Understanding. - Oxford University Press, 1995. – 354 p.
2. Приходько А.И., Щекина Н.Б. Основы педагогического мастерства. – Харьков: издатель Шуст А.И., 2001 – 77 с.

Жовтобрюх В.Ф.
Харківський національний економічний
університет імені Семена Кузнеця
м. Харків, Україна
e-mail: zhovtobruhvalentina@gmail.com

Робота з текстом як засіб активізації навчально-пізнавальних можливостей іноземних студентів на заняттях з української мови в економічному університеті

В умовах інтеграції України в сучасний світовий освітній простір набувають все більшої актуальності проблеми професійної підготовки іноземних студентів. Одним із головних напрямів навчання іноземних студентів є практичне засвоєння української мови як засобу спілкування. Реалізація цього завдання потребує ефективної взаємодії між змістовим і діяльнісним аспектами викладання, між засвоєнням знань та активізацією навчальних можливостей студентів. З огляду на це своєчасним і потрібним є пошук різних засобів

навчання, що впливають на характер мовно-мисленнєвої діяльності студентів у процесі вивчення нерідної мови.

Особливо важливим є формування умінь і навичок здійснювати спілкування в усній і писемній формі в умовах професійної сфери, зокрема економічної, у фаховому контексті обраної спеціальності, що передбачає оволодіння знаннями економічної терміносистеми і набуття вмінь використовувати вузькоспеціалізовану лексику в професійній комунікації. Одним із основних засобів навчання на заняттях з української мови за професійним спрямуванням є всебічна робота з фахово орієнтованими текстами в усіх видах мовленнєвої діяльності - читання, аудіювання, говоріння, письмо.

Проблему застосування професійно орієнтованих текстів як засобу навчання іноземної мови вивчали Г. Барабанова, Л. Конопленко, Г. Кравчук, Ю. Романюк та інші дослідники.

Актуальність цієї статті зумовлена необхідністю подальшого вивчення потенціальних можливостей роботи з текстом для іноземних студентів, що навчаються української мови в університеті економічного профілю.

Мета статті – проаналізувати форми роботи з фахово орієнтованими текстами в аудиторії іноземних студентів, висвітлити аспекти презентації навчального матеріалу, спрямованого на розвиток навчально-пізнавальної діяльності студентів-іноземців.

У науковій літературі представлені різні дефініції поняття «професійно орієнтований текст». Так, О. Рощупкина розглядає фахово орієнтований текст як комунікативну одиницю, призначену для формування конкретних умінь і навичок студентів на певному етапі навчання. Текст, як зазначає дослідниця, є структурно-семантичною функціонально зумовленою єдністю речень, організованою з дидактичною метою в смисло-змістовому, мовному і композиційному відношеннях, що містить професійно значущу для студента інформацію [5; 71–72]. О. Горошкіна вважає, що профільно орієнтований текст як середовище функціонування мовних одиниць, дає змогу залучити учнів до мовленнєвої діяльності, мотивує засвоєння лінгвістичної

теорії, підвищує пізнавальний і виховний потенціал навчання [2; 78]. Своє визначення тексту подає Н.Станкевич: «Текст сприймаємо як писемний або усний мовленнєвий масив, структурно-семантичну мовну одиницю вищого рівня, для якої властиві такі ознаки, як членованість, зв'язність, цілісність, інформаційність, адресність» [6;162].

Ефективність роботи з текстом забезпечує насамперед правильний відбір навчального матеріалу, який є основою змісту навчання української мови за професійним спрямуванням. Дослідники звертають особливу увагу на критерії відбору навчальних текстів для іноземців. Основними вимогами до відбору професійно орієнтованих текстів вважають такі: обсяг тексту, доступність, рівень професійної інформативності, складність мовного матеріалу, логіко-композиційна структура, рівень насиченості науковою лексикою та термінологією. О. Б. Тарнопольський вважає, що в центрі уваги під час відбору текстів для читання мають бути чинники, важливі для інформаційного збагачення студентів: чинники складності текстів за обсягом, мовними/логіко-композиційними особливостями та особливостями способу викладу, чинники змістовної цінності/цікавості текстів, що включає інформативність, естетичну/емоційну цінність, змістовну цінність (типову та індивідуальну цікавість) [7; 80–84]. Для Г.Д.Швець важливим у відборі текстів є потенціал тексту для розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь в аспекті відтворення мовлення та створення власних висловлювань [8; 4]. Розглядаючи тексти, призначені для аудіювання, С. Зінько визначає такі головні критерії їхнього відбору: тематично-змістовий, інформативний, структурно-композиційний, мовний, жанрово-стильовий, критерій обсягу і тривалості звучання аудіоматеріалу, критерій доступності тексту [4; 12–13].

Саме зміст тексту надає фактологічний матеріал для організації навчальної роботи. Ми погоджуємося з Н.Станкевич у тому, що «для формування у студентів-іноземців мовностилістичної компетенції варто подавати їм для читання тексти різних функціональних стилів, зокрема наукового, публіцистичного, офіційно-ділового» [6;163].

Майбутніх економістів необхідно навчати насамперед на текстах наукового стилю мовлення, що містять інформацію про різні аспекти економічної ситуації, ознайомлюють з діяльністю відповідних установ, відбивають форми комунікації фахівців. Зміст тексту може бути пов'язаний не лише з Україною, але й країнами походження студентів. Безумовно, в доборі текстів слід керуватися передусім принципом доступності матеріалу, зважати на рівень лексико-граматичної компетентності студентів. Тому кожний текст має бути ретельно опрацьований викладачем з метою його адаптації до реальних можливостей студентів.

Основна робота з фахово орієнтованим текстом може здійснюватися на продовженому етапі навчання іноземних студентів. Однак вважаємо, що окремі елементи фахово орієнтованого рівня можуть бути введені на початковому рівні, зокрема наукова та вузькоспеціальна термінологічна лексика. Практика роботи показує ефективність використання роздаткового дидактичного матеріалу, що містить короткі тексти економічного змісту. Такі тексти складаються з простих речень, побудованих за синтаксичними моделями, передбаченими програмою. Лексичне наповнення цих моделей професійно спрямовує студента, дає змогу вивчати значення та функції слів у контексті, оволодівати основними граматичними структурами, знайомитися з інструментами зв’язності і узгодженості в тексті, засвоювати термінологічну лексику. Від змісту тексту залежить ефективність організації навчальної інтерактивної діяльності, націленої на розуміння смислової інформації та результативність засвоєння термінологічної лексики при вживанні її у висловлюваннях студентів.

Практика показує плідність розгляду взаємозв’язку мислення та мовної поведінки студентів, що зумовлює пошук ефективних форм роботи, спрямованих на активне використання студентами мовних засобів для побудови цілого вмотивованого висловлення. Цілеспрямована робота з текстом є однією з таких форм, яка створює широкі можливості для активізації навчально-пізнавальних можливостей іноземних студентів. Така робота забезпечує продуктивне творення бажаних за змістом висловлень та одночасно засвоєння

необхідного лексичного та граматичного матеріалу в межах тексту. Сприйняття студентом мовних явищ здійснюєтося в процесі їх уживання як засобів спілкування, що функціонують у поєднанні. Ці умови визначають вибір тих чи інших слів, граматичних форм і синтаксичних звя'зків для позначення різних елементів дійсності.

Робота з текстом надає широкі можливості не лише для введення іноземного студента в контекст професії нерідною мовою, а й для відпрацювання граматичного матеріалу, передбаченого програмою. Розглянемо деякі моменти організації навчального матеріалу у звя'зку з означеною проблемою на прикладі вивчення теми «Дієслово». У граматичному плані такі заняття передбачають уживання дієслів різних лексико-семантичних груп, зокрема із значенням руху, положення в просторі, мисленнєво-мовленнєвої діяльності тощо. Структура такого заняття містить такі компоненти, як презентація лексико-граматичного матеріалу, виконання комунікативних завдань, спрямованих на формування та закріплення мовних навичок, автоматичне відтворення передбачених метою заняття мовних елементів у комунікативно визначених ситуаціях.

Шляхи активизації навчально-пізнавальних можливостей іноземних студентів на таких заняттях можуть бути різними залежно від мети та рівня володіння студентами українською мовою. Можна вважати ефективною таку форму роботи, коли на матеріалі тексту формується мовна поведінка студента, яка базується не тільки на матеріалі, що вивчається нині, а й на вже вивченому. Цього можна досягти шляхом ретельного добору текстів, їх цілеспрямованої лексико-граматичної обробки, вироблення адекватного відсоткового співвідношення вже відомого та нового навчального матеріалу. Так, зокрема, дієслова із значенням положення в просторі потрібно подавати в лексичному оточенні, яке вимагає граматичного оформлення місцевого відмінка у значення місця дії (*у/на кому? чому?*), що вивчалося на попередніх заняттях. Робота з такими словосполученнями дозволяє активізувати навички вживання конструкцій з прийменниками *у/в* та *на*, що є складним для іноземних студентів

(*стоїть у кімнаті, стоїть на вулиці, лежить у шафі, лежить на полиці*). Важливим елементом роботи з такими текстами є розроблення системи питань до тексту, відповіді на які в усній та писемній формах забезпечують закріплення як попередніх так і набутих знань. На основі цих текстів можна виконувати репродуктивні та продуктивні види роботи, зокрема інформаційно-змістовні, ситуативні завдання, які дозволяють з'ясувати ступінь розуміння матеріалу, закріпити нову лексику.

Коли текст націлений на засвоєння дієслів із значенням руху, їх необхідно подавати в поєднанні з іменниками у формі знахідного відмінка (*у/в кого? що?*) у значенні напрямку дії, що вивчалося на попередніх заняттях. У такий спосіб активізуються навички вживання іменникових форм знахідного відмінка з прийменниками *у/в* та *на*, що також викликає труднощі в комунікації іноземних студентів (*іти в кімнату, іти на вулицю, іти на виставку)*. Засвоєння таких конструкцій можна поглибити й закріпити шляхом цілеспрямованого аудіювання тексту, роботи в парах, спонтанного складання мінідіалогів, характерних для тієї чи іншої побутової ситуації тощо.

Усвідомлене вивчення української мови іноземними студентами можливе за умови реалізації визначених програмою мовних умінь та навичок, набутих ними у процесі рецептивних видів мовної діяльності: читання тексту, аудіювання, відтворення його в умовно-комунікативних завданнях тощо. Кожний новий вид роботи змушує студента проговорювати одні й ті ж конструкції з тим же лексичним наповненням в новій мовній ситуації, повторюючи та одночасно трансформуючи лексико-граматичні одиниці, використовуючи синонімічні можливості української мови. Уміння таким чином трансформувати текст свідчить про активізацію пізнавальної діяльності іноземного студента у визначеній ситуації спілкування. З метою розвитку граматико-стилістичних навичок розробляються завдання, зорієнтовані на засвоєння синонімічних і співвідносних мовних засобів для вираження часових, просторових, означальних, причинових, наслідкових відношень дійсності. Така

робота активізує оперативну пам'ять студентів, задовольняє їх навчально-пізнавальні потреби.

Вченими-лінгвістами доведено, що під час вивчення іноземної мови варто зводити до мінімуму використання мови-посередника. Однак зважаючи на більшу кількість годин, відведену для вивчення іноземними студентами російської мови в порівнянні з українською, видається раціональним використання на практичних заняттях попередньо набутих знань з російської мови. При цьому потрібно враховувати те, що оволодіння українською лексикою через посередництво російської мови може бути обтяжене процесами інтерференції між двома близькими мовами. Водночас засвоєння граматичного аспекту української та російської мов може бути корисним і відкриває нові можливості для активізації навчальної діяльності іноземних студентів. Відтак, перед викладачем української мови як іноземної постає завдання працювати у тісній співпраці з викладачем російської мови.

Диференціація еквівалентних за змістом граматичних конструкцій української та російської мов стає підґрунтям для активного оволодіння ними в обох мовах. Засвоюючи такі конструкції в обох мовах, студент здійснює логічні операціїї порівняння, виокремлення подібного й відмінного, виявлення диференційних ознак, визначаючи мовні засоби вираження змісту. Особливо важливим є акцентування уваги на граматичних відмінностях у конструкціях обох мов. Так, детального розгляду потребують прийменникові конструкції родового відмінка в українській мові та аналогічні за змістом конструкції знахідного відмінка в російській мові, пор.: *идти в банк – йти до банку, поехать в Киев – поїхати до Києва*. Також потрібно звертати увагу на конструкції російської мови та відповідні їм словосполучення української мови із знахідним відмінком, пор.: *говорить о бюджете – говорити про бюджет, писать об инвестициях – писати про інвестиції*. Так само еквівалентні в російській та українській мовах дієслова можуть вимагати неоднакових відмінкових форм залежного слова, пор.: *благодарить его – дякувати йому, извинить его – вибачити йому, причинить ущерб – завдати збитків*.

Зосереджуючи увагу на відмінностях у побудові словосполучень української та російської мов, іноземний студент має змогу поглибити свої уявлення про граматичну систему української мови, навчитися створювати синтаксичні конструкції за аналогією, наповнюючи їх різноманітним лексичним матеріалом, а отже, краще запам'ятовувати особливості вживання прийменниково-відмінкових форм у поєднанні з дієсловами різноманітних лексико-семантичних груп. Виконання тренувальних вправ, що базуються на порівнянні бльзькоспоріднених мов сприяє активізації навчальної діяльності іноземних студентів.

Водночас варто зауважити, що ситуація білінгвізму, яка існує на сьогодні в Україні, наклала відбиток і на гуманітарний складник вищої освіти. У тих регіонах нашої держави, де питання двомовності стоїть вкрай гостро, виникають і певні специфічні труднощі під час викладання української мови студентам, які є громадянами іноземних держав. Ці труднощі пов'язані насамперед з мотивацією до сумлінного вивчення дисципліни. Майже повна відсутність спілкування державною мовою у стінах самого університету, на вулицях міста, де навчаються іноземні студенти, та неформальному спілкуванні із часом суттєво знижують мотивацію до вивчення дисципліни.

Активізаціїї навчальної діяльності іноземних студентів спряє цілеспрямований добір текстів, що моделюють реальні ситуації спілкування і допомагають активному формуванню різноманітних мовленнєвих навичок. Такий підхід задовольняє вимоги методики індивідуалізованого та диференційованого навчання, а також забезпечує практичне оволодіння українською мовою під контролем викладача. Навчально-пізнавальні можливості іноземних студентів можна активізувати шляхом добору текстів, що містять вагомий українознавчий компонент. Відповідний мовний матеріал впливає на розумові та емоційні процеси, які взаємодіють із процесами засвоєння української мови, полегшують та інтенсифікують їх перебіг. Цікавими для студентів є тексти про Україну, її міста, регіони, видатних людей, що народилися в Україні, природу, національну символіку, культуру, освіту,

традиції та звичаї українського народу, здоров'я, екологію. Тексти покликані задовольняти реальні пізнавальні запити іноземних студентів. Подібні тексти не тільки розширюють словниковий запас, а й закладають основи уявлень про граматичну структуру мовлення. Зазвичай у роботі з текстами спочатку активізується лексико-граматичний матеріал, який багаторазово повторюється, а потім на цій основі відбувається його аналіз та узагальнення.

Велике значення мають вправи, за допомогою яких студенти визначають логічно закінчені частини, стисло передають зміст прочитанного тексту, а також завдання на розвиток монологічного мовлення. У порівнянні з діалогом монолог вимагає більшої зібраності й попередньої ґрунтовної підготовки. Представити результат опрацювання тексту можна в різний спосіб: розповідь, опис, міркування. Подібні завдання спрямовані на монологічну діяльність, яка містить не окремі репліки, характерні для діалогу та завдань на розуміння та відтворення тексту, а систему думок мовця, втілених у словесних формах. Зазвичай такі завдання доцільно використовувати на продовженому етапі навчання української мови студентів-іноземців. Весь цей комплекс завдань допомагає студентам-іноземцям зв'язно висловлюватися відповідно до мети спілкування та норм літературної мови. Вони вчаться не лише добирати відповідні лексичні одиниці та синтаксичні конструкції для вираження своїх думок, а й спостерігати за функціонуванням граматичних форм, розуміти їх роль у передаванні інформації. Такі засоби інтенсивного навчання цілком узгоджуються із сучасним комунікативно-діяльнісним підходом до викладання нерідної мови і можуть бути використані для інтенсифікації навчального процесу.

Таким чином, активізацію навчально-пізнавальних можливостей іноземних студентів під час навчання української мови забезпечує низка чинників дидактичного, психологічного, мотиваційного, емоційного характеру. Важливим засобом активізації навчального процесу є цілеспрямована робота з текстом, яка передбачає продуктивне творення бажаних за змістом висловлень та одночасно засвоєння необхідного лексичного та граматичного матеріалу в

межах тексту. Розуміння тексту базується на наявних у студента знаннях. Опертя на минулий досвід забезпечує виділення суттєвих звя'зків у змісті тексту, стимулюючи процес навчання. Для активного оволодіння українською мовою в умовах білінгвізму важливим є залучення знань з російської мови. Здійснення логічних операціїй порівняння, виокремлення подібного й відмінного, виявлення диференційних ознак в еквівалентних за змістом граматичних конструкціях української та російської мов стає підґрунтям для акцентування уваги на граматичних відмінностях у мовних засобах вираження змісту. Навчально-пізнавальну діяльність іноземних студентів можна активізувати шляхом добору текстів, що містять вагомий українознавчий компонент. Відповідний мовний матеріал впливає на розумові та емоційні процеси, які взаємодіють із процесами засвоєння української мови, сприяють інтенсифікації їх перебігу, поліпшенню оперативної пам'яті студентів, задоволенню їх навчально-пізнавальних потреб.

Література:

1. Барабанова Г.В. Методика навчання професійно-орієнтованого читанняу немовному ВНЗ / Г.В. Барабанова. – К.: Фірма "ІНКОС", 2005. – 315 с.

2. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади створення підручників з української мови для профільної школи / Олена Горошкіна // Вісник Львівського університету. – Серія «Філологія». – 2010. – Вип. 50. – С. 73–79.

3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. д-р пед. наук. проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

4. Зінько С. Критерії відбору текстів для сприймання учнями на слух / С. Зінько // Укр. мова і літ. в шк. – 2000. – №4. – С.11–15.

5. Рощупкина О. Професійно орієнтований текст як засіб навчання іноземних студентів [Електронний ресурс] / О. Рощупкина // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – 2014. – Вип. 24. – С. 70– 79. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vmvn_2014_24_11.

6. Станкевич Н. Особливості створення навчальної текстотеки з української мови як іноземної / Ніна Станкевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 162-168.

7. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому навчальному закладі освіти : навч. посіб. / О. Б. Тарнопольський. – К. : ІНКОС, 2006. – 248 с.

8. Швець Г.Д. Читаймо українською: навч. посібник зх. української мови для іноземних студентів / Г.Д.Швець, Ю.О.Торчинська, А.О.Літвінчук / за ред.. Г.Д.Швець. – К.: Фенікс, 2012. – 112 с.

Зінченко В. М.

ДВНЗ «Криворізький національний університет»

м. Кривий Ріг, Україна

e-mail: vicik-210898@mail.ru

Позааудиторна робота – важливий крок до діалогу культур

Нині тисячі іноземних громадян здобувають освіту у вищих навчальних закладах України. Процес міжнаціонального спілкування займає важливе місце у навчанні іноземних студентів. Міжкультурна компетенція є частиною комунікативної компетенції. Розглядаючи складові частини міжкультурної компетенції – етнокультурну та культурологічну, можна спостерігати шляхи формування умінь і навичок пізнавального характеру на культурно-масових позааудиторних заходах. Такі заходи дають можливість іноземним студентам вивчити національний менталітет українців, що дозволяє стимулювати діалог між представниками різних країн, народів, культур, поповнити та розширити знання про Україну.

Саме викладачі допомагають іноземним студентам прискорити процес психолого-педагогічного занурення, розкрити світогляд іноземної молоді, сприяти естетичному вихованню в новому для них суспільстві, пристосуватися до змін життєвого устрою, продуктивно організувати навчальний процес, познайомити з цікавим молодіжним оточенням та подолати ностальгічні настрої. Адже викладачі університету – носії країнознавчих знань, які й адаптують іноземних студентів підготовчого факультету до сприйняття інформації про новий лінгвокультурний пласт не лише на заняттях, а й у позааудиторній роботі.

Стратегія ефективного ведення позааудиторної роботи передбачає розширення і активізацію здібностей іноземних студентів до спілкування в іншому для них соціокультурному просторі та швидкого досягнення позитивного результату.

У навчальному процесі та в його продовженні – позааудиторній роботі – беруть участь і викладачі, і студенти, обопільно прагнучі до толерантності в полілозі культур.

До числа найбільш поширених позааудиторних заходів, які проводять викладачі-філологи кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки ДВНЗ «Криворізький національний університет», відносяться творчі зустрічі з фольклорними колективами Кривбассу на традиційному Новорічному ректорському прийомі, участь у молодіжному фестивалі «Студентська весна», в конференції «Міжнародний день рідної мови» та участь у благодійній акції на допомогу дітям-сиротам «Цяця».

Цікавим вийшов брифінг за участю українських та іноземних студентів, що підводив підсумок ретроспективного показу фільмів відомих світових режисерів у рамках фестивалю Європейських культур, який традиційно проводять колеги кафедри іноземних мов нашого університету.

Величезний інтерес викликають екскурсії по осінньому Кривому Розі «Кривий Ріг – залізорудне серце України», «Осінні етюди», участь у пленерах і виставках художніх шкіл міста, відвідування міської відеогалереї «Кривий Ріг – моє місто» з переглядом фільмів з історії міста в 3-D форматі, прогулянки містом, зустрічі з цікавими людьми, відвідання фотовиставок, вернісажів студентів факультету мистецтв Криворізького державного педагогічного університету, участь у спортивних змаганнях, різних конкурсах і багато-багато інших заходів, які проводяться на підготовчому відділенні для іноземних громадян нашого університету.

Особливою популярністю з-поміж студентів-іноземців підготовчого факультету користується екскурсія в геолого-мінералогічний музей. Напередодні екскурсії викладачі на заняттях вивчають необхідну лексику, якою

буде послуговуватися екскурсовод. Перекладач залучається для пояснення значення професіоналізмів.

Іноземних громадян вражають цікаві колекції, які зібрано з різноманітних родовищ багатьох країн світу. Студенти дуже швидко знаходять мінерали зі своєї країни й починають розповідати про поклади корисних копалин на батьківщині. Монолог екскурсовода переростає у полілог студентів, викладачів і співробітників музею.

Новий тренд Кривого Рогу – промисловий туризм. У межах цього проекту «Кривий Ріг – рудна скарбниця півдня України» (шахти, кар'єри та гірничо-збагачувальні комбінати), «Кривий Ріг – місто руди й металу» (металургійний комбінат, машинобудівні та рудоремонтні заводи), «Місто, довжиною в життя» (автобусна екскурсія від північного до південного кордону міста).

Іноземці мають змогу ознайомитися з особливим статусом міста – індустріальної столиці, залізорудного серця України. Це місто, яке вражає й не залишає байдужим.

Знання, отримані на екскурсії, візуально доповнюють іноземцям інформацію про наше місто, його давнину й сьогодення та професійно зорієнтовують студентів-іноземців щодо вибору майбутньої спеціальності. Також ці заходи дають можливість іноземним студентам краще зрозуміти українців, з якими вони навчаються, займаються спортом, беруть участь у концертах і фестивалях.

Етнокультурна та культурологічна компетенція розширює уявлення студентів-іноземців про народну творчість українців, про українські прислів'я та приказки, про пісні й танці на території України.

Таким чином, позааудиторна робота є пізнавальною для іноземних студентів, тому що вона поповнює та розширює знання про країну навчання, гармонійно поєднує в собі творчість викладачів та студентів. Досвід показує, що логічно і творчо спланована позааудиторна робота є продовженням формування комунікативної компетенції іноземних студентів.

Позааудиторна робота підвищує навчальну мотивацію студентів-іноземців, розвиває інтерес до навчання на підготовчому відділенні, сприяє встановленню дружніх стосунків між студентами різних національностей, ліквідує психологічний бар'єр у міжкультурній комунікації, розширює кругозір іноземних громадян і збільшує діапазон спілкування українською мовою.

Емоційний сплеск створює дружню атмосферу спілкування, дає можливість розвивати творчі здібності студентів.

Після успішного проведення позааудиторного заходу залишаються не тільки позитивні емоції, але й нові знання, нова культурологічна інформація, якою активно діляться іноземні студенти зі своїми друзями в Україні, батьками в Камеруні, Лівії, Марокко, Алжирі, Італії, що є за допомогою ІТ-технологій важливим фактом при складанні іміджевого портрета вищів України на міжнародній арені.

Кальниченко Н.М.
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина
e-mail:Kalnychenko@ukr.net

Орієнтація навчальної програми на компетентності студента

Імплементація Болонської декларації 1999 року про європейський простір вищої освіти змусила науковців, що працюють у цій сфері, зосередити увагу на зміні парадигм більшості систем, яких стосувалася згадана декларація, що означало: перехід від навчання, орієнтованого на викладача чи викладання до орієнтованого на студента чи навчання, а також до освіти, що ґрунтується на освітніх цілях або компетентностях [3: 87]. З цього погляду, систематичні підходи до визначення змісту програми та плану навчального процесу виходять з інституційних та соціальних контекстів, в

яких має відбуватися підготовка майбутніх фахівців. Звідси визначаються і їхні цілі чи очікувані результати, враховуючи інформацію, одержану завдяки зворотному зв'язку з фаховою індустрією, для якої готують студентів, із суспільством загалом та з дисциплінами, включеними до складу плану навчального процесу. Ретельна увага приділяється наявним ресурсам, а також характеристикам учасників навчального процесу: студентам і викладачам. Методичні прийоми з боку викладача та навчальні дії з боку студентів, розробляються з урахуванням досягнення встановлених цілей, визначається їх оптимальна послідовність і забезпечується їх координація як стосовно один одного, так і відносно оцінювання. Останнє включає не тільки визначення ступеня досягнення цілей, встановлених програмою навчання, але й ефективності функціонування самої програми з метою встановлення її аспектів, що потребують вдосконалення.

Головною умовою складання ефективних програм навчання та планів навчального процесу є забезпечення методично обґрунтованих та логічних зв'язків між запланованими намірами (цілями), змістом та методами навчання (як з боку викладача, так і з боку студентів), а також оцінюванням студентів з урахуванням їх характеристик.

Програма навчання та план навчального процесу, які ґрунтуються на компетентнісному підході, враховують не тільки чисто дисциплінарні міркування, а й загальний соціальний контекст і потреби. Тобто майбутній випускник, що спеціалізується в певному фасі (наприклад, дорожнє будівництво), буде не тільки інженером-будівельником, але й випускником вищого навчального закладу (тобто рівень його компетентності є не нижчим, ніж у випускників, що спеціалізувалися в інших сферах) і громадянином з критичним мисленням. Для спрощення обговорення термін «спеціальні компетентності» тут тлумачиться як компетентності, що стосуються безпосередньо сфери спеціалізації (компетентності інженера-будівельника), а «загальними компетентностями» будемо називати ті характеристики, що

притаманні усім випускникам відповідного рівня навчання. Які ж компетентності необхідні студентам?

По-перше, культурна й міжкультурна компетентності. Не тільки енциклопедичні знання історії, географії, інститутів тощо відповідних культур (включаючи й культуру самого іноземного студента), але й (що ще важливіше) цінностей, міфології, сприйняття, переконань, поведінки та їх репрезентації в тексті. По-друге, предметна компетенція: загальне знання предметних сфер, в яких може працювати майбутній фахівець. По-третє, професійна та інструментальна компетентності: використання різноманітних документальних ресурсів, операції з інформацією для досягнення згаданих цілей; використання інструментів інформаційних технологій у процесі професійної діяльності. Також необхідні психофізіологічна компетентність: самооцінка, упевненість у собі, увага / зосередженість, ініціатива; міжособистісна компетентність: здатність працювати з фахівцями, залученими до процесу, скажімо, будівництва; робота в команді; уміння вести переговори; лідерські якості; стратегічна компетентність; організаційні та планувальні здібності; уміння розпізнавати й вирішувати проблеми тощо [3: 88].

В документі ЄС (Робоча група «Головні уміння, підприємництво й іноземні мови») загальні компетентності визначаються так: «здатний до переносу мультифункціональний набір знань, навичок, умінь та відношень, якого потребують усі індивіди для особистісної реалізації та розвитку, інтеграції та найму на роботу» [3: 88]. Як навчальна дисципліна, навчання іноземним мовам забезпечує доступ до дуже широкого діапазону компетентностей, який важко знайти у будь-якій іншій університетській навчальній дисципліні.

Ті, хто навчаються, є найважливішим елементом у будь-якому процесі викладання чи навчання. Для розробки програми, яка буде прийнятною для очікуваної цільової групи, її укладачі, враховуючи результати аналізу різноманітних потреб, вивчають принаймні такі характеристики потенційних

майбутніх студентів: попередні знання; особистісні характеристики; стилі навчання та підходи до нього; очікування та мотивація; ступінь однорідності

Врахування всіх згаданих характеристик та забезпечення прийнятного результату окремих студентів можуть інколи виявитися надзвичайно складними, особливо з огляду на зростаючу неоднорідність студентських груп в сучасних багатонаціональних та мультикультурних університетах.

Таким чином, розробники програми мають перейти до планування змісту й структури програми. Ситуація в різних випадках суттєво варіюється, виключаючи можливість універсального способу вирішення проблеми, який приречений на провал, оскільки головним принципом розробки програми є її залежність від конкретного контексту. Однак у цілому програми мають враховувати загальний обсяг компетентностей (як загальних, так і спеціальних), викладений вище.

Укладачі розробляють способи організації навчального процесу (великі групи, малі групи: хто що робить? як? коли? де? чому?). Зокрема, вони обговорюють такі питання як командна і групова, аудиторна й самостійна робота, способи надання підтримки студентам і менторство.

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 [2]. Чимало навчальних закладів зараз переходять на підхід до підсумкового контролю за принципом «портфоліо», що застосовується в сучасній методиці навчання іноземних мов (див., наприклад, [1]).

Литература:

1. Иванченко Т. Ю. Языковой портфолио как стратегия изучения иностранного языка в течение всей жизни [Текст] / Т. Ю. Иванченко // Молодой ученый. – 2013. – №5. – С. 704-707.

2. Biggs J. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does./ John Biggs & Catherine Tang. – Maidenhead: Open University Press. – 2003. – 357 p.

3. Kelly D. Curriculum [Text] / Dorothy Kelly// Handbook of Translation Studies, Volume 1. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. – 2010. – pp. 87 – 98.

Козырева Н. Ю.

Днепропетровский национальный университет

имени Олеся Гончара

г. Днепр, Украина

e-mail: kafedra_UPI@i.ua

Песенный кружок как одна из форм внеаудиторной работы в обучении РКИ

Внеаудиторная работа является обязательным компонентом учебного процесса. Одна из форм внеаудиторной работы – это работа в кружках. Как известно, кружки могут иметь самые разнообразные направления. Скажем, для студентов-филологов организуют кружки синхронного перевода и перевода художественной литературы, художественного чтения, а также кружки художественной самодеятельности: драматические кружки и кружки любителей русского искусства, песенные кружки и т.п.

Необходимо отметить, что работу в кружках нельзя отнести к числу распространённых форм внеаудиторной работы со студентами-иностранцами. Из числа кружков художественной самодеятельности хотелось бы выделить песенный кружок. На кафедре ПЛПИ в ДНУ организован такой кружок, где иностранные студенты занимаются уже не первый год и под непосредственным руководством преподавателя знакомятся с русскими и украинскими песнями, с образцами таких песенных жанров: народные, танцевальные, современные песни, русские романсы и т.д.; студентам предоставляется право выбора песен для разучивания. За время функционирования кружка студенты-иностранцы

неоднократно выступали на студенческих конференциях, многие из студентов стали популярными и узнаваемыми.

Практика преподавания РКИ показывает, что занятия студентов-иностранцев в песенном кружке имеют эстетическое и познавательное значение. Песенный кружок как вид внеаудиторной работы, приобщает иностранных студентов к красоте не только русской, но и украинской мелодики, изучение и анализ текстов песен, лингвострановедческий комментарий к ним помогают расширить знания студентов-иностранцев о жизни и быте русского и украинского народов, возбуждают творческую фантазию студентов, повышает активность иностранных студентов, что в свою очередь, стимулирует интерес к изучению русского и украинского языков.

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

Из опыта преподавания английского языка иностранным студентам на подготовительном отделении

В 2016–2017 учебном году у иностранных граждан, планирующих поступить на английскую форму обучения в вузы Харькова, появилась возможность пройти обучение на подготовительном отделении Центра международного образования Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина на английском языке.

Идея английского «подфака» оказалась востребованной. В текущем учебном году в английских группах обучается более 40 учащихся, в основном — из Турции, а также из Израиля, Сирии и других стран.

Были сформированы четыре группы студентов медико-биологического профиля. Кураторами групп и одновременно преподавателями английского языка стали преподаватели кафедры украинского и русского языков как иностранных Центра международного образования, а также кафедры английского языка факультета иностранных языков Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина.

На изучение английского как языка получения специальности в группах подготовительного отделения выделено 524 часа. В первом семестре количество часов английского языка колеблется от 18 до 14 в неделю, во втором оно составляет 12 часов в неделю.

Кроме английского языка, который является основным предметом на подготовительном отделении, иностранцы изучают русский язык (6 часов в неделю) — для повседневного общения, а также предметы, соответствующие медико-биологическому профилю: биологию, химию, физику, математику на английском языке. Таким образом, осуществляется комплексная подготовка иностранных учащихся к дальнейшему получению медицинского образования на английском языке.

Обучение английскому языку ведется по современным учебникам ‘New Destinations’ (H. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Elementary A1. Student’s book. — MM Publications, 2014. — 168 p.; H. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Pre-Intermediate A2. Student’s book. — MM Publications, 2014. — 168 p.), ориентированным на британский вариант английского языка. В распоряжении студентов также имеются аудиозаписи к учебникам.

Как и все современные учебники английского, ‘New Destinations’ организован по уровням от A1 (Elementary) до C1 (Advanced). Каждая книга соответствует одному уровню. Для использования в группах были выбраны уровни A1 (Elementary) и A2 (Pre-intermediate).

Каждый уровень включает в себя 8 модулей. Модуль, в свою очередь, состоит из 5 уроков, содержащих задания для развития всех видов речевой деятельности.

Лексические темы модулей и уроков внутри модулей очень разноплановые и часто не связаны между собой, но вместе формируют широкую картину интересов современной молодежи. Обилие лексики позволяет общаться на самые разные темы: «Знакомство», «Семья», «Друзья», «Учеба», «Дом», «Здоровье и спорт», «Хобби и увлечения», «Покупки», «Досуг» и многое другое.

Методическим материалом, который существенно облегчает преподавательскую работу, является книга для преподавателя (‘Teacher’s Book’). В ней даны подробные указания ко всем заданиям учебника.

В соответствии с потребностями студентов была создана Программа по английскому языку для студентов-иностранцев подготовительного отделения Центра международного образования.

Несмотря на то, что обучение на подготовительном отделении не предполагает изначального владения языком, студенты уже имели определенную подготовку по английскому языку — от элементарного (большинство) до продвинутого уровня.

Тем не менее, преподаватели при организации учебного процесса ориентировались на большинство студентов; подготовленным же учащимся предлагались индивидуальные задания повышенной сложности.

Следует отметить, что отсутствие языковой среды снижает потребность в углубленном изучении общего курса английского языка как средства коммуникации. Особенностью же используемого учебника является обилие специфических разговорных конструкций, очень естественных для носителей языка, но неизвестных тем, кто изучал английский как иностранный. К сожалению, некоторый изучаемый материал не востребован в бытовом общении. Этим было обусловлено решение ограничиться при изучении общего курса английского языка уровнями A1 и A2.

Основное практическое значение для студентов имеет английский как язык специальности, в его научном стилевом варианте. Изучение научного стиля речи планируется во втором семестре параллельно с общим курсом английского языка.

Таким образом, общелитературный курс английского языка играет вспомогательную роль: на основе бытовых тем, актуальных для студента, интересных ему, даются лексика и грамматика, необходимые для восприятия и продуцирования речи на начальном этапе и при дальнейшем изучении предметов специальности. Кроме того, английский будет использоваться при общении с преподавателями или студентами, приехавшими из других стран, однако его роль как языка общения существенно ограничена.

На организацию учебного процесса влияют и особенности контингента учащихся. Как было отмечено, большинство студентов составляют представители Турции (меньше — Израиля, Сирии и других стран). Все они изучали английский язык в школе в течение нескольких лет (от четырех до семи). Несколько студентов некоторое время жили в странах Европы, а также Канаде и США и имели опыт общения на английском языке в среде.

С одной стороны, определенная подготовка части студентов позволяла сэкономить время, сосредоточить внимание на более трудных аспектах языка, опуская элементарные. Но по факту уровень большинства студентов был начальным, с большим количеством заученных ошибок в грамматике и произношении. Это представляло существенную сложность, ведь известно, насколько трудно искоренить неправильный навык, закрепленный несколькими годами практики. Именно на переучивание, исправление ошибок были направлены усилия преподавателей в первые недели обучения.

Обращает на себя внимание тот факт, что у студентов, обучавшихся в разных школах, были сформированы одинаковые ошибочные навыки в том или ином языковом аспекте (грамматика, произношение и др.). Многократное повторение разными студентами одинаковых ошибок в группе усложняло процесс их исправления.

Определенный уровень подготовки студентов существенно влиял на формат обучения, а именно — на процесс формирования языковой, речевой и коммуникативной компетенций [1: 6].

Так, языковая компетенция (знания правил языка) на момент начала обучения на подготовительном отделении у студентов была частично сформирована. Ее необходимо было актуализировать, а не формировать с нуля. Поэтому правила не давались в готовом виде. Практически всегда студенты формулировали их сами или с помощью преподавателя. Однако, несмотря на знание правил, студенты допускали большое количество ошибок в речи, поскольку речевые навыки не были сформированы (или же были сформированы неправильно).

Формированию речевой компетенции способствует выполнение студентами упражнений, прежде всего тренировочных, целью которых является доведение умений до автоматизма. Упражнений такого типа в учебнике недостаточно, поэтому возникала необходимость в создании собственных упражнений или использовании дополнительных учебных пособий (например, R. Murphy. Essential Grammar in Use: Elementary. 2nd edition. — Cambridge University Press, 1997. — 300 p.).

Наибольшее внимание уделяется развитию коммуникативных умений. Так, каждый урок начинается с речевой разминки: вопросов преподавателя студентам о том, как прошел вчерашний день / выходные, в котором часу они встали, как добирались до университета, завтракали или нет и др. Разминка не только помогает установить личностный контакт, но, самое главное, позволяет в ситуациях естественного общения ввести необходимый лексический, грамматический, а иногда и фонетический материал. При этом преподаватель заранее отбирает слова и фразы, которые нужно либо повторить или отработать, либо ввести как новые. Особенностями разминок в группах с английским языком обучения была их направленность преимущественно на актуализацию ранее известного студентам материала, а не введение нового. При этом содержание разминки обязательно перекликается с материалом урока,

предлагаемого в учебнике, а коммуникативные ситуации задаются преподавателем таким образом, что побуждают студента к использованию именно тех слов и грамматических конструкций, которые будут изучаться в текущем или последующих уроках. Кроме речевых разминок, развитию коммуникативных умений способствовало обсуждение текстов учебника, творческие письменные задания.

Литература:

1. Акишина А. А. Каган О. Е. Учимся учить: Для преподавателя русского языка как иностранного. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Рус. яз. Курсы, 2002. — 256 с.

Коміна М. І.

Харківський національний університет будівництва та архітектури

м. Харків, Україна

e-mail: hnu3@rambler.ru

Анотування наукових текстів у практиці викладання української мови як іноземної

Підготовка висококваліфікованих фахівців будь-якої галузі передбачає обов’язкове формування та вдосконалення умінь і навичок анотування наукової літератури як одного з інструментів для роботи з інформацією, особливо в умовах активізації міжнародних зв’язків у сфері освіти й науки. А для іноземних студентів уміння складати анотацію є ще й комунікативно-значимим, оскільки сприяє формуванню мовленнєвої компетенції, а отже, актуальне як у процесі навчання, так і в подальшій професійній діяльності. Проблема навчання студентів анотувати текст стала предметом багатьох вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень (О. Єгорова, С. Калініна, О. Радзієвська, Н. Рябова, Н. Фролова, Є. Шкурко та інші), проте про вичерпність її висвітлення говорити не доводиться, тому це питання й досі залишається проблемним. Іноземні випускники українських вишів, як правило, не мають чіткого розуміння сутності та призначення вторинних текстів, на низькому рівні володіють

методами виокремлення основної інформації з першоджерела, але найбільшу проблему становить саме оформлення виокремленої інформації у вторинний текст. Відтак, *мета нашої роботи* – допомогти студентам-іноземцям подолати основні мовні труднощі, пов'язані з написанням анотації українською мовою, а також сформувати в них навички самостійного аналітико-синтетичного опрацювання первинної інформації з подальшим продукуванням її вторинного відповідника.

Реалізація мети передбачає розв'язати такі *завдання*: дати визначення анотації як жанру наукової комунікації; з'ясувати основні вимоги до її оформлення; проаналізувати найпоширеніші помилки, яких слід уникати під час анотування наукових текстів і сформувати конкретні методичні рекомендації для самостійної роботи студентів над складанням анотації.

За визначенням В. Городецької, «анотація (від лат. *annotation* – примітка) – це особливий вид усної чи письмової інформації, у якій наявний перелік основних позицій повідомлення чи коротка характеристика змісту статті, рукопису, тобто максимально скорочений обсяг джерела інформації» [2; 672]. Однак варто підкреслити, що в будь-якій анотації зміст першоджерела не викладається, а лише презентується, а самé анотування не обмежується скороченням фізичного обсягу первинного документа. Це процес аналітико-синтетичного опрацювання інформації, мета якого – отримання узагальненої характеристики документа, що розкриває його логічну структуру та найсуттєвіші змістові аспекти. Звичайно, передусім воно має на меті скоротити фізичний обсяг першоджерела, але за умови збереження основного змісту і є складним процесом, що пов'язується зі значними інтелектуальними зусиллями [4; 3].

По-перше, це глибоке всебічне розуміння першотексту, його авторської інтерпретації, що, звичайно, напряму пов'язано з актуалізацією знань студентів-іноземців з лексикології, граматики, стилістики, адже сприйняття будь-якого іншомовного тексту передбачає певні труднощі лінгвістичного та змістового характеру [2]. По-друге, це здатність правильно визначити основні структурні й

семантичні елементи джерела, що підлягатимуть аналізу з метою вилучення інформації для анотації. І нарешті, це складний інтелектуальний процес трансформації вилучених з першоджерела семантичних вузлів, який вимагає високої мовної компетентності, зокрема вміння послуговуватися необхідними лексико-граматичними засобами відповідно до комунікативної мети. Подібна трансформація постає своєрідним перефразуванням тексту первісного висловлювання. На її ролі в загальній системі підготовки до написання анотації слідом за А. Вейзе наголошувала Л. Баранникова, стверджуючи, «що жодне поняття, жодне судження не можна зрозуміти, якщо, хоча б потенційно, не можна перефразувати засобами мови, якою читач активно послуговується» [1; 6].

Серед основних вимог до оформлення анотації іноземними студентами можна виокремити такі: обмежений обсяг, ясність і точність інформації про первинний текст, логічність її оформлення, лаконічність у поєднанні з конкретністю викладу змісту першоджерела, відсутність оцінки, відповідність чинним нормам української мови. Слід підкреслити, що вимоги до анотації ми розглянули на прикладі одного з найпопулярніших її видів – довідкової анотації. Вона, відповідно до функціонального підходу класифікації В. Леонова, стисло уточнює малозрозумілий заголовок і репрезентує розширені відомості про автора, форму, зміст, призначення й інші особливості першоджерела, відсутні в бібліографічному описі, та на відміну від рекомендаційної анотації, широко популярної у видавничій справі, не містить критичної оцінки документа [3].

Складність процесу написання анотації засвідчує значна кількість помилок, яких припускаються студенти-інофони. За словами Г. Онуфрієнко, найпоширенішими серед них є подібність анотації до конспекту, змістова та лексична надлишковість, що виникає переважно при дублюванні інформації, використання зайвих фраз, вставних слів, надто складних і заплутаних конструкцій [5]. Ще однією проблемою можна згадати відсутність часової відповідності та однотипності дієслівних форм у кількох рядках тексту. Студентам рекомендується уникати повторів, складних підрядних конструкцій,

замінюючи їх простими реченнями з пасивними конструкціями, однорідними присудками, дієприслівниковими й дієприкметниковими зворотами, безособовими реченнями тощо [7].

Для кращого засвоєння матеріалу іноземному студентові необхідно не лише чітко знати загальну структуру анотації, а й добре розуміти призначення кожної її частини. Звичайно, структура анотації залежить від її виду, однак виділяють і обов'язкові компоненти: вступна частина – вихідні дані тексту (назва, автор, місце й рік видання, структура, обсяг інформації тощо); основна частина (перелік основних проблем та/або висновків тексту); заключна частина (актуальність і адресат тексту) [5].

Доцільним також уважаємо навести так звані маркери першоджерела, що стали чіткими ознаками певних семантичних аспектів. За допомогою таких слів і словосполучень студентові буде простіше відшукати необхідну інформацію.

1) Відомості про автора:

Автор статті (монографії, брошури)…

Стаття (монографія) відомого вченого (науковця, дослідника)…

Автори посібника висококваліфіковані фахівці в галузі...

Академік... присвятив свою працю...

Автор, доктор філологічний наук, професор...

2) Жанр анотованого твору:

Видання (монографія, стаття, посібник, підручник, брошура, практикум, словник...) присвячено...

У збірник (антологію) увійшли праці з проблем...

Довідник містить...

3) Системний виклад:

У монографії всебічно проаналізовано...

Збірник – результат комплексного дослідження...

4) Новизна поданого матеріалу:

Уперше введено в науковий обіг...

Збірник присвячено маловивченій проблемі...

У монографії вперше представлено...

5) Характеристика довідкового апарату видання:

Завершується монографія післямовою... списком ілюстрацій, додатками...

Полегшить користування посібником довідковий апарат, короткий словник, допоміжні покажчики…

Автор наводить переконливі приклади... [6; 554–555].

Ми цілком погоджуємося з думкою вченої Г. Онуфрієнко щодо особливої ролі алгоритмізованого анотування в підвищенні ефективності самостійної інтелектуальної праці студента [5]. Наявність чітких, однозначних методичних рекомендацій для складання анотацій значно спростить завдання студентові, а відтак, стимулюватиме його до подальшої пізнавальної діяльності, зокрема в курсі УМІ. Рекомендуємо такий алгоритм написання анотації (за розробками Г. Онуфрієнко, В. Городецької):

1. Ознайомтеся з вихідними даними поданого наукового тексту (назва, жанр, автор, рік і місце видання, структура, обсяг, ілюстрації тощо).

2. Прочитайте весь текст, розуміючи його загальний зміст.

3. Визначте логічний суб’єкт (те, ПРО ЩО розповідається в тексті) і логічний предикат (те, ЩО про це говориться).

5. Проаналізуйте структуру тексту: визначте вступну, основну та заключну частини. Знайдіть необхідну інформацію за допомогою маркерів аспектів. Подумайте про характер викладу кожної частини, їх смислове співвідношення та мовні засоби оформлення.

6. Окремо усвідомте зміст основної частини, відповівши на такі запитання:

- *Які проблеми висвітлено?*
- *Що констатує автор?*
- *Як описано й розв’язано поставлені проблеми?*
- *Яких висновків дійшов автор?*

7. Запишіть анотацію, використовуючи необхідні лексико-граматичні конструкції та формулюючи, хто може послуговуватися матеріалами статті.

9. Відредагуйте текст анотації, зіставивши її з першоджерелом і перевіривши за мовними нормами [2, 5].

Підсумовуючи, відзначмо, що вміння складати анотацію як вторинно-інформаційний жанр наукової комунікації є важливим завданням курсу УМІ, оскільки актуалізує розвиток не лише мовної, а й комунікативно-мовленнєвої компетенції іноземних мовців. Установлено: основним методом формування навичок самостійного опрацювання наукової інформації з подальшим продукуванням її вторинного відповідника є алгоритмізоване анотування.

Література:

1. Баранникова Г. И. Лингвометодические основы обучения аннотированию студентов-иностранцев технических специальностей [Электронный ресурс] / Г. И. Баранникова – Режим доступа : http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/pedagog/248.html
2. Городецька В. А. Анотація як різновид компресії наукового тексту / В. А. Городецька // Філологічні студії. Науковий вісник КНУ : зб. наук. праць / за ред. Ж. В. Колоїз. – Кривий Ріг, 2013. – Вип. 9. – С. 672–682.
3. Леонов В. П. Реферирование и аннотирование научно-технической литературы / В. П. Леонов. – Новосибирск : Наука, Сибирское отделение, 1986. – 172 с.
4. Методика составления аннотации / сост. С. Г. Лапенкова, Т. И. Вольхина; М-во общего и проф. образования Свердл. обл., ГОУ ДПО «Ин-т развития регионального образования Свердл. обл.». – Екатеринбург : ИРРО, 2006. – 15 с. – (В методический портфель педагога).
5. Онуфрієнко Г. С. Алгоритмізація навчального анотування фахових текстів у практиці викладання української мови як іноземної / Г. С. Онуфрієнко // Теорія і викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – Вип. 11. – С.151–157.
6. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. – 2-є вид., випр. і допов. / С. В. Шевчук, І. В. Клименко – К. : Алерта, 2011. – 696 с.
7. Шкурко Е. В. К проблеме обучения аннотированию текстов / Е. В. Шкурко // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля : зб. наук. праць. – Дніпропетровськ, 2015. – Вип. 2 (10). – С. 251–254.

Коновальчук Н.А.

Запорожский государственный медицинский университет

г. Запорожье, Украина

e-mail: nadia_konovalchuk@mail.ru

Контроль знаний при дистанционном обучении РКИ

Широкое внедрение дистанционного обучения в современный процесс образования выдвигает ряд актуальных вопросов, одним из которых является проверка знаний, полученных студентом в процессе обучения. Дистанционное обучение представляет собой удаленное обучение, когда обучающий и обучаемый разделены расстоянием и связь между ними осуществляется посредством компьютерных Интернет-технологий (скайпа, электронной почты и т.д.). В отличие от традиционных форм дистанционное образование предполагает освоение обучаемым значительной доли материала самостоятельно, предоставление ему большей свободы. С одной стороны, тьютору необходимо знать, насколько успешно идет обучение, в правильном ли направлении работает студент, чтобы вовремя скорректировать его работу. Ответ на этот вопрос он может получить частично из проводимых консультаций, но также эффективным инструментом, позволяющим вовремя выявить ошибки обучения, является текущий контроль, проводящийся по завершению темы. С другой стороны, самому студенту необходимо в процессе обучения корректировать собственные навыки и умения. Для этих целей служат задания для самоконтроля, помогающие студенту проверить полученные знания, лучше подготовиться к итоговому контролю, который позволит определить степень овладения необходимым материалом изучаемого предмета. Следует отметить, что методы, применяемые при дистанционном обучении, имеют свои особенности, связанные с особенностями самого дистанционного обучения. Поэтому целью данной работы является рассмотрение методов контроля, используемых при дистанционном обучении, выявление их достоинств и недостатков, особенностей внедрения.

В идеале студент, обучающийся дистанционно, должен четко понимать цели и задачи курса, быть ознакомлен с тем, какими умениями и навыками он должен овладеть в конце курса. Также он должен иметь четкую мотивацию, поддерживаемую в течение всего периода обучения, т.е. понимать личные цели и задачи, перспективы, которые откроет перед ним овладение нужными навыками. Студент, обучающийся дистанционно, делает выбор в пользу этой формы обучения вследствие невозможности присутствовать в аудитории (проживает на значительном расстоянии от места обучения, часто в другой стране или безотрывно работает, имеет проблемы со здоровьем или семейные обстоятельства, не позволяющие ему обучаться аудиторно). Без постоянного контроля со стороны преподавателя жизненные приоритеты смещаются к решению производственных и бытовых проблем, а не образовательных. Имея, как правило, уже опыт образования, обучаемые часто нацелены на получение оценки и документов об образовании, а не знаний, а иногда могут заниматься самообманом, надеясь "наверстать упущенное", когда появится свободное время. Все это приводит к попыткам "подтасовки" результатов контроля (списыванию, заучиванию правильных ответов на тесты и пр.). Задача же тьютора построить систему контроля таким образом, чтобы свести к минимуму такую возможность.

А.И. Галаган говорит о том, что не всегда требуется оценивать результаты деятельности обучаемых в баллах, а сами баллы "не могут полноценно отражать их знания, умения и навыки" [2; 221]. Однако, дистанционная форма обучения функционирует в общей системе образования, поэтому подчинена общим принципам оценивания в том числе. Именно оценка и балл служат показателем успешности усвоения знаний студентом, а предлагаемая ею форма - зачет/незачет - не дает полного представления о степени овладения навыком.

Л.И. Алешин [1] замечает, что "Несмотря на имеющиеся достижения в этой области экзамены и зачёты по любым учебным дисциплинам в основном принимаются традиционным способом, т.е. после непосредственного общения обучающих с обучаемыми". Т.е. для прохождения итогового контроля студентам

все же приходится сдавать под наблюдением преподавателя, приезжая на место обучения. Таким образом отечественные и зарубежные вузы пытаются пресечь возможность получения недостоверных результатов контроля. Такой метод подходит для итогового контроля. Но для промежуточных контролей существуют другие способы защиты достоверности результатов.

