

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗИНА

**ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ
НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ**

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 24

Започаткований у 1996 р.

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 5 від 28.04.2014)

Розглядаються теоретичні та методичні питання викладання мов у вищих навчальних закладах, принципи створення підручників та навчальних посібників, аспекти мови та місце культурології у процесі навчання іноземних мов, міжпредметні зв'язки.

Для методистів, викладачів, аспірантів та здобувачів.

Редакційна колегія:

- Л.М.Черноватий, академік АНВШ України, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (головний редактор);
Є.П.Голобородько, член-кор. АПН України, докт. пед. наук, проф., Південно-український регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Херсон);
Л.В.Вознюк, докт. пед. наук, проф., Тернопільський національний університет ім. Володимира Гнатюка;
М.В.Давер, докт. пед. наук, доц., Інститут філологічних і міжкультурних досліджень (ICFI) Міжнародного Незалежного університету Молдови (ULIM), Молдова, Кишинів;
С.С.Єрмаков, докт. пед. наук, проф., Харківська державна академія дизайну і мистецтв;
Г.О.Михайловська, докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет;
Л.С.Нечепоренко, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
В.Г.Пасинок, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
Н.І.Ушакова, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
Л.В.Фарісенкова, докт. пед. наук, проф., Державний інститут російської мови імені О.С. Пушкіна, Росія, Москва;
Л.Шипелевич, докт. гуманітарних наук, Інститут русистики Варшавського університету, Польща, Варшава;
В.В.Місеньова, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
О.М.Тростинська, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Відповідальний секретар: І. І. Черненко

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,
Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. III-80,
e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua
<http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ

ХАРЬКОВСКИЙ

НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В.Н. КАРАЗИНА

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЯЗЫКОВ
В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ
НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ**

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 24

Основан в 1996 году

Харьков
2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	7
Бородіна Г.І. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО ЧИТАННЯ У СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	8
Гейченко К.І. КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО МОВИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМЦІВ	16
Гончаров Г.В. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ	23
Горпенко Г.О. ДІЛОВІ ІГРИ, РОЛЬОВІ ІГРИ, ПСИХОДРАМА У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ	32
Дудоладова А.В. ПРОБЛЕМА ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ У МЕТОДИЦІ ТА ПРАКТИЦІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	41
Кобзар О.І., Лешньова Н.О. МИМОВІЛЬНЕ ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	48

Левіна М.М. МОВНІ ЗАСОБИ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ БІОЛОГІЇ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ.....	55
Окопна Я.В. АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ (німецька мова після англійської).....	62
Рощупкіна О.А. ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	70
Старова О.О. ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ «ВКОНТАКТЕ» ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МОВНОЇ ОСВІТИ	79
Тростинська О.М., Копилова О.В. ПРОБЛЕМИ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ	87
Ушакова Н.В. РІВНІ РОЗУМІННЯ УСНОГО ПОВІДОМЛЕННЯ ЯК ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ АУДИТИВНИХ УМІНЬ.....	94
Фадєєва О.Ю., Клочко Т.В. ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА МАТЕРІАЛАХ ТЕКСТІВ З БІОЕТИЧНОЇ ТЕМАТИКИ В ГРУПАХ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ.....	101

Хейлік В.Д. ОБ'ЄКТИ КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ВМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ У КОМБІНОВАНОМУ МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ «СЛУХАННЯ-ПИСЬМО»	109
Шалаєва В.С. АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	117
Швець Г.Д. НАРОДНА ЛЕГЕНДА В НАВЧАЛЬНІЙ ТЕКСТОТЕЦІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	125
Шкоріна І.М. ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	133
Яковенко-Глушенкова Є.В. ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ УСНОМОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	141

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі стрімкого розвитку суспільства рівень володіння мовою визначає можливості та здатність особистості до професійного та загальнокультурного вдосконалення.

Комунікативні потреби різних категорій учнів та студентів, що вивчають мови, визначають багатоаспектність науково-методичного пошуку науковців і викладачів. Тому роботи, що представлені в черговому випуску збірника наукових праць, присвячено широкому колу проблем викладання іноземних мов, зокрема російської мови як іноземної.

Автори вивчають можливості подолання психологічного бар'єру під час опанування мов, активізації навчальної діяльності учнів засобами впровадження новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, використання методичного потенціалу ігрових форм навчання.

Удосконалення форм організації самостійної та позааудиторної роботи також є важливим напрямком розвитку сучасної мовної освіти. Однією з таких форм є дистанційне навчання, основні аспекти якого відповідно до завдань підготовки студентів, що отримують освіту заочно, розглядаються авторами збірника.

Навчання різних видів мовленнєвої діяльності певного контингенту студентів, лінгвістичні основи створення методик засвоєння аспектів мови, національно-орієнтована організація мовної підготовки також є об'єктами наукового пошуку.

Перекладацька діяльність є однією із найскладніших форм використання мови під час міжмовної та міжкультурної комунікації, тому навчання майбутніх перекладачів вимагає урахування низки психологічних, лінгвістичних, методичних чинників, ретельного наукового аналізу.

Редакційна колегія збірника сподівається, що статті, опубліковані в цьому випуску, будуть корисними для фахівців у галузі викладання мов, викладачів, аспірантів, методистів.

Редакційна колегія

УДК 811.111'271:378.091.3

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ
ПРОФЕСІЙНОГО ЧИТАННЯ У СТУДЕНТІВ
ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Бородіна Г.І., канд. філол. наук (Харків)

У статті визначаються фактори, що є важливими для формування комунікативних умінь у курсі іноземної мови для спеціальних цілей. Акцентується необхідність ретельної організації текстового матеріалу для розвитку вмінь у різних видах професійного читання. Обґрунтовуються ефективність проблемного навчання і використання проблемних завдань для забезпечення комунікативної направленості навчання професійного читання в технічному ВНЗ.

Ключові слова: комунікативні уміння, проблемне навчання, професійне читання.

Бородина А.И. Пути формирования коммуникативных умений профессионального чтения у студентов инженерных специальностей. В статье рассматриваются факторы, важные для формирования коммуникативных умений в курсе иностранного языка для специальных целей. Доказывается необходимость тщательной организации текстового материала для развития умений в разных видах профессионального чтения. Обосновывается эффективность проблемного обучения и использования проблемных заданий для обеспечения коммуникативной направленности курса обучения профессиональному чтению в техническом вузе.

Ключевые слова: коммуникативные умения, проблемное обучение, профессиональное чтение.

Borodina G.I. The Ways of Developing Engineering Students' Communicative Skills in Professional Reading. The article deals with the factors essential for forming communicative skills in teaching a foreign language for specific purposes. The necessity of proper organization of the text material for developing skills in various types of professional reading is accentuated. The efficiency of problem methods and problem tasks application for communicative approach in teaching professional reading at a technical university is substantiated.

Key words: communicative skills, problem teaching, professional reading.

Мета курсу іноземної мови у немовному ВНЗ визначається насамперед комунікативними і пізнавальними потребами спеціалістів відповідного профілю, оскільки цей курс має професійно спрямований характер.

Ідея навчання іноземної мови для спеціальних цілей (ESP-English for specific purposes) є зараз дуже популярною і має бути основою для подальшої методичної і дидактичної розробки. Вона також узгоджується з діяльнісним підходом до навчання: оволодіння іноземною мовою у немовному ВНЗ має визначатися конкретною фаховою необхідністю і, як наслідок, – відповідною діяльністю.

У максимально стислому курсі іноземної мови в технічному ВНЗ, який складає 120–140 навчальних годин, йдеться в першу чергу про інтенсивне, прискорене вивчення іноземної мови і, перш за все, читання з професійною метою. Інтенсивне вивчення іноземної мови означає також використання нетрадиційних методів та прийомів роботи. У реальних умовах технічного університету стає актуальним інтенсивний курс навчання, який передбачає перехід від інформативних до активних, творчих, розвивальних форм пізнавальної діяльності студентів.

Мета цієї статті – аналіз недостатньо відображених у підручниках іноземної мови для технічних ВНЗ факторів, які вважаються найважливішими у формуванні комунікативних умінь професійного читання.

Досягти достатньої мовної та комунікативної компетенції, засвоїти необхідні знання мови для спеціальних цілей та розвинути потрібні комунікативні вміння іншомовного спілкування для майбутньої практичної діяльності студенти зможуть лише за наявності адекватного підручника як провідного компонента всієї дидактичної системи. Підручник лише тоді реалізує свою функцію, якщо всі доцільно відібрані компоненти його внутрішньої структури послідовно відображають адекватну цілям навчання дидактичну систему, певні дидактичні принципи, які покладено в його основу.

Коло питань, що охоплені концепцією інтенсивного навчання професійного читання та формування відповідних комунікативних умінь на базі підручника, дуже широке. До них належать система конкретних методичних принципів, що реалізуються в підручнику, його загальна структура, підбір та організація навчального матеріалу,

характер мовних і текстових вправ, інтенсивне навчання лексики та граматики.

Однією з актуальних проблем комунікативної методики, а саме формування комунікативних вмінь у читанні, є відбір й організація текстів для читання у професійно-орієнтованому підручнику іноземної мови. Слід урахувувати параметри тексту, що визначають його складність (лексичний склад, структуру речень, змістовний аспект). Текст має бути інформативним з професійної точки зору, доступним за формою, відповідати професійному рівню навчання, забезпечувати високий ступінь розуміння. Найлегшою для сприйняття є пізнавальна інформація. При цьому необхідно мати на увазі, що інформативність характеризує не абсолютну кількість інформації у тексті, не загальну інформаційну насиченість, а лише ту інформацію, що стане надбанням реципієнтів.

Підхід до відбору спеціальних текстів може бути різним. Ми вважаємо, що відбираючи «зразкові» тексти для початкового етапу навчання, не варто звертатися до журнальних публікацій, як того вимагають деякі методисти. По-перше, такі публікації розглядають, зазвичай, не загальні проблеми спеціальності, а окремі, які майже завжди знаходяться поза сферою професійної компетенції студентів I–II курсів; по-друге, включена до них інформація швидко старіє, втрачає актуальність.

Текстовий матеріал для навчання читання на початковому етапі доцільно вибирати з аутентичних підручників, призначених для студентів певної спеціальності, а також із базових «класичних» монографій, дотримуючись принципів тематичності й доступності, зростання складності, послідовного збільшення обсягу текстів. Лише аутентичні тексти забезпечують спонукальний мотив діяльності читання – зацікавленість студентів у виконанні навчальних дій: у немовних ВНЗ володіння іноземною мовою зумовлюється конкретною професійною діяльністю і має обслуговувати надалі [5: 218]. Якщо зміст тексту незрозумілий або нецікавий, то увага до тексту знижується, і читання не виконує своєї комунікативної функції.

Уважаємо доцільним уже на першому етапі розвивати у студентів навички роботи у різних видах читання, тому кожен урок-тема повинен включати 3–4 тексти, що формують основні вміння в мовленнєвій

діяльності читання. Ці вміння у подальшому вдосконалюються протягом наступних етапів.

Структурування й організація текстів включає також роботу з їх адаптації. По-перше, навчальні тексти повинні бути насичені граматичними явищами, що вивчаються на певному уроці. Необхідно моделювати кожний наступний текст, ураховуючи знання й уміння, набуті студентами під час роботи з попередніми текстами. Ця вимога часто не враховується під час укладання навчальних посібників для технічних ВНЗ, що безумовно знижує їхню цінність. Очевидно, що робота з моделювання та адаптації оригінальних текстів потребує багато часу й зусиль.

У міру засвоєння навчального матеріалу, набуття студентами певних знань і розвитку їхніх умінь обсяг адаптованих текстів зменшується, і на заключному (передекзаменаційному) етапі відбувається поступовий перехід до менш адаптованих текстів зі спеціальності, в тому числі складених на основі журнальних статей, які відображають потік інформації певної спеціальності. Такі тексти дещо закладні для студентів, оскільки вимагають знань вузькоспеціальної термінології і нових спеціальних понять, і тому потребують коментарів, загалом професійного характеру.

Тексти повинні відбиратися і структуруватися для різних видів читання різним чином. Тексти для пошукового і переглядового читання й письмового перекладу зі словником мають містити разом з основною інформацією додаткову. У межах уроку-циклу всі тексти обов'язково повинні бути об'єднані між собою тематично. Це необхідно для того, щоб:

- 1) забезпечити обов'язкове повторення професійної лексики;
- 2) дати можливість розвивати різні види читання на тематично актуальному матеріалі;
- 3) розмістити з необхідною логічною послідовністю професійно значущу інформацію.

Особливе значення має система вправ, які розвивають компетенцію читання: комунікативна спрямованість навчання читання втілюється саме в характері вправ, що повинні забезпечити формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, а також націлювати студентів на використання іноземної мови для вирішення професійних завдань.

Інтегруючи традиційні та проблемні підходи до вивчення іноземної мови, підручник обов'язково необхідно включати поряд із мовними вправами рецептивного та репродуктивного характеру також і творчі, проблемні завдання, надаючи перевагу останнім.

Практика викладання показує, що саме метод проблемного навчання забезпечує комунікативну спрямованість професійно орієнтованого курсу іноземної мови, оскільки проблемні завдання за суттю є комунікативними.

Проблемний метод передбачає таку систему питань, пошук правильної відповіді на які потребує активізації мислення, самостійних зусиль, питань, що не мають готової відповіді, і той, хто навчається, повинен актуалізувати одержані раніше знання, навести докази.

Звичайно, у процесі навчання можна давати і готову інформацію, роблячи основний акцент на заучуванні, запам'ятовуванні; це становить основу пояснювально-ілюстративного типу навчання. Проте психологи стверджують, що засвоєння будь-якого наукового знання відбувається тільки там, де є мислення, а мислення є там, де є питання. «Ни авторы учебника, ни преподаватели не должны сообщать студентам в готовом виде все, что сами знают. Гораздо полезнее вовлечь их в сопоставление, анализ, выведение правил и закономерностей функционирования изучаемого языка, в построение сообщений определенного типа» [4: 50].

Отже, характерною ознакою проблемного навчання є систематична постановка і розв'язання проблемних питань /задач/ у процесі повідомлення, закріплення і перевірки знань.

Принцип проблемності знаходить своє вираження у вирішенні завдань типу: «Доведіть, що...», «Аргументуйте...», «Зробіть висновки...», «Як ви думаєте?...», «Чому?...».

До актуальних проблем курсу іноземної мови належить інтенсивне навчання граматики для читання та розвитку вмінь, пов'язаних із засвоєнням лексичного матеріалу: високий рівень володіння мовним матеріалом є основною і необхідною передумовою успішного навчання читання. Для розвитку вмінь, пов'язаних із засвоєнням мовного матеріалу, служать комплекси проблемних завдань з граматики, лексики і словотворення [1].

Багаторічний досвід практичної роботи підтверджує ефективність використання проблемних завдань для формування мовних

компетенцій у студентів немовних спеціальностей під час навчання англійської мови.

Слід особливо відзначити, що використання проблемного підходу дозволяє збільшувати час індивідуальної мовної практики студентів, оскільки до розв'язування проблемного завдання водночас залучається вся група студентів, при цьому обов'язковою умовою є обмеження часу на його виконання.

Професійна спрямованість у навчанні різних видів читання повинна знайти відображення не тільки у тематиці текстів, й у характері текстових вправ, які служать основою для виконання навчальних дій. Творчі проблемні вправи для розвитку вмінь у різних видах читання формують у майбутніх спеціалістів дуже важливі вміння осмислювати та засвоювати інформацію залежно від поставлених завдань, користуватися одержаними за допомогою іноземної мови знаннями у новій ситуації. Розвиток умінь читання досягається лише в тому випадку, якщо перед тим, хто читає, ставляться різні завдання, оскільки розвиток комунікативних умінь у процесі читання передбачає не лише витяг фактичної інформації, але й уміння робити висновки, узагальнення, визначати ідею тексту, оцінювати викладені факти, інтерпретувати прочитане.

Саме проблемні вправи повинні формувати уміння не тільки розуміти, а й оцінювати прочитане, робити висновки, зв'язувати нові знання з раніше отриманими, наприклад:

– Як ви вважаєте, чи можна замінити один вид знаряддя (марку пального і т.д.) іншими? Доведіть правильність своєї відповіді, використовуючи дані з тексту.

– На які дві групи можна поділити знаряддя для обробки ґрунту? Спираючись на текст, дайте характеристику цих груп. Чи прийнята у нас така класифікація?

– Чи відповідає опис зубової борони вашим попереднім уявленням про неї? Що нового ви дізналися з тексту?

– Чи підходить описана в тексті модель (плуга, борони тощо) для роботи в умовах вашого району? Обґрунтуйте свою відповідь, користуючись інформацією з тексту.

Легко переконатися, що інтерес до виконання завдань, характер діяльності під час поглибленого вивчення тексту залежить не тільки від структури мовленнєвого матеріалу, але значною мірою і від самої

постановки завдання. З цієї причини важливо, щоб формулювання проблемних завдань для розвитку комунікативних умінь читання викликало інтерес, було нестереотипним, ставило проблему під несподіваним кутом зору, наприклад:

– Використовуйте дані тексту для доказу того, що... (... всі описані в тексті знаряддя об'єднані одним призначенням. Яким саме?)

На завершальному етапі навчання у студентів з повною вищою освітою (магістри, аспіранти) передбачається наявність умінь здійснювати творчий пошук та обробку інформації, одержаної у процесі роботи з аутентичними джерелами, розвинутих умінь в усіх видах читання. На цьому етапі рекомендується використовувати завдання, які відображають реальні ситуації професійного читання фахівця, розвивають уміння переосмислювати інформацію залежно від поставлених задач, використовувати набуті знання в новій ситуації. З огляду на достатню складність завдань відповідь може даватися як англійською, так і рідною мовою:

– Do you agree as a specialist with the basic conclusion of the article? Use reasons to support your answer.

– Have you ever read about the tractors produced by Massey-Ferguson company? In which details is their construction different from those tractor models known to you? Answer using the information from the text.

Такі проблемні завдання стимулюють активну інтелектуальну діяльність студентів на заняттях. Вони не мають стереотипів, підвищують інтерес до мовленнєвої активності, націлюють студентів на подальше використання іноземної мови у навчальній, пізнавальній і майбутній професійній діяльності.

У процесі виконання завдань такого типу вже присутній науковий пошук, відбувається оцінка власної пізнавальної діяльності. Розвиваючи культуру мислення та спілкування і формуючи відповідні комунікативні вміння шляхом створення проблемної ситуації можна повною мірою моделювати реальні умови професійної комунікації та задачі професійного читання, наприклад:

– Are you interested in the new design of combine (plough...) described in the text? Would you like to purchase this machine for work on your farm? Which features are decisive for your choice?

Проблемні завдання такого характеру розроблені і внесені нами до підручників з англійської мови для інженерних спеціальностей

сільськогосподарських ВНЗ [2; 3].

Такі види завдань для розвитку комунікативних умінь читання мають високі мотиваційні характеристики, а саме: творчий характер, новизну, вирішення розумових завдань із залученням цікавого пізнавального матеріалу, тісний зв'язок навчальних і професійних засад – що забезпечує позитивне ставлення аудиторії до навчання. Проблемні ситуації забезпечують емоційну насиченість навчального процесу.

Проблемне навчання не може бути ефективним, якщо воно відбувається у вигляді епізодичного використання окремих проблемних вправ. Воно повинне здійснюватися систематично, протягом усього періоду роботи з певним підручником. Спрямовуюча дія підручника у процесі навчання залежить, з одного боку, від переваг методичної системи, на якій він базується, а з іншого – від ступеня її відображення в підручнику.

Не можна думати, що весь процес навчання іноземної мови повинен здійснюватися лише шляхом вирішення проблемних завдань. Проблемне навчання зовсім не виключає всі інші, традиційні методи викладання. Воно доповнює їх, коли це необхідно і доцільно. Проте досвід практичної роботи свідчить, що саме проблемні завдання створюють, образно кажучи, поле інтелектуальної напруги, відіграють найбільшу мотиваційно-спонукальну роль у процесі навчання. Не слід забувати, що підтримка інтересу до іноземної мови в умовах немовного ВНЗ залишається завданням першочергового значення. Практика навчання показує, що комунікативна спрямованість професійно орієнтованого підручника, послідовне використання проблемних завдань, що розвивають комунікативні вміння для вирішення професійних завдань, сприяє збільшенню зацікавленості студентів у вивченні іноземної мови.

Підсумовуючи викладене, необхідно зазначити, що проблемне навчання в умовах технічного ВНЗ найповніше втілює принцип комунікативної спрямованості в навчанні професійного читання і сприяє розвитку відповідних умінь. Проте викладач зможе реалізувати в навчальному процесі задану методичну систему лише настільки, наскільки вона відображена в підручнику.

Розробка вправ проблемного характеру, що розвивають комунікативні вміння читання, і включення їх до підручників іноземної

мови для немовних ВНЗ має стати метою подальших методичних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Г.І. Використання проблемних завдань для формування мовних компетенцій у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей / Г.І. Бородіна // Іноземні мови. – Київ : Ленвіт, 2011. – № 1. – С. 36–39.
2. Бородіна Г.І. Англійська мова: підручник / Г.І. Бородіна, А.М. Спєвак, Т.Г. Богущька; за заг. ред. Г.І. Бородіної. – Київ : Вищ. шк., 1994. – 206 с.
3. Бородіна Г.І. Англійська мова: навч. посібник / Г.І. Бородіна, А.М. Спєвак. – Х. : ХДТУСГ, 2004. – 106 с.
4. Павлова И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы / И.П. Павлова // Приоритетные направления в обучении иностранным языкам: Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Вып.12(618). – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2011. – С. 43–60.
5. Тарнопольский О.Б. Концепція та структура підручника з англійської мови професійного спрямування для студентів факультетів психології / О.Б. Тарнопольский // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук пр. Вип. 14. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2009. – С. 206–224.

УДК 378.147.016:811.161.1'243

КОМУНІКАТИВНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО МОВИ ЯК ЗАСІБ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМЦІВ

Гейченко К.І., канд. пед. наук (Запоріжжя)

У статті зроблено спробу представити комунікативно-функціональний опис мови як єднальну ланку між власне системою мови і мовленнєвою діяльністю, який сприяє інтенсифікації навчання російської мови як іноземної.

Ключові слова: комунікативні прийоми, комунікативно-функціональний підхід, російська мова як іноземна, функціонально семантичні поля.

Гейченко Е.И. Коммуникативно-функциональный подход к языку – средство интенсификации обучения русскому языку как иностранному. В статье предпринята попытка представить коммуникативно-функциональное описание языка как связующее звено между собственно системой языка и речевой деятельностью, которое способствует интенсификации обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: коммуникативно-функциональный подход, коммуникативные приемы, русский язык как иностранный, функционально-семантические поля.

Geichenko K. I. Communicative-functional Approach to the Language as a Means of Intensification of Teaching Russian to Foreign Students. This article is an attempt to present communicative-functional description of the language as a connecting link between a language system and speech activity, which favours intensification of teaching Russian to foreign students.

Key words: communicative-functional approach, communicative methods, functional-semantic fields, Russian as a foreign language.

Мовна підготовка іноземних студентів у ВНЗ нефілологічного профілю ґрунтується на тому, що мова є не просто засобом спілкування, знаряддям думки, системою слів, законів їх зміни тощо, а й об'єктом навчання: не взагалі подання знань або вмінь, а розвиток у студентів здатності користуватися мовою для комунікації. Звідси кінцева мета навчання мови нефілологів – оволодіти і володіти мовою, що вивчається.

Як відомо, практичні навички володіння мовою можуть набуватися та існувати у відриві від теоретичного знання мови або навіть за його відсутності. Саме цю обставину і враховує комунікативно-функціональний підхід до мови, який є пріоритетним у теорії і практиці навчання іноземних мов.

Проблеми комунікативно-функціонального підходу до мови, його структурно-семантичний і комунікативний опис досліджувалися і вивчаються сьогодні багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими (Л.С. Вигодський, Л.В. Вознюк, І.О. Зимня, В.П. Кузольєв, Б.А. Лапідус, О.О. Леонт'єв, Р.Б. Панченко, О.А. Селіванова, В.І. Шляхов та ін.). Проте дотепер у методиці недостатньо досліджено проблему комплексного опису комунікативно-функціонального підходу до мови як чинника інтенсифікації навчання мови, тому ця проблема є актуальною і вимагає подальших досліджень.

Мета цієї статті – розглянути значення комплексного опису російської мови за функціями, що дозволить інтенсифікувати процес мовної підготовки іноземних студентів.

Центром комунікативно-функціонального підходу є мовленнєва діяльність. Продуктом мовленнєвої діяльності, безумовно, є тексти (усні та письмові). Центральне місце, яке в комунікативно-функціональному описі мови належить текстам – це віддзеркалення виключно важливого значення текстів для викладання мови як іноземної. З текстів розпочинається, ними ж і завершується навчання іноземної мови. І завдання викладача – розвивати у студентів навички породження іншомовних текстів.

Шлях від початкових текстів до текстів власного будування – це є і шлях викладання і засвоєння російської мови як іноземної. А в скороченні цього шляху – сутність інтенсифікації навчання російської мови.

Загальновизнано, що шлях «від текстів до текстів» так чи інакше лежить через засвоєння системи мови. Обійти граматику мови неможливо. Отже, проблема зводиться до того, щоб об'єднати оволодіння граматикою з розвитком мовленнєвих і комунікативних навичок. Звичайно, ця проблема не є новою, і вирішують її викладачі-практики, відколи комунікативна спрямованість стала провідним принципом викладання російської мови як іноземної.