Для контроля знаний, полученных дистанционно, чаще всего используют тестовую форму. Это обусловлено рядом причин. Как утверждает Н.В. Ломовцева, для оценивания знаний, полученных путем дистанционного обучения, важно соблюдение следующих принципов: во-первых, объективности, т.е. "познавательная деятельность в дистанционном обучении должна оцениваться при минимальном воздействии субъективного фактора" [3; 93], во-вторых, демократичности, что подразумевает создание равных условий для всех обучающихся, в-третьих, массовости, что значит "контроль с помощью дистанционных технологий должен быть организован так, чтобы за как можно меньшее время осуществить проверку знаний у большого количества испытуемых" [3; 93]. При проведении контроля в тестовой форме вышеперечисленные принципы реализовать проще всего. Для защиты достоверности результата в современных системах используются следующие методы: "организация системы доступа к учебным ресурсам по индивидуальным паролям и идентификаторам; использование различных шифров и кодировок для защиты самих тестов от несанкционированного доступа, запуском программ тестирования строго по паролям; организация и проведение контрольных мероприятий на базе сертифицированных региональных учебных центров, имеющих доступ к Интернету; использование дополнительных периферийных устройств, например, видеокамер, устройств для ввода индивидуального пин-кода; жесткое ограничение времени на ответ, случайное перемешивание вариантов ответов и заданий из обширного банка; статистическая защита при тестировании (данные протоколов оцениваются с помощью специальных алгоритмов многомерного анализа данных,

позволяющих обнаружить подлог, особенно в случае систематического и массового подлога)". [4; 324].

Однако тестовый контроль при обучении РКИ имеет ряд существенных недостатков. Так, Ш. И. Раззаков [5; 72] говорит о том, что "тесты в целом предъявляют менее высокие требования к уровню «активности» и «прочности» усвоения знаний. Многие ответы можно выбрать за счет пассивного «узнавания» или интуитивного «угадывания»." Большинство тестов предполагают, что "учащемуся не нужно записывать ответ, достаточно только щелкнуть курсором мыши по нужной строке" [5; 72], что не дает возможности проконтролировать навык письменной речи и овладении графикой русского письма. Кроме того, целью современного обучения языку является приобретение и развитие коммуникативных навыков. А именно это сложнее всего проконтролировать с помощью тестов.

Л.И. Алешин предлагает в качестве контроля «широкое использование в обучении диспутов, дискуссий, "круглых столов" и т.п. между обучающим и обучаемыми в форме бесед, рассуждений, обсуждений и комментарий с целью научения студентов самостоятельно принимать правильные решения. Эту форму достаточно легко реализовать в дистанционном обучении даже в режиме офлайн. Причём все задания, выполняемые студентами, предлагается фиксировать аналогично методу оценки знаний - "зачет/незачет"» [1]. С одной стороны, это позволяет проконтролировать развитие коммуникативных навыков, контроль которых затруднен при тестировании. С другой, этот способ гораздо более трудоемкий и затратный по времени, требующий больших финансовых вложений (обеспечение вэб-камерами, высокой проводимостью интернета и т.д.). Так же ослабевает принцип объективности, поскольку при проведении беседы, даже он-лайн, может включатся «человеческий фактор», возникновение симпатий и антипатий между тьютором и учащимся. Естественно, скорость проверки результатов будет гораздо ниже, чем при тестовом контроле. Л.И. Алешин говорит об опыте американских вузов, где «Выполненные студентом задания в машиночитаемой форме сравниваются с

материалами учебной дисциплины, хранящимися в БД (с правильными решениями и результатами других обучаемых и др.). При этом автоматически можно выявлять уровень знаний, умений и навыков каждого обучаемого, его место в группе (ранг) и др. Современное программное обеспечение позволяет, например, выявлять ключевые фрагменты, анализировать и сравнивать тексты, а значит - определять несамостоятельные работы обучаемых. В результате возможно не только ранжировать обучаемых, но совершенствовать задания, методы обучения и широко использовать дистанционные формы обучения» [1]. Таким образом исключается возможность списывания, выявляются «заказные» и «коллективные» работы. Однако, для проведения такого рода проверки необходимо соответствующее программное обеспечение, а также увеличение мощностей оборудования, что требует дополнительных финансовых вложений. В настоящее время проверка студенческих работ таким образом недостаточно распространена на территории нашей страны.

Для более правильного и всеохватывающего контроля знаний, умений и навыков наиболее приемлемой является комбинация всех перечисленных форм контроля. Тестовый контроль хорош для самопроверки, т.к. позволяет достаточно быстро и однозначно выявить недостатки и "пробелы" в знаниях обучающегося. Такие контроли возможно проводить в режиме он-лайн, по итогам теста программа предоставит студенту не только балл, но и даст общие рекомендации, какие темы ему необходимо повторить и на что обратить внимание, в то время как проведение "круглых столов" и дискуссий, написание сочинений и высказываний, аннотаций и рефератов, составление диалогов и пр. хороши для промежуточного контроля, т.к. дают представление тьютору, какие аспекты были усвоены учащимися хорошо, а на какие следует обратить внимание, каким студентам необходимо дать индивидуальное задание с целью повторения или развития приобретенного навыка. Итоговый же контроль должен включать все типы контролей, используемых на промежуточных этапах. Для выведения итоговой оценки за дисциплину следует учитывать результаты всех видов работ: выполнение заданий, активность в диспутах и обсуждениях,

посещаемость студентом учебных ресурсов, результаты промежуточных контролей, а также итогового контроля. Так же важно составление таблиц рейтинга студентов и размещение их в открытом доступе, что дает возможность сравнить свой результат с достижениями товарищей, поддержать дух здоровой конкуренции, повысить успеваемость. В этом случае исключается возможность получения "случайного" результата (повезло/не повезло), получения недостоверности итоговой оценки, повышается мотивация студента, поскольку все его действия учитываются.

Литература:

1.Алешин Л.И. Контроль знаний в дистанционном обучении: аспекты проблемы - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ims2002.nw.ru
2. Галаган А.И. Проблемы интернационализации и контроля качества высшего образования и подходы к их решению в ряде зарубежных стран / А.И. Галаган // Социально-гуманитарные знания. - 2002.-N3.-С.221-228.
3. Ломовцева Н. В. Контроль учебной деятельности в дистанционном обучении. / Н.В. Ломовцева // Экономика образования. - № 2-1. – 2009. – С 93 – 94.
4. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева. — М.: «Академия», 2004. — 416 с.
5. Раззаков Ш. И., Нарзиев У. З., Рахимов Р. Б. Контроль знаний в системе дистанционного обучения / Ш. И. Раззаков и др. //Молодой ученый. — 2014. — №7. — С. 70-73.

Kopytkova T.

Kharkov National Automobile

And Highway University

Kharkov, Ukraine

e-mail: t_kop@ukr.net

On the issue of new learning technologies in teaching languages to foreign students

The development of modern information technology makes radically change the approach to students' teaching in higher education. Every day there are more

introductions of new multimedia educational materials in the educational process. The graphics and animation, visuals and sound educational texts affect different channels of perception of students making the learning process interesting and full of information. The active learning methods are of particular interest because they promote effective learning; knowledge; forming skills of case studies that allow generating some professional decisions; making possible to meet the challenges of the transition from the simple accumulation of knowledge to the mechanisms of self-searching and research skills; forming value orientations; enhancing cognitive activity; developing creativity; creating educational and psychological conditions that contribute to the students' activity [1; 39].

The innovative processes are all related to the best practices, numerous organizational transformations in the field of lifelong learning, achievements of scientific ideas and their implementation into the practice. The educational process that is central to teaching can be seen as innovative, as its purpose is to transfer the students for their new knowledge, to form the new personal traits. If we had the means of study and evaluation of innovative processes, it would enable them to adjust, enhance the value and increase the purposefulness.

Considering the training technologies it necessary to note the modern electronic training tools that can be called "the innovative teaching strategy element" [2; 132]. Traditional education model brings a disciplinary training – the disciplines are full of redundant information. Innovative teaching strategy involves a learning management, in which the personality of the teacher still stands as the leading element but it changes its position to the student. The nature of management and the students' position are in the process of change. In practice training in the initial stage, including in the educational process of the complex computer technology increases the efficiency of the educational process by intensifying all didactic activities. Lessons in the computer class should be included in the schedule of training sessions; it intensifies the training material; trains some aspects of the language; saves the time for creative activities and increases the information assimilation.

KhNADU Philology Department teachers use training and monitoring programs in computer classes. The programs created at the department are widely used to work on the interactive whiteboard. All the programs are copyrighted, including "School of cases", "Verbs of movement", lesson tasks to the textbook "Globus", materials for the introduction into the future profession.

Currently, the work to create a distance learning course for language learning is done, as well as presentations illustrating the textbook on the history of music. From the first days of training the students of our faculty can use the materials to optimize the learning process making it more vivid and memorable.

References:

1. Бимурзина И. В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного / И. В. Бимурзина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2013. – № 13 (141). – С. 39 – 42.
2. Касьянова В.П. Использование новых технологий при обучении иностранному языку на начальном этапе / В.П. Касьянова // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Уфа, июнь 2011 г.). – Уфа, 2011. – С. 131 – 133.

Корольова О.В

Український державний університет залізничного транспорту

м. Харків, Україна

e-mail: lenchik-080779@mail.ru

Начальна екскурсія як форма аудиторной та поза аудиторной роботи з іноземними студентами, сучасний підхід

Величезне значення екскурсій, як частини навчального процесу, важко переоцінити. Особливо це цінно для студентів підготовчих факультетів, які тільки починають навчання в новій для них країні. Все для них є новим: мова, культура, клімат тощо...

Навчальні екскурсії поєднують в собі отримання пізнавальної країнознавчої інформації, історичних відомостей, а також інформації за

спеціальними предметами і російської або української (в залежності від вивчення) мови.

Щоб проведення такої екскурсії було максимально корисним для студентів-іноземців і сприяло їх ефективному навчанню, викладачі спеціальних дисциплін та мови повинні провести спільну підготовку.

Так як в ході екскурсії застосовуються різні методи: розповідь, бесіда, демонстрація, - то передбачаючи її проведення, на заняттях з предметів і мови, повинні бути якісно опрацьовані: тема екскурсії, питання, які будуть порушуватися у її ході, відповіді на ці питання, має бути складений словник активної лексики, термінів і назв, вивчені назви об'єктів експозиції.

В ході екскурсії все повинно сприяти кращому засвоєнню матеріалу: мова екскурсовода, розташування експонатів, освітлення. Саме тому, викладачі мови і спец. предметів, повинні спільно відвідати музей і ознайомитися із загальним планом відділів, відібрати експонати за темами розробити маршрут екскурсії, скласти словник термінів і назв, які будуть використовуватися. Ретельний відбір матеріалу для проведення екскурсій необхідний по ряду причин, одна з яких - затягнутість за часом стомлює учнів і знижує сприйняття нової інформації.

Навчальний успіх екскурсій в значній мірі визначається рівнем підготовки групи учнів викладачами, ємоційною та логичною вибудованістю, а також мовою, проведення заходу, яка повинна бути на доступному для розуміння студентів рівні. Таким чином, ми бачимо, що проведення навчальної екскурсії поєднує у собі аудиторну та поза аудиторну форми роботи з іноземними учнями.

У сучасному світі, що розвивається динамічна, на допомогу вчителям і студентом приходять сучасні комп'ютерні та інші інтерактивні технології. Іноді фізично неможливо організувати екскурсію у потрібному музеї (цікаві експонати реставруються, самі музеї закриваються на ремонт тощо). Щоб навчальний процес не постраждав від такого роду подій рекомендується використовувати навчальні екскурсії онлайн.

Віртуальна екскурсія являє собою програмно-інформаційний продукт у вигляді гіпертексту. Гіпертекст - звична форма подання інформації, завдяки Інтернету, гіпертекст став звичайним і зрозумілим для мільйонів людей, він є дуже зручним для об'єднання різних форм інформації. Основа гіпертексту - текстова інформація, але досить легко та зручно включати в текст ілюстрації, аудіо-та відео фрагменти. У нашому випадку це виключно важливо, так як при комплексному дослідженні фіксується інформація, різна по структурі, виду, формі подання. У загальному вигляді гіпертекст складається з інформаційних фрагментів, пов'язаних між собою спрямованими переходами - посиланнями. Відвідувач рухається по цим переходам від фрагмента до фрагмента точно так само, як під час реальної екскурсії переходить від об'єкта до об'єкта і дізнається про них щось нове. «Віртуальні екскурсії» - один додатковий спосіб відвідати музей, який вигідно відрізняється від реального відвідування музею, тим що надає можливість здійснювати унікальні подорожі (часом можливі лише віртуально), наприклад, екскурсії по фондам.

Принцип роботи з навчальними екскурсіями онлайн не відрізняється від традиційних з однією лише відмінністю. Група студентів не виїжджає безпосередньо до музею, а залишається в спеціалізованому комп'ютерному класі свого ВУЗа. Така форма проведення екскурсій іноді може бути дуже корисна, так як має ряд переваг, наведемо деякі з них:

- економія матеріальних засобів, а так само часу;

- можливість максимально сконцентруватися на новій інформації, так як відволікаючі фактори практично зведені до мінімуму;

- часто мова гіда в музеї буває не адаптованою і представляє серйозну складність для студентів підготовчих факультетів, але у випадку з онлайн екскурсіями роль гіда може виконувати викладач мови, спеціального предмета або обидва викладача разом.

Усі ці фактори разом у значній мірі спрощують сприйняття нової інформації студентами підготовчого факультету. Разом з плюсами дана форма навчання має й свої мінуси, основним з яких є відсутність фізичного,

тактильного контакту з експонатами експозицій. Абітурієнти не будуть мати можливості так би мовити "доторкнутися своїми руками". Звичайно, цей факт зменшує емоційне - експресивне забарвлення заходу, але по інформативності та ефективності екскурсія проведена онлайн не поступається, тій що проводилася безпосередньо в музеї.

Для того, щоб онлайн або музейна екскурсія пройшла з найбільшою користю для студентів, необхідно дотримуватися розроблених правил:

- розповідати тільки про те, що можна показати;
- уникати довгих пояснень;
- особливо виділяти об'єкти, які характерні для нашої країни, з метою розширення і зміцнення не тільки знань за спеціальними предметами, але і знання з країнознавства;
- не зводити роль студентів до ролі пасивних слухачів, а провокувати їх до активної роботи;
- не перевантажувати учнів великою кількістю назв;
- нові терміни і назви, вимовляти ясно та чітко та демонструвати об'єкт;
- інформацію отриману на екскурсії, необхідно закріпити в пам'яті студентів подальшим опрацюванням матеріалу на практичних заняттях зі спеціальної дисципліни і мови.

Наше місто здавна славилося своїми музеями і якістю експозицій у них, тому викладачі та студенти-іноземці мають багатий вибір. Проведення екскурсій по деяких музеях стали вже частиною програми навчання на підготовчих відділеннях харківських вузах, наведемо приклади:

- екскурсії в музей природи Харківського національного університету ім. Каразіна вже давно стали невід'ємною частиною освіти студентів підготовчих факультетів. Там студенти можуть ознайомитися з представниками фауни сучасного і доісторичного світу, різними мінералами і гірськими породами, які збиралися по всьому світу більше 200 років.

- не менш цікава і традиційна екскурсія в Історичний музей, де основу виставки складають експонати, що належать видатному українському філософу

Григорію Савичу Сковороді, великому українському поету Тарасу Григоровичу Шевченку, а також експонати, надані театрами і великими виробництвами Харкова.

- екскурсії по музеях, що відображають колорит місцевого етносу, завжди користувалися великою популярністю у іноземних учнів. Тому відвідування Харківського музею народного мистецтва Слобожанщини, дасть можливість студентам перейнятися етнічною культурою, оцінити експонати, що демонструють розвиток ремесл та мистецтва в давні часи і по сьогоднішній день. Тут представлені предмети гончарства, художньої різьби по дереву, бісер плетіння, плетіння з лози та багато іншого.

У висновку хочеться ще раз наголосити на важливості навчальних екскурсій у процесі навчання іноземних абітурієнтів. Це джерело цінної історичної, природної, етнічної, культурної, літературної інформації. Так само хотілося б відзначити, що проведення віртуальних екскурсій здатне в значній мірі полегшити процес організації і проведення цього заходу на підготовчих факультетах, а так само оживити і зробити більш емоційна яскравим сам процес навчання.

Література:

1. Емельянов Б.В. В помощь экскурсоводу. –М.:Профиздат, 1976.-с. 45-46.
2. Ушаков Н.Н. О межпредметных связях в преподавании русского языка // Межпредметные связи в преподавании русского языка. –М.: Просвещение, 1977.-с. 45-49.
3. Клепикова Н.Г. К вопросуосвоения культуры нации иностранцами на начальном этапе обучения языку в условиях языковой среды. //Викладання мов у ВУЗі на сучасному етапі.-Харків: Константа, 1999.-с. 145-146.
4. Рудаева А.В., Никольченко З.Т., Левченко Д.Р. Методические рекомендации к проведению экскурсий с учащимися средней школы в музее Природы ХГУ.-Х.: ХГУ, 1990. -41 с.

Корольова О.В, Ситковська М.І.

Український державний університет залізничного транспорту

м. Харків, Україна

e-mail: lenchik-080779@mail.ru

Barsima@mail.ru

Місце та роль дистанційного навчання в освітньому процесі

Сучасне суспільство функціонує в епоху глобалізації та перманентного вдосконалення інформаційних технологій. Ця ознака виводить на перший план необхідність постійного розширення та поглиблення бази професійних знань кожної особистості. Не визиває сумнівів той факт, що у XXI сторіччі набування вищої освіти стане необхідною умовою для отримання гідного місця в сучасному професійно орієнтованому, високотехнологічному просторі.

Освіта є важелем набування не тільки знань і технологій, але й матеріального, соціального та духовного капіталу, інструментом боротьби для вирішення багатьох питань, у тому числі геополітичних. У сучасних умовах технології дистанційного навчання відіграють одну з провідних ролей. Розглянемо значущість цього питання в контексті інших країн.

Так , у США за програмами дистанційного навчання сьогодні отримують освіту понад 1 млн. слухачів. Навчальні курси, що транслюються за допомогою чотирьох освітніх каналів, доступні для мешканців усіх штатів, а через супутниковий зв’язок – для інших країн світу. Програми електронної освіти функціонують більш ніж у 30 країнах. У Європі показовим є приклад Національного університету дистанційної освіти в Іспанії, який відзначив свій двадцятирічний ювілей. Університет єднає 58 навчальних центрів у країні і 9 - за кордоном (Брюссель, Лондон, Женева, Париж та ін.)

В останній час дистанційне навчання почало набувати великого поширення і в Україні. Цей напрямок виглядає досить перспективним в умовах складного українського сьогодення та дає можливість вирішити низку економічних питань, що існують у вітчизняних вишах . Цей прогресивний вид навчального процесу є дуже цінним для студентів контрактної денної та заочної форми навчання, які все частіше формують матеріальну базу сучасної вищої школи.

Дистанційне навчання – це універсальна форма навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних, а також новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій та технічних засобів, які створюють умови для вільного вибору освітніх дисциплін і діалогового обміну інформацією з викладачем. При цьому процес навчання не залежить від розташування учня в просторі та часі.

Метою дистанційного навчання є надання можливості засвоєння основних та додаткових професійних освітніх програм безпосередньо за місцем проживання або тимчасового перебування. Цей вид навчання має наступні переваги:

- можливість отримати освіту в зручний час в умовах, які кожен зі студентів вважає максимально комфортними;
- здобувати знання та кваліфікацію паралельно з професійною діяльністю, тобто без відриву від виробництва;
- одночасно звертатись до багатьох джерел навчальної інформації (електронних бібліотек, банків даних, баз знань тощо) та спілкуватися через мережі зв'язку з викладачами-координаторами кожного сегменту навчальної програми з дисципліни.

Водночас така віддалена форма навчання надає вишам можливості більш раціонально використовувати навчальні площі, освітлювання та опалення, транспортні засоби, паперові носії та зрештою суттєво поліпшити власне матеріальне становище.

Зусиллями викладачів кафедри історії та мовознавства Українського державного університету залізничного транспорту були створені комплекси завдань дистанційного навчання зі спеціальностей «Російська мова як іноземна» та «Ділова російська мова» для іноземних студентів залізничних та економічних спеціальностей. Кожен комплекс містить у собі матеріал для теоретичного опрацювання, практичні вправи, навчально-демонстраційні тексти з низкою необхідних завдань, вправи для поточного контролю, перелік рекомендованої до самостійного вивчення літератури, а також контакти

викладача-куратора. Комплекс кожного окремого напрямку зі спеціальності «Російська мова як іноземна» являє собою папку з 10 файлами.

Алгоритм опрацювання кожного комплексу складає зміст окремого файлу й виглядає наступним чином:

1. відкрийте файл 1, з'ясуйте теми курсу, які вивчаються протягом кожного модуля і план самостійної роботи студента.;
2. ознайомтеся з методикою самостійної роботи студента над курсом (файл 2);
3. опрацюйте теоретичний матеріал (файл 3);
4. для самоконтролю засвоєння навчального матеріалу виконайте практичні завдання (файл 4);
5. ознайомтеся з критеріями оцінки контрольних вправ (файл 5);
6. виконайте контрольні завдання до відповідної теми (файл 6);
7. надішліть їх на електронну пошту викладача (файл 10) не пізніше терміну, визначеного в плані роботи студента (файл 1).
8. Графік он-лайн консультацій з викладачами міститься у файлі 7.

В залежності від специфіки курсу додаткові файли містять тексти з наукового стилю мовлення, тексти загальнолітературного стилю та вправи для удосконалення розмовної компетенції.

У 2016-2017 навчальному році комплекси завдань для дистанційного навчання студентів-іноземців були значною мірою удосконалені. Вони стали містити електронний варіант методичних видань з кожної дисципліни, а також навчальні програми для кожного курсу. Це було зроблено для того, щоб студент-іноземець розумів, який обсяг роботи відводиться для дистанційного опрацювання , як цей сегмент співвідноситься з іншими розділами дисципліни , а також мав можливості користуватися всією базою навчальної літератури, яка існує на кафедрі.

Але хотілося б зазначити, що попри всі позитивні риси, дистанційне навчання не може цілком замінити роботу в аудиторії з викладачем. Традиційна форма навчання, на нашу думку, завжди була, є та буде найбільш ефективною формою отримання *якісної* вищої освіти. Існує ціла низка навчальних

дисциплін, які не можуть вивчатися дистанційно повною мірою. Маються на увазі лінгвістичні дисципліни, де мова виступає не тільки і не стільки метою, але перш за все засобом, інструментом отримання професійної освіти. Мова не вивчається окремо, ізольованим курсом. Це складна система, де основні мовні компетенції: читання, слухання, письмо, говоріння та граматична компетенція співіснують в постійній взаємодії і неналежна увага до якоїсь з цих складових може негативно вплинути на якість формування мовної особистості . Тільки викладач повною мірою володіє методикою презентації, опрацювання , перевірки та поєднання набутих навичок у повну, цільну картину мовного простору студента.

Ця форма навчання також накладає підвищену відповідальність на самого студента. Використання дистанційного навчання потребує від слухачів таких якостей: висока самодисципліна, відповідальність, здібність до самостійної роботи, високий рівень мотивації, вміння вибудовувати власну освітню траєкторію, можливість та бажання постійно підвищувати рівень володіння технічними засобами навчання. На жаль, маємо констатувати, що студенти з країн пострадянського простору, які складають переважну більшість іноземних студентів в УкрДУЗТ, здебільшого не володіють повною мірою навичками, необхідними для успішного засвоєння дистанційного курсу. Деякі учні з низьким рівнем освіти навіть використовують час, відведений до самостійної роботи, як привід нічого не робити взагалі. Вони вперто ігнорують намагання куратора зв’язатися з ними, а під час очної зустрічі відсутність результатів пояснюють наступним чином: *«А у меня не было связи», «Файл не открывался», «Программа зависала», «А я тут вообще-то ничего не понял»* і т.ін. Треба також зазначити, що значний процент учнів-іноземців приїхав здобувати освіту з віддалених селищ та населених пунктів, де ще й досі існують проблеми суто технічного характеру, які роблять процес дистанційного зв’язку взагалі неможливим. Усі ці обставини треба серйозно врахувати перш ніж визначити місце та роль дистанційного навчання в загальноосвітньому процесі.

У цілому дистанційне навчання може та має бути використане як досить ефективна допоміжна форма навчального процесу , але розвиток цього напряму в галузі освіти вимагає послідовного вирішення низки важливих питань у сфері організаційно-нормативного, навчально-методичного, технічного, програмного й кадрового забезпечення.

У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток нашої країни визначається в контексті європейської інтеграції. Відмінними рисами навчального процесу в європейських країнах є гнучкість, адаптованість, модульність, економічна ефективність, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології.

У зв'язку з цим класичні методи навчання повинні збагачуватися новими та прогресивними формами, такими як дистанційна форма навчання, використання якої сприяє переходу на якісно новий рівень самостійної роботи студента. Такий рівень компетенції учнів є однією з головних вимог Болонського процесу, в рамках якого працює й українська система вищої освіти.

Інтеграційні процеси у сфері вищої освіти України поступово реалізовуються, але для цього потрібно ще багато часу та спільних зусиль.

Креч Т.В.
Харьковский национальный университет
строительства и архитектуры
г. Харьков, Украина
e-mail: krech47@mail.ru

Культура чтения – атавизм или шаг в будущее

Культура чтения рассматривается нами в свете важнейшей методологической задачи формирования в сознании учащихся объективного представления о выраженном в изучаемом языке образе мира либо с позиций лингвокультурологии, как в работах Н.Д. Арутюнова, Ю.Е. Прохорова, либо

описывая живые коммуникативные процессы, как предлагали В.Н. Телия, Ю.М. Лотман (интересное совпадение взглядов представителя классической филологии В.Н. Телии и одного из самых ярких представителей структурализма Ю.М. Лотмана, что, в конечном итоге привело, с нашей точки зрения к возникновению одного из самых интересных направлений современного языкознания – дискурсологии), либо в системном описании языковой картины мира, А.В. Маслова, решение в совокупности образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач.

Проблема формирования языковой личности достаточно глубоко исследована в современной лингвистике, достаточно вспомнить фундаментальный труд Ю.Н. Караулова «Русский язык и языковая личность», однако роль чтения в формировании этой самой личности нуждается в скрупулёзном анализе и глубоком осмыслении. [1]

Исследование концепта *языковая личность* не может быть успешным без тщательного изучения влияния социума на формирование таковой личности. А это влияние далеко не всегда является положительным фактором.

Лакмусовая бумага овладения языком - успешная речь. Не может не вызывать тревогу тот факт, что 90 % выпускников школ Украины не владеют им в полном объёме. Если раньше словарный запас выпускников школы составлял 6-10 тыс. слов, то сейчас вполовину меньше. И это глобальная тенденция, которая заставляет нас глубоко задуматься о причинах данного явления. Одна из видимых причин – отсутствие культуры чтения, что тут же сказывается на общей языковой культуре и речевом поведении студентов.

Прагматичное обращение к книге как к источнику необходимой здесь и сейчас информации – тенденция, охватившая весь мир. Сегодня мы обучаем студентов, у которых слабо сформирована «материнская языковая плата», отсутствует потребность в чтении художественной литературы, следовательно, скудный лексический запас даже на родном языке.

Для современной массовой киноиндустрии характерно отсутствие слов во многих зарубежных мультипликационных фильмах, а в блестящем советском мультфильме «Ну, погоди!» их всего несколько.

Свою «лепту» вносят и современные издатели детской литературы: то, что появляется сейчас на книжных прилавках разных стран, демонстрируя свой взгляд на воспитание подрастающего поколения, не может не шокировать.

В стремлении поддержать любовь малышей к животным американские книгоиздатели зашли так далеко, что предлагают детям книги с весьма «оригинальным» названием «Некоторые котята умеют летать», «Все кошки попадают в ад», в этом же ряду красочное издание под названием «Папа пьёт, потому, что ты плачешь», или немецкий бестселлер «Про крота, который хотел узнать, кто ему накакал на голову» (кстати, автор – известный в стране добрый сказочник Вернер Хользварс, а иллюстрации к этому шедевру создал художник Вольф Эльбрук). К сожалению, таким перлам несть числа.

Нет в современной школе и чёткого понимания того, что такое учиться читать. Мы русисты, прекрасно понимаем, что научить читать – это не значит привить умение складывать буквы в слова, а слова в предложения, а сформировать коммуникативное поведение по извлечению определённых смыслов текста. А ведь мы, формируя вторичную языковую личность, накладываем совокупность неких языковых компетенций на первичную ткань уже сформированных навыков и умений и, если они сформированы недостаточно или вообще отсутствуют, наша задача становится гораздо сложнее.

Отсутствие культуры чтения оказывает мощное негативное воздействие и на письменную речь. Опять-таки, учиться писать – это отнюдь не искусство красиво выводить буквы. Как мы помним, замечательный каллиграф князь Мышкин интеллектуалом не стал, да и роман Ф.М. Достоевского называется иначе. Ещё один интересный факт: по данным японских учёных, 80 % молодых людей в возрасте до 30 лет разучились писать иероглифы, для них гораздо привычнее компьютерная клавиатура. Сегодня мы с горечью можем

констатировать и гибель эпистолярного стиля. В наше время, когда все переходят на «планшеты» учиться писать приобретает новый смысл – выработать навыки коммуникации по предъявлению самому себе и другим впечатлений, воображений, научных знаний.

Мы всё чаще замечаем, что наши студенты не умеют вести дискуссию, выстраивать систему аргументов и контраргументов. В этой связи так и хочется вспомнить великого грека Гомера, который писал: «…после главной доблести мужчины – умения сражаться – следующая доблесть – умение вести дискуссию».

Именно в риторике на агоре гражданин отстаивал свою точку зрения, на её основе принимал решение и отвечал за него собственной жизнью, то есть формировался оратор.

Эти провалы в развитии языковой личности ведут к провалам и в интеллектуальном развитии.

Интересно, что чтение имеет связь и с физиологическим здоровьем человека. Так исследователи Школы общественного здоровья Йельского университета пришли к однозначному выводу: чтение продлевает жизнь и улучшает её качество.

Когда человек читает, усиливаются связи между клетками мозга, что снижает риск нейродегенеративных заболеваний, приводящих к преждевременной смерти. Чтение – хороший антидепрессант, оно может снизить уровень стресса на 70%. Это даже больше, чем прослушивание любимой музыки или прогулка. Хорошая книга может успокоить сердце и снять мышечное напряжение всего за пять минут.

Учёные из медицинского центра университета Раша в Чикаго в ходе своих наблюдений пришли к выводу, что чтение может уберечь от старческого слабоумия и болезни Альцгеймера.

Во многих странах Европы учёные, лингвисты, медики, психологи обеспокоены утратой навыков чтения художественной литературы, низким

уровнем культуры чтения. Так, в Дании разработана целая правительственная программа возрождения культуры чтения, которая финансируется государством.

Мы не сможем противостоять всем социокультурным вызовам XXI века, но пробудить у студентов интерес к книге, «вкус» к чтению качественной художественной литературы в наших силах. Мы обязаны показать глубинные связи между культурой чтения и интеллектуальным развитием личности, в том числе и языковой.

Литература:

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. Наука, 1984 – 267с.

Кучеренко Е.Ф.

Харьковский национальный университет

строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: kucherenkoef@mail.ru

Некоторые аспекты лингвостилистики юридической лингвистической компетенции

Общеизвестно, что юридическая отрасль знаний в современном мире имеет огромное значение. Её развитие, совершенствование и функционирование осуществляется благодаря языку, языку, на котором создаются и продуцируются (устные и письменные) юридические тексты. Обеспечивает всестороннюю и многоуровневую коммуникацию специалистов в этой области человеческой деятельности юридическая лингвистика, которая сейчас чрезвычайно активно развивается.

Изучению стилистических особенностей языка права (истории развития юридических лингвостилистических исследований и современного состояния юридической техники) посвятили и посвящают свои научные работы многие лингвисты [1, 3, 4, 5]. Создателем собственно законодательной стилистики

считают А.А. Ушакова, который достаточно точно предложил назвать её законографией, прежде всего акцентируя внимание на существенных языковых особенностях стиля именно правовых текстов [6, 206].

Юридическая лингвостилистика является функционально неоднородной, т.е. имеет достаточно широкие определенные функциональные разновидности.

Термин “язык права” понимаем как систему в системе. Язык права – это активная полифункциональная востребованная составная часть собственно единой системы общелитературного языка. С одной стороны, она представляет собой уже исторически сформированную четко ограниченную многоуровневую систему специальных языковых средств, которые отражают её лексические, грамматические, синтаксические и стилистические закономерности, потому что она уже сложилась как система строгих определенных логических и понятийных связей, потому что она стилистически четко дифференцирована. А с другой стороны, такая достаточно специфическая языковая система, как язык права (можно её назвать подсистемой), открыта, динамична, постоянно изменяема.

Основным условием развития системы языка права на разных этапах, по нашему убеждению, и является обязательное соответствие языковым нормам системы общелитературного языка, в том числе и стилистическим. стилистических средств и приемов в соответствии с правовыми этикетными формулами и культурой делового общения.

Таким образом, современная юридическая лингвостилистика чрезвычайно важна для юридической сферы деятельности. Её научно-теоретические и прикладные задачи должны решаться в единстве: взаимно дополнять и развивать друг друга.

Литература:

1.Арутюнова Н.Д. Аспекты семантических исследований: учеб. пособие /Н.Д. Арутюнова, А.А. Уфимцева.– М.: Наука, 1980.– 335 с.

2.Брандес М.П. Стилистический анализ / М.П. Брандес.– М.: Высшая школа, 1971.– 189 с.

3.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистических исследований/ И.Р. Гальперин.– М.: КомКнига, 2007.– 144 с.

4.Губаева Т.В., Малков В.П. Словесность в юриспруденции как учебная дисциплина // Государство и право. – М., 1996. – №12. – С.116- 126.

5.Плещенко Т.П. Стилистика и культура речи/ Т.П. Плещенко, Н.В. Федотова, Р.Г. Чечет.– Минск: НТООО “ТетраСистемс “, 2001.– 205 с.

6.Ушаков А.А. Очерки законодательной стилистики. Содержание, форма и проблемы законодательной стилистики: учеб. пособие. – Пермь, 1967.– 206 с.

7.Язык закона / под ред. А.С. Пиголкина. – М.: Юридическая литература, 1990.– 192 с.

ЛановаяИ.В.

ГВУЗ «Криворожский

Национальный университет»

г. Кривой Рог, Украина

e-mail: lanovaya@ukr.net

Значение интенсивного обучения как полноценной методической системы

Сегодня под интенсивным обучением принято понимать обучение неродному (в частности русскому или украинскому) языку, направленное в основном на овладение живой устной речью и ее понимание, то есть общение на изучаемом языке, опирающееся на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности и деятельности студентов, в особенности – на управление социально-психологическими процессами в группе и управление общением преподавателя со студентами и студентов между собой, обычно осуществляемое в сжатые сроки при большой ежедневной концентрации занятий (5-6 часов). На практике интенсивное обучение давно уже сложилось и воспринимается большинством педагогов как специфическая система обучения, отличающаяся по ряду параметров от систем и методов обучения иностранным языкам, используемых в настоящее время.

Проанализировав общий характер критериев, по которым должно быть определено содержание понятия «интенсивное обучение», стал очевиден тот

факт, что характер контингента, который в обыденном представлении об интенсивном обучении часто выступает как его отличительная черта, не имеет прямого отношения к содержанию этого понятия, поскольку самые различные категории обучаемых сейчас охватываются различными формами интенсивного обучения (довузовское, вузовское, послевузовское). Другим критерием, по которому определяют интенсивное обучение, – это сроки обучения. Ведь фактически интенсивное обучение отождествляется с краткосрочным. Поэтому интенсивное обучение и есть определенная методическая система, связанная единством цели, содержания и принципов и реализующаяся в различных конкретных методиках.

Целью интенсивного обучения является достижение максимального объема усвоенного учебного материала в минимальный срок. На практике видим, что интенсивное обучение обеспечивает формирование навыков и умений лишь некоторых видов речевой деятельности, одновременно закладывая основу для овладения и другими ее видами. Это означает чаще всего овладение умениями общения на неродном языке (аудирование и говорение) и необходимыми для этого навыками.

Содержанием интенсивного обучения является овладение комплексом навыков и умений, достаточных и необходимых для эффективного осуществления деятельности в конкретной области, а также овладение языковым материалом, обеспечивающим формирование, развитие и использование этих навыков и умений. Интенсивное обучение, как и любая методическая система, основывается на определенных принципах, которые позволяют ей реализовать вышеуказанное содержание и цели, то есть делает возможным решение одновременно несколько противоречивых задач – минимизация времени при максимуме конечного эффекта.

Как считают А. Леонтьев, Г. Китайгородская, психолого-педагогические принципы можно разделить на психолого-педагогические принципы организации учебной деятельности и психолого-методические принципы

обучения данному виду деятельности. Психолого-педагогические принципы организации учебной деятельности – это способы формирования навыков и умений с помощью системы коллективных действий, способствующих внутренней мобилизации возможностей личности каждого студента и эффективному использованию таких возможностей в учебной деятельности (переход от навыков репродукции речевых высказываний в данной ситуации для данных целей к их активной продукции и ситуативному варьированию). Психолого-методические принципы интенсивного обучения можно рассматривать как тактику, вытекающую из общей стратегии, и как соединительное звено между общими психолого-педагогическими принципами и используемыми в интенсивном обучении конкретными методическими приемами (опора одновременно на слуховое и зрительное восприятие; на мыслительные, эмоциональные и другие процессы) [1, с. 61].

Таким образом, вышеуказанная характеристика специфики интенсивного обучения позволяет более четко определить сущность данной методической системы и отграничить интенсивное обучение от различных методик и методических систем, которые совпадают с ним либо по формальным параметрам, либо реализуют часть принципов, лежащих в его основе.

Литература:

1. Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: сборник статей. – М.: Русский язык, 1983. – 222 с.

Литвиненко О.О.

Український державний університет

залізничного транспорту

м. Харків, Україна

e-mail: olytv@yahoo.com

Використання інноваційних технологій у процесі викладання

української мови як іноземної

У сучасних умовах освітній процес загалом і викладання мовознавчих дисциплін зокрема потребує значного оновлення й удосконалення. Необхідність вивчення іноземних мов зараз не викликає сумнівів, але темп сьогодення вимагає не лише якісного, але і швидкого вивчення мов.

Під час засвоєння будь-якої іноземної мови, на наш погляд, першочерговою мотивацією є потреба використовувати її у повсякденному житті, застосовувати не лише як інструмент «вводу-виводу» інформації, але й у комунікативному та гносеологічному аспектах. Не становить винятку й викладання української мови для іноземних студентів.

У сучасному світі інформаційних технологій уже прийнято виділяти такі методи навчання у вишах, які можуть бути адаптовані до наших реалій і застосовані при вивченні української мови як іноземної: адаптивне навчання, віртуальний клас, масові відкриті онлайн курси, синхронне й асинхронне навчання, змішане навчання, обернене навчання, самостійно скероване навчання, система управління навчальним процесом, так зване «хмарне» та мобільне навчання із застосуванням таких мобільних приладів, як КПК, смартфони й мобільні телефони, система управління курсом, електронне навчання, технологія 1:1 (тобто забезпечення кожного студента планшетом або ноутбуком з метою індивідуального навчання, що значно розширює можливості продовжувати вивчати мову позааудиторно), а також ігрофікація (гейміфікація), адже немає сумнівів, що найкраще нові знання засвоюються під час гри [5].

Використанню інноваційних технологій зараз присвячено багато досліджень у вільному доступі онлайн, що значно полегшує процес підготовки до таких занять та розширює можливості викладача, зокрема такі роботи: [1, 2, 4, 5]. Останнім часом з’явилися ґрунтовні навчальні посібники, наприклад, «Українська мова для іноземних студентів I-IVкурсів» (М. В. Арделян, 2010), «Українська мова для іноземців» (Н. О. Лисенко, Р. М. Кривко, Є. І. Світлична, Т. Г. Цапко, 2010), «Завдання для практичних занять з навчальної дисципліни

"Українська мова (за професійним спрямуванням)" для іноземних студентів усіх напрямів підготовки всіх форм навчання» (І. Ю. Підгородецька, С. Ю. Сокол, 2012); «Українська мова для іноземних студентів» (М. В. Винник, О. М. Гайда, І. Д. Драч, 2013) та ін., які дають можливість викладачам української мови застосовувати нові методики, техніки та вправи в різних комбінаціях.

Окрім традиційних мовленнєвих навичок (лексичний матеріал, фонетичні та орфоепічні навички, граматичні норми тощо), які опановують іноземні студенти під час вивчення української мови, має стати вміння на професійному рівні «сприймати будь-яку наочну, вербальну інформацію, самостійно осмислювати, приймати рішення, оцінюючи його можливі наслідки, визначати оптимальні шляхи реалізації цього рішення» [2; 4].

Звичайно, застосування новітніх технологій у вивченні української мови як іноземної, вимагає великих зусиль і від викладача як фахівця (опрацювання значної кількості навчального матеріалу, використання різноманітних інформаційних ресурсів, вільне володіння іноземною мовою, а краще кількома, вміння пропорційно розподіляти час під час підготовки до заняття та його проведення тощо), і від матеріально-технічної бази самого ВНЗ (забезпечення медіатекою, електронними навчальними приладами, зрештою, вільний доступ до мережі інтернет і под.). Подолання цих перешкод на шляху викладання української мови як іноземної, а також використання новітніх технічних, інформаційних та педагогічних методик значно сприятиме не лише якості сучасної освіти, але й популяризації української мови в загальноєвропейському та світовому масштабі.

Література:

1. Бєй Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://chito.in.ua/problemi-vikladannya-ukrayinsekoyi-movi-riznim-kategoriyam-ino.html

2. Самолисова О.В., Скорбач Т.В., Калініченко О.В. Використання інноваційних особистісно-орієнтованих методик у викладанні української мови як іноземної [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/3881

3. Туркевич О. Методика викладання української мови як іноземної: розвиток науки і становлення терміна / О. Туркевич // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 137–144.

4. Фоміна Л. В., Скорбач Т. В., Кулікова І. І. Традиційні та інноваційні підходи до вивчення української мови як іноземної у вищій медичній школі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/6007

5. 14 technology concepts each teacher should know about. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.educatorstechnology.com/2013/03/14-technology-concepts-every-teacher.html

Литвинова Е.В.

Национальный аэрокосмический университет

им. Н.Е. Жуковского «ХАИ»

г. Харьков, Украина

e-mail: elvllit@ya.ru

Интерактивная доска как многоцелевое средство обучения РКИ

В условиях развития современного социума студента необходимо рассматривать как полноценного члена информационного общества. Японская версия термина «информационное общество» появилась в 1961 году во время беседы между Кисё Курокава и Тадао Умесао и означает общество, в котором большинство работающих занято производством, хранением, переработкой и реализацией информации, особенно высшей её формы — знаний [2]. Знакомясь с трудами Дэниела Белла – американского социолога, создавшего теорию постиндустриального общества, можно отметить ключевую роль компьютера как революционного средства «в организации и обработке информации и знания» [1;330]. На данном этапе компьютерные технологии являются неотъемлемой частью образовательного процесса, и их роль, как средства обучения, усиливается. Использование преподавателями информационных технологий для подготовки и проведения занятий повышает качество образования, а также делает учебные материалы более привлекательными и

доступными для понимания студентов благодаря возможности визуализации и аудизации этих материалов. Прекрасным средством обучения с этой точки зрения выступает интерактивная доска. Для обучения русскому языку как иностранному интерактивную доску можно использовать в следующих целях:

- демонстрация аудио- и видеоматериалов
- демонстрация презентаций
- выполнение интерактивных заданий непосредственно на доске студентами.

Интерактивная доска хороша тем, что готовить материалы можно как с помощью специализированного программного обеспечения, так и с помощью обычных программ MS Office: MS Power Point, MS Word, MS Paint и прочих. Ниже приведен фрагмент одного из уроков для интерактивной доски по курсу русского языка как иностранного для слушателей подготовительного отделения. Урок разработан в MS Power Point и подразумевает выполнение заданий на доске самими студентами посредством перемещения надписей на соответствующие им изображения. Естественно, что в процессе подобного урока прорабатывается лексика и грамматика, усвоенные студентами на предыдущих уроках русского языка.

Слайд 1

Слайд 2

Слайд 3

Слайд 4

Практика проведения мультимедийных уроков РКИ с использованием интерактивной доски показывает, что студенты с удовольствием работают с доской и мотивированы к изучению и закреплению материала интересом, который вызывают подобные уроки.

Литература:

1. Белл Д. Социальные рамки информационного общества // Новая технократическая волна на Западе. М.: Прогресс, 1986. с. 330-342
2. Википедия // www.ru.wikipedia.org/wiki/Информационное_общество

Максимова К.В.

Харківська державна академія фізичної культури

м.Харків. Україна

e-mail:Okateryna2014@gmail.com

Використання інтерактивних методів навчання української мови іноземних студентів в спортивному ВНЗ

На сучасному етапі розвитку сучасної України дуже гостро постає питання забезпечення високого рівня освіченості іноземних студентів вищих навчальних закладів із застосуванням не тільки традиційних методів навчання, але й із залученням нових сучасних інтерактивних методів навчання української мови, особливо в спортивному ВНЗ.

Інтерактивні методи навчання належать до найефективніших методів викладання української мови для іноземних студентів, оскільки основані на особистісно-орієнтованому підході та спрямовані на розвиток саме комунікативних навичок студентів.

Само слово «інтерактив» (пер. з англійської “inter” – взаємний, “act” – діяти) означає взаємодіяти. «Інтерактивне навчання» можна визначити як взаємодію викладача та іноземного студента в процесі спілкування та навчання з метою вирішення лінгвістичних та комунікативних завдань у формі діалогу.

Вивченням цього питання займалися такі відомі вчені, як О.І.Пометун, Л.В. Пироженко та багато інші. Вони умовно розподілили інтерактивні методи навчання на чотири групи залежно від мети заняття та форм організації діяльності студентів: інтерактивні технології кооперованого навчання, інтерактивні технології колективно – групового навчання, технології ситуативного моделювання, технології опрацювання дискусійних питань [4;49].

Саме технологія навчальної діяльності у парах вперше було запропонована А.Г. Рівіним у 1911 році, але популярності вона набула лише наприкінці 90-х років. Було доведено, що діяльність студентів стає ефективнішою та максимально результативною під час комунікативного навчання.

Інтерактивна взаємодія характеризується високим показником інтенсивності спілкування студентів, їх прямою комунікацією, зміною використаних прийомів та форм спілкування, що допомагає урізноманітнити сприйняття інформації, тим самим, покращуючи її засвоєння [4;35].

Використання інтерактивних методів навчання спонукає іноземного студента не лише до активної діяльності, але й самого викладача до постійного творчого пошуку та удосконалення своїх професійних здібностей.

Структура заняття з української мови із застосуванням інтерактивних технологій проходить в чотири етапи. На першому етапі (підготовчий) заняття з української мови вирішуються організаційні моменти, такі як роздатковий матеріал, вирішення питань місця проведення та необхідних технічних засобів.

На другому етапі (вступний) важливі пояснення правил, мети, технічних моментів, розподіл на групи і ролей, а також нагадування студентам про кількість відведеного на «гру» часу. На третьому етапі (власне проведення) відбувається обговорення поставлених завдань чи ситуацій , пошук рішень тощо. На четвертому етапі (висновки) відбувається обговорення результатів «гри», оцінювання та зворотній зв'язок. [2;7].

До інтерактивних методів навчання відносять презентацію, евристичні бесіди, рольові ігри, дискусії, «мозковий штурм», конкурси з практичними завданнями та їх подальше обговорення, а також проведення творчих спортивних заходів, використання мультимедійних комп'ютерних програм та залучення носіїв української мови.

Треба зазначити, що гра є найбільш доступним для іноземних студентів видом діяльності, яка має такі функції: розвиваючу, комунікативну, інформаційну.

Обираючи певний інтерактивний метод, а саме «Спортивне інтерв'ю», «Круглий стіл», «Спортивні змагання», «Спортивну вікторину», викладач формує в іноземних студентів відповідні навички спілкування.

Поряд із навчальною грою як одного з ефективних методів навчання українській мові для іноземних студентів посідають дискусійні методи навчання, які спонукають студентів до самоаналізу думок з метою подальшого висловлення українською мовою. До них можна віднести колективну гру на вирішення спільної проблеми під назвою «Круглий стіл»; навчальний діалог-суперечка «Наукові дебати»; мотиваційну гру, яка спонукає студентів до активності під назвою «Командні змагання»; гра, яка розвиває критичне мислення студентів «Спортивний мозковий шторм»; гра, яка розвиваюча вміння швидко реагувати та фантазувати «Життєві ситуації»; гра із розподілом ролей та пошуком конструктивних відповідей «Суддівське засідання»; форма навчання із застосуванням різних форм роботи з невеликою групою для вдосконалення навичок в процесі моделювання ситуацій, які наближені до реальності «Спортивне тренування» та багато інших [1;8].

Отже, існує велика кількість інтерактивних методів навчання українській мові в спортивному ВНЗ. Для отримання кращого результату під час процесу викладання слід поєднувати усі форми інтерактивних методів навчання із залученням нових різноманітних мультимедійних засобів, які з розвитком інформаційних технологій швидко вдосконалюється, і саме вони є основним джерелом постійного оновлення інформації [3; 9].

Виклад навчального матеріалу із використання мультимедійних технологій повинен відповідати не тільки вербально-логічному, але й сенсорно-перцептивному рівню когнітивного процесу. Виклад основного матеріалу повинен бути зорієнтованим на достатній словниковий запас студентів, а також на специфіку підготовки іноземних студентів в спортивному ВНЗ.

До інтерактивних ігор із залученням мультимедійних технологій можемо віднести метод проектів «Спортивні презентації»; демонстрацію відео проектів «Мій проект»; проведення інтерактивних ігор «Перший мільйон»; “Хто знає українські прислів’я та приказки краще ” та багато інших [2;9].

Під час проведення практичних занять з іноземними студентами спортивних спеціальностей було виявлено збільшення активності, уваги, мотивації та загальної ефективності роботи студентів саме при залученні інтерактивних технологій навчання.

Таким чином, можна зробити висновок, що саме застосування мультимедійних проектів під час проведення практичних занять сприятиме покращенню рівня оволодіння українською мовою іноземними студентами спортивного ВНЗ.

Беручи до уваги вищезазначений матеріал, можна зробити висновок, що використання інтерактивних форм та методів в реалізації особисто орієнтованого підходу та викладанні української мови іноземним студентам спортивних ВНЗ дають змогу практично збільшити кількість розмовної практики на занятті, виявляються цікавими для студентів, допомагають засвоїти матеріал та використати його у подальших заняттях, виконують дидактичні та різні розвивальні функції.

Література:

1.Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: [Цікава і проста форма навчальної діяльності] // Завуч (Перше вересня). – 2000. - №8. – С.7-11.
2.Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів // Відкритий урок. – 2002. - № 5-6. – С.7-10.
3.Пометун О. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці // Доба. – 2002. - №2. – С.2-6.
4.Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. –К., 2004. –192 с.

Малыхина Ю.А.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: uauhno@mail.ru

Особенности работы с лексикой на уроках украинского языка как иностранного

Как известно, язык – один из самых надёжных хранителей исторической памяти. Также он хранит в себе следы сравнительно недавних событий…

Национально ориентированное образование должно способствовать учёту в обучении многоязычия, многокультурности страны и особенно интеркультурности, обеспечению контактов носителей разных культур на территории Украины, их взаимодействию и взаимообогащению.

Достижение этой цели предусматривает определённую работу на занятиях по русскому и украинскому языках как иностранных на подготовительных факультетах, где обучаются студенты разных национальностей. Важной с этой точки зрения является именно социокультурная линия содержания обучения.

Обогащение словарного запаса учащихся – это база для развития речи, в частности, в условиях обучения второму языку. Целенаправленная работа по усвоению словарного состава украинского языка как второго иностранного

базируется на принципе опоры на русский язык. Поэтому овладение украинским языком происходит на основе русского и характеризуется возможностью позитивного переноса.

В исследованиях Белодеда И.К, Иваницкой Г.М, Канюки С.М., Пашковской Н.А., Кутенко Л.А., Коршун Т.В отмечается, что близкородственность украинского и русского языков обусловливает наличие большого количества общих и похожих элементов в их словарном составе, фонетическом и грамматическом строе.

На практических занятиях по украинскому языку как второму иностранному возникают некоторые трудности в овладении украинской лексикой, что обусловлено наличием с одной стороны общей лексики, с другой – слов, которые имеют некоторые отличия.

Цель нашего исследования сделать сравнительный анализ лексического состава украинского и русского языков для учёта в учебном процессе интерферирующего воздействия русского языка на украинский как второй.

О значении приёма сопоставления для снижения интерферирующего влияния первого языка писали: Л.В. Щерба, Е.Д. Поливанов, А.Е. Супрун, М.П. Успенский, В.М. Чистяков, В.Н. Ярцева, А.М. Беляев, И.М. Мельниченко, И.Г. Чередниченко, С.М Канюка, Г.П. Коваль и др..