Слід зазначити, що у лінгвістиці необхідність практичного навчання російської мові знайшла своє відображення у вигляді специфічних методів опису відносно недавно. Йдеться про комплексний опис російської мови, а саме: різнорівневих її засобів у напрямку від функції до засобів. Угрупування мовних засобів за мовленнєвими функціями не може замінити основне структурно-семантичне подання мови за рівнями її структури (фонетика, лексика, морфологія та ін.). Але комплексний опис за функціями, безумовно, доповнить і збагатить традиційне представлення системи мови. Користь і сенс такого опису полягатимуть, на нашу думку, в тому, що він може бути єдиною ланкою між власне системою мови і мовленнєвою діяльністю, бо саме такий шлях від певної функції до засобів її вираження проходить студент під час породження мовлення. У голові того, хто говорить, виникає сенс (ідея, мовленнєва інтенція, денотативна ситуація), який він хоче виразити. Для оптимального вираження сенсу

він повинен знайти і застосувати доцільні у даному випадку мовні засоби.

Таким чином, саме опис мови від функцій до засобів і є комунікативно-функціональним підходом до мови. Причому такий опис, за нашим уявленням, поділяється на дві складові:

- функціонально-семантичний опис мови;
- лінгвістику тексту.

Зупинимося на проблемі власне комунікативно-функціонального опису російської мови і його значенні для інтенсифікації процесу навчання.

Як відомо, серед функціонально-семантичних полів виділяються і такі, які пов'язані з вираженням мовленнєвих інтенцій. Наприклад, у складі функціонально-семантичного поля «відношення того, хто говорить до чого-небудь» С.І.Кокоріна називає такий зміст, як бажання, побоювання, сумнів, дозвіл, спонукання, прохання [3: 123]. А. Бондарко, на відміну від своєї первинної «морфологічної» позиції, допускає функціонально-семантичні поля з синтаксичним центром і виділяє поля причини, мети, поступки, порівняння [1: 42]. Назвемо такі функціонально-семантичні поля, які пов'язані з вираженням мовленнєвих інтенцій, інтенціональними функціонально-семантичними полями.

Разом з предикативними (модальність, темпоральність), субстанціальними (наприклад, позначення наявності/відсутності предмета, позначення якості предмета тощо), реляційними (вираження місцевих, причинних, порівняльних і інших відношень) і, нарешті, службовими функціонально-семантичними полями (наприклад, аспектність, нумеральність) інтенціональні поля посідають важливе місце у системі функціонально-семантичних полів.

Засоби інтенціональних полів частково співпадають із засобами реляційних полів. Так, засоби вираження причини як особливого виду відношень між фактами дійсності за умови комунікативного акцентування функціонують як засоби обґрунтування, а тим самим як засоби особливої мовленнєвої інтенції.

Іntenціональні функціонально-семантичні поля співвідносяться з комунікативними прийомами або способами комунікації. За В. Шмідтом [3], комунікативні прийоми (опис, спонукання, обіцянка, обґрунтування, спростування, порівняння тощо), а також

контактивні комунікативні прийоми (наприклад, вітання, прощання, вираження вдячності) служать реалізації комунікативних намірів, мовленнєвих інтенцій.

Таким чином, виникає проблема взаємин між функціонально-семантичними полями і комунікативними прийомами.

Функціонально-семантичними полями, як нам відомо, називаються комбінації різнорівневих засобів мови, що взаємодіють між собою для вираження певної семантичної функції. Причому засоби ці характеризуються польовою структурою, тобто членуються на граматичне ядро і периферію.

Свої комбінації мовних засобів мають у розпорядженні і комунікативні прийоми. Не вирішено ще питання, чи розпадаються ці комплекси мовних засобів, як і функціонально-семантичні поля, на ядро (центр) і периферію або ні. Але вимога граматичного ядра в якості передумови виділення комунікативних прийомів не висувається. Граматичне ядро може бути або не бути. Звідси з'являється можливість розділити комунікативні прийоми на два різновиди: функціонально-семантичні характеризовані і нехарактеризовані.

Характеризовані комунікативні прийоми мають граматичне ядро; а нехарактеризовані його не мають. Ця відмінність важлива для інтенсифікації процесу навчання російської мови як іноземної.

Розглянемо цю відмінність на прикладах. Комунікативні прийоми вираження заборони і застереження мають граматичну опору: наказовий спосіб недоконаного виду + НЕ (наприклад, *«Не подсказывайте!»*) для вираження заборони і наказовий спосіб доконаного виду + НЕ (*«Не упади!»*) для вираження застереження. Заборона і застереження, отже, – характеризовані комунікативні прийоми. Інакша справа – з такими комунікативними прийомами, як докір, продовження мовлення, спростування. Безумовно, і такі мовленнєві інтенції мають у розпорядженні певні мовні засоби. Але чи можна сказати, що вони мають граматичне ядро? Очевидно, ні. Вираження докору, наприклад, ґрунтується передусім на лексичних засобах негативної оцінки: *«У тебя скверный характер», «Ты слишком много говоришь!», «Как ты плохо поступил!»*. У даному випадку важко назвати граматичну, хоч би і синтаксичну, одиницю, яка була б спеціалізована на вираженні докору. А якщо немає граматичного центру, то важко говорити і про наявність

функціонально-семантичного поля. Комунікативні прийоми типу докір, спростування, таким чином, є функціонально-семантичними нехарактеризованими.

Таким комунікативним прийомом, як опис, повідомлення, при їх дуже загальному інтенціональному змісті, відповідає високе функціональне навантаження граматичних одиниць, які обслуговують ці прийоми (наприклад, дійсний спосіб, розповідне речення тощо). Граматичні одиниці містяться тут настільки у загальних рисах, що вони навряд чи можуть бути визнаними характеризуючими ознаками цих комунікативних прийомів. Тому прийоми цього типу слід, мабуть, уважати нехарактеризованими. Але очевидно також, що вони можуть включати функціонально-семантичні елементи, які, у свою чергу, граматично чітко визначені. Якщо, наприклад, у комунікативному прийомі опису виступає опис місця, то вступають у дію засоби функціонально-семантичного поля локативності. Це дає можливість ввести у процес навчання засоби функціонально-семантичних полів причини, умови тощо, і тим самим пов'язати комунікативний зміст з відпрацюванням граматичних основ. У цьому, на нашу думку, і полягає користь роботи з функціонально-семантичними полями і характеризованими комунікативними прийомами у викладанні російської мови як іноземної.

Навчання іноземних мов має свою специфіку, відмінну від специфіки викладання рідної мови. Для викладання мови як рідної розподіл комунікативних прийомів на характеризовані і нехарактеризовані, грає другорядну роль. У процесі викладання рідної мови вибір комунікативних прийомів для навчальних цілей залежить лише від комунікативної специфіки, значущості комунікативних прийомів для конкретних цілей даної форми викладання. Під час навчання ж іноземної мови до комунікативної значущості додається суто мовний момент – необхідність опанувати систему чужої мови, зокрема, тими його елементами, які відмінні від рідної мови студентів. І ось у цьому випадку на допомогу приходять характеризовані комунікативні прийоми. Вони дають можливість поєднувати тренування мовленнєвих функцій з відпрацюванням граматичних основ, наприклад, тренування вираження причини і обґрунтування поєднати із засвоєнням причинних прийменників і сполучників у складі обставин і підрядних речень причини.

Саме так і побудовано більшість навчальних комплексів з російської мови. Уроки цих підручників містять відповідний граматичний, а також лексичний матеріал, що взаємодіють один з одним. Концентратом мовного матеріалу виступають комунікативні мовленнєві зразки з коментарем умов їхнього вживання. Сенс функціонально-семантичного подання матеріалу, таким чином, у тому, щоб одночасно з презентацією граматичних парадигм і в тому ж функціональному напрямі почати розвивати мовленнєві навички, забезпечуючи студентів мовленнєвими зразками – спочатку одним, потім, з урахуванням принципу концентричності, все більшою кількістю зразків. Таке поєднання граматичного матеріалу з вираженням інтенціональних семантичних функцій, граматики з комунікативними прийомами, як ми вважаємо, є ефективним методом скорочення шляху від системи мови до мовленнєвої діяльності. Залежно від умов і цілей навчання акцентувати увагу можна і потрібно чи на одному, чи на іншому моменті.

І звичайно, що під час підготовки філологів-русистів свідоме засвоєння граматичних основ займатиме важливе місце, а при підготовці студентів-нефілологів – мовленнєві зразки.

Проте не можна забувати, що мовленнєві зразки виконують очікувану від них функцію лише за наявності певних умов, а саме:

1) зразки повинні, де це необхідно, супроводжуватися коментарем умов їхнього вживання;

2) презентація зразків має бути підкріплена системою вправ, тобто має бути вказаний шлях автоматизації зразків;

3) необхідно постійно розвивати і підтримувати в іноземних студентів мотивацію опанування цих мовленнєвих зразків.

Остання умова нам здається особливо важливою, тому що інтенсифікація навчання російської мови як іноземної – це справа не лише лінгвістичної оптимізації подання мовного матеріалу. Не менш важливу роль відіграють і психологічні та інші чинники.

На кафедрі мовної підготовки Запорізького державного медичного університету з урахуванням вищевикладеного розроблено профільну програму з російської мови для іноземних студентів-медиків, яка висвітлює комунікативно-функціональний підхід до навчання і наповнена відповідним комунікативним змістом.

Перспективи подальших досліджень цієї проблеми пов'язані

з вивченням комунікативно-функціонального підходу до професійної мови за різними профілями у нефілологічних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии / А.В. Бондарко. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 208 с.
2. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – Изд-во Моск. гос. ун-та им. М.В. Ломоносова, 2004. – 524 с.
3. Кокорина С.И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного / С.И. Кокорина. – Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 129 с.
4. Михайлова Е.В. Коммуникативный подход в обучении русскому языку учащихся 8–9 классов средней школы / Е.В. Михайлова // Вестник Моск. гос. гуманитар. ун-та им. М.А. Шолохова. Филологические науки. – Вып. № 2. – 2012. – С. 103–108.
5. Самарина Н.В. Функционально-семантическое поле как объект изучения в современной грамматике / Н.В. Самарина // Вестник Адыгейск. гос. ун-та. Серия 2: Филология и искусствоведение. – Вып. № 1. – 2012. – С. 10–14.

УДК 802.0(073)

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ АВТОНОМНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ З ВИКОРИСТАННЯМ РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

Гончаров Г.В., канд. іст. наук (Харків)

У статті аналізується зарубіжний досвід реалізації принципів автономного навчання іноземної мови через створення й організацію роботи ресурсних центрів самостійної підготовки.

Ключові слова: автономне навчання, ресурсний центр, самостійна підготовка.

Гончаров Г.В. Зарубежный опыт организации автономного обучения иностранным языкам с использованием ресурсных центров. В статье анализируется зарубежный опыт реализации принципов автономного

обучения иностранному языку через создание и организацию работы ресурсных центров самостоятельной подготовки.

Ключевые слова: автономное обучение, ресурсный центр, самостоятельная подготовка.

Goncharov G. V. International Practices in Fostering Language Learning Autonomy via Self-Access Centers. The article analyzes international best practices in implementing the concept of autonomous foreign-language learning through the creation and establishment of self-access centers.

Key words: autonomous learning, self-access center, self-access learning.

У сучасних умовах стрімкого розвитку науки, промисловості, освіти, інформаційних технологій, зростаючої інтеграції українських ВНЗ у світову освітню систему спостерігається постійне підвищення вимог до випускника вишу. Так, у сучасного фахівця має бути сформована низка професійних і загальнокультурних компетенцій, що дозволять йому бути конкурентоспроможним на ринку праці та успішно функціонувати у сфері своєї професійної діяльності. Однією з них є готовність до освіти впродовж усього життя. Для її формування необхідно навчитися працювати «за власним сценарієм», тобто розвивати навчальну автономію.

У цілому навчальна автономія означає готовність і здатність тих, хто навчається, брати на себе організацію та управління своєю навчальною діяльністю. У процесі навчання іноземної мови навчальна автономія передбачає здатність до усвідомленого оволодіння мовою, під час якого студент набуває навички та вміння, що дозволяють йому і надалі здійснювати самоосвіту й самовдосконалення. Одним із найбільш поширених і визнаних методів формування автономії, який тим не менш залишається новою для нас практикою навчання іноземної мови, є self-access language learning (SALL), тобто вивчення мови у системі відкритого доступу до навчальних ресурсів. Інтерес до SALL і автономного навчання реалізувався у появі відповідних ресурсних центрів (self-access centres (SACs)), а також великої кількості публікацій і презентацій [1: 5–36].

На жаль, методика використання ресурсних центрів самостійного вивчення іноземних мов залишається маловивченою у вітчизняній науковій літературі, саме тому автор пропонованої статті звернувся до світового досвіду вирішення цієї проблеми як у теоретичному

вимірі, так і в практичному аспекті. **Метою** даного дослідження є з'ясування найбільш ефективних шляхів реалізації принципів автономного навчання іноземної мови через створення й організацію роботи ресурсних центрів самостійної підготовки.

Дослідження поняття автономії у викладанні та навчанні мов є одним з основних наукових напрямків протягом останніх трьох десятиліть, і в цьому контексті ресурсні центри самостійного вивчення іноземних мов привернули до себе особливу увагу дослідників у 1980–1990-х роках. Ресурсний центр самостійного вивчення іноземної мови у цілому можна визначити як «будь-який спеціалізований об'єкт або установу, навчальні ресурси яких є безпосередньо доступними для тих, хто навчається» [2: 114]. Ресурсні центри нерідко розглядаються як найбільш прямий шлях реалізації концепції автономного навчання, а іноді ці два терміни навіть вважаються синонімами. Однак ресурсні центри є лише одним з можливих засобів стимулювання навчальної автономії, до яких також належать класна аудиторія, вивчення мови за допомогою комп'ютера, дистанційне навчання тощо. Водночас багато викладачів дійсно сприйняли ідею автономії та автономного навчання саме через концепцію вільного доступу до навчальних ресурсів і самостійного користування ними. Забезпечення індивідуальних потреб і реалізація різноманітних стилів навчання, заохочення самостійного навчання через розвиток індивідуальних та ефективних навчальних стратегій поряд із підвищенням ролі інтерактивних технологій у сфері освіти сприяли швидкому поширенню ресурсних центрів з 1980-х років насамперед в умовах діяльності університетів. Мета при цьому полягала у створенні середовища, яке б забезпечувало автономне навчання студентів через самостійне використання ресурсів, що передавались у вільний доступ. Ресурсні центри представляли собою «прагматичне вирішення проблеми задоволення різноманітних навчальних потреб», вимагаючи водночас «фундаментальних змін у розумінні самого освітнього процесу» з огляду на роль і місце в ньому викладача і студента [3:54].

Ресурсні центри можуть бути організовані за різними схемами і моделям, але традиційно вони пропонують широкий асортимент навчальних матеріалів і завдань для самостійного опрацювання, причому як аутентичних, так і спеціально створених для вивчення

мови (підручники, касети, комп'ютерні програми, відеозаписи, компакт-диски тощо). У більшості випадків обладнання включає відеоапаратуру, супутникове телебачення і комп'ютерну техніку. Ресурси організовано й структуровано таким чином, щоб студенти мали можливість самостійно обирати саме ті матеріали і завдання, які є найбільш актуальними для їхніх власних потреб. У межах ресурсних центрів саме навчальні ресурси здатні спрямовувати студентів на автономну діяльність, сприяючи водночас підвищенню рівня володіння мовою і розвитку навичок навчання: «за своєю природою самостійна робота з навчальними матеріалами може забезпечити умови для поступового зменшення залежності студентів від зовнішньої підтримки (наприклад, з боку викладача) і збільшення їхньої здатності діяти незалежно у процесі навчання» [4: 99].

Чимало ресурсних центрів мають у своєму штаті посаду «мовного консультанта». Його основним завданням є допомога і надання консультацій студентам у плануванні й організації їхнього самостійного навчання, зокрема у визначенні і формулюванні їхніх потреб, цілей і завдань. У деяких випадках цю функцію виконують самі викладачі [1: 37–50], і хоча ролі учителя і консультанта є все ж таки різними, поєднання їхніх завдань і підходів у одній особі може дати найкращі результати [3]. У силу своїх обов'язків мовний консультант має можливість отримувати від студента конкретну інформацію стосовно його самостійної навчальної діяльності (цілі, потреби, побажання, підходи, стратегії), щоб запропонувати найбільш оптимальні види роботи, матеріали і методики. Мовний консультант, по суті, є наставником і куратором, який пропонує свою експертну допомогу шляхом консультування, щоб надати студентам можливість знайти автономний шлях вивчення мови, починаючи від осмислення власних установок, уявлень та особистих стилів навчання і закінчуючи визначенням особистих потреб і цілей. Корисні рекомендації і поради щодо роботи мовного консультанта містяться у наукових працях Райлі, Гарднера та ін. [1; 5].

Іншими словами, студентів слід наштовхувати на самоаналіз як у процесі оволодіння навичками самостійного навчання, так і у процесі вивчення іноземної мови, що дозволить їм краще усвідомити власні навчальні потреби і шляхи їх задоволення, а це вже суттєвий крок уперед на шляху до автономного навчання. Паралельне навчання

студентів стратегії навчання й власне іноземної мови здатне зробити вагомий внесок у розвиток автономії [6: 199; 7]. «Допомагаючи студентам розвивати такі когнітивні навички, як здатність встановлювати смислові зв'язки, робити узагальнення і припущення, стимулюючи їхню самостійну роботу й позитивне ставлення до вивчення мови за межами аудиторії» [8: 252], можна активізувати довгострокові навички автономного навчання. У цьому сенсі ресурсні центри здатні стати важливим інструментом виховання студента, озброєного ефективною стратегією вивчення мови, а також створити умови, за яких ефективність володіння іноземною мовою буде вимірюватись не лише здатністю «виживати» у низці ситуацій спілкування, а й тим, як досвід оволодіння іноземною мовою сприяє засвоєнню і розумінню студентами методів самостійного навчання [9: 138].

Оволодіння методами навчання, націленими на розвиток автономії студента, передбачає як когнітивні, так і метакогнітивні аспекти: осмислення і розуміння процесів самостійної роботи, а також власних настанов і стратегій, що використовуються в рідній, першій та/або другій іноземній мовах. Це є фундаментальним кроком у формуванні справжньої дво- або багатомовної компетенції.

У науковій літературі зібрано і проаналізовано чимало прикладів реалізації такого підходу саме з використанням ресурсних центрів. Так, в Інституті англійської мови при Університеті королеви Вікторії у Веллінгтоні (Нова Зеландія) розроблено спеціальний курс, який поєднує в собі п'ять елементів, що забезпечують ефективне вивчення мови і розвиток автономії студентів: діалог між студентом і викладачем, засвоєння конкретних мовних тем, завдання і матеріали для опрацювання в аудиторії, книга обліку діяльності студента й, нарешті, методика використання ресурсного центру самопідготовки. Усі ці аспекти сприяють успішному навчанню [10: 114]. Ще одним цікавим прикладом є навчальний модуль (20 кредитів) для студентів-першокурсників «Управління процесом навчання мови в університеті» (Managing Language Learning@University), що ставить за мету засвоєння студентами стратегій і навичок самостійної роботи, зокрема у таких аспектах, як управління часом і навчальними ресурсами, користування матеріалами ресурсного центру, оволодіння лексикою, навчання аудіювання, читання, письма тощо [11: 399].

У ресурсному центрі Університету Халла, де здійснюється цей проєкт, також проводять семінари з окремих аспектів вивчення мови, включаючи «планування мовленнєвих завдань, моніторинг успішності й самооцінювання, управління часом і навчальними ресурсами, узгодження очікувань, удосконалення навичок аудіювання, користування Інтернетом для вивчення мови, оволодіння граматиною, поповнення словникового запасу і мнемонічні прийоми тощо [11: 399]. Подібна робота здійснюється і в ресурсному центрі Інституту мовної освіти у Гонконзі, де до того ж проводиться регулярне анкетування з метою підтримки зворотного зв'язку зі студентами і постійного вдосконалення роботи центру в напрямку підвищення ефективності автономного навчання [12:159-163].

Таким чином, досвід закордонних ВНЗ свідчить про те, що ресурсні центри стають одним з найдієвіших засобів формування автономності студентів і забезпечення успішності їхньої самостійної навчальної діяльності за умови органічної інтеграції ресурсного центру в навчальні плани і програми ВНЗ, що передбачає тісну взаємодію зі студентами передусім на початковому етапі, навчання їх основ самостійного вивчення мови, а також формування навичок самоаналізу й оцінювання ефективності такої роботи.

Аналізуючи роль ресурсних центрів в організації автономного навчання, не можна залишити поза увагою такий важливий аспект, як вивчення мови за допомогою комп'ютера (CALL – computer aided language learning). Сучасний рівень розвитку новітніх інтерактивних технологій дозволяє створити ідеальні педагогічні умови для повноцінного втілення концепції автономного навчання. Поряд зі згаданими вище заходами з підтримки діяльності ресурсних центрів, розробка комп'ютерних завдань для самостійного розвитку різних видів мовленнєвої діяльності є додатковим дієвим засобом реалізації автономності студента. У цьому напрямку рухається переважна більшість сучасних ВНЗ, зокрема університети Калабрії, Падуї, Сієни, Окленда, Мельбурна тощо [11; 13; 14]. Комп'ютерні навчальні матеріали для самостійного засвоєння мають супроводжуватися чіткими, зрозумілими інструкціями, порадами і методичними вказівками, вправами для самоконтролю, а також повинні становити пізнавальний інтерес для студентів, у тому числі з метою підвищення їхньої мотивації.

Так, ще у середині 1990-х років створений спеціально для мультимедійного ресурсного центру при Інституті мов Оклендського університету пакет мультимедійних навчальних програм з італійської мови для початківців був ретельним чином продуманий, щоб скласти органічну і невід'ємну частину відповідного аудиторного курсу. Електронний курс для ресурсного центру містив також низку контролюючих і тестових вправ, які розкривали рівень засвоєння та якість знань вивченого матеріалу. Зміст мультимедійних програм для самостійної роботи безпосередньо відповідав практично всім складовим елементам і аспектам курсу, що вивчався під керівництвом викладача. Такий підхід повністю себе виправдав, що можна з упевненістю стверджувати, ґрунтуючись на відгуках студентів й аналізі динаміки поліпшення їхньої успішності в результаті запровадження комп'ютерного курсу, розробленого Оклендським університетом.

Відвідування мультимедійного ресурсного центру було включено у навчальний розклад у додаток до аудиторних занять. На першому етапі заняття в ресурсному центрі проводилися за участі викладачів і лаборантів-інструкторів, проте незабаром учні швидко набували необхідний досвід роботи з комп'ютерним курсом і вільно обходилися без чиеїсь сторонньої допомоги [13; 14].

Під час досліджень практичної ефективності курсу отримав високу оцінку і позитивні відгуки з боку студентів за такими аспектами, як підвищення мотивації та інтересу до навчання, інтерактивність, різноманітність завдань, корисність, полегшення процесу навчання, підвищення якості знань, можливість задавати індивідуальний темп подачі матеріалу та виконання вправ. У результаті наприкінці семестру викладачі курсу стали свідками реального покращення успішності студентів, підвищення їхньої автономії, якості знань, мотивації, зниження рівня психологічної напруги й дискомфорту на аудиторних заняттях. У цілому це забезпечило більш позитивне ставлення студентів до вивчення мови і збільшило їх незалежність від викладача у процесі навчання [13; 14].

Нарешті, варто згадати ще один цікавий засіб розвитку автономії навчання на базі ресурсних центрів – блоги. В умовах діяльності ВНЗ блоги можуть виконувати корисні освітні функції: проведення групових обговорень, самоаналіз та осмислення досвіду самостійного

вивчення мови. Наприклад, мовний центр Мессінського університету розробив спеціальний проєкт на основі блогу, присвячений навчанню англійської мови з використанням сучасних технологій, таких як подкастинг. При цьому метою також є сприяння обміну досвідом навчання і розвиток навичок самостійної роботи й пізнавальної рефлексії. Ще одним прикладом особистісно-орієнтованого використання блогів можна вважати веб-сайт мовного центру Веронського університету. На цьому веб-сайті є розділи, присвячені не лише суто вивченню мови, а й осмисленню процесу навчання. У розділі «Нагальні питання» студенти обговорюють актуальні для них аспекти оволодіння іноземними мовами, діляться власним навчальним досвідом, допомагають один одному. Цей блог є прикладом того, як самостійне навчання можна стимулювати та здійснювати шляхом спільної роботи і взаємодії студентів, включаючи різноманітні аспекти вивчення мови, метакогнітивний аналіз і реалізацію навчальних стратегій. Окрім того, форуми і блоги можуть стати середовищем для справжнього спілкування й обміну цікавим досвідом оволодіння мовами [2: 131–141]. Використання форумів і блогів з метою підтримки різних аспектів навчання може стати ефективним засобом інтегрування аудиторного курсу і навчального матеріалу, призначеного для самостійного доступу й опрацювання, а також створює умови для самоаналізу і пізнавальної рефлексії студентів, що у свою чергу сприяє їхній автономії, розширюючи функціональні можливості ресурсних центрів.