Совокупность всех слов, имеющихся в языке, называют лексикой, или словарным составом. Чем более развитая речь, тем богаче её словарный состав. Украинский язык принадлежит к числу высокоразвитых языков. Только в «Українсько-російському словнику», изданном в шести томах Институтом языковедения АН Украины, более 120 тыс. слов. Тысячи слов зарегистрированы в разных специальных словарях. Словарное богатство украинского языка характеризуется и разнообразными стилистическими возможностями слов, способностью их отражать тончайшие оттенки мысли, психологическое состояние, чувства человека.

В словарном составе украинского и русского языков много общего. К общим характеристикам относятся наличие полнозначных (которые имеют

предметно-смысловое значение) и неполнозначных слов (служебные слова, которые выражают связи и отношения между полнозначными словами); слов с конкретным и абстрактным значением (названия чувств, психических состояний, свойств, качеств и т. д.); многозначных слов (полисемия); синонимов (слова разные по звуковому составу, но близкие по значению); антонимов (слова с противоположным значением); омонимов (слова, которые имеют одинаковое звучание, но разные значения).

В украинском языке, как и в русском, слова имеют прямое (природный признак предмета, явления, процесса) и переносное (образное, фигуральное представление о предмете) значения.

В результате детального сравнительно-сопоставительного системного анализа общих и дифференциальных явлений русского и украинского языков Канюка С.М., а следом и Кутенко Л.О., выделяет 4 типа лексем:

1. Слова, которые имеют одинаковый или очень близкий комплекс звуков, одинаковое для обоих языков значение и незначительные расхождения в звуковом и буквенном составе *(риба, п'ятий)*.

2. Слова, которые в обоих языках один и тот самый корень или происходящие от одной основы, но отличающиеся словообразовательными элементами *(ворожнеча - вражда)*.

3. Слова, звуковой состав которых разный; они воспринимаются учащимися как новые, незнакомые *(рік - год)*.

4. Слова, которые имеют одинаковый комплекс звуков (или незначительные расхождения в звуковом составе), но разные значения *(місяць, лист)* [3;16-17].

Важным в этой классификации является то, что в ней отмечается не только усвоение значения, но и произношение слов.

Учитывая трудности, возникающие во время усвоения слов украинского языка, Сокирко М.В. выделяет 7 типов лексем:

1. Слова, которые имеют одинаковое лексическое значение, они звучат и пишутся одинаково в русском и украинском языках *(урок, сон, сумка)*.

2. Слова, имеющие одинаковое графическое изображение, но отличаются от русских произношением гласных, согласных, иногда ударением *(ворона, чайник, верба)*.

3. Слова, которые одинаково звучат, но имеют неодинаковое графическое изображение *(син, дим, єнот)*.

4. Слова, которые имеют в обоих языках общий корень, но разные префиксы, суффиксы, окончания *(розписка, синя, взяв)*.

5. Слова, что имеют общий по происхождению и значению корень, но с разными звуковыми и буквенными видоизменениями *(горько-гірко, морковь – морква, нож - ніж)*.

6. Слова, имеющие другой, сравнительно с русским языком, звуковой и буквенный состав *(ліжко, сутінки, яр)*.

7. Слова, которые одинаково (или с небольшими расхождениями) звучат в двух языках, но имеют разное значение *(луна, неділя)* [2; 20-27].

Автор подчёркивает необходимость работы над значением и произношением слов в зависимости от типа, предлагает конкретные рекомендации касательно усвоения слов каждого типа в устной речи и на письме.

Такие классификации позволяют осуществлять дифференцированный подход к усвоению каждого типа лексики.

Как видим, часть лексики в обоих языках общая, одинаковая как по значению, так и по звуковому оформлению и произношению. Это такие слова, как *парк, урок, звук, брат, шапка, центр, фраза, рот, рука, лампа, сумка, парта, суп* и т. д.. Их следует использовать как транспозиционный материал, который способствует пониманию и активизации словаря говорящих, овладевающих украинским языком.

Часть лексики общая по буквенному составу и отличается произношением гласных, согласных, иногда ударением: *сестра, студент, декан, юрист, музей, текст, день, один, вода, море, нога, голова, зуб, дуб,*

машина, подруга и т. д.. Или наоборот: слова, которые одинаково звучат, но имеют неодинаковое графическое изображение (*син, дим, єнот*).

Для таких слов, учитывая знание их семантики, содержанием работы является усвоение произношения и грамматических форм слов.

Есть слова, которые имеют общий по происхождению и значению корень, но с разными звуковыми и буквенными видоизменениями. Это такие слова, как: *сонце – солнце, стіл – стол, пісня – песня, ніс – нос, ніж – нож, морква – морковь, вухо – ухо, він – он, вона – она, вони – они, вікно - окно* и др. А также слова, которые имеют в обоих языках общий корень, но разные префиксы, суффиксы, окончания (*словник – словарь, основний – основной, яйце – яйцо, ворожнеча - вражда*). В таких типах слов, нужно обратить внимание на актуализацию знаний их семантики, а в некоторых случаях – уточнение семантики и работу над произношением, запоминанием слов и употреблением их в речи.

Значительная группа слов свойственна только украинскому языку: *гуртожиток, людина, лікар, крамниця, питання, свято, країна, місто, майдан, рахувати* та ін.. Для слов этого типа содержанием работы является семантизация и работа над запоминанием, произношением и употреблением слов в речи.

В таких типах слов, которые имеют одинаковый комплекс звуков (или незначительные расхождения в звуковом составе), но разные значения (*місяць, лист*) проводится работа по семантизации и овладению их произношением и употреблением в речи.

Общие и похожие признаки лексического состава часто являются причиной лексической интерференции не только у тех, кто начинает изучать украинский язык, но и в речи коренного населения. Самые распространённые среди них межязыковые кальки, например: *лекція по фізиці (замість «лекція з фізики»), співставляти (замість «зіставляти»), я рахую (замість «вважаю»), міроприємство (замість «захід»).*

Довольно часто в речи как взрослых людей, так и детей встречаются фонетически украинизированные русские слова (*пирожне, спички, зонтик, чулки, носки, одіяло*) и межъязыковые омонимы (*рубель, слідуючий, закалятися, красний*).

При помощи специальных упражнений можно предотвратить возникновение таких интерференций на начальных этапах усвоения украинской лексики, поскольку в дальнейшем исправить будет гораздо труднее.

Подводя итоги, отметим, что украинский и русский языки как генетически родственные имеют много общего на всех языковых уровнях – фонетическом, лексическом, грамматическом (морфологическом и синтаксическом). Вместе с тем, в обоих языках на всех уровнях есть немало отличий. Это и создаёт условия как для позитивного, так и для негативного переноса. Поэтому, в условиях близкородственного двуязычия, успешным залогом работы по обогащению украинской речи русскоговорящих студентов является учёт транспозиции и предупреждение интерференции. Для того, чтобы максимально использовать позитивный перенос и предупредить возможную интерференцию, необходимо определить характер совпадений и отличий семантики, произношения, употребления слов.

Література:

1. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов // Пер. с англ. А.Д. Шмелёва. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288с. – (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).

2. Сокирко М.В. особливості словникової роботи на уроках читання // Початкова школа. – 1980. - № 1. – С. 20-27.

3. Кутенко Л.А. Особенности работы по обогащению и активизации словарного запаса младших школьников в условиях близкородственного двуязычия: автореф. дис. канд. пед. наук. - Киев.- 1986. – 25 с.

4. Пашковская Н.А. Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения.- К., 1979.

Мілєва І.В.

Харківський національний університет

архітектури та будівництва

м. Харків, Україна

e-mail: mileva_i@mail.ru

Культура мовлення як чинник формування мовної особистості студентів-іноземців

Опанування будь-якої мови не може бути обмежене лише загальними відомостями про неї, тобто знайомством з її фонетичною системою, графічними засобами, лексичним складом, граматичними категоріями. Вивчення мови має бути спрямоване на оволодіння навичками практичного використання мови як засобу професійного спілкування з урахуванням необхідних для ефективної комунікації знань про культуру розмовного й ділового спілкування.

Ураховуючи основні мовленнєві навички, якими повинен оволодіти студент-іноземець (уміти складати монологічні тексти за визначеною моделлю або без неї, трансформувати текст відповідно до комунікативного наміру, оволодіти навичками роботи з науковими текстами, бути здатним брати учать у дискусіях, установлювати професійні контакти тощо), викладач-словесник упродовж усього процесу навчання звертає увагу на культуру мовлення. Цей важливий складник у процесі спілкування реалізується в двох аспектах: використовувати мовні засоби, дотримуючись основних критеріїв культури мовлення (правильність, точність, логічність, чистота, виразність, змістовність тощо) і виявляти самобутні ознаки мовних засобів мови.

Перший аспект виявляється насамперед у грамотному використанні притаманних мові лексичних засобів. Так, наприклад, не викликає сумнівів, що в нашому регіоні існує міжмовна інтерференція, що виявляється, зокрема, в наявності мовного суржику – «нечистої мови» [6; 854]. Мовлення в цьому випадку є суміщеним, змішаним – українсько-російським або російсько-українським, наприклад: *приймати участь* замість *брати участь*, *на протязі дня* замість *протягом (упродовж) дня*, *вийти на останівці* замість *вийти на зупинці*, *готувати міроприємство* замість *готувати захід* тощо. Звичайно, ставлення культурних, освічених, грамотних людей до суржику обов’язково має

бути негативним. Важливо звертати постійну увагу студентів-іноземців на чистоту, щоб вони говорили чистою мовою, не допускаючи проникнення елементів однієї мови в мовлення іншою, що трапляється часто через те, що студенти-іноземці, маючи задовільний, а то й добрий рівень знань з російської мови, переносять ці знання на українську під час її вивчення. Ускладнює цю проблему ще й той факт, що на сьогодні в офіційному мовленні, засобах масової інформації, письмових ділових паперах, підготовлених українською мовою, нерідко трапляються суржикізми.

Мовний суржик може виявлятися в кількох основних помилкових вживаннях:

1) неправильне використання нормативного українського слова: *здавати екзамен* (правильно *складати екзамен*, або *іспит*, адже *здавати* – значить «передавати (обов'язки, доручену справу, річ і т. ін.) тому, хто цим відає, володіти» [7]), *вірна відповідь* (треба говорити *правильна відповідь*, адже «вірний» – «це той, що заслуговує довір'я; постійний у своїх поглядах, відданий» [7]);

2) використання лексичної кальки: *це являється прикладом* (замість *це є прикладом*), *напоминати про зустріч* (замість *нагадувати про зустріч*), *дошка об'яв* (замість *дошка оголошень*);

3) поєднання іменника з прийменником за нормами російської мови: *виконати на протязі дня* (правильно *виконати протягом дня*), *скласти відповідно з завданням* (правильно *скласти відповідно до завдання*), *говорити на українській мові* (правильно *говорити українською мовою*);

4) калькування граматичних форм з російської мови, зокрема під час утворення найвищого ступеня порівняння прикметників, наприклад, *самий активний студент* замість *найактивніший студент*, або вживання невластивих українській мові деяких активних дієприкметників; так, і до сьогодні на дверях кабінетів деяких вищих навчальних закладів читаємо *завіду**юч**ий кафедрою* замість нормативно українського *завідув**ач** кафедри*.

За допомогою численних спеціальних вправ викладач має запобігати виникненню таких інтерференцій на початковому етапі засвоєння української лексики, адже в подальшій роботі їх виправити буде значно складніше.

Другий аспект вивчення культури мовлення бачимо у виявленні самобутності лексичних засобів, у тісному зв'язку словесних номінацій і духовного розвитку певного етносу, інтерпретації ним світу, можливості виділяти в предметі чи об'єкті важливі ознаки для називання, тому граматичні категорії, неповторні структурні особливості на всіх мовних рівнях, членування лексикою світу в кожній мові будуть різними. За В. Гумбольдтом, слово – це не пряма назва предмета, «етикетка», прикріплена до нього, а позначення того, як явище було осмислене представником певного етносу, носієм конкретної мови. У своєму блозі В. Стецюк (український мовознавець, незалежний дослідник у галузі історичного мовознавства та етнології) зазначив: «Між українською і російською мовою є одна істотна різниця, яка накладає відбиток на ціле світобачення українців і росіян. Мова йде про дієслова «мати» і «бути», між якими є істотна філософська різниця, недарма сучасні європейські філософи написали на цю тему кілька робіт під такими назвами: «Мати чи бути» (Е. Фромм), «Мати і бути» (Б. Стегелін), «Бути і мати» (Ґ. Марсель). Конкретно різниця полягає в тому, що коли українець, як і решта європейських народів, каже: «я маю», росіянин каже: «у меня есть». Російською «я имею» звучить неприродно, хоча в науковій літературі під впливом європейських мов дієслово «иметь» вживається, бо інколи воно зручніше для вжитку. Глибоко вникати в цю різницю тут не місце, можна лише зазначити, що слово «мати» в українській мові, як і в інших європейських мовах, вживається, крім усього іншого, для означення обов'язку: «я маю зробити», в той час як росіянин каже: «я должен сделать». Знову ж, беручи російську за взірець, українці теж часом кажуть: «в мене є», «я повинен зробити». Але це насильство над власною суттю веде до втрати національної ідентичності» [9].

Схожість української лексики до російської довгий час підтримувалася політичними й ідеологічними міркуваннями, які останнім часом суттєво

змінилися, тому на сьогодні спостерігаємо поступове, але активне відновлення власне українських слів і відсунення «українсько-російської» лексики на другий план: замість «спільного» слова *карта* в українській мові почали використовувати *мапа*, замість *площа – майдан*, пор. ще: *фотокартка – світлина, бібліотека – книгозбірня*, *тротуар – хідник*. Знайомство студентів-іноземців з власне українською лексикою й використання її під час завдань комунікативного напряму сприятиме досконалішому вивченню українського лексичного складу й виявленню самобутності українського етносу.

Чимало особливостей мовної системи спостерігаємо й тоді, коли йдеться про мовленнєвий етикет українців. Так, однією з його характерних ознак є наявність усічених етикетних висловів на позначення початку й кінця спілкування: «Добрий день!» – «Добридень!», «Добрий вечір» – «Добривечір!», «Доброї ночі!» – «На добраніч!» тощо.

В українській мовно-етикетній системі вживають розлогий ряд синонімів і на позначення вибачення: «вибачте», «прошу вибачення», «пробачте», «даруйте». Літературним уважають і схоже на російське «простіть». А от лексему «перепрошую» деякі мовознавці називають «незугарною» калькою польського «przepraszam» [1]. Нерідко вважають, що і форма «я вибачаюся» є помилкою, адже ніби постфікс -*ся* означає «себе», отже, виходить, що людина вибачає саму себе. О. Курило з цього приводу зазначає: «… навожу слово, що дуже поширилося в нашій буденній розмові. Це *вибачаюсь* з російського, теж хибного *извиняюсь*. Його доконче треба викинути з української мови» [4; 213]. С. Караванський доводить, що зворот «я вибачаюсь» є природною формою, оскільки твердження, що частка -*ся* тут означає «вибачати самого себе» (як в *одягаюся, умиваюся* та ін.), тобто виконує формотворчу функцію, утворюючи зворотно-середній стан дієслова, хибне. Учений стверджує, що в слові *вибачаюся* частика -*ся* (-*сь*) є словотворчою, як у словах *боюся, сміюся* тощо і не рівнозначна слову *себе* [2; 233]. Незважаючи на правомірність існування й використання слова «вибачаюсь», з метою запобігання комунікативного

конфлікту вважаємо, що для студентів-іноземців кращим буде використовувати сучасний нормативний варіант «вибачте».

Ознакою мовленнєвого етикету українців є уживання форми кличного відмінка (*Маріє Іванівно*, *Тетяно*, *пане професоре* тощо) під час звертання. Кличний, як і всі відмінки, має свої особливості вживання, іноді доволі складні. Тому останнім часом ця давня істотна риса мовленнєвого етикету неприпустимо швидко зникає: молодь, люди середнього віку, міське населення майже не послуговуються кличним відмінком [5]: здебільшого як російськомовні вони нехтують цією давньою українською мовною традицією.

Структура звертання будь-якої мови не може з плином часу залишатися незмінною [10; 273]. Так, лише на Західній України сьогодні активно використовують слова-регулятиви типу *пан, пані* (та їхню кличну форму *пане*, *пані*). Лексема *пан* в українському суспільстві функціонує кілька століть. Спочатку її застосовували щодо князів, гетьманів тощо. У радянський час уважали, що це ввічлива форма звертання або називання осіб чоловічої статі привілейованих верств суспільства, і її можна було вживати лише до громадян іноземних держав. Ще й сьогодні більшість українців відчувають дискомфорт, коли їх називають *пан, пані*. До речі, таке звертання студенти-іноземці сприймають легше, ніж студенти-українці, яким звертання *пан, пані* здебільшого не подобається. Студентам-іноземцям воно здається природнішим, логічним, адже звертатися до людини, називаючи її за статтю (*чоловіче*, *жінко*), часто вважають некультурним.

За правилами української лексики і граматики слова *пан, пані* поєднують з ім’ям, рідше – з прізвищем. Відродження й активне використання мовної формули «*пан (пані) + ім’я (прізвище або 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. Відомий авторитет у галузі української етнопедагогіки професор М. Стельмахович писав: „Інородне, невластиве українському етикету звертання по батькові, бо принижує жінку-матір. А в українців це не прийнято робити,

якщо вже називати батька, то треба не забувати й про маму, тобто казати, наприклад, „син Василя і Галини” чи „донька Миколи і Катерини” [8; 22]. З унезалежненням України питання про „по батькові” постало знову. Українознавці здебільшого схиляються до думки, що тричленна формула найменування особи (прізвище, ім’я, по батькові) в українському середовищі нетипова, що вона під впливом російського мовлення набула поширення спочатку на Лівобережжі, а потім була поширена на всій території України [5]. Студенти-іноземці зазвичай дивуються: чому викладача називають на власне ім’я та ім’я батька? Важливими є й аргументи етичного плану: вербально від батька дитині переходить прізвище і по батькові, а від матері нічого. Тому нормою мовленнєвого етикету українців буде звертання студента до викладача на кшталт «пане викладачу» (до речі, таке звертання доволі часто стає більш зрозумілим і легким для використання студентами-іноземцями).

Важливим показником культури мовлення є й образність і виразність, що виявляється, зокрема, в умінні використовувати фразеологічні звороти. Знайомство з фразеологічним мінімумом відбувається з орієнтацією на конкретні умови навчання іноземців, що передбачає необхідність урахування комплексу специфічних лінгвістичних і екстралінгвістичних чинників. Крім того, фразеологічний мінімум має бути узгоджений з іншими аспектними (граматичними, лексичними, тематико-ситуативними) мінімумами [3].

Використання фразеології на підготовчому етапі навчання українській мові як іноземній часто вважають зайвим, тому знайомство з нею часто відбувається лише на старших курсах навчання. Звичайно, якщо значення фразеологізму не мотивоване значенням його компонентів і фонові знання студентів-іноземців обмежені, викладачеві важко пояснити поширені в українській мові усталені звороти *кров з молоком, байдики бити*, *накивати п’ятами* тощо, які, за класифікацією В. Виноградова, є фразеологічними зрощеннями.

Але якщо взяти до уваги критерії добору фразеологізмів (загальновживаність стійких висловів, країнознавча цінність, директивна

функція, значення фразеологізму випливає зі значень його компонентів тощо), викладач може використовувати їх упродовж усього процесу навчання. Наприклад, знайомлячи зі знахідним відмінком у значенні об'єкта, викладач може застосувати такі фразеологізми: *опускати руки, повісити носа, не вчи рибу плавати* тощо.

Отже, вивчення української мови як іноземної неможливе без розуміння її культурологічного компонента, що яскравіше виявляється на лексичному й фразеологічному рівнях. Під час викладання української мови важливо одночасно формувати в студентів-іноземців три види компетенцій: мовну, комунікативну (мовленнєву) і загальнокультурну – з акцентуванням на комунікативній компетенції.

Литература:

1. Зорівчак, Р. Боліти болем нашого слова / Р. Зорівчак. – Тернопіль: Мандрівець, 2008. – 176 с.
2. Караванський, С. Секрети української мови / С. Караванський. – Л.: БаК, 2009. – 344 с.
3. Красицкая, Н. С. Фразеология и афористика на подготовительном этапе обучения руському языку как иностранному / Н. С. Красицкая. – Режим доступу : http://www.stattionline.org.ua/pravo/62/8567-frazeologiya-i-aforistika-na-podgotovitelnom-etape-obucheniya-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu.html
4. Курило, О. Увага до сучасної української літературної мови / О. Курило. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2008. – 303 с.
5. Радевич-Винницький, Я. Етикет і культура спілкування : навч. посіб. / Я. Радевич-Винницький. – К. : Знання, 2006. – 291 с.
6. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1970 – 1980. – Т. 9. – 914 с.
7. Словник. Укрліт.org. Публічний електронний словник української мови. – Режим доступу : http://ukrlit.org/slovnyk/slovnyk_ukrainskoi_movy_v_11_tomakh/%D0%B7%D0%B4%D0%B0%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B8
8. Стельмахович, М. Український мовленнєвий етикет / М. Стельмахович // Дивослово. – 1998. – № 3. – С. 18 – 23.
9. Стецюк, В. Наскільки відрізняються російська і українська мови? / В. Стецюк. – Режим доступу : : http://uzhgorod.in/blogi/blog_valentina_stecyuka/naskil_ki_vidriznyayut_sya_rosijs_ka_i_ukrayins_ka_movi
10. Стрілець, І. Способи апеляції в етикеті української і польської мов / І. Стрілець / Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – 2009. – Вип. 4. – С. 273 – 283.

Мірошнік Л.В.
Харківський національний медичний університет
м. Харків, Україна
miroshnik.larysa@gmail.com

Використання сервісів Web 2.0 в практиці викладання мов іноземним студентам

Останнім часом активний та стрімкий розвиток комунікаційних технологій значно впливає на систему освіти. Інформатизація освіти є новою галуззю педагогічного знання, яка вивчає теоретичні та практичні питання створення дидактичних матеріалів на основі інформаційно-комунікаційних технологій та використання їх в освітньому процесі. Особливу практичну значущість при цьому мають засоби та сервіси інформаційно-комунікаційних технологій нового покоління на основі сервісів web 2.0.

Web 2.0 – це інтернет-платформа, яка дозволяє створювати та використовувати в мережі Інтернет інформаційні ресурси. Ця технологія дає можливість користувачам Інтернету не лише користуватися готовою інформацією, але й самостійно створювати та редагувати її, підлаштовуючи під свої потреби. Використовуючи шаблони, викладачі та студенти можуть створювати тематичні форуми, вести блоги, записувати та розміщувати в мережі аудіо- і відеоматеріали, інтерактивні завдання. Таким чином, на базі безкоштовних сервісів студенти спільно з викладачем створюють новий контент, вчаться, а результати цієї діяльності відкриті для перегляду та змін.

У глобальній мережі є велика кількість сервісів, які можна ефективно використовувати в процесі навчання іноземних мов. Зупинимося детальніше на тих з них, які дозволяють розвивати інтерес студентів до вивчення мови, створити комунікативне середовище, є найбільш зручними у використанні та припускають спільні способи роботи та можливість вибору форм навчання.

Сервіс StudyStack (http://www.studystack.com) має безліч різних шаблонів. За допомогою шаблонів сервісу можна створювати ігрові завдання для запам'ятовування нових слів, складати кросворди, тести, вікторини, які згодом можуть бути роздруковані або вбудовані в сайт або блог.

Інструменти сервісу StudyStack можуть з успіхом використовуватись як на практичному зайнятті, так і в самостійній роботі студентів для розвитку мовної та навчально-пізнавальної компетенцій. Використання подібних завдань в процесі викладання іноземних мов сприяє підвищенню мотивації студентів до вивчення нових лексичних одиниць та формування навички самоконтролю.

Сервіс GoAnimate (http://goanimate.com) є одним з найзручніших сервісів для створення анімаційних роликів та може використовуватись на навчальних заняттях для вдосконалення навичок діалогічної мови. Цей web-ресурс дає можливість створювати власний діалог за допомогою вибору героїв, місця дії та анімувати його. Анімаційні ролики створюються за допомогою величезної кількості сценаріїв, тем, об'єктів та ефектів. Студенти записують репліки героїв, і діалог оживає.

Сервіс ToonDoo (http://www.toondoo.com) для створення коміксів дозволяє за лічені хвилини створити свою власну композицію та придумати сюжет на основі декількох сотень готових персонажів, запропонованих в колекції сервісу. Він є ще одним інструментом, що дозволяє побудувати навчання діалогічної мови в різних ситуаціях спілкування відповідно до комунікативних завдань та умов спілкування.

Цей сервіс може бути використаний для складання моделі діалогу або діалогу з пропущеними фрагментами для реконструкції з метою перевірки комунікативних навичок. При цьому викладач може запропонувати студентам такі типи завдань: розіграти запропонований діалог у ролях; відновити пропущені репліки в діалозі; скласти діалог за зразком; скласти власний діалог відповідно до комунікативної ситуації закартинками.

Використання цього сервісу сприяє формуванню мовної компетенції, розвитку уміння планувати свою мовну поведінку та підвищенню мотивації до оволодіння іноземною мовою.

Ще одним корисним для викладачів іноземних мов онлайн-сервісом, є сервіс Voki, призначений для створення мультимедійних контентів. Для роботи з цим сервісом необхідно спочатку зареєструватися на сайті http://www.voki.com. Після цього за допомогою цього сервісу можна створювати свого аватара, який може говорити. Для озвучування Voki можна просто надрукувати текст, і аватар вимовлятиме його, запише свій власний голос за допомогою мікрофону або завантажить аудіофайл з комп'ютера. Такі аватары можливо пересилати по електронній пошті, вставляти у блог або використовувати в електронному курсі. При організації роботи з цим сервісом можна запропонувати такі завдання: 1.Прослухати створені інтерактивні аватары та відповісти на поставлені питання. 2. Прослухати, що говорить створений Voki-персонаж та висловити свою думку. 3. Представити себе, свого друга, знайомого. 4. Скласти переказ тексту.

Для створення різноманітних інтерактивних завдань можна використовувати також сервіс Kubbu (http://www.kubbu.com). Він дозволяє оптимізувати процес навчання, дозволяючи створювати завдання на відповідність, зіставлення, складання кросвордів, створення тестів. Однією з переваг сервісу є можливість проведення онлайн-тестування, яке може бути використане як елемент дистанційного навчання. Можливість створювати аккаунти не лише для груп, але й для окремих студентів створює необхідні умови для здійснення різнорівневого навчання та реалізації принципів особистісно орієнтованого навчання.

Ряд додатків сервісу LearningApps.org (http://learningapps.org) дозволяє створювати таки типи завдань: завдання на співвідношення та відповідність; множинний вибір, у тому числі з мультимедійним контентом; відеоматеріал з завданнями-вставками до відеофрагментів; стрічка часу; завдання на встановлення правильного порядку.

Організація та презентація навчальних матеріалів за допомогою сервісу edcanvas.com (https://www.blendspace.com/lessons/kzvgkmV-TNF77Q/edcanvas-com) надає абсолютно нові можливості планування зайняття. Викладач створює інтерактивний план зайняття, в якому чітко визначена послідовність вивчення матеріалу з різноманітними ресурсами (аудіоматеріали, відеофрагменти, презентації, підкасти, інтерактивні завдання). Робота сервісу базується на систематизації матеріалу, його презентації та спільному використанні. Заняття створюється на основі різних тем та шаблонів. Подібна організація навчального матеріалу дозволяє використовувати його в дистанційному навчанні. Студенти проїдуть від одного повинні пройти від одного етапу уроку до іншого, виконуючи всі необхідні завдання, заплановані викладачем.

Glogter.edu (http://edu.glogster.com) є безкоштовним публічним сервісом, який використовується в освітніх цілях багатьма зарубіжними викладачами і студентами. Це соціальна мережа, яка дозволяє користувачам створювати інтерактивні плакати, або glogs, так звані інтерактивні мультимедійні зображення, зі змістом яких взаємодіють читачі. Користувачі можуть інтегрувати динамічні вправи та мультимедійні ресурси.

Glogster EDU був запущений в 2009 році як інтернет-платформа для навчання. Glogster EDU дозволяє викладачам та студентам використовувати glogs в якості навчальних посібників та ділитися своїми glogs в приватній віртуальній навчальній аудиторії. Плакати можуть бути впроваджені в зовнішні сайти або блоги.

За допомогою цього сервісу створюється інтерактивний плакат, на якому в певному порядку залежно від мети та завдань розташовані гіперпосилання, тексти, відеоматеріали, фотографії та ілюстративний матеріал. Glogster відкриває нові можливості для індивідуальної та групової роботи в рамках здійснення різних проектів, дозволяючи систематизувати та презентувати отриманий в ході співпраці інтелектуальний продукт.

Створення подібних інтерактивних плакатів сприяє розвитку навчально-пізнавальної компетенції, формуванню компетентності в області використання

інформаційно-комунікаційних технологій, допомагає організувати навчальну роботу та спільну діяльність з викладачем та одногрупниками, розподіляти функції та ролі учасників.

Масове поширення соціальних сервісів web 2.0 відкриває широкі можливості для розвитку різних форм мережевої взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, використання в навчальних цілях вільних електронних ресурсів, самостійного створення контенту. Застосування сервісів web 2.0 в навчальному процесі дозволяє істотно підвищити якість навчання, зробити його результативнішим та особистісно орієнтованим.

Мирошниченко Л.И.

Харьковский национальный университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: mli67@mail.ru

Роль современных компьютерных технологий в обучении русскомуязыку как иностранному

Важной задачей государственной политики Украины в области подготовки иностранных специалистов в высших учебных учреждениях является эффективное использование имеющихся и создание новых возможностей для подготовки высокопрофессиональных кадров для зарубежных стран с учетом приоритетов, потребностей и запросов как Украины, так и иностранных партнеров. Данная концепция подчеркивает, что современная система обучения русскому языку как иностранному (РКИ) должна ориентироваться не только на традиционную методику преподавания русского языка иностранцам, но и находить новые, современные формы организации методической системы обучения языку. Большие возможности для решения поставленной задачи представляются в рационализации процесса обучения за счет использования нетрадиционных методов и приемов

преподавания РКИ, которые позволили бы обеспечить качественное усвоение знаний, сформулировать устойчивые умения и навыки иностранных студентов, обучающихся на начальном этапе довузовской подготовки [2; 5]. Современная концепция образования ориентируется на личность учащегося, развитие его способностей и интересов для активного познания и взаимодействия с окружающей средой. Следует отметить, что именно потребностями учащихся обусловлены цели и задачи обучения русскому языку как иностранному. Главной целью обучения иностранного студента на начальном этапе предвузовской подготовки является получение коммуникативных навыков и умений. Таким образом, перед преподавателем РКИ встает задача создания благоприятных условий для успешного и результативного овладения русским языком. Педагог должен использовать в своей работе такие технологии и приемы обучения, которые мотивировали бы иностранных студентов на дальнейшее изучение русского языка, задействовали бы их творческий потенциал, стимулировали бы их активость. Обучение РКИ с использованием современных компьютерных технологий является важным вспомогательным материалом в целях совершенствования процесса обучения русскому языку как иностранному. В современных условиях учебный процесс невозможно представить без использования новых компьютерных технологий. Иностранному студенту, изучающему русский язык, необходимо наглядно представлять новый материал, особенно на начальном этапе обучения РКИ, поэтому работа преподавателя в иностранной аудитории предполагает использование технических и аудиовизуальных средств обучения в процессе подачи фонетического, лексического, грамматического материала. Слуховая и зрительная демонстрации стали возможными благодаря компьютеру и компьютерным программам, которые позволяют комплексно преподносить информацию различного характера: использовать аудиовизуальные средства, включая музыкальные и видеофайлы, например, песни, отрывки из фильмов, слайды, зрительный ряд из иллюстраций по рассматриваемой теме, дополнительную текстовую информацию, а также предъявлять задания

различного характера [6; 87]. Применение современных компьютерных технологий в учебном процессе меняет подачу традиционных видов обучения РКИ, таких как формирование и развитие фонетической стороны речи, введение и закрепление нового лексического материала, работа с новыми грамматическими конструкциями и другие формы работы. Они являются эффективными средствами обеспечения учебно-образовательного процесса благодаря увеличению объема вводимого учебного материала, способствуя его глубокому пониманию и усвоению в результате максимального приближения занятия к условиям реального общения, давая возможность повторить и углубить приобретенные знания [4; 38]. Новые компьютерные технологии становятся «своего рода императивом установления нового порядка знаний, отражением стратегии преподавания и обучения. Они позволяют коренным образом изменить организацию процесса обучения, формировать системное мышление у обучающихся, построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому собственную траекторию обучения» [5; 42]. Научными исследованиями, посвященными проблемам внедрения и использования новых компьютерных технологий, которые должны способствовать быстрому пониманию, восприятию и глубокому усвоению учебного материала, занимаются такие ведущие ученые как Э. Г. Азимов, О. И. Руденко-Моргун, А. Д. Гарцов, Т. В. Шустикова и др. Как считает О. И. Руденко-Моргун, использование новых компьютерных технологий поможет обеспечить: комплексный, интегрированный подход к обучению РКИ; подлинную коммуникативность дидактических материалов как на начальном, так и на дальнейших этапах обучения; функционирование гибких моделей обучения, в полной мере учитывающих индивидуальные особенности учащихся, и др. [6; 14]. Э. Г. Азимов отмечает, что создание и использование учебных компьютерных программ в обучении РКИ предполагает постановку и решение ряда проблем: - педагогических (изменения в педагогическом процессе, в функциях преподавателя и учащегося, в формах презентации учебного материала); - методических (функции компьютера на уроке

иностранного языка, типы программ и упражнений, соотношение и взаимодействие компьютерных программ с другими учебными средствами, эффективность поддерживаемого компьютером обучения и др.); - психологических проблем взаимоотношений учащихся, преподавателей с компьютерной программой; - лингвистических проблем организации диалога с компьютером на естественном языке; - организационных (организация урока в компьютерной лаборатории, организация дистантного обучения) и др. [1; 4].

Таким образом, применение современных компьютерных технологий значительно повышает интенсивность учебного процесса. При компьютерном обучении усваивается гораздо больше и намного качественнее учебный материал, чем это делается за тот же срок в условиях традиционного обучения.

Литература

1. Азимов Э. Г. Методика применения компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному: хрестоматия. Екатеринбург, 2008. 70 с. 2. 2.

2. Зубарева Л. А. Музыка и пение как средство совершенствования произносительной и слуховой культуры русской речи при обучении иностранных студентов: автореф. дисс. … к. пед. н. Белгород, 1998. 24 с.

3. Ли А. С. Методика использования видеограмм при обучении речевому общению на русском языке в условиях филологического вуза Китая: дисс. … к. пед. н. М., 2000. 166 с.

4. Петрова С. М. Роль инновационной технологии анализа художественного произведения в системе изучения русского языка как иностранного (на материале Республики Саха (Якутия)) [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2012. № 8 (16). URL: http://sisp.nkras.ru/eru/issues/2012/8/petrova.pdf

5. Руденко-Моргун О. И. Компьютерные технологии как новая форма обучения РКИ [Электронный ресурс]. URL: http://m0sted.net/rudenko-morgun-o-i-kompyuternye-tehnologii-kak-novaya-forma-obucheniya-rki/.

6. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств. М., 1981.

Мишонкова Н.А.

Гродненский государственный

медицинский университет

г. Гродно, Беларусь

e-mail: mna0412@yahoo.com

Использование инновационных технологий в обучении иностранных учащихся

Иностранные выпускники – это имидж университета и страны, в которой они получают высшее образование, поэтому первостепенная задача высшего учебного заведения - подготовить высококвалифицированных, современно образованных специалистов, умеющих работать в команде, обладающих гуманизмом и чувством ответственности, которые в сложных ситуациях .сумеют принять ответственное решение. От профессионального решения этих задач во многом зависит, как будут они работать в своей стране по выбранной специальности. Университет даёт основные знания, развивает познавательные интересы и способности студентов, которые им пригодятся для дальнейшего самообразования.

Актуален вопрос применения инновационных технологий в обучении русскому языку как иностранному. Инновационные процессы в организации обучения русскому языку иностранных учащихся связаны с модернизацией содержания образования. Основной целью обучения является формирование и развитие коммуникативной культуры, обучение практическому овладению русским языком. Принцип преемственности разных уровней образования, обеспечение непрерывности. Обеспечением преемственности может служить использование интернета и мультимедиа.

Новые методики с использованием инновационных технологий противопоставляются традиционному обучению иностранным языкам. Чтобы научить общению на иностранном языке, мы создаём реальные, жизненные ситуации (принцип аутентичности общения), которые стимулируют изучение русского языка и вырабатывают адекватное поведение.

Для учащегося реализация коммуникативного подхода с использованием новых технологий не представляет особой сложности. Основной критерий -

учащиеся самостоятельно выбирают языковые единицы для оформления своих мыслей. Использование инновационных технологий в коммуникативном подходе мотивировано: заинтересовать студентов в изучении русского языка посредством накопления и расширения их знаний и опыта. Одним из основных требований является создание взаимодействия на занятии - интерактивность.

Обучая русскому языку, инновационные технологии помогают формировать умения и навыки разговорной речи и в большей степени в обучении лексике и грамматике, обеспечивая заинтересованность и эффективность. Интерактивность создает реальные ситуации из жизни, заставляет учащихся адекватно реагировать на них посредством русского языка.

Современные педагогические технологии помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей, их уровня обученности - обучение в сотрудничестве, использование учебно-методического комплекса (далее – ЭУМК), проектная деятельность, использование новых информационных технологий и Интернет-ресурсов.

Формы работы с компьютерными обучающими программами на занятиях русского языка включают: изучение лексики; обучение диалогической и монологической речи; обучение письму; аудированию, отработку грамматических явлений. Возможности использования Интернет-ресурсов огромны: Интернет создаёт условия для получения любой необходимой информации, находящейся в любой точке земного шара. Используя инновационные технологии на занятиях, преподаватель формирует навыки и умения чтения, воспользовавшись материалами глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи; пополнять словарный запас учащихся; формировать мотивацию к дальнейшему изучению русского языка. Интернет-технологии дают возможность расширить кругозор, наладить и поддерживать деловые связи и контакты со своими однокурсниками, а в будущем коллегами.

Иностранные студенты - активные участники викторин, конкурсов, олимпиад, которые проводят в университете, в республике, а также по сети Интернет, переписываются в чатах с друзьями, с преподавателями. Работая в рамках какого-либо проекта, студенты получают информацию, используют Интернет-ресурсы своих стран.

Инновационные технологии представляют собой эффективное средство оптимизации условий умственного труда в любом его проявлении. Специалисты отметили, что использование компьютера, как устройства для обучения других, никогда не проявит признаков раздражительности и не даст почувствовать, что компьютеру стало скучно. В этом случае применение компьютера является наиболее полезным при индивидуализации определенных аспектов преподавания.

С учётом вышесказанного созданный Электронный учебно-методический комплекс составлен в соответствии с учебной программой дисциплины «Русский язык как иностранный» и адресован иностранным студентам I – IV курсов групп с русским и английским языком обучения по специальности 1- 79.01.01 «Лечебное дело» дневной формы получения образования. ЭУМК создан в формате HTML. Основная цель электронного учебно-методического комплекса – оказание студентам помощи в глубоком освоении русского языка, в любое удобное для учащегося время. Виртуально познакомиться с культурными традициями Республики Беларусь.

Компонентами коммуникативного содержания выступают: сферы общения, темы и ситуации, коммуникативные задачи, речевые действия, актуальные для выделенных типов ситуации. Параметры речевой способности на различных этапах и уровнях владения русским языком: логическая правильность построения высказывания; грамматическая правильность реализации высказывания; адекватная замена языковых средств; вариативность в выборе языковых средств при выражении одного и того же смыслового содержания; стилистические замены; стилистическое конструирование - всё это можно закрепить, и повторить самостоятельно, а если появятся вопросы,

уточнить у преподавателя в аудитории. Основной курс содержит программу, которая соответствует уровню коммуникативной насыщенности и профессиональной достаточности, ориентированную на освоение иностранными учащимися учебной программы общего владения языком и профессионально ориентированного модуля.

Современные инновационные технологии обучения направлены на эффективное развитие личности и адаптацию иностранных студентов в новом для них культурном обществе, с незнакомыми им культурными традициями.

Студенты часто сталкиваются в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций. Метод работы в программе ЭУМК направлен на самоорганизацию и саморазвитие личности студента. Принцип работы в ЭУМК – формирование у студента самостоятельности, гибкости, критичности мышления. Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и отработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и др. мультимедийным средствам учащиеся имеют уникальную возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой.

Для использования ЭУМК достаточно иметь компьютер с базовыми настройками операционной системы (часто студенты используют планшеты и мобильные телефоны).

Молочко Н.В., Мельникова Т.Н.
Белорусский государственный медицинский университет
г. Минск, Республика Беларусь
Гассиева И.И.
Белорусский государственный экономический университет
г. Минск, Республика Беларусь
e-mail: inulja61@tut.by

Диалог культур в учебном пособии «Волшебные путешествия»

по развитию устной речи для китайских учащихся

Любой учебник, учебное пособие по РКИ пишется для реальных людей – иностранных учащихся, представителей разных стран, народов, культур. Важным становится учет специфики образа жизни, быта, культуры, духовных ценностей представителей различных инокультурных общностей, всех тех, для кого создаются эти учебники и пособия. Работу с культурологической информацией, с фактами культуры необходимо начинать уже с начального этапа обучения русскому языку как иностранному. Для толкования данной информации, ее пояснения в виде семантизации можно использовать большое количество наглядной информации, но и не забывать об использовании русского языка для создания элементарных определений. [1].

М.М.Бахтин писал: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже... Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур…Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом, между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур… При такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, но они взаимно обогащаются» [2].

Сложившийся в методике обучения русскому языку как иностранному качественно новый подход к целям обучения, его содержательному наполнению, собственно методической организации учебного процесса, отличающийся ориентацией на активное соизучение языка и культуры, на решение проблем межкультурной коммуникации и реализацию основной стратегической цели - формирование вторичной языковой личности инофонов, несомненно, требует создания учебников нового поколения, отражающих

сегодняшние реалии российской действительности, с учетом диалога культур и понимания культуры как всечеловеческого достояния. [3].

В ряде докладов китайских преподавателей-русистов на XIII Конгрессе МАПРЯЛ, состоявшемся в Гранаде 13–20 сентября 2015 года, поднимались животрепещущие для преподавателей РКИ проблемы. По мнению китайских русистов, в условиях диалога национальных культур родная культура учащихся в КНР должна занимать важное место в обучении иностранному языку. Однако опыт показывает, что ей не уделяется достаточного внимания, учащиеся испытывают недостаток знаний о родной культуре на иностранном языке, что приводит к «умолчанию родной культуры» в межкультурной коммуникации. Знание родной культуры и умение интерпретировать ее на иностранном языке соответствуют не только потребностям учащихся, но и объективным социальным потребностям. Во-первых, при межкультурной коммуникации учащимся часто приходится рассказывать о своеобразии родной культуры на изучаемом языке путем ее сравнения с иноязычной культурой. Однако недостаточное знание своей родной культуры и неумение рассказать о ней на изучаемом языке часто ставит собеседников в затруднительное положение. Поэтому у учащихся возникает большой интерес к родной культуре. Во-вторых, широкое сотрудничество между Китаем и Россией потребовало специалистов с богатыми знаниями культурных традиций обеих стран. При недостаточном знании собственной культуры представители разных культур не могут вступить в полноценную межкультурную коммуникацию. При коммуникативно-деятельностном подходе к обучению РКИ центром обучения является субъект учебной деятельности. Цели обучения должны соответствовать конкретным условиям обучения, к которым относятся: 1) интересы учащихся; 2) объективные социальные потребности 2. Таким образом, когда речь идет о межкультурной коммуникации при обучении РКИ, внимание должно быть сконцентрировано не только на познании культуры страны изучаемого языка, но и на своей родной культуре.[4]. В вузах были разработаны новые учебные

программы и учебники в соответствии с коммуникативно-деятельностным подходом к обучению РКИ и новыми социальными условиями.

В статье русистов Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли, г. Гуанчжоу рассматривается проблема «афазии китайской культуры» при изучении русского языка, предлагаются способы ее решения. В частности говорится, что из-за невнимания к родной стране и ее культуре в процессе обучения русскому языку студенты-русисты попросту не могут вести полноценный разговор на русском языке о своей стране вообще и о ее традиционной культуре в частности. Низкий уровень выраженности феноменов китайской культуры средствами русского языка, отсутствие китайских культурных компонентов в содержании преподавания русского языка стали серьезным препятствием для осуществления межкультурной коммуникации как двунаправленной деятельности, что явно не соответствует требованиям времени. С повышением международного статуса КНР, особенно с укреплением отношений стратегического партнерства Китая и России, интерес к Китаю в целом и к китайской культуре в частности сильно вырос в России и во всем мире, поэтому сегодня уделять должное внимание введению в процесс преподавания русского языка сведений о китайской культуре, формированию у студентов навыков и умений выражать информацию о своей стране чрезвычайно важно.[5].

Авторы отмечают, что на основе результатов проведенного опроса, были предложены следующие способы решения проблемы «афазии китайской культуры». 1. Китайские педагоги-русисты должны обратить внимание на явление «афазии китайской культуры» у своих студентов, вести соответствующие изменения в имеющиеся учебные пособия по русскому языку. Уже были предприняты попытки издания таких учебных пособий, как «Китайская культура», «Фоновые сведения о Китае на русском языке», «Хрестоматия по культуре Китая», «Здравстуй, Гуандун», «Добрый день». 2. Увеличение объема информации о китайской культуре в учебных пособиях, безусловно, важно, но этим нельзя ограничиваться. Поэтому на занятиях

преподаватели-русисты уделяют особое внимание развитию у студентов способности рассказывать о китайской культуре на русском языке, тому, чтобы студенты поняли необходимость и важность формирования навыков и умений выражать информацию о своей родной культуре на изучаемом языке. 3. Студенты-русисты должны осознать серьезность требований новой эпохи к их уровню владения русским языком, стремиться в первую очередь усовершенствовать свои знания в области русского языка и русской культуры и в то же время, по возможности, освоить умение рассказать о китайской культуре по-русски с помощью всех современных ресурсов как на занятиях, так и во внеучебной обстановке. Перечислены сайты, полезные для формирования у студентов навыков и умений рассказывать о китайской культуре по-русски: официальный сайт Международного радио Китая (http://russian.cri.cn/), официальный сайт Агенства Синьхуа (http://russian.news.cn/), официальный сайт «Жэньминь Жибао» (http://russian.people.com.cn/), CCTV на русском языке (http://russian.people.com.cn/) и многие русскоязычные ресурсы, посвященные Китаю.[5].

Многолетний опыт преподавания в КНР подсказал доценту Нине Владимировне Молочко, работавшей в Сианьском университете нефти и газа, создать учебное пособие по развитию устной речи «Волшебные путешествия» для китайских студентов, изучающих русский язык на основном этапе обучения. Оно рассчитано на 23 темы по 4-6 часов каждая. Как указано в предисловии, пособие было написано благодаря интересной идее китайского студента Ган Цзянь (русское имя Дима) во время путешествий по Северо-востоку Китая (в провинции Хэйлунцзянь и её столице Харбину) с преподавателем и друзьями.

Данное учебное пособие отличается новизной. Оно поможет студентам изучать русский язык в естественных ситуациях общения путём погружения в языковую среду, интересно и занимательно.

Во-первых, это реальное путешествие, которое преподаватель совершила с семьёй Димы; во-вторых, это естественное общение во время их путешествий; в-третьих, русский язык изучается с помощью ролевых игр, так как путешественники играют с русским языком, на русском языке, в русский язык; в-четвёртых, любому студенту предлагают присоединиться, стать игроком, начать изучать разговорную русскую речь, путешествуя по Китаю.

Принцип интерактивности, дополняющий и существенно обогащающий принцип коммуникативности, в пособии концептуально определяется взаимодействием таких категорий, как автор-персонаж-обучаемые, и реализуется через межперсонажную коммуникацию героев, в конечном итоге позволяющую воздействовать на инофонов, формируя в них черты вторичной языковой личности. [1].

В пособии представлен разнообразный учебный и наглядный материал. В качестве фонетического материала рубрика «Игра в русский», использованы произведения малых жанров русского фольклора (загадки, пословицы, поговорки, скороговорки), а также известные стихи и песни.

Страноведческий материал представлен в рубрике «Жизнь в России». Формулы речевого этикета отрабатываются через ситуативные задания. Грамматика представлена в живых диалогах, полилогах (речевых образцах, формулах речевого этикета), новая активная лексика переведена на китайский язык. Широко используются ролевые игры, способствующие интенсивному овладению русским языком. Все материалы пособия озвучены, имеется CD-rom. Данное пособие можно использовать в учебном процессе в качестве дополнительного материала к любому учебнику русского языка базового уровня. Надеемся, что оно поможет китайским русистам в решении проблемы «афазии китайской культуры».

Литература:

1. Петрова, А. С. Диалог культур на уроках русского языка как иностранного // Lingua mobilis . 2011. №5 (31). [Электронный ресурс] http://cyberleninka.ru/article/n/dialog-kultur-na-urokah-russkogo-yazyka-kak-inostrannogo. Дата обращения: 07.02. 2017.

2. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. М.: Искусство, 1986. 444 с. =[Электронный ресурс] http://study-english.info/article009.php Дата обращения: 07.02.2017

3. Теремова, Р. М. Учебник по русскому языку как иностранному нового поколения: каким ему быть? // МИРС . 2007. №1-2. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/uchebnik-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu-novogo-pokoleniya-kakim-emu-byt Дата обращения:07.02.2017.

4. Чжан Хуэйцинь, Юй Чуньфан. Роль родной культуры в обучении РКИ при коммуникативно-деятельностном подходе. / Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ, В 15 томах. Том 9. Направление 8, Русский язык в межкультурной коммуникации. Санкт-Петербург, 2015. С.238- 241.

5. Фэй Цзюньхуэй, Ян Кэ. Формирование у китайских учащихся способности выражать информацию о китайской культуре в процессе изучения русского языка — на примере вузов южнокитайской провинции Гуандун. / Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ, В 15 томах. Том 10. Направление 9. Методика преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного. Санкт-Петербург,2015.С.1055-1058.

Мосьпан Е.П.

Украинский государственный университет

железнодорожного транспорта

Харьков, Украина

yelena_mospan@mail.ru

ТСО в обучении реферированию

Обучение реферированию научной статьи по специальности является важнейшим аспектом языковой подготовки иностранных студентов старших курсов. Завершающим этапом этой учебной деятельности является обучение обзорному реферированию, а умения в составлении обзорного реферата в соответствии с программой [4; 55] должны проверяться на государственном экзамене по языку обучения в седьмом семестре.

Терминологическая насыщенность, специфические грамматические средства и структура предлагаемых для реферирования научных статей по специальности затрудняют понимание текста. Решением данной проблемы являются домашнее чтение текста как подготовительный этап работы и сдвоенные занятия по обучению реферированию.

Основной этап работы на занятиях, посвященных реферированию, которое включает составление библиографического описания и плана статьи, подбор реферативных клише, конспективное формулирование основной информации каждой части текста, выбор средств выражения логических связей для вторичного текста, можно проводить с использованием компьютеров (в компьютерных классах или с проецированием учебных материалов на настенный экран) и/ или интерактивной доски. При такой работе появляется возможность уйти от объемных печатных учебных материалов, обходясь их электронной версией, где цветом букв, видом и размером шрифта можно выделять структурные элементы реферата. Так как в текстовой программе существует возможность открыть на экране сразу два окна, в таком виде или в виде расположенных рядом таблиц студентам последовательно предлагаются для сравнения план и план с подобранными к нему клише (табл. 1), план с клише и план с конспективным изложением информации (табл. 2), затем готовые содержательные блоки без и со словами – организаторами научной мысли и словами, обеспечивающими логические связи частей текста, (табл. 3), исходный текст и готовый реферат по этому тексту (табл. 4). При этом предъявление материалов для сравнения можно осуществлять как по частям, так и полностью. В качестве примера приведем элементы работы со статьей «Электрификация железных дорог как фактор энергетической независимости…» из профильного журнала [3].

Табл. 1

План	План с реферативными клише
1. Электрификация как ключевое направление развития железных	1. ***Акцентируется внимание на том, что*** электрификация является

дорог Украины. 2. Длина электрифицированных путей на сегодня и оптимальный уровень электрификации. 3. Причины перехода на электрическую тягу. 4. Цели электрификации. 5. Себестоимость перевозок электротягой. 6. Условия электрификации железных дорог в Украине. 7. Проблемы «Укрзализныци» в процессе электрификации. 8. Планы работ «Укрзализныци» на ближайшие два года.	ключевым направлением развития железных дорог Украины. 2. ***Указываются*** длина электрифицированных путей на сегодня и оптимальный уровень электрификации. 3. ***Описываются*** причины перехода на электрическую тягу. 4. ***Излагаются*** цели электрификации. 5. Отмечается себестоимость перевозок электротягой. 6. ***Называются*** условия электрификации железных дорог в Украине. 7. ***Перечисляются*** проблемы «Укрзализныци» в процессе электрификации. ***Освещаются*** планы работ «Укрзализныци» на ближайшие два года.