Таким чином, автономія у вивченні іноземної мови складається з комплексу тісно пов'язаних між собою аспектів, у тому числі когнітивних та емоційних, які передбачають здійснення студентом безпосереднього контролю над змістом, стратегіями і методами навчання, а також процесом вживання мови. Це означає спрямування навчальної роботи студентів на шляху до їхньої автономії через аудиторні заняття, інтерактивні методи навчання, а також створення ситуацій, у яких студенти можуть поступово застосовувати і розвивати власні навички автономної діяльності за межами аудиторії. У цьому сенсі ресурсні центри та мовні консультанти, як свідчить проаналізований нами зарубіжний досвід, є надзвичайно важливим інструментом реалізації автономії навчання, здатним не лише забезпечити студентів ефективними навчальними матеріалами,

а й надати їм необхідну методичну підтримку. Допомога студентам у самопідготовці не обмежується лише забезпеченням доступу до тих чи інших навчальних матеріалів і наданням методичних указівок щодо того, як ними користуватися. Вона повинна в першу чергу відкривати студентам «доступ до самих себе» шляхом стимулювання їхньої пізнавальної рефлексії, самоаналізу й осмислення власної навчальної діяльності. Саме на це має бути націлена діяльність ресурсних центрів і мовних консультантів, а також зміст навчальних курсів і семінарів з основ самостійної навчальної роботи, методика впровадження комп'ютерних вправ, блогів й інтернет-форумів. Саме за таких умов ресурсні центри і мовні консультанти здатні зіграти вирішальну роль у втіленні принципів автономного навчання з урахуванням сучасних вимог до якості вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gardner D. *Establishing Self-Access – from Theory to Practice* / D. Gardner, L. Miller. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 277 p.
2. Benson P. *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning* / P. Benson. – London : Longman/Pearson, 2001. – 283 p.
3. Sheerin S. *An exploration of the relationship between self-access and independent learning* / S. Sheerin // Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London : Longman, 1997. – P. 54–65.
4. Littlewood W. *Self-access: why do we want it and what can it do?* / W. Littlewood // Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London : Longman, 1997. – P. 79–99.
5. Riley P. *The guru and the conjurer: aspects of counselling for self-access* / P. Riley // Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning*. – London : Longman, 1997. – P. 114–131.
6. James C. *Language Awareness in the Classroom* / C. James, P. Garret. (eds.). – London : Longman, 1991. – 360 p.
7. Dickinson L. *Self-instruction and Language Learning* / L. Dickinson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1988. – 320 p.
8. Bolitho R. *Ten Questions about Language Awareness* / Bolitho R. et al. // *ELT Journal*. – 2003. – Vol. 57 (3). – P. 251–259.
9. Hawkins E.W. *Foreign Language Study and Language Awareness* / E.W. Hawkins // *Language Awareness*. – 1999. – Vol. 8. – No.3/4. – P. 124–142.

10. Cotteral S. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses / S. Cotteral // *ELT Journal*. – 2000. – Vol 54 (2). – P. 109–117.
11. Vettorel P. Which (New) Role for Self-access Centres? / P. Vettorel // *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*. – Bolzano : Bolzano University Press. – P. 393–406.
12. Star M. Learning to Improve: Evaluating Self-Access Centers / M. Star // *Directions in Self-Access Language Learning*. – Hong Kong : Hong Kong University Press, 1994. – P. 157–166.
13. Brussino G. Developing a multimedia component for a foreign language course / G. Brussino // *Occasional Papers*. – No.7. – 1996. – P. 118–127.
14. Brussino G. Integrated CALL Design: Crescendo in Italia, a Language Teaching Package for Intermediate Italian Learners / G. Brussino, B. Luciano, C. Gunn // *Computer Assisted Language Learning*. – Vol 12 (5). – P. 409–426.

УДК 371.124:33

ДІЛОВІ ІГРИ, РОЛЬОВІ ІГРИ, ПСИХОДРАМА У ВИКЛАДАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ

Горпенко Г.О., канд. пед. наук (Київ)

Розкрито сутність імітаційно-ігрових методів навчання «ділові ігри», «рольові ігри», «психодрама». Наведені особливості застосування цих методів на заняттях з іноземної мови. Проведено компаративний аналіз та подано рекомендації для проведення занять на основі зазначених методів.

Ключові слова: ділова гра, імітаційно-ігрові методи, іншомовне спілкування, психодрама, рольова гра.

Горпенко А.А. Деловые игры, ролевые игры, психодрама в преподавании иностранных языков: компаративный анализ.

Раскрыта сущность имитационно-игровых методов обучения «деловые игры», «ролевые игры», «психодрама». Приведены особенности применения этих методов на занятиях по иностранному языку. Проведен компаративный анализ и даны рекомендации для проведения занятий на основе упомянутых методов.

Ключевые слова: деловая игра, имитационно-игровые методы, иноязычное общение, психодрама, ролевая игра.

© Горпенко Г.О., 2014

Gorpenko G.O. Business Games, Role Plays, Psychodrama in Teaching Foreign Languages: Comparative Analysis. The terms of imitation-playing teaching methods such as «business games», «role plays», «psychodrama» are disclosed in the article. The features of application of these methods in foreign language lessons are characterized. Comparative analysis and recommendations for conducting the lessons, which are based on the above-mentioned methods, are given.

Key words: business game, imitation-playing teaching, foreign language communication, psychodrama, role play.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземної мови основний акцент робиться на упровадженні особистісно-орієнтованого та комунікативного підходів. Великого значення для підвищення ефективності навчання набуває й імітаційно-ігровий підхід, з яким пов'язують удосконалення освіти шляхом переведу дидактичної системи із традиційних, інформаційних підходів, на такі, що активізують, стимулюють творчі здібності та нестандартне рішення навчальних проблем. До складових такого підходу відносять імітаційно-ігрове моделювання (розробка ситуацій, імітаційно-ігрових завдань та пошук сприятливих варіантів їх аналізу, прогнозування), рольову перспективу (структурування змісту навчального матеріалу у вигляді імітаційно-ігрової і проблемно-ситуативної моделі, основою якої є завдання – ролі) та сценарну поведінку (система рольових дій із виконання комунікативних функцій, практичних дій у конкретних ситуаціях).

Імітаційно-ігрові методи викладання іноземних мов заповнюють ту лаку в навчальному процесі, яку не можуть компенсувати інші методи, проте не замінюють їх. Ігровий характер навчально-пізнавальної діяльності дає змогу студентові ознайомитися зі специфікою й особливостями певної професійної діяльності, а також сприяє розумінню ролі в ній. Окрім того, ці методи суттєво допомагають закріпленню й поглибленню знань, отриманих під час практичних занять, удосконаленню практичних навичок та вмій, їх застосуванню, творчому використанню у вирішенні професійних проблем, створенню умов для активного обміну досвідом. Основна функція таких занять полягає в навчанні шляхом імітації реальних дій. Іншими словами, чим ближча ігрова діяльність до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність.

Проте, перед викладачами часто виникає питання вибору того чи іншого ігрового методу на певному етапі викладання іноземних мов, оскільки кожен із них спрямований на вирішення конкретного навчального завдання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність використання імітаційно-ігрових методів у навчальному процесі висвітлюється в науково-методичній літературі та публікаціях багатьох науковців. Розробкою ігрових форм і методів навчання іноземної мови займалися: А. Деркач, С. Щербак, Т. Олійник, Г. Китайгородська, Н. Красовська, О. Вишневський та ін.

Методичний прийом «гра» користується популярністю при вивченні іноземних мов у вищій школі. Як свідчить аналіз численних психолого-педагогічних досліджень (А. Айламазьян, М. Бірштейн, С. Гідрович, І. Коротяєвої, П. Нечепоренко, В. Платова, В. Рибальського, І. Сироежина, О. Хоменко, П. Щербаня), ігрова діяльність значно підвищує результативність навчально-виховного процесу вищої школи під час вивчення іноземної мови.

Значний внесок у розробку методик вивчення іноземної мови, основою яких є ігрова діяльність, зробили відомі педагоги і психологи: В. Артьомов, І. Зіміна, І. Зимня, М. Кларін, С. Ніколаєва, В. Скалкін, Г. Щукіна. Розуміння проблем мовленнєвого спілкування та комунікації є складовою частиною лінгвістичних концепцій М. Бахтіна, Н. Волкової, Н. Хомського. Проблема використання імітаційно-ігрового підходу до викладання іноземних мов присвячені роботи зарубіжних авторів – Ю. Вайгманна, Х. Ритчера, Г. Шнайдера та ін.

Теорію мовленнєвої діяльності розвивали О. Леонт'єв, Е. Тарасов, І. Зимня, Т. Рядова та інші послідовники видатного психолога та педагога Л. Виготського. Комунікативну функцію мови розкрито в працях лінгвістів В. Костомарова, О. Леонт'єва, Л. Щерби; основи формування розумової функції у процесі спілкування – у роботах Є. Верещагіна, Ю. Жлуктенко, Ф. Фолсома, Д. Хаймза, Л. Бахмана, А. Палмера, М. Бугейта та інших науковців, коли під час спілкування відбувається не лише адекватне сприйняття розуміння змісту повідомлення, але й розуміння партнерами один одного (намірів, емоційних станів тощо).

Постановка завдання. Метою вивчення іноземної мови є навчання спілкування, яке досліджується багатьма науками

про людину і суспільство – психологією, соціальною психологією, культурологією, соціологією та психотерапією, тому методика викладання іноземної мови постійно звертається до міждисциплінарних зв'язків при вивченні соціально-психологічного феномена спілкування.

Процес спілкування навряд чи можна ідентифікувати з терміном «комунікація», який часто використовується в методиці викладання іноземних мов і характеризує лише один бік спілкування – обмін інформацією. Однак, будь-яке спілкування породжується не лише потребою в обміні інформацією, а й організацією спільної діяльності, а також взаємодією в процесі спілкування. Тобто спілкування розуміється як складний процес, який характеризується трьома складовими: комунікативною (обмін інформацією), інтерактивною (взаємодія в процесі спільної діяльності) та перцептивною (сприймання та розуміння іншої людини).

Тому і навчання спілкування не може бути зведене лише до формування умінь та навичок іншомовної мовленнєвої діяльності, тобто володіння лінгвістичним кодом. Воно передбачає також розуміння мовного і психологічного контексту в різних ситуаціях, спонтанність мовленнєвих реакцій, що неможливе без певної ідентифікації з носієм іншої мови та культури. З цієї причини у практику вивчення іноземної мови часто включаються рольові ігри, ділові ігри, психодрами, що дозволяють наочно представити різні поведінкові і соціокультурні ситуації, які демонструють можливості конкретного вживання мовного матеріалу.

Метою статті є порівняльний аналіз імітаційно-ігрових методів навчання «ділова гра», «рольова гра», «психодрама» під час викладання іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до піраміди засвоєння знань, розробленої американськими науковцями у 80-х роках ХХ століття, 75 % інформації засвоюється через навчання за допомогою використання імітаційно-ігрових методів. Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями сучасних російських психологів. За їхніми оцінками, людина може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід дозволяє засвоїти 80% інформації, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95%.

Хоча у вивченні іноземної мови як спеціальності приділяється достатня увага розвитку умінь монологічного і діалогічного мовлення, їх формування найчастіше обмежується стандартними і стереотипними ситуаціями, пов'язаними з конкретним мовним і мовленнєвим матеріалом, що не дозволяє досягти творчого рівня навіть у рольовій грі, де часто присутній лише обмін інформацією.

Зазначимо, що у науковій літературі, зокрема присвяченій питанням іншомовної підготовки, ділова гра часто ототожнюється з рольовою грою, що, на нашу думку є неприпустимим. Інколи відмінність між діловими та рольовими іграми пояснюють тим, що ділові ігри запропоновані економістами й військовими, тому їх застосовують переважно в економіці, політиці, військовій справі, а рольові ігри запропоновані соціальними психологами, тому основна галузь їхнього застосування – це тренінг комунікативних навичок.

За визначенням П. Щербаня, ділова гра – «це в певному розумінні імітація професійної діяльності... У діловій грі відбувається діалог на професійному рівні, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування і зміцнення, що веде до виникнення нових знань та уявлень, допомагає набутти досвіду професійної діяльності» [11: 17].

Перевагою ділових ігор є можливість одержання нового знання за рахунок множинності інтерпретацій змісту гри кожним з його учасників, що набуває особливого значення, коли йдеться про використання ділової гри у підготовці до іншомовного спілкування. Ігрова навчальна діяльність має характер рольової взаємодії, що розгортається відповідно до запропонованих, а в деяких випадках і прийнятих у процесі гри правил і норм. У низці наукових досліджень впливу гри на формування комунікативних умінь, зростання інтересу до ділових ігор у професійній підготовці пов'язується з такими особливостями:

- 1) максимальне наближення навчального процесу до реальної практичної діяльності;
- 2) вдале поєднання діяльності та спілкування, що набуває особливого значення у вивченні іноземних мов;
- 3) колективне вирішення спільних завдань;
- 4) створення певного емоційного настрою гравців [7–12].

Рольову гру О. Штепа розглядає як більш просту, ніж ділова, тому що вона потребує менших витрат часу на розробку й упровадження.

Головною метою застосування рольової гри є «розвиток у студентів аналітичних здібностей, прищеплення умінь приймати правильні рішення» [7: 15]. Ділова ж гра – це діяльність, що формує професійні якості майбутнього фахівця.

В. Платов вбачає схожість ділової та рольової гри, але вказує і на їхню принципову відмінність. «Перше, що відрізняє ділову гру від інших методів активного навчання, є те, що її основою може бути лише модель соціально-економічної системи в цілому, а не її окремі елементи... Друга принципова відмінність полягає в тому, що в діловій гри система, яка моделюється, розглядається як динамічна» [9: 34].

Підтримуючи позиції науковців, ми також убачаємо головну відмінність ділової гри від рольової в обов'язковій наявності професійно-спрямованої тематики гри, де основним завданням є прийняття в процесі гри професійного рішення шляхом колективного вирішення певного виробничого питання [1–5; 10]. Рольова гра, у свою чергу, розглядається нами як складова ділової гри, що відображає соціально-комунікативний аспект останньої, також вони мають різні сфери застосування та потребують різних організаційно-дидактичних передумов.

Система рольових ігор може бути пов'язана з методом психодрами, який використовується як у театральному мистецтві (спонтанний театр), так і в соціальній педагогіці та психотерапії (створення умов для спонтанного вираження почуттів, пов'язаних із важливими проблемами спілкування). Даний метод успішно поєднує в собі можливості формування і вдосконалення всіх аспектів спілкування: комунікацію (обмін інформацією вербального та невербального характеру), інтеракцію (спільні дії, які активізують процеси сприйняття, уяви, творчості, спонтанності), перцепцію (сприйняття партерів по спілкуванню, їхніх емоцій та рольових масок) [4: 34]. Це дозволяє подолати тенденцію до репродуктивного використання певних мовленнєвих зразків у рольових іграх на заняттях з іноземної мови.

Термін «психодрама» був розроблений Я. Морено як театральний експеримент «спонтанного театру», покликаною розвинути і реалізувати творче «я» людини в «театрі життя» [8]. На думку Я. Морено рольова гра в психодрамі не має бути підготовлена або репетирувана заздалегідь. Він використовував природну потребу

людей у грі, створюючи такі умови, які допомагали через драматичну імпровізацію вивчити внутрішній світ учасників групи і працювати над особистісними проблемами і конфліктами.

У психодрамі основна увага приділятиметься спонтанно творчому процесу навчання, оскільки врегульована «дія ззовні» створює комунікативні бар'єри, що носять соціальний і психологічний характер, знайомі кожному викладачеві іноземної мови навіть на поглибленому етапі навчання іноземної мови як спеціальності, оскільки спілкування найчастіше організоване в репродуктивному плані – як обмін інформацією, тобто формується лише комунікативна сторона спілкування. Для психодрами важливі спонтанність, активність та імпровізаційність поведінки.

У психодрамі зазвичай виокремлюють такі фази: розминка, сценічна дія, інтеграція (бесіда), що перекликається з типовою структурою ділової гри (підготовчий етап, власне ігрова діяльність, обговорення результатів гри). Проте, якщо під час підготовчого етапу при використанні ділової гри увага зосереджена на постановці цілей, визначенні об'єктів моделювання, розробці сценарію з «пакетом несподіванок» та відпрацюванні активного комунікативного ядра, у психодрамі на перший план виходять психотехнічні вправи, покликані зняти бар'єри у спілкуванні, сумніви у власних акторських здібностях.

На конкретних заняттях з іноземної мови розминка, як складова психодрами, може бути хорошою вправою в тренуванні абстрактних іменників, а також прикметників і лексики, яка позначає стан і емоції, опис характеру, душевних станів, зовнішності, стосунків. Виконання пантомімічних етюдів доповнюється уявним діалогом, який пропонують ті, що спостерігають за етюдами. Ці вправи можна використовувати також і для презентації нової лексики, фразеологічних зворотів, граматичних структур.

Основний принцип психодрами – «тут і зараз», тобто проекція тих або інших відчуттів, подій і переживань в даний час і в реальну дію. Це допомагає не лише навчати основних сторін спілкування, але й інтерпретувати конкретні вислови та події творів художньої і публіцистичної літератури, відтворювати їх мовностилістичні особливості, висловлювати думки, які виходять за межі лінгвістичного контексту.

Ефективність навчання значною мірою залежить від зацікавленості студентів, мотивації, яка стимулює їхню активну діяльність. Моделюючи ситуацію як засіб навчання, викладач повинен урахувати різні фактори: рівень підготовленості студентів, тему і мету занять, конкретні обставини. При цьому необхідно враховувати максимальну адекватність реальної ситуації спілкування рівню підготовки студентів для виконання поставлених завдань, їх можливість виявити ініціативу у виборі шляхів для розв'язання дидактичної проблеми, активізації мотивації навчання.

Звичайно, не завжди доцільно вводити у навчання весь арсенал імітаційно-ігрових методів, але це може бути здійснено на завершенні вивчення певної теми або під час обговорення літературних творів і їх фрагментів, дискусійних проблем, газетних матеріалів. Багато елементів цих методів можуть бути пов'язані з метою формування практичних навичок іншомовного спілкування.

Висновки. Сучасна педагогіка відмовляється від твердого «авторитарного керування», де студент є «об'єктом» навчальних впливів, і переходить до системи організації підтримки і стимулювання самостійної пізнавальної діяльності того, хто навчається, створення умов для творчості, до навчання творчістю, до педагогіки співробітництва. Адже саме педагогіка співробітництва найбільше відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, забезпечує партнерську діяльність, спрямовану на розв'язання системи суспільних та особистих навчальних і життєвих проблем. При такому підході викладачі іноземних мов і студенти стають співавторами занять, основна ж стратегія полягає у створенні творчої атмосфери імітації конкретної професійної діяльності з використанням ролей, за якої реалізується найвища психічна й розумова активність.

Проведене дослідження не претендує на повноту та вичерпність розгляду поставленої проблеми. Подальшого опрацювання потребують такі питання: вивчення оптимальних умов поєднання імітаційно-ігрових методів з іншими формами і методами навчання у процесі іншомовної підготовки; структурування навчального матеріалу та виділення окремих дидактичних блоків з метою їх вивчення, закріплення та практичної апробації на основі використання імітаційно-ігрового підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С.П. Методи навчання / С.П. Бондар // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Волкова Л.В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волкова Лариса Вікторівна. – К., 2006. – 210 с.
3. Грии дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упорядник Л. Галіцина. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с.
4. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : метод. посібник / [авт.-уклад. : О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
5. Карамушка Л.М. Рольова гра / Л.М. Карамушка // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку / А.В. Коньшева. – СПб. : Узд.-полиграф. центр “КАРО”, 2006. – 192 с.
7. Методические рекомендации по организации учебно-технических и деловых игр / [Е.Г. Ананьева, В.Е. Алексеев, С.Ю. Губенков и др.]; под ред. Е.Г. Ананьева. – М. : Просвещение, 1991. – 43 с.
8. Морено Я.Л. Психодрама / [пер. с англ. Г. Пимочкиной, Е. Рачковой]. – М. : Апрель Пресс: ЭКСМО-ПРЕСС, 2001. – 148 с.
9. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение : учеб. пособие / В.Я. Платов. – М. : Профиздат, 1991. – 240 с.
10. Самохина А. Активные методы обучения / А. Самохина // Экономика в школе. – 2002. – № 3. – С. 29–36.
11. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри : навч. посібник / П.М. Щербань. – К. : Вищ. шк., 1993. – 112 с.
12. Яворская Г.Х. Игра в дидактических моделях учебного процесса в высшей школе : [текст] / Г.Х. Яворская. – Одесса : НИРИО ОИВД, 000. – 113 с.

УДК 373.51+81.111'27

**ПРОБЛЕМА ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ
У МЕТОДИЦІ ТА ПРАКТИЦІ
ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Дудолодова А.В., канд. пед. наук (Харків)

Стаття присвячена розгляду змісту та видів інтерференції, її ролі у методиці та практиці викладання іноземної мови, обґрунтуванню доцільності використання контрастивного підходу до викладання другої іноземної мови.

Ключові слова: інтерференція, контрастивний підхід, методика викладання іноземної мови, перша та друга іноземні мови, принципи викладання, трансференція.

Дудолодова А.В. Проблема интерференции в методике и практике преподавания иностранного языка. Стаття посвящена рассмотрению содержания и видов интерференции, ее роли в методике и практике преподавания иностранного языка, обоснованию целесообразности применения контрастивного подхода к преподаванию второго иностранного языка.

Ключевые слова: интерференция, контрастивный подход, методика преподавания иностранного языка, первый и второй иностранные языки, принципы преподавания, трансференция.

Dudoladova A.V. The Problem of Interference in Foreign Language Teaching Methods and Practice. The article considers the essence and types of interference, its place in the methods and practice of teaching a foreign language, substantiating the advisability of a contrastive approach to teaching a second foreign language.

Key words: interference, contrastive approach, foreign language teaching methods, first and second foreign languages, principles of teaching, positive interference.

Вплив глобалізаційних перетворень на життєдіяльність сучасної людини значною мірою торкається й мовної підготовки студентів вищих навчальних закладів, викликаючи збільшення кількості мов, потрібних майбутнім фахівцям для реалізації ефективною міжкультурною

взаємодії. Зважаючи на скорочення обсягу аудиторної роботи, необхідність постійної оптимізації мовної освіти зумовлює дослідження чинників, які сприяють або ускладнюють вивчення іноземних мов.

Особливої актуальності в контексті нових завдань, що стоять перед методикою викладання іноземних мов, набуває проблема інтерференції та, зокрема, трансференції.

Дослідники неодноразово зверталися до явища інтерференції (негативного перенесення) у методиці навчання іноземних мов (В. Алімов, І. Бім, У. Вайнрайх, В. Виноградов, Н. Гальскова, Н. Гез, Б. Лапідус, В. Оліков, А. Щепілова), проте і досі не існує єдиного підходу до визначення його змісту. На тлі загальної уваги до інтерференції вчені зазвичай оминають увагою поняття трансференції (позитивне перенесення), яке більшою мірою впливає на процес успішного засвоєння іноземної мови студентами.

Метою цієї статті є уточнення поняття «інтерференція», розгляд причин виникнення та шляхів її подолання, а також аналіз феномену трансференції у методиці та практиці викладання іноземних мов.

Явище інтерференції виступає однією з головних проблем методики та практики викладання другої іноземної мови (ІМ2), що проявляється найвищою мірою з боку першої іноземної мови (ІМ1) або рідної (РМ). У широкому смислі під інтерференцією, за В. Виноградовим, розуміють взаємодію мовних систем в умовах двомовності, що відбувається або під час мовних контактів, або під час індивідуального засвоєння нерідної мови та виражається у відхиленнях від норми та системи другої мови під впливом рідної [3: 168]. У більш вузькому смислі це явище трактується як відхилення від норми другої мови під впливом рідної або першої іноземної мови в письмовому та усному мовленні білінгва [4].

Термін «інтерференція» увійшов до понятійного апарату багатьох наук, таких як: психологія, лінгвістика, психолінгвістика, соціолінгвістика, методика викладання іноземних мов. У лінгвістиці цей термін розвинув американський лінгвіст У. Вайнрайх [2], чий метод вивчення інтерференції став ґрунтовним для галузі формування білінгвізму.

Н. Федорова відзначає конфліктний характер взаємодії мов: «Інтерференцію пропонується розглядати як конфліктну взаємодію когнітивно-мовленнєвих механізмів, що проявляється у вторинній

мовної особистості у відхиленнях від мовних, дискурсивних, соціокультурних норм однієї лінгвокультури під впливом іншої» [7: 3].

У психологічному аспекті викладання другої іноземної мови інтерференція спостерігається тоді, коли навички та вміння протиставляються один одному відповідно до стійкості таких навичок та вмінь, частоти та періоду їхнього використання.

Базовим підходом до регулювання інтерференційних процесів виступає зіставлення, або контрастивний підхід. Саме контрастивна лінгвістика має за мету виявлення різниці та співвідношення між мовами, що зіставляються, знаходження джерел інтерференції, констатації та пояснення типових помилок. Контрастивне вивчення мов уможливорює більш глибоке розуміння мов, що зіставляються, збагачує наше уявлення про системи цих мов, стимулює розвиток металінгвістичного мислення.

Термін «металінгвістична свідомість», запропонований А. Щепіловою, позначає «особливу форму мовної свідомості людини, яка характеризується здатністю до абстрактно-логічних операцій із декількома мовними системами» [6: 11]. Формування такої металінгвістичної свідомості сприяє прискоренню процесу вивчення ІМ2.

Саме така «металінгвістична свідомість» дозволяє студентам звертати увагу на відмінності певних явищ на будь-якому рівні мови. Таке зіставлення викликане, перш за все, суто практичними потребами методики викладання іноземної мови, оскільки врахування інтерференційного впливу мовних навичок студентів, заснованих на знаннях РМ або ІМ1 та ІМ2, виступає одним із головних чинників оптимізації навчання іноземних мов.

Врахування та методична інтерпретація інтерференційного впливу можливі тільки за умови усвідомлення видів інтерференції. Основоположну класифікацію запропонував У. Вайнрайх у своїй фундаментальній праці «Мовні контакти», де виділено три типи інтерференції: фонетична, граматична та лексична [2: 137].

Ця класифікація була розширена у працях інших дослідників, що розрізняють інтерференцію відповідно до мовних та мовленнєвих рівнів, на яких вона виявляється: 1) звукова (фонетична, фонологічна); 2) орфографічна; 3) пунктуаційна; 4) лексична; 5) морфологічна; 6) синтаксична; 7) семантична (реалії, багатозначність); 8) стилістична;

9) культурна або соціокультурна інтерференція [6: 47–52].

Проте інтерференційний потенціал тієї чи іншої міжмовної відмінності не завжди реалізується в окремій комунікативній ситуації: спілкування іноземною мовою є складним та багатокомпонентним процесом, під час якого вплив РМ на ІМ1 або вплив ІМ1 на ІМ2 може значною мірою заважати та навіть порушувати взаєморозуміння співрозмовників (комунікативно-релевантна інтерференція) або не заважати взаєморозумінню (комунікативно-нерелевантна інтерференція).

Залежно від рівня володіння іноземною мовою, дослідники розрізняють синхронічну та динамічну інтерференцію [6]. Синхронічна інтерференція залишається незмінною протягом усього часу вивчення та навіть використання іноземної мови: наприклад, завжди присутнім є акцент у студента. Динамічна інтерференція, хоча й виникає раніше за попередню, віддзеркалює процес прогресивного засвоєння мови студентом та зазвичай може бути подолана шляхом міжмовного зіставлення.

За типами мовленнєвої діяльності виокремлюють продуктивну інтерференцію (під час породження мовлення) та рецептивну інтерференцію (під час розуміння іншомовного мовлення). Під час демонстрації студентами продуктивних іншомовних навичок, а саме: письма та мовлення, інтерференція є більш вираженою, тому легше піддається корегуванню.

Деякі дослідники виокремлюють культурно-країнознавчу інтерференцію, тобто «взаємовплив рідної картини світу носіїв мови на подальші (другу та третю картини світу та, навпаки, їхній вплив на рідну культуру), що формуються в процесі вивчення іноземних мов і культур та проявляються на мовному, мовно- культурологічному та мовно-країнознавчому рівнях» [5]. У цьому випадку на мовному рівні розрізняють фонетичну та ритміко-інтонаційну, граматичну, лексико-семантичну та лакунарно-концептуальну інтерференції; на культурологічному рівні – етнічну, ціннісну, релігійну та правову інтерференції; а на країнознавчому – часову, чуттєво-просторову, економічну та біолого-зоологічну. Інтерференція може безпосередньо впливати на якість професійно-орієнтованої міжкультурної комунікації, що обумовлено її специфікою [1]. Але культурно-країнознавчий компонент зазвичай залишається поза увагою, оскільки порушення

норм міжкультурної комунікації є менш помітним для викладача.

За результатами дворічного спостереження за студентами факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, що вивчають англійську як другу іноземну, можемо зробити наступні висновки.

У випадку мовних пар «німецька – англійська» та «французька – англійська» пошук відмінностей та подібностей між ІМ1 та ІМ2, акцентуація спільних мовних явищ та різниці між ними має вагоме значення, адже англійська та німецька відносяться до германської групи мов та мають багато спільного, а англійська та французька мають тривалу історію співіснування на Британських островах та, як наслідок, значну кількість запозичень. Постійне спирання на ІМ1 у процесі вивчення ІМ2 має наголошуватися викладачем та стати корисною звичкою студентів. Звісно, за наявності високого рівня володіння ІМ1 процес навчання ІМ2 буде значно успішнішим і навпаки. Такий принцип необхідно враховувати не лише під час безпосереднього викладання, але й при складанні робочих програм із дисципліни «Друга іноземна мова».

Значна кількість слів романського походження в англійській, незважаючи на різні періоди їх запозичення та ступінь асимільованості, легко розуміється студентами, наприклад: *un entrepreneur* → *an entrepreneur*, *une table* → *a table*, *un choix* → *a choice*, *une joie* → *a joy* і т.п. Ця обставина великою мірою полегшує засвоєння лексичного матеріалу студентами, хоча й іноді призводить до викривлення у розумінні значень певних слів, що становлять хибні асоціації або можуть кваліфікуватися як «фальшиві друзі перекладача». У галузі орфографії увагу слід звертати на написання буквосполучень, однакових зовні та різних за вимовою (наприклад: *ch*, *th*, *ou*, *au*).

Для мовної пари «німецька – англійська» можливість лексичної інтерференції є відносно невеликою, проте у порівнянні з мовною парою «французька – англійська» відсоток випадків граматичної інтерференції або трансференції є набагато вищим.

У зв'язку з цим більш детального аналізу потребує явище трансференції, або позитивного перенесення, тобто позитивний вплив ІМ1 або РМ на процес засвоєння ІМ2. Під час позитивного перенесення враховуються подібності лінгвістичних явищ в ІМ1 (у нашому випадку німецька чи французька), полегшуючи таким

чином засвоєння ІМ2 (англійська), наприклад, випадки використання артиклю, який відсутній у РМ та може спричиняти труднощі при першому ознайомленні.

На частоту виникнення інтерференції впливають, по-перше, рівень володіння РМ, знання з теоретичної граматики, по-друге, рівень володіння ІМ1, високий рівень володіння якою сприяє виникненню трансференції. Засобом попередження проявів інтерференції має слугувати використання контрастивного підходу до навчання ІМ2, систематичне та цілеспрямоване застосування якого на практиці оптимізує процес навчання ІМ2.

Не можна не приділити увагу обов'язкам викладача ІМ2, якому необхідно враховувати психолінгвістичні чинники оволодіння іноземною мовою та мати уявлення про те, яким чином полімовна освіта може впливати на розвиток особистості взагалі [6: 10; 8]. Крім того викладачеві потрібно володіти тією ж парою контактуючих мов, що й студенти, у яких він викладає, таким чином йому вдасться попередити негативний вплив інтерференції та слідкувати за використанням можливостей позитивного перенесення між двома мовами. Тобто, викладач повинен виступати фасилітатором постійного міжмовного зіставлення з боку студентів, активізуючи при цьому їхню когнітивну діяльність. Це проявляється, перш за все, у стимулюванні рефлексії та встановлення асоціативних зв'язків.

Таким чином, явище інтерференції відіграє значну роль у методиці викладання іноземної мови. Інтерференція може виявлятися на всіх мовних рівнях (фонетичному, лексичному, граматичному), а також торкатися лінгвокультурного аспекту викладання іноземної мови. Не завжди міжмовна інтерференція відрізняється деструктивним характером, а ступінь інтерференції під час вивчення другої іноземної мови залежить від рівня володіння рідною мовою та першою іноземною. Явище трансференції, або позитивне перенесення, оптимізує процес вивчення іноземної мови, а наслідки інтерференції можуть бути усунені за допомогою контрастивного підходу, за якого викладач має сприяти компаративному аналізу міжмовних явищ з боку студентів.

У результаті проведеного дослідження ми дійшли висновку, що вивчення мовної пари «німецька – англійська» має низку переваг, зумовлених граматичною подібністю цих мов, а мовна пара

«французька – англійська» характеризується лексичною подібністю, що доцільно враховувати під час організації навчального процесу.

Перспективою дослідження може виступати детальний розгляд видів, шляхів виникнення та подолання проявів інтерференції у процесі навчання ІМ2 на заочному відділенні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе : на материале профессионально ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации / В.В. Алимов. – 2-е изд. – М. : КомКнига, 2011. – 232 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / У. Вайнрайх. – Благовещенск : БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 264 с.
3. Виноградов В.А. Интреференция / В.А. Виноградов // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд., доп. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – С. 168.
4. Ингерференция [Электронный ресурс] // Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред.: докт. филол. наук В.Ю. Михальченко. – М. : Рос. академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. – 2006. – Режим доступа : <http://www.sociolinguistics.academic.ru/232> (дата звернення 10.03.2014).
5. Сухова Н.А. Культурно-страноведческая интерференция в деловой коммуникации / Н.А. Сухова // Труды СПб. гос. ун-та культуры и искусств. – СПб, 2013. – Т. 196. – С. 14–18.
6. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студ. / А.В. Щепилова. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 245 с.
7. Федорова Н.П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов (на материале английского языка) / Н.П. Федорова : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02. – Н. Новгород, 2010. – 20 с.
8. Lantolf J. P. The Sociocultural Approach to Second Language Acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development / J.P. Lantolf // Alternative approaches to second language acquisition / Dwight Atkinson (Ed.). – Oxford : Routledge, 2011. – P. 24–47.

УДК 378.016:811.111

**МИМОВІЛЬНЕ ЗАПАМ'ЯТУВАННЯ
ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ
ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Кобзар О.І., Лешньова Н.О. (Харків)

У статті обговорюються важливі проблеми психології запам'ятовування. Зокрема, розглядаються деякі особливості мимовільного запам'ятовування під час навчання англійської мови. Подано практичні рекомендації щодо використання методів, які сприяють мимовільному запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Ключові слова: гумористична ситуація, мимовільне запам'ятовування, проблемне навчання, рольова гра.

Кобзарь Е. И., Лешнёва Н. А. Непроизвольное запоминание как средство повышения эффективности усвоения учебного материала на занятиях по английскому языку. В данной статье обсуждаются важные проблемы психологии запоминания. В частности, рассматриваются особенности непроизвольного запоминания при обучении английскому языку. Даются практические рекомендации по применению методов, способствующих непроизвольному запоминанию учебного материала.

Ключевые слова: непроизвольное запоминание, проблемное обучение, ролевая игра, юмористическая ситуация.

Kobzar O. I., Leshnyova N. O. Involuntary Memorizing as a Means of the Efficiency Increase in Learning the Lexical and Grammatical Material in English Classes. The important problems of the psychology of memorizing are discussed in the paper. In particular, the peculiarities of involuntary memorizing in teaching English are considered. Some practical recommendations on the use of the methods promoting the involuntary memorizing of the material under study are given.

Key words: humorous situation, involuntary memorizing, problem-solving method, role play.

Для сучасних фахівців у різних галузях науки та техніки необхідне володіння іноземною мовою як інструментом для постійного удосконалення своєї професійної майстерності, тому завдання

викладачів іноземних мов – обрати найбільш ефективні прийоми та методи, що сприяють швидкому та тривкому засвоєнню знань. При цьому викладач повинен брати до уваги всі досягнення в царині психології пам'яті.

Об'єктом дослідження статті є форми та методи викладання іноземних мов, які сприяють мимовільному запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Актуальність цього дослідження зумовлена тим, що мимовільне запам'ятовування є чинником підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу.

Предметом дослідження є особливості використання проблемних і гумористичних ситуацій та рольових ігор на заняттях з англійської мови на немовних факультетах.

Нашою **метою** не є широке дослідження всіх проблем, пов'язаних із психологією запам'ятовування. Ми ставимо перед собою більш вузьку **мету** – частково з'ясувати лише деякі питання, що мають велике значення під час навчання іноземної мови. Ми торкаємося проблеми залежності запам'ятовування від мнемічної спрямованості діяльності, розглядаючи деякі чинники мимовільного запам'ятовування. Наше завдання – розглянути деякі прийоми та методи, спрямовані на мимовільне запам'ятовування, а отже, й на підвищення ефективності засвоєння навчального матеріалу, а також розробити рекомендації з використання цих методів.

Розглядаючи ці питання, ми спираємося на результати досліджень, здійснених видатними фахівцями в царині психології та педагогіки [1–19], а також на дані нашого багаторічного досвіду роботи з навчання англійської мови студентів немовних факультетів.

Питання про внесок психології у підвищення ефективності методів навчання постало природно. Дійсно, психологічна наука має значний вплив на систему освіти. Для ефективного розв'язання основних проблем навчання необхідні теорії, які розтлумачують, як знання представлене в пам'яті та як з цих структур знання вилучається необхідна інформація, як до цих структур додається нова інформація, а також яким чином ця система здійснює розширення структур знань через процеси саморозвитку [1: 490].

Запам'ятовування є мнемічним ефектом психологічних процесів, які завжди відбуваються під час виконання будь-якої діяльності, тому

воно не є незалежним від особливостей цієї діяльності, навпаки, найбільше ними зумовлюється. Будь-яка діяльність людини характеризується насамперед спрямованістю [12: 50]. Ми маємо на увазі так звану мнемічну спрямованість, або спрямованість на запам'ятовування. У тих випадках, коли безпосереднім джерелом мнемічної спрямованості є свідомий намір запам'ятати, запам'ятовування є особливим видом психічної діяльності – довільним запам'ятовуванням. Звичайно йому протиставляється мимовільне запам'ятовування, що здійснюється в тих випадках, коли мнемічне завдання не пропонується, та діяльність, що веде до запам'ятовування, спрямована на досягнення будь-якої іншої мети [12: 51].

Найбільш яскраво виражена мнемічна спрямованість, звичайно, у процесі довільного запам'ятовування. Наявність мнемічної спрямованості має важливе значення насамперед для продуктивності запам'ятовування. Відомо, що довільне запам'ятовування значно ефективніше, ніж мимовільне. Намір запам'ятати слід уважати однією з найголовніших умов успішності запам'ятовування [12: 52].

Проте недооцінка мимовільного запам'ятовування суттєво шкодить і психології пам'яті, і педагогіці [7: 4]. Недовільне запам'ятовування є продуктом будь-якої цілеспрямованої діяльності. У людини воно здійснюється у свідомій, вольовій діяльності, пов'язаній з досягненням поставлених цілей. Але й у цих випадках сам акт запам'ятовування є мимовільним, тобто неусвідомленим [7: 4].

Вплив активності діяльності на запам'ятовування є безперечним, оскільки активність є основною та найбільш характерною рисою будь-якої діяльності [12: 100]. Саме під час діяльності та спілкування формуються шляхи керування пам'яттю [1: 21]. І ступінь активності та самостійності розумової діяльності суб'єкта відіграє велику роль у забезпеченні продуктивності запам'ятовування [6: 5]. Психологи відзначають перевагу запам'ятовування, яке досягається шляхом самостійного розв'язання завдання, порівняно із запам'ятовуванням готового матеріалу [12: 101]. Чим більше самостійності виявляє людина під час будь-якого виду діяльності, тим більш сприятливі умови створюються для підвищення продуктивності мимовільного запам'ятовування [7: 219]. З метою систематичного формування у студентів навичок пізнавальної самостійності та забезпечення умов для мимовільного запам'ятовування матеріалу у процесі самостійного

здобуття знань доцільно використовувати на заняттях проблемні ситуації. Нами розроблена система проблемних ситуацій, які послідовно вводяться в навчальний процес під час вивчення різних розділів граматики. Наприклад, у процесі вивчення Participle I доцільно порівняти його використання у різних функціях:

The student reading a book smiled.

Reading a book, the student smiled.

Досвід показує, що під час вирішення проблемних завдань у студентів виникає пізнавальний інтерес, який сприяє підвищенню мотивації навчання та мимовільному запам'ятовуванню.

Мимовільне запам'ятовування є не нижчою категорією пам'яті, а таким самим засобом фіксації досвіду, як і довільне запам'ятовування. У певних умовах воно може бути більш продуктивним, ніж довільне запам'ятовування [7: 255].

Найважливішою умовою запам'ятовування є основний напрямок діяльності й ті мотиви, якими людина керується у своїй діяльності. Найкраще недовільно запам'ятовується те, що виникає як перешкода в діяльності. Тому відношення чого-небудь до діяльності як деякої перешкоди до її виконання, безперечно, зумовлює ефективність запам'ятовування [12: 90]. Таким чином, ті труднощі, що виникають у студентів під час вирішення проблемних завдань, створюють умови для якісного засвоєння не лише самостійно здобутих знань, але і для розв'язання пізнавальних завдань.

Необхідність активності суб'єкта під час первісного закарбування інформації впливає з самої природи рефлєкторних зв'язків, що лежать в основі будь-якого закарбування в пам'яті [7: 168]. На думку психологів, сприйняття та усвідомлення нового матеріалу є одним із найвідповідальніших етапів у процесі навчання. Від нього багато залежить у майбутньому, тому що саме тут формується активне, свідоме ставлення особистості до нового матеріалу, що набуває особистісного сенсу для студента, завдяки чому закладається фундамент якісного засвоєння цього матеріалу [4: 161]. Оскільки пізнавальна активність суб'єкта зазвичай спрямована на виділення смислового змісту, це сприяє тривалому збереженню сприйнятої інформації [5: 43].

Є певні відмінності й у змісті матеріалу, що запам'ятовується мимовільно та довільно. Мимовільна пам'ять найбільше пов'язана

з емоційною та змістовою сферами людського життя [6: 5]. Не лише позитивно, але й негативно забарвлені емоційні переживання мають великий вплив на успіх запам'ятовування; вони значно підвищують тривалість збереження в пам'яті всього, що пов'язане із сильними почуттями, порівняно з тим, що не викликало до себе ніякого певного почуття [12: 14]. Вплив на емоції сприяє не лише стійкому, але й швидкому запам'ятовуванню навчального матеріалу, оскільки формування слідів емоційної пам'яті відбувається, головним чином, з першого пред'явлення [13: 304]. За нашими спостереженнями, потужним засобом впливу на емоції студентів та, отже, ефективним прийомом, що сприяє мимовільному запам'ятовуванню, є гумористичні ситуації. Ми рекомендуємо використовувати їх під час навчання різних аспектів англійської мови: фонетики, лексики, граматики, аудіювання. Як засвідчує практика, вдало підібрана гумористична ситуація, що ілюструє навчальний матеріал, запам'ятовується швидше, ніж будь-яке правило. Наприклад, особливості утворення множини деяких іменників можна розглянути на прикладі ситуації:

My Uncle Herbert was mailing an order to his butcher in Boston. First he began the note, "Kindly send two geesees." That didn't seem right, so he started over again with "Kindly send two geeses." Still he wasn't satisfied. He settled his dilemma by writing finally, "Kindly send a goose." Then he signed his name and added a P.S.: "Send another one with it." [19]

Як відзначають психологи, інтереси та схильності відіграють важливу роль у запам'ятовуванні всього, що так чи інакше пов'язане з ними [12: 12]. Особливо це стосується професійної пам'яті, яка найкраще закарбовує те, що входить до сфери професійних інтересів людини [12: 13]. Ми рекомендуємо використовувати гумористичні ситуації під час навчання студентів немовних факультетів лексики за їхнім фахом. Такі ситуації викликають особливий інтерес у студентів. Наприклад:

- 1) – *There is direct and indirect taxation. Give me an example of indirect taxation.*
 - *The dog tax, sir.*
 - *How is that?*
 - *The dog does not have to pay it. [19]*

2) PROFESSOR: *What kept you out of class yesterday – acute – indigestion?*

CO-ED: *No, a cute engineer.* [19]

Будь-які гумористичні ситуації викликають інтерес у студентів та сприяють підвищенню мотивації навчання.

Виключно важливе значення для характеристики мнемічної спрямованості мають мотиви запам'ятовування. У цьому відношенні запам'ятовування нічим не відрізняється від будь-якої іншої діяльності, у характеристиці якої мотивам, що спонукають до її виконання, повинне відводитися першорядне місце [12: 77–78]. Життя на кожному кроці доводить нам залежність запам'ятовування від мотивів діяльності [7: 224]. Підвищена мотивація збільшує тривалість збереження сліду пам'яті [5: 60]. Таким чином, особливості діяльності в ігровій ситуації зумовлюють більш високі показники запам'ятовування у грі, ніж за навчального мотиву [7: 234]. Ігровий мотив викликає у студентів прагнення досягти найкращих результатів [7: 231; 15–18]. До того ж, до особливостей мнемічних процесів, які відбуваються у комунікативній діяльності, слід віднести незвичайно велику частину емоційної пам'яті у загальному балансі видів пам'яті, які фіксують сприйняту інформацію. Тісно пов'язана з образною та словесно-логічною пам'яттю, емоційна пам'ять незмінно виявляється найбільш тривкою [2: 328]. У зв'язку з цим слід відзначити доцільність використання рольових ігор у процесі навчання усного мовлення. Викладачами кафедри англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна розроблено декілька рольових ігор, що послідовно вводяться у навчальний процес відповідно до їхньої складності (“My Family”, “Meals”, “The City I Live in”, “University. My Speciality”, “Business Contacts”, “Scientific Conference”). Студенти сприймають рольову гру як суто ігрову діяльність, при цьому її навчальний характер ними не усвідомлюється, що створює на занятті атмосферу вільного, невимушеного спілкування та сприяє мимовільному запам'ятовуванню матеріалу. Крім цього, такі ігри, як “My Speciality”, “Business Contacts”, “Scientific Conference” викликають у студентів професійний інтерес, тому що вони можуть бути корисними в їхній майбутній професійній діяльності.

Забезпечити мимовільне запам'ятовування означає організувати навчальну діяльність так, щоб важливий матеріал студенти запам'ятали

тоді, коли вони займаються саме ним, а не запам'ятовуванням. Це набагато складніше, але набагато плідніше, ніж вимагати від студентів довільного запам'ятовування [10: 300].

Таким чином, орієнтація навчання на мимовільне запам'ятовування інформації створює найбільш сприятливі умови для формування внутрішньої пізнавальної мотивації навчальної діяльності. Рациональна організація цієї діяльності відкриває шлях до дійсно ефективного розв'язання проблеми розвивального навчання [11: 20].

Наш багаторічний досвід використання на заняттях з англійської мови рольових ігор, проблемних та гумористичних ситуацій підтверджує, що ці форми та методи сприяють мимовільному запам'ятовуванню, а отже, й підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. – М. : Прогресс, 1980. – 528 с.
2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения / П.П. Блонский. – М. : Просвещение, 1964. – 547 с.
3. Бобченко В.П. Основи загальної та юридичної психології : [курс лекцій] / В.П. Бобченко, Т.В. Жовновач, І.І. Когутич. – К. : Алерта : ЦУЛ, 2011. – 224 с.
4. Бориско Н.Ф. Особенности предъявления учебного материала / Н.Ф. Бориско // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К. : Вищ. шк., 1988. – С. 161–178.
5. Зинченко В.П. Функциональная структура зрительной памяти / В.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич. – М. : МГУ, 1980. – 272 с.
6. Зинченко П.И. Исследования психологии памяти / П.И. Зинченко // Проблемы психологии памяти. – Харьков : ХГУ, 1969. – С. 3–11.
7. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание / П.И. Зинченко. – М. : АПН РСФСР, 1961. – 559 с.
8. Косенко Ю.В. Основи теорії мовної комунікації / Ю.В. Косенко. – Суми : Сум. держ. ун-т, 2011. – 187 с.
9. Ляудис В.Я. Строение процесса запоминания / В.Я. Ляудис // Проблемы психологии памяти. – Харьков : ХГУ, 1969. – С. 21–40.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
11. Середа Г.К. О структуре учебной деятельности, обеспечивающей

- высокую продуктивность произвольного запоминания / Г.К. Серeda // Проблемы психологии памяти. – Харьков : ХГУ, 1969. – С. 12–20.
12. Смирнов А.А. Психология запоминания / А.А. Смирнов. – М.-Л. : АПН СССР, 1948. – 328 с.
 13. Харенко В.М. Эмоциональные средства регулирования межличностных отношений / В.М. Харенко // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К. : Виц. шк., 1988. – С. 304–320.
 14. Шадриков В.Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В.Д. Шадриков, Н.П. Анисимова, Е.Н. Корнеева. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
 15. Black V. Speaking Advanced / V. Black, M. McNorton, A. Malderez, S. Parker. – Oxford University Press, 1993. – 102 p.
 16. Golebiowska A. Getting Students to Talk / A. Golebiowska. – Prentice Hall International (UK) Ltd, 1990. – 161 p.
 17. Ladousse G.P. Role Play / G.P. Ladousse. – Oxford University Press, 1992. – 181 p.
 18. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – London : Longman, 1983. – 127 p.
 19. Pocheptsov G.G. Language and Humour / G.G. Pocheptsov. – Kyiv : Vyscha shc., 1982. – 327 p.

УДК 376-054.62 – 044.22:5

**МОВНІ ЗАСОБИ
ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ
ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
БІОЛОГІЇ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ**

Левіна М.М. (Харків)

У статті розглядаються деякі засоби підвищення мотивації під час навчання іноземних студентів біології, зокрема, методи семантизації фахової лексики, рольові ігри та елементи проблемного навчання. Даються практичні рекомендації з використання цих засобів.

Ключові слова: іноземні студенти, мотивація, проблемне навчання, рольова гра, семантизація.

Лёвина М. Н. Языковые средства повышения мотивации при обучении иностранных студентов биологии на подготовительном факультете. В статье рассматриваются некоторые средства повышения мотивации при обучении иностранных студентов биологии, в частности, методы семантизации специальной лексики, ролевые игры и элементы проблемного обучения. Даются практические рекомендации по применению этих средств.

Ключевые слова: иностранные студенты, мотивация, проблемное обучение, ролевая игра, семантизация.

Levina M. M. Language Means of Increasing Motivation in Teaching Biology to Foreign Students at the Preparatory Department. Some means of increasing motivation in teaching Biology to foreign students, in particular, methods of the semantization of the special vocabulary, the role play and the problem-solving method, are considered in the paper. Practical recommendations on the usage of these means are given.

Key words: foreign students, motivation, problem-solving method, role play, semantization.

Як відомо, мотивація є однією з найважливіших умов успішності навчання, тому перед викладачами стоїть завдання – розробити систему методів навчання, які сприяють підвищенню мотивації, а отже, й підвищенню ефективності навчання.

Об'єктом дослідження статті є методи підвищення мотивації навчання іноземних студентів на заняттях з біології на початковому етапі.

Актуальність цього дослідження зумовлена пошуком ефективних шляхів підвищення рівня знань із біології у іноземних студентів та необхідністю вдосконалення методів їх підготовки до слухання лекцій російською мовою на першому курсі вищих навчальних закладів медико-біологічного профілю.

Предметом дослідження є особливості використання методів семантизації фахової лексики, ролевих ігор та елементів проблемного навчання з метою підвищення мотивації навчання.

Метою статті є розгляд вищевказаних методів підвищення мотивації та розробка рекомендацій щодо їх використання на заняттях із біології.