Табл. 2

Пункт плана с реферативным клише	Содержательный блок реферата по данному пункту плана
Указываются длина электрифицированных путей на сегодня и оптимальный уровень электрификации.	***Указывается*** длина электрифицированных путей на сегодня: *9854 км (около 45% всей длины главных путей). Из них на постоянном токе электрифицировано 4746 км, на переменном – 5108 км*

	(соответственно 48,2% и 51,8% от общей длины электрифицированных дорог). ***Отмечается*** оптимальный уровень электрификации: *50 – 60% общей длины железнодорожных сетей с выполнением ими 90 – 95% общего объема перевозок.*

Табл. 3

Соседние содержательные блоки реферата	Соседние содержательные блоки**,** со средствами логической связи между ними
Отмечается оптимальн*ый* уровень электрификации: *50–60% общей длины железнодорожных сетей с выполнением ими 90 – 95% общего объема перевозок.* Описываются основные причины электрификации железных дорог: *ежегодное увеличение тарифов …*	Отмечается оптимальн*ый* уровень электрификации: *50–60% общей длины железнодорожных сетей с выполнением ими 90 – 95% общего объема перевозок.* **Также** описываются основные причины электрификации железных дорог: *ежегодное увеличение тарифов…*

Параллельное предъявление первичного и вторичного текстов дают возможность наглядно оценить их количественную соотнесенность, проведенные при сворачивании основной информации синтаксические трансформации, насыщенность реферата специальными языковыми средствами.

Табл. 4

Содержательная часть исходного текста	Содержательный блок реферата
К тому же особенную актуальность электрификация	**Кроме того, *излагаются*** цели электрификации:

приобретает как устойчивое основание для общей оптимизации и рационализации транспортной железнодорожной сети и обеспечения эффективного доступа вагонных составов к морским портам, а также для повышения энергетической эффективности и энергосбережения. Для национальной экономики электрификация железных дорог Украины означает уменьшение логистических издержек предприятий за счет повышения экономической эффективности функционирования сектора грузовых перевозок и обеспечения стабильности структуры расходов. Это, в свою очередь, содействует диверсификации национальной экономики благодаря увеличению транзитных возможностей транспортной системы государства.

Электрификация железных дорог в рамках национальных транспортных коридоров скоростного движения – это

– оптимизация и рационализация транспортной железнодорожной сети и обеспечение эффективного доступа составов к морским портам;
– повышение энергетической эффективности и энергосбережения;
– увеличение транзитных возможностей транспортной системы государства;
– внедрение полноценного скоростного движения;
– улучшение экологической ситуации в стране и улучшение имиджа Украины на международной арене.

(394 печатных знака)

условие, без которого в Украине невозможно внедрение полноценного скоростного движения. Кроме того, выполнение программы электрификации железных дорог способствует улучшению экологической ситуации в стране: за счет снижения потребления горюче-смазочных материалов уменьшается выброс вредных газов в атмосферу. Так как электрификация железных дорог является самым крупным киотским проектом в транспортной отрасли, это способствует улучшению имиджа Украины на международной арене. *(1144 печатных знака)*	

Сильным учащимся рекомендуем предлагать самостоятельно находить и выделять цветом или шрифтом использованные специальные языковые средства реферирования, в большинстве уже знакомые им по составлению аннотации научной статьи [1; 63-73 и 2; 221-223]. Завершить первое занятие по обучению реферированию можно заданием прямо в тексте заменить глагольные клише активной конструкции пассивными или наоборот (*автор описывает* ↔ *описывается, автор анализирует* ↔ *анализируется, автор делает вывод* ↔ *делается вывод* и т.п.) или заменить подобранные клише синонимическими.

Методические разработки подобного рода могут скачиваться студентами на смартфоны и использоваться в их самостоятельной работе и при дистанционном обучении.

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. Мосьпан Е. П. Русский язык для иностранных студентов железнодорожных специальностей / Е. П. Мосьпан – Харьков, 2015. – 230 с.
3. Пономарева Е. Электрификация железных дорог как фактор энергетической независимости / Е. Пономарева // Локомотив-информ. – №8. – 2011. – С. 53-54.
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.

Опришко Н.О .

Харківський національний

автомобільно-дорожній університет

м.Харків, Україна

e-mail: nataopryshko21.11@gmail.com

Зміст факультативного курсу української мови для іноземних студентів підготовчого відділення: лексичний аспект

Навчання на підготовчому відділенні – це складний процес інтенсивної соціальної адаптації іноземних студентів на різних рівнях. Окрім мовних, психологічних, культурних, комунікативних, кліматичних, фізіологічних аспектів, цей процес ускладнюється функціонуванням в нашій країні, зокрема, в Харкові та інших містах східної, центральної та південної України, двох споріднених мов – російської та української. Це викликає в студентів-іноземців, які вивчають російську мову, додатковий психологічний дискомфорт, оскільки для повноцінного спілкування необхідно знати ще одну мову.

Важливість залучення іноземних студентів до вивчення реалій країни не лише російською, але й українською мовою давно усвідомлена багатьма викладачами-практиками, через що у програму ряду підготовчих відділень харківських вишів було введено курс української мови як іноземної, хоча б факультативний. Адже лише за умов раннього введення іноземного студента в україномовне середовище процес його адаптації у білінгвальному місті пройде успішно та без особливих проблем.

Програма факультативного курсу повинна знайомити іноземця з фонетичною та інтонаційною системами української мови, з основними граматичними моделями та певним обсягом лексичного матеріалу, що міг би задовольнити комунікативні потреби студента на початковому етапі навчання в Україні. При цьому слід пам'ятати, що, на відміну від граматики української мови, її лексична система, маючи багато спільного із російською, все ж насичена великою кількістю слів, відмінних від їхніх російських відповідників.

Мовленнєва діяльність студента в період навчання на підготовчому відділенні в основному обмежується побутовою та навчально-професійною сферою спілкування. І саме в цих сферах студенти-іноземці найчастіше стикаються з українською мовою. У нашому невеликому дослідженні ми спробували окреслити лексичний мінімум, з допомогою якого студент початкового етапу навчання здатен хоча б на мінімальному рівні вступати в комунікацію із носіями мови. Цей ж лексичний мінімум ми рекомендуємо для вивчення в факультативному курсі. Під час проведення дослідження ми, звісно, не враховували слова, близькі за фонетичним оформленням до російських відповідників, оскільки вони за традицією легко сприймаються та запам'ятовуються студентами.

У результаті проведеного аналізу нами було виділено такі тематичні ряди слів:

Місто: вулиця, майдан, готель, будинок, кав'ярня, пошта, крамниця, зупинка, їдальня, перукарня, лікарня, майстерня, лазня.

Вокзал: довідка, квиток, почекальня, кімната для відпочинку, митний контроль, вбиральня.

Родина: батько (тато), чоловік, дружина, юнак, дівчина, хлопець, дідусь, бабуся, малюк (дитина), донька.

Факультет: підготовчий факультет для іноземних громадян, підручник, зошит, папір, студентський квиток, розклад, залік, іспит, гумка, крейда, шафа, олівець, перерва, праця, відпочинок, доповідь, оголошення, заява.

Професії: лікар, викладач, водій, фахівець, актор, письменник.

Одяг: одяг, хустка, сукня, білизна, спідниця, сорочка, капелюх, панчохи, шкарпетки, краватка.

Взуття: взуття, черевики, чоботи, капці.

Магазин: крамниця, посуд, річ-речі, окуляри, ґудзик, годинник, рушник, квіти, гроші, парасолька.

Продукти: сіль, цукор, сік, цукерки, напої, печиво, цибуля, курка, яловичина, олія, картопля, морозиво.

Назви місяців: січень, лютий, березень, квітень, травень, червень, липень, серпень, вересень, жовтень, листопад, грудень.

Кольори: колір, блакитний, червоний, рожевий.

Фрази етикету: доброго ранку, добридень, будь ласка, дякую, прошу, смачного, до зустрічі, до побачення, щасти Вам, на все добре, добраніч.

Оголошення: не палити, не смітити, будьте обережні, увага.

Врахування названих лексичних одиниць під час розробки факультативних курсів з української мови для підготовчих відділень повинне сприяти інтенсивній адаптації студентів-іноземців у новому соціальному середовищі, а також збільшити обсяг лінгвокраїнознавчих знань про країну перебування та

навчання, створити умови для подальшого задоволення їхніх пізнавальних інтересів у сфері культури, традицій і духовних цінностей українського народу.

Література:

1. Опришко Н.О. Лексичний аспект викладання факультативного курсу української мови як іноземної / Н.О.Опришко, Ю.О.Малихіна // Материалы II Международной научно-методической конференции "Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении" - Харьков: ХНУРЭ. - 2015. - С.265-270
2. Присяжнюк Н.К. Проблеми викладання української мови іноземцям / Н.К.Присяжнюк // Українська мова і сучасність. - К., 1992. – С. 78-93.
3. Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання// Збірник матеріалів Міжнародної наукової конференції. – Львів, 1994. – 246 с.

Оробинская М.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail:mariaorobinska@gmail.com

Использование дискуссионно-игрового метода для развития разговорных навыков студентов (на примере игры «Мафия»)

Использование игр и дискуссий в ходе обучения иностранному языку не ново [1, 2, 3, 6].

Каскевич И.Т. отмечает, что дискуссия позволяет включать учащихся в значимые для них, разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить и общаться и предоставляет возможность высказать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса [4].

Утепкалиева А.Ж. считает игру эффективным средством создания коммуникативной направленности уроков иностранного языка. Ролевая игра, будучи наиболее точной и доступной моделью иноязычного общения, есть та

организационная формой обучения, которая позволяет оптимально сочетать групповые, парные и индивидуальные занятия на занятии. При участии в ролевых играх у учащихся закладываются основы коммуникативной компетенции, позволяющие осуществлять иноязычное общение на уроках, что является главной целью обучения иностранному языку [8, 103].

Целесообразным представляется использование в ходе преподавания иностранного языка приемов, позволяющих объединить в себе дискуссию и игру.

Для объединения данных видов деятельности нами было разработано занятие по игре «Мафия». Ниже предлагается методическая разработка использования данной игры для развития речевых навыков студентов-иностранцев, изучающих русский язык на начальном этапе.

Игра «Мафия»

«Мафия» – это салонная командная психологическая пошаговая ролевая игра с детективным сюжетом, моделирующая борьбу информированных друг о друге членов организованного меньшинства с неорганизованным большинством [5].

Тип занятия: игра, дискуссия

Цель: развитие полемических навыков учащихся, умения отстаивать свою позицию.

Задачи: - развитие навыков связной речи;

- ознакомление с речевыми клише, необходимыми для высказывания собственного мнения и ведения дискуссии;

- развитие навыков учащихся, необходимых для ведения дискуссии.

Необходимые материалы: игральные карточки («Мирный житель», «Мафия», «Доктор», «Полицейский»), раздаточный материал, с примерами речевых паттернов:

Я (не) думаю,

Я (не) считаю,

Мне (не) кажется, что мафия – это… потому что….

Я (не) согласен(а),

Я (не) уверен(а),

Необходимая лексика: название профессий, настоящие и прошедшее время.

Необходимая грамматика: образование сложносочиненных и сложноподчиненных предложений.

Ход занятия

1. Знакомство. Модератор просит участников на самоклеющейся бумаге написать три слова, характеризующих их. Модератор собирает ответы участников и зачитывает их по одному, прося других угадать того, кто так охарактеризовал себя. Ответы наклеиваются на доску.

2. Модератор предлагает начать игру «Мафия». Модератор раздает участникам карточки с ролями (мирный житель, мафия, доктор, полицейский). После того, как игроки ознакомились со своими карточками и поняли свои роли, модератор объявляет о наступлении ночи и просит всех участников игры закрыть глаза. После наступления ночи «просыпается» мафия. Игроков, получивших карточку «мафия» просят открыть глаза, познакомиться друг с другом и выбрать, кого они хотят «убить». Игрок, которого «убила» мафия выбывает из игры, если доктор его не успевает вылечить. После этого мафия «засыпает» и «просыпается» полицейский. Полицейский проверяет любого из игроков на причастность к мафии, а модератор подтверждает или опровергает его подозрения. После этого полицейский «засыпает», и «просыпается» доктор. У игрока, исполняющего роль доктора, есть шанс спасти жертву мафии, если он

сможет догадаться, кого мафия выбрала своей жертвой. После этого «просыпается» весь город. Модератор сообщает удачным или неудачным было покушение мафии, и начинается обсуждение. В ходе обсуждения любой играющий может высказать свои истинные (или мнимые) подозрения против любого игрока, обвинив его в связях с мафией и поставив его кандидатуру на голосования. После объявления нескольких кандидатур обвиненным игрокам предоставляется слово. Они могут использовать возможность высказаться для облечения в связях с мафией других игроков и/или выступить в свою защиту. Затем наступает голосование (голосовать можно только 1 раз за того или иного игрока, можно не голосовать). Игрока, за которого проголосует большинство игроков, отправляют в тюрьму [7]. За тем снова наступает ночь. Игра продолжается до победы одной из команд (мафии или мирных жителей).

3. Подведение итогов занятия. Модератор просит участников занятия выбрать самого лучшего мафиози, полицейского и доктора и обосновать собственное мнение.

Литература:

1. Андреасян, И.М. Учение в сотрудничестве как приоритетная технология обучения школьников английскому языку / И.М. Андреасян // Замежныя мовы ў Рэспубліцы Беларусь. – 2008. – №3. – С. 23–29.
2. Бабинская, П.К. Коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку/ П.К. Бабинская// Замежныямовыў Рэспубліцы Беларусь. – Минск, 2010. – №4. – С. 3-7.
3. Баклашкина, М.В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе / М.В. Баклашкина // Иностранные языки в школе. – 2009. – №1. – С.8; №3. – С. 9–17.
4. Каскевич И.Т. Дискуссия как способ формирования коммуникативных компетенций учащихся на уроках английского язика [Электронный ресурс] – Альтерант-2013. – Режим доступа: http://conf.grsu.by/alternant/2012/04/18/552/
5. Мафия (игра) [Электронный ресурс] // Wikipedia – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Мафия_(игра)
6. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9–15; №5. – С. 17–22.
7. Правила игры «Мафия» [Электронный ресурс] // Мафия. Минск – Режим доступа:http://mafia-minsk.by/pravila_igry_mafiya.html
8. Утепкалиева А.Ж. Расширение значения использования ролевых игр на уроках английского языка / А.Ж. Утепкалиева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13 (342) – С. 103-105.

Панченко Е.И.
Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара
г. Днипро, Украина
e-mail: kafedra_UPI@i.ua

Итоговый экзамен по украинскому (русскому) языку для студентов-иностранцев: проблемы и поиски

В течение ряда лет итоговое оценивание лингвистической подготовки иностранцев в Днепропетровском национальном университете имени Олеся Гончара претерпевало определенные изменения. В его организации мы выделили две модели.

Первая модель является письменно-устной. В такой форме экзамен проводился ряд лет в 7-м семестре и включал в себя следующие виды заданий: выполнение тестовых заданий (их «вес» в общей оценке знаний колебался от 30 до 70%); письменное краткое изложение прочитанного специального текста (аннотация в той или иной форме); устная беседа. Последнее задание имело такие варианты: беседа по теме курсовой или дипломной работы или беседа на заранее обозначенные общественно-политические темы.

Вторая модель была введена в ДНУ в 2013 году и включает в себя только тесты. Для сопряжения с первой моделью в тесты были включены вопросы общественно-политического и лингвокультурологического характера.

Отмена государственного экзамена по украинскому (русскому) языку, хоть и снизила в определенной степени «обеспокоенность» студентов полученным результатом, предоставила, тем не менее, преподавателям возможность использовать более гибкую модель итогового экзамена. Над этим нам предстоит размышлять, чтобы в ближайшем будущем оптимизировать первую модель и успеть отработать ее со студентами следующего выпускного курса.

Пасечная Е. В.

Криворожский национальный университет

г. Кривой Рог, Украина

e-mail: dieselist-154@ya.ru

Система коммуникативных упражнений на начальном и среднем этапах обучения русскому языку как иностранному

Обучение русскому языку как иностранному предусматривает следующие этапы обучения: начальный, средний, продвинутый и завершающий. В методической литературе классификации этих этапов и особенностям речевой деятельности на каждом из них посвящены работы ведущих лингводидактов: Л. Бадриевой, С. Бархударова, Т. Вишняковой, С. Корчиковой, А. Леонтьева, И. Меркулова, О. Митрофановой, Г. Рожковой, Л. Рудневой, Ю. Сдобновой, В. Скалкина и др.

Т. Вишнякова характеризует этапы обучения как взаимосвязанные периоды учебного процесса, которые имеют определенную (коммуникативно завершенную и незамкнутую) цель и содержание, а также характеризуются спецификой методов, средств и условий обучения и протекают в более или менее строгих временных границах, необходимых и достаточных для достижения коммуникативной цели и реализации содержания обучения [1; 28].

Объектом нашего внимания стал процесс обучения иностранных студентов на подготовительном факультете, который представлен начальным и средним этапами. Начальный этап (I семестр) обеспечивает овладение русским языком как неродным на самом элементарном уровне. Методисты квалифицируют его как обучение «от нуля». Основными сферами общения тут выступают социально-бытовая и учебно-профессиональная, а доминирующим видом речевой деятельности – говорение. Темы общения на этом этапе ограничены («Моя семья», «Моя страна», «Моя группа», «Мой друг / подруга»),

что объясняется владением новой лексикой на минимальном уровне и элементарными знаниями русской грамматики.

Средний этап (II семестр) характеризуется углублением знаний грамматической структуры языка (падежи имени существительного, степени сравнения имени прилагательного и наречия, разряды местоимений, совершенный и несовершенный вид глаголов, построение разных типов сложноподчиненных предложений и т. д.), а также активным усвоением лексики научного стиля речи. На этом этапе увеличивается количество времени на такие виды речевой деятельности, как аудирование и чтение. Качественные изменения уровня владения новым языком позволяют существенно расширить круг коммуникативных ситуаций для аудиторного и внеаудиторного общения.

Важнейшим средством обучения студентов, формирования у них речевых умений и навыков считаются коммуникативные упражнения. В. Скалкин, основываясь на всестороннем исследовании устной коммуникации, природы владения иноязычной речью и процессов формирования речевой компетентности, формулирует требования, которые предъявляются к коммуникативным упражнениям. Ученый справедливо утверждает, что они должны:

– сообщать информацию, желание «поделиться» которой может стать их реальной потребностью или учебным заданием; стимулировать продуцирование связной речи на основе их жизненного опыта и знаний;

– стимулировать выражение своего отношения к тому или иному факту (событию, явлению) жизненной или учебной реальности; создавать ситуации для речевого общения в классе, моделируя одну из сфер реального устного общения;

– быть коммуникативными как по содержанию, так и по форме; как по материалу, так и по процедуре выполнения;

– строиться на проработанном и достаточно усвоенном материале с тем, чтобы при порождении речи основное внимание было направлено на содержание высказываний;

– выполняться в форме одного из типичных видов устного общения (диалогического или монологического, индивидуального или группового, официального или непринужденного, контактного или дистантного);

– предусматривать формирование одной из разновидностей речи, дифференцирующейся по: а) протяженности (реплика, фрагментарное высказывание, монологическое единство и др.), б) степени подготовленности; в) инициативности; г) психологическому основанию (память, сиюминутный анализ, воображение и т. д.); д) коммуникативному содержанию (описание, рассуждение, рассказ); е) цели коммуникативного поступка (повеление, совет, соблюдение этикета и т. д.) [3; 192–193].

Рассмотрим типы коммуникативных упражнений, которые целесообразно применять на начальном и среднем этапе изучения русского языка как иностранного. В методической литературе акцентируется [2; 91–92], что коммуникативные (речевые) упражнения, направленные на выработку у студента умения мобилизировать усвоенный языковой материал в целях осуществления коммуникации, могут быть подготовленными и неподготовленными. Переход от подготовленной к неподготовленной речи происходит постепенно, путем изменения направленности внимания обучаемого с языкового оформления его речи на ее содержание. Этот переход достигается постепенным снятием опоры высказывания на готовое содержание (информационная опора) и на готовые речевые образцы для выражения этого содержания (формальная опора). За упражнениями с формально информационной опорой (пересказ текста, диалогизация текста) обычно следуют упражнения с формальной опорой, когда студенту сообщаются речевые образцы, которые он должен употребить при выражении содержания, определяемого им самим (например, составление ситуаций с контекстно близкими словами). Далее выполняются упражнения с информационной опорой, при выполнении которых обучаемый имеет возможность опереться лишь на содержание, которое может стимулировать всю логическую последовательность высказывания, либо давать исходное побуждение для

высказывания, а форму высказывания он должен выбирать сам в соответствии с внешней ситуацией общения (например, пересказ текста, предъявленного на родном языке, или передача содержания серии рисунков и т. д.). Характерной чертой упражнений заключительного цикла является максимальная приближенность к естественной речевой коммуникации и отсутствие регламентации в отношении выбора содержания и формы его выражения.

Как видим, объем материала должен увеличиваться постепенно с расширением его тематики. Методически целесообразно создать на практическом занятии атмосферу непринужденного, естественного общения при обыгрывании коммуникативных ситуаций: «Приглашение в гости», «Университет, в котором я учусь», «Распорядок дня», «Достопримечательности города, где я сейчас живу», «Мое хобби», «Моя любимая музыкальная группа», «Общежитие – наш дом», «Планы на будущее», «Мой любимый учебный предмет», «Национальные символы моей страны» и др. Концентрический способ подачи лексико-грамматического материала позволяет, опираясь на базовые, элементарные знания языка, постепенно вводить новые грамматические формы и употреблять их в разных речевых ситуациях.

Таким образом, коммуникативные упражнения позволяют сформировать у студента-иностранца умения и навыки речевой деятельности, необходимые для продуктивного общения в социально-бытовой, учебно-профессиональной и общественно-политической сферах.

Литература:

1. Вишнякова, Т. А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам [Текст] / Т. А. Вишнякова. – М. : Рус. яз., 1982. – 126 с.
2. Обучение иностранному языку как специальности [Текст] / М. К. Бородулина, А. Л. Карлин, А. С. Лурье, Н. М. Минина. – М. : Высш. школа, 1982. – 255 с.
3. Скалкин, В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи [Текст] / В. Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.

Петрусенко Н.Ю., Соина И.Ю.

Харьковская государственная академия физической культуры

г. Харьков, Украина

e-mail: petrusenko-nina@mail.ru

Работа с художественным текстом в иностранной аудитории

Проблемы художественной речи и поэтической в частности находились в поле зрения исследователей и получили освещение в их трудах. Так, в своих работах В.В.Виноградов [2; 285] подчеркивает, какое огромное значение имеют приемы и принципы расположения слов, а также связанные с ними формы и типы интонационного предложения. Проблема представляется важной, т.к. индивидуально-стилистическое своеобразие в формах и приемах речевого словоупотребления, речевых конструкций помогают осознанию и определению образа автора произведения.

Жирмунский В.М. в книге «Сравнительное литературоведение» пишет, что «язык художественного произведения представляет творческий отбор художественных выразительных средств из материала речевых возможностей, которыми язык располагает в данное время»[3; 408].

Анализу синтаксической структуры стихотворной речи и выяснению внутренних соотношений между синтаксическим строем и стихотворным ритмом поэтического произведения посвящена работа Н.С. Поспелова «Синтаксический строй стихотворных произведений Пушкина»[4]. В ней он отмечает, что «стих не деформирует уже готовую прозаическую речь, а формирует речь особым образом и не только ритмически, но и синтаксически»[4; 5].

Вместе с тем проблемы структурно-стилистического анализа синтаксических и лексических особенностей художественной речи, изучающие специфические синтаксические построения, их расположения и взаимозависимости, вызывающие у читателя определенные эмоции, остаются малоизученными. Особенно неизученными остаются способы восприятия синтаксических и лексических особенностей художественной речи иностранной аудиторией. Введение в фокус нашего исследования вопроса

особенностей поэтического и прозаического синтаксиса и лексических средств отвечает стремлению иностранных студентов воспринимать художественные произведения на занятиях.

Литературное произведение возможно воспринять лишь при владении знаниями и ценностями некоторой национально-культурной и языковой общности. Важность этого положения еще более очевидна применительно к восприятию текста поэтического, в котором активно реализуются семантические, стилистические потенции языковых единиц, и смысловая емкость слова особенно велика. Как отмечает Л.И.Тимофеев, «слово в художественной речи играет значительно более самостоятельную роль сравнительно с другими типами речи»[7; 260].

Понимание смысловой емкости слова, а значит, и восприятие образной системы художественного текста, зависит не только от языкового опыта студента-иностранца, но и от знания конкретной реалии, являющейся предметом художественного изображения. Подход к анализу художественного текста с позиций лингвострановедения дает возможность более полно раскрыть семантические особенности слова в конкретном художественном произведении, помогает иностранному студенту понять эмоционально-эстетическое содержание произведения.

Изображение природы в лирических произведениях выражается в образах наглядно-чувственного характера и опирается на представления. Наглядность, изобразительность речи во многом определяет выразительность образов в пейзажной лирике, степень эмоционального воздействия на читателя очень велика.

В структуре образа художественного текста о природе опорным элементом являются слова, называющие предметы или явления природы. Роль конкретных существительных, называющих предметы и явления природы как опорного звена образа в поэтических описаниях природы, очень велика. Такими словами являются названия цветов, деревьев, птиц, явлений природы и другие лексемы, принадлежащие тематическому полю «природа».

Как указывает А.Н.Васильева, «читатель должен прежде всего стать зрителем», через слово (системный отбор и организацию слов) он должен мысленно «увидеть определенную внешнюю картину жизни» [1;367]. Поэтому при функционировании в художественно произведении слово в первую очередь приобретает чувственно-образную аспектизацию, сохраняя при этом и свое понятийное значение. Это положение, выявленное по отношению к художественной речи в целом, еще в большей степени приложимо к языку стихотворений о природе. Специфика существительных, называющих предметы и явления природы, в поэтическом тексте заключается в особой актуализации наглядно-чувственного элемента их семантики.

Эмпирический компонент значения слов, называющих предметы и явления природы, включает внешние, чувственно-воспринимаемые особенности данного предмета или явления, вызывает ассоциации зрительного и слухового характера. Таким образом, слово помимо понятийного содержания несет в себе комплекс представлений об обозначаемой им реалии, вызывает в сознании цепь ассоциаций наглядно-чувственного и эмоционально-эстетического характера, которые активизируются в художественном тексте и являются источником его образности.

Если рассмотреть данные элементы семантики слова с позиций лингвострановедения, то, очевидно, они включаются в объем «лексического фона» слова.

В поэзии смысловая нагрузка слова значительно большая в сравнении с прозой. Поэтическая речь в большей степени требует работы воображения, фантазии читателя, слово концентрированно выражает комплекс представлений, является своеобразным импульсом ассоциаций. Лингвострановедческий комментарий призван моделировать фоновые знания у иностранного студента, помочь ему стать «зрителем» через слово, углубить восприятие поэтического текста. Эмоциональная значимость слова, а значит, и реалии, этим словом обозначаемые, их эстетическая оценка в определенной национальной культуре определяет существенные стороны образа в

поэтических картинах природы. Вместе с тем важно для иностранного студента то, что эмоционально-эстетические ассоциации, коннотации имеют национальный характер и могут не совпадать в различных национальных культурах.

Работу с художественным текстом в иностранной аудитории целесообразно организовать с учетом лингвострановедческой методики, позволяющей раскрыть национально-культурные компоненты семантики лексических единиц, национальную специфику средств художественной образности, что, в конечном счете, углубляет восприятие художественного текста иностранными учащимися.

Литература:

1.Васильева А. Н. Художественная речь: Курс лекций по стилистике для филологов / А. Н. Васильева. – М.: Рус. яз.,1984. – 255 с.
2.Виноградов В. В. Избранные труды. Язык и стиль русских писателей от Карамзина до Гоголя / В. В. Виноградов. – М.: Наука, 1990. – 387 с.
3.Жирмунский В. М. Сравнительное литературоведение / В. М. Жирмунский. – Л.:Наука, 1979. – 491 с.
4.Поспелов Н. С. Синтаксический строй стихотворных произведений Пушкина / Н. С Поспелов. – М.: АН СССР, 1960. – 247 с.
5.Соина И. Ю. Роль фоновых знаний в восприятии художественного текста / И. Ю. Соина, Н.Ю. Петрусенко // Слобожанський науково-спортивний вісник. Збірник наукових праць. – 2006. – Вип. 10. – С. 241-242.
6.Соина И. Ю. О влиянии речемыслительной деятельности автора на эмоциональную и семантическую структуру предложения / И. Ю. Соина // Русская филология. Украинский вестник. – Х.,2000. - №1-2. – С. 3-4.
7.Тимофеев Л.И. Основы теории литературы / Л. И. Тимофеев. – М.: Худ. Лит., 1958. – 415 с.

Печенікова Л.М.

ДВНЗ «Київський національний економічний

університет імені Вадима Гетьмана»

м. Київ, Україна

e-mail: pechenikova.larisa@yandex.ua

Інноваційні освітні технології у викладанні української мови як

іноземної

На сьогодні серед головних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти в контексті євроінтеграції України визначено питання постійного підвищення якості освіти, модернізації змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Саме тому проблема інноваційних методів навчання у ВНЗ залишається однією із пріоритетних у світовій педагогічній і науково-дослідній діяльності.

Проблему використання інноваційних методів у викладанні української мови як іноземної розглядали такі вчені, як Я. Гладир, І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, А. Кулик, Т. Лагута, О. Тростинська, Г. Тохтар, Б. Сокіл та інші.

В сучасній науковій школі не визначено загальноприйнятої класифікації методів навчання, яка могла б охопити широкий пласт традиційних та нетрадиційних методів викладання, оскільки неможливо обмежитися використанням виключно тих чи інших методів окремо. Вдале поєднання традиційних та нетрадиційних методів навчання забезпечують ефективність засвоєння знань та високий результат.

Інноваційні технологічні у вищій школі урізноманітнюють та удосконалюють методи подачі нового матеріалу, допомагають у навчанні письма та відпрацюванні вимови, практики монологічного і діалогічного говоріння, постійного поповнення словникового запасу студентів-іноземців. Мультимедійні технології забезпечують реалізацію особистісно-орієнтованого підходу, індивідуалізації і диференціації навчання.

Так, Кашлєв С.С. підкреслює, що інтерактивне навчання не що інше, як ефективна взаємодія студентів у процесі отримання знаннь за допомогою викладача, який володіє методами, спрямованими на оволодіння цими знаннями [3:10]. Відтак, інструментами інтерактивної педагогічної взаємодії визначають полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини, створення ситуації успіху, позитивність оцінювання, рефлексія, свобода вибору тощо.

У викладанні української мови як іноземної науковці виокремлюють такі

форми інтерактивних методів навчання: "Незакінчені речення", "Обмін думками", "Вилучи зайве", "Роз'єднай слова", "Заверши фразу", "Мозковий штурм", "Мікрофон", "Карусель", "Інтерв'ю", "Велике коло", "Дешифрувальник", "Гронування", "Алітерація імені", "Комплімент", "Прогноз погоди", "Асоціації", "Алфавіт", "Хвилина розмови", "Зміна співбесідника" тощо [2:25].

Позитивні результати мають новітні методи і прийоми навчання із використанням технічних засобів: аудіовізуальні методи, інформаційні технології та комп'ютеризовані програми. Так, аудіовізуальний метод спрямовує на розвитк слухового сприйняття та слухової пам'яті, ефективне відпрацювання опрацьованих моделей та тренування інтонаційних мовленнєвих моделей. Спираючись на думку Зязюна І. І., інформаційні технології "забезпечують учням і студентам вільний доступ до різноманітної інформації, набуття навичок вирішення різноманітних проблем на основі їх всебічного дослідження і аналізу, здобуття певних знань у різноманітних галузях" [1:16-19].

Таким чином, застосування на практиці інноваційних методологічних підходів надають можливість викладачам української мови як іноземної впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити результативність навчального процесу і рівень знань студентів, зокрема ефективно підготувати студентів-іноземців до спілкування у різноманітних життєвих ситуаціях з носіями іншої мови, дати основи правил письма, ознайомити з культурою та традиціями країни, де вони отримують освіту, оскільки мова для іноземних студентів виступає не лише як інструмент набуття професійних знань, але і як засіб повсякденного спілкування.

Література:

1. Зязюн І. Технологізація освіти як історична неперервність / І. Зязюн // Неперервна педагогічна освіта. Теорія і практика. – 2001. – Вип.1. – С.73-85.
2. Інтерактивні технології навчання / Авт.-упор. І. І. Дівакова. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – С. 23 – 27.
3. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения. – Минск, «Белорусский верасень», 2005.

4. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / За ред Ю. О. Жлуктенка. – К., 1971.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: [уклад. М.Ф.Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В.Сухарніков; відп. ред. М.Ф.Степко]. – К., 2004. – С.6-7.

Попова А.И.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: *rki314@ukr.net*

Экранная презентация лексики на занятиях по РКИ: механизмы восприятия и запоминания

Проблема эффективности усвоения учебной информации всегда была актуальной для методики обучения студентов-иностранцев русскому/украинскому языку. Современный этап обучения РКИ/УКИ характеризуется расширением информационного пространства, в том числе и цифровой обучающей среды, а также изменением качественного состава поколения обучающихся, у которых основным каналом восприятия, по мнению многих исследователей, является визуальный. «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)» [3]. При этом сознание представителя нового поколения ориентировано не на анализ, а на ускоренное получение информации. Современные технологии хранения и передачи массовой информации связаны с процессом дигитализации (англ. digitalization– оцифровка), переводом любого текста в цифровой формат, который сразу можно «прочесть» единственным способом – на экране. Поэтому ведущим видом восприятия информации с экрана (компьютера или интерактивной доски) является визуальное. Преподаватели

РКИ/УЯИ уже научились использовать эту особенность современного информационного пространства в обучающих целях: учебную информацию (лексико-грамматические темы) можно превратить в новый мультимедийный экранный продукт, в котором интерактивным образом соединены звук, изображение, цифры и текст. Таким образом преподаватель повышает наглядность учебного процесса, а средства наглядности обретают новую функцию – функцию управления познавательной деятельностью студентов [5].

Восприятие – базовый процесс психического взаимодействия человека с окружающей его реальностью. В условиях учебного процесса для нас важно понимание особенностей перцепции учебной информации, поданной с помощью информационных технологий. Для задач нашей статьи рассмотрим особенности восприятия лексического материала, предъявленного студентам-иностранцам начального этапа обучения с помощью специальной обучающей программы, созданной в среде PowerPoint. Программа включает 2 темы – Университет и Общежитие. На начальном этапе оправдано тематическое предъявление новой лексики. Группировка по лексико-семантическим группам целесообразна и способствует лучшему запоминанию: лексика, тематически упакованная в один смысловой блок, ложится в память как одна единица запоминания. При тематическом предъявлении лексики используется метод смыслового отнесения (или семейного сходства). Считается, что за одно занятие студент может запомнить до 15 слов. Лексический минимум по теме Университет содержит 39 слов (интернациональная лексика), тема Общежитие – 32 слова. На наш взгляд, расширение данных тем оправдано за счет увеличения количества интернациональных лексических единиц, а также за счет иллюстративного материала, который обеспечивает легкость семантизации. На основе лексического минимума, входящего в данные интерактивные обучающие программы, формируется активный словарный запас студента. Он всегда продуктивен.

Любую лексическую единицу преподаватель предъявляет по схеме: в ситуативно-визуальном контексте (показывает иллюстрации на доске) - в

звуковом виде (произносит слова) - в графическом виде (пишет слова). Студенты повторяют эти действия, затем самостоятельно проговаривают и записывают слова с опорой только на иллюстрации. Лучшему запоминанию лексики также способствуют специальные виды работы с интерактивной обучающей программой: например, преподаватель открывает и закрывает строки написанных слов (форма работы студентов – письменная или устная: студенты записывают в тетрадях или только произносят слова в том порядке, в котором они были расположены в задании).

В первичном запоминании иноязычной лексической единицы задействована кратковременная память. Средний объем кратковременной памяти – 5-7 элементов после первого предъявления. Исследования когнитивных психологов показывают, что с помощью процессов проговаривания, кодирования и выбора стратегий запоминания человек обрабатывает любую лексическую информацию. Сначала новая иноязычная лексема попадает в кратковременное хранилище памяти, там обрабатывается, затем поступает в долговременную память. Перенос информации в долговременную память является активным процессом, требующим привлечения ресурсов внимания. Для устойчивого удержания слова в долговременной памяти с возможностью дальнейшего сознательного использования в речи недостаточно механического запоминания или, как его еще называют, акустико-артикуляторного повторения. Требуется регулярное повторение и активное использование единицы в контекстах. Основной целью обучения лексическому материалу является формирование у студентов лексических навыков как важнейшего компонента продуктивных (говорение и письма) и рецептивных (чтение и аудирование) видов речевой деятельности. Рецептивный лексический навык – узнавание лексической единицы и соотнесение формы слова с его значением в данном контексте. Продуктивный лексический навык – способность вызвать слово из долговременной памяти и правильно сочетать с другими лексическими единицами. В методике доказано, что слово может войти в активный словарь, если оно будет представлено

студенту от 6-7 до 40 раз. Существуют данные о том, что, для того, чтобы слово отложилось в памяти, первый интервал перед его вторичным употреблением / упоминанием должен быть не более 5 секунд, второй – 25 секунд, третий – 125 секунд и т.д. В конце XIX века немецкий психолог Герман Эббингауз построил кривую забывания, показывающую, как долго хранится в памяти запомненная однажды информация. Эббингауз предлагал испытуемым запоминать бессмысленные трехбуквенные слоги. При механическом запоминании, то есть когда человек не понимает смысла материала, через час в памяти остается лишь 44% информации, а через неделю – менее 25%. При осознанном запоминании информация забывается гораздо медленнее. Дальнейшие эксперименты показали, что при повторении заученного материала скорость забывания снижается. Чем больше повторений, тем прочнее запоминается информация [2]. Вывод психологов может подтвердить преподаватель: практика заучивать что-либо за один раз неэффективна. Запоминать объемную информацию лучше в несколько подходов, выделив время на повторение. Для лучшего запоминания лучше повторять так: первый раз – в день заучивания; второй – на четвертый день; третий – на седьмой день.

Кроме того, следует помнить о так называемых позиционных эффектах (или эффектах края): при удержании последовательности (рядов) слов в кратковременной памяти лучшее воспроизводятся лексические единицы, находящиеся в начале или в конце последовательности (ряда). Обычно обнаруживаются два вида позиционных эффектов – эффект первичности и эффект недавности. Первичность – это более успешное воспроизведение слов, находящихся в начале списка. Первичность связывают с более надежным хранением информации в долговременной памяти, в которую первые элементы (лексические единицы) попадают из кратковременной памяти в результате проговаривания. Недавность – это более успешное воспроизведение элементов из конца списка. Элементы в конце списка попадают в кратковременную память непосредственно перед моментом воспроизведения и не успевают распасться в силу угасания или действия интерференции [1]. Работа с интерактивными

обучающими лексическими программами на уроке показала, что чем длиннее ряд слов, необходимых для запоминания, тем меньше число удерживаемых в памяти элементов. Например, рад из 4-5 единиц, запоминается на 100%, рад, увеличенный до 9-10 единиц, – только на 40%.

Практическое применение описанных обучающих программ по лексике продемонстрировало хорошие результаты запоминания и использования лексических единиц в речи, а также для дальнейшего обучения грамматике. Было подтверждено, что лучшее запоминание лексических единиц обеспечивают: а) дозировка лексического материала по объему (лучше предлагать для одновременного заучивания 10-12 слов); б) распределение заучивания во времени; в) регулярное повторение лексических единиц; г) использование разных мнемотехнических приемов для запоминания слов; д) использование эмоционально окрашенного материала, который перерабатывается и усваивается гораздо лучше (например, использование в презентациях фотографий студентов, знакомых мест на факультете и в общежитии) показало, что это очень эффективный метод усвоения учебного материала, так как создает положительный эмоциональный фон занятия благодаря включенности студентов в активную собственную деятельность.

Психологические исследования [4] подтверждают, что образы-иллюстрации, сопровождающие предъявление слова, формируют более полное впечатление об изучаемой лексической теме. Привязанное к картинке слово легче воспроизвести по памяти, иллюстрации создают дополнительную опору на смысловой образ слова, что в последующем облегчает использование данного слова в речевом общении. Кроме того, наш опыт обучения иностранных студентов по данным интерактивным программам, основанный на психологических исследованиях, доказывает, что способ предъявленная лексики в виде визуального тематического ряда, повышает эффективность выполнения различных заданий по запоминанию и воспроизведению письменной и устной формы слова.

Литература:

8. Величковский, Б.Б. Позиционные эффекты в рабочей памяти // Экспериментальная психология. – 2014. – Т. 7, № 2. – С. 26–36.
9. Гиппенрейтер, Ю.Б., Романов, В.Я. Психология внимания. Хрестоматия [Текст] / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, 2001. – 522 с.
10. Данилевская Т.А. Визуальные средства обучения на уроках русского языка
как иностранного: новые технологии для нового поколения / Т.А. Данилевская // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 3, Ч. 3. – С. 56-59.
11. Костромина С. Н., Гнедых Д. С. Психологические факторы усвоения студентами учебной информации в зависимости от типа мультимедийной презентации / С. Н. Костромина, Д. С. Гнедых // Вестник СПбГУ. – 2014. – Сер.12, вып.4 – С. 114-125.
5. Попова А.И. Особенности перцепции визуальной учебной информации
на мультимедийном уроке РКИ // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов: материалы Международной научно-практической конференции. – Х.: ХНАДУ, 2-3 октября 2014. – С. 166-172.

Присяжнюк О.М.

Київський національний університет

будівництва і архітектури

м.Київ, Україна

e-mail: korg.nat@yandex.ua

Навчання мовного етикету іноземних студентів

Мовний етикет – прийнята в певній культурі сукупність вимог до форми, змісту, порядку, характеру та ситуативної відповідності висловлювань. Це також система правил, та норм, що пояснюють, яким чином слід встановлювати, підтримувати й припиняти контакт з іншою людиною у певній ситуації. Норми мовного етикету досить різноманітні. У кожній країні є свої особливості культури спілкування, мовної поведінки, які у багатьох випадках вироблені віками. Власні традиції, ритуали зустрічаються і в різних вікових чи соціальних групах одного народу. Вони можуть бути корпоративними чи сімейними. Сукупність цих традицій і норм поведінки створює етикетну поведінку, а в мовленнєвому плані – мовний етикет.

Особливе розуміння світу тим чи іншим людським суспільством, традиції, що знайшли відображення у культурі, передаються у мові й можуть бути перешкодою при спілкуванні представників різних народів. Тож, під навчанням мовному етикету як компоненту іншомовної культури розуміється оволодіння соціокультурними знаннями та вміннями, які прийнято називати базовими знанням і які слід визнати компонентом змісту навчання. Це значить, що іноземні студенти повинні отримувати знання про специфічні поняття, характерні для всіх членів певної етнічної групи чи мовного товариства.

Розуміння мовленнєвої діяльності як складної психологічної взаємодії, що перехрещується з поняттям мовленнєвого пізнання, дозволило представити зміст навчання, яке включає в себе найбільш типові комунікативно обумовлені ситуації вживання формул українського мовного етикету, не лише як нову сходинку у відтворенні реальності, але і як новий спосіб розуміння, новий етап саморозвитку студентів-іноземців у своїй навчальній діяльності. І через те, що справжнє володіння мовою полягає передусім у вмінні сказати так, як прийнято в певних типових ситуаціях, то тема мовленнєвого етикету, розглянута нами в аспекті володіння основними словесними формулами в ситуативній відповідності, дозволяє констатувати:

1. Культурологічна направленість процесу навчання реалізується завдяки принципу комунікативності при навчанні іноземній мові, коли враховується комплекс соціокультурних компонентів, що забезпечують автентичність акту комунікації.

2. Одним із таких компонентів є мовленнєва поведінка носіїв мови, яка вивчається; мовленнєва поведінка в акті мовлення нерозривно зв’язана з комунікативною ситуацією, бо бажання говорити з’являється лише в реальній або створюваній / евентуальній ситуації, що хвилює (або ймовірно хвилюватиме) мовців.

3. Мовний етикет є благодатним матеріалом для створення комунікативних ситуацій, що дозволятимуть забезпечити входження в іншомовну культуру, навчання мовленнєвої поведінки у певній культурі,

формування етичних та моральних принципів у майбутніх носіїв мови. Освоєння іноземними студентами феноменальної сторони етикету не як умовного знаку, а як формул буття, в яких знаходять відображення національно-культурні особливості носіїв мови, має передусім діалогічний характер.

4. Аналіз мовного і мовленнєвого матеріалу як одного із компонентів навчання мовному етикету дозволить відібрати для навчання найбільш частотні, типові, інформаційно значимі формули українського мовного етикету, котрі є об'єктом граматичних і семантико-стилістичних вмінь та навиків. Ми виділяємо насамперед такі етикетні ситуації, як привітання і прощання, подяка і виправдання (вибачення), комплімент і схвалення, звертання і рекомендація, вітання і побажання тощо.

Присяжнюк Ольга Михайлівна
Межрегіональна академія
управління персоналом
м. Київ, Україна
e-mail: manjasa2011@mail.ru

Психолінгвістичні аспекти вивчення лексики іноземними студентами

Сучасна лексика перебуває у стані постійних змін, викликаних появою нових реалій життя внаслідок стрімких суспільних процесів. Усе більш нагально виникає необхідність упровадження нових методик для прискорення процесу вивчення нового мовного матеріалу. Особливо нагальні ці питання для іноземних студентів.

У лінгводидактичній підготовці студентів-іноземців ми спираємося на досягнення психолінгвістики, яка вивчає психічні механізми сприйняття і осмислення лексичної інформації. Процес формуванням словника людини має певні психологічні особливості, а саме: мислення, мовлення, уява, пам'ять.

Урахування цих факторів у засвоєнні лексики студентами-іноземцями допомагає виявити труднощі, причини появи помилок.

Уперше науково обґрунтував мовленнєву діяльність людини на психічній основі В. фон Гумбольдт [3], який розмежовував поняття мова і мовлення. В нього мова – це творче знаряддя формування думки. Про мислетворчу функцію мови писав і О. Потебня: «Мова є засобом не виражати готову думку, а створювати її… вона не відображає світогляд, який уже склався, а діяльність, що його складає».

Теорію мовленнєвої діяльності розробляли такі вчені: Л. Виготський, І. Гальперін, О. Гойхман, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Лурія, А. Маркова, І. Синиця, О. Шахнарович та інші (див.: [1 – 8]).

Пам’ять рідної мови, як один із видів довготривалої пам’яті, закладається з раннього дитинства і передбачає відтворення готових формул привітання, правил поведінки, а також усвідомлене й неусвідомлене засвоєння мовлення на всіх його рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному, стилістичному). Окрім того, процес породження мовлення є психолінгвальною діяльністю, що складається з системи дій та з певних операцій. Так, перш ніж висловити фразу в студента-іноземця виникає мотив до цієї дії, потім іде програмування, лексичне і синтаксичне його конструювання, внутрішнє проговорювання і лише потім звуко-мовленнєве вираження. При сприйманні нерідної мови відбувається «переклад» звуків у значення слів, що забезпечує розуміння, про правильність якого ми можемо судити лише за наявності зворотного зв’язку.

Виникнення мовлення в іноземців на початкових етапах перебування в новому мовному середовищі є трифазовим процесом (Б. Ананьєв, Д. Дубравська, І. Зимня, А. Лурія, В. Михайлюк, М. Пентилюк, Н. Формановська, Н. Хомський – див.: [1 – 8]), а саме:

1. Усне діалогічне мовлення – питання одного співрозмовника, з нього виходить відповідь іншого, причому другий завжди знає тему розмови.

2. Усне монологічне мовлення – повідомлення, в якому, на відміну від діалогічного мовлення, тема випливає з внутрішнього замислу людини, що

формулює це повідомлення. Монолог моделюється в цілому, в ньому шліфується кожний вислів.

3. Писемне монологічне мовлення – це бесіда за відсутності співрозмовника, що доводить до логічного завершення усне монологічне мовлення.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Ленинград, 1968. – 399 с.
2. Выготский Л. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
3. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем. – 2-е изд. – М.: Прогресс, 2000. – 398 с.
4. Дубравська Д.М. Основи психології: навч. посібник. – Львів: Світ, 2001. – 280 с.
5. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
6. Зимняя И.Я. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
7. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
8. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект: Нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности. – М.: Просвещение, 1995. – 304 с.

Приходько В.С.

Харківська державна академія фізичної культури

м. Харків, Україна

e-mail: fenix-1-1@inbox.ru

Інноваційні технології як впливовий чинник у викладанні української мови іноземним студентам

Основною метою навчання української мови для студентів-іноземців в умовах мовного середовища Харківської академії фізичної культури, як і у всіх вищих навчальних закладах нефілологічного профілю, слід вважати володіння студентами уміннями і навичками мовленнєвої діяльності, що досягається за допомогою комплексного підходу до підготовки спеціалістів для зарубіжних

країн, який об’єднує в собі взаємодію комунікативних, освітніх і виховних цілей.

Отримання студентами-іноземцями вищої освіти у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації передбачає формування освіченої, культурної особистості, прищеплення студентам загальнолюдських гуманістичних цінностей, поваги до культури різних народів, зокрема культури України. Ознайомлення майбутніх спеціалістів на прикладах української культури має познайомити студентів з історією, літературою України, продемонструвати повагу до всіх культур і народів. Тому формування умінь і навичок мовленнєвої діяльності в соціально-культурній сфері має відбуватись у руслі міжкультурної комунікації, коли особистість студента сприймається як повноправний носій культурної інформації. Відповідно до вимог забезпечення міжкультурної комунікації пропонується організувати навчальний процес як процес обміну соціально-культурною інформацією за допомогою інноваційних технологій.

Мета роботи – дослідити процеси збагачення комп’ютерними неологізмами сучасної мови. Проте, зважаючи на активний і надшвидкий темп збагачення української мови неологізмами, дослідження їх словотворення, класифікації, перекладу є актуальним і своєчасним.

Українська мова – це продукт довготривалого історичного розвитку, в процесі якого мова змінюється. Змінюється картина світу, з’являються нові напрями: комп’ютерна техніка, інформаційні технології, новітні засоби комунікації – скайп, вайбер тощо.

У зв'язку з цим перед викладачами постає завдання не лише фіксувати нові слова, але й у процесі їхнього викладання досліджувати їх якості, специфіку творення і функціонування, зрозумілі іноземним студентам. Потрібно чимало часу, щоб нові слова непохитно закріпились в мові, а їх вживання було зрозумілим кожному. Адже менш ніж 10 років тому, такі вирази як: *«infection with an electronic virus»(зараження комп’ютера вірусом)* були словами з незрозумілим значенням. Тепер не виникає ніяких труднощів для їх вживання.

Не викликає заперечень, що комунікативна мета навчання є основною, оскільки й освітня й виховна цілі реалізуються за умови досягнення студентами певного рівня володіння мовою. Вона 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.

Тісна співпраця програмістів з різних країн світу породила нові лексичні одиниці з використанням елементів інших мов. Хоча основна мова «комп’ютерна мова» – англійська, проекти та програми, розроблені вченими з різних країн світу, зробили свій внесок в розвиток словникового складу сучасної української мови.

В наш час в українській мові з’являється велика кількість нових слів, особливо тих, які стосуються сфери інформаційних технологій, тому виникає необхідність їх фіксування і пояснення студенту-іноземцю, перекладу з англійської на сучасну українську. Поява їх зумовлена екстралінгвістичними факторами, такими, як постійний розвиток суспільства, техніки та технології, поява нових реалій, які потребують відображення у мові, а також і суто мовними потребами (дія закону економії мовних засобів). Процес появи неологізмів є невпинним, він присутній у кожній галузі науки та суспільства, особливо у сфері фізичної культури. Як відомо, неологізм – нове слово, словосполучення, фразеологічний зворот, що з'являються в мові у зв'язку з розвитком суспільного життя, культури, науки, техніки; новотвір («Словник іншомовних слів»). Неологізм – це термін, що має грецьке походження, дослівно перекладається як «нове слово». За його допомогою прийнято

позначати слова або їх поєднання, які нещодавно з'явилися в мові. Як правило, у розвинених мовах щорічно з'являється величезна кількість нових словотворів, більшість з яких, однак, не закріплюються в словниках. Тільки обмежена кількість неологізмів з часом стають звичними для розуміння й отримують широке вживання, переходячи з пасивного лексичного складу в активний [1].

Очевидно, що слова сприймаються як неологізми тільки доти, доки не стають розповсюдженими, широковживаними, звичними, після чого неологізми міцно входять у словниковий склад і вже не сприймаються як нові: *monitor – екран комп'ютера, монітор, personal computer (PC) – персональний комп'ютер*.

Так, наприклад, зараз у мережі Інтернет можна часто бачити *E-mail me/us to ...* З'ясування значення подібного неологізму не складно. Синтаксичний контекст дає можливість визначити приналежність слова до перехідних дієслів, і, знаючи значення слова E-mail (Електронна пошта), перекладаємо: *Надсилайте повідомлення електронною поштою за адресою,* або *«address» (адреса інформації в комп'ютері) – «do address» (знайти інформацію в комп'ютері)* тощо.