Оскільки ефективність навчання тісно пов'язана з мотивацією, однією з найважливіших завдань, що стоять перед педагогами,

є пошук методів навчання, які сприяють підвищенню мотивації навчальної діяльності студентів.

Найціннішим мотивом навчальної діяльності виступає пізнавальний інтерес [8: 26]. У педагогічній практиці пізнавальний інтерес розглядається як стимул процесів навчання та виховання, як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, ефективний інструмент викладача, який дозволяє йому зробити процес навчання привабливим, виділити у навчанні саме ті аспекти, які можуть привернути до себе недовільну увагу студентів, примусять активізувати їхнє мислення, захоплено працювати над навчальним завданням [8: 21].

Одним з найважливіших завдань, які стоять перед іноземними студентами медико-біологічних спеціальностей на початковому етапі вивчення біології, є засвоєння фахової лексики. Потреба в навчанні студентів професійної термінології викликана тим, що саме термінологія є центральним елементом мови спеціальності, носієм основного предметного змісту [5: 85]. Активне оволодіння термінологічною лексикою полегшує процес навчання, формує вокабулярій майбутнього фахівця [1: 126]. У свою чергу, перед викладачем стоїть завдання – розробити таку систему методів семантизації та закріплення фахової лексики, яка б максимально ефективно сприяла її засвоєнню.

На початковому етапі презентацію фахових термінів проводять, використовуючи такі методи семантизації лексики, як дефініція, наочність та аудіовізуальні засоби навчання, переклад на рідну мову студентів.

Розгляньмо особливості їх використання на заняттях з біології. Біологічні терміни найчастіше вводяться за допомогою дефініції, наприклад: *«Изменчивость – это способность организмов изменять свои признаки и свойства. Изменчивость происходит под воздействием внешней среды или появляется в результате хромосомных перестроек и их адаптации»* [7: 273]. При цьому доцільно, проговорюючи терміни, записати їх на дошці, після чого студенти повинні занотувати їх у свої зошити. Таким чином, до роботи залучаються основні види пам'яті: зорова, слухова та моторна.

Інколи під час репрезентації термінів ми використовуємо переклад на рідну мову студентів, також студенти користуються словниками (у тому числі, електронними) під час самостійної роботи з фаховою

лексикою. У процесі позааудиторної роботи, працюючи з текстовим матеріалом підручника з біології, студенти також повинні приділяти особливу увагу вивченню термінології.

Особливий інтерес у англомовних студентів викликають терміни, під час перекладу яких з англійської мови на російську спостерігаються розбіжності, тобто переклад відбувається не шляхом «кальки», наприклад, “dog-rose” – шиповник, “dog-bee” – трутень, “dog-wood” – кизил, “dog-ape” – бабуїн, “dog-berry” – волчья ягода (свидина), “wild-boar” – вепрь, “blackthorn” – тёрн, “whitethorn” – боярышник. Зокрема, привертають увагу студентів і зоологічні та ботанічні терміни з елементами:

- 1) - fly: “butterfly” – бабочка, “dragon-fly” – стрекоза, “gad-fly” – овод, “fruit fly” – дрозофила, “sand fly” – москит;
- 2) - fish: “flat fish” – камбала, “sheat-fish” – сом, “wolf-fish” – зубатка полосатая, “dog-fish” – морская собака (акула);
- 3) - cock: “wood-cock” – вальдшнеп, “black-cock” – тетерев, “peacock” – павлин;
- 4) - berry: “raspberry” – малина, “strawberry” – земляника, клубника, “gooseberry” – крыжовник, “cranberry” – клюква;
- 5) grass -: “grass-snake” – уж, “grasshopper” – кузнечик;
- 6) wood -: “wood-grouse” – глухарь, “woodpecker” – дятел, “wood-louse” – мокрица;
- 7) water -: “water-hen” – камышовка, “water-lily” – кувшинка, “water-melon” – арбуз;
- 8) sea -: “sea-ape” – калан, “sea-bear” – морской котик, “sea-calf” – тюлень, “sea-jelly” – медуза, “sea-gull” – чайка;
- 9) ground-: “ground-hog” – сурок лесной американский, “ground-nut” – арахис, “ground oak” – карликовый дуб, “ground-squirrel” – бурундук.

Використання наочності під час репрезентації фахової лексики дуже важливе з точки зору її впливу на засвоєння матеріалу, оскільки вдало підібрані засоби наочності забезпечують позитивну емоційну атмосферу на занятті, яка підготовлює сприйняття [6: 10], вони також чинять безпосередній психологічний та емоційний вплив,

концентрують увагу, сприяють кращому засвоєнню матеріалу, викликають у студентів пізнавальний інтерес [2: 44]. Пізнавальним інтересом психологи вважають специфічну вибірккову спрямованість психічних процесів людини на явища та об'єкти реального світу. Формується стійкий пізнавальний інтерес різними засобами [8: 15]. Одним із них є зацікавленість. Зацікавленість може бути:

- початковим поштовхом пізнавального інтересу;
- опорою емоційної пам'яті;
- своєрідною розрядкою напруженості на занятті;
- засобом переключення емоцій, думок;
- засобом мобілізації уваги та вольових зусиль [2: 44].

Як відомо, пізнавальний інтерес є найбільш дієвим з усіх мотивів навчальної діяльності [8: 15]. І в цьому ми переконуємося на заняттях, використовуючи елементи проблемного навчання, головною рисою якого є те, що студенти не одержують готову інформацію від викладача, а здобувають її у процесі самостійної роботи над вирішенням проблеми. Найчастіше у студентів викликають здивування та створюють проблемну ситуацію під час навчання такі елементи, як новітність інформації, незвичайність, несподіваність, дивність. У сукупності вони є найсильнішими збуджувачами пізнавального інтересу, які загострюють емоційно-мисленнєві процеси. Саме вони змушують спостерігати, вести пошук, здогадуватися, знаходити вихід з проблемної ситуації [8: 30]. При цьому викладач не є пасивним глядачем, своїми влучними запитаннями він нашоує студентів на пошук правильного рішення. Тому його головним запитанням є не «Що?», «Де?» або «Коли?», а «Чому?», і саме це запитання примушує студентів замислитися над причиною та сутністю явищ. Наприклад, «Чому у людини підвищується температура тіла, коли вона хворіє на грип?», «Чому людина хворіє, коли у неї знижується рівень гемоглобіну в крові?»

Таким чином, у процесі самостійної роботи над вирішенням проблемного завдання напрацьовуються навички дослідницької діяльності, вміння робити аналіз здобутої інформації, узагальнення, логічні висновки. Отже, самостійна діяльність студентів сприяє розвитку професійної комунікативної компетенції, підвищенню мотиваційного рівня, якнайкраще готує до майбутньої професійної діяльності [3: 44].

Ефективним засобом засвоєння та закріплення мовного матеріалу вже давно визнано рольові ігри, адже саме цей засіб забезпечує всебічний розвиток мовлення іноземних студентів в умовах, наближених до реальних, озброює їх саме тими знаннями, які необхідні у практичній діяльності [4: 126]. Метою імітаційно-моделюючої гри як способу практичного оволодіння іноземною мовою є формування, удосконалення та розвиток навичок і вмінь студентів у різних видах мовленнєвої діяльності шляхом багаторазового та різноманітного виконання мовленнєвих дій, які стають особистісно значущими для суб'єкта навчання, оскільки є вмотивованими участю в ігровій діяльності. В основі цієї гри – організація спілкування між студентами згідно з розподілом ролей та визначенням ігрового сюжету [4: 127]. Імітаційно-моделюючі ігри мають великі навчальні можливості. Їх використання сприяє кращому розвитку діалогічного та монологічного мовлення. Під час роботи над імітаційно-моделюючими іграми активно розвивається уява студентів. Ігри вчать міркувати, формують у студентів навички самостійного висловлювання своєї думки [4: 128]. Психологічний вплив гри виявляється в інтелектуальному зростанні студентів, оскільки використання гри на занятті забезпечує розвиток потреби в мисленні, що спричиняє інтелектуальну активність, розумову та пізнавальну самостійність, свідомість та ініціативність студентів. Імітаційно-моделююча гра допомагає студентам позбутися страху користування мовою, яку вони вивчають, стимулює увагу та пам'ять, вона також покращує психологічний клімат у групі, формує здатність приймати самостійні рішення, оцінювати свої дії, позитивно впливає на формування у студентів серйозного ставлення до навчання [4: 130]. Для закріплення лексики з курсу анатомії людини доцільно використовувати гру «лікар – пацієнт», яка, без сумніву, завжди зможе викликати жвавий інтерес у студентів, оскільки безпосередньо пов'язана з їхньою майбутньою професією.

Таким чином, використовуючи вищезгадані методи при викладанні біології іноземним студентам на початковому етапі, ми прийшли до висновку, що вони значно підвищують мотивацію, а отже, й ефективність навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування / Л.В. Барановська. – Біла церква : Білоцерков. держ. ун-т, 2002. – 256 с.
2. Воронина Д.О. К вопросу об использовании наглядных средств в практике обучения иностранному языку / Д.О. Воронина // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : матеріали V Міжнарод. науково-метод. конф., (Харків, 22 листопада 2012 р.). – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – С. 44–45.
3. Гончарова І.П. Психолого-педагогічні засади викладання мов у аспекті самостійної роботи іноземних студентів-медиків (з досвіду роботи) / І.П. Гончарова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. – Вип. 20. – С. 37–45.
4. Довгоп'ят О.О. Упровадження імітаційно-моделюючих ігор у процесі довузівської підготовки іноземних громадян / О.О. Довгоп'ят // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. – Вип. 12. – С. 125–131.
5. Д'яченко Г.П. Причини мовленнєвих проблем засвоєння та використання фахової термінології студентами економічних спеціальностей ВНЗ Сходу України / Г.П. Д'яченко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2006. – Вип. 10. – С. 84–90.
6. Зотов Ю.Б. Организация современного урока / Ю.Б. Зотов. – М. : Высш. шк., 1984. – 143 с.
7. Хейлік В.Д. Формування вмінь вірогідного прогнозування та запису російською мовою тексту навчальної лекції в іноземних студентів медико-біологічного профілю / В.Д. Хейлік // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – Вип. 18. – С. 268–275.
8. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Высш. шк., 1981. – 174 с.

УДК378.141'243

**АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ІНШОМОВНОЇ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ СФЕРИ
(німецька мова після англійської)**

Окопна Я.В., канд. пед. наук (Київ)

У статті представлено алгоритм формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців туристичної сфери під час вивчення другої іноземної мови. Проаналізовано засоби вдосконалення викладання другої іноземної мови в умовах нелінгвістичного вищого навчального закладу.

Ключові слова: алгоритм формування, друга іноземна мова, нелінгвістичний вищий навчальний заклад, професійно орієнтована компетентність, туристична сфера.

Окопная Я.В. Алгоритм формирования профессионально ориентированной компетентности у будущих специалистов сферы туризма (немецкий язык после английского). В статье представлен алгоритм формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетентности будущих работников сферы туризма в рамках изучения второго иностранного языка. Проанализированы средства совершенствования преподавания второго иностранного языка в условиях нелингвистического высшего учебного заведения.

Ключевые слова: алгоритм формирования, второй иностранный язык, нелингвистическое высшее учебное заведение, профессионально ориентированная компетентность, сфера туризма.

Okopna Y.V. Algorithm of Forming Future Specialists' Professionally-Oriented Competence in the Sphere of Tourism (German after English). The algorithm of forming future tourism specialists' professional training on the basis of learning a second foreign language at the contemporary stage of higher education has been presented in the article. The work for mastering a second foreign language in the process of teaching at non-linguistic institutions has been analyzed.

Key words: algorithm of forming, non-linguistic institution, professionally-oriented competence, second foreign language, sphere of tourism.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Система вітчизняної іншомовної професійної освіти у сучасному нелінгвістичному вищому навчальному закладі націлена не лише на високоякісну підготовку кваліфікованого конкурентоспроможного фахівця, а й на творчий розвиток індивідуальності особистості нової генерації засобами вивчення двох і більше іноземних мов (ІМ). Технологія цього процесу, відповідно до оновлених тенденцій, декларованих у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, має чітко виражену професійну спрямованість, деталізовану в Типовій і Рамковій програмах з іноземної мови (ІМ) для професійного спілкування, а принцип професійної спрямованості курсу другої ІМ узгоджено з компонентами навчального процесу, всебічним інтелектуальним розвитком особистості, здатної до активної участі у плануванні та реалізації пізнавальної іншомовної діяльності, самоосвіти і саморегулювання двома і більше ІМ [2–4].

У зв'язку з цим актуальності набуває вивчення німецької мови професійного спрямування (НМПС) як другої ІМ після англійської майбутніми працівниками туристичної сфери в межах бакалаврату нелінгвістичного ВНЗ. Практична мета формування професійно орієнтованої комунікативної компетентності (ПОКК) у НМПС як другій ІМ визначає головний зміст навчального процесу – вирішення завдань виховного, освітнього та розвивального характеру. Однією з умов успішного здійснення цих завдань є організація навчально-виховного процесу з урахуванням факторів, що впливають на хід і результати навчання, зокрема: прогнозування гнучкого управління, своєчасне внесення необхідних змін у хід навчальної діяльності та забезпечення зворотнього зв'язку у формі контролю.

У цьому аспекті пріоритетним напрямом організації навчання у нелінгвістичному ВНЗ виступає пошук алгоритму вирішення подвійної задачі: одночасно із засвоєнням фахових знань, формуванням професійних навичок і вмій практичного користування першою ІМ майбутні туристичні менеджери повинні навчитися самостійно оволодівати новими знаннями НМПС як другої ІМ, навчитися вчитися та сформуванати особистісну потребу до навчання впродовж усього життя. (Під алгоритмом ми розуміємо систему чітко визначених істинних передумов, придатних до реалізації процесу формування ПОКК у НМПС як другій ІМ, що забезпечують

досягнення поставлених цілей або конкретних навчальних завдань у межах основної прогнозованої мети. Цей алгоритм покладено в основу програмованого навчання) [1: 18].

Такий підхід до формування ПОКК у НМПС як другій ІМ сприятиме формуванню дипломованого фахівця з інноваційним типом мислення, здатного до інноваційного типу діяльності. А практичне володіння другою ІМ на рівні, достатньому для вільної усної та письмової професійної комунікації, є не лише невід'ємним компонентом успішного функціонування у професійній діяльності, а й становить важливу складову самодостатності особистості. Умовою формування такої особистості виступає перехід від інформаційного навчання до навчання, що розвиває.

З проблем алгоритмізації формування іншомовної ПОКК у НМПС існує певна теоретична база. Зокрема, описано понятійну систему теорії навчання говоріння та письма, розроблено технології та надано рекомендації щодо навчання цих видів мовленнєвої діяльності (МД), визначено об'єкти контролю рівня володіння (О.Б. Бігич, І.Л. Бім, В.А. Бухбіндер, Л.В. Гайдукова, О.В. Калімуліна, О.Г. Квасова, О.О. Кнурова, Т.І. Олійник, Ю.І. Пассов, І.В. Попова, І.О. Сімкова, В.Л. Скалкін та інші); досліджено особливості навчання культури міжособистісної комунікації (Т.М. Астафурова, Є.М. Верещагін, Л.Я. Зєня, О.Л. Красковська, Ю.Б. Кузьменкова, М.Л. Писанко, С.В. Соколова, О.Б. Тарнопольський, М.О. Фаєнова та ін.). Науковці (М.В. Барішніков, Н.Л. Замкова, І.В. Коломієць, С.С. Коломієць, С.В. Лимова, Л.Я. Личко, Р.Ю. Мартинова, О.М. Сорока, І.В. Чірва) розглядають процес навчання професійно орієнтованого говоріння та письма з урахуванням відмінностей у сферах спілкування, професійних ролях, типах професійних діалогів, мовному і мовленнєвому матеріалі. Про особливості та переваги технології навчання другої ІМ після першої ІМ, подолання інтерферуючого впливу, а також використання першої ІМ для вивчення другої ІМ зазначено в роботах А.О. Анісімової, Л.О. Калашнікової, Н.М. Марченко, І.М. Мельник, О.О. Молокович, О.В. Пінської, Т.А. Пустовалової, О.О. Савчук, А.В. Щептилової та ін.

В останні роки увага вітчизняних та зарубіжних науковців прикута до залучення інтернет-ресурсів у навчанні майбутніх фахівців ІМ (О.Б. Бігич, М.А. Бовтенко, А.Л. Буран, М.С. Гришина, Л.Я. Зєня,

С.В. Радецька, П.І. Сердюков, Л.І. Скалій, Н.Д. Угринович, С.А. Фомін, Н.С. Форкун, Є.В. Якушина, М.С. Dason, A. Dillon, С. Kramersch та ін.).

Проте, незважаючи на достатню кількість наукових праць із професійно орієнтованого навчання ІМ, проблема виведення алгоритму навчання продуктивних видів МД майбутніх працівників туристичної сфери у НМПС після англійської як другої ІМ із використанням дистанційних засобів навчання на сьогодні залишається не дослідженою.

Тож, замовлення суспільства на фахівців туристичної сфери, які володіють ПОКК у двох і більше ІМ, потреба у розробці алгоритмів побудови нових навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою для професійно орієнтованого навчання продуктивних видів МД другою ІМ в контексті кредитно-модульної системи та необхідність розробки науково обґрунтованої технології професійно орієнтованого навчання другою ІМ із залученням дистанційних засобів навчання зумовили вибір теми статті. **Метою статті** є розкриття теоретико-методичних засад алгоритму формування німецькомовної ПОКК як системи ефективних засобів вирішення проблемних фахових комунікативних завдань другою ІМ.

Виклад основного матеріалу дослідження організовано у два етапи. На першому етапі ми вважаємо за доцільне надати пояснення щодо теоретико-понятійної бази. Другим етапом розвідки є реалізація методичних вказівок та коментарів.

Під «алгоритмом» ми розуміємо не окреме правило, а систему певних законів, правил, які є необхідними для організації та реалізації навчання продуктивних видів іншомовної МД. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану робочу ціль – створити комфортні умови навчання другої ІМ, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих проблемних професійно орієнтованих ситуацій, використання проблемних ділових ігор, спільне вирішення фахово спрямованих проблем на основі аналізу обставин та відповідних ситуацій.

Освітня технологія інтерактивного навчання у процесі *формування* ПОКК НМПС як другої ІМ після англійської у майбутніх фахівців

туристичної сфери – це сукупність різноманітних педагогічних прийомів, які спонукають студентів до дослідницької творчої активності, створюють умови для усвідомлення ними матеріалу, узагальнення одержаних знань. Ця технологія готує фахівців туристичної сфери нового покоління, які вміють спілкуватися, слухати, чути інших, міркувати, творчо та плідно мислити. В її основу покладено ідеї творчої співпраці викладача та студентів. За запровадження цієї технології знання засвоюються краще, адже дистанційні інтерактивні методики розраховані не на запам'ятовування, а на творчий процес пізнання світу, на постановку професійно орієнтованої проблеми та пошук шляхів її вирішення [3–5].

Базова модель дистанційного інтерактивного заняття з формування ПОКК НМПС як другої ІМ включає в себе 5 етапів: *мотивація; заявлення теми та очікуваних навчальних результатів; надання необхідної інформації; інтерактивні вправи; рефлексія.*

Мета *першого етапу* – сфокусувати увагу студентів на проблемі та викликати інтерес до обговорюваної професійно орієнтованої теми за допомогою методів: «мозковий штурм», «мікрофон», «криголам» тощо як в аудиторному так і позааудиторному режимі. Забезпечення розуміння студентами змісту їхньої навчальної професійно орієнтованої діяльності реалізується на *другому етапі* заняття. На *третьому етапі* студенти на основі певного обсягу інформації за мінімально короткий час вчаться виконувати практичні завдання та здійснювати комунікацію у професійно орієнтованих проблемних ситуаціях. *Інтерактивна вправа* – ключова частина заняття – її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результатів та цілей заняття. (На цьому етапі найчастіше використовують «сенкани», «групування», «створення асоціативного куша», «діаграми Венна» та інше. *Останній етап* заняття – рефлексія, мета якого – усвідомлення отриманих результатів, контроль набутих знань.

Уважаємо за доцільне використання інтерактивних технологій для підвищення ефективності засвоєння професійно орієнтованого фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу. Актуальність змісту електронних вправ полягає в розширенні пізнавальних можливостей студентів, зокрема, у здобуванні, аналізі та застосуванні професійно орієнтованої інформації з різних джерел, можливості

перенесення сформованих умінь і навичок до майбутньої професійної діяльності. Сутність запропонованої технології полягає у застосуванні методів інтерактивного навчання на заняттях з ІМ для швидкого засвоєння великої кількості нового матеріалу, розвитку мислення, пам'яті, уваги, пошуку шляхів вирішення професійно орієнтованих навчальних завдань.

За зазначеним алгоритмом у першому півріччі 2013 – 2014 н. р. нами було проведено розвідувальне експериментальне навчання на базі кафедри іноземних мов професійного спрямування Національного університету харчових технологій. Учасниками експериментальних груп стали студенти – майбутні фахівці туристичної сфери за спеціальністю 6.140103 «Туризм» (загальна кількість учасників експерименту – 46 осіб). Студенти у дистанційному режимі виконували інтерактивні вправи, побудовані за зазначеним вище алгоритмом створення навчально-методичних матеріалів.

Об'єктом розвідувального навчання стала технологія навчання, організована за системою вправ з формування ПОКК у другій ІМ у майбутніх фахівців туристичної сфери, як основа комплексу навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою.

Основними цілями розвідувального експериментального навчання були: 1) апробація, редагування, корекція та вдосконалення змісту розробленої технології, спрямованої на формування ПОКК у другій ІМ у майбутніх фахівців туристичної сфери в природних умовах на заняттях з другої ІМ для її подальшого включення до комплексу навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою; 2) визначення типових помилок студентів та труднощів оволодіння другою ІМ.

Додатковими цілями розвідувального експерименту визначено:

1) виявлення елементу, придатного для заявлення в якості варійованої умови та 2) уточнення формулювання робочої гіпотези майбутнього експериментального навчання.

Вступне анкетування, спостереження у процесі розвідувального експериментального навчання, а також післяекспериментальне усне опитування студентів надали можливість перевірити, чи сприяє вищезазначена алгоритмована система вправ залученню студентів до майбутньої професійної діяльності, і як це впливає на підвищення рівня їхньої ПОКК. У ході підготовки, організації та проведення

розвідувального експериментального навчання ми керувалися головними положеннями теорії методичного експерименту, розробленої І.П. Биковою, П.Б. Гурвичем, М.В. Ляховицьким, Е.О. Штульманом, а також дослідженнями з методики організації професійно орієнтованого навчання на II–III курсах нелінгвістичного ВНЗ, що розроблено О.Б. Тарнопольським, О.П. Биконею, С.Е. Кіжнер, О.С. Малюгою та ін. Слідом за вимогами й науково обґрунтованими положеннями дослідників про необхідність проведення розвідувальних експериментів (П.Б. Гурвич, Н.М. Кушнарєнко, В.М. Шейко, Є.А. Штульман), а також згідно з теорією М.В. Ляховицького, ми передбачили чотири етапи розвідувального експериментального навчання: 1) організація розвідувального експерименту; 2) його реалізація; 3) констатація отриманих даних; 4) їх інтерпретація.

У ході розвідувального експериментального навчання було досягнуто наступних результатів: 1) здійснено апробацію, редагування, корекцію та вдосконалення змісту укладеної нами системи вправ, спрямованої на формування ПОКК у другій ІМ у майбутніх працівників туристичної сфери в природних умовах на заняттях з другої ІМ для її (системи вправ) подальшого включення до комплексу навчально-методичних матеріалів з комп'ютерною підтримкою; 2) визначено типові помилки студентів та труднощі формування ПОКК у другій ІМ; 3) виявлено елемент, придатний до заявлення в якості варійованої умови; 4) уточнено формулювання робочої гіпотези майбутнього експериментального навчання.

Крім того, було розроблено **робочу гіпотезу** експериментального навчання: виконання майбутніми працівниками туристичної сфери проблемних професійно орієнтованих продуктивних вправ для формування ПОКК у другій ІМ сприятиме підвищенню ефективності процесу оволодіння професійно орієнтованими іншомовними мовленнєвими вміннями на практичних заняттях із другої ІМ.

Розгляньмо опис алгоритмізованої вправи «Сенкан». *Сенкан* – улюблений вид роботи наших студентів на заняттях із другої ІМ. «Вимоги» для створення сенкану: 1-й рядок – іменник, 2-й – два прикметники, 3-й – три дієслова, 4-й – речення з чотирьох слів, 5-й – асоціація з першим словом. Дієслова можна вживати в інфінітиві,

але в більшості випадків в електронних вправах їх слід подавати у відповідній формі для того, щоб закріпити набуті знання про відмінювання дієслів.

Щоб не порушувати «*вимоги*», під час створення сенкану на початковому етапі студентам можна вживати іменник без артикля. Наприклад,

Сенкан 1:

Himmel
blau, wolkenlos, schweben
sind, fallen,

Unsere Gäste sind im siebenten Himmel. / zwischen Himmel und Erde.

Сенкан 2:

(der) Kollege
treu, gut
lebt, malt, treibt
Mein Freund ist Schüler.
Hotellmanager

Сенкан 3:

(Das) Meer
salzig, warm, türkisblau,
fahren, stechen, baden
Die Kinder baden im Meer.

Результатами використання запропонованого алгоритму є уміння майбутніх фахівців сфери обслуговування знаходити нетрадиційні шляхи вирішення проблем, досягати поставлених цілей, робити пошук і відбір професійно орієнтованої інформації, а також аналізувати застосування набутих знань. Використання інтерактивних технологій підвищує інтенсивність навчання, розвиває творчі здібності студентів.