Різновидом скорочення є абревіатури та акроніми, що є чи не найпродуктивнішим типом: *URL*. Слова і фрази, які найчастіше скорочують – це терміни. Наприклад, *URL – **U**niversal **R**esource **L**ocator – універсальний покажчик ресурсу*, який слугує стандартизованим засобом запису адреси ресурсу в мережі Інтернет.

Неологізми blog та spam утворені різними способами: *blog – за допомогою телескопії, (weblog), spam – за допомогою абревіації (акронімії) (stupid person advertisement messaging)*. Після асиміляції у мові слово blog дає велику кількість похідних: *blogger, blogging, blogmaster, blogocrat, blogroll, blogsphere, blogging business etc* – блогер,

Велика кількість неологізмів, пов'язаних з використанням комп'ютерів у побуті, утворюються за допомогою скорочення форми *tele-*, наприклад: *telepost – місце в будинку, де знаходиться комп'ютер; to telework, to telekommute – працювати вдома, маючи комп'ютерний зв'язок з виробництвом; telebanking –*

фінансова служба, яка дозволяє клієнту проводити банківські операції через домашній комп'ютер; teleshopping – замовлення покупок по телефону (тут мається на увазі комп'ютерна фіксація витрат і зв'язок з банком).

Наприкінці дослідження ми дійшли *висновку,* що бурхливий розвиток усіх сфер сучасного людського життя знайшов своє відображення в мові, особливо на лексичному рівні, у процесі збагачення комп'ютерними неологізмами сучасної української мови. Поява нових об'єктів, явищ, понять диктує необхідність поповнення лексичного складу мови новими одиницями, які взагалі є новими або ж мають цілком нові значення. Сфера інформаційних технологій є одним із найбільших джерел поповнення мови новими словами та термінами, які з'являються у певний період часу.

Література:

1. Бондаренко О М. Нові тенденції в утворенні неологізмів комп'ютерної сфери [Електронний ресурс] / О. М. Бондаренко, А. О. Черневич // Вісник Запорізького національного університету. Філологія. – Запоріжжя, 2010. – №1. – Режим доступу: http://www.stattionline.org.ua/index.php/filologiya/79/13808-novi-tendenci %D1%97-v-utvorenni-neologizmiv-komp-yuterno%D1%97-sferi.html

Пушкарева Е. Н.

Харьковский национальный

университет имени В. Н. Каразина

г. Харьков, Украина

Организация обучения английскому языку иностранных студентов подготовительных факультетов

Развитие в современных условиях межгосударственных связей, расширение сферы международных образовательных услуг высшей школы, возникновение потребностей в новых формах обучения вносят коррективы в организацию обучения иностранных граждан как на основном, так и на довузовском этапах подготовки. В связи с возросшей ролью английского языка

как средства межнационального общения в разных странах, его функционированием в различных сферах жизни (бытовой, профессиональной, культурной) появился запрос на получение образования в Украине на английском языке.

Уже в течение многих лет в Харьковском национальном университете имени В. Н. Каразина студенты имеют возможность обучаться на английском языке. Традиционно такой возможностью пользуются иностранцы, выбравшие медицинские специальности. Количество этих студентов постоянно растет, что в какой-то степени связано с необходимостью подтверждения на родине полученного образования путем сдачи экзамена по специальности на английском языке. Как правило, это студенты, свободно владеющие английским языком, который является для них средством общения (студенты из Индии, Малайзии, Нигерии, Ганы и других стран), или студенты, для которых данный язык является иностранным, но имеющие высокий уровень владения, позволяющий обучаться на нем без дополнительной подготовки.

Для студентов, которые не имеют необходимого языкового уровня, в текущем учебном году на подготовительном отделении Центра международного образования открыты группы с обучением на английском языке. Разработанный для данной категории студентов учебный план довузовской подготовки предусматривает преподавание дисциплин медико-биологического цикла на английском языке. Кроме дисциплин естественно-научного профиля (математики, физики, химии, биологии) студенты получают языковую подготовку, которая включает обучение английскому языку как языку получения специальности и русскому языку как средству коммуникации.

В данном сообщении делается акцент на преподавании английского языка, изучение которого ведется с первой недели и продолжается в течение всего учебного года (от 18–14 часов в неделю в первом семестре до 12 часов в неделю во втором семестре). В целом на изучение английского языка выделяется 524 часа (320 часов — в первом и 204 часа — во втором семестрах).

По итогам каждого семестра проводятся зачет и экзамены (письменный и устный).

Запросы англоязычных студентов, специфика обучения и объем учебного времени — все это потребовало произвести отбор необходимого учебного материла в соответствии с целями и задачами обучения.

Основным документом, определяющим методы, содержание и организационные формы учебного процесса, является программа по английскому языку, необходимость в которой возникла в связи с новыми формами обучения.

Созданная «Программа по английскому языку для студентов-иностранцев подготовительного отделения Центра международного образования» (авторы: доц. Колоколова А. А., ст. преп. Пушкарева Е. Н.) адресована преподавателям английского языка как иностранного, работающим на подготовительных факультетах (отделениях) с иностранными студентами, для которых английский язык является языком получения выбранной специальности. Данная программа рассчитана на 480-500 часов аудиторных занятий и ориентирована на студентов, начинающих изучать английский язык (вне зависимости от родного языка или языка-посредника).

В программе даются базовые сведения о структуре и системе английского языка. Программа составлена на русском языке. Названия параграфов, базовых языковых понятий, перечень лексических тем дублируются на английском языке, примеры приводятся на английском языке. Программа включает следующие компоненты:

1. Материал по фонетике.
2. Грамматический материал (части речи и модели предложения).
3. Лексические темы для изучения.
4. Требования к уровню владения видами речевой деятельности.
5. Формы организации контроля.
6. Приложение (алфавитный лексический и тематический минимум).

Фонетический материал включен в элементарный курс и содержит базовые сведения о фонемном составе английского языка, словесном и фразовом ударении, произношении и интонации. Основная задача

фонетического курса — обучить студентов произношению гласных и согласных звуков, звуко-буквенным соотношениям, правилам ударения, интонационным конструкциям.

Грамматический материал содержит необходимую информацию о частях речи, их значениях, категориях, функциях. В материал включены основные правила и особые случаи образования и употребления частей речи. Например, в параграфе «Имя существительное» (The Noun) даются следующие сведения: род, одушевленные и неодушевленные имена существительные, правила употребления артиклей, существительные собственные и нарицательные, падеж существительных (Общий и Притяжательный), употребление существительных в единственном и множественном числе, исчисляемые и неисчисляемые существительные, правила образования, типы окончаний и особые случаи образования множественного числа. Приводятся существительные, употребляющиеся только в единственном или только во множественном числе.

Параграф «Местоимение» (The Pronoun) включает классификацию местоимений (личные, притяжательные, указательные, вопросительные, неопределенные), их формы в Именительном и Объектном падежах, значения и употребление в речи.

Параграф «Глагол» (The Verb) содержит такие компоненты: глагол *to be* и его употребление; смысловые глаголы, личные формы глагола; времена глагола; правильные и неправильные глаголы; образование утвердительных, вопросительных, отрицательных форм; употребление вспомогательных глаголов, модальных глаголов, глагольных конструкций.

В параграфе «Предлог» (The Preposition) содержится информация о значении и употреблении предлогов для выражения различных отношений. Приводится список наиболее распространенных случаев употребления некоторых предлогов в выражениях и глагольных словосочетаниях.

Раздел «Предложение» (The Sentence) включает модели простого предложения, способы выражения субъекта и предиката, структуры повествовательных, побудительных, отрицательных и вопросительных

предложений, формы вопросов (общие, специальные, расчлененные и др.), использование вспомогательных глаголов, правила порядка слов в предложении. В параграфе «Сложное предложение» приводятся структуры сложных предложений, их классификация, основные значения придаточных предложений, правила порядка слов и употребления времен.

Раздел «Лексические темы» составлен в соответствии с коммуникативными потребностями студентов в различных сферах (быт, культура, образование, хобби и др.), например: «Приятно познакомиться!» «Друзья», «Семья», «Здоровье и спорт», «Способности, умения, таланты», «Люди: портрет и характер», «Мир вокруг нас» и др. (всего — 21 тема).

Раздел «Требования к уровню владения видами речевой деятельности» содержит перечень необходимых умений и навыков и показатели владения видами речевой деятельности.

В качестве приложения использован KET Vocabulary List — лексический минимум, разработанный Cambridge ESOL для уровня A2.

Компоненты программы находятся в органической связи друг с другом, что является необходимым условием комплексного обучения различным видам речевой деятельности.

Основным пособием для обучения выбран комплекс «New Destinations» (Student’s book and class CDs). Для первого семестра — уровень “Elementary” A1, для второго семестра — уровень “Pre-intermediate” A2 (H. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Elementary A1. Student’s book. — MM Publications, 2014. — 168 p.; H. Q. Mitchell, Marileni Malkogianni. New Destinations. Pre-Intermediate A2. Student’s book. — MM Publications, 2014. — 168 p.).

Рыжченко О.С.

Харьковский национальный

университет радиоэлектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: eradis80@rambler.ru

Речевые игры на начальном этапе обучения РКИ

Активное использование коммуникативного метода в преподавании русского языка как иностранного является залогом достаточно быстрого усвоения студентами-иностранцами необходимых речевых моделей. Поэтому даже на начальном этапе вполне обосновано использование разнообразных речевых игр, которые направлены не только на быстрое усвоение грамматической модели, но и на активную социализацию и адаптацию иностранных студентов к условиям проживания в Украине.

В связи с этим вполне целесообразно по возможности максимальное вовлечение иностранных студентов в так называемое живое общение с носителями языка, которыми выступают украинские студенты. Для этого вполне достаточно куратору группы организовать непосредственное общение студентов в общежитии. Совместные мероприятия, вечера и экскурсии способствуют активной адаптации и развитию речевых навыков у иностранных студентов.

Средством активного вовлечения студентов в процесс общения могут стать разнообразные речевые игры, которые можно проводить даже на начальном этапе обучения РКИ. В качестве примера можно привести речевую игру "Давайте познакомимся!" или "Угадай, что я делаю" (в первом случае каждый студент представляется, сопровождая это каким-нибудь оригинальным жестом или действием, а каждый следующий должен повторить фразу и также представиться; подобное упражнение целесообразно проводить в небольшой группе, так как последний студент должен повторить максимальное количество имен; во втором случае один студент показывает какое-нибудь простое действие, а все остальные должны его угадать).

Активное привлечение украинских студентов сделает эти игры максимально эффективными, поскольку они предполагают многократное повторение определенных речевых фраз, используемых при знакомстве, а также повторение и закрепление глаголов на начальном этапе изучения языка. В качестве соединяющего звена также вполне возможно активное использование подвижных игр, которые направлены на максимально быстрое налаживание контакта между иностранными и украинскими студентами.

Не секрет, что довольно часто коммуникативные барьеры у иностранных студентов возникают как следствие психологической боязни быть осмеянными из-за неправильного произношения или использования неправильной грамматической формы. Таким образом стимуляция общения иностранных студентов с украинскими и призвана преодолеть подобное препятствие на пути эффективного освоения русского языка и желания максимально использовать его не только аудиторно, но и сделать его языком бытового общения.

Сажина Т.М.
Український державний університет
залізничного транспорту
м.Харків, Україна
e-mail: mvs2007@ukr.net

До питання про корекцію помилок на сучасному етапі викладання російської мови як іноземної

Відношення викладача до помилок студентів протягом двох різних етапів активізації навчального матеріалу принципово різне. На першому начальному етапі виправляються практично всі помилки. На другому основному етапі це робиться не завжди, тому що в період практики мовлення в спілкуванні потрібно розвивати у студентах бажання створювати нове, експериментувати з

новим мовним матеріалом, так як ніщо так не знижує ентузіазм та спонукання до мови, до спілкування, як постійне виправлення помилок.

Проблема наявності помилок потребує окремого розглядання. На жаль, у методиці ще не створений єдиний психолого-педагогічний підхід до помилок. Цей підхід, на наш погляд, повинен базуватися на таких позиціях: 1) помилка – цілком нормальне явище навчального процесу; 2) виправляти потрібно помилки, а не студента; 3) не можна виправляти помилку, якої припустився студент у момент творчого акту мовного спілкування; 4) виправляти помилку слід тоді, якщо вона викривляє або робить незрозумілим сенс мовлення; 5) виправлення помилки повинно завжди носити характер показу та повтору правильної форми за викладачем. При цьому пояснення, у разі його необхідності, носить характер нагадування, а не тлумачення певних граматичних категорій, правил, тощо. Іноді набагато конструктивніше одночасно з поясненням правильної форми додати декілька типових прикладів або прикладів цієї системи мовлення. По суті справи, вони й будуть роз’ясненням помилок.

Такий підхід до помилок дає можливість викладачу досягти певної свободи у спілкуванні, так як позбавляє студентів від напруги, пов’язаної, насамперед, зі страхом припуститися помилки.

Потрібно на кожному занятті оцінювати отримані знання та успіхи студентів, не забуваючи при цьому заохочувати їх до нових кожноденних невеликих «перемог». На самому початку навчальної діяльності студентів викладач повинен допомогти їм створити об’єктивно реальні критерії оцінки своїх результатів. Студенту необхідно отримати уявлення про складність системи іноземної (у нашому випадку російської) мови, про доволі великий обсяг знань, який потрібен для вільного володіння нею. Студент повинен чітко розуміти, чому для володіння іноземною мовою потрібно стільки зусиль, і бути правильно зорієнтованим на кожному окремому етапі навчання. Тоді студент буде більш об’єктивно та наразі з тим оптимістично давати оцінки своїм успіхам.

Знання про результати своїх зусиль, безумовно, має досить суттєве значення у навчанні, але особливо важливе правильне та реальне співвідношення між конкретним рівнем домагань студентів та рівнем їх дійсних досянень. Наразі це співвідношення надає результату діяльності студентів якість успіху або неуспіху. Якщо викладач регулює рівень домагань студентів, допомагає їм усвідомити та побачити свої можливості та успіхи (або неуспіхи), тоді студент навчається бачити плоди своєї праці і у нього з'являється стимул до кращого та сумлінного виконання своєї роботи.

Тут ми ставимо питання про вимоги до різних мовних компетенцій, тобто навчання студентів практичному вмінню володіти іноземеою мовою. Щоправда, такий оптимум вимог та науковий критерій міри вимог пропонується не вперше, але ми пропонуємо вважати такою мірою вимог ступінь ***розуміння*** мови її співбесідником, володіючим цією мовою як рідною мовою. Це, насамперед, стосується фонетики. У якості лінгвистичного підгрунтя для цієї вимоги до фонетики не слід ігнорувати той факт, що у мові фонеми та звукотипи не співпадають між собою.

Стосовно лексики ми досить негативно ставимося до заучування нових слів, а пропонуємо використовувати такий механізм пам'яті, як імпритинг. Цей механізм працює тоді, коли створюється у студента напруга «мовної необхідності» і, підкріплюючись її задоволенням, відбувається запам'ятовування. Цьому процесу найкращим чином відповідають умови живого спілкування. В процесі слухання та читання нова лексика, на нашу думку, засвоюється значно ефективніше, ніж коли зустріч із незнайомим словом чи висловом потребує словарного уточнення.

Що стосується граматики, то не має сенсу застосовувати запобіжні заходи стосовно використання мовних конструкцій, навіть тоді, коли це використання створює помилки по аналогії, так як ці помилки в більшості випадків не знижують зрозуміння мови.

Таким чином, створюється дифузна система ознак нерідної мови, в якій доволі часто більше білих плям, ніж ознак. Ці білі плями постійно ліквідуються,

але «праця», пов'язана з їх наповненням, створює дві категорії помилок: 1) ознаки чужої мови далекі від рідної – пошукові помилки; 2) ознаки чужої мови близькі до рідної – помилки інтерференції.

Ті та інші помилки – ознаки становлення особистої стратегії оволодіння іноземною мовою. Починаючи з 15 -17 заняття, спостерігається круг процесів, що постійно оновлюється: від аналізу мовних конструкцій до їх синтезу та їх створенню на підгрунті отриманих знань. Динамічність та ефективність цих процесів завжди буде залежати від активності усіх видів мовної діяльності, а різні форми контролю нададуть можливість викладачеві, отримуючи зворотній зв'язок, керувати цими процесами.

Свистунов А.Ю.
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет
г. Харьков, Украина
e-mail: svystunov@gmail.com

Особенности изучения кинематических характеристик механического движения

Для эффективного восприятия и усвоения изучаемого материала при обучении иностранных студентов физике, особую роль играют зрительные образы. Как известно, источником таких образов является, прежде всего, учебный физический эксперимент.

Одной из первых тем, которой должны овладеть студенты в соответствии с учебной программой является механика, а именно, изучение кинематических характеристик движения тела. Именно при изучении механических явлений происходит первоначальное формирование стиля речи студента, который принято называть научным.

При изучении темы «механика» происходит усвоение большинства общефизических терминов, которые пригодятся учащимся не только при решении практических задач механики, но и при решении задач других тем курса. В этой связи, создание комфортных условий при изучении студентами механики, и в частности, кинематических характеристик механического движения, является актуальной методической задачей.

На подготовительном факультете ХНАДУ при изучении кинематических характеристик движения отдается предпочтение таким программные средствам, которые дают возможность изучить реальные движения объектов на видео, а не компьютерные модели этих движений. При изучении кинематических характеристик на видео у студентов возникает прямая преемственность действий, выполняемых на экране мультимедийной доски и действиями, которые им пришлось бы проводить в реальности. Образы, возникающие при изучении механических движений на видео будут более понятными и конкретными чем те образы, которые возникают при изучении компьютерных моделей.

Как правило, при изучении характера движения тела студентам предлагается выбрать систему отсчета, произвести измерение пройденного расстояния и время движения объекта. Затем студенты строят графики зависимости пути от времени и скорости от времени. Анализа этих построений, как правило, достаточно, чтобы дать характеристику тому или иному движению. Однако возникает вопрос, каким образом проводить экспериментальное изучение кинематических характеристик движения, когда необходимое программное обеспечение оказывается по разным причинам не доступно. Решение в этой ситуации следует искать в использовании такого современного электронного средства, как смартфон. Учитывая, что такое средство коммуникации используют практически все студенты, эти устройства снабжены фото-видео камерой, предоставляющей возможность фиксации как простого, так и сложного движения. Так, при долгом удержании иконки «фото», смартфон переходит в режим фиксации последовательности снимков через

равные промежутки времени. Данная функция, по сути, позволяет сделать стробограмму движущегося тела. Если съемка движущегося тела будет происходить на фоне линейки и часов с секундной стрелкой, интерпретировать результаты такого стробоскопического исследования будет гораздо легче. Таким образом, студенты получают инструмент, при помощи которого можно не только идентифицировать характер движения тела (прямолинейное или криволинейное движение, равномерное или неравномерное движение), но и провести количественные оценки кинематических характеристик движения, то есть измерить путь, пройденный телом, определить время движения, определить средние скорости движения тела на разных участках траектории через определенные промежутки времени, определить ускорение движения тела.

Таким образом, используя современные средства коммуникации в качестве прибора для последовательной фиксации положений движущегося тела через равные промежутки времени, студенты получают тот экспериментальный материал, который необходим для изучения кинематических характеристик движения. Такое «опытное» изучение темы является комфортным для студентов, мотивирует к изучению нового материала, обучает экспериментальному методу познания действительности, формирует тот речевой терминологический аппарат, который так необходим иностранным студентам при дальнейшем обучении в вузах Украины.

Северин Н.В.
Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт»,
Северин Ю.В.
Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина
Г. Харьков, Украина
e-mail: nadezhda_severin@mail.ru

Мотивация в обучении иностранных студентов

Одной из главных причин, стимулирующих студентов к учёбе, к достижению поставленных целей, является мотивация. Мотивация (от лат. moveo − двигаю) – это побудительная причина действий и поступков человека [2; 450]. Исследователи трактуют мотивацию как «совокупность устойчивых мотивов, побуждений, которые определяют содержание, направленность и характер деятельности личности, её поведение» [1; 216]. Мотивация в обучении – это создание комфортной учебной среды, где в наличии есть все условия для учебной деятельности целевой аудитории.

Считается, что для создания мотивации в обучении необходимы:

− оценка уровня подготовки студентов (выяснение ожидаемых результатов от изучаемого курса, базовой подготовленности студентов);

− определение чётких целей обучения (студенты должны знать, что им необходимо делать при обучении, и какой опыт им понадобится);

− интересный курс обучения, включающий тщательно отобранные материалы, изображения, видео, игровые моменты, которые расширяют контент;

− значимость получения знаний, т.е. все цели и задачи, имеющие практический смысл, должны быть значимыми для аудитории;

− актуальность курса обучения, где релевантный контент выступает одной из самых мощных причин обучения;

− реальная обратная связь, которая должна быть регулярной, содержательной и значимой [2].

Мотивация играет важную роль в процессе обучения иностранных студентов русскому языку. Особенно заметно она проявляется в работе летних краткосрочных курсов русского языка, существующих в НТУ «ХПИ» уже 23 года (курсы были созданы в 1993 году на базе Национального технического университета «ХПИ» и Клагенфуртского университета (Австрия). Курсы открывают перед австрийцами возможность совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности, оказывают большую помощь в реализации их планов и намеченных целей. Важно отметить, что каждый год среди претендентов на участие в работе языковых курсов проходит конкурс. Такой неиссякаемый интерес к ним объясняется чётко продуманной интересной программой, правильно выбранной методологией, получением слушателями качественных

знаний по русскому языку, обеспечивающих высокую степень коммуникации, и, безусловно, высоким профессионализмом украинских преподавателей.

Обычно на курсы приезжают студенты из разных городов Австрии (Вена, Клагенфурт, Айзенштадт, Инсбрук и др.). По результатам тестирования они делятся на две или три группы в зависимости от уровня знаний. Это значит, что к нам приезжают как начинающие изучать русский язык, так и преподаватели-слависты, переводчики, экономисты, философы с целью совершенствовать знания русского языка в русскоязычной среде. Занятия по русскому языку и украинской культуре для студентов, приехавших из разных городов Австрии, проводят ведущие преподаватели кафедры гуманитарных наук НТУ «ХПИ». До 2014 года курсы проходили как в Украине, в политехническом университете, так и в Австрии, в Клагенфуртском университете, что было мотивацией в учебе для украинских студентов благодаря замечательной возможности побывать в одной из красивейших стран Западной Европы, познакомиться с её культурой, образованием, бытом, обычаями и традициями. В этом году три напряжённых недели работы в Киеве, в Харькове, а также экскурсии по столице и во Львов принесли студентам большую пользу. Учебные занятия и внеурочные культурные мероприятия способствовали совершенствованию знаний студентов по русскому и немецкому языкам, пониманию духовных ценностей обоих народов, налаживанию культурных мостов между молодежью обеих стран.

Обязательным условием внеаудиторного обучения является работа австрийских и украинских студентов в тандемах и выполнение общих проектов. Это вызывает взаимный интерес, убирает психологический барьер, стимулирует выход студентов в реальную коммуникацию.

В заключение программы обе группы студентов сдают экзамены и защищают проекты. В этом году экзамен по русскому языку проходил в новом формате, к студентам предъявлялись очень высокие требования как на устном, так и на письменном экзамене. Но надо отметить, что и австрийцы, и украинцы подошли к экзамену со всей ответственностью, показали себя с самой лучшей

стороны, продемонстрировали свой значительно возросший уровень знаний, чем порадовали преподавателей и руководство.

Летние языковые курсы получили широкий позитивный резонанс в Австрии. Их результат очевиден: они способствуют совершенствованию знаний русского языка, оказывают студентам весомую помощь в достижении намеченных целей.

Литература:

1. Кухаренко В.М. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В.М. кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук та ін.; за ред. В.М. Кухаренка. – Х.: Міськдрук, НТУ «ХПІ», 2016. – 284 с.
2. Словник іншомовних слів / за ред. члена-кор. О.С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.

Селіверстова Л.І.
Харківський національний
університет імені В.Н. Каразіна
м. Харків, Україна
e-mail: onomac@mail.ru

Читання в розвитку вторинної мовної особистості іноземного студента на початковому етапі

Проблематика вторинної мовної особистості розробляється в ряді лінгвокультурологічних, психолінгвістичних і лінгводидактичних досліджень (зокрема цієї теми торкалися В.Карасик, О.Леонтович Н. Мамонтова, І. Голубовська, Н.Гальскова, І.Халеєва). Вторинна мовна особистість – це особистість, що формується під час вивчення іноземної мови, культури і характеру її носіїв, яка також відбивається в стилі вживання мови (за Мамонтовою) [2]. Ми розуміємо вторинну мовну особистость – як сукупність здібностей людини до спілкування на міжкультурному рівні. Така здатність складається з оволодіння вербально-семантичним кодом нової мови, тобто «мовною картиною світу» носіїв цієї мови (формування вторинної мовної свідомості) і «глобальною (концептуальною) картиною світу» (за Гальсковою)

[1]. Вивчення факторів, умов і критеріїв визначення структури вторинної мовної особистості в сучасній науці має всебічний, комплексний характер.

Мовна особистість формується у процесі включення людини в певні соціальні відносини; мовленнєво-мисленнєву діяльність за нормами й законами певної етномовної культури. До змісту мовної особистості включені компоненти: ціннісний, світоглядний, компонент змісту навчання й виховання. Безперечно мовна особистість виявляє себе в мовленнєвій діяльності, володіє певною сукупністю знань, умінь, навичок і уявлень. У цьому аспекті залишається мало дослідженим питання навчання читання у процесі розвитку вторинної мовної особистості.

Питання організації навчання читання іноземців на заняттях з мови у вищому навчальному закладі досліджувала А.Б.Чистякова [5]. Читання українською мовою виступає для судента підготовчого факультету як провідний засіб самостійної освітньої діяльності в предметній області. Очевидною є необхідність формування вміння самостійного читання у суб'єкта мовленнєвої діяльності вже на початковому етапі навчання. Читацька самостійність іноземних студентів відіграє роль фундаменту в мовній освіті, який забезпечує ефективність вивчення мови навчання спеціальності на наступних етапах, а також пізнання нової культури в цілому.

Читання, один з видів мовленнєвої діяльності, будується як навчання діяльності (з позиції керування, формування і розвитку) самого студента і перш за все його мотиваційно-потребної сфери, забезпечення адекватного меті предметного змісту, а також техніки читання. Розглянемо докладніше основні характеристики продуктивного читання, які визначають розвиток вторинної мовної особистості іноземного студента. У мотиваційній сфері основою продуктивного читання є пізнавальна самостійність студента як суб'єкта діяльності, пов'язана з пізнавальними потребами. Ця категорія розглядається як особистісний фактор розвитку іноземного студента в процесі навчання.

Розумова самостійність, виявляється у здатності людини ставити перед собою цілі діяльності, визначати для себе її завдання (пізнавальні та навчальні),

знаходити засоби їх вирішення, а також у здатності студента планувати, організовувати й регулювати свою діяльність; вона передбачає добре розвинені самоконтроль і самооцінку. Таким чином, розумова самостійність – це здатність особистості здійснювати самоврядування своєї діяльності.

Самостійне читання є засобом розвитку пізнавальної самостійності й активності іноземного студента як суб'єкта мовленнєвої діяльності, активність якого реалізується на декількох рівнях: 1) особистісному, у формі установчо-мотиваційно-цільової активності; 2) інтелектуальному, у формі висування імовірних гіпотез; 3) моторному, в формі окорухівної та мовленнєвопередавальної активності. Стратегічна мета початкової мовної освіти полягає у формуванні в іноземців елементарних рис вторинної мовної особистості, що роблять їх здатними до міжкультурної комунікації на елементарному рівні.

Для практичного використання читання як виду мовленнєвої діяльності важливо що і яким чином (ступінь глибини) іноземні студенти навчаться читати, тобто визначити кінцеву мету навчання читання українською мовою на початковому етапі. Згідно з цілевим спрямуванням у методиці розрізняють: пошукове, оглядове та детальне інформативне читання. За формою розрізняють читання про себе та читання вголос, індивідуальне та хорове. За способом розкриття змісту – аналітичне та синтетичне, перекладне і безперекладне читання, а за характером організації діяльності – підготовлене, непідготовлене, тренувальне, контрольне. Далі розглянемо окремі види читання, що виконують суттєву роль у формуванні комунікативної компетентності під час розвитку вторинної мовної особистості.

У психологічній і методологічній літературі читання вголос є першим важливим щаблем в оволодінні іноземними студентами читанням про себе, що обумовлено загальними механізмами цих форм читання. Відповідно до вимог сучасної програми навчання української мови практичною метою навчання продуктивного (самостійного читання) як опосередкованої форми спілкування українською мовою на початковому етапі навчання є розвиток у студентів умінь

читати вголос і самостійно читати тексти з різним рівнем розуміння уміщеної в них інформації: 1) з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання); 2) з повним розумінням змісту (навчальне читання); 3) з вилученням необхідної, значимої інформації (пошуково-оглядове читання). Ці види читання розрізняються: 1) за результатами, тобто ступенем розуміння прочитаного; 2) за характером процесу читання (психологічними особливостями); 3) за швидкістю читання.

Читання може здійснюватися з метою оволодіння звуко-буквеними відповідниками, умінням об'єднувати прочитане у смислові групи, правильно оформляти їх інтонаційно, тобто з метою оволодіння технікою читання. Навчальне читання готує студентів до оволодіння читанням як видом мовленнєвої діяльності, тобто до інформативного читання, метою якого є отримання інформації з тексту. На початковому етапі навчання навчальне читання має бути основним видом читання українською мовою, оскільки завданням цього етапу є оволодіння насамперед технікою читання або діями перцептивної обробки сприйнятого матеріалу. На думку Е.І.Пассова уміти читати – «це насамперед володіти технікою читання, тобто миттєво впізнавати зорові образи мовних одиниць і озвучувати їх у внутрішньому і зовнішньому мовленні» [3, с. 157]. Під час навчання читання українською мовою необхідно: збільшувати оперативну одиницю сприйняття тексту; вчити сприймати текст з одноразового сприйняття; сприймати і пізнавати нові поєднання відомих одиниць; розвивати швидкість читання; розвивати структурну антиципацію; розвивати змістовну антиципацію; розвивати вміння здогадуватися про значення невідомих одиниць (за різними ознаками); навчати миттєво співвідносити форму сприйнятого з його значенням; розвивати вміння орієнтуватися в логіко-смислових зв'язках текстів різного характеру; розвивати вміння «ігнорувати» невідоме, якщо воно заважає розумінню в цілому.

Для визначення умінь, які повинні бути сформовані на початковому етапі навчання читання, необхідно розглянути зміст навчання читання. Зміст навчання включає такі компоненти: 1) лінгвістичний (мовленнєві й мовні

одиниці різних рівнів мовної ієрархії); правила оформлення та оперування ними); 2) психологічний компонент (дії та операції, що становлять суть читання як виду мовленнєвої діяльності, на основі якої формуються навички і вміння); 3) методологічний компонент (оволодіння раціональними прийомами навчання, формування умінь їх практичного застосування).

У теорії мовленнєвої діяльності мовний матеріал розглядається як засіб її здійснення. Навчитися читати – значить оволодіти певним обсягом фонетичного, графічного, лексичного та граматичного матеріалу. Навчання читання українською мовою на початковому етапі будується на основі виділених в лінгвістиці та методиці рівнях організації мовного матеріалу: слово, словосполучення, речення, текст. Відомо, що мінімальною одиницею організації матеріалу під час навчання читання є слово, як мінімальна одиниця сприйняття. Хоча смислова переробка сприйнятої візуально інформації починається з синтагм, які об'єднуються потім в речення, а ті, в свою чергу, в смисловий відрізок, і, нарешті, у текст. Лінгвістичний компонент змісту навчання читання на початковому етапі включає в себе також оволодіння іноземними студентами графічними та орфографічними особливостями української мови. До них відносимо: 1) кількісну розбіжність між літерами й звуками, наприклад, літера щ позначає [шч] (*дощ, борщ, що, щойно, тощо*) йотовані голосні Я, Є, Ю, Ї в різних позиціях (*ялинка, порядок, свято, розв'язати*); м'який знак після приголосних (*п'ять, десять, читають, погляньте, молодь*); 2) чергування голосних і / о; і / е; чергування е / нуль звука у позиціях закритого й відкритого складу (*сіль / солі, вечір / вечеря, хлопець / хлопця*); 3) чергування прийменників у / в (*пішов у кав'ярню, пішла в кав'ярню*); 4) чергування сполучників і / й (*брат і сестра, фізика й математика*); 4) чергування приголосних під час відмінювання і словотворення г / з / ж (*книга – у книзі – книжний*), к / ц / ч (*рука – у руці – ручний*), х / с / ш (*птах – птаство – пташиний*), (*Ольга – Ольжин, Наталка – Наталчин, Солоха – Солошин*); 5) міжмовна інтерференція (збіг літер, які передають різні звуки в різних мовах, наприклад, українська А й англійська А відтворюють різні звуки, українська

літера Р і англійська Р тощо); 6) інтерференція в середині української мови (подібні в написанні прописні літери в поєднанні з іншими у слові: *мило, лише, миша, тиша, мити, лити, пити,* тощо).

На початковому етапі навчання читання українською мовою іноземні студенти повинні оволодіти основними типами інтонаційного оформлення речень, що має на увазі не тільки оволодіння мелодією, але й правильною паузацією і акцентуацією ритмічних груп. Так, ознайомлення студентів з основними інтонаційними моделями, з наголосом, паузами сприятиме їх оволодінню лінгвістичними знаннями з теорії інтонації і розвитку ритміко-інтонаційних навичок свідомо. Управління процесом формування вміння самостійного читання означає, перш за все, організацію предметного змісту навчання читання. У текстах для читання має бути єдність змістовного та процесуального планів. Тексти для читання повинні не тільки розвивати навички техніки читання, але й стати джерелом значущою для студентів інтелектуальної та емоційної інформації. Предметний зміст текстів має відображати типові для молоді сфери спілкування, тобто сфери практичного використання мови, конкретно – сукупність тем, які здатні бути предметом обговорення. Пропонована тематика повинна відповідати реальним інтересам і можливостям іноземних студентів, їхнім потребам у країні, мову якої вони вивчають, бути особистісно значущою для них і водночас пізнавальною, а також створювати умови для творчої активності та самостійності. Забезпечення адекватного меті предметного змісту навчання покликане стимулювати інтерес і позитивне ставлення студентів до читання українською мовою.

Тексти також включені до предметного компоненту змісту навчання. Оскільки метою навчання української мови є формування у іноземців здатності використовувати цю мову як засіб реального спілкування в діалозі культур, тексти повинні носити автентичний характер. У процесі формування самостійного читання студентам пропонуються різноманітні типи текстів, цінних у пізнавальному аспекті, які відображають особливості побуту, життя, культури України. Наступний компонент змісту навчання читання включає в

себе дії та операції або навички й уміння, які є об'єктами цілеспрямованого формування під час навчання читання на початковому етапі. До них належать такі перцептивні дії: упізнавання мовної одиниці, встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями, прогнозування на рівні мовних гіпотез, мовна здогадка. Формування вищезгаданих дій забезпечує здобуття навичок техніки читання: швидкого і точного встановлення буквено-звукових відповідностей, прогнозування мовного матеріалу, об'єднання сприйнятого матеріалу в смислові групи і правильне їх інтонування. Основним завданням навчання техніки читання вголос є створення у іноземців міцних зорово-слухо-мовленнєворухівних зв'язків, наявність яких дозволяє відтворити правильну звукову форму письмового тексту. Другим завданням навчання техніки читання вголос є накопичення зорових образів нової лексики та розвиток вміння об'єднувати їх в смислові одиниці більшого порядку. Перше завдання вирішується переважно на початковому етапі, а друге зберігає свою актуальність до кінця навчання. Зорові відчуття можуть перетворитися в зорові образи тільки за наявності слухових і мовленнєворухівних (моторних) відчуттів, а їх правильність можна перевірити тільки в гучному мовленні; тому читання вголос залишається важливим засобом навчання читання протягом усього часу, поки студенти знайомляться з новим мовним матеріалом.

Отже, на початковому етапі навчання читання іноземні студенти повинні навчитися:

- швидко і точно встановлювати буквено-звукові відповідності;
- правильно озвучувати графічний образ слова і співвідносити його зі значенням, тобто розуміти прочитане;
- читати по синтагмах, об'єднуючи слова в певні смислові групи;
- читати в природному темпі текст, побудований на знайомому мовному матеріалі, з пропущеними словами або малюнками замість слів;
- виразно, з правильним наголосом та інтонацією читати вголос.

Розвиваючи у іноземних студентів уміння читати про себе, маємо за мету:

- учити розуміти основний зміст нескладних автентичних текстів, користуючись

мовною здогадкою (за контекстом, за подібністю з рідною мовою, за словотворчими елементами);

- навчати повністю розуміти тексти, які містять окремі незнайомі слова, про які можна здогадатися, користуючись у разі необхідності посиланнями.

Іноземний студент на початковому етапі навчання повинен:

- знати назви букв, співвідносити букви з переданими ними звуками;
- правильно озвучувати незнайоме слово в ізольованій позиції і в реченні;
- співвідносити слово зі значенням;
- упізнавати в незнайомому тексті відомі слова;
- орієнтуватися в структурі тексту (знаходити заголовки, початок і кінець абзацу, підписи під малюнками тощо);
- упізнавати різновиди тексту (розповідь, діалог, кросворд, вірш, римування);
- спиратися на правила орфографії;
- орієнтуватися в структурі речення;
- визначати значення нових слів за словотвором і контекстом;
- долати спрямованість уваги на артикуляцію.

Дії смислової обробки отриманої інформації забезпечують формування умінь розуміти зміст тексту, як на рівні значення, так і на рівні смислу. Залежно від того, яку мету переслідує студент під час роботи з текстом, а також залежно від ситуації читання, виділяють такі вміння смислової обробки інформації:

1) уміння по заголовку визначати зміст тексту;
2) уміння виділяти основну думку тексту або необхідну інформацію;
3) уміння співвіднести окремі частини тексту;
4) уміння оцінювати зміст, факти з тексту;
5) уміння сформулювати судження / висновок на основі фактів тексту;
6) уміння інтерпретувати текст – зрозуміти підтекст (смисл).

Формування цих умінь відбувається на просунутому етапі навчання читання, однак на початковому етапі можна закласти основи цих умінь, використовуючи для читання тексти, що містять автентичну культурологічну пізнавальну та емоційну інформацію.

До мовленнєвих умінь відноситься володіння різними технологіями здобування інформації з тексту, їх адекватне використання залежно від поставленого завдання. Однак в основі цих умінь лежить техніка читання.

Таким чином, ми розглянули мету і зміст навчання читання на початковому етапі навчання української мови іноземних студентів, при цьому наголошуємо на необхідність формування умінь самостійного читання, що вкрай необхідно для розвитку вторинної мовної особистості.

Література:

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. Изд-е 6-е, стер. – М.: Академия, 2009. – 336 с.
2. Мамонтова Н. А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания. Автореферат дис.. ..канд. филол. наук. 10.02.19. Н. А. Мамонтова. – М., 2010. – 20 с. // Режим доступу: http://www.dissercat.com/content/vtorichnaya-yazykovaya-lichnost-v-ontogeneze-urovni-lingvokulturologicheskogo-opisaniya
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. – 276 с
4. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи: Подготовка переводчика. – М. :Академия, 1989. – 238 с.
5. Чистякова А.Б. Організація навчання читання іноземців на заняттях з мови у вищому навчальному закладі. / А.Б.Чистякова // Режим доступу: http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/6233/2/12chyorg.pdf#page=1&zoom=120,-6,601

Селіверстова Л.І., Лагута Т.М.

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

м. Харків, Україна

e-mail: onomac@mail.ru

laguta_t@mail.ru

Деякі аспекти електронного навчання українськоі мови як іноземної

Сьогодні продовжується модернізація освіти шляхом упровадження й використання інформаційно-комп’ютерних технологій. Впровадження інформаційних технологій в освіту суттєво вплинуло на систему засобів навчання, на співвідношення та взаємодію окремих компонентів цієї системи. Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій та комп'ютеризації студентів і навчальних закладів свідчать про наявність об'єктивних умов для широкого застосування електронного навчання. Сучасний студент оволодіває не тільки певним обсягом знань, умінь, навичок, а й вчиться самостійно отримувати знання, працювати з великими обсягами інформації, застосовувати отримані знання, вміння, навички в практичній діяльності, формуючи необхідні загальнокультурні та професійні компетенції. Використання мультимедії, аудіо- і відео- компонентів підвищує наочність представлення матеріалу, а також дає можливість використовувати його людям, які мають різні патології (порушення слуху, зору і т.п.). Електронне навчання пропонує різні форми роботи: самостійне вивчення теми, уроку, курсу, лекції, лабораторні заняття, практичні заняття, семінарські заняття, дискусії, індивідуальні заняття, консультації, практики, вебінари, тестові / контрольні заходи. Фахівці-мовознавці постійно перебувають у пошуку нової форми і змісту подання навчального матеріалу. Одним із центральних елементів електронного навчання як для розробників курсу, так і для студентів є креолізований навчальний текст (КНТ).

Запропоноване дослідження присвячене характеристиці креолізованих навчальних текстів в електронному навчанні української мови іноземних студентів.

Оскільки креолізований текст становить складний багатогранний феномен, деякі аспекти цього явища потребують подальшого вивчення й опрацювання. Об’єктом нашого дослідження є креолізований навчальний текст (КНТ) в електронному навчанні української мови іноземців.

Актуальність нашого дослідження зумовлена важливістю вирішення проблем текстової типології, специфікою наукового, навчального дискурсу,

необхідністю подальшого вивчення КНТ в електронному навчанні як оригінального семіотично неоднорідного утворення, необхідністю поглиблення уявлень про феномен КНТ в методиці викладання української мови іноземцям.

Мета роботи полягає в дослідженні типологічних характеристик креолізованих навчальних текстів як основної комунікативної, когерентної та змістової одиниці в навчанні української мови іноземців за допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів в електронному навчанні.

Аби досягти поставленої мети, з'ясуємо поняття тексту та його основних характеристик, розглянемо поняття креолізованого тексту, проаналізуємо основні характеристики креолізованих навчальних текстів в електронному навчанні української мови іноземних студентів.

Лінгвістичні та психологічні дослідження останніх років засвідчують, що **текст** має статус основної комунікативної одиниці, якою людина користується в мовленнєвій діяльності. Пильна увага до тексту обумовлюється його функціями в навчальному процесі, серед яких слід особливо виділити функцію розширення, поповнення мовних знань студента, переважно лексичних, і функцію тренування мовного та мовленнєвого матеріалу.

Дослідники тексту взагалі та навчального тексту зокрема зазначають, що ця одиниця навчання текстової діяльності становить цілісну систему, організовану відповідно до дидактичних настанов у смисловому, змістовому, мовному та композиційному аспектах. Текст є частиною сукупної інформації підручника, забезпечує студента системою знань із певної дисципліни, на його основі формуються уміння та навички студента певної вікової, національної та ін. групи на певному етапі навчання [А.Э. Бабайлова, 1: 130]. За допомогою текстів студент не тільки отримує знання, а й долучається до загальнолюдської системи цінностей і норм, до знань, накопичених людством упродовж своєї практичної та теоретичної діяльності. Такі знання є корисними й мають велике значення для участі студента в соціальній діяльності, для взаємодії його з іншими людьми, а також для формування індивідуальної картини світу.

Габідулліна А.Р. [2: 160] розрізняє в навчальному тексті такі різновиди інформації, як когнітивна (онтологічна), гносеологічна (методологічна) та прагматична. Онтологічний (предметний) аспект знання співвідноситься з результатом пізнавальної діяльності, тобто зі знанням, що розглядається в його логіко-семантичній онтології як даність, коли можна виявити налагоджені зв'язки між елементами. Онтологічне знання представлене переважно у формі понять, виражених терміносистемою навчальної дисципліни. Гносеологічний (методологічний) аспект знання науковці розглядають як спосіб формування нових понять, обґрунтування та інтерпретації основних та уточнюючих понять, тобто спосіб установлення логіко-семантичних відношень між ними.

Якщо онтологічний аспект пов'язаний зі знаннями про світ, то зміст методологічного аспекту полягає у знаннях про знання. У навчальному тексті присутня прагматична інформація. За її допомогою автор «вбудовує» у змістовий план мовлення різноманітні за своїм характером і сферою дії прагматичні знання.

Навчальний текст розглядаємо як особливий вид вторинного тексту, специфіка якого визначається його неоднозначними відношеннями з первинним науковим текстом, на ґрунті якого він переважно створюється. Навчально-науковий текст, на думку науковців, покликаний утілити логіку програми навчання, яка, у свою чергу, відповідає тій науці, що викладають. Цей текст має бути адаптований до змісту навчання з метою його розуміння. Навчально-науковому тексту притаманне послідовне розгортання контексту від відомого до невідомого, від простого до складного, від часткового до загального, а також йому властива повнота та глибина розгляду матеріалу, опису питання, що вивчається. Читання такого тексту супроводжується питаннями для засвоєння та закріплення отриманих знань. Для навчально-наукового тексту характерна надлишковість, оскільки він містить емоційно-впливові елементи, наприклад, порівняння, метафори, гіперболи тощо.

Навчальний текст як продукт мовленнєвої діяльності автора є основною формою передачі знань студентам. Саме тому він є змістовою одиницею

навчання. Найважливіша характеристика навчального тексту – це наявність у ньому освітнього, культурологічного, виховного й розвиваючого потенціалу. Отже, призначення навчального тексту – засвоєння інформації студентом, а під час її передачі – вплив на свідомість студентів, мотивування їх на роботу з навчальним матеріалом, сприяння розвитку креативних якостей студентів. Породження студентами нових текстів-дискурсів на ґрунті засвоєного навчального тексту дозволяє їм демонструвати інтелект, формувати світогляд, реалізувати творчі здібності особистості. Саме через це навчальний текст має втілювати цілісну систему діяльності студента, а також містити компоненти, що забезпечують сприйняття наявної в ньому інформації. Отже, він має містити засоби, завдяки яким діяльність студента стимулюється, мотивується, програмується й реалізується, веде до досягнення цілей, окреслених під час вивчення предмета.

Особливість навчального тексту полягає в тому, що він обмежений «навчальною мовою», тобто мовою, певною мірою відібраною та мінімізованою відповідно до цільової настанови, звільненою від малосуттєвих і другорядних рис для поданих цілей навчання.

Більшість навчальних текстів у електронному навчанні становить **креолізовані тексти**. Ці тексти мають складну організацію, їм властива багаторівневість і багатоплановість. Вони сформовані внаслідок поєднання елементів, що належать до різних семіотичних систем – до вербальної та невербальної. Іконічний компонент становить ілюстрації (фотографії та малюнки), різні за характером – художньо-образні, декоративні, пізнавальні тощо, а також схеми, таблиці, формули, символічні зображення та ін.

Слід відзначити, що на позначення подібних текстів науковці ще не виробили загального терміна. Найвідоміший і найпоширеніший метафоричний термін «креолізований текст» належить Ю.О. Сорокіну та Є.Ф. Тарасову (1990). Також існують інші терміни: наприклад, полікодовий текст (Г.В. Ейгер, В.Л. Юхт), ізовербальний комплекс (Бернацька), лінгвовізуальний комплекс (Л.М. Большиянова), ізоверб (Міхєєв), семіотично ускладнений текст (Протченко),

відеовербальний текст (Пойманова). За останні роки у слов'янській лінгвістиці з'явилася значна кількість наукових досліджень, присвячених вивченню креолізованих текстів (Сорокін, Тарасов 1998; Анісімова 2003; Бернацька 2000; Сонін 2005, Вашуніна 2006, 2008, 2009; та інші). [4: Ворошилова М. Б.] Найбільша увага була присвячена креолізованим текстам у галузях реклами, публіцистики, кіномистецтва, меншою мірою – у науковій та навчальній галузях.

Дослідження показують, що вербальна й невербальна частини креолізованого тексту поєднані на різних рівнях – на змістовому, змістово-композиційному та змістово-мовному. Звернення автора тексту до тих чи інших засобів обумовлене комунікативною настановою, характером і функціональним призначенням тексту.

Креолізовані тексти розподіляють на тексти з частковою та повною креолізацією. У креолізованих текстах із частковою креолізацією вербальні й невербальні компоненти перебувають в автосемантичних відношеннях, тобто словесна частина є головною, домінуючою, відносно автономною, а зображальна частина – факультативна. Найчастіше до таких текстів належать публіцистичні, науково-популярні та художні тексти.

Синсемантичні відношення між компонентами притаманні текстам із повною креолізацією: словесний текст повною мірою залежить від ряду зображень, він тісно пов'язаний, злитий з ним, а зображення є облігаторним, тобто обов'язковим компонентом тексту. Подібна спаяність, залежність елементів спостерігається в наукових, особливо науково-технічних, та у рекламних текстах, зокрема у плакатах, карикатурах, оголошеннях тощо.

Найбільш автономними стосовно вербального тексту виявляються ілюстрації до художнього тексту, оскільки майстерно виконане художником зображення може суттєво впливати на сприйняття вербального тексту, емоційно передавати головну думку літературного твору, образно, наочно тлумачити його. В ілюстрації може відображатися суб'єктивне сприйняття художника, його бачення предмета зображення. Намальовані образи здатні сильніше, гостріше

впливати на читача, запам’ятовуватися та сприяти більш глибокому та точному розумінню прочитаного. Подібні ілюстрації стали відомими й автономними, тобто існують досить самостійно як твори мистецькі, наприклад, художньо-образні ілюстрації М. Врубеля до творів Л.М. Толстого, М.Ю. Лермонтова та ін.

У наукових, особливо науково-технічних, текстах зображення мають інше призначення – пізнавальне. Без зображень такі тексти можуть втрачати свою текстуальність, оскільки формули, символічні зображення, графіки, таблиці, технічні малюнки, геометричні фігури та інші зображальні елементи містять основний зміст тексту, є його смисловими елементами. У таких випадках словесний текст лише поєднує ці зображення, оформлює їх, становить певне обрамлення.

Креолізований навчальний текст (КНТ) – це зазвичай полікодовий текст, у якому вербальні й невербальні елементи спрямовані на активізацію мозкової діяльності реципієнта. Окрім вербальних знаків у тексті використовуються піктографічні зображення, зміна кольору, шрифтове виділення тощо з метою збудження різних видів пам'яті.

Для викладача текст є певним орієнтиром діяльності, для студента – певним джерелом інформації, об’єктом вивчення й розуміння. Для викладача текст є засобом навчання, а для студента – об’єктом. Відповідно, своєрідність навчального тексту з погляду його відношення до навчального процессу полягає в тому, що він одночасно виступає і об’єктом вивчення, і засобом навчання.

Методика навчання мови як іноземної передбачає оволодіння мовленнєвою компетенцією через засвоєння аспектів мови – фонетичного, граматичного, лексичного. Так що структурно навчальний текст у методиці викладання мови як іноземної може бути представлений у різних форматах під час вивчення лексики, словосполучення, речення. Як відомо, на практичних заняттях з вивчення української мови як іноземної має бути застосовано такі обов’язкові види мовленнєвої діяльності як говоріння, письмо, читання та слухання. Створення креолізованого навчального тексту (КНТ) відноситься до структурної організації мовленнєвої діяльності.

За Леонтьєвим А.Н., розрізняють мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну та виконавчу фази мовленнєвої діяльності. КНТ одночасно є змістом мовленнєвої діяльності за умови забезпечення авторами-розробниками влучної теми, висловлювання, ситуації. Результатом мовленнєвої діяльності має бути розуміння іноземцем смислового змісту тексту і, згодом – говоріння. За допомогою КНТ можна передати вербальні та невербальні реакції на різні вислови шляхом залучення до текстового коментаря відео файлів із епізодами певних ситуацій. Фонетичне опрацювання лексики супроводжується аудіо файлами, де записаний лексичний матеріал із первинним промовлянням, потім вторинним промовлянням, наприклад, зі зміною закінчення іменника або прикметника у непрямому відмінку як елемента фрази. Як відомо, мовленнєвий механізм складається зі спонукання до мовлення, внутрішнього і зовнішнього оформлення мовленнєвого висловлювання та зворотного зв’язку.

Отже, за допомогою КНТ слід показати студентам мотивацію для спонукання до мовлення. За допомогою сучасних інформаційно-технічних засобів з’явилася можливість втілити найрізноманітніші вербальні та невербальні елементи до навчання. Наприклад, під час вивчення прикметників у знахідному відмінку ефективним засобом може стати ситуація вибору предметів за кольором. Застосовується відео епізод відвідування супермаркету, де представлене різноманіття модного верхнього одягу. Головним героям пропонується обрати якийсь одяг після нетривалого обговорення. Текст подається у формі діалогу. Текстовий супровід після відео: словосполучення – прикметник + іменник у називному відмінку зі світлиною. Наступний елемент – зміна закінчень у знахідному відмінку. Ефект підсилить тло текстового оформлення, зміна кольору закінчень прикметників, застосування символів, розміру, шрифту, виділення, часткової або повної анімації.

Основною мотивацією до мовленнєвої діяльності залишається вибір вдалої тематичної ситуації. Вона може залежати від віку студента, гендерної особливості, культурних, традиційних уподобань тощо. Так що бажано розробникам застосовувати не один епізод, а декілька різних ситуацій,

об'єднаних граматичною темою, тому що заздалегідь не можна передбачити, який навчальний відео файл обере студент за мотиваційний. Тільки в цьому випадку навчання стає особистісно-орієнтованим. Таким чином КНТ стає регулятором мотиваційно-спонукальної фази мовленнєвої діяльності.