Висновки. Перевірка доцільності використання засобів формування ПОКК другої ІМ (системи електронних вправ, тестових завдань та презентаційних одиниць) відбувалась у ході виконання студентами проблемних професійно орієнтованих вправ на аудиторних та позааудиторних заняттях з другої ІМ за зазначеним вище алгоритмом: 1) мотивація; 2) заявлення теми та очікуваних навчальних результатів; 3) надання необхідної інформації; 4) інтерактивні вправи; 5) рефлексія.

Наші власні спостереження, а також враження студентів підтвердили, що запропонований алгоритм є доцільним для формування ПОКК другої ІМ, оскільки він забезпечує сприятливі умови для навчання студентів та спрямовує зміст навчання і самих студентів на потреби майбутньої професійної діяльності.

Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку ми вбачаємо в розробці рекомендацій до впровадження запропонованої технології у навчальний процес на факультетах туризму та готельно-ресторанного бізнесу нелінгвістичних ВНЗ та підготовці матеріалів експериментального навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
4. Рамкова програма з німецької мови для професійного спілкування. – К. : Ленвіт, 2006. – 90 с.
5. Теорія і практика формування іншомовної професійно орієнтованої компетентності в говорінні у студентів нелінгвістичних спеціальностей : кол. монографія / Заг. і наук. ред. Бігич О.Б. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2013. – 383 с.

УДК 378.147.041:61]-057.875-054.6

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИЙ ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Рощупкина О.А., канд. пед. наук (Запоріжжя)

У цій статті представлено характеристику професійно орієнтованого тексту як засобу навчання читання іноземних студентів довузівського етапу.

Ключові слова: іноземні студенти, професійно орієнтований текст, читання.

© Рощупкина О.А., 2014

Рошупкина Е.А. Профессионально ориентированный текст как средство обучения чтению иностранных студентов. В данной статье представлена характеристика профессионально ориентированного текста как средства обучения чтению иностранных студентов довузовского этапа.

Ключевые слова: иностранные студенты, профессионально ориентированный текст, чтение.

Roshchupkina O.A. Professionally-oriented Text as a Means of Teaching Reading to Foreign Students. The article deals with the description of the professionally-oriented text as the means of teaching reading to foreign students at the preparatory stage.

Key words: foreign students, professionally-oriented text, reading.

Формування вмінь професійно орієнтованого читання в іноземних студентів у процесі самостійної роботи здійснюється на базі навчального тексту зі спеціальності. У зв'язку з цим важливо розглянути характеристики тексту як засобу навчання читання студентів-іноземців довузівського етапу під час самостійної роботи.

Текст визнають комунікативною одиницею навчання читання більшість учених (А.Е. Бабайлова, Н.С. Валгіна, М.В. Всеволодова, І.Р. Гальперін, О.О. алевська та ін.). Сьогодні проблемою текстів займаються представники різних наук: педагоги, методисти, лінгвісти, психологи. Це зумовило появу низки підходів до вивчення природи тексту (стилістичний, комунікативний, прагматичний, структурно-семантичний, семіотичний та ін.). Проте текст як засіб навчання професійно орієнтованого читання під час самостійної роботи іноземних студентів довузівського етапу досліджено недостатньо, тоді як ця проблема є актуальною і вимагає подальших досліджень.

Метою статті є характеристика професійно орієнтованого тексту як засобу навчання читання іноземних студентів підготовчого факультету.

Як відомо, навчальний текст зі спеціальності є не лише джерелом інформації, засобом для розвитку вмінь і навичок усного і письмового мовлення, матеріалом для комплексних вправ для засвоєння лексики і граматики, але й засобом навчання студентів-іноземців професійно орієнтованого читання.

Під професійно орієнтованим текстом (навчальним текстом зі спеціальності) розуміємо комунікативну одиницю, призначену

для формування конкретних умінь і навичок студентів на певному етапі навчання. Текст 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.

Базою для формування вмінь читання під час самостійної роботи доцільно вважати тексти навчальної і науково-популярної літератури. Тексти підручників відображають систему знань, що вже склалася, загальноприйняті поняття і закони певної науки. Адресовані майбутнім фахівцям, вони характеризуються дидактичною спрямованістю, що позначається на способі представлення і розташування матеріалу, його викладу і навіть оформлення. Мета таких текстів – інформативно-навчальна, тому будуються вони на основі дидактичних принципів: від простого до складного, від відомого до нового; відрізняються дедуктивним характером подання матеріалу, достатньою кількістю прикладів та ілюстрацій. Текст підручника є свого роду вправою, в якій демонструється функціонування в мові, що вивчається, нового лексико-граматичного матеріалу. Виконуючи функцію об'єкту навчання, навчальний текст є носієм інформації, що відповідає комунікативним запитам студентів, і передусім, у навчально-професійній сфері.

У той самий час, враховуючи всі переваги текстів підручника як основного базового інформаційного джерела, раціонально використовувати у навчальному процесі, як переконує практика [6], і науково-популярні тексти як додаткові матеріали у процесі самостійної роботи. Це зумовлено тим, що тексти науково-популярного характеру відповідають комунікативно-пізнавальним інтересам і потребам іноземних студентів, їхньому мовному і мовленнєвому досвіду в рідній та іноземній мовах. Вони надають студентам додаткову інформацію за фахом у нескладній для засвоєння манері викладу, у цікавій формі. Науково-популярні тексти є доступними для сприйняття і в змістовому, і в мовному відношенні. Вони розповідають про науку, не спрощуючи її і в той самий час не перевантажуючи виклад важкодоступним матеріалом, характеризуються простотою синтаксичних конструкцій та логіко-композиційної структури, відзначаються моносемічністю лексики, мінімальністю використання термінології. Перелічені характеристики

текстів навчальної і науково-популярної літератури дозволяють продуктивно використовувати їх також як матеріал для самостійної роботи під час читання на підготовчих факультетах.

Під час відбору спеціальних текстів на довузівському етапі актуальними серед численних категорій тексту є зв'язність, структурність, цілісність, комунікативна завершеність, спосіб викладу.

Зв'язність розглядається як явище синтагматичне і семантичне, тобто розрізняють зовнішню (структурну) і внутрішню (сміслову) зв'язність. Засоби зв'язку ділять на лексичні, лексико-граматичні і граматичні, іншими словами, на такі, що забезпечують змістову, логічну і композиційну зв'язність. Реалізація категорії зв'язності у текстах зі спеціальності у порівнянні з текстами загально-літературної мови має свої особливості: зв'язність такого тексту базується передусім на внутрішній логіці розгортання його теми. Найбільш частотним видом зв'язку є повний лексичний повтор терміну, оскільки саме він забезпечує однозначність тексту. Для композиційного оформлення змісту широко використовуються експліцитні стандартизовані вирази і нейтральний порядок слів. Категорія граматичного часу виконує функції сегментації та інтеграції текстового змісту.

Структурність виражає відношення, які існують між частинами (елементами, одиницями) тексту. Залежно від віднесеності одиниць тексту до його теми, композиції або змісту виділяють тематичну, логіко-композиційну і змістову (сміслову, предикативну) структури.

Тематичну структуру наукового тексту утворює предмет викладу (тобто те, про що повідомляється в тексті). До найбільш характерних типів текстів, що виділяються за їхньою тематикою на підготовчих факультетах, належать тексти про властивості, структуру, склад, форму, функціонування, класифікацію об'єктів, про поняття і категорії науки, про явища, процеси і факти. Нова інформація про об'єкт міститься в підтемах і є ремою тексту, що відповідає на питання: що буде говоритися про об'єкт.

Логіко-композиційна структура тексту відображає послідовність розташування в ньому смислових блоків. Для цих текстів характерні схеми, що типізуються, розташування змістовної інформації, що визначається жанровою приналежністю. Оскільки тексти зі спеціальності належать до наукового стилю, то вони мають

визначений порядок розташування смислових частин, а саме: вступ – основна частина – висновок (для текстів-описів й -оповідань) або теза – доказ – висновок (для текстів-доказів) і, відповідно, стандартний набір мовних засобів оформлення переходів від однієї змістової частини до іншої. Логіко-композиційна структура професійно зорієнтованого тексту, логіка викладу впливають на його розуміння. На довузівському етапі навчання у процесі самостійної роботи раціональніше пропонувати тексти з дедуктивною і дедуктивно-індуктивною структурою, оскільки вони передбачають розкриття змісту шляхом логічного руху думки від загального до часткового, що легше сприймається студентами в порівнянні з індуктивним типом викладу.

Змістова структура тексту відображає смислові зв'язки і відношення, які встановлюються між поняттями, явищами, відображеними в тексті засобами мовних одиниць різних рівнів. Традиційно виокремлюють два головні підходи: предикативний (текст як ієрархія різнопорядкових предикацій) і денотатний (текст як система денотатів). Можна розглядати різні підходи до моделювання змісту тексту як взаємодоповнюючі, оскільки кожен із них може бути адекватнішим для текстів певного змісту і комунікативної ціленастанови.

Базовою характеристикою тексту зі спеціальності є цілісність. На відміну від зв'язності, що визначає зовнішню, формальну організацію тексту, цілісність характеризує внутрішню, змістову, смислову єдність тексту. Якщо в результаті сприйняття, усвідомлення, читання тексту у реципієнта не виникає цілісного уявлення про предмет повідомлення, відбувається порушення комунікації або з вини автора тексту, який недостатньо ясно експлікував цілісність тексту, або з вини реципієнта, який не готовий до її усвідомлення з певних причин (рівень знання мови, предмета, сформованість навичок читання тощо).

Комунікативна завершеність зв'язується з усвідомленням змісту. Текст зі спеціальності сприймається завершеним тільки тоді, коли висновки, що містяться в ньому, потрібні і достатні для здійснення навчальної діяльності.

Способи викладу є способами передання інформації, що міститься в тексті. Найбільш прийнятними, на наш погляд, для самостійної

роботи під час читання спеціальних текстів на підготовчих факультетах є опис, оповідання, доказ та тексти з елементами роздуму. В чистому вигляді зазначені способи викладу текстів зустрічаються рідко, зазвичай вони поєднуються один з одним. Найбільш частотним є, як відзначають дослідники і як показує наш аналіз, змішаний тип тексту (наприклад, оповідально-описовий). Розглянуті категорії тексту є важливими і потрібними для подальшого виділення і врахування критеріїв відбору текстів зі спеціальності для самостійної роботи під час читання на довузівському етапі.

Специфіка навчально-професійної комунікації ставить певні вимоги до текстів. Питання відбору текстового матеріалу для навчання читання вивчаються в роботах багатьох учених (А.А. Амелічонко, Н.І. Наказнюк, О.С. Троянська та ін.). Аналіз критеріїв відбору текстів, що розглядаються у методиці, дозволив нам виділити важливі для навчання самостійної роботи у процесі читання текстів зі спеціальності, а саме: професійна значущість, актуальність проблематики, інформаційна насиченість і новизна, автентичність, доступність.

Згідно із критерієм професійної значущості теми текстів для самостійної роботи мають добиратися у контексті професійної діяльності майбутніх фахівців. Тексти повинні відповідати комунікативним запитам студентів, представляти для них певний професійний інтерес. Це, безумовно, підвищує вмотивованість навчання, оскільки сприяє розумінню практичної користі пропонованого матеріалу, розширенню і поглибленню уявлень про об'єкти, що пізнаються.

Актуальність проблематики виявляється в тому, що текст виступає як джерело актуальної спеціальної інформації. Актуальність інформації сприяє формуванню інтересу, який є важливим стимулом для подальшої мовленнєвої і комунікативної діяльності іноземних студентів.

Відповідно до критерію інформаційної насиченості і новизни тексти для самостійної роботи повинні містити нову невідому інформацію, що робить їх цікавим додатковим матеріалом для читання. Причому цінність інформації визначається мірою її новизни для певного адресата. Проте при цьому важливо не перенасичувати текст новими відомостями. Необхідно дотримуватися певної дозованості нової

інформації. Не менш важливо, щоб текст не містив одночасно нову мовну і нову змістову інформацію. Це особливо важливо враховувати під час відбору навчального матеріалу для студентів початкового етапу навчання.

Додержуючись критерію автентичності, під час навчання іншомовного читання доцільно використовувати автентичні тексти. Безумовно, на підготовчих факультетах, враховуючи рівень мовної підготовки іноземних студентів, неможливо пропонувати для самостійної роботи суто наукові оригінальні тексти. Тому оптимальним вважаємо використання частково адаптованих оригінальних текстів з урахуванням усіх параметрів автентичного мовленнєвого твору й одночасно методичних вимог до нього. О.В. Носонович називає такі тексти методично автентичними, вони «є реалістичною моделлю природних текстів і зберігають основні властивості автентичних творів мовлення з поправкою на конкретні завдання навчання і мовний рівень студентів» [10: 28]. Проте, вважаючи адаптацію припустимою на початковому етапі, визнаємо, що адаптовані тексти поступово повинні поступатися місцем автентичним. Надання студентам подібних текстів, поступове збільшення їхнього обсягу забезпечить їм плавний перехід до розуміння оригінальної літератури за обраною спеціальністю.

Критеріями доступності є мовні особливості, предметний зміст, складність і трудність, відповідність тексту досвіду і сформованості тезаурусу читача, обсяг тексту, наявність екстралінгвістичних опор.

Доступність тексту з мовної точки зору визначається використанням у ньому лексико-граматичного матеріалу з урахуванням рівня мовної і мовленнєвої підготовки студентів. Складність урахування цього критерію полягає в тому, що занадто прості тексти не викликають у студентів інтересу ні до змісту, ні до мовного матеріалу, а занадто складні примушують їх постійно концентруватися на аналізі окремих граматичних форм. Все це призводить до зниження і навіть втрати мотивації читання.

Доступність тексту з точки зору його змісту передбачає дотримання логічної і часової послідовності, вираженість елементів композиційно-логічної структури тексту: в заголовку, ініціальному висловлюванні, абзацних реченнях, кінцівці.

Відповідно до критерію доступності важливо розмежовувати

такі поняття, як складність і трудність тексту. Складність тексту є об'єктивною, властивою йому особливістю. Трудність тексту залежить від підготовленості читача: від його загального розвитку і мовного досвіду, від знання предмета, про який іде мова [13]. Будь-який текст розрахований на певний досвід, без якого його розуміння неможливе. Той, хто читає, розуміє і приймає в першу чергу ту інформацію, яка відповідає його тезаурусу.

За обсягом навчальні тексти для самостійної роботи не мають бути занадто короткими, щоб досягти повторюваності мовного матеріалу, але й не надмірно довгими. Занадто великі за обсягом тексти стомлюють іноземних студентів, а іноді формують думку про неможливість їх засвоєння. Тексти середнього обсягу вже візуально притягають студентів, створюють у них упевненість у своїх силах, у здатності їх засвоїти, підвищують внутрішню мотивацію. Для самостійної роботи доцільно пропонувати тексти з поступовим збільшенням їхнього обсягу. Вважаємо оптимальним обсяг текстів за фахом для самостійної роботи від 500 до 1000 слів з урахуванням рівня володіння мовою, що вивчається, що підтверджується багаторічною практикою.

Особливе інформаційне навантаження у навчальних текстах зі спеціальності несуть екстралінгвістичні засоби, що виконують функції повторення, заміщення, доповнення інформації. До них відносяться пунктуаційні символи, поліграфічні позначки, малюнки, креслення, графіки, знакові моделі тощо. Усе це значною мірою полегшує роботу над текстом і сприяє міцнішому засвоєнню мовного матеріалу, що міститься в ньому. Вимога включати в тексти наочний матеріал належить до додаткових, оскільки екстралінгвістичні засоби не входять до власне тексту.

Таким чином, для навчання читання під час самостійної роботи необхідно відбирати спеціально складені або адаптовані тексти навчальної і науково-популярної літератури, доступні в мовному і змістовому сенсі, такі, що відповідають комунікативним потребам і пізнавальним інтересам студентів довузівського етапу, містять нову інформацію та мають актуальну для студентів проблематику. Описані характеристики професійно орієнтованих текстів з урахуванням виділених категорій і критеріїв відбору дають підставу для їхнього продуктивного використання як засобу навчання іноземних студентів

підготовчих факультетів професійно орієнтованого читання під час самостійної роботи.

Перспективи подальших досліджень цієї проблеми пов'язані з вивченням взаємозв'язку характеристик тексту і виду читання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амельчонок А.А. Структура текста и обучение чтению специальной литературы / А.А. Амельчонок // Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля (лингвистика и методика): [сб. ст. / под ред. Амельчонок А.А., Лаптевой О.А.] – М. : Рус. яз., 1978. – С. 38–55.
2. Бабайлова А.Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. Социопсихологические аспекты / А.Э. Бабайлова. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. – 154 с.
3. Валгина Н.С. Теория текста: учеб. пособие / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2003. – 280 с.
4. Всеволодова М.В. Текст как категориальная единица коммуникативного уровня языка (о некоторых проблемах прикладной лингвистики) / М.В. Всеволодова // Лінгвістичні студії: [зб. наук. праць / укл.: Анатолій Загнітко (наук. ред.) та ін.]. – Донецьк : ДонНУ, 2008. – Вип. 16. – С. 245–251.
5. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.
6. Грейбер Л.Н. Обучение русскому языку на материале публицистических и научно-популярных текстов в профессиональной подготовке студентов-медиков национальных групп : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. Наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания русского языка как иностранного» / Л.Н. Грейбер. – М., 1991. – 23 с.
7. Дроздова І.П. Типологія навчальних текстів для розвитку професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю / І.П. Дроздова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. пр. Харків. нац. ун-ту ім. В.Н. Каразіна. – Харків, Вип. 23. – 2013. – С. 15–21.
8. Залевская А.А. Текст и его понимание: монография / А.А. Залевская. – Тверь : Изд-во Твер. гос. ун-та, 2001. – 177 с.
9. Наказнюк Н.И. Принципы отбора текстов для занятий по домашнему чтению для студентов лингвистических специальностей / Н.И. Наказнюк // Вопросы методики преподавания в ВУЗе: [сб. ст.]. – СПб. : Нестор, 2007. – Вип. 10. – С. 138–143.

10. Носонович Е.В. Параметры аутентичного учебного текста / Е.В. Носонович, Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 11–18.
11. Троянская Е.С. Обучение чтению научной литературы: [в помощь преподавателю иностранного языка] / Е.С. Троянская. – М. : Наука, 1989. – 272 с.
12. Онуфрієнко Г.С. Науковий текст у сучасному лінгводидактичному вимірі / Г.С. Онуфрієнко // Вісник ЗНУ. Філологічні науки. – 2012. – № 1. – С. 334–339.
13. Цетлин В.С. Трудности текстов для чтения / В.С. Цетлин // Иностранные языки в школе. – 1994. – № 3. – С. 9–13.

УДК 378.811:004.5

ВИКОРИСТАННЯ РЕСУРСІВ СОЦІАЛЬНОЇ МЕРЕЖІ «ВКОНТАКТЕ» ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ МОВНОЇ ОСВІТИ

Старова О.О., канд. філол. наук (Харків)

У статті запропоновано аналіз ресурсів соціальної мережі «ВКонтакте» з огляду на можливості їх використання в системі мовної освіти. Окреслено основні інструменти, параметри й функції віртуального навчального середовища в соціальній мережі, визначено позитивні й негативні аспекти його застосування для формування комунікативної компетенції.

Ключові слова: віртуальне навчальне середовище, інформаційні технології, мовна освіта, соціальна мережа.

Старова Е.А. Использование ресурсов социальной сети «ВКонтакте» для повышения эффективности языкового образования. В статье предложен анализ ресурсов социальной сети «ВКонтакте» с точки зрения возможностей их использования в системе языкового образования. Охарактеризованы основные инструменты, параметры и функции виртуального учебного пространства в социальной сети, определены позитивные и негативные аспекты его использования для формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: виртуальное учебное пространство, информационные технологии, социальная сеть, языковое образование.

Starova O.O. Use of the Social Networking Website “VKontakte” Resources for Improving the Effectiveness of Language Education. The article is devoted to the analysis of the social networking website “VKontakte” resources with the point of view of their possible appliance in the language education system. The author describes the main creative tools, features and functions of the virtual learning space of the social networking website, outlines merits and demerits of its use for the communicative competence formation.

Key words: information technology, language education, social networking, virtual learning space.

Соціальні мережі – «інтерактивні веб-сайти, які являють собою автоматизоване соціальне середовище» [1] – разом з іншими новітніми інформаційними технологіями стали невід’ємною складовою культури XXI ст. Усуваючи географічні, соціальні, психологічні та інші обмеження, ці інтернет-ресурси надають безмежні можливості для безперервного спілкування, відкривають світ людині, а людину – світу, дозволяють швидко й без перешкод здобувати безліч різноманітної інформації. Цим зумовлена значна популярність соціальних мереж в усьому світі, зокрема в Україні. Наразі найбільш популярними в нашій державі є ресурси «VKontakte», «Facebook», «Мой мир» «Однокласники», «Twitter», причому переважає серед їхніх користувачів саме молодь віком від 16 до 24 років [2, 3, 4].

«Соціальна активність» школярів і студентів в Інтернеті спричинилася до того, що наразі українські педагоги починають розглядати віртуальний простір як «інструмент навчальної роботи» [5:174], що має значний потенціал [6]. Адже соціальні мережі, будучи безкоштовним ресурсом, легко забезпечують створення «комфортного і звичного для студентів [і школярів – **О.О. Старова**] середовища», мають «широкий діапазон можливостей і форм взаємодії», відкривають перспективу «організації безперервного навчання» [1]. Відповідно сучасний педагог, щоб не втрачати порозуміння зі своєю аудиторією, має опановувати можливості, які надає віртуальне спілкування, для реалізації своїх професійних цілей. На актуальність цього завдання вказують зарубіжні та вітчизняні дослідники, зокрема Е. Диких, Ю. Дюлічева, С. Івашьова, Л. Карташова, О. Клименко, О. Малярчук, С. Мигович, Г. Можаяєва, О. Науменко, О. Саттарова, А. Светлорусова, Н. Тверезовська, В. Черненко, А. Фещенко, Б. Шеннон та ін. Однак при цьому

дослідники окреслюють проблему в загальних рисах, не розглядаючи докладно ресурси окремих мереж і механізм їх упровадження в навчальний процес. Тож наразі вважаємо надзвичайно актуальним освоєння інструментарію зі створення навчального середовища в соціальних мережах.

Анкетування, яке ми провели серед 200 курсантів і студентів першого, другого й п'ятого курсів денної форми навчання Національного університету цивільного захисту України, у якому викладаємо курси української та англійської мов за професійним спрямуванням, засвідчило, що 87 % респондентів мають доступ до Інтернету і є активними користувачами соціальних мереж «ВКонтакте» і «Facebook», причому перевагу було віддано ресурсу «ВКонтакте» через зручніший, на думку опитуваних, інтерфейс та більше різноманіття можливостей. На запитання анкети, чи сприятиме використання соціальних мереж підвищенню ефективності навчального процесу й полегшенню взаємодії з викладачем, позитивну відповідь дали 72 % респондентів.

З огляду на це, на нашу думку, соціальна мережа «ВКонтакте» має значний потенціал для створення особливого навчального простору, призначеного для поглиблення співпраці між викладачем і його підопічними, широкого застосування новітніх методів навчання і вдосконалення мовленнєвої компетенції. Відповідно метою статті є розгляд ресурсів цієї соціальної мережі в ракурсі конструювання віртуального середовища взаємодії між викладачем та його аудиторією для забезпечення мовної освіти.

Розглянувши структуру «ВКонтакте», ми дійшли висновку, що ця мережа дозволяє педагогові контактувати з підопічними у два способи:

1) створити власний відкритий для інших користувачів акаунт (тобто особисту сторінку) і розміщати на ній необхідну навчальну інформацію (фотографії, відео, презентації, текстові файли), а також спілкуватися зі студентами в режимі приватних повідомлень (оголошення, відповіді на запитання тощо);

2) заснувати спеціалізовану групу (спільноту) і діяти в її межах.

На нашу думку, другий варіант є більш прийнятним і зручним, оскільки не порушує меж приватності, робить інформацію й спілкування колективними й максимально відкритими. Окрім того, формат групи

дозволяє компактніше й наочніше розміщати в мережі різноманітні навчальні матеріали, повідомлення й оголошення, адже інтерфейс «ВКонтакте» є з цієї точки зору надзвичайно комфортним. Розглянемо його можливості докладніше.

Шаблон групи «ВКонтакте» являє собою сторінку з провідними розділами «Назва», «Опис», «Останні новини», «Фотографія спільноти», «Обговорення», «Учасники», «Фотографії», «Фотоальбоми», «Аудіозаписи», «Відеозаписи», «Документи», «Стіна», «Посилання», «Контакти».

Засновник групи (який, звичайно, має бути зареєстрований у соціальній мережі «ВКонтакте») автоматично стає її адміністратором, тобто отримує виняткове право наповнювати ресурс інформацією за поданими опціями й оперативно редагувати її. Посилання на особисту сторінку адміністратора міститься в розділі меню «Контакти». За бажання адміністратор може «призначити» собі одного чи кількох помічників із числа студентів або колег і в налаштуваннях групи відкрити їм доступ до її редагування.

Поля «Назва», «Опис», «Фотографія спільноти» дозволяють викладачеві створити індивідуальний образ свого віртуального навчального середовища, дібравши для нього назву, вказавши мету, завдання й окресливши цільову аудиторію. Головна фотографія групи покликана візуально доповнити цю інформацію. Додатково опція «Фотографії» дозволяє за бажання створити стрічку з провідних ілюстративних матеріалів спільноти. Поле «Останні новини» наочно відображає повідомлення й оголошення, які робить адміністратор. У розділі «Учасники» вказано загальну кількість осіб, які увійшли до складу віртуальної спільноти, і подано посилання на їхні особисті сторінки, що дозволяє за потреби зв'язатися з будь-яким членом групи в режимі приватних повідомлень.

Розділи «Фотоальбоми», «Аудіозаписи», «Відеозаписи», «Документи» дозволять швидко й зручно розміщувати в групі всю необхідну інформацію, наприклад електронні версії підручників і посібників, тексти лекцій, завдання й матеріали до практичних занять, відеоуроки й аудіокурси з будь-якої мови, навчальні й художні фільми, сюжети, аудіозаписи й ілюстрації, які розширюють міжпредметні зв'язки й сприяють досягненню виховних цілей, поживляють та урізноманітнюють навчальний процес. Усі ці матеріали будь-який

учасник групи може або переглянути, або скопіювати на свою сторінку «ВКонтакте», або завантажити на власний комп'ютер чи телефон. Посилне інформативність групи опція **«Посилання»**, за допомогою якої адміністратор має змогу розмістити в ній вказівки на інші групи й сторінки «ВКонтакте», які можуть бути цікаві цільовій аудиторії.

Надзвичайно багато можливостей відкривають для викладача такі розділи віртуальної спільноти, як **«Обговорення»** й **«Стіна»**. У полі **«Обговорення»** адміністратор може створювати різноманітні теми (наприклад, **«Відпрацювання практичних занять»**, **«Екскурсія до Харківського літературного музею»**, **«Мовні цікавинки»**, **«Наші творчі роботи»**, **«Завдання для проектів»**, **«Ваші запитання»** тощо), до обговорення яких у режимі доступних для загального перегляду повідомлень має змогу долучитися будь-хто з учасників групи (або навіть будь-який користувач «ВКонтакте», якщо група є відкритою, тобто доступ до неї не обмежений у налаштуваннях). На «стіні» групи, розташованій дуже зручно по центру сторінки, адміністратор і будь-хто з учасників мають можливість залишати оголошення й повідомлення, за бажання супроводжуючи їх відео-, фото- та аудіоматеріалами. Загалом обидві названі опції сприяють налагодженню контакту й підтриманню зв'язку між викладачем-адміністратором та студентами-учасниками спільноти, реалізації креативного потенціалу й удосконаленню мовної компетенції останніх.

Окрім загальних інформаційних розділів, на сторінці групи «ВКонтакте» наявні пункти меню, які максимально спрощують роботу адміністратора: **«Керування спільнотою»**, **«Статистика спільноти»**, **«Запросити друзів»**, **«Рекламувати спільноту»**, **«Розповісти друзям»**. Так, за допомогою опції **«Керування спільнотою»** адміністратор може редагувати назву й опис групи, відкривати або обмежувати доступ до всіх її матеріалів, за потреби видаляти або долучати до «чорного списку» окремих учасників, додавати або прибирати посилання на інші групи. Здійснювати моніторинг активності учасників дозволяє пункт меню **«Статистика спільноти»**, що містить графіки й діаграми, які відображають щоденну й щомісячну кількість відвідувачів, їхню вікову, статеву та локаційну диференціацію, кількість учасників, які вступили або вийшли зі спільноти, а також активність в обговореннях, розміщенні матеріалів на «стіні» й динаміку перегляду різних розділів. За допомогою

такої статистики можна швидко з'ясувати, яка інформація і які види діяльності в межах спільноти викликають в учасників найбільший інтерес. Дані цього пункту меню, на нашу думку, є надзвичайно корисними для кращого знайомства викладача з аудиторією, коригування й оптимізації роботи з нею.

Популяризації спільноти слугують такі опції, як **«Запросити друзів»**, **«Рекламувати спільноту»**, **«Розповісти друзям»**, за допомогою котрих адміністратор має змогу запросити до групи будь-кого зі списку «друзів» «ВКонтакте», надіслати рекламні повідомлення потенційно зацікавленому прошарку користувачів соціальної мережі або ж викласти інформацію про спільноту на власній сторінці.

Отже, як бачимо, інтерфейс «ВКонтакте» справді надає надзвичайно багато можливостей для створення віртуального навчального середовища, придатного для багатогранної реалізації мовної освіти.

4 листопада 2013 року з метою застосування ресурсів цієї соціальної мережі у викладанні української мови ми заснували в ній для курсантів та студентів Національного університету цивільного захисту України (спеціальності «Пожежна безпека», «Хімічна технологія», «Цивільний захист») експериментальну профільну групу під назвою **«Українська без помилок»** (адреса сторінки: <http://vk.com/club60648526>). Курсантам і студентам університету було повідомлено про появу такого ресурсу, його можливості й особливості функціонування, і за час існування спільноти в ній зареєструвалося 82 зі 129 осіб, у яких ми викладаємо українську мову за професійним спрямуванням. При цьому згідно зі статистичними даними активність у групі перебуває на високому рівні (від 3 до 17 переглядів за день протягом семестру; 70–90 переглядів за день під час залікового тижня). Найбільш популярними є розділи **«Обговорення»** й **«Документи»**, оскільки саме в них учасники мають змогу дізнатися завдання до практичних занять і для самостійного опрацювання, переглянути теоретичні матеріали й зразки робіт, поставити викладачеві запитання.

За час функціонування групи ми досягли таких позитивних результатів:

1. Значно збільшився ступінь інформативності, мобільності й упорядкованості навчального процесу, оскільки викладач і його

вихованці перебувають «на зв'язку» не лише під час занять чи консультацій за розкладом, а можуть швидко сконтактуватися в мережі і з'ясувати всі виниклі запитання. Окрім того, викладач має змогу розмішувати в мережі будь-які оголошення й повідомлення, що стосуються навчального процесу з дисципліни.

2. Вдалося налагодити контакт між різними поколіннями, оскільки спілкування через соціальну мережу є в сприйнятті студента (курсанта) модним, стильним, сучасним. Цими характеристиками молодь починає наділяти свого викладача та навчальну дисципліну, яка «вийшла» в Інтернет. Також у курсантів та студентів почасти зник страх перед педагогом: викладача почали сприймати як старшого товариша, цікавого співрозмовника, фахівця-консультанта.

3. Уведення навчального компонента в спілкування через соціальну мережу сприяло підвищенню успішності курсантів і студентів, оскільки вони дістали змогу в разі відсутності на занятті швидко дізнаватися завдання й отримувати теоретичний матеріал у точному формулюванні, а отже, максимально ефективно відпрацьовувати пропущені заняття, а також мобільно діставати додаткові завдання для підвищення підсумкових оцінок. Окрім того, спілкування у форматі повідомлень у соціальній мережі забезпечило розвиток комунікативної компетенції, дозволяючи викладачеві коригувати помилки підопічних у режимі онлайн.

Загалом ми переконалися, що застосування ресурсів соціальної мережі значно сприяє поглибленню та урізноманітненню співпраці викладача і його аудиторії, суттєво підвищує ефективність навчального процесу з опанування української мови. Звичайно, у такого формату роботи є й негативні аспекти. Так, наразі не всі студенти й курсанти нашого університету мають технічні можливості, потрібний рівень комп'ютерної грамотності або час працювати в Інтернеті. Водночас дистанційне виконання завдань несе в собі певний ризик: викладач не може бути цілком упевнений, що його вихованець працював без сторонньої допомоги. Також адміністрування групи «ВКонтакте» потребує часу й творчості педагога, до того ж елементарно бракує «науково обґрунтованих методичних рекомендацій» [2:16] у цій сфері. Однак, на нашу думку, ці проблеми можна розв'язати, якщо викладач проведе необхідну дослідницьку, методичну й організаційну роботу,

а також уміло й помірковано поєднуватиме віртуальне спілкування зі своїми вихованцями з реальним.

Отже, соціальна мережа «ВКонтакте» справді відкриває цікаві можливості для небайдужого й творчого педагога. На нашу думку, цей ресурс варто використовувати як для навчання мов, так і у викладанні будь-якої дисципліни в середній і вищій школі з метою оновлення системи освіти, її наближення до реалій, у яких формується сучасний молодий українець.

ЛІТЕРАТУРА

1. Диких Э.Р. Об использовании социальных сетей в образовании [Электронный ресурс] / Элина Родионовна Диких // Сибирская ассоциация консультантов. Заочные науч.-пед. конференции, 2009. – Режим доступа : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/2968->.
2. Івашнова С.В. Використання соціальних сервісів та соціальних мереж в освіті / С.В. Івашнова // Наук. записки НДУ ім. М. Гоголя. – Сер. : Псих.-пед. науки. – 2012. – № 2. – С. 15–17.
3. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса / О.А. Клименко // Теория и практика образования в современном мире : Материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 405–407.
4. Мигович С.М. Роль і місце соціальних мереж у формуванні освітньо-інформаційного середовища аграрних університетів [Електронний ресурс] / С. М. Мигович, Н. Т. Тверезовська. – Режим доступу : http://www.mnau.edu.ua/files/02_02_01_10/mygovich/2012-mygovich-rmsm.pdf.
5. Можаяева Г.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев / Г.В. Можаяева, А.В. Фещенко // Информационный бюллетень Ассоциации «История и компьютер». — Вип. 36. Материалы XII конференции АИК (октябрь 2010 г.). – М. : МГУ, 2010. – С. 174–175.
6. Светлорусова А.В. Роль віртуальних співтовариств у формуванні інформаційно-комунікаційної компетентності старшокласників / А.В. Светлорусова // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України : Матеріали наукової конференції. – К. : ІТЗН НАПН України, 2011. – С. 30–32.

УДК 811.161.1`243:378.018.43

ПРОБЛЕМИ ЗАОЧНОГО НАВЧАННЯ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

*Тростинська О.М., канд. філол. наук,
Копилова О.В. (Харків)*

У статті розглядаються особливості заочного навчання мови студентів-іноземців, аналізуються основні складники та зміст «Програми з російської мови для іноземних студентів-нефілологів заочної форми навчання».

Ключові слова: заочне навчання, іноземні студенти, російська мова, програма навчання.

Тростинская О.Н., Копылова Е.В. Проблемы заочного обучения языку иностранных студентов-нефилологов. В статье рассматриваются особенности заочного обучения языку студентов-иностранцев, анализируются основные составляющие и содержание «Программы по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов заочной формы обучения».

Ключевые слова: заочное обучение, иностранные студенты, русский язык, программа обучения.

Trostynska O.M., Kopylova O.V. Language Training of Foreign Students-Non-philologists in the Format of Distance Learning. The article deals with the main problems concerning the distance learning of foreign students. The principal points and content of "Russian language program for foreign students-non-philologists of distance learning" are analyzed.

Key words: distance learning, foreign students, Russian language, training program.

Складовою частиною системи вищої освіти є заочне навчання, яке об'єднує принципи самонавчання й очної форми навчання, а також включає два етапи: настановну сесію, під час якої студенти отримують базові знання і вивчають навчальну літературу, та екзаменаційну сесію, коли здійснюється контроль засвоєних студентами знань [3].

Науково-теоретичні та організаційно-методичні питання заочного навчання були розглянуті в роботах Б.А. Грицюка, С.І. Зінов'єва, В.П. Елютіна, Ф.Г. Паначина, В.Ф. Тадіяна, В.Ф. Тельцова,

В.М. Юшкова. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що за останні десятиліття межі досліджень заочного навчання значно розширилися. Проте проблеми використання заочної моделі у навчанні іноземних мов, специфіка організації навчального процесу на основі цієї моделі, створення відповідного навчально-методичного забезпечення не знайшли належного відображення у сучасних психолого-педагогічних і методичних дослідженнях [1; 3; 5]. Особливості заочного навчання іноземців у вищих навчальних закладах України у роботах методистів не розглядалися взагалі, хоча в останні роки у ВНЗ України з'явився новий контингент учнів – іноземні студенти-заочники. Відсутність у вітчизняній методиці робіт із вивчення особливостей та організації заочного навчання іноземців визначає **актуальність** нашого дослідження. **Мета** статті – проаналізувати особливості заочного навчання, розглянути основні складники «Програми з російської мови» для іноземних студентів-заочників, розробленої кафедрою мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна, та визначити проблеми, що потребують подальших досліджень.

Основною формою заочного навчання, на відміну від денного, є самостійна робота. В широкому сенсі будь-яка навчальна діяльність для того, хто навчається, є діяльністю самостійною, особливість визначення самостійної роботи як складника навчального процесу полягає в характері керування нею, тобто в тому, керує викладач цією діяльністю безпосередньо чи опосередковано, через спеціальні навчальні матеріали. Педагогічна література визначає самостійну роботу в навчанні мови як вид пізнавальної діяльності, що має певну мету (мовленнєва направленість), етапи роботи над навчальним матеріалом (презентація, тренування, практика, контроль) та джерела інформації (друковані, аудіо-візуальні, комп'ютерні матеріали) [4]. Специфіка самостійної роботи полягає у відсутності безпосереднього контакту учня з викладачем, тому методичні матеріали для самостійної роботи мають компенсувати відсутність такого контакту та взяти на себе основну функцію викладача – керувати самостійною роботою студента на всіх її етапах. Під керуванням у методиці розуміють послідовний вплив того, хто навчає, на того, хто навчається, направлений на досягнення поставленої мети, як загальної, так

і часткової. Керування базується на знаннях процесу формування та розвитку вмінь іншомовної мовленнєвої діяльності, врахування її багатофазової структури, що включає такі фази: мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку, виконавчу, контрольню-оціночну [4]. Ці фази співвідносяться зі стадіями формування вмінь мовленнєвої діяльності і з традиційними ланками навчального процесу – постановка мети та створення мотиву, ознайомлення, тренування й контроль.

Розрізняють три основні види керування навчальною діяльністю студентів: жорстке керування, відносно жорстке та гнучке. Під час жорсткого керування регламентується кожна навчальна операція на всіх фазах її здійснення. Відносно жорстке керування потребує чіткого визначення цілей, мотивів, орієнтирів та контролю й охоплює не всі, а лише деякі операції. Таке керування здійснюється з допомогою навчальних матеріалів, що мають інструкції та ключі. Гнучке керування надає студенту можливість самостійного вибору як засобів, так і шляхів та способів виконання навчального завдання у межах пред'явленого набору навчального матеріалу. На початковому етапі необхідно віддавати перевагу жорсткому керуванню, поступово збільшуючи частку відносно жорсткого, а на завершальному етапі – гнучкого керування [4:36].

Для очної і заочної форми навчання програми та підручники, як правило, спільні. Водночас найважливішою специфічною особливістю заочної форми є скорочена кількість аудиторних занять, яка складає приблизно 30% у порівнянні з денною формою [3], що, на наш погляд, вимагає розробки спеціальних робочих програм і навчальних матеріалів із дисциплін, які вивчаються студентами-заочниками.

Навчальну дисципліну «Практична російська мова» включено до навчальних планів із підготовки іноземних фахівців, оскільки російська мова для іноземців, що навчаються у вищих навчальних закладах Східної України, є засобом здобуття вищої освіти. Поява нового контингенту іноземних студентів заочної форми навчання зумовила необхідність розробки програмного і навчально-методичного забезпечення занять з російської мови для цієї категорії учнів.

«Програма з російської мови для іноземних студентів-нефілологів заочної форми навчання» розроблена на основі «Програми з російської мови для іноземних студентів-нефілологів» [6], спирається на лінгвістичні й методичні роботи останніх років та досвід методики

викладання російської мови як іноземної. Кількість навчальних годин для вивчення російської мови іноземними студентами-нефілологами ВНЗ України III–IV рівнів акредитації денної форми навчання визначається Наказом МОН України від 04.04.2006 року і становить 978 годин (702 аудиторні години, 276 годин самостійної роботи) на I–IV курсах. Кількість навчальних годин для вивчення російської мови іноземними студентами заочної форми навчання не визначена жодним розпорядженням, тому під час розробки „Програми з російської мови для іноземних студентів-нефілологів заочної форми навчання” ми керувалися навчальним планом Міністерства освіти і науки України для вивчення іноземної мови студентами нефілологічних спеціальностей заочної форми навчання, згідно з яким на іноземну мову відводиться 240 годин протягом I–II семестрів. Така розбіжність у кількості навчальних годин для вивчення російської мови іноземними студентами очної і заочної форм навчання зумовила скорочення загального обсягу навчальної Програми [6] та вилучення з неї частини тем.

Ми пропонуємо таку структуру навчальної дисципліни “Російська мова для іноземних студентів-нефілологів заочної форми навчання”:

Курс	Се- местр	К-ть моду- лів	Кредити ECTS	Кількість годин					Види конт- ролю
				всього годин	лекції	практ. заняття	СРС	конт- роль	
I	1	1	1,5	60	2	8	48	2	залік
	2	1	1,5	60		8	50	2	залік
II	3	1	1,5	60		8	50	2	залік
	4	1	1,5	60		8	50	2	іспит
Усього		4	6 кр.	240	2	32	198	8	

годин

Комунікативні цілі та завдання для кожного з видів мовленнєвої діяльності реалізуються студентами-заочниками нефілологічних спеціальностей у першу чергу в навчально-професійній сфері, тому ця сфера навчання є основною для іноземних студентів цієї категорії.

Навчання у навчально-професійній сфері студентів заочної форми включає читання підручників із загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, слухання лекцій з цих дисциплін під час настановних сесій, відповіді на заліках й іспитах, написання контрольних робіт, рефератів,

курсів і дипломних робіт. Відбір текстів визначається профілем навчання студентів (економічним, юридичним, природничо-науковим, за якими навчаються іноземці-заочники в ХНУ імені В.Н. Каразіна).

Аудиторна форма навчання здійснюється під час настановних сесій у навчальних аудиторіях, комп'ютерному класі та планується у межах встановленої норми годин. Самостійна робота здійснюється у міжсесійний час.

Перевірка рівня сформованості умінь і навичок студентів у різних видах мовленнєвої діяльності відбувається на підсумковому модульному контролі, який проводиться у кінці кожного семестру у формі заліку (1-3 семестри навчання) або іспиту (4-й семестр навчання).

Опис змісту навчання на кожному курсі у „Програмі з російської мови для іноземних студентів-нефілологів заочної форми навчання” побудований за єдиною схемою і включає такі розділи: навчально-професійна сфера, зміст мовної компетенції, розподіл навчального матеріалу за модулями, тематичний план практичних занять, типи завдань і вимоги до підсумкового контролю.

Кожний модуль програми містить граматичний матеріал, загальний для студентів різних спеціальностей, і матеріал з наукового стилю мовлення, специфічний для кожного факультету, на якому навчаються іноземні студенти заочної форми. При цьому граматику є фундаментом для формування й розвитку умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності у навчально-професійній сфері спілкування. Різноманітне змістове наповнення навчальних занять з російської мови об'єднане єдиними комунікативними завданнями навчання.

На підсумковий контроль на I курсі виносяться контрольна робота, вивчаюче читання тексту з навчально-професійної сфери спілкування з виконанням тесту, що контролює рівень розуміння прочитаного, та подальшим складанням плану й усним відтворенням змісту прочитаного з опорою на план.

До підсумкового модульного контролю на II курсі (III семестр) включено ознайомче читання тексту з навчально-професійної сфери з подальшим складанням у письмовій формі тезового плану і відтворенням прочитаного тексту за планом. На іспит у IV семестрі винесено ознайомче читання тексту з підручника за фахом студента

з тестовим контролем рівня розуміння прочитаного, складання у письмовій формі тез прочитаного тексту, а також діалог-бесіду з опорою на записані тези.

Однією з найважливіших проблем заочного навчання російської мови іноземних студентів є відсутність навчальних матеріалів і методичних указівок для самостійної роботи, які є основною формою організації навчального процесу студентів-заочників у міжсесійний період навчання. Як ми зазначали, навчальні матеріали для самостійної роботи студентів заочної форми повинні компенсувати відсутність контакту з викладачем і, отже, виконувати функції управління самостійною роботою студентів. Набір завдань має забезпечувати можливість індивідуального відбору і визначення обсягу матеріалу, необхідного для досягнення навчальної мети. Завдання, призначені для самостійної роботи, повинні носити активний творчий характер, стимулювати пошук самостійних рішень, оскільки оволодіння прийомами самостійної роботи є обов'язковою умовою розвитку навичок самоосвіти [5]. Студенти першого курсу, як правило, не володіють навичками самостійної роботи і не вміють самостійно працювати ні з навчальною, ні з довідковою літературою, контролювати й оцінювати результати своєї діяльності, раціонально розподіляти й використовувати час для самостійної роботи, тому навчання студентів прийомам самостійної роботи на початковому етапі має стати обов'язковою частиною завдань.

Керування самостійною роботою студентів здійснюється через навчальні завдання, побудовані відповідно до фаз, що виділяються у структурі навчальної діяльності. Тільки у разі забезпечення навчальної діяльності завданнями, розробленими відповідно до цих фаз, ця діяльність буде керованою й результативною.

Першим необхідним структурним компонентом навчального завдання вважають настановну частину, співвідносну з мотиваційною фазою [4]. Наставовна частина завдання має бути сформульована таким чином, щоб студенти мали чітке уявлення, для чого вони виконують завдання, тобто необхідно точно визначати комунікативну мету завдання. В цьому разі діяльність студента буде вмотивованою та цілеспрямовано працюватиме на результат.

Інструктивна частина має знайомити студента з тим, як він буде виконувати завдання, та містити перелік дій та вказівок для їх

виконання. Інструкції виступають своєрідними орієнтирами у роботі. Від того, наскільки системно відібрані ці орієнтири та наскільки вони відображають напрямок виконання завдань і допомагають студентів активно працювати, залежить успіх навчання. Настанови та інструкції до виконання навчальних дій та операцій, які містяться у виконавчій частині завдання, співвідносяться з виконавчою фазою навчальної діяльності.

Правильність виконання кожної навчальної дії забезпечується зворотним зв'язком з допомогою ключів, що представляють зміст контрольної частини завдання, яка співвідноситься з контрольно-оціночною фазою. Водночас контроль проходить через усю виконавчу фазу, сприяючи формуванню навичок самоконтролю і самокорекції, а отже й надійності оцінки результатів самостійної навчальної діяльності.

Розглянута структура завдань для самостійної роботи найбільш характерна для жорсткого керування. У процесі оволодіння студентами мовною і мовленнєвою компетенцією цей вид керування буде замінюватися відносно жорстким та гнучким, а настанови й інструкції до завдань скорочуватимуться, контролюватимуться не всі, а лише ключові операції, змінюватиметься характер діяльності від репродуктивної до продуктивної та конструктивно-творчої.

Перспективу подальших досліджень становить розробка навчальних матеріалів з російської мови для іноземних студентів-заочників з урахуванням специфіки заочної форми навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вишневская Т.В. Внедрение дистанционных технологий в процесс обучения иностранному языку студентов-заочников неязыковых вузов / Т.В. Вишневская // Известия Пензенского гос. пед. ун-та имени В.Г. Белинского. – 2011. – № 24. – С. 589–592.
2. Гапон Е.В. Самостійна робота студентів у контексті сучасної концепції вищої освіти / Е.В. Гапон // Наукові записки кафедри педагогіки. Вип. VII. – Харків : Основа, 2001. – С. 49–53.
3. Давыдова Л.П. Организация самостоятельной работы студентов-заочников младших курсов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Пед. науки» / Л.П. Давыдова. – М., 1985. – 43 с.

4. Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам в вузах неязыковых специальностей. Методические рекомендации для преподавателей. – М. : МГИИЯ им. М. Тореца, 1988. – 72 с.
5. Староверова Н.А. Проблемы заочного обучения в сфере профессионального образования / Н.А. Староверова // Вестник Казан. технолог. ун-та. – Казань : КНИТУ. – 2012. – №8 – С. 463.
6. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.

УДК 378: 81'243

**РІВНІ РОЗУМІННЯ
УСНОГО ПОВІДОМЛЕННЯ
ЯК ПІДҐРУНТЯ ФОРМУВАННЯ
АУДИТИВНИХ УМІНЬ**

Ушакова Н.В. (Харків)

Статтю присвячено розгляду рівнів розуміння усного повідомлення як характеристики рівня навченості студентів-іноземців. Виокремлення рівнів розуміння аудіотексту аналізується як основа системи роботи з формування вмінь аудіювання в іноземних студентів на початковому етапі вивчення російської мови, що виконує функції мови навчання.

Ключові слова: аудіювання, аудитивні вміння, рівні розуміння, сприйняття.

Ушакова Н.В. Уровни понимания устного сообщения как основа формирования аудитивных умений. Статья посвящена рассмотрению уровней понимания устного сообщения как характеристики уровня обученности студентов-иностранцев. Выделение уровней понимания аудиотекста анализируется как основа системы работы по формированию умений аудирования у иностранных студентов на начальном этапе изучения русского языка, выполняющего функции языка обучения.

Ключевые слова: аудирование, аудитивные умения, восприятие, уровни понимания.

Ushakova N.V. Levels of Understanding Oral Communication as a Basis of Auditive Skills. The article considers the levels of understanding oral communication as the characteristics of the level of foreign students' training. Defining the levels of understanding the audiotext is analyzed as a basis to form the system of listening skills for foreign students at the primary stage of learning Russian as the language of learning.

Keywords: auditive skills, levels of understanding, listening, perception.

Постановка проблеми. В українських ВНЗ навчально-професійне спілкування студентів-іноземців здійснюється в різних формах навчальних занять, серед яких лекція залишається домінуючою. О.С. Кузіна, І.О. Зимня, В.П. Павлова, наголошують, що слухання лекцій є специфічно студентською формою діяльності, яка реалізується таким видом мовленнєвої діяльності як аудіювання [5].