Рецептивні види мовленнєвої діяльності студента – читання, слухання – ефективніше розвиваються за допомогою невербальних елементів КНТ. Так, розглядаючи можливості інформаційно-технічного забезпечення, відзначимо, що в КНТ діють одразу кілька подразників мозкової діяльності студента: зоровий – малюнок, світлина, анімація, фільм; слуховий – озвучування буквеного знаку, слова, словосполучення, різного типу речень; емоційно-чуттєвий – тематичний вибір об’єктів. Слід враховувати, що, крім зовнішніх подразників, існують внутрішні, пов’язані з особистісними характеристиками іноземця. Студенти запам'ятовують навчальний матеріал по-різному й різними способами. Представники наочно-образного типу пам'яті найкраще запам'ятовують малюнок, предмети, звуки, барви, рухи. Представники словесно-логічного типу пам'яті краще запам'ятовують думки і словесні формулювання, поняття.

Переважна більшість досліджень щодо ролі нерелевантних стимулів в активності мозку людини традиційно проводились лише для зорових та слухових подразників. Тому велике значення в подальших дослідженнях КНТ має розкриття механізмів неусвідомленої обробки стимульної інформації в межах інших сенсорних систем.

Під час створення КНТ особливу увагу слід приділити вербальним і невербальним засобам, що викликають емоції. Емоції – це суб'єктивний стан людини, що виникає у відповідь на дію внутрішніх чи зовнішніх подразників і проявляється в формі переживань. Емоції поділяють на позитивні (радість, задоволення, любов та ін.) і негативні (гнів, страх, жах та ін.). Позитивні емоції підвищують силу життєвих процесів, минає втома. Виявом позитивних емоцій є посмішка, сміх. Це позитивно впливає на увагу, пам’ять, засвоєння нових знань.

Емоції супроводжуються активізацією нервової системи і появою в крові біологічно активних речовин, що впливають на діяльність головного мозку.

Фізіологічно можна пояснити дієвість КНТ, розглянувши ланцюг перетворення сигналів. За І.П.Павловим, відомі дві сигнальні системи дійсності, які властиві людині, перша – сукупність безпосередніх сигналів (звуків, кольорів, запахів і т.і.), друга – словесні подразники. Під час засвоєння чужої мови у мозку людини відбуваються дії, схожі з діями у вищій нервовій діяльності дітей молодшого шкільного віку, де переважає перша сигнальна система, яка зумовлює конкретний, наочно-образний характер їх мислення. Але й друга сигнальна система розвивається з наростаючою швидкістю за мірою навчання. Це проявляється насамперед в утворенні тонших і міцніших зв'язків, що формуються на основі єдності емоційно-чуттєвих вражень і слова, яке відіграє для іноземця дедалі більшу роль.

Відомо, що пізнання складається з двох ступенів — чуттєвого і логічного, або раціонального. До чуттєвого пізнання належать відчуття, сприймання, уявлення; до логічного – поняття, судження, умовиводи. Послідовність етапів чуттєвого і логічного ступенів пізнання можна подати схематично: відчуття —> сприймання —> уявлення —> поняття —> судження —> умовиводи. Відчуття, досліджене І.П. Павловим, – це процес відображення в мозку людини окремих властивостей, якостей предметів і явищ об'єктивної дійсності внаслідок їх безпосереднього впливу на органи чуття. Завдяки корективам оптимізується процес введення інформації, регулюється рівень чутливості до діючих подразників. У відчутті відбиваються загальні властивості подразників того чи іншого виду й особливі прояви цих властивостей у конкретному предметі.

Під час формування невербальних засобів КНТ слід враховувати, що визначальною рисою людського сприймання є те, що воно не зводиться до пошуку й переробки інформації лише на основі індивідуального досвіду. Сприймання людини суспільно зумовлене. Сприймаючи конкретний предмет, наприклад, чужої для нього культури, іноземець звичайно усвідомлює його як вияв загального і відносить до певної категорії об'єктів. Будь-яке сприймання є

включенням сприйнятого змісту в певну систему понять, що є продуктом суспільно-історичного досвіду людства.

КНТ тісно пов’язаний з фізіологічними ознаками людини – увагою, пам’яттю. Під час організації навчально-виховного процесу в реальному часі викладач повинен урахувати особливості уваги іноземних студентів: від цього залежатиме варіант добору завдань за ступенем їх складності, їх різноманітність, темп і тривалість роботи, а також вибір оптимального способу подачі навчального матеріалу. Електронне навчання за допомогою КНТ дозволяє самому студентові обирати зручний темп навчання, враховуючи особисті якості – увагу, різні види пам’яті (емоційна, образна, рухова, словесно-логічна, сенсорна, короткотривала, довготривала, мимовільна).

Електронне навчання іноземців – засвоєння знань, набування вмінь та навичок мовленнєвої діяльності спираються на мнемічні (від грец. тпете — пам'ять) дії, що виконуються за допомогою мнемічних операцій. Основними такими операціями є: 1) включення матеріалу в систему досвіду студента; 2) пошук і виділення способу організації матеріалу для його наступного відтворення; 3) створення одиниць відтворення на основі встановлення просторово-часових зв'язків між елементами матеріалу. Існує декілька мнемічних засобів запам'ятовування: 1) утворення смислових фраз із початкових букв інформації, що запам'ятовується; 2) інформація розміщується в порядку букв алфавіту; 3) ритмізація – переведення інформації у вірші, пісні, у рядки, пов'язані певним ритмом; 4) римування – інформація упорядковується за допомогою рими; 5) ранжування – інформація упорядковується згідно з якоюсь шкалою оцінок; 6) групування – інформація упорядковується за певними ознаками. Усі названі вище мнемічні операції належать до невербальних засобів КНТ. Вони покликані до запобігання смислової надмірності та впорядкованості навчального матеріалу.

Граматико-синтаксичне оформлення думки (у механізмі внутрішнього оформлення висловлювання) студент набуває в результаті різного виду вправ, де актуалізується лексика, формуються питання, поєднуються слова у

словосполучення і в речення. Наприклад, подається світлина чи малюнок. Завдання студента: написати більше питань, написати назву предметів чи їхню ознаку, дібрати синоніми чи антоніми. Обов'язкова вимога до розробників курсу – подати ключ до завдань.

Зворотний зв'язок здійснюється в мовленнєвій діяльності студента (письмовій чи усній) за підтримки викладача на уроці або тьютора у чаті, на форумі.

Слід зазначити, що попри великі можливості інформаційно-технічної системи в розробці КНТ фахівці мають враховувати доцільність циклічності чергування в навчанні видів мовленнєвої діяльності. Це означає, що КНТ має бути спрямований на читання, слухання, говоріння й письмо іноземного студента в певних дозах.

Під час відбору і складання КНТ велика увага приділяється їхньому змісту. КНТ повинні бути, перш за все, цікавими для студентів, становити певну новизну й мати дискусійний характер. Зміст КНТ має сприяти виникненню дискусій, а викладач, виступаючи організатором цих дискусій, керує діяльністю студентів. Потрібно відмовитися від репродуктивної діяльності студентів та подання готової інформації. Важливо, щоб текст стимулював виникнення питань, бажання висловитися, тим самим активізуючи мовлення. Адже поліпшити мовлення краще за допомогою мовних ситуацій, запропонованих у тексті.

Зміст КНТ для іноземців, на наш погляд, має відповідати таким екстралінгвістичним вимогам: 1. Країнознавча правдивість / достовірність; 2. Сучасність, адекватність; 3. Типовість змісту навчального матеріалу; 4. Актуальність відображених історичних відомостей (як загальновідомих, так і актуальних для носіїв мови).

Однією з важливих типологічних характеристик КНТ є когерентність. Поняття когерентності розглядаємо як глобальну організацію КНТ, що стосується як змістового (логіко-семантичного, граматичного, стилістичного), так і компонентного (вербального й невербального) аспектів, що забезпечують

цілісність КНТ. Слід підкреслити, що особливе значення для КНТ в електронному навчанні є комунікативна ситуація та набір знань розробників і реципієнта. Виділимо такі засоби когерентності КНТ в електронному навчанні української мови іноземців:

1. Лексичні засоби, які займають центральне місце серед засобів зв'язку (синоніми, антоніми, спільнокореневі слова, спільнотематичні слова). 2. Синтаксичні засоби. 3. Дейктічні засоби. 4. Формальні і графічні засоби. Дуже важлива ієрархія заголовків і підзаголовків, додатково використовуються десятична або буквена системи класифікації та інші спеціальні знаки, що позначають перелік, екземпліфікацію (риски, зірочки тощо). Графічне оформлення тексту (розділові знаки) відіграє істотну роль в його когерентності. 5. Стилістичними засобами можна вважати однакове оформлення частин тексту (початку, кінця), а також різні стилістичні фігури. 6. Засоби інтернет-ресурсів.

Створення КНТ для електронного навчання української мови іноземців – це досить складна справа, оскільки, як відзначалося, КНТ становить сукупність графічної, анімаційної, текстової, цифрової, мовленнєвої, музичної, відео-, фото- та іншої інформації, а також друкованої документації користувача. Аби створити такий КНТ автор повинен раціонально поєднати всі можливості сучасних інформаційно-технічних систем – графіку, відео, звук, гіпертекст, анімацію, комунікаційні ресурси інтернету тощо.

Отже, КНТ, як доведено, є, по-перше, однією з головних змістових одиниць навчання, оскільки виконує досить важливі освітні, виховні та розвиваючі завдання. КНТ одночасно є організатором процесу засвоєння цього змісту. По-друге, є важливою складовою електронного навчального дискурсу, оскільки в ньому два учасники – іноземний студент і КНТ. Важливим завданням КНТ й відповідно його автора є керування процессом навчання слухання, читання, говоріння й письма іноземця; можливість передбачити ускладнення в розумінні. КНТ має відповідати вимогам нового міжнародного освітнього стандарту.

У статті ми дослідили основні ознаки навчального тексту, креолізованого тексту, врахували можливості найпопулярнішого електронного виду навчання української мови іноземців. На основі цього розглянули типологічні ознаки креолізованого навчального тексту (КНТ), найважливішою з яких виділяємо когерентність, визначили перевагу функціонування КНТ в електронному навчанні завдяки фізіологічним властивостям реципієнта. Можемо зробити висновки, що вдало розроблений КНТ повністю забезпечує набуття комунікативної компетенції іноземців під час вивчення української мови, реалізуючи як рецептивні види мовленнєвої діяльності (слухання та читання), так і продуктивні (говоріння й письмо). Вважаємо, що з удосконаленням інформаційно-технічних засобів, індивідуальних здібностей філологів-розробників КНТ змінюється зміст і форма КНТ, що сприяє поліпшенню вивчення української мови іноземцями шляхом електронного навчання.

Література:

1. Алексеев Ю.Г. Вербальный и иконический компоненты креолизованного текста в интракультурной и интеркультурной коммуникации. Текст: автореф. дис. к.ф.н.: 10.02.19 / Ю.Г. Алексеев. – Ульяновск, 2002. – 21 с.
2. Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация: Текст/ Е.Е. Анисимова. – М.: Академия, 2003. – 128 с.
3. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – С.130.
4. Вашунина И.В. Взаимовлияние вербальных и невербальных (иконических) составляющих при восприятии креолизованного текста. Текст: автореф. дис. . д-ра филол. наук : 10.02.19 / И.В. Вашунина. – М., 2009. – 42 с.
5. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения / Политическая лингвистика. – Вып. 20. – Екатеринбург, 2006. – С. 180 – 189 http://www.philology.ru/linguistics2/voroshilova-06.htm
6. Габидуллина А.Р. Учебно-педагогический дискурс. – Горловка: ГГПИИЯ, 2009. – С.160.
7. Дистанционное обучение в СНГ: тренды развития в 2010 – 2013 гг. *http://www.all-webinars.com/analys/distancionnoe-obuchenie-v-sng-trendy-razvitiya-v-2010-2013-gg*
8. Завельский А.А., Завельская Д.А., Платонов С.И. Текст и его интерпретация //http://textology.ru/public/interpr.html
9. Зимина О.В. Печатные и электронные учебные издания в современном высшем образовании: Теория, методика, практика. – М.: МЭИ, 2008. – 267 с.

10. Кубрякова Е.Г. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
11. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2005. – 312 с.
12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – 2-е изд., доп.. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
13. Сонин А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов Текст: автореф. дис. д-ра филол. наук: 10.02.19 / А.Г. Сонин. – М., 2006. – 42 с.

Семененко И.Е.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный університет

г.Харьков, Украина

e-mail: inga.semenenko@ukr.net

Условия повышения эффективности образовательных процессов при профессиональной подготовке иностранных студентов

Одной из основных проблем современного украинского высшего образования является необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран.

Подготовка специалиста высокого уровня является задачей любого вуза, решение которой возможно лишь при условии успешной интеграции студента, независимо от его национальности, в новую учебную среду.

Цель статьи: охарактеризовать условия повышения эффективности образовательных процессов при профессиональной подготовке иностранных студентов.

Анализ научных работ, в которых исследуется концепт «профессиональная подготовка» позволил обобщить их согласно содержания авторских подходов. Так, ряд исследований выделяет проблему методико-технологических особенностей профессиональной подготовки: инновационные методы обучения в техническом вузе (Н. Наумкин, А. Грошева), проектно-модульное обучение и использование проблемно-модульных технологий в техническом вузе (С. Дейнега, Г. Ерофеева, М. Зуева, С. Осипова, А. Пиралова,

Л. Пономарева), практико-ориентированное обучение (И. Петрова), интерактивные методы обучения (И. Гревцева).

Актуальной для научных исследований в области профессиональной подготовки является проблема формирования у будущих специалистов определенных профессионально необходимых качеств: личной мобильности (Т. Котмакова), конкурентоспособности (А. Романовская), профессионального самосознания (Н. Шварп).

Активно исследуются мотивационно-целевые аспекты профессиональной подготовки: приемы развития мотивации обучения студентов технических учебных заведений (А. Бобырева, Л. Грень, С.Занюк), формирование профессиональной направленности личности (Л. Сподин) и профессиональной направленности научно-исследовательской работы студентов (С. Ефремов), проблемы профессиональной пригодности и профессионального самовоспитания (А. Барно, С. Даньшева).

Много научных трудов посвящено исследованию качества профессиональной подготовки: повышение качества подготовки инженерных кадров (В. Далингер, С. Дворецкий), интеллектуализации профессиональной подготовки (Г. Егорова), росту уровня профессионального образования (Т. Бирюкова).

Хотя понятие «профессиональная подготовка» является достаточно широко исследованным в научных трудах, особенность этого процесса в отношении иностранных студентов осталась без внимания ученых.

Интересным для нашего исследования считаем труды Т. Баклаковой, Л. Грень, Л. Сподин, основные положения которых можно выделить как такие, которые позволяют усовершенствовать подготовку специалистов из массы иностранных студентов: формирование и развитие рефлексивного мышления в процессе профессиональной подготовки, позволяющее направлять будущих специалистов на постоянный анализ и коррекцию личных достижений относительно требований готовности к профессиональной деятельности; внедрение целостной системы профориентационной работы с целью

эффективного профессионального отбора молодежи для ее ориентации на определенные области профессиональной деятельности; профессиональный рост и профессиональная мобильность личности, осуществляющиеся за счет формирования и развития мотивации к овладению профессией и адаптации к условиям современного производства; внедрение информационных технологий, которое способствует гибкому усвоению учебной информации в зависимости от уровня персональной учебной подготовки и позволяет оптимизировать процесс подготовки студентов к учебным занятиям.

Таким образом, главной задачей профессиональной подготовки является подготовка активного, мобильного специалиста, способного учиться в течение всей жизни и нести полную ответственность за свою профессиональную деятельность.

Главной проблемой эффективного вхождения иностранных студентов в учебный процесс является противоречие между уровнем их готовности к восприятию учебной информации и требованиями стандартов отечественной высшей школы. Данная проблема имеет междисциплинарный характер, который проявляется в психолого-педагогических аспектах взаимодействия различных составляющих учебного процесса в целом.

Для решения проблемы достижения адаптированности и комфортности обучения иностранных студентов в высших учебных заведениях используется цельная, системно организованная деятельность по созданию благоприятных условий для успешного функционирования студента. Эта деятельность основывается на принципах личностно-ориентированного обучения и осуществляется в рамках психолого-педагогических технологий, направленных на предупреждение проблем на определенном этапе развития личности. Реализация принципов личностно-ориентированного подхода обеспечивается переориентацией взаимоотношений педагога и иностранных студентов на субъект-субъектные отношения, что, в свою очередь, выявляет творческую индивидуальность студентов и педагога.

Таким образом, создаются условия для повышения эффективности образовательных процессов при формировании профессиональной компетенции иностранных студентов.

Определяя необходимым условием повышения эффективности профессиональной подготовки иностранцев разработку адаптационной программы, А. Казанцева подчеркивает обязательность оптимального сочетания в ее содержании субъективных (уровень подготовки студента-иностранца, его интеллектуальный статус, мотивированность) и объективных (педагогические условия организации учебного процесса в вузе, формы и качество пропедевтической подготовки иностранных студентов, разработанность системы адаптационной поддержки студентов) факторов.

Адаптационная программа подготовки иностранных студентов должна быть создана в соответствии с определенными принципами: преемственности образовательного процесса как деятельности, учитывающей предыдущий опыт и приобретенные знания и умения по профилирующим дисциплинам; межпредметной координации дисциплин общеобразовательного и профессионального цикла с учетом учебного опыта каждого иностранного студента; дифференциации обучения согласно учета уровня иностранцев в их подготовленности к восприятию информации; взаимодействия преподавателей специальных дисциплин и преподавателей языковой подготовки, позволяющего подготовить учебный материал профильных дисциплин на основе динамики лексико-грамматического навыка иностранного студента, который он получает в процессе языковой подготовки [1].

Педагогическая практика показывает, что эффективности профессиональной подготовки способствует эмоционально-психологическое удовлетворение образовательным процессом, комфортность условий обучения, успешность усвоения образовательной программы и осознание правильности профессионального выбора. Особенностью профессиональной подготовки иностранных студентов является то, что результативность этого процесса зависит от усвоения языка страны обучения как средства общения.

Обязанностью преподавателя, который работает с иностранными студентами, является компенсация их недостаточной «включенности» в образовательный процесс вуза. При этом педагог должен осознавать уровень качества профессиональной подготовки иностранцев, который определяется определенными критериями, детерминируется методами оценки уровней их профессиональной подготовки. А. Булков рассматривает критерии оценки эффективности профессиональной подготовки иностранных студентов как сочетание показателей, которые актуализируются и развиваются в ходе данного процесса. Это профессионально важные качества, знания, умения, цели и мотивы деятельности, а также ее результаты [2].

Выводы. Основным условием повышения эффективности образовательных процессов при профессиональной подготовке иностранных студентов является понимание содержания концепта «профессиональная подготовка» как соответствие критериям, которые проявляются в уровне сформированности профессиональных и коммуникативной компетенций, уровне стабильности эмоционально-волевой сферы личности, адекватности самооценки, уровне профессиональной рефлексии (коррекции поведения).

Литература:

1. Казанцева А. А. Значение информационных технологий в процессе академической адаптации иностранных учащихся в высшей школе России // Известия Балтийской государственной академии. – 2011. № 2 (16). – С. 43 – 50.
2. Булков А. А. Повышение эффективности профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в инженерных вузах военно-воздушных сил России : дис. … канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Булков А. А. – М., 2007. – 351 с.

Сердюк О.В.

Дніпропетровський національний

університет імені Олеся Гончара

м. Дніпро, Україна

e-mail: o-l-y-a2011@mail.ru

Роль пісень у вивченні іноземної мови

У наш час знання однієї або двох іноземних мов – це, скоріш за все, необхідність, а не просто показник освіченості. Способів для вивчення мов багато, один з таких способів – вивчати мову за допомогою пісень. Дослідження останніх років доводять, що особливе значення для підвищення ефективності та посилення мотивації вивчення іноземної мови має цілеспрямований вплив на емоційну сферу тих, кого навчають, і, в першу чергу, на емоційну пам'ять.

Важлива роль впливу на емоції студентів відведена музичному компонентові занять. Сприйняття музики тісно пов'язано з розумовими процесами та вимагає довільної слухової уваги, спостережливості як здатності вслухатися, порівнювати, оцінювати найбільш яскраві музичні явища.

Музика, а саме пісня іноземною мовою, має великі можливості для реалізації навчально-виховних завдань на заняттях з англійської мови. Використання іноземних пісень в процесі навчання англійської мови сприяє: вдосконаленню навичок вимови; дозволяє досягти точності в артикуляції, ритміці й інтонації; поглиблює знання з англійської мови; збагачує словниковий запас; розвиває навички та вміння читання та аудіювання; стимулює монологічне і діалогічне висловлювання; розвиває як підготовлену, так і спонтанну мову. В піснях краще засвоюються й активізуються граматичні конструкції. У деяких країнах видаються пісні для навчання найбільш поширеним конструкціям. Вони написані в сучасному ритмі, супроводжуються текстом з пояснювальними коментарями, а також завданнями (мета яких – перевірка розуміння та обговорення змісту). Більш того, пісня вносить в процес вивчення мови елемент святковості, нетрадиційності, що робить істотний вплив на емоційну сферу студентів. Помічено, що іншомовна діяльність на фоні музики сприяє не тільки запам'ятовування матеріалу, але й знімає втому в процесі навчання.

Пісня ж, з огляду на її специфіку, вимагає особливого підходу до розробки форм і методів роботи з нею. Для того, щоб пісня стала частиною процесу

навчання необхідно використовувати нетрадиційні способи навчання. Для реалізації практичних цілей навчання формам і методам роботи з піснею слід надати яскраво виражену комунікативну спрямованість, розробити систему вправ на основі пісенного тексту, при прослуховуванні акцентувати увагу на використання графічної опори-тексту пісні, підготувати ряд питань і ситуацій, кросвордів і ребусів за змістом пісні.

Тому можна зробити висновок, що використання пісень на мові, що вивчається, вельми актуальне явище. По-перше, учні відразу долучаються до культури країни досліджуваної мови. По-друге, при роботі з цим своєрідним лінгвокраїнознавчим матеріалом створюється хороша передумова для всебічного розвитку особистості студента, бо спеціально підібрані пісні стимулюють образне мислення і формують хороший смак. Пісенний жанр як один з важливих жанрів музичної творчості завдяки наявності вербального тексту здатен точно і образно відобразити різні сторони соціального життя народу країни, мова якої вивчається. Пісні, як й іншому творові мистецтва, властива комунікативна функція, тобто передача закладеним її автором змісту адресатові. При цьому на відміну від навчальних текстів загальнокраїнознавчого характеру, які, перш за все, інформують читача (або слухача), тобто впливають на його інтелект і пам'ять, пісня в якості країнознавчого матеріалу впливає на емоції людини та її загальнохудожню пам'ять.

Література

1. Орлова Н.Ф. Совершенствование устной речи студентов старших курсов с использованием музыкальной наглядности. – М.: Просвещение, 1991. – 370 с.

Снежицкая О.С.

УО «Гродненский государственный медицинский университет»

г. Гродно, Республика Беларусь

e-mail: oksana.snezhitskaya@mail.ru

Использование элементов технологии развития критического мышления через чтение и письмо в преподавании русского языка как иностранного

Современные требования к урокам русского языка как иностранного достаточно высоки. Русский язык как учебный предмет, в задачу которого входит обучение иностранцев, призван формировать вторичную языковую личность, рассматриваемую как многокомпонентную систему, освоившую или осваивающую тот или иной язык и обладающую определёнными языковыми способностями, которые формируются в процессе освоения языка с учётом тем, ситуаций и сфер общения. В этой связи, благодаря использованию разнообразных форм работ и средств обучения, элементы технологии развития критического мышления через чтение и письмо способствуют развитию самостоятельной активности студентов.

Авторами-разработчиками технологии развития критического мышления являются американские педагоги Дж.Стил, К.Мередит, Ч.Темпл, С. Уолтер.

Особенность технологии

Критическое мышление – это один из видов интеллектуальной деятельности человека, который характеризуется высоким уровнем восприятия, понимания, объективности подхода к окружающему его информационному полю.

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она направлена на то, чтобы заинтересовать ученика, то есть пробудить в нем исследовательскую, творческую активность, задействовать уже имеющиеся знания, затем – представить условия для осмысления нового материала и, наконец, помочь ему творчески переработать и обобщить полученные знания.

Отличительные черты технологии РКМЧП:

- надпредметный характер;
- технологичность;

- усвоение информации и развитие рефлексивных и коммуникативных способностей;
- сочетание навыков работы с текстом и общения по поводу текста;
- применение способов работы с текстом как инструмента самообразования человека.

Базовая модель технологии

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП) представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма.

Учебное занятие, проводимое по этой технологии, строится в соответствии с технологической цепочкой: **вызов - осмысление - рефлексия.** Практически на любом уроке можно обращаться к РКМЧП и работать с учениками любого возраста.

Первая стадия – **вызов**. Ее присутствие на каждом уроке обязательно. Эта стадия позволяет:

- актуализировать и обобщить имеющиеся у ученика знания по данной теме или проблеме;
- вызвать устойчивый интерес к изучаемой теме, мотивировать ученика к учебной деятельности;
- сформулировать вопросы, на которые хотелось бы получить ответы;
- побудить ученика к активной работе на уроке и дома.

На стадии *вызова* происходит актуализация имеющихся знаний по объявленной теме, т.е. еще до знакомства с текстом (под текстом понимается и письменный текст, и речь преподавателя, и видеоматериал) ученик начинает размышлять по поводу конкретного материала. На первом этапе включаются механизмы мотивации, определяется цель.

Вторая стадия – **осмысление**. Здесь другие задачи. Эта стадия позволяет ученику:

- получить новую информацию, осмыслить ее;
- соотнести с уже имеющимися знаниями;
- искать ответы на вопросы, поставленные в первой части.

На стадии осмысления происходит непосредственная работа с текстом, составлением таблиц, поиск ответов на поставленные в первой части урока вопросы и др. В результате этого ученики получают новую информацию, соотносят новые и имеющиеся знания, систематизируют полученные данные.

Таким образом, ученик следит за собственным пониманием самостоятельно.

Третья стадия – **рефлексия**. Здесь основным является:

- целостное осмысление, обобщение полученной информации;
- присвоение нового знания, новой информации учеником;
- формирование у каждого из учащихся собственного отношения к изучаемому материалу.

На стадии рефлексии происходит обобщение информации, возрастает роль письма. Письмо помогает не только разобраться в материале и поразмышлять над прочитанным, но и высказать новые гипотезы.

В технологии РКМЧП используются разные методы и приемы, применяемые как на определенном этапе, так и в качестве стратегии ведения урока в целом.

Рассмотрим те приемы, которые достаточно эффективны при обучении русскому языку как иностранному.

При изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!» используется *приём “Корзина идей”*. Это прием организации индивидуальной и групповой работы на начальной стадии учебного занятия, когда идет актуализация знаний и опыта. Этот прием позволяет выяснить все, что знают студенты по обсуждаемой теме. На доске прикрепляется значок корзины, в которую условно собираются известные факты об изучаемой теме.

Алгоритм работы:

1. Каждый студент вспоминает и записывает в тетради все, что знает по теме (индивидуальная работа продолжается 1-2 минуты).

2. Обмен информацией в парах или группах.

3. Далее каждая группа называет какое-то одно сведение или факт, не повторяя ранее сказанного.

4. Все сведения кратко записываются в “корзине идей”, даже если они ошибочны.

5. Все ошибки исправляются по мере освоения новой информации.

Прием “Знаю – хочу узнать – узнал”

Прием “Знаю – хочу узнать – узнал” – это работа с таблицей.

При изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!» на стадии вызова студентам можно предложить разбиться на пары, посовещаться и заполнить 1 графу таблицы (это могут быть какие-то ассоциации, конкретные исторические сведения, предположения). После обсуждения полученных результатов они сами формулируют цели урока: «Что я хочу узнать?». Для устранения пробелов в собственных знаниях заполняют 2 графу. После изучения темы соотносят полученную информацию с той, что была у них в начале первого занятия.

Знаю (вызов)	Хочу узнать (вызов)	Узнал (реализация смысла или рефлексия)
Работа в паре: что я знаю о теме урока?	Формулирование целей	Соотношение старой и новой информации

Прием “Написание синквейна”

Синквейн - самая легкая форма стихотворений по алгоритму.

В переводе “синквейн” означает стихотворение, состоящее из пяти строк, которое пишется по определенным правилам.

На первой строчке записывается одно слово – существительное. Это тема синквейна.

На второй строчке надо написать два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.

На третьей строчке записываются три глагола, описывающих действия, относящиеся к теме синквейна.

На четвертой строчке размещается фраза, состоящая из нескольких слов, с помощью которых ученик выражает свое отношение к теме.

Пятая строчка – это слово-резюме, которое позволяет выразить личное отношение к теме, дает ее новую интерпретацию.

Студенты с удовольствием сочиняют синквейны. Например:

Первая строчка: *Франциск Скорина.*

Вторая строчка: *Великий, известный.*

Третья строчка: *Учился, открыл, издал.*

Четвёртая строчка: *Франциск Скорина – один из величайших белорусских исторических деятелей.*

Пятая строчка: *Первопечатник.*

Прием “ Толстые и тонкие вопросы”

Прием “Толстые и тонкие вопросы” может быть использован на любой стадии урока: на стадии вызова – это вопросы до изучения темы; на стадии осмысления – вопросы по ходу чтения, слушания; на стадии рефлексии (размышления) – демонстрация понимания пройденного.

“Толстые и тонкие вопросы” по теме «Франциск Скорина» могут быть оформлены в виде таблицы.

Тонкие?	**Толстые?**
Кто...?	Объясните: почему...?
Где…?	Почему вы думаете...?
Когда...?	Почему вы считаете...?
Как называется...?	
На каком языке...?	
Для кого...?	
Верно ли...?	

По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа. (Например: Где и когда родился Франциск Скорина?)

В правой колонке – вопросы, требующие подробного, развернутого ответа. (Например: Почему Скорина должен был вернуться в Чехию?)

Таблицы толстых и тонких вопросов могут стать основой для исследований, дискуссий, эссе.

Прием “Письмо по кругу”

Прием “Письмо по кругу” предполагает групповую форму работы. Предлагается тема письма «Каким должен быть врач?». У каждого студента должен быть лист бумаги. Им нужно не только поразмышлять на заданную тему, но и согласовывать свое мнение с членами группы. Каждый член группы записывает несколько предложений на заданную тему, затем передает свой листок соседу. Получив листок, сосед продолжает его размышления. Листочки двигаются до тех пор, пока к каждому не вернется листок, в котором были написаны его первые предложения.

Модель написания эссе.

1. Предварительный этап (инвентаризация): вычленение наиболее важных фактов, понятий и т.д.
2. Работа над черновиком.
3. Правка. Может осуществляться в паре.
4. Редактирование. Исправление замечаний, сделанных в ходе правки.
5. Публикация, т.е. чтение перед аудиторией.

Возможный алгоритм написания эссе.

1. Обсуждаемая тема (проблема).
2. Собственная позиция.
3. Краткое обоснование.
4. Возможные возражения, выдвигаемые слушателями.

5. Причина, по которой заявленная позиция остается прежней, объявляется правильной.

6. Заключение.

Прием “Верные и неверные утверждения”

Этот прием может быть началом второго учебного занятия по страноведению при изучении темы «Добро пожаловать в Беларусь!». Преподаватель предлагает ряд утверждений по теме. Студенты выбирают “верные” утверждения. (Вот несколько таких примеров: 1. Беларусь находится в центре Европы. 2. В Беларуси живут только русские. 3. Беларусь граничит с Германией. 4. Гродно – это столица Беларуси). В любом случае студенты настраиваются на более детальное изучение темы, выделяют ключевые моменты, а элемент соревнования позволяет удерживать внимание до конца урока. На стадии рефлексии возвращаемся к этому приему, чтобы выяснить, какие из утверждений были верными.

Прием “Составление кластера”

Смысл приема заключается в попытке систематизировать имеющиеся знания. Он связан с приемом “Корзина идей”.

Правила построения кластера очень простые. Рисуем условную модель Солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. В центре располагается звезда – это наша тема. Вокруг нее планеты – крупные смысловые единицы. Соединяем их прямой линией со звездой. У каждой планеты свои спутники, у спутников свои. Система кластеров охватывает большее количество информации. Кластеры можно использовать на различных стадиях учебного занятия (рисунок 1).

Рисунок 1 - Составленный студентами кластер по теме «Минск».

Это лишь небольшая часть методических приемов, связанных с формированием критического мышления у студентов, изучающих русский язык как иностранный. Технология открыта для решения большого спектра проблем в образовательной сфере. Она представляет собой набор особых приемов и стратегий, применение которых позволяет выстроить образовательный процесс так, чтобы обеспечить самостоятельную и сознательную деятельность учащихся для достижения поставленных учебных целей. РКМЧП помогает учителю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие учащихся в образовательном процессе, и тем самым повысить эффективность занятий.

Литература:

1. Загашев, И.О., Заир-Бек, С.И. Критическое мышление: технология развития: Пособие для учителя – СПб; Альянс “Дельта”, 2003. – 219 с.
2. Заир-Бек, С. М., Муштавинская, И. В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2004. – 287 с.
3. Русский язык как иностранный. Говорим по-русски правильно: пособие по устной и письменной речи для студентов 2 курса с английским языком

обучения факультета иностранных учащихся / А.А. Мельникова и др. – Гродно: ГрГМУ, 2014.- 324 с.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии М.: Народное образование, 1998. – 197 с.

Соловйова О.В.,
Запорізький державний медичний університет,
м. Запоріжжя, Україна
e-mail – ovsolovyova@rambler.ru

Сучасні методи навчання в умовах глобального інформаційного простору XXI ст.

Викладач грає фундаментальну і центральну роль в житті людини. Він дає їй знання, вчить моралі та основам поведінки, вони проводять разом майже вісім годин на день, повний діяльності, бадьорості й енергійності. Цей час довше, ніж той що студент проводить з батьками і родичами. Відповідно, вчитель займає позицію педагога, першого вчителя в житті і вихованні студента.

Вже пройшов той час, коли студенти боялися вчителя з першої хвилини його появи в аудиторії. Традиційна освітня стратегія була заснована на переважній владі вчителя, котрий надавав студенту величезну масу інформації, змушуючи його запам'ятати цю інформацію, а потім переказувати її як доказ того, що він вивчив її, в той час як він не розумів і не міг користуватися цією інформацією на практиці у повному обсязі. Світ сучасних технологій покликаний допомогти викладачу перетворити велику кількість матеріалу на активне та практичне знання та донести її до сучасних студентів, які повністю залежать від новітніх електронних гаджетів. Дослідженням цієї проблематики займалися такі дослідники як М. Хамдан [4], А. Ібрагім [2], Е. Барон [2], А. Моррисон [5], Ш. Омар [6] та ін.

Метою цієї статті є висвітлення нових та сучасних методів викладання мови згідно з вимогами сучасного світу, який повністю залежить від сучасних інформаційних технологій. Та спроба запропонувати шляхи адаптації викладача до рівня обізнаності сучасними технологіями студентів, та зробити його рівноправним учасником у структурі «викладач – інформаційні технології - студент».

У дослідженні було використано метод емпіричного дослідження (порівняння) та метод теоретичного дослідження (метод дедукції).

Студент може сьогодні отримати всю інформацію яка йому потрібна через Інтернет, засоби масової інформації і телебачення, а також через інші технічні засоби, наявні в XXI столітті. Проте студент також потребує й допомоги вчителя, який буде супроводжувати його в процесі навчання і полегшувати для нього пошук науково-функціональних знань з величезного обсягу інформації.

Викладач в наш час обов'язково стикається з проблемами в галузі освіти пов’язаними з визначенням його ролі у навчальному процесі XXI ст. (вчитель – вихователь – координатор – модератор – наставник). Йому також доводиться стикатися з проблемою безперервного навчання «протягом усього життя вчителя», щоб зберегти свою «педагогічну придатність». Він також повинен мати відповідні навики, які дозволять йому пристосуватися до нових освітніх розробок, бути в курсі нових інформаційних розробок щоб мати змогу поліпшити свою викладацьку діяльність.

Традиційна система освіти характеризувалася наданням знань студентам без будь-якої взаємодії між вчителем та студентом, що зробило навчальний процес моно-орієнтовним. Ця система, з точки зору філософії, не дозволяла студентові використовувати його критичне мислення в обговоренні проблем. Таким чином, знання, отримані через освітній процес залишалися пасивними знаннями замість того щоб бути активними. Активні знання дають студентові безліч можливостей, заохочують до ще більшої участі в навчальному процесі.

Найбільш вдалими методами в засвоєнні студентами знань є активні методи навчання. Суть активних методів навчання, спрямованих на формування умінь і навичок, полягає в тому, щоб забезпечити виконання студентами тих завдань, у процесі вирішення яких вони самостійно опановують вміннями та навичками за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Прояв і розвиток активних методів навчання обумовлено тим, що перед навчанням були поставлені завдання не тільки засвоєння студентами знань і формування професійних умінь і навичок, а й розвитку творчих і комунікативних здібностей особистості, формування особистісного підходу до вирішення проблеми.

Одним із сучасних методів є навчання через співпрацю. Також інноваційні методи навчання передбачають інтерактивне навчання. Воно спрямоване на активне і глибоке засвоєння матеріалу, що вивчається, розвиток вміння вирішувати комплексні завдання. Інтерактивні види діяльності включають в себе імітаційні та рольові ігри, дискусії, що моделюють ситуації в малих групах. Цей метод ставить своїм завданням ефективне засвоєння навчального матеріалу, вироблення здатності сприймати різні точки зору, вміння співпрацювати і вирішувати конфлікти в процесі спільної роботи.

Застосовувані на сучасному етапі інноваційні методи навчання у вузі передбачають і метод, пріоритетом якого є моральні цінності. Він сприяє формуванню індивідуальних моральних установок, заснованих на професійній етиці, виробленню критичного мислення, вміння представляти і відстоювати власну думку.

Інноваційні методи дозволили змінити і роль викладача, який є не тільки носієм знання, а й наставником, який ініціює творчі пошуки студентів за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Мета інтерактивних методів у викладанні складається в створенні комфортних умов навчання, при яких студент відчуває свою інтелектуальну спроможність і успішність, що робить ефективним сам процес навчання.

Іншими словами, інтерактивне навчання - це, в першу чергу, діалогове навчання, в процесі якого відбувається взаємодія між студентом і викладачем, так і між самими студентами.

Завдання, які ставлять перед собою інтерактивні методи навчання [1]:

- пробудження інтересу у студентів до дисципліни і самоосвіти;
- формування у студентів власної думки і вміння відстоювати свої позиції;
- формування соціальних і професійних навичок;
- ефективне засвоєння матеріалу, що викладається;
- самостійний пошук студентами шляхів і варіантів вирішення поставленого завдання, також обґрунтування прийнятого рішення за допомогою сучасних технологій;
- встановлення активної взаємодії між студентами, навчання роботи в команді;
- формування рівня усвідомленої компетентності студента.

Проте, у наш час не можливо повністю відокремитися від традиційних методів навчання, яких до сих пір дотримуються у начальних закладах:

- викладач-орієнтовані класи;
- відсутність співпраці і групового навчання;
- більше уваги приділяється іспитам та результатам, а не повному розумінню матеріалу та його практичному застосуванню;

Але багато викладачів також вже дуже активно застосовують сучасні методи в навчальному процесі:

- безперервна комплексна оцінка;
- міждисциплінарні зв’язки;
- акцент на розумінні понять;
- зв'язок навчального плану з сучасним життям;
- акцент на формуванні життєвих навичок і цінностей;
- інтелектуальні інтерактивні дошки;
- принеси свій власний інтерактивний пристрій;

- спільне навчання;
- лабораторне навчання;
- диференційоване навчання;
- проблемне навчання.

Найбільш ефективні методики навчання включають індивідуальне навчання, що характеризується навчанням на дому, на базі Інтернету, відеоуроків з рекомендаціями та подальшим обговоренням у класі. Сьогодні багато студентів приходять у навчальний заклад вже озброєні деяким ступенем цифрової грамотності, чи то за допомогою миттєвих повідомлень, відеоігр або соціальних мереж. Тому викладачі повинні бути навчені технологічних досягнень, і мати здатність спілкуватися і ефективно співпрацювати за допомогою сучасних технологічних допоміжних засобів, якими користуються студенти.

Однією з найважливіших особливостей сучасних засобів навчання є тенденція до уніфікації ресурсів. Найбільшу цінність для широкого використання представляють ресурси, які вимагають від викладача мінімальних навичок роботи на комп'ютері та максимально уніфікують роботу студента. Інструментальні засоби також успішно використовуються для розміщення навчальних матеріалів в мережі і їх постійного оновлення.

Найбільш яскравими прикладами інформаційних ресурсів, представлених в Інтернеті, можуть служити:

- веб-сайти, присвячені окремим сферам освіти, предметної області і т.п .;
- веб-сайти, інформаційні представництва навчальних закладів, освітніх організацій, видавництв, виробників комп'ютерних засобів навчання та ін.;
- електронні розсилки з питань освіти;
- інформаційні та довідкові портали;
- ресурси електронних бібліотек і спеціалізованих баз даних.

Мобільне навчання є одним з останніх тенденцій в освіті, яке захопило інтерес викладачів, і має великий вплив на вивчення матеріалу. Студенти вже "підключені до мережі знань", коли приходять до навчального закладу.

Доступ до цифрових пристроїв змінив все. Пристрої сприяють персоналізації, пропонують прямий доступ до всього, підтримують отримання інформації у будь-який час, є інтерактивними, і мобільними.

На закінчення хотілося б відзначити, що повноцінне впровадження нових електронних ресурсів у навчальний процес при виконанні описаних методів дозволить лаконічно доповнювати і поєднувати традиційні методи викладання з новими, що використовують інформаційні технології, об'єктивно оцінювати якість обізнаності з предмету. При цьому стане можливим здійснення постійного і багатоваріантного моніторингу успішності, причому ризик упередженої або невірної оцінки буде знижений за рахунок великої кількості результатів вимірювань, і, нарешті, буде досягнута ситуація, коли викладачі будуть отримувати реальну статистику, що дозволить зробити висновки про успішність студентів.

Література

1. Маликова Н.Р. О некоторых инновационных методах преподавания социологии // Социс, 2002, № 2.
2. Al Ibrahim, Ibrahim Abderrazaq. 2002. “Education in the Age of Globalization: Educational Basics to Interact with Life Process”. Education 140. - 139 p.
3. Baron, E. et. al. 1992. “Collaborative Urban Education: Characteristics of Successful Urban Teachers”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators. San Diego, California, February 21-24, 1992.
4. Hamdan, Mohammed Zayd. 2002. “New Suggested Programmes to Train Teachers in the Academic Specialities by the Means of Contemporary Multimedia Technology”. Education 140. - p.150.
5. Morrison, A. ; D. McIntyre. 1975. Profession enseignant : Une psychosociologie de l’enseignement. Armand Colin. Paris : France. - p.151.
6. Omar, Sheikh. 2002. “The Teacher we want for the 21st Century”. The Jordanian School and the Challenges of the 21st Century. Abdulhamid Shuman Institution. Amman: Jordan. P.99.

J. Sorokina

Kharkiv State Academy of Physical Culture
Kharkiv, Ukraine
e-mail: juliasorokina2015@yandex.ru

Innovation technologies in teaching of foreign languages such as Russian and Ukrainian

Today, the center of attention is the student, his personality, unrepeatable inner world. Therefore, the main goal of the modern teacher is choosing methods and forms of organization of learning activities of students that best meet the goal of personality development.

Nowadays, more and more questions about using of modern technology in the university are discussed. Application of modern technologies in teaching foreign languages - is to show how the technology can be used effectively to improve the quality of teaching foreign language students, the formation and development of their communicative culture, learning the practical mastery of a foreign language. The task of the teacher is to create the conditions of practical language learning for each student to choose such training methods that would allow each student to show their activity, their creativity, to enhance the cognitive activity of the student in learning foreign languages. The use of modern tools such as computer programs and Internet-based technologies that help to implement student-centered approach to learning, providing individualization and differentiation of education, taking into account children's abilities, as well as cooperative learning and project methodology allow us to solve these problems.

Learning foreign languages can not be imagined without the use of multimedia teaching aids. The ability to illustrate the actual process of communication in Russian or Ukrainian, the need to approach the educational environment to the real conditions of the functioning of the target language and culture are certainly urgent tasks methods of teaching foreign languages. The use of computer technology in teaching in our time is of great importance due to the new opportunities. The introduction of

new information and communication technologies is expanding access to education, open education system generates, change the representation of qualified characteristics, which must have a modern graduate [1; 102]. The most significant group of the advantages lies in teaching the virtues of computer-based training. For example, teachers use a computer the ability to immediately respond to the information entered to create the simplest of training programs in the form of exercises. Technical advantages of teaching Russian and Ukrainian languages with the help of the media lie in the fact that the sound cards allow the user to record his speech and then listen to and compare it with the pronunciation of native speakers. Graphical capabilities of your computer can represent any type of activity in the form of pictures or animations. This is especially important for familiarization with new vocabulary, as the image on the monitor allows you to associate the phrase in Russian and Ukrainian directly to the action, rather than with the phrase in their native language. Moreover, the media are an excellent means of interactive communication between different language groups, which is especially evident in the application of computer network. This can be a local area network connecting several machines in one university, and the Internet — a global network of millions of users around the world [2; 181]. These advantages allow concluding that multimedia tools have great potential for teaching oral speech speaking another language. With the optimal combination of a number of technical training (language laboratory, video, television, radio, newspapers, magazines, books, bibliographies, phone), and having additional features (interactivity, graphics capabilities, and so on.), Media provides virtually limitless opportunities for learning and self-study. Today's requirements for education, where students' independent work is a key, make higher educational establishment use can enhance the process of learning teaching methods and forms of work organization, which develop the ability to learn, to find the necessary information to use different sources of information and develop cognitive independence of students. Modern teaching science aims to use new technologies in teaching. The above interactive media and get their proper use. Most of the wide variety of interactive educational software for learning Russian or Ukrainian

languages is aimed at independent elaboration of the phonetic and grammatical aspects and bring them to the automatism used. The features of these programs are interactive dialogues, speech recognition and pronunciation visualization, animated videos that show the articulation of sounds, exercises for the development of all types of language skills, with the transfer videos, tracking their own learning outcomes. Since the purpose of teaching Russian and Ukrainian languages is a communicative activity of students, it is a practical command of the language in the teacher task is to strengthen the performance of each student in the learning process, to create a situation for their creative activity. The use of modern tools such as news programs and web-based technologies, as well as cooperative learning and project methodology allow us to solve this problem. So, as an internet source that can come to the aid of Russian and Ukrainian languages teachers in the organization of independent work may include broadcast, interactive and search online resources where you can get informative information, training materials and conditions conducive to the formation of professional competence of future specialists [3; 96]. The intensification of the process of transition to an information society, associated with the widespread introduction of new information technology and computer telecommunications, necessitates the development of other forms and methods of teaching foreign languages such as Russian and Ukrainian. Using conventional technology, along with training opportunities new information technology can help the teacher in finding a more interesting and varied teaching material, to carry out a differentiated approach to each of the students, and thus contribute to better assimilation of the students the necessary knowledge and skills. Multimedia Technology is considered as an information technology training that integrates audiovisual information several media (text, video, audio, graphics, animation, etc.), realizing the interactive dialogue of the user with the system and the various forms of self-employment [4; 45]. The use of multimedia technology in the learning process, you can: improve the process of organic combination of traditional forms and methods of education with innovation; implement training, information, games, modeling, design and analysis functions; perform such general didactic principles as the visibility, accessibility, difficulty

feasible, system, transition from education to self-education, positive emotional background of training, between theory and practice [5; 17]. In addition, the multimedia technology supported by multimedia programs, encyclopedias, dictionaries, and special information educational environment created for a holistic knowledge of the world in the context of its computer-aided design, modeling and designing. Multimedia technologies act as a special intellectual activity and means have a number of advantages compared with other information technology training, as they are the pedagogical means of continuous improvement of content and methods of education in modern conditions; give an opportunity to identify and support students with linguistic abilities; represent the basis of distance learning; provide access to best practices in education and training of the general public through educational Internet global network and extensive communications network; create an artificial language environment, allow for learning a foreign language (FL) at their own pace, to increase student independence and responsibility, FL organize training for all age groups, build FL training in accordance with the interests and goals of the student, to enter into training intercultural component; the multimedia technology is new and apparently limitless possibilities of creation of means of graphic clarity. Multimedia (computer with additional devices) can be for each to learn a foreign language a powerful tool for self-study, to closely monitor and ongoing operational support [3; 97]. Along with the positive aspects, there are negative trends affecting the massive creation and introduction of multimedia technology in the learning process. These include: 1) lack of readiness of the existing education system to make active use of multimedia technologies and their integration in the educational process and its organization on the basis of these technologies; 2) lack of qualified developers; 3) the lack of a developed methodology of multimedia technologies; 4) lack of funds for the creation and widespread adoption of multimedia technologies; 5) the device is not designed evaluation. In order to introduce multimedia technologies in learning process it is necessary to put in the first place the conditions for pedagogically and methodologically sound application of multimedia technologies. The issue of integration of the Internet in education and, in particular,

its application in the teaching of Russian and Ukrainian languages is now quite relevant. At the moment, the majority of universities in the country are equipped or, perhaps, trying to be equipped with multimedia rooms for studying languages. These rooms have a computer, projector and interactive whiteboard. Thus, the combination of traditional teaching methods of language learning and the new will ensure a higher level of learning. Unfortunately, at present, the use of media in order to intensify the individual work in the study of a foreign language is constrained to a large extent of the high cost of computer equipment, as well as the lack of a sufficient number of theoretically sounds and experimentally validated computer programs designed for independent work in teaching foreign language such as Russian or Ukrainian. In general, currently we have a situation where on the one hand, there is a small number of theoretical studies which have not been widely put into practice, and on the other, — the mass of disparate programs that do not have a serious theoretical basis [6; 120].

The analysis showed that in pedagogical science, and especially in the practice of the domestic university teaching, there is underestimation of the possibilities of learning software, including multimedia. This is due primarily to the complexity and the insufficient development of the concept in the theory of media as a didactic tool.

Literary sources:

1. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. –215 с.

2. Yang L. R. Benefits and drawbacks of controlled laboratory studies of second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — 173–193 с.

3. Фролова Н. Х. Проблемы применения мультимедийных технологий в высшей школе // Высокие технологии в педагогическом процессе: тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции преподавателей вузов, ученых и специалистов. — Н.Новгород, ВГПИ, 2000. — 96–98 с.

4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Просвещение, 2000. — 45–46 с. Использование электронных информационно-образовательных ресурсов поддержки научных исследований молодых ученых. // Вестн. Томскогогос. пед. ун-та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin).

5.Гальцова Н. П., Мезенцева Т. И., Швадленко И. А. В.10. Серия: Педагогика,2006. — 13-18 с.

6. Хужаниязова Г. Ю. Innovative technologies and the teaching of foreign languages // Молодой ученый. — 2016. — №12.4. — С. 117-120.

Суїма І.П.

Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара

м. Дніпро, Україна

E-mail: Suima-irina@mail.ru

Роль ігор на практичних заняттях з іноземної мови.

На сучасному етапі розвитку вищої школи опанування іноземної мови розглядається як надбання комунікативної компетенції на базі сформованої лінгвістичної компетенції. «Комунікативно-орієнтоване викладання мов має на меті не тільки дати учням практичні знання граматики та лексики мови, що вивчається (target language), але також розвинути у них розуміння того, як відповідна мова використується для спілкування» [1].

Усно-мовленнєва комунікативна компетенція передбачає здатність слухати, розуміти, розмовляти. Комунікативна компетенція є метою та результатом навчання, але цей результат стає реальним лише при наявності сформованої лінгвістичної компетенції та високої вмотивованості учнів [2].

Оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі комунікації, відповідно, засвоєння умінь говоріння, аудіювання, читання та письма здійснюється переважно шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування [5, с. 39]. Тому актуальним є дослідження методики використання комунікативного підходу, що зумовлює цілі, принципи, зміст і методи навчання іноземних мов, вони ж, у свою чергу, реалізуються в конкретних методичних прийомах. Одним з найбільш ефективних і доцільних прийомів при роботі зі студентами є ігри.

Сучасні автентичні навчальні матеріали пропонують велику кількість найрізноманітніших ігор, у тому числі спрямованих на закріплення граматичних структур та лексики, але головним чином на розвиток різних видів усного спілкування [3-8]. Ігри формують основні синтаксичні моделі висловлювання, вміння поставити питання, відповісти на питання, висловити власну думку, сформулювати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися).

Застосування ігор на заняттях з іноземної мови є ефективним засобом привертання та утримання уваги. Ігри знімають психологічний бар'єр страху перед спілкуванням, дають можливість використовувати мову в реальних життєвих ситуаціях. Ігри забезпечують ефективне поєднання мотивації і можливості для розмовної практики. Більшість навчальних матеріалів та навчальних комплексів включають у свою структуру ігри.

В практиці викладання іноземної мови значне місце виділяється рольовим іграм, що невипадково, адже дійсно ефективна рольова гра, як ніяка інша вправа, сприяє залученню студентів до навчальної діяльності та забезпечує високу активність практично кожного учасника гри.

Власне, рольова гра – це виконання студентами ролей, заданих певними ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки та відповідної лексики, вона забезпечує невимушену обстановку, в якій студенти є настільки винахідливими і жвавими, наскільки це можливо. Студенти творять свою власну реальність, таким чином, вони експериментують, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивають здатність спілкуватися з іншими людьми, тобто, діяльність зацікавлює студентів як формою, так і змістом.

Значення рольової гри неможливо вичерпати й оцінити розважальними можливостями. У тому і є її феномен, що, будучи розвагою, відпочинком, вона здатна перерости в навчання, у творчість, у модель людських відносин і проявів у праці.

Відомо, що у навчальній практиці рольова гра виконує наступні функції [4, с. 18]:

- розважальну (це основна функція гри – розважити, надихнути, викликати інтерес);

- комунікативну: освоєння діалектики спілкування; самореалізації у грі; терапевтична: подолання різних труднощів, що виникають в інших видах життєдіяльності;

- діагностичну: виявлення відхилень від нормативної поведінки, самопізнання в процесі гри;

- функцію корекції: внесення позитивних змін у структуру особистісних показників;

- міжнаціональної комунікації: засвоєння єдиних для всіх людей соціально-культурних цінностей;

- соціалізації: включення в систему суспільних відносин, засвоєння норм.

У структуру рольової гри органічно входить з'ясування мети, планування, реалізація мети, а також аналіз результатів, у яких особистість цілком реалізує себе як суб’єкт. Мотивація ігрової діяльності забезпечується її добровільністю, можливостями вибору й елементами змагальності, задоволення потреби в самоствердженні, самореалізації [2, с. 117]. Вона розвиває здатність студента вільно володіти мовою, сприяє взаєморозумінню, підвищує мотивацію до засвоєння розмаїтих компонентів чужомовного світу.

Організаційними компонентами гри є [6, с. 17]:

а) ролі, узяті на себе граючими;

б) ігрові дії як засіб реалізації цих ролей;

в) ігрове використання предметів, тобто заміщення реальних речей ігровими, умовними;

г) реальні відносини між граючими;

д) сюжет (зміст) – область дійсності, умовно відтворена в грі.

Сюжетно-рольові ігри можуть моделюватися самими студентами. Вони розрізняються:

- за змістом (відображення побуту, праця, громадське життя);

- за типологією організації, кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні);

-за видом (ігри, сюжет яких вигадують самі учасники, ігри-драматизації, розігрування казок і оповідань) [6, с. 113].

Психологами встановлено, що в рольовій грі насамперед розвивається уява, увага й образне мислення студентів. Крім того, психолог Л.Вигодський заакцентовував, що розвиток уяви є дуже важливим сам по собі, адже без нього неможлива навіть найпростіша людська діяльність[5, с. 10].

Великий вплив здійснює рольова гра на розвиток у студентів здатності взаємодіяти з іншими людьми. Відтворюючи в грі взаємини, студент освоює правила і способи спілкування, здобуває досвід взаєморозуміння, учиться пояснювати свої дії і наміри, координувати їх з іншими учасниками [5, с. 12]. Відтак, ідея використання рольової поведінки на заняттях одержала підтримку з боку теорії ролей, розробленої соціологами і соціопсихологами. Соціальне середовище, у якому людина живе, виступає стосовно неї як первинна соціалізація, у ній вона поступово засвоює соціальний досвід, зафіксований у мові. Відповідно, при оволодінні іноземною мовою як засобом спілкування необхідно відтворити умови, подібні до умов, що існують при оволодінні рідною мовою. У цьому зв’язку соціологи говорять про вторинну соціалізацію, що імітує першу. Соціальні ролі в рамках вторинної соціалізації носять неминуче штучний, умовний характер. Міра умовності може бути різною: перевтілення в реальних людей, у літературних персонажів, у героїв казок і т.д. Елемент умовності і перевтілення присутній в усіх різновидах рольової гри [1, с. 201]. Застосування теорії соціальних ролей особливо важливе у студентів, які значно ближче до самостійних соціальних моделей, проте відчутно інакше реагують на рольові ігри, враховуючи конфлікт протестності поведінки та вмотивованості інтересу до навчання. Студенти не завжди готові до відкритого спілкування та вживання в образ іншої людини так, щоб це не викликало іронії та відштовхування. Дійсно, з подібними ускладненнями приходиться

зіштовхуватися при проведенні ігор, але недоліки цього прийому з лишком заповнюються його перевагами, оскільки крім того, що рольова гра є одним із найефективніших методів вивчення іноземної мови, вона також допомагає спілкуванню, сприяє одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам.яті, мислення, уяви, емоцій, таких рис як спостережливість, дисциплінованість та уважність, а також рольові ігри мають велику методичну цінність, вони цікаві як студентам, так і викладачу.

Ігри, що відпрацьовуються, заучуються і програються для інших студентів, не є рольовими іграми, це вистави. Рольова гра стосується процесу гри, а не готового продукту. Це повинно бути з’ясоване із самого початку, оскільки багато студентів дуже соромливі, відповідно, вони бояться, коли їх змушують брати участь у спектаклі. І крім того, вони часто переконані у тому, що вони не мають таланту гри. У рольовій грі вони не беруть участь у спектаклі, там немає публіки. Навіть викладач повинний відійти на задній план, оскільки його присутність може перешкоджати своєю готовністю коригувати учня щоразу, коли допускаються помилки. Навчання найбільш ефективне в атмосфері, вільної від напруження.

Розглядаючи питання про використання рольових ігор на уроках іноземної мови, необхідно зазначити те, що потрібно, безперечно, враховувати вікові особливості учасників. Таким чином, якщо ми досліджуємо питання про використання рольових ігор в вищих навчальних закладах, то, відповідно потрібно пам'ятати про те, що студент поєднує у собі риси підлітка та ознаки юнацького віку. А оскільки в студентів особливо проявляється прагнення до самостійності, самоствердження, досягнення статусу рівності з дорослими, до можливості відстоювати свої погляди та переконання, то саме комунікативна спрямованість навчання іноземної мови і створення сприятливого клімату для спілкування є тими факторами, які мають найбільшу значущість. У зв'язку з цим дуже важливо відбирати темами рольових ігор такий матеріал, який носить проблемний характер, стимулює обмін думками, спонукає до роздумів.

Студенту нецікаві елементарні завдання, постійний контроль з боку вчителя, тобто те, що обмежує його ініціативу [3, с. 232].

Групова діяльність впливає на особистість студента, і рольова гра надає широкі можливості для активізації навчального процесу. Ефективність навчання тут обумовлена в першу чергу вибухом мотивації, підвищенням інтересу до предмета, адже рольова гра являє собою відтворення її учасниками реальної практичної діяльності людей, створює умови реального спілкування.

За допомогою рольової гри викладач може розвивати усі види мовленнєвої діяльності студентів, і перш за все усне мовлення, яке є провідним видом мовленнєвої діяльності на середньому ступені навчання. Рольова гра сприяє тому, що мовлення студентів стає змістовнішим, складнішим за структурою мовного та мовленнєвого матеріалу.

Рольова гра володіє великими навчальними можливостями:

- Рольову гру можна розцінювати як найточнішу модель спілкування. Вона

наслідує дійсність в її найістотніших рисах. У рольовій грі, як і в житті, мовна і немовна поведінка партнерів переплітається найтіснішим чином;

- Рольова гра має великі можливості спонукального плану. Спілкування, як відомо, немислимо без мотиву. Однак у навчальних умовах не просто викликати мотив до висловлення. Труднощі полягають у тому, що викладач повинен змалювати ситуацію таким чином, щоб виникла атмосфера, що викликає в студентів внутрішню потребу у вираженні думок. Але в умовах іншомовного спілкування важливо, щоб студенти змогли виразити те, що їм хочеться сказати. На уроках переважають висловлення, викликані до життя директивно: «Розкажи про свого друга», «Розкажи про свою родину», тому що викладачу хочеться перевірити, як студенти вміють комбінувати відповідний мовний матеріал. Мотив же, яким керуються при цьому студенти, лежить за межами мови: їм важливо відповісти викладачу. Становище змінюється, якщо студенти залучені до рольової гри, в якій *сама ситуація диктує лінію мовленнєвої поведінки.* Рольова гра придатна для кожного виду роботи з мовою:

у ході рольової гри використовуються різноманітні граматичні структури, інтонаційні моделі, значний обсяг лексичного матеріалу. Велика роль приділяється непідготовленій мови студентів. У цьому плані рольова гра може перевершити можливості будь-якої іншої парної і групової діяльності.

- Рольова гра тренує студентів говорити в будь-якій ситуації на будь-яку тему, сприяє розширенню асоціативної бази при засвоєнні мовного матеріалу.
- Рольова гра сприяє формуванню навчального співробітництва і партнерства, адже виконання етюду припускає охоплення групи студентів (рольова гра будується не тільки на основі діалогу, але і полілогу), що повинні злагоджено взаємодіяти. При розподілі ролей варто враховувати як мовні, так і акторські можливості студентів, доручаючи одним більш вербальні, іншим - пантомімні ролі, третіх же призначаючи на ролі «суфлерів», даючи їм право підказувати на основі тексту. Студенти активно працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх товаришів; викладач лише керує навчальною діяльністю.

Таким чином, практично весь навчальний час у рольовій грі відведено на мовленнєву практику, при цьому не тільки студент, що говорить, але і слухаючий максимально активний, тому що він повинний зрозуміти і запам’ятати репліку партнера, співвіднести її із ситуацією, визначити наскільки вона релевантна ситуації і задачі спілкування, і правильно відреагувати на репліку.

Література

1. Баграмова Н. В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения овладения иностранным языком / Н. В. Баграмова // Материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. – Вып 18. – 2001. – С. 3-6.
2. Денисова Л. Г., Мезенин С. М. Snowball English / Л. Г. Денисова, С. М. Мезенин. – М., 2000. – 238 с.
3. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М., 1989. – 222 с
4. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранному языку / Я. М. Колкер. – М., 2000. – 340 с.

5.Лопатухина Т.А., Рябова М.В. Современные методические подходы к обучению иностранному языку в техническом вузе / Т. А. Лопатухина, М. В. Рябова. – Ростов-на-Дону: РВВКИУ РВ, 1998. – 246 с.
6. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. Н. Пассов. – М., 1985. – 208 с.
7. Communication in the modern languages classroom / by Joe Sheils. Strasbourg: Council of Europe Press, 1993. – 235 p.

Тараненко В.В.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: VVT1000@rambler.ru

Игровые формы обучения РКИ с использованием SMARTboard

Использование игр в обучении русскому языку как иностранному давно заняло свое место. Это один из методов повышения оптимизации учебного процесса, активизации познавательной деятельности иностранных студентов. Игра создает необходимую мотивацию общения на изучаемом языке, преодолевает языковые барьеры. Игровая деятельность влияет на все механизмы познавательных процессов студента, на его память, внимание, воображение. Кроме того, игра создает условия для полного проявления способностей учащегося, способствует их самореализации [Белгарян, с.77].

Игровые методы могут применяться на протяжении всего периода изучения языка. Особенно эффективны такие методы на начальном этапе.

Принято разграничивать понятия игры и обучающей игры. В методике преподавания русского языка как иностранного обучающая игра определяется как система ситуативных упражнений, при выполнении которых создаются условия для многократного повторения речевого образца в условиях, приближенных к ральному общению [Азимов, с.166].

Существует множество классификаций учебных игр по различным критериям: по типу задач, по цели и содержанию, по способу и форме проведения, по уровню сложности и т.д. В самом общем виде учебные игры для начального этапа обучения РКИ можно разделить на лингвистические и коммуникативные. В лингвистических играх важна точность воспроизведения образца, в коммуникативных – успешный обмен информацией [Азарина].

Развернутая классификация учебных игр была разработана английским педагогом Джилл Хэдфилд (Jill Hadfield). Она объединила игры в следующие группы:

1) игры, нацеленные на получение информации;
2) игры-загадки;
3) поисковые игры;
4) игры на совмещение;
5) игры на достижение компромисса;
6) обмен и сбор;
7) комбинирование;
8) расстановка;
9) карточки и игровое поле;
10) игра-проблема;
11) головоломка;
12) ролевая игра;
13) игра-симуляция и некоторые другие. [Азарина]

Такое разнообразие видов игровой деятельности помогает поддерживать интерес и внимание учащихся.

Особую актуальность игровые типы заданий приобретают при организации учебного материала на интерактивной доске. Основная цель использования этого средства обучения – максимальная визуализация изучаемого материала. Инструментарий SMARTboard содержит около 400 интерактивных элементов и более 5000 тематических рисунков, направленных на создание различных типов обучающих игр. Но разработчик использует не

только этот ресурс. Существует множество приемов создания различных эффектов, накопленных в процессе многих лет создания интерактивных уроков на SMARTboard.

Литература:

1. Азарина Л.Е. Игры на уроках РКИ. – Вестник ЦМО МГУ, 2009, № 3.
2. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
3. Бегларян, С.Г. Обучающие игры на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе / С.Г. Бегларян // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 77 – 79.

Тарлева А.В., Аль-Газо Н.В.

Харьковский национальный медицинский университет

г. Харьков, Украина

e-mail: al-gazo@meta.ua

Языковая картина мира в контексте межкультурной коммуникации

В лингвистике есть такое понятие, как языковая картина мира. Каждая культура имеет свою языковую систему, с помощью которой ее носители общаются друг с другом.

Языковая картина мира - исторически сложившаяся в обыденном сознании определенного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире. Считается, что каждому естественному языку соответствует уникальная языковая картина мира.

Само понятие языковой картины мира восходит к идеям о внутренней форме языка немецкого филолога и философа Вильгельма фон Гумбольдта и к идеям американской этнолингвистики, в частности к гипотезе лингвистической относительности Сепира – Уорфа. Бенджамин Уорф утверждал: язык определяет мышление и способ познания. В свою очередь Гумбольдт в работах « О мышлении и речи» (1795 г.), «О различии строения человеческих языков и

его влиянии на духовное развитие человечества» (1821 г.) формулировал идеи о связи языка и духа народов: «Язык народа есть его дух, и дух народа есть его язык, и трудно представить себе что-либо более тождественное». Еще одна его цитата: «Разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения ее».

Рассматривая соотношение языка и мышления, Гумбольдт приходит к выводу, что не только язык зависит от мышления, но и мышление каждой нации и каждого последующего поколения в определенной степени зависит от конкретного языка, на котором говорит народ.

Опираясь на идеи Гумбольдта, немецкий языковед Лео Вайсгербер ввёл в научную терминологическую систему понятие «языковая картина мира». Вайсгербер полагал, что каждый язык уникален и в каждом языке заложена своя так называемая картина мира. Он дал ей название «культурноспецифическая модель» мира. В своей статье Die Zusammenhänge zwischen Muttersprache, Denken und Handeln «Связь между родным языком, мышлением и действием» (1930 г.) Вайсгербер пишет: «Словарный запас конкретного языка включает в целом вместе с совокупностью языковых знаков также и совокупность понятийных мыслительных средств, которыми располагает языковое сообщество; в этом смысле можно сказать, что родной язык содержит в своих понятиях определенную картину мира и передает ее всем членам языкового сообщества». Концепция языковой картины мира Вайсгербера указывает на субъективно-национальную природу каждого конкретного языка.

Языковая картина формируется под влиянием культурных ценностей и традиций той или иной нации, актуальных в определенную историческую эпоху.

Действительность «проецируется» прежде всего в семантику языка. Для описания влияния языков на восприятие мира их носителей часто используют такой концепт, как снег. Впервые это сделал американский антрополог, лингвист Франц Ури Боас. Во всех языках есть слово снег. Но если сопоставить количество корней и производных от этого слова в эскимосско-алеутских,

европейских, славянских и восточных языках, обнаружим, что морфемика эскимосско-алеутских языков дает больше возможностей для образования словосочетаний с этим словом. Объясняется это тем, что для северных народов снег – одно из основных понятий окружающего мира. И поэтому в их языках есть отдельные слова для падающего снега, для лежащего снега, для снега из которого можно строить иглу и т.д.

Сравним функционирование концепта в русском и французском языках. Толкованию такого привычного для восточнославянских стран явления природы, как снег и всех производных от слова снег в "Словаре русского языка" под ред. А.П. Евгеньева посвящается 38 словарных статей; а таким словам, как холод, мороз и их производным - по 16 и 18 статей соответственно [2, с. 163-164, 300, 615-617], в то же время во французском языке многие из этих понятий отсутствуют, т.е. являются этнографическими лакунами. Так, в словаре "Petit Robert" словам neige (снег), froid (холод), gel (мороз) и производным от них отводится всего по три словарных статьи [1, с. 831, 856, 1264].

Чаще всего на французский язык слова с корнем снеж- переводятся при помощи словосочетаний "существительное + de neige", например: снегопад – chute de neige, снеговик - bonhomme de neige, снежок - boule de neige, снежинка - crystal de neige, Снегурочка - Fille de neige . [3, с. 613]. Для таких слов, как сугроб, прорубь словари дают нейтральные сочетания, например, accumulation de neige
(скопление снега) и trouee dans la glace (дыра во льду). [4, с. 528, 642). Русское слово поземка в словаре "Petit Robert" переводится как vent qui rase le sol en soulevant la neige (ветер, который очищает землю, поднимая снег).

Таким образом, одно и то же понятие имеет разные формы языкового выражения в зависимости от реалий, в которых живут люди.

В период глобализации почти не существует изолированных от мира культурных сообществ. Мир открыт, и любой народ готов к восприятию чужого культурного опыта. Обращение к культурам других народов получило название «взаимодействие культур» или «межкультурная коммуникация». Понятие

межкультурной коммуникации было введено в 1950-х гг. американским антропологом Эдвардом Холлом. По его определению, межкультурная коммуникация — это общение языковых личностей, принадлежащих к различным лингвокультурным сообществам.

Для успешной коммуникации с представителями других культур в первую очередь необходимо владеть вербальным кодом, т.е. иностранным языком.

Но этого оказывается недостаточно. Коммуникативные неудачи, которые связаны с непониманием культурного кода сообщества, на языке которого ведется общение, называются дискурсивными ошибками. К дискурсивным ошибкам относят этикетные ошибки, вызванные незнанием правил речевого этикета и стереотипные ошибки, вызванные непониманием социокультурных или ментальных стереотипов речевого общения.

К факторам, приводящим к коммуникативным неудачам в общении, относится также наличие в сопоставляемых языках неполноэквивалентной и безэквивалентной лексики. Безэквивалентная лексика, по Верещагину и Костомарову – это слова, которые нельзя семантизировать с помощью перевода, т.к. они не имеют устойчивых соответствий в других языках.

Обратимся к английскому языку. Например, что может значить Idiot board или Idiot girl? Idiot board – это телешпаргалка (текст для выступающего, который держат вне поля зрения телекамеры), а Idiot girl – девушка, которая держит телешпаргалку в руках. Guinea pig по-русски – морская свинка. А для носителей английского языка это слово имеет дополнительное значение - подопытный кролик. Даже внутри английского языка есть безэквивалентная лексика. Rocks – виски со льдом (в США), карамель, конфеты (в Великобритании).

Неполноэквивалентные слова также могут вести к коммуникативным ошибкам. Костомаров определяет неполноэквивалентную лексику как слова, в которых семантика частично совпадает и частично расходится в фоновых долях понятийно эквивалентных слов. В русском языке есть слова, которые, по сравнению с английским, семантически не дифференцированы. Например,

слово одеяло переводится на английский как blanket (шерстяное или байковое) или quilt (стеганое), столовая - dining-room (место общественного питания), canteen (при заводе или учреждении), refectory (при университете или школе), слово удобный - comfortable (об одежде, обуви, мебели и пр.) или convenient (о времени,месте и пр.), слово часы - watch (ручные или карманные) или clock (настольные, настенные или башенные). В других случаях, наоборот, семантически не дифференцированными, сравнительно с русскими, являются английские слова, например: cold (сущ) – по-русски и насморк, и простуда, или stove – печка и плита (кухонная), blue – синий и голубой, to marry – жениться и выйти замуж, to wash – и мыть, и стирать. Очевидно, что некоторые понятия одного языка не могут быть сохранены при переводе на другой язык без преобразования.

Таким образом, коммуникация в рамках того или иного лингвокультурного сообщества возможна только при овладении как языковыми, так и внеязыковыми семиотическими системами. Поэтому обучение русскому или украинскому языку как иностранному не может имитировать уроки родного языка в школе.

Одна из целей преподавания РКИ и УКИ – повышать культурную компетенцию студента, формировать понимание основ межкультурной коммуникации.

Литература:

1. Новый французско-русский словарь. Сост.: Гак В.Г., Ганшина К.А. - М., 1994
2. Русско-французский словарь. Сост.: Щерба Л.В., Матусевич М.И. - М., 1969.
3. Словарь русского языка. Т. 2, 4. Под ред. Евгеньева А.П. - М., 1984, 1986.
4. Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. – Paris, 1978.

Уварова Т.Ю.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: uvarova_hnadu@ukr.net

Організація позааудиторної діяльності іноземних студентів як умова їх подальшої особистісної самореалізації

Актуальність обговорення ролі позааудиторної діяльності студентів дуже очевидна, так як вона є невід'ємною частиною освітнього та виховного процесів. Саме під час позааудиторної діяльністю найбільше можуть проявлятися мотивація, цілеспрямованість, самостійність, впевненість в собі, толерантність та інші особистісні якості, які в подальшому будуть сприяти особистісному і професійному зростанню студентів, а також їх подальшої успішної самореалізації.

Однак, незважаючи на це проблема позааудиторної діяльності іноземних студентів досі залишається недостатньо вивченою і в той же час представляє великий інтерес в плані психологічного аналізу навчальної діяльності як студента, так і викладача.

Аналіз сучасної довідкової літератури дає підстави стверджувати, що під позааудиторною діяльністю найчастіше мається на увазі різноманітна освітня й виховна робота, організована педагогами у позааудиторний час, яка забезпечує необхідні умови для соціалізації особистості студента, форма організації вільного часу студентів, спрямована на їхній всебічний розвиток. Зазвичай така діяльність має на меті розширення і поглиблення знань, умінь, навичок розвитку студентів та їхніх індивідуальних здібностей, формування особистісних якостей та, головним чином, спрямована на задоволення інтересів і запитів кожної особистості [1].

Зокрема, В. Демчук та М. Соловей, визначаючи позааудиторну діяльність складовою частиною навчально-виховного процесу, ставлять питання про систему виховної роботи ВНЗ, завдання якої полягає в створенні різноманітних соціокультурних середовищ, в яких особистість розвивається і набуває

соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації і самореалізації природних задатків [5].

Варто також звернути увагу на висновки науковців про те, що позааудиторна діяльність студентів має навіть певні переваги, бо вона не передбачає наявності жорстких обмежень у часовому, організаційному та змістовому планах, а тому в процесі її здійснення є більше педагогічних резервів для створення у студентів підґрунтя для подальшої самореалізації.

Сенс позааудиторної діяльності визначається діяльністю студентів у позаурочний час за такою її організацією, коли творчість та ініціатива студентів виступають на перший план Позааудиторна діяльність створює позитивні умови для розуміння, засвоєння та обговорення знань, а також для отримання знань, які не включено до освітньої програми.

Загальновідомо, що грамотно організований процес виховання в вищій школі системно охоплює як аудиторну, так і позааудиторну взаємодію зі студентами, а тому до основних вимог, що пред'являються до позааудиторної навчальної діяльності, відносяться обов'язковий зв'язок аудиторної і позааудиторної роботи. Також необхідними умовами позааудиторної роботи є добровільність участі студентів, позаурочність її проведення, більша самостійність, цілеспрямованість і регулярність, масове охоплення студентів [2].

Однак, не варто забувати, що позааудиторна робота продовжує, але не дублює процес навчання. «Позааудиторна робота дозволяє студентам застосувати свої знання, вміння поза аудиторією, розширити їх загальний кругозір. Крім того, іноземним студентам вона дає можливість збільшити обсяг часу для практики в спілкуванні українською мовою, що вкрай істотно для отримання міцних умінь і навичок» [6].

Спираючись на вищезазначене, можна стверджувати, що під позааудиторною діяльністю студентів розуміється педагогічна доцільна організація вільного часу студентів, що забезпечує не тільки придбання ними

спеціальних знань, навичок і умінь, які відповідають характеру професії, а й сприяють розвитку особистісних якостей, реалізації їх нахилів та здібностей.

Очевидно, що різні види пізнавальної діяльності дають можливість іноземним студентам не тільки засвоювати певні знання. Організація подібної діяльності стає підґрунтям для виховання в іноземних студентах таких соціально необхідних рис характеру, як взаємоповага, толерантність, ввічливість тощо, допомагає їм оволодіти уміннями співпрацювати, висловлювати власну точку зору та вести діалог, а також уможливлює самовизначення й самореалізацію особистості студента у майбутньому. А тому позааудиторна діяльність має значні потенційні можливості для задоволення потреб студентів у змістовному дозвіллі та їхньої участі у суспільно-корисній діяльності. Вона орієнтує педагогів і студента на систематичний творчий пошук форм і способів спільної діяльності, продуктивну співпрацю, взаємодовіру та взаємоповагу.

Відомо, що зміст позааудиторної діяльності ВНЗ включає в себе різні види соціального досвіда, який студенти засвоюють в процесі соціалізації. На думку С. Савченко, традиційними для сучасної вищої школи є наступні напрямки процесу соціалізації студентської молоді у позанавчальний час: науково-дослідний, суспільно-політичний, художньо-естетичний, трудовий (частково-трудовий), історико-культурний і етнографічний, фізкультурно-спортивний, організаційно-управлінський [4].

Зокрема, проведення різноманітних позааудиторних виховних заходів в рамках вищезазначених напрямків дозволяє здійснити ефективний вплив на свідомість іноземців і розширити їх розуміння суті самореалізації та її зв’язку з активною діяльністю, що реалізується людиною задля свого блага та блага інших людей.

Проте, як свідчать отримані результати опитувань, ці резерви на практиці використовуються слабо, а позааудиторна виховна робота залишається слабкою ланкою сучасної діяльності вищої школи, бо вона не має систематичного цілеспрямованого характеру. А епізодичність проведення виховних заходів за

участю окремих іноземців призводить до того, що участь багатьох студентів у житті ВНЗ завершується разом з останньою парою.

Крім того, у сучасних ВНЗ спостерігається розширення мережі предметних гуртків, метою яких є виключно навчання, покращення знань з окремих дисциплін, або організація спортивних секцій та змагань. Також актуальними залишаються проведення концертів та конкурсів талантів, або краси. Разом з тим відбувається зменшення кількості гуртків за інтересами, дедалі рідше організовуються обговорення, зустрічі з цікавими людьми, круглі столи, літературні вечори, тощо. У результаті цього студенти втрачають інтерес до позааудиторної діяльності, вважаючи її нецікавою, нав'язаною викладачами.

Зокрема, за результатами опитування, близько70 % іноземних студентів визнали, що вони з небажанням відвідують виховні заходи, бо ті не враховують їхніх інтересів і проводяться досить нудно й одноманітно. Було також з'ясовано, що зазвичай ці заходи не пов'язані з подальшою успішною самореалізацією іноземних студентів.

З урахуванням вищевикладеного, можна зробити висновок, що важливою педагогічною умовою подальшої успішної особистісної самореалізації іноземних студентів є організація такої позааудиторної діяльності, яка б включала в себе корисну та пізнавальну діяльність іноземців, ураховувала б їх інтереси та сприяла подальшої особистісної самореалізації іноземних студентів під час їх навчання в українських ВНЗ.

Утілення цієї умови може здійснюватися під час реалізації таких методів і форм виховної роботи: - диспути, «круглі столи»; - студентські міні-конференції;
- проведення інтернет-мосту із студентами інших країн на тему «Самореалізація без кордонів»; - зустрічі із представниками цікавих професій; - конкурси, турніри, КВК; - екскурсії, відвідування театральних вистав.

Зокрема, цікавою для іноземних студентів формою позааудиторної просвітньої діяльності на тему самореалізації може стати Інтернет-міст, організований для студентів 3-4 курсів. Одну з таких зустрічей у межах Інтернет-моста можна організувати між студентами 3-4 курсів та їх однолітками,

студентами з різних країн: Австрії, Марокко, Монголії, Казахстану, Узбекистану та ін. Щоб спростити процес спілкування, на допомогу студентам на захід варто запросити студентів, які говорять мовами цих країн, та викладачів, які володіють німецькою, французькою та англійською мовами. Запланований захід може відбутися за допомогою скайп-конференції. Темою Інтернет-мосту може стати «Самореалізація без кордонів», а сам захід може включати до себе обговорення наступних тем: «Найщасливіші країни світу», «Маленькі секрети щасливого життя, або навчіть нас самореалізовуватись», «Як зробити кожен день корисним» та ін.

В ході Інтернет-мосту потрібно зауважити, що дуже часто успішна самореалізація людини пов'язана з її відчуттям себе щасливою людиною і навпаки, щастя людини часто не можливе без такої діяльності, в ході якої людина може самореалізуватись. Представники різних країн можуть висловити свої думки про рівень щастя в їхній країні та про те, чого не вистачає людям їхньої країни для того, щоб почуватися щасливішими. Учасникам інтернет-мосту варто поділилися також інформацією про обов'язкові справи, з яких складається їх день, та про те, як цікаво та с користю провести вільний час. У якості хвилинки відпочинку учасникам запропонували пригадати крилатий вислів про щастя, до якого найчастіше звертаються люди в їхній країні.

Таким чином, при плануванні та організації позааудтроної діяльності іноземних студентів, важливо враховувати їх професійноу та особистісну спрямованість, що дозволяє підвищити виховні можливості цієї діяльності, а також уможливлює самовизначення й самореалізацію особистості іноземного студента у майбутньому.

Литература

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Университетская книга, 2007.
3. Казьмерчук А. В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении / А. В. Казьмерчук // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – Вып. 9 (137). – 2013. – С. 54-60

4. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства // С. В.Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.
5. Соловей М., Демчук В. Система виховної роботи у вищому навчальному закладі як фактор цілісного виховання особистості / М. Соловей, В. Демчук. – № 8. – Рідна школа, 2004. – С. 33–37
6. Степина Т.М. Организация внеаудиторной работы со студентами в неязыковом
вузе / Т.М. Степина // Актуальные проблемы обучения иностранных студентов. Материалы восьмой межвузовской научно-практической конференции. – Днепропетровск, 2006.

Ушакова Н.В.

Харьковский национальный автомобильно-

дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: ushakova_natali@ukr.net

К вопросу об обучении аудированию текста научного стиля речи

Программа подготовительного факультета предусматривает включение в курсы общенаучных дисциплин небольшого количества лекций в качестве формы обучения. Несомненно, аудирование лекций на начальном этапе языковой подготовки представляет трудность для студента-иностранца и требует формирования как общеучебных, так и специальных аудитивных умений, обеспечивающих успешность восприятия аудиотекста – его понимание. Методическое решение проблемы понимания аудиотекста общенаучного содержания неразрывно связано с обучением логико-смысловому структурированию содержания научного текста.

Композиционное строение типичного научного текста включает заглавие, вступление, основную часть, содержащую тезис (гипотезу), его конкретизацию, уточнение, аргументацию, экспериментальные результаты и выводы. Внешняя композиция текста соотносится с внутренней – содержательной. Внутренняя содержательная композиция реализуется автором с помощью выделения информации определенного типа в отдельные смысловые фрагменты (микротексты, или функционально-коммуникативные блоки), располагаемые в соответствии с общепринятыми правилами логического описания научного исследования.

В психологических и психолингвистических исследованиях задание рецептивной деятельности определяется как вычленение текстовых содержательных единиц, установление иерархических смысловых и логических отношений между данными единицами и обобщение отдельных смыслов в единое целое, соответствующее пониманию содержания всего текста. В исследованиях Н.И. Жинкина, А.А. Смирнова, А.Н. Соколова, И.А. Зимней и др. отмечается, что в результате осмысления как речемыслительной деятельности реципиента отдельные смыслы вычленяются из речевого потока, формируются и формулируются при помощи различных языковых средств и способов их комбинирования и отбора [6].

Формирование умений смыслового структурирования текста происходит на основе обучения нахождения смысловых ориентиров. Смысловой опорный пункт или смысловой ориентир («смысловая веха») обобщает и концентрирует в себе содержание отдельной части текста, а выделенные смысловые вехи образуют сокращенную схему всего текста. Смысловыми вехами выступают наиболее информативные части текста – ключевые слова, отдельные фразы, вопросы или названия фрагментов текста, числовые данные и переменные, обозначающие величины и т.д. [8: 73].

По мнению Т.И. Дридзе, текстовая организация основана на иерархии содержательно-смысловых связей – предикаций [4: 88]. Предикации первого

высшего уровня представляют собой языковые средства, которые выражают коммуникативное намерение автора, основную идею сообщения. Предикации второго порядка составляют основное содержание текста. Среди них исследователь выделяет аргументы разного рода (основные, констатирующие, постулирующие и установочные), являющиеся опорными для цели сообщения и подкрепляющие его замысел. Данные предикации выражают развитие содержания основного тезиса и соотносятся с аналитической оценкой проблемной ситуации. Предикации третьего и четвертого порядка иллюстрируют основное содержание и создают общий фон подкрепления авторского замысла сообщения.

Опираясь на теорию актуального членения предложения, Б.В. Апухтин и А.М. Шахнарович рассматривали весь текст как взаимодействие предикатем. Предикатема включает *тему* (известное) и *рему* (новое). Текст – это несколько взаимосвязанных предикатем, в процессе слияния которых происходит трансформация ремы в тему следующего порядка. Такое «ступенчатое погружение» позволяет рассмотреть смысловую организацию текста не в статическом состоянии, а в динамике развития тематической прогрессии, реализации мысли в слове [1].

Субъектно-предикатные отношения, отражающие и разрешающие ситуацию проблемного характера, включающие логические отношения (общего характера) и содержательные отношения (связи между конкретными фактами и явлениями) подробно рассматриваются в работах Л.П. Доблаева. Исследователь соотносит тему текста с текстовым субъектом («это то, о чем говорится в тексте [4: 17]»), а раскрываемые в тексте признаки объекта – с текстовым предикатом (« это то, что говорится в тексте о текстовом субъекте [4: 17]»). Текстовый предикат (далее – П) описывает, уточняет, объясняет или доказывает правильность текстового субъекта (далее – С). Субъект и предикат всего текста соотносятся с его заглавием и содержанием соответственно, они относятся к первому уровню обобщения содержания текста: С1 и П1. Текст может

увеличиваться таким образом, что каждое следующее высказывание будет раскрывать новое свойство текстового субъекта (С1), т.е. текстовый предикат будет члениться на составляющие равного уровня обобщения содержания текста (П1*а*, П1*б*, П1*в* и т.д.), параллельно и с разных сторон характеризующих один текстовый субъект. Переход предиката одного более высокого уровня в субъект более низкого уровня обеспечивает развитие темы, а строение текста представляет собой систему модификации текстовых субъектов.

Одной из широко применяемой в методической практике является концепция денотативного анализа содержания текста, представленая в исследованиях Г.Д. Чистяковой, А.И. Новикова, А.Э. Бабайловой и др. Темы определяется в качестве денотата, обобщающего все содержание текста. На основе темы выстраивается иерархическая система денотатов текста: тема распадается на подтемы, а те, в свою очередь, также могут иметь собственные подтемы. Иерархические взаимоотношения между различными подтемами обусловливаются предметными свойствами их денотатов. Денотаты образуют структуру, которую можно представить графически, в виде денотатного графа, вершиной которого будет обобщающий содержание денотат – тема, а ребра графа будут выражать иерархию логико-смысловых отношений подтем[2].

По мнению С.А. Вишняковой, понимание реципиентом содержания текста неразрывно связано с осознанием обучаемыми коммуникативных задач, воплощаемых автором в содержании, умением определять их в динамике развития в ходе развертывания текста [3]. Исследователь соотносит умения структурирования текстового материала с уровнями понимания, которые формируются и выявляются у реципиентов в процессе обучения. Первому уровню соответствует умение определения темы текста, второму уровню – понимание авторской интенции или коммуникативной задачи всего текста. Третьему уровню понимания будут соответствовать умения выявления динамики развертывания смысла в выделении подтем, выявления нового и данного как в рамках предложения, так и в рамках подтемы, определения

средств и способов развития информации текста, а четвертому уровню – проверка правильности понимания смысла текста, выполненная реципиентом самостоятельно на основе обобщения и осмысления содержания. Самостоятельная проверка может быть выполнена реципиентом при помощи построения модели текста, отражающей структуру внутренних текстовых смысловых связей.

Очевидно, что понимание текста возможно лишь в том случае, если автор текста и реципиент ориентированы на единую систему – соответствующий уровень научных знаний определенного профиля и соответствующий уровень владения языком. На основе экспериментально подтвержденных психолого-методических исследований обусловленности понимания уровнем владения языка З.И. Клычникова описывает семь уровней понимания иноязычного текста: понимание отдельных слов; отдельных сочетаний слов; отдельных предложений; неточное и неполное понимание содержания и понимание логической информации текста; достаточно полное и точное понимание текста, в том числе, понимание его деталей; понимание эмоционально-оценочных смысловых категорий текста (для художественного текста); понимание побудительно-волевых смысловых категорий текста (для художественного текста) [7].

Проведенный анализ имеющихся исследований различных методических и методологических подходов к обучению структурированию содержания текста научного стиля речи, предназначенного для устного восприятия, позволяет выделить перечень умений, формирование которых должно обеспечить успешность рассматриваемого вида учебной деятельности:

- умение выделять инвариантную композиционную структуру всех научных текстов, включающую вступление, основную часть, заключение, содержащее выводы;
- умение определять общую тему текста, обеспечивающую целостность всего текста;

- умение определять функционально-семантический тип научного текста для прогнозирования способа развития информации в нем, представленного определенным набором связанных общей темой смысловых фрагментов;
- умение вычленять в тексте типичные функционально-семантические фрагменты на основании соотнесения используемых универсальных для общенаучных дисциплин языковых средств, выражающих коммуникативное задание в подаче предметного содержания, принадлежащего конкретной дисциплине;
- умение соотносить выделенные фрагменты с определенным аспектом рассмотрения общей темы текста – коммуникативным заданием (или метатемой);
- умение различать главную информацию и конкретизирующую, дополнительную и избыточную, представляемую в повторах и в иллюстративном материале.

Формирование перечисленных умений в дальнейшем будет систематизировано и интерпретировано для построения лингводидактической модели обучения аудированию лекций общенаучного содержания иностранных студентов начального этапа обучения.

Литература:

1. Апухтин В.Б. Психологическая предикативность и смысловая структура текста./ В.Б. Апухтин, А.М. Шахнарович // Текст в процессе преподавания иностранного языка: Межвузовский сборник научных трудов. – Пермь: Изд-во Пермского университета, 1979. – С.88-95.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Социопсихолингвистические аспекты / А.Э. Бабайлова // Под ред. док.псих.н. проф. А.А. Леонтьева. – Саратов: Изд.-во Саратовского университета, 1987. – 152 с.
3. Вишнякова С.А. Обучению чтению научного текста на иностранном языке. Учебное пособие для иностранных студентов I – III курсов / С.А. Вишнякова. – СПб.: Астерион, 2013. – 163 с.
4. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
5. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Изд.-во «Наука», 1984. – 268с.

6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя – М. : Рус. яз.,1989. – 219 с.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 223 с.
8. Мурзин Л.Н. Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. – Свердловск: Изд-во Урал. Ун-та, 1991. – 172 с. ил.

Фандеева А. Е.

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

г. Харьков, Украина

e-mail: fandyasportik@outlook.com

Инновационные методы обучения студентов

Инновационная педагогика является способом повышения качества преподавания и обучения. Различные инновационные методы обучения в настоящее время используются во всем мире. Гибридное обучение включает в себя электронное обучение в дополнение к индивидуальному (очному) обучению.

Обучение с использованием технологий привлекает студентов с различными видами стимулов к активной деятельности. Технологии делают материал более интересным. Это приводит студентов и преподавателей к большей медиаграмотности [2].

Технология является средством, способствующим завершению результатов построения обучения, и комплексному расширению учебного плана в классе. Технологическое педагогическое содержательное знание охватывает качества этого нового «гибридного педагога», который должен найти свое место на пересечении этих качеств. Для того, чтобы наиболее эффективно обучать технологии, мы должны смоделировать эту технологию в рамках наших дисциплин и занятий.

На сегодняшний день актуальными являются подкасты – последовательные записи, размещаемые на регулярной основе в Интернете. В основном, производство подкастов является технологией на основе эквивалента – устных лекций. Подобно тому, как лекции и новости выкладываются для слушателей, которые скачивают файлы в интернете. Преимущество подкастов заключается в их гибкости, возможности многократного использования вашей лекции. Это преимущество для студентов с недостаточным восприятием информации на слух.

Скринкасты (демо-ролики, screencasts) появились как выдающийся обучающий инструмент в интернете. Screencasts являются эффективным способом для обмена идеями, доставки контента, а также получения обратной связи со студентом. Screencasts могут быть использованы для описания процесса шаг за шагом, объясняя конкретную концепцию, или представление презентации PowerPoint с пояснениями и мультимедийными элементами. Демо-ролик может быть использован на любом занятии, как часть инструкции в режиме реального времени или в качестве самого занятия, как и в перестроенной модели обучения. В перестроенной обучающей модели преподаватели используют демо-ролики, чтобы преподнести свои лекции, назначая их в качестве домашнего задания [1]. Затем, в аудитории, студенты могут задавать вопросы, поскольку они работали с вопросами, которые обычно делали бы дома без помощи преподавателя. Создание образовательного скринкаста, который отвечает целям обучения, требует системного подхода и планирования. Представляется очевидным, что screencasting является мощным, очень эффективным и доступным инструментом обучения, который может способствовать процессу обучения в любой области учебной программы. Screencasting – замечательный учебный инструмент. Это бесплатное программное обеспечение доступно для преподавателей, которые обучают и экономят время.

Любой метод обучения, который не разрушает цели этого обучения, можно было бы рассматривать в качестве инновационных методов обучения.

Исследователи считают, что основной целью обучения является доведение информации или знаний до сознания студентов. Есть несколько способов, с помощью которых преподаватели могут обойти систему и предложить студентам инструменты и опыт, которые стимулируют инновационное мышление.

Литература:

1. E. Gunn, “Using clickers to collect formative feedback on teaching: a tool for faculty development,” International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, vol. 8, no. 1, article 11, 2014.
2. S. B. King, “Graduate student perceptions of the use of online course tools to support engagement,” International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, vol. 8, no. 1, pp. 130-132, 2014.

Черногорская Н.Г.
Харьковский национальный университет строительства и архитектуры
г.Харьков, Украина
e-mail:nat967@mail.ru

Сравнительный анализ традиционных и инновационных технологий в преподавании русского языка как иностранного

За последние десятилетия мир кардинально изменил привычную систему координат. Глобализационные процессы в обществе коснулись не только внешней стороны жизни и политической ситуации, но и базовых ценностей, жизненных установок и привычек людей. Стремительные метаморфозы, происходящие с социумом, повлияли не только на изменение его состояния, но и явились также действенным импульсом для появления на современном этапе различных подходов к обучению русского языка как иностранного.

В рамках традиционной методики существуют два диаметрально противоположных подхода, один из которых интересен с точки зрения современной методики. Подход, при котором преподаватель обучает сначала фонетике, затем чтению, потом грамматике и т.д. подразумевает изучение всех аспектов языка в той или иной последовательности, но отдельно, изолированно. Другой подход предполагает комплексность, когда все аспекты языка изучаются

во взаимосвязи. Так, например, тексты для чтения и прослушивания, монологи, диалоги, грамматические упражнения содержат специально отобранные в соответствии с задачами лексику (слова) и грамматику. Обучающиеся отрабатывают их во всех видах речевой деятельности, комбинируют их между собой. Работа организуется таким образом, что одни и те же слова, грамматические явления, неоднократно встречаются и в тексте, и в упражнениях, обыгрываются в различных ситуациях. Благодаря этому происходит наиболее эффективное усвоение языкового материала. При таком подходе роль преподавателя более чем велика. Именно его усилиями и умениями определяется возможность связать все аспекты языка в единый эффективно работающий лингводидактический комплекс. Особенность традиционной методики состоит в том, что обучающийся должен в конечном итоге освоить все виды речевой деятельности.

Как правило, традиционная методика предполагает систематические и долговременные занятия. Несмотря на то что активная роль преподавателя в традиционной методике означает пассивность обучающегося (а это сегодня считается низкоэффективным), комплексность во втором подходе предполагает его активное взаимодействие с преподавателем и друг с другом. Активный языковой контакт – это то, что довольно успешно и эффективно применяют современные методики, основывающиеся на диалоге. Диалог здесь означает не только работу с собственно языковым материалом, но и с социокультурным и, что особенно важно, коммуникативным аспектом языка [3;150].

Современные методики обучения русскому языку как иностранному большое внимание уделяют продуктивным методам работы студентов для быстрого овладения ими способностью общения. Эта методика называется инновационной. Приучение к инновационным методам обучения, постоянное их использование, позволяет сделать открытым к новшествам мышление самих иностранных студентов, научить работать на опережение, поскольку эти качества являются особенностями инновационного обучения.

Инновационные методы обучения – это активные методы обучения, которые имеют существенное преимущество в учебном процессе и несут в себе

новые способы взаимодействия «преподаватель – студент», определённое новшество в практической деятельности в процессе овладения учебным материалом на занятиях по русскому языку, литературе, культуре речи, риторики и др.

Традиционное обучение направлено на усвоение правил деятельности в повторяющихся ситуациях. Инновационное обучение готовит к действиям в новых, неизвестных ситуациях будущего. Инновационное обучение – особый тип овладения знаниями. Студент в вузе должен приобрести такие умения и навыки, как: инициативу, сотрудничество, работу в коллективе, взаимное обучение, оценку, коммуникацию, умение логически мыслить, решение проблем, принятие решений, получение и использование информации, планирование, умение учиться и т.д. Инновационные методы обучения позволяют формировать опыт творческой и инновационной деятельности студентов, который в конечном счёте влияет на компетентность будущего специалиста.

Особенностями инновационного обучения являются:

– работа на опережение, предвосхищение развития;
– открытость к будущему;
– направленность на личность, её развитие;
– обязательное присутствие элементов творчества;
– партнёрский тип отношений: сотрудничество, сотворчество, взаимопомощь.

В быстро меняющихся условиях информационного общества современные реалии требуют от преподавателей актуализировать лингводидактический инновационный потенциал, внедрить в учебную практику наиболее эффективные методики и технологии и творчески развить накопленный теоретический и практический опыт преподавания дисциплины. В связи с этим возникает необходимость осмыслить цели и задачи современной лингводидактической инноватики с учѐтом научнометодического, организационного и педагогического потенциала всей системы образования предыдущих лет и эпох и сделать краткое обобщение в нашей статье. Лингводидактическая инновация определяется как какое-либо педагогическое новшество на основе последних научно-технических и технологических достижений с целью удовлетворения актуальных потребностей

лингводидактики. В последнее время к инновационным трендам в методике преподавания РКИ относят использование таких технологий, как проектная деятельность, интерактивное и контекстное обучение[1,2]. Под проектной деятельностью понимают инновационную, творческую деятельность, которая направлена на преобразование реальности и базируется на диалоге участников учебного процесса. Главная особенность проектной технологии заключается в том, что обучаемый находится в центре процесса обучения и акцент смещается с обучения на изучение. Проектная методика ориентирована на применение и приобретение новых фактических знаний путем самоорганизации и самообразования студентов[2] В качестве основных проектная методика выдвигает следующие цели: 1) самовыражение и самосовершенствование учащихся, повышение мотивации обучения, формирование познавательного интереса; 2) реализация на практике приобретённых умений и навыков, развитие речи, умение грамотно и аргументированно презентовать исследуемый материал, вести дискуссионную полемику; 3) демонстрация уровня культуры, образованности, социальной зрелости. К видам проектов относят ролевые игры, исследовательские, творческие (сочинения, перевод, сценарии и т.д.), мультимедийные презентации. Многие современные методические инновации связаны с применением интерактивных методов обучения. Интерактивное обучение — это, прежде всего, диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие преподавателя и студента, это обучение, погруженное в общение. Язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. Эмоциональность отношений в учебной аудитории и юмористическая тональность манеры общения преподавателя с студентами содействует естественности обучения. При этом конечная цель и основное содержание образовательного процесса сохраняется, но транслирующие формы модифицируются в диалоговые, которые базируются на взаимопонимании и взаимодействии.

В отличие от традиционного, инновационный метод предполагает быстрое и интенсивное овладение содержанием, когда изучение теоретических моментов сводится к минимуму или вообще отсутствует. Главное внимание уделяется живому общению, то есть разговорной речи. В этом суть коммуникативного метода обучения русскому языку как иностранному. Целью этого метода является развитие у обучающихся умений решать коммуникативные задачи средствами иностранного языка, свободно общаться с его носителями. Таким образом, язык усваивается во время естественного коммуникативного контакта, организатором и участником которого является преподаватель. К инновационным методам обучения русскому языку как иностранному можно также отнести:

1. обучение с компьютерной поддержкой (создание презентаций Power Point). Программа Power Point проста в использовании, она позволяет создать анимационный опорный конспект урока, включить видео- и аудиофрагменты, изобразить в динамике некое явление, событие, которое поможет студенту-иностранцу легко усвоить новый лексический и грамматический материал). метод сценария (метод творческого планирования, подбора гипотез). Студенты ставят свои вопросы и сами находят ответы на них;
2. метод симуляции (хорошо подходит для обучения студентов экономических специальностей) Здесь подразумеваются различные симуляционные бизнес-игры, которые предоставляют студентам отрабатывать свои навыки, применять полученные знания с целью решения той или иной задачи.
3. метод ролевой игры (активный метод обучения) - средство развития коммуникативных способностей студента. Ролевая игра является средством эмоциональной заинтересованности, мотивацией учебной деятельности. Ролевая игра выступает активным способом обучения практическому владению русским языком как иностранным. Она помогает преодолевать языковые барьеры студентов, значительно повышает объём их речевой практики. Игра развивает наблюдательность, учит делать выводы, сопоставлять отдельные факты. Ролевая игра требует от студентов принятия конкретных решений в проблемных ситуациях в пределах роли.

Литература:

1. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам / А. Н Щукин. – М.: Филоматис, 2008. –188 с.
2. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / ИЯШ. - 2000. - №2, 3. - С.14, 27.
3. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., Наука, 2010 – 336 с.

Шевченко В.Ф., Полянська І.В.

Харківський політехнічний університет

НТУ "ХПІ"

м Харків, Україна

kurmpl@ukr.net

Irapolwwuhu @gmail. com

Комунікативні девіації: шляхи їх подолання у процесі викладання української / російської мов іноземним студентам

Актуальність проблеми комунікативних девіацій (невдач) обумовлена наявним в сучасній лінгвістиці інтересом до гармонізації комунікації, зняття комунікативних конфліктів, що визначає необхідність комплексного вивчення явища комунікативної девіації (КД).

Сучасний стан міжкультурних відносин характеризується процесом глобалізації, який проявляється у все більшій активізації культурних міжнародних зв'язків. При відсутності правильного розуміння між людьми різних національностей, виникає не тільки відчуття незручності, але може виникнути конфлікт з важко передбачуваними наслідками.

Можливість виникнення різних типів комунікативних девіацій необхідно враховувати в процесі викладанні української / російської мов іноземним студентам.

Найбільш широке визначення КД надають Б.Ю. Городецький, І.М. Кобозєва та І.Г.Сабурова, які тлумачать це явище як такий збій у спілкуванні, при яком певні відрізки мовлення не виконують свого призначення. Про

актуальність дослідження свідчать численні праці з проблем успішності / неуспішності комунікації та причин, наслідків, шляхів попередження комунікативних девіацій (П. Коен, М. Рінгл, Б. Брюс, Б. Гурман, Б. Городецький, О. Земська, Ф. Бацевич) [1; 2; 3; ;4]. Вивчення комунікативних девіацій надає змогу дослідити проблему виникнення порушень акту комунікації, причин, які до цього призводять, та розробити шляхи попередження КД у процесі викладання української / російської мов іноземцям. Різнобічний характер міжкультурної комунікації потребує ретельного дослідження з погляду культурології, лінгвістики, соціології, філософії, етнології, прагматики, теорії мовної комунікації. Слід мати на увазі, що у спілкуванні не все у сприйнятті особистості відбувається *усвідомлено*.

Щоб навчитися ставити під контроль *свідомості* оцінку іншої людини та свою поведінку, необхідно ознайомитися із загальною схемою сприйняття людиною будь-чого.

Психологи стверджують, що у своїй реакції на ситуацію *90% керуються почуттями і тільки 10% - розумом.*

Отже, якщо при спілкуванні спочатку викликати у співрозмовника приємні відчуття, впевненість у тому, що ваші наміри добрі, буде набагато легше завоювати його розум доказами доцільності та законності того, що йому пропонується. Якщо ж у перші хвилини контакту почуття не будуть завойовані, апелювати до розуму буде важко.

Для аналізу сприйняття співрозмовниками один одного на рівні *підсвідомості* дуже важливе розуміння психологічних механізмів *експектації* та *емпатії*, природи їх виникнення та розвитку.

Останнім часом на кафедрі української, російської мов та прикладної лінгвістики НТУ “ХПІ” продовжується теоретичне обґрунтування і практична апробація комунікативно-інтенціональної моделі (КІМ) як інноваційного метода, оскільки він активно використовується у викладанні лінгвістичних дисциплін на 1,2,3,6 курсах [7; 8; 10].