Аудіювання лекційного матеріалу ускладнюється для студента-іноземця першого курсу через недостатній рівень володіння мовою, несформованість аудитивних умінь та навичок. Проблематичним для іноземця стає сприйняття інформації на слух у звичайному для носія мови темпі, повна або часткова відсутність регламентування мовних засобів лектором, неможливість повторення незрозумілої інформації, особлива структурна композиція наукового аудіотексту [2, 8]. Навчання аудіювання студентів-іноземців потребує послідовності та системності на підготовчому факультеті та являється **актуальною науковою проблемою**.

Науковцями висвітлюються різні аспекти навчання аудіювання. Основи особистісно-діяльнісного підходу в навчанні мовленнєвої діяльності визначено в роботах Л.С. Виготського, П.Я. Гальперина, М.В. Давер, О.М. Леонтьєва, А.К. Маркової, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Тализіної, И.С. Якіманської та ін. Психолінгвістичні механізми мовленнєвої діяльності досліджувались у роботах В.О. Артьомова, М.І. Жинкіна, І.О. Зимньої, О.О. Леонтьєва, О.Р. Лурії, О.М. Соколова, лінгвометодичні основи навчання російської мови як іноземної студентів-нефілологів було визначено Т.О. Вишняковою, Н.Д. Гальсковою, Т.І. Капітоною, О.Д. Митрофановою, Ю.І. Пасовим, А.М. Щукіним, науково-методичні засади системи роботи із формування вмінь мовленнєвої діяльності – Н.Д. Гальсковою, Н.І. Гез, Е.Ю. Сосенко, О.В. Старостенко, Н.І. Ушаковою. Лінгводидактичні характеристики наукового тексту

було розроблено М.М. Кожиною, Н.А. Метс, О.Д. Митрофановою, Т.Б. Одинцовою, логіко-сміслова структура та лінгвістичні характеристики наукового тексту висвітлювались Т.І. Дрідзе, К.І. Мотиною, Н.В. Піротті та ін.

Не викликає сумнівів важливість урахування всіх аспектів аудіювання як виду мовленнєвої діяльності для здійснення навчально-професійної комунікації. Навчання на підготовчому факультеті має на меті адаптувати іноземця до подальшого здобуття професійної освіти нерідною мовою, що здійснюється шляхом розвитку вмінь аудіювання.

Мета статті. Успішність навчання іноземного студента-першокурсника значною мірою залежить від його здатності розуміти лекційний матеріал професійно орієнтованих дисциплін [7]. У центрі проведеного нами дослідження було питання виявлення рівнів розуміння, рішення якого є базовим у розробці системи роботи з формування в іноземних студентів умінь аудіювання на початковому етапі вивчення російської мови, що виконує функції мови навчання.

Аудіювання як вид мовленнєвої діяльності визначається внутрішньою стороною – смисловим сприйняттям. У дослідженнях сприйняття мовленнєвого повідомлення Н.І. Гез, І.О. Зимньої, С.Л. Рубінштейна, О.О. Леонтєва, М.І. Жинкіна та ін. визначається, що з одного боку, сприйняття – це процес безпосереднього, чуттєвого відображення дійсності, а з іншого – осмислення повідомлення. У процесі сприйняття акустичних мовленнєвих сигналів слухач установлює їхній смисловий зміст.

Результат процесу осмислення може бути позитивним або негативним, що відповідає розумінню або нерозумінню повідомлення. Розуміння психологічно характеризується різним ступенем глибини та якості. Науковці (М.І. Жинкін, З.І. Кличнікова, М.М. Ланге, Т.Я. Міхедькіна, Д. Фрай, С. Фессенден, Л.О. Чистович, О.М. Соколов, О.О. Смирнов, І.О. Зимня) виокремлюють від трьох до семи рівнів смислового сприйняття мовленнєвого повідомлення. У дослідженнях рівні розуміння виокремлюються на основі специфічного саме для сприйняття усного повідомлення принципу – від визначення семантики слів та неясної здогадки про загальний смисл висловлювання до встановлення конкретного значення слова та дійсного смислу повідомлення.

І.О. Зимньою запропоновано класифікацію рівнів смислового сприйняття усного повідомлення, критеріями якої стали правильність, глибина та повнота, ступінь розуміння слухачем основного змісту повідомлення та основної думки його автора. У виокремленні рівнів розуміння науковець пропонує шлях не від слова до тексту, а поглиблення, зміну ступеня розуміння слухачем предмету основної думки того, хто говорить [5: 188].

Перший рівень характеризується лише розумінням основної думки повідомлення (поверхневе розуміння – *про що?*). На цьому рівні в аудитора виникає лише нечітке уявлення про предмет повідомлення, але немає його розуміння. Другий рівень характеризується не лише тим, про що, але й *що* говориться в даному повідомленні, яка дається нова інформація в порівнянні з раніше відомою (*про що? що?*). Іншими словами, аудитор розкриває предмет повідомлення, відстежує логічну послідовність викладу думки, порівнює факти, але в нього відсутні спеціальні знання з тематики повідомлення (лекції). Третій рівень відповідає розумінню основної думки повідомлення та способів, за допомогою яких вона розкривається. Аудитор виокремлює завершені смислові частини та головну інформацію в кожній із них, виявляє логічну послідовність цих частин. Такий слухач не тільки розуміє, що, як та якими засобами передається в повідомленні, але й має свою думку та здатний зрозуміти авторську позицію (відповідно, – *про що? що? та як?*). Четвертий, вищий, рівень розуміння відповідає вмінню сформулювати основну думку повідомлення, не зважаючи на те, чи було це зроблено тим, хто говорить, що відповідає розумінню прихованого підтексту (власне, – *про що? що? як? навіщо?*) [5: 191].

Виокремлення І.О. Зимньою рівнів розуміння повідомлення співвідноситься з концепцією тексту як одиниці спілкування Т.І. Дрідзе. Відповідно до означеної концепції взаємодія комунікатора та реципієнта відбувається у текстовій діяльності. Завдання комунікатора полягає у створенні такого тексту, який втілює авторський задум, комунікативний намір, так, що дає можливість реципієнту адекватно його тлумачити (інтерпретувати). Комунікативний намір співвідноситься з мотивом та ціллю діяльності спілкування та відповідає на питання: «Чому та навіщо щось говориться?». Таким чином, здійснення мотиваційно-цільового аналізу,

за словами Т.І. Дрідзе, в першу чергу потребує відповіді на дане запитання «для прогнозування можливих смислових інтерпретацій тексту», що не співпадає з типологією рівнів розуміння І.О. Зимньої (переклад наш – Н.У.) [3: 82]. Текст розуміється дослідником як втілення різнорівневих комунікативно-пізнавальних програм, а його осмислення подається як виявлення аудитором структури предикацій різного порядку – «ієрархії змістовно-смислових блоків», які виражають усі змістово-смислові зв'язки у відповідності до загального задуму повідомлення [3: 88].

Предикації першого рівня є мовними засобами, які виражають комунікативний намір автора, основну ідею повідомлення. Предикації другого рівня – тези, що складають основний зміст тексту. Серед них дослідник виокремлює аргументи різного роду (основні, констатувальні, установчі та ін.), які підкріплюють мету та задум повідомлення. Наступні предикації розгортають основний аргумент та надають аналітичну оцінку проблемної ситуації. Предикації, що виражають аналітичну оцінку, є елементами загального змісту, з яких формується основна теза. Предикації третього та четвертого рівнів ілюструють основну тезу загального змісту та надають загальний фон цілі повідомлення. На думку Т.І. Дрідзе, такий спосіб побудови схеми макроструктури тексту презентує ієрархію комунікативно-пізнавальних програм як «потенційну стратегію осмислення його основної концепції, створює умови щодо надійної оцінки адекватності інтерпретації усного тексту, дозволяє доводити окремі повідомлення до еталонного (тобто оптимального з точки зору смислового сприйняття) рівня» (переклад наш – Н.У.) [3: 92].

У методиці навчання нерідної мови поширеною є типологія Н.І. Гез, яка виокремлює специфічні для аудіювання рівні розуміння мовленнєвих повідомлень [6: 239]:

- рівень фрагментарного (поверхневого) розуміння, що відповідає сприйняттю окремих мовних одиниць;
- рівень глобального (загального) розуміння, коли зрозумілою є лише тема мовленнєвого повідомлення;
- рівень детального (повного) розуміння, що передбачає декодування фактологічного змісту та мовних засобів оформлення мовленнєвого повідомлення;

- рівень критичного розуміння, який передбачає розуміння цілей, мотивів, підтексту мовленнєвого повідомлення.

Якщо порівняти дану типологію з типологією І.О. Зимньої, то можна дійти висновку, що виокремлення рівнів розуміння мовленнєвого повідомлення співпадають у двох авторів, за виключенням рівня фрагментарного розуміння, який не можна охарактеризувати за критерієм глибини розуміння, бо він йому не властивий.

У сучасній методиці рівні розуміння повідомлення розглядаються як характеристика рівня навченості студента [1: 326]. Але розгляд рівнів розуміння в методичному плані викликано ще й необхідністю виокремлення та класифікації тих навичок та вмінь, які потрібні для успішного здійснення навчальної діяльності аудіювання в реальних умовах підготовчого факультету та далі на першому курсі [7; 9].

Навчання аудіювання містить три рівні: рівень формування перцептивної бази, рівень розвитку аудіювання як виду мовленнєвої діяльності, рівень оволодіння усним спілкуванням [4; 8]. Зазначені рівні обумовлюють розвиток один одного та утворюють ієрархічну систему.

Оволодіння перцептивною базою аудіювання служить основою для формування вмінь та навичок аудіювання як мовленнєвої діяльності та передбачає формування артикуляційних навичок та мовленнєвого слуху. Навички та вміння, які складають перцептивну базу та лежать в основі всіх рівнів розуміння, забезпечують функціонування аудіювання на всіх етапах навчання іноземної мови. Метою даного етапу навчання аудіювання є формування та розвиток механізмів сприйняття звуку, складу, слова, словосполучення, речення, мікротексту. Розвиток мовленнєвого слуху передбачає розвиток як фонетичного, так і інтонаційного слуху, які є передумовою для розвитку навичок із сегментування аудіотексту, виявлення теми та реми фрази, визначення структурно-семантичних типів речень.

Формування загальних умінь аудіювання на другому етапі забезпечує можливість спілкування студента іноземною мовою. Навчання на цьому етапі відбувається на матеріалі зв'язних текстів обмеженого обсягу та складності. Результатом другого етапу навчання має бути здатність студентів повно та точно розуміти нескладні усні повідомлення, визначати смисловий центр фрази, виокремлювати головну та другорядну інформацію, розділяти текст

на смислові частини, виявляти позицію автора до фактів повідомлення.

Етап роботи, відповідний до реальної комунікації, вимагає від студента здатності брати участь у спілкуванні в ролі аудитора, здатності визначати комунікативний намір того, хто говорить, тобто здатності застосовувати всі рівні розуміння аудіотексту.

Висновки. Навчання аудіювання потребує дотримання послідовності у процесі формування вмій та навичок даного виду мовленнєвої діяльності за умови переходу від елементарних до більш складних. Особливості поетапного та послідовного становлення механізмів аудіювання визначають рівні розуміння усних повідомлень іноземними студентами. Вважаємо доцільним для подальшого дослідження формування аудитивних навичок та вмій обрати типологію, запропоновану І.О. Зимньою. Для початкового етапу вивчення російської мови як іноземної можливо розглядати два рівні розуміння усних повідомлень: *рівень глобального розуміння*, що передбачає сприйняття загального змісту повідомлення, яке ґрунтується на встановленні значень окремих слів та простих речень; *рівень детального розуміння*, що характеризується достатньо повним розумінням як мовних елементів, так і другорядної інформації змісту мовленнєвого повідомлення. Виокремлення необхідних аудитивних навичок та вмій та розробка системи роботи з їхнього формування з урахуванням типології рівнів розуміння є напрямом подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Гіль С.І. Засоби подолання труднощів аудіювання в іноземній аудиторії / С.І. Гіль // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти: зб. наук. праць. Вип. 22. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. – С. 82–86.
3. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе – М. : Наука, 1984. – 268 с.
4. Елухина Н.В. Обучение аудированию в русле коммуникативно-ориентированной методики / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 2. – С. 28–34.

5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / [Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролюбов А.А. и др.]. – М. : Высш. шк., 1982. – 373 с.
7. Мехедькина Т.А. Обучение конспектированию лекций на материале научного стиля речи в условиях подготовительного факультета (вузы технического профиля) : дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 / Татьяна Акимовна Мехедькина. – М., 1988. – 180 с.
8. Старостенко О.В. Розвиток аудитивних умінь російської мови в англомовних студентів негуманітарних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (російська мова)” / О.В. Старостенко. – Херсон, 2008. – 20 с.
9. Хейлик В.Д. Стратегии формирования устной речевой умений у иностранных студентов-нефилологов / В.Д.Хейлик, Е.И.Гейченко // Русский язык, литература, культура в школе и вузе – 2010. – №2 (32). – С. 49–54

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33:61

**ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ НА МАТЕРІАЛАХ
ТЕКСТІВ З БІОЕТИЧНОЇ ТЕМАТИКИ
В ГРУПАХ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ**

Фадєєва О.Ю., Клочко Т.В. (Харків)

У статті розглядається один із методів сучасних інтерактивних педагогічних технологій – проблемне навчання, в основі якого лежить креативно-критичний підхід до рішення багаторівневих суперечливих біоетичних питань. Описуються етапи, форми роботи й типи завдань, даються практичні рекомендації щодо проведення занять з російської мови з використанням методу проблемного навчання в групах іноземних студентів-медиків 3-го курсу.

Ключові слова: біоетичні проблеми, дискусія, полеміка, проблемне навчання.

Фадеева О.Ю., Ключко Т.В. Проблемное обучение на материалах текстов биоэтической тематики в группах иностранных студентов-медиков на занятиях по русскому языку. В статье рассматривается один из методов современных интерактивных педагогических технологий – проблемное обучение, в основе которого лежит креативно-критический подход к решению многоуровневых спорных биоэтических вопросов. Описываются этапы, формы работы и типы заданий, даются практические рекомендации к проведению занятий по русскому языку с использованием метода проблемного обучения в группах иностранных студентов-медиков 3-го курса.

Ключевые слова: биоэтические проблемы, дискуссия, полемика, проблемное обучение.

Fadeyeva O. Y. Klochko T. V. Problem Teaching Method in the Groups of Foreign Medical Students (Based on the Texts in Bioethics in Russian Language Classes). One of the methods of modern interactive pedagogical technologies is considered in the article. It is named as a problem teaching method focused on the creative and critical approach to the solution of the multilevel bioethical issues. Authors describe stages, forms of teaching, types of exercises and give practical recommendations for Russian classes, which are held according to the method of problem teaching for foreign medical students (third year of study).

Key words: bioethical issues, controversy, discussion, problem teaching.

Розвиток будь-якої науки обумовлюється необхідністю наукового пошуку, постійного оновлення навчального матеріалу, розробки та впровадження нових форм викладання. Необхідність якісної підготовки мовної особистості становить перед викладачами російської мови як іноземної питання оптимізації методів формування позитивної мотивації, пізнавальної активності, розкриття креативно-критичного потенціалу іноземних студентів та створення умов корегування старих стереотипів, успадкованих та набутих протягом життя інофонів на батьківщині. Формуванню нових стереотипів сприяють сучасні педагогічні інтерактивні технології, зокрема – проблемне навчання.

Мета даної статті – опис засад формування в іноземних студентів лінгвістичної та професійної компетенції на матеріалах проблемних текстів, що висвітлюють принципово нові біоетичні проблеми. На тлі значного технологічного прогресу ці проблеми хвилюють не тільки медичних працівників, але й усю сучасну світову спільноту. Питанням використання інтерактивних педагогічних

технологій в освітньому процесі, діалогічного підходу в організації евристичного особистісно-орієнтованого навчання та формування критичного мислення присвятили свої дослідження А.О. Акішина, Г.О. Горпенко, Т.Л. Жаркова, О.І. Кобзар, Т.В. Кудрявцев, Н.О. Лешньова, М.І. Махмутов, М.Б. Музурков, Г.К. Селевко, П.Г. Чеботарьов та ін.

Використання на заняттях із мови спеціальності біотичних проблемних текстів сприяє розвитку в іноземних студентів навичок самостійного аналізу, вмінню працювати в колективі та відстоювати особисту позицію, переконує в необхідності дотримуватися загальноприйнятих біотичних концепцій під час надання медичних послуг.

Як відомо, проблемне навчання належить до сучасних інтерактивних педагогічних технологій, в основі яких лежать три стадії: стадія виклику, стадія усвідомлення та стадія рефлексії [3: 268]. На першій стадії у студентів пробуджується інтерес до обраної ними або запропонованої викладачем проблемної теми, робляться прогнози стосовно змісту цієї теми. На другій – інофони знайомляться з текстом і, прочитавши його, мають можливість інтегрувати авторські ідеї зі своїми особистими. Нарешті, на стадії рефлексії вони визначають для себе, що було найцікавішим, важливим і корисним. Аналізуючи та оцінюючи отриману інформацію, студенти колективно знаходять рішення розглянутої проблеми. Таким чином, головна мета проблемного навчання – розвиток критичного мислення, що починається з адекватного сприйняття нової інформації та закінчується колективним вибором найбільш правильного рішення.

Проблемне навчання вимагає відповідності текстового змісту правилам, спрямованим на формування рефлексивно-особистісного аспекту пізнавальної діяльності студентів. Інформативний матеріал тексту повинен висвітлювати характерні для сучасної науки реальні суперечності, викликати у реципієнта інтелектуальні труднощі й тим самим активізувати його креативну мовленнєву діяльність. Такі проблемні тексти дають можливість студентам-іноземцям моделювати власні судження та умовиводи. Звісно, що зародитися природним шляхом дискусія може лише тоді, коли аксіологічне усвідомлення явищ дійсності є відмінним у рефлексуючих суб'єктів. Оскільки «реальное речевое общение – это цепь взаимных

приспособлений с целью воздействия на партнера и реализации своего коммуникативного намерения» [2: 54], протягом активного обговорювання багатоаспектних питань та колективного пошуку істини відбувається взаємонавчання на інформативному, лінгвістичному та професійно-комунікативному рівнях. Це сприяє полегшенню інтеграції студентів в інокультурне середовище та подоланню розходжень стереотипів. Аналізуючи розвиток думки іншої людини, оцінюючи аксіологічну систему опонента, іноземний студент будує свою мовленнєву поведінку згідно з арсеналом відомих йому мовних засобів, притаманних полемічному дискурсу. Зрозумівши позицію партнера, учасник полеміки має можливість впливати на свого опонента, у випадку необхідності перевести негативне сприйняття чужої точки зору в площину пошуку спільної мови взаєморозуміння. Інтелектуальний багаж, лінгвокомунікативний досвід, система аксіологічних орієнтирів мовленнєвої особистості плюс судження інших учасників полеміки – це комплементарні складники спілкування, які дають можливість колективного породження умовиводу.

Як було підкреслено вище, в основі проблемного навчання лежить ситуація пошуку істини, на тлі якого виникає дискусія. При цьому домінуючим напрямком є пошук шляхів згоди, чому сприяє толерантність партнерів [1: 17]. До норм толерантної поведінки у сфері діалогічного дискурсу М.В. Колтунова відносить «уважение иной точки зрения на предмет обсуждения, предоставление оппоненту права ее защиты и сохранения, терпимость к ошибкам и заблуждениям коммуникативных партнеров» [4: 108]. Фахівець вказує, що існує два правила прагматичної компетенції, які відповідають принципам мовленнєвої взаємодії: висловлюйся ясно та будь ввічливим. Недодержання норм етикету, категоричне неприйняття точки зору «іншого», мовленнєва агресія сприяють створенню напруженості в навчальній групі. Тому неодмінною умовою успішного спілкування є вміння комунікативних партнерів висловлювати своє судження в некатегоричній формі.

Формування мовленнєвих умінь за допомогою методу проблемного навчання здійснюється поетапно. Перший, підготовчий етап – а) знайомство з мовними засобами, характерними для полемічного дискурсу; б) вибір теми, обговорення форми роботи

та правил участі в дискусії, введення ключових слів згідно з обраною темою. Другий етап – безпосереднє проведення дискусії. Третій етап – колективне обговорення результатів інтерактивного спілкування.

Зупинимося на підготовчих вправах, що знайомлять студентів із мовленнєвими зразками спілкування у полемічному дискурсі і тренують вживання мовних засобів у діалогах та ситуаціях, які відповідають комунікативним намірам мовця – учасника дискусії. Ми виокремили 6 типів таких завдань. У їхній основі лежать комунікативні інтенції, задля реалізації яких необхідно формувати певні вміння.

Тип 1. Мета – формування вмінь чітко визначати свою позицію щодо почутої або прочитаної інформації. Завдання на застосування мовних засобів для впевненого вираження власної думки, наведення фактів і доказів на користь своєї точки зору, різнобічного аналізу проблеми.

Тип 2. Мета – формування вмінь коментувати та оцінювати іншу точку зору (симетрична та асиметрична позиції). Мовні засоби, що висловлюють згоду, пристання до думки опонента, часткову або повну незгоду, заперечення наведених партнером фактів, засоби застосування контраргумента з опорою на довід опонента та доказу «від протилежного»; висловлення здивування з приводу почутого та спонукання співрозмовника до продовження дискусії.

Тип 3. Мета – формування вмінь залучення опонента на свій бік, пошуку спільних точок зіткнення. Тренування у використанні уточнюючих питань та перепитувань з метою нібито кращого розуміння позиції опонента та підкреслення своєї зацікавленості. Мовні засоби, що висловлюють виправдання незгоди мовця з партнером, пропозиції розглянути проблему з іншого боку, провести спільний аналіз ситуації; висловлюють упевненість мовця у зацікавленості опонента щодо пошуку правильного рішення проблеми. Засоби провокування репліки-реакції бажаного функціонального напрямку.

Тип 4. Мета – формування вмінь часткової (або повної) трансформації власної позиції в ході спілкування. Мовні засоби, які виражають визнання мовцем своїх помилок, намір відкоригувати власну точку зору, пристати до думки співрозмовників, згоду відмовитися від категоричної форми свого мовленнєвого акту тощо.

Тип 5. Мета – формування вмінь коректно уникати небажаного продовження суперечок. Мовні засоби вираження жалю з приводу непорозуміння, надії на можливий компроміс, поваги до іншої точки зору, визнання права кожного на власну думку.

Тип 6. Мета – формування вмінь винесення загального рішення проблеми та оформлення його згідно з нормами російської мови. Застосування мовних засобів, які оформлюють розгорнуте висловлення «Висновою».

На початку заняття методично доцільним буде надання студентам можливості самостійно обрати проблемну тему з пропонованого викладачем переліку. У першому семестрі 3-го курсу ми рекомендуємо тематику, що не потребує спеціальної підготовки і дозволяє інофонам взяти участь у дискусії, використовуючи свій соціальний, етичний, мовленнєвий досвід і професійні знання. Невимушеність та право кожного висловити свою точку зору сприяють усуненню психолінгвістичних бар'єрів та емоційної напруги. Назвемо деякі з можливих проблемних тем. 1. Вірогідність скасування Присяги Гіппократа або Присяги лікаря (Присяга – це пережиток минулого, порожня формальність чи необхідний моральний орієнтир). 2. Евтаназія (Людиновбивство чи гуманізм. Право особистості гідно піти з життя). 3. Зміна статі (Бунт проти Творця чи вирішення психологічних проблем нещасних людей). 4. Сурогатне материнство (Небезпека травмуючих психологічних наслідків для матері та дитини, примха багатіїв чи один із гуманних шляхів вирішення проблем бездітних родин). 5. Генетичні паспорти (Небезпека дискримінації за генетичними ознаками чи можливість поліпшити генофонд країни). 6. «Святий обман» у практиці лікаря (Зміна з розвитком ядерної медицини біоетичної концепції стосовно незнання хворим свого клінічного діагнозу). На початку обговорення можна рекомендувати викладачеві використати сучасний методичний засіб «кластер». Сутність його полягає в тому, що після запису теми на дошці студентам пропонується самостійно зафіксувати в зошитах усе, що їм спаде на думку узв'язку з цією темою: слова, словосполучення, усі «за» та «проти». Далі інофони обмінюються своїми ідеями, найбільш актуальні з яких записуються на дошці та в зошитах. Така форма роботи, як уважають дослідники, є чинником стимулювання пізнавальної діяльності, розвитку

пам'яті та просторового мислення [3: 269], і до того ж вона не забирає багато часу.

У другому семестрі передбачається самостійна підготовка іноземними студентами базового повідомлення, переконливої аргументації своєї позиції, аналізу всіх позитивних та негативних характеристик предмету дискусії та винесення колегіального висновку. На вибір можна пропонувати низку таких багатогранних тем: 1. Трансплантація (Межі життя і смерті. Небезпека комерціалізації). 2. Фетальна (ембріональна) медицина (Знищення щойно зачатого життя з метою лікування та омолодження). 3. Клонування людини (Псування природних основ дітородіння, батьківства та материнства. Непередбачуваність наслідків). 4. Експерименти на людях (Небезпека порушення прав людини. Неодмінна умова прогресу медицини). 5. Пренатальна (допологова) діагностика (Загроза цілісності ембріону та моральні проблеми переривання життя у випадку невиліковного генетичного захворювання).

Як бачимо, деякі з перелічених тем торкаються досить делікатних питань, які в країнах із різними традиціями та віросповіданням розглядаються неоднаково. Викладач сам заздалегідь обирає необхідну форму роботи. Це може бути імітація наукової конференції з розподілом ролей, чи індивідуально-групова участь студентів у полеміці, чи робота в командах із обранням або без обрання лідерів. З метою створення необхідної атмосфери та активізації креативної діяльності студентів науковці НМУ ім. О.О.Богомольця (м. Київ) пропонують провести на початку заняття розігрів із використанням малюнків-друлів (загадок-головоломок), дивлячись на які неможливо напевно сказати, що на них зображено. Цінність друлів