У своїх дослідженнях ми спираємось на квантову теорію, створену Бором, Бомом і Гейзенбергом, яка відкриває безмежні можливості розвитку та розширенню *свідомості* завдяки формуванню *усвідомленості*. *Усвідомленість* ми розуміємо як такий рівень свідомості, коли студент внутрішньо усвідомлює, *як* треба робити правильно і *чому,* сприймає це і переходить безпосередньо до відповідної дії, додаючи будь-які *нові якості особистості.* Він розширює свою свідомість не лінійним накопиченням інформації, а розвитком індивідуальності в стані *бачення*, *почування* та *сприйняття* оточуючої реальності, поглибленого її усвідомлення. Розвиток – це процес зміни його індивідуальності, яка проявляється у *конкретних діях*. Студент спроможний, по-перше, самостійно правильно сформулювати необхідну йому *інтенцію*, а, по-друге, грамотно використати її для реалізації адекватний *граматичний матеріал*. Одночасно усвідомленість є для нас і *метою* навчання

Система реалізації усвідомленості формується вже з моменту стартового тестування іноземних студентів для перевірки рівня володіння мовою. Студент отримує план з вказівками *інтенцій*, якими він повинен оволодіти з плином певного часу.

З метою активації правої півкулі й створення нових нейронних зв’язків, виробку гнучкості мислення використовуються завдання на розвиток почуттєво-образного сприйняття й вираження отриманих знань (Вольдорські школи і праці Штайнера). Використовуються також суггестопедичні методи та різні прийоми супер-навчання.

Усвідомленість з’являється, коли ми можемо оперувати з інформацією, трансформувати її, використовувати у будь-яких сферах та змінених обставинах. З цією метою ми моделюємо на заняттях *неочікувані непередбачені ситуації*, у яких студент повинен прийняти рішення. Головне, щоб була проблемна презентація матеріалу заняття у вигляді діалогів і формування питань таким чином, щоб, відповідаючи на них, студенти самостійно або за допомогою викладача виводили необхідні знання.

Розглядаючи природу явища комунікативної девіації, запропоновано визначення комунікативної невдачі як *ситуації комунікації*, де має місце нерозуміння або неадекватне розуміння одним з комунікантів мовленнєво-поведінкового акту іншого й факт нерозуміння / неадекватного розуміння експлікується вербальними \ невербальними діями комуні кантів.

Комунікативні девіації – це недосягнення адресантом комунікативної мети; відсутність взаєморозуміння і згоди між учасниками спілкування.

З метою запобігання виникнення інтерференції певних мовних явищ рідної мови та української / російської мов, що вивчається, перш за все необхідно звернути увагу на взаємозв'язок, але не тотожність таких явищ, як *мова* та *мовлення*. Кожний комунікативний акт передбачає наявність мовця і слухача, між якими існує комунікативний контакт, код, тобто мова. У більшості випадків основною метою мовлення є передача необхідної інформації у процесі міжособового спілкування. Мета мовця – передача інформації, а слухача – її сприйняття та адекватне розуміння. У процесі вивчення української / російської мов необхідно виробити два різні механізми мовлення. Перший механізм допомагає продукувати мовлення, а другий – сприймати. Невдале продукування або неадекватне сприйняття і помилкове розуміння інформації призводять до комунікативних девіацій.

Комунікативний акт – це перш за все інтеракція, тобто взаємодія співрозмовників, під час якої вони намагаються досягти не тільки мовленнєвої, але й немовленнєвої мети. Для цього мовець використовує весь арсенал вербальних та невербальних засобів, враховує не тільки обставини спілкування, а і його емоційно-чуттєву сферу. Основними структурними компонентами комунікативного акту є:

- адресант (мовець);
- адресат (слухач);
- висловлювання;
- тема;
- інтенція;

- обставини спілкування.

Комунікативна інтенція визначає і організовує зміст комунікативного акту. Без цього компоненту спілкування не може існувати: у ньому не було б потреби.

Акт спілкування двосторонній, і тому його важливо вивчати з двох боків. Адресат і адресант – це мовні особистості, які несуть у собі, з одного боку, типізовані узагальнені риси свого народу, культури і соціального середовища, а з іншого – особистий досвід, знання, думки, відношення. Мета мовця – справити певний мовленнєвий вплив на слухача. Саме мовець є ініціатором комунікативного акту та найбільш зацікавленою особою в успішності його протікання. Комунікативний акт також передбачає наявність адресата. Мовець завжди вирішує, про що слухач може здогадуватися сам, а про що слід сказати прямо, і в більшості випадків розраховує на певну реакцію з боку адресанта.

КД мовного характеру можуть виникати як з боку мовця, так і слухача. Неможливість досягнення взаєморозуміння між комунікантами є однією з причин появи комунікативних труднощів. КД трапляються з вини мовця, коли він порушує ті чи інші закони мовної системи. Порушення правил може відбуватися на будь-якому рівні мовної системи, та ефект від цього може бути різним:

- неадекватним вибором лексичних одиниць;
- помилковим вибором граматичної форми;
- неправильною вимовою.

КД можуть бути спричинені слухачем. Невміння слухати викликає дисонанс у розумінні. Останній виникає тоді, коли повідомлення зроблено мовцем в одній тональності (наприклад, *доброзичливо*), а слухач трактує сказане по-іншому. Вислів: “*У Вас сьогодні чудовий вигляд”* може бути сприйнято слухачем з підтекстом, що у нього завжди поганий вигляд, а тільки сьогодні гарний. У цьому випадку виникає непорозуміння.

КД мовленнєвого характеру тісно пов’язані з постулатами успішності комунікації Г.П. Грайса [3], які часто порушуються у повсякденному спілкуванні, зокрема постулат про інформативність, постулат способу

вираження та постулат якості. Порушення постулату інформативності призводить до КД.

Перепитування типу *“Що?” “Чому? ”До кого ви звертаєтесь?” “Це ви до мене?”* є результатом того, що мовець не був достатньо інформативним у своєму повідомленні. Порушення цього постулату призводить до появи негативних емоцій, гніву, роздратованості. Постулат способу вираження, тобто вимога говорити ясно і однозначно, та постулат якості порушуються у повсякденному мовленні.

Створення мовцем (адресантом) недоречних і несвоєчасних комунікативних актів приводить до КД. Розпочавши комунікативний акт, адресант значною мірою відповідає за його розвиток, за нормальне продовження і завершення. Однією з умов успішності комунікативного акту є його релевантність (доречність), адекватність (відповідність) об’єктивній дійсності й ситуації спілкування.

Часто комунікативні акти, ініційовані адресантом, можуть бути неадекватними ситуації: *“про це ми поговоримо в іншому місці”* (недоречність місця комунікації);*“про це ми поговоримо в інший час”* (несвоєчасність початку комунікації); *“про це ми поговоримо без свідків”* (недоречність обговорення питань при третіх особах); *“це не телефонна розмова”* (недоречність вибору каналу комунікації) тощо.

Порушення неписаних правил – один із найсильніших мовленнєвих ефектів, наслідки яких завжди негативні: *важливі особисті питання, навіть ті, що вимагають термінового вирішення, не можна обговорювати з начальством на сходах чи в коридорі; не слід робити компліменти одній пані в присутності іншої; приватну інформацію не можна передавати через третіх осіб* тощо.

У процесі комунікації чітко проявляється статева диференціація. Процес протікання спілкування залежить також від того, чи спілкуються лише чоловіки або лише жінки, або чоловіки та жінки. Чоловіки свідомо уникають використовувати ті лексичні одиниці, якими користуються жінки. Жінки користуються вигуками, словами зі зменшувально-пестливими суфіксами.

При спілкуванні чоловіка та жінки існує ймовірність виникнення КД через соціокультурні відмінності. Отже, успішність або неуспішність акту комунікації детермінуються дотриманням чи недотриманням постулатів успішного спілкування та адекватним / неадекватним виконанням комунікантами своїх ролей.

КД лінгвокогнітивного характеру виникають внаслідок:

1) відмінності в картинах світу комунікантів. Мовна картина світу людини включає всі мовні одиниці, якими вона володіє. Простіше висловити свої думки тій особі, у якої достатньо розвинута комунікативна компетенція. Концептуальна картина світу – це не простий набір фотографій предметів, процесів, властивостей, оскільки вона включає не тільки об'єкти, що відображаються, а й позицію суб'єкта, його ставлення до цих об'єктів. При цьому позиція суб'єкта - це також реальність, як і самі об'єкти [6: 60]. Відображення світу людиною не є пасивним. Мовна картина світу створюється та видозмінюється внаслідок активної взаємодії комунікантів. Коли людина одночасно володіє суперечливими знаннями про один і той же об'єкт дійсності, то виникає дисонанс, який переживається як дискомфорт. Від нього людина намагається позбавитися, намагаючись зрозуміти мету автора;

2) нестандартне осмислення певного фрагмента дійсності. У спілкуванні можуть виникати різні ситуативні труднощі через неоднакове розуміння однієї та тієї ж ситуації. Неадекватне розуміння ситуації може пояснюватись різним ступенем осмислення співрозмовниками комунікативного контексту;

3) помилки у референтній віднесеності лексичної одиниці одним з комунікантів. У процесі спілкування важливе значення має правильна референтна віднесеність. Неправильна референтна віднесеність є ще однією причиною виникнення КД.

Ще одна причина непорозуміння – це соціальні відмінності між комунікантами, коли один із комунікантів вважає себе вищим за свого співрозмовника за соціальним статусом. Наслідки КД, пов'язаних з

неправильною референтною віднесеністю, можуть бути різні: розрив комунікації, негативні емоції комунікантів. Ефективність комунікації залежить від здібності мовців дати достатній об'єм інформації для правильної ідентифікації референта слухачем.

При спілкуванні представників різних культур порушення акту комунікації може бути викликане такими паралінгвістичними факторами:

- невідповідністю невербальних засобів вербальному процесу. Кінетичні засоби, що використовуються у повсякденному спілкуванні, як правило, вживаються поряд з вербальними. У деяких випадках вони показують доброзичливий настрій, готовність розпочати спілкування, а в інших – допомагають яскравіше уявити ситуацію або підкреслюють національний характер жесту, притаманний тільки представникам певної культури. Навіть якщо жести просто супроводжують словесний процес, вони виконують свою функцію. Їх відсутність збільшує ймовірність виникнення КД. У деяких випадках комунікант може думати одне, а міміка показувати протилежне. Попереджувальний жест, погрожуюча поза, зневажливий погляд є знаками того, що спілкування приречене на невдачу;
- омонімією та полісемією жестових знаків.

Через достатньо обмежену кількість, а також з причин деякої неточності семантики більшість жестів є поліфункціональними. У цьому плані вони аналогічні полісемії мовних одиниць. Наприклад, жест "махнути рукою" може використовуватись як знак відчаю, привертання уваги, відмова від чогось. Омонімія жестів також може призводити до непорозумінь та ускладнювати акт комунікації, тому що один і той же жест у різних ситуаціях може набувати різних значень. Існує омонімія в різних соціальних професійних групах представників однієї й тієї ж мови. Що стосується професійних жестів, то вони особливо розвинуті у спорті. Наприклад, у волейболі рука над сіткою означає, що гравець на "чужій" території"; в хокеї – "Груба гра!". Отже, як полісемія, так і омонімія жестових знаків є причинами виникнення КД.

Успішність чи неуспішність комунікації, її результат залежить від багатьох умов. Серед них для комунікативної лінгвістики найважливішим є ті, що пов'язані з комунікативною і мовною компетенціями учасників інтеракції.

Комунікативні девіації спричиняються порушенням правил (законів, постулатів тощо) мовленнєвого спілкування, тобто комунікативних кодексів, природа яких не лише мовна, а психо-соціо-культурна, точніше, – когнітивна. Це зумовлено тим, що інтенція учасників комунікації втілена в діалозі, полілозі, тобто в реальному спілкуванні, яке підпорядковане психології міжособистісних зв'язків, залежить від соціальних чинників.

Комунікативні девіації, когнітивні за своєю природою, виявляються в порушеннях передусім комунікативної інтеракції. Іншими словами, якщо адресант вибрав не «той» тип елокуції (наприклад, *наказ, коли слід було попросити*) чи стратегії спілкування (наприклад, *непрямі мовленнєві акти там, де потрібно було діяти прямо, «в лоб»)* тощо, то це його когнітивна помилка у девіації вибору, орієнтації в особі адресата, правил спілкування тощо. Тут йдеться не стільки про мову, скільки про комунікативну компетенцію учасників спілкування.

Водночас успішне спілкування великою мірою залежить від власне мовних чинників, тобто засобів мовного коду. Насправді важко уявити розкуте, душевне спілкування, якщо учасники комунікації погано володіють засобами мовного коду, певної ідіоетнічної мови. Мовні девіації – складові комунікативних девіацій, а володіння мовною компетенцією – умова успішності спілкування. Мовні девіації грунтуються на конфліктні між когнітивним і мовним, тобто гнучким, мінливим способом мислення і формолізованим, узуалізованим способом його вираження засобами ідіоетнічної мови.

Отже, девіації, пов'язані з мовною компетенцією, багато в чому визначаються специфікою лексичної й граматичної семантики, а девіації, пов'язані з комунікативною компетенцією, - семантики комунікативної та «власне» прагматичними чинниками.

Вплив комунікативних девіацій на розуміння і сприйняття адресатом тексту (дискурсу), створеного мовцем, є неоднаковим. Він може бути значним, оскільки стосується особи адресата, його ментального стану, культурного контексту, в якому він живе, мовленнєвих звичок, якими він послуговується і які засвоїв з дитинства тощо. А може бути неістотним, якщо йдеться про граматично неправильне висловлювання або стосується лише деяких ускладнень у плині комунікації. У такому разі для нормалізації кооперативного спілкування достатньо уточнити значення окремих слів, змінити тональність, перепитати тощо.

У комунікативних девіаціях істотною є роль прагматики. Щодо цієї проблеми існує дві точки зору. Згідно з першою прагматика виявляється на мотиваційно-спонукальній стадії породження мовлення (вербалізації). Згідно з другою – прагматика діє не на якомусь конкретному етапі породження мовлення, а є своєрідним “оператором”, який діє на всіх етапах, визначаючи загальну тональність і формальну організацію всього процесу. Цей “оператор” поєднує в собі низку компонентів, найважливішими з яких є пресупозиційна ситуація, в якій перебуває мовець, мотив повідомлення як мета впливу на співбесідника, наявність у тих, хто спілкується, певного фонду спільних знань.

Отже, комунікативні девіації тісно пов’язані з прагматикою спілкування, тобто з усіма складовими комунікативного акту.

Для ефективної побудови тактики і стратегії успішного спілкування, організації спільної діяльності співрозмовникам необхідно оцінити і врахувати особливості характеристики один одного. У ефективному спілкуванні визначають формальні й неформальні методи сприйняття, вивчення та оцінки особистості. До перших відносять цілеспрямовані бесіди, вивчення біографій та документів, різні тести. До других – інтуїтивні засоби.

З використанням формальних методів досягається ясність та визначеність сприйняття, бо процес оцінки ставиться під контроль свідомості. Практика свідчить, що соціальне походження, життєвий шлях людини часто дають багато

інформації про її можливі життєві принципи, мотиви, інтереси та інші важливі для ефективного спілкування характеристики, які варто брати до уваги.

Наявність КД часто призводить до певного нерозуміння й знімаються у ході подальшого спілкування, наявність їх шкодить адекватному обміну інформації. Тому слід прикладати зусилля для врегулювання будь-яких культурних та соціальних протиріч. Іноземні студенти мають бути *проінформовані* про можливість виникнення КД у процесі спілкування, а також про шляхи їх *попередження*.

Таким чином, проаналізував деякі теоретичні на практичні причини виникнення КД, а також категорію *усвідомленості* як базисне поняття КІМ і визначив основні напрямки її практичної реалізації в процесі викладання української / російської мов іноземним студентам, ми дійшли висновку про необхідність подальшого поглибленого дослідження, розробки й втілення даної моделі, оскільки вона абсолютно когерентна новій парадигмі вищої освіти і відповідає вимогам і потребам сучасності [9].

Література:

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2004. 344 с.
2. Городецкий Б.Ю., Кобозева И.М., Сабурова И.П. К типологии коммуникативных неудач // Диалогическое взаимодействие и представление знаний. – Новосибирск: АН СССР Сибирское отделение ВЦ. – 1985. – С. 64 – 78.
3. Грайс Г.П. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – М.:Прорес, 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика. – С. 217 – 237.

4. Гурман Б.А. Идентификация референта и связанные с ней коммуникативные неудачи // Новое в зарубежной лингвистике. - Выпуск 24. – М. : Энергия, 1989. – С. 209 – 258.
5. Земская Е.А. К построению типологии коммуникативных неудач // Русский язык в функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект. – М.: Наука, 1993. – С. 30 – 59.
6. Маслова В.А. Языковая картина мира и культура / материалы Международной научной конференции «Когнитивная лингвистика XX века». – Ч.1 – Минск: Изд-во МГЛУ. – 1997. – С. 59 – 64.
7. Полянская І.В., Шевченко В.Ф. Коммуникативно-интенциональная модель обучения РКИ // Русский язык за пределами России: лингвистический и

социально-педагогический аспекты // Материалы УП Международной научно-практической конференции ХИУСА, Вып. 7, Х. – 2012г. С. 251 – 255.
8.Полянская І.В., Шевченко В.Ф. Коммуникативно-интенциональная модель преподавания языков как инновационный проект современного образования // Оралдын гылым жаршысы, Уральск, Республика Казахстан: ТОО “Уралнаучкнига”, - 2014. - №47 (126). – С. 51 – 56.
9. Шевченко В.Ф., Полянская І.В. Взаимосвязь понимания и мышления в контексте коммуникативно-интенциональной модели обучения языкам иностранных студентов // Материалы Х Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию ХНАДУ «Проблемы и перспективы языковой подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях» (1 - 2 октября 2015 г. – Х.: ХНАДУ. – 2015г. С. 236 – 240.
10. Шевченко В.Ф., Полянская І.В. Осознанность как базисная категория коммуникативно-интенциональной модели (КИМ) в преподавании лингвистических дисциплин // Матеріали УШ Міжнародної науково-практичної конференції 16 – 17 квітня 2015 р.”Науково- методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів. // УАПРЯЛ. НАУ, К., 2015. С. 95 – 97.

Шкурко Е.В.

Днепропетровский национальный университет имени Олеся Гончара

г. Днепр, Украина

e-mail: eshkurko@mail.ru

К проблеме письма от руки и печатания

В эпоху бурного развития науки и внедрения новейших информационных технологий во все сферы жизни людей, в том числе и в область образования, преподаватели иностранных языков все чаще сталкиваются с необходимостью использования на занятиях не только традиционных аудиовизуальных средств обучения, но и последних достижений научно-технической мысли.

Современные информационно-коммуникативные технологии играют важнейшую роль в реализации концепции непрерывного образования. Без них невозможно ставшее столь популярным в наши дни дистанционное обучение. Они незаменимы при организации внеаудиторной работы студентов и широко используются для проведения самостоятельной работы во время аудиторных занятий. Несомненны преимущества применения компьютера при осуществлении контроля, поскольку механизация процесса позволяет сократить

время как выполнения заданий, так и их проверки. С помощью машины удобно осуществлять также промежуточный и итоговый контроль успеваемости учащихся.

Важным фактором оптимизации учебного процесса сегодня является использование Интернет-ресурсов. Проблема получения необходимых знаний легко решается в Международной компьютерной сети путем извлечения информации из баз данных многочисленных поисковых систем. Современные люди активно пользуются электронной почтой, блогами и различными сайтами, однако многие из них не имеют достаточных для иноязычного общения навыков письма и чтения, и именно заинтересованность в полноценной коммуникации стимулирует их совершенствовать свой уровень владения иностранными языками. Следовательно, можно утверждать, что Интернет является не только образовательным, но и мотивационным компонентом обучения.

Гибкость, быстрота выполняемых действий, практически безграничные технические и информационные возможности определяют все возрастающую роль интерактивных средств обучения в современной системе высшего образования. Однако ученые все чаще говорят о возможных негативных последствиях глобального внедрения высоких технологий в нашу повседневную жизнь, поскольку, по их мнению, как только машины начнут не сопровождать, а заменять функции мозга, человечеству грозит деградация.

Практически каждому преподавателю-лингвисту хотя бы раз приходилось слышать вопрос: «Зачем человеку в эпоху глобальной компьютеризации учиться писать от руки?» Безусловно, высокие технологии упрощают человеку жизнь, позволяя не тратить время на рутинную работу, однако вряд ли студенты научатся выражать свои мысли и грамотно писать даже на родном языке, не говоря уже об иностранном, если сочинения, рефераты и курсовые работы пишутся с помощью компиляции скопированных кусков из Интернета. Поэтому в данной статье мы хотим уделить особое внимание проблеме письма от руки и письма механического, которым современные люди пользуются, набирая тексты на компьютерах, планшетах и телефонах.

По нашим наблюдениям, в последние годы значительно увеличилось число методистов и преподавателей-практиков, осознающих важность развития письменной речи при обучении иностранному языку [1; 5; 8]. Феномен письма также вызывает большой интерес у психологов, активно обсуждающих, например, такую тему, как роль обучения письму в полноценном психическом, умственном и личностном развитии, а также проблему письма от руки и печатания [3; 7].

Роль письма для адекватного психофизиологического и интеллектуального развития личности трудно переоценить. Еще в середине XX века доктор медицинских и педагогических наук, психолог с мировым именем А. Р. Лурия говорил об исключительной сложности и важности процесса письма [2]. Обобщая результаты его исследований можно утверждать: чем качественнее мы тренируем навыки, основанные на использовании мелкой моторики, тем качественнее формируются межнейронные связи мозга.

Идеальным способом реализации развивающей биологической обратной связи является письмо от руки. Исследования показали, что наш мозг думает по-разному при традиционном письме и при нажатии на клавиши. «Разница между письмом и печатанием в том, что в первом случае буквы полностью воссоздаются от начала до конца, а во втором – предлагается, нажав кнопку, всего лишь сделать выбор между готовыми буквами», – считает И. Гольдберг [3]. Д. Г. Трунов, проводя подробный сравнительный анализ указанных видов письма, приходит к следующему выводу: «…переход от письма к клавишам есть движение от самостоятельности – к зависимости, от рукотворности – к искусственности, от естественности – к механистичности, от ручной работы – к «штамповке», от живого следа – к бездушному трафарету, от уникальности – к стандартности, от чувственности – к рациональности, от экспрессивности – к нейтральности» [7, с. 127].

В 2011 году в некоторых штатах Америки было отменено в качестве обязательной части школьной программы обучение письму от руки. Жаннет Фармер, известный американский невролог, графолог и графотерапевт, видит

прямую связь этого факта с данными о том, что США опустились с 13 на 49 место в мировом рейтинге грамотности населения [3].

На голландском интернет-ресурсе «Platform handschriftontwikkeling» («Платформа развития почерка») приводятся следующие тезисы:

- При письме от руки в раннем возрасте улучшаются функции головного мозга.
- Специалисты в области педагогической психологии из Вашингтонского Университета обнаружили, что словарный запас детей начинает отставать, если они пользуются только клавиатурой.
- Дети, умеющие хорошо писать, с хорошо развитой моторикой, быстрее осваивают клавиатурный набор текста (GeoParent, October 2008).
- Если ребенок учится, прежде всего, печатать на компьютере, то восприятие буквы, слова и целой фразы при наборе на клавиатуре, в силу единообразного движения рук, смешивается, и процесс письма становится бессознательным, не осмысленным (Teacher Training Skill Type — 2009 by Joeke C.S.G. Spierings).
- Те, кто учится читать и писать только с помощью клавиатуры, запоминают буквы хуже. Использование клавиатуры может быть полезным, но лишь промежуточным этапом, в обучении письму (Velay & Longcamp).
- Целесообразно учиться печатанию только после освоения хорошего, автоматического навыка письма от руки, носящего когнитивную нагрузку. После этого осмысленное овладение клавиатурой не составит труда.

При обучении иностранных граждан украинскому и русскому языкам в вузах Украины навыки письма формируются на подготовительных факультетах, где студенты осваивают азы незнакомого им языка. В течение двух первых недель они, также как и дети, учатся писать и читать, поэтому приведенные выше тезисы, на наш взгляд, актуальны для процесса обучения письму на иностранном языке и в высшей школе. Мы считаем, что студентов необходимо учить писать по принятым в изучаемом языке правилам каллиграфии, а не

печатными или полупечатными буквами, поскольку это, во-первых, ускоряет процесс письма, а во-вторых, позволяет студентам понимать тексты, написанные от руки другими людьми (записи преподавателя на доске, конспекты лекций и т.д.), что пригодится им в дальнейшей учебе в вузе. При этом письму должна отводиться роль связующего звена между говорением, чтением и аудированием, поскольку комплексное развитие всех видов речевой деятельности на начальном этапе обучения создает предпосылки для формирования устной и письменной речи на следующих уровнях, где студентов учат написанию конспектов, аннотаций, рефератов, проектных и курсовых работ в контексте их будущей профессиональной деятельности.

Безусловно, информационные технологии являются неотъемлемой частью современной системы высшего образования. Формирование коммуникативной и профессиональной компетенций будущих специалистов происходит с учетом информационно-технологической составляющей. Поэтому нельзя не согласиться со словами В. Косоговой: «Важно понимать: не переход к компьютерам опасен, а его переоценка и замена им сложных когнитивных и психических функций, которые так долго формировались в ходе эволюции Homo sapiens» [3]. Современные высокие технологии в наши дни являются необходимым средством обучения, нужно лишь уметь правильно их использовать.

Литература:

1. Білан Н. М. Роль письма на заняттях з іноземної мови / Н. М. Білан // Матеріали III Міжнародної наукової інтернет-конференції «Сучасний соціокультурний простір 2016». – http://int-konf.org
2. Лурия А. Р. Нейролингвистические исследования / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 328с.
3. Косогова В., Гольдберг И. Роль обучения письму в полноценном психическом, умственном и личностном развитии / В. Косогова, И. Гольдберг. – psyfactor.org/lib/graphology10.htm
4. Новоторцева Е.В. Использование современных информационных технологий как средства повышения мотивации в обучении иностранным языкам в вузе / Е.В. Новоторцева // Вопросы лингвистики и лингводидактики иностранного языка делового и профессионального общения: Сборник материалов конференции. – М.: РУДН, 2008. – С.109–115.
5. Сорокина И. Г., Цветкова Т. К. Обучение письму как компонент подготовки по иностранному языку / И. Г. Сорокина, Т. К. Цветкова // Вопросы филологии. – 2010. – № 1 (34). – С. 82–90.

6. Степанова Н.Ю. К проблеме использования информационных технологий в преподавании иностранного языка в вузе / Н.Ю. Степанова // Современные теории и методы обучения иностранным языкам. – М.: Издательство “Экзамен”, 2006. – С. 296–298.
7. Трунов Д. Г. От письма – к клавишам: анализ потерь / Д. Г. Трунов // Обсерватория культуры. – 2011. – № 2. – С. 124–127.
8. Усачев В. А. Обучение письму как одно из средств овладения иностранным языком / В. А. Усачев. – http://rusnauka.com/4_SND_2009/Pedagogica/40319.doc.htm

Шпанько Т.С.

Харківська державна академія фізичної культури

м. Харків, Україна

e-mail: tatyanashp@gmail.com

Специфіка термінологічної підготовки іноземних студентів-реабілітологів

Формування комунікативної компетенції у іноземних студентів є однією з найбільш важливих і складних методичних складових процесу навчання в немовному виші. У роботі з іноземними студентами викладач повинен враховувати рідну мову учнів, рівень їх базової підготовки, мотивацію вибору професії і прагнення опанувати обрану спеціальність. Вивчення латинської мови має принципове значення для загальнокультурного розвитку студентів, а також для їх успішного засвоєння професії реабілітолога.

Вивчення латинської мови стимулює логічне мислення, розширює загальний кругозір студентів, націлює їх на ефективне вивчення базових предметів. Паралельно з латинською мовою студенти першого курсу вивчають анатомію, де знання латинської мови, її лексики і граматики, є необхідним [2].

Однією з особливостей викладання латинської мови для студентів-реабілітологів є те, що латина викладається не в системі, як мова (морфологія, синтаксис і т.д.), а як основа для медичної термінології. Студенти вивчають граматику в обсязі, необхідному для розуміння і конструювання спеціальних медичних термінів [2, 3].

Основи граматики даються на першому етапі навчання на базі анатомічної термінології. Мета – володіти Nominativus et Genetivus Singularis et Pluralis. У розділі «Клінічна термінологія» студенти знайомляться з основними ТЕ греко-латинського походження, з особливістю побудови клінічних термінів. Робиться акцент на інтернаціональному характері даної термінології.

З метою навчання та комунікації з іноземними студентами в якості мови-посередника зазвичай використовується англійська мова, що має статус мови міжнародного спілкування. Такий підхід сприяє вирішенню цілого комплексу методичних завдань: ефективна реалізація професійної місії викладача, точне розуміння їм ціннісних орієнтирів і установок учнів на ранній стадії їх навчання у внз.

В останні роки в практику міцно увійшла програма навчання іноземних студентів англійською мовою. Знання англійської мови дозволяє нівелювати проблеми, пов'язані з етнічним і національним розмаїттям в студентській групі. Для більшості іноземних студентів англійська мова стає одним з основних засобів комунікації поряд з рідними мовами. Саме високий рівень володіння англійською мовою є фактором, який викладачі цілеспрямовано використовують для оптимізації навчального процесу і засвоєння великого фактичного матеріалу. Переважно іноземні студенти з легкістю засвоюють медичну лексику латинською мовою, оскільки на формування англійської мови істотний вплив зробила саме латина. Але в процесі вивчення дисципліни «Латинська мова у фізичній реабілітації» виникають різні проблеми, пов'язані з реальним порушенням системи і норм латинської мови під впливом англійської. Основне завдання викладача полягає в розробці методичних прийомів, які допомагають пом'якшити вплив англійської мови.

Одразу ж на перших заняттях з латинської мови (вивчення алфавіту, фонетичних і орфоепічних норм) у студентів виникає хибне уявлення про те, що досліджуваний матеріал їм добре знайомий, і для його засвоєння не буде потрібно додаткових зусиль. Викладачеві доводиться звертати увагу студентів на відмінність в назвах деяких букв в латинському і англійською алфавітах, на

істотну різницю у вимові звуків і слів, а також приділяти більше часу на розвиток навичок грамотного читання латинською мовою.

Також в англійській мові, на відміну від латинської, не можна визначити рід за формальним показником – його ідентифікують за лексичним значенням слова або за контекстним оточенням. Таким чином, перед іноземним студентом постає завдання точно визначити рід іменника, що необхідно для правильного відмінювання іменника і його узгодження з прикметником.

Греко-латинська термінологія традиційно є «тезаурусом» (в широкому сенсі цього слова) міжнародної медичної науки, тобто містить в собі всі основні поняття і терміни медицини, без знання яких неможливо осмислене засвоєння складових її спеціальних предметів і дисциплін. Досвід викладання латинської мови в групах іноземних студентів показує, що під час вивчення лексичного складу анатомічної та клінічної термінології студенти не відчувають серйозних труднощів, оскільки англійська мова містить велику кількість запозичень з латинської мови.

Медичні терміни англійською мовою часто мають спільне коріння з латинськими термінами, вони багато в чому збігаються за своїм звучанням і графічним оформленням. Складнощі в процесі навчання іноземних студентів виникають під час засвоєння словотворчої системи латинської мови. Тому під час вивчення словотворчих елементів латинської мови слід звертати увагу на найбільш регулярні префікси і суфікси греко-латинського походження.

Під час вивчення лексичного матеріалу на подальших етапах іноземні студенти вільно запам'ятовують лексичні одиниці не тільки за формальними показниками слів в англійської мови, але й за асоціативними зв'язками, ототожнення нового з уже відомим в українській мові.

Література:

1. Гринев С.В., Сорокина Э.А. О состоянии медицинской терминологии / С.В. Гринев // Язык медицины: международный межвузовский сборник научных трудов в честь юбилея В.Ф. Новодрановой. - Самара, СамГМУ: Изд-во Krypten-Волга, 2015. – С. 40–49.
2. Бєляєва О. М. Професійно орієнтоване навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації : автореф. дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.02 / О. М. Бєляєва; Ін-т педагогіки НАПН України. — К., 2011. — 21 с.
3. Кацман, Н.Л. Методика преподавания латинского языка [Текст] / Н. Л. Кацман. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 258 с.

Щербаков В.И.

Национальный технический университет

«Харьковский политехнический институт»

г. Харьков, Украина

e-mail: shcherbakov.v@i.ua

Тематический урок «Весна с географией» как эффективная форма учебной и внеаудиторной работы с иностранными студентами на факультете международного образования НТУ «ХПИ»

Прогнозирование и улучшение качества аудиторной и внеаудиторной работы с иностранными студентами является одной из ключевых задач инновационной деятельности факультета международного образования НТУ «ХПИ.

Обстоятельства складываются таким образом, что в последние годы процесс обучения на факультете постоянно подвергается корректировке и это объясняется некоторыми причинами:

- сокращение времени обучения на факультете, вызванное поэтапными заездами иностранных студентов;
- наличие студентов, не определившихся четко с выбором специальности;
- снижение общеобразовательного уровня прибывающих на обучение студентов;
- наличие разноуровневых групп (комплектация групп студентами, имеющими разную общеобразовательную подготовку) [1; 10].

В этой связи, на наш взгляд, важнейшей формой аудиторной и внеаудиторной работы является проведение ежегодных студенческих тематических уроков «Весна с географией» в середине второго семестра.

Перед проведением этого урока проводится огромная страноведческая работа. На занятиях по курсу «Страноведение» студенты знакомятся с территорией, население и климатом Украины, государственным устройством и символами Украины [4; 154].

Эти занятия начинаются с середины первого семестра. В начале второго семестра начинается активная подготовка к проведению урока: студенты готовят небольшие страноведческие доклады о своих странах, национальные концертные номера.

Несомненно, что работа по подготовке и проведению этого урока предполагает координацию усилий преподавателей-предметников и языковедов [3; 315].

Организация и проведение уроков «Весна с географией» позволяет решать ряд учебно-воспитательных задач:

- укрепить навыки и умения владения языком;
- повысить позитивную мотивацию изучения языка;
- повысить знание студентов о географии, истории и культуре разных стран мира.

Внеаудиторная работа нами рассматривается как естественное продолжение аудиторной работы, а их успешное сочетание как главное условие оптимизации учебного процесса.

По сути оба эти вида деятельности как учебная, так и внеучебная составляют единый процесс, призванный комплексно решать учебные, познавательные, страноведческие и воспитательные задачи для адаптации иностранных студентов [2; 199].

Литература:

1. Гончаренко О.В., Панченко Е.В. Об оптимизации обучения РКИ на начальном этапе. – Тенденции и проблемы языковой подготовки иностранных студентов в

современных условиях: Материалы заочной Международной научно-практической интернет-конференции (13-17 мая 2013 года, г. Запорожье) – Запорожье, Изд-во ЗГМУ, 2013. – с. 10-13.
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. Роль внеаудиторной работы в адаптации иностранных студентов в вузе. – Первая Международная научно-методическая конференція „Язык и специальность: актуальне проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении”. Тезисы докладов. – Харьков: ХНУРЭ. – 2010. – с. 312-315.
4. 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.

Ященко А.А.

Харьковский национальный университет радиолектроники

г. Харьков, Украина

e-mail: alina.yashchenko@mail.ru

Инновационные технологии формирования профессионально-мотивитрованного отношения к обучению у иностранных студентов на уроках русского языка

Одним из направлений повышения эффективности профессиональной подготовки будущего специалиста является совершенствование структуры и содержания высшего профессионального образования, внедрение образовательных технологий, методов и приемов подготовки высококвалифицированных специалистов. Поэтому важнейшей задачей вуза при подготовке специалистов является не только вооружение их профессиональными знаниями, умениями и навыками, но и воспитание у них профессионально-ценностных ориентаций и духовно-нравственных качеств.

Особое значение в решении поставленных задач имеет работа с иностранными студентами в процессе обучения русскому языку как иностранному. Это обусловлено своеобразием национальных, религиозных

особенностей, спецификой организации процесса воспитания, а также социальными факторами. В связи с этим учебный процесс с иностранными студентами становится все более личностно ориентированным, требующим индивидуального подхода к каждому субъекту обучения, толерантного отношения педагогов к обучаемым.

Для оптимизации процесса обучения преподавателем используются различные инновационные педагогические и образовательные технологии. В самом широком смысле под технологией понимается «поэтапная реализация того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы. При одном и том же принципе могут быть использованы разные технологии его реализации» [3;432]. При использовании эффективных образовательных технологий в процессе обучения иностранных студентов преподаватель должен учитывать уровень образовательной подготовки студентов-иностранцев, уровень владения ими русским языком, их будущую специальность и др.

Основными образовательными технологиями, которые используются в работе с иностранными студентами в Харьковском национальном университете радиоэлектроники, являются мультимедийные и информационные технологии, технологии проведения аудиторных занятий в форме диалога, самостоятельной работы студентов, дифференцированного обучения. Обращение к мультимедийным и интерактивным технологиям обучения объясняется тем, что с их помощью можно учитывать индивидуальные особенности обучаемых: память, темперамент, логические способности. Главное преимущество таких технологий, как, например, Power Point, состоит в том, что тщательно отбирается текстовый и иллюстрационный материал. Это важно для любого аспекта РКИ. Презентация языкового материала параллельно со зрительными образами вызывает интерес к изучению темы, обогащает знания о культуре страны, где изучается язык. В презентациях должны быть представлены различные виды упражнений, которые формируют и закрепляют навыки разговорной речи на уровне значения и на уровне смысла. Визуальный ряд, сопровождающийся диалогами, иллюстрирует речевые ситуации.

С целью повышения качества учебного процесса, а также усиления мотивации учебной деятельности в Харьковском национальном университете радиоэлектроники на кафедре русского языка для иностранных граждан, помимо традиционных учебных пособий, используются учебные аудио- и видеоматериалы, интернет-ресурсы, компьютерные обучающие программы, что позволяет оптимизировать учебный процесс, развить у иностранных студентов навыки аудирования, совершенствовать навыки устной речи, пополнить их словарный запас. Технология проведения аудиторных занятий в форме диалога или дискуссий направлена на обеспечение толерантных отношений «преподаватель–студент» в педагогическом процессе. На начальном этапе обучения иностранных студентов русскому языку, как правило, отмечается некоторая учебно-познавательная пассивность обучаемых при достаточно высокой активности преподавателя. В процессе групповых занятий активность иностранных студентов повышается. Они с интересом откликаются на обсуждение того или иного вопроса, высказывают свою точку зрения. Это обеспечивает вовлеченность в учебный процесс всех участников образовательной деятельности, тренирует навыки мышления, коммуникативные навыки студентов-иностранцев, развивает у них способность принять и рассмотреть мнение собеседника.

Технологии дифференцированного обучения направлены на обеспечение построения личностно ориентированного учебного процесса, что предполагает учет познавательных интересов, а также социальных, возрастных, национальных, индивидуально-личностных особенностей иностранных студентов, их способностей к тому или иному виду учебной деятельности. Такой подход повышает эффективность усвоения и закрепления учебной информации. Иностранные студенты отличаются выраженным прагматичным отношением к обучению. В связи с этим большое внимание уделяется актуальности темы занятий, использованию полученной информации на практике.

Развитию межкультурного общения, поддержанию дружеской атмосферы как между преподавателями и студентами, так и между самими иностранными

студентами, адекватному восприятию культуры и быта представителей различных национальностей на занятиях по русскому языку также уделяется большое внимание. В связи с этим преподавателями кафедры русского языка для иностранных граждан проводятся культурно-массовые мероприятия: экскурсии, национальные праздники, концерты, викторины, конкурсы.

В качестве примера использования различных образовательных технологий на занятиях по русскому языку, а именно на уроках по научному стилю речи с иностранными студентами подготовительного факультета можно представить занятие по теме «Строение клетки». Занятие начинается со знакомства студентов с новой лексикой по теме урока. Преподаватель использует аудиоматериалы к учебнику для презентации новой лексики. Далее студентам предлагается прочитать текст, обращая внимание на выделенные конструкции (новые слова и словосочетания). Для проверки понимания текста предлагается ответить на вопросы. Для тренировки и повторения грамматических явлений учащиеся выполняют задания по грамматике, которые составлены на основе уже пройденной лексики, а также лексики данного занятия. Чтобы совершенствовать навыки аудирования, а также правильность использования тех или иных слов и выражений, студентам предлагается прослушать диалог и ответить на вопросы по его содержанию. После этого учащимся нужно составить свои диалоги на основе предложенных ситуаций, что положительно влияет на вовлеченность в учебный процесс всех его субъектов, а также тренирует навыки говорения. В качестве домашнего задания студентам предлагается написать развернутый ответ, демонстрирующий их точку зрения по тому или иному вопросу в рамках темы урока. В процессе проверки домашнего задания студенты делятся своими мнениями по данному вопросу, что значительно активизирует их деятельность, тренирует навыки мышления и говорения.

Таким образом, при использовании вышеперечисленных инновационных образовательных технологий создается такая учебная ситуация, при которой раскрываются и реализуются личностные особенности иностранных студентов, формируется профессионально-мотивированное отношение к учебной

деятельности, создается благожелательная обстановка, способствующая повышению эффективности процесса обучения. Однако перечисленными примерами использование педагогических технологий на занятиях по русскому языку не исчерпывается. Как отмечает Д.А. Леонтьев, педагогические технологии нельзя выучить, можно лишь наметить ориентиры их возможного применения. А профессионализм и творческий потенциал преподавателя помогут ему найти новые интересные решения в процессе обучения иностранных студентов русскому языку.[1;76]

Литература:

1. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 1
2. Мелик-Пашаева И. Б. Технологии современного педагогического образования // Современные технологии в российской системе образования: сб. ст. VI Всероссийской науч.-практ. конф. Пенза: РИО ПГСХА, 2008. С.286
3. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М.:КНОРУС, 2010. 432 с.

Зміст

Алёхина С.В. (КНАУ, Украина) Формирование навыков письма на электроной доске 3

Амичба Д.П. (ДНУ имени Олеся Гончара, Украина) Классифициирующая категория рода в фокусе контрастивной лингвистики 6

Андрос И.Д., Громова О.И. (БГМУ, Беларусь) Реализация коммуникативно-интерактивного подхода при работе с художественным текстом на занятиях по РКИ 9

Артьомова О. І., Іванова В.А., Незовибатько О.В. (ХНАДУ, Україна) Особливості оптимізації навчального процесу при навчанні РМІ на початковому етапі 15

Архипенко Л.М. (ХНЕУ імені С.Кузнеця, Україна) До проблеми мовної адаптації іноземних студентів у білінгвальному середовищі 21

Безкоровайная Л.С., Штыленко В.Е., Штыленко Е.Л. (ХНАДУ, Украина) Обучение устной монологической речи на основе логико-смысловых схем текста 25

Беликова Е.В. (ХНУСА, Украина) Технологии формирования познавательной активности иностранных студентов при обучении русскому (украинскому) языку как иностранному 29

Білик О.М., Брагіна Т.М. (ХДАК, Україна) Особливості викладання спецкурсу «Культура України в контексті глобальних явищ» іноземним аспірантам 35

Бондаренко Л.М. (ХНАДУ, Україна) Особливості процесу адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України 40

Валіт О.С. (ХНУ імені В.Н.Каразіна, Україна) Міфологічне коріння як початок національних культур (з досвіду викладання іноземним студентам) 42

Васецька Л.І. (ЗДМУ, Україна) Навчально-методичний комплекс як основа оптимізації мовної підготовки іноземних студентів у нефілологічному ВНЗ (із досвіду роботи кафедри мовної підготовки ЗДМУ) 45

Вержанська О.М. (ХНУ імені В.Н.Каразіна, Україна) Застосування технології рівневої диференціації в навчанні російської мови як іноземної 52

Гайдей Е.И. (ХНАДУ, Украина) Использование квеста во внеаудиторной работе при обучении русскому языку как иностранному на начальном этапе 58

Гайдук Л.П., Давыдова И.В., Дочинец Д.И. (ЗГУ, Украина) К вопросу изучения языка специальности в медицинскому вузе 63

Гейченко К.І., Рагріна Ж.М. (ЗДМУ, Україна) Використання уінтерактивного проектора на заняттях з мови у нефілологічному ВНЗ 65

Грицюк В.Е., Гудзенко О.Ф. (ХНУ имени В.Н.Каразина, Украина) Организация самостоятельной работы студентов-иностранцев при изучении социально-экономических дисциплин 68

Гура В.А. (ХНАДУ, Украина) Организация учебного материала в сборнике адаптационных тестов для иностранных студентов подготовительного факультета 70

Дейнега В.В. (ЗГМУ, Украина) Аутентичность или адаптация (методический аспект) 72

Доценко Т.Г. (ХНАДУ, Украина) К вопросу об использовании лексико-грамматических презентаций по теме «Глаголы движения» на занятиях по РКИ на начальном этапе обучения иностранных студентов 76

Дроздова І.П. (ХНАДУ, Україна) Лінгвістичний аспект лінгвокраїнознавства у викладанні української мови як іноземної 79

Дьолог О.С. (ХНЕУ імені С.Кузнеця, Україна) Формування навичок самостійної роботи в іноземних студентів 82

Єрмолаєв В.К., Лінченко Н.Ю. (ХДАФК, Україна) Нові можливості викладання мови в умовах комп'ютеризації сфери освіти у роботі з іноземними студентами 91

Жовтобрюх В.Ф. (ХНЕУ імені С.Кузнеця, Україна) Робота з текстом як засіб активізації навчально-пізнавальних можливостей іноземних студентів на заняттях з української 94

мови в економічному університеті

Зінченко В.М. (ДВНЗ «КНУ», Україна) Позааудиторна робота – важливий крок до діалогу культур 103

Кальниченко Н.М. (ХНАДУ, Україна) Орієнтація навчальної програми на компетентності студента 107

Козырева Н.Ю. (ДНУ имени Олеся Гончара, Україна) Песенный кружок как одна из форм внеаудиторной работы в обучении РКИ 110

Колоколова А.А. (ХНУ имени В.Н.Каразина, Украина) Из опыта преподавания английского языка иностранным студентам на подготовительном отделении 112

Коміна М.І. (ХНУБА, Україна) Анотування наукових текстів у практиці викладання української мови як іноземної 116

Коновальчук Н.А. (ЗГМУ, Украина) Контроль знаний при дистанционном обучении РКИ 122

Kopytkova T.G. (KhNAHU, Ukraine) On the issue of new learning technologies in teaching languages to foreign students 128

Корольова О.В. (УДУЗТ, Україна) Навчальна екскурсія як форма аудиторної та позааудиторної роботи з іноземними студентами, сучасний підхід 130

Корольова О.В., Ситковська М.І. (УДУЗТ, Україна) Місце та роль дистанційного навчання в освітньому процесі 134

Креч Т.В. (ХНУСА, Украина) Культура чтения – атавизм или шаг в будущее 139

Кучеренко Е.Ф. (ХНУСА, Украина) Некотрые аспекты лингвостилистики юридической лингвистической компетенции 143

Лановая И.В. (ГВУЗ «КНУ», Украина) Значение интенсивного обучения как полноценной методической системы 145

Литвиненко О.О. (УДУЗТ, Україна) Використання інноваційних технологій у процесі викладання українсбкої мови як іноземної 147

Литвинова Е.В. (ХНАУ имени Н.Е.Жуковского «ХАИ», Украина) Интерактивная доска как многоцелевое средство обучения РКИ 150

Максимова К.В. (ХДАФК, Україна) Використання інтерактивних методів навчання українсбкої мови іноземних студентів в спортивному ВНЗ 152

Малыхина Ю.А. (ХНАДУ, Украина) Особенности работы с лексикой на уроках украинского языка как иностранного 156

Мілєва І.В. (ХНУБА, Україна) Культура мовлення як чинник формування мовної особистості студентів-іноземців 161

Мірошнік Л.В. (ХНМУ, Україна) Використання сервісів Web 2.0 в практиці викладання мов іноземним студентам 168

Мирошниченко Л.И. (ХНУРЭ, Украина) Роль современных компьютерных технологий в обучении русскому языку как иностранному 173

Мишонкова Н.А. (ГГМУ, Беларусь) Использование инновационных технологий в обучении иностранных учащихся 176

Молочко Н.В., Мельникова Т.Н., Гассиева И.И. (БГМУ, Беларусь) Диалог культур в учебном пособии «Волшебные путешествия» по развитию устной речи для китайских учащихся 180

Мосьпан Е.П. (УГУЖД, Украина) ТСО в обучении реферированию 186

Опришко Н.О. (ХНАДУ, Україна) Зміст факультативного курсу української мови для іноземних студентів підготовчого відділення: лексичний аспект 192

Оробинская М.В. (ХНАДУ, Украина) Использование дискуссионно-игрового метода для развития разговорных навыков студентов (на примере игры «Мафия») 195

Панченко Е.И. (ДНУ имени Олеся Гончара, Украина) Итоговый экзамен по украинскому (русскому) языку для студентов-иностранцев: проблемы и поиски 198

Пасечная Е.В. (ГВУЗ «КНУ», Украина) Система коммуникативных упражнений на начальном и среднем этапах обучения русскому языку как иностранному 199

Петрусенко Н.Ю., Соина И.Ю. (ХГАФК, Украина) Работа с художественным текстом в иностранной аудитории 203

Печенікова Л.М. (ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана», Україна) Інноваційні освітні технології у викладанні української мови як іноземної 207

Попова А.И. (ХНАДУ, Украина) Экранная презентация лексики на занятиях по РКИ: механизмы восприятия и запоминания 210

Присяжнюк Окс.М. (КНУБА, Україна) Навчання мовного етикету іноземних студентів 215

Присяжнюк О.М.(МАУП, Україна) Психолінгвістичні аспекти вивчення лексики іноземними студентами 217

Приходько В.С. (ХДАФК, Україна) Інноваційні технології як впливовий чинник у викладанні української мови іноземним студентам 219

Пушкарева Е.Н. (ХНУ имени В.Н.Каразина, Украина) Организация огбучения английскому языку иностранных студентов подготовительных факультетов 223

Рыжченко О.С. (ХНУРЭ, Украина) Речевые игры на начальном этапе обучения РКИ 228

Сажина Т.М. (УДУЗТ, Україна) До питання про корекцію помилок на сучасному етапі викладання рсійської мови як іноземної 229

Свистунов А.Ю. (ХНАДУ, Украина) Особенности изучения кинематических характеристик механического движения 232

Северин Н.В. (ХНТУ «ХПИ», Украина), Северин Ю.В. (ХНУ имени В.Н.Каразина, Украина) Мотивация в обучении иностранных студентов 234

Селіверстова Л.І. (ХНУ імені В.Н.Каразіна, Україна) Читання в розвитку вторинної мовної особистості іноземного студента на початковому етапі 237

Селіверстова Л.І., Лагута Т.М. (ХНУ імені В.Н.Каразіна, Україна) Деякі аспекти електронного навчання української мови як іноземної 246

Семененко И.Е. (ХНАДУ, Украина) Условия повышения эффективности образовательных процессов при профессиональной подготовке иностранных студентов 259

Сердюк О.В. (ДНУ імені Олеся Гончара, Україна) Роль пісень у вивченні іноземної мови 264

Снежицкая О.С. (БелУО «ГГМУ», Беларусь) Использование элементов технологии развития критического мышления через чтение и письмо в преподавании русского языка как иностранного 266

Соловйова О.В. (ЗДМУ, Україна) Сучасні методи навчання в умовах глобального інформаційного простору XXI століття 274

Sorokina J. (KhSAPhC, Ukraine) Innovation technologies in teaching of foreign languages, such as Russian and Ukrainian 280

Суіма І.П. (ДНУ імені Олеся Гончара, Україна) Роль ігор на практичних заняттях з іноземної мови 285

Тараненко В.В. (ХНАДУ, Украина) Игровые формы обучения РКИ с использованием SMARTboard 292

Тарлева А.В., Аль-Газо Н.В. (ХНМУ, Украина) Языковая картина мира в контексте межкультурной коммуникации 294

Уварова Т.Ю. (ХНАДУ, Україна) Організація позааудиторної діяльності іноземних студентів 299

Ушакова Н.В. (ХНАДУ, Украина) К вопросу об обучении аудированию текста научного стиля речи 305

Фандеева А.Е. (ХНАДУ, Украина) Инновационные методы обучения студентов 311

Черногорская Н.Г. (ХНУСА, Украина) Сравнительный анализ традиционных и инновационных технологий в преподавании русского языка как иностранного 313

Шевченко В.Ф., Полянська І.В. (ХНТУ «ХПІ», Україна) Комунікативні девіації: шляхи їх подолання у процесі викладання української/російської мов іноземним студентам 318

Шкурко Е.В. (ДНУ имени Олеся Гончара, Украина) К проблеме обучения иностранных студентов аннотированию текста 329

Шпанько Т.С. (ХДАФК, Україна) Специфіка термінологічної підготовки іноземних студентів-реабілітологів 334

Щербаков В.И. (ХНТУ «ХПИ», Украина) Тематический урок «Весна с географией» как эффективная форма учебной и внеаудиторной работы с иностранными студентами на факультете международного образования ХНТУ «ХПИ» 337

Ященко А.А. (ХНУРЭ, Украина) Инновационные технологии формирования профессионально мотивированного отношения к обучению у иностранных студентов на уроках русского языка 339

Зміст 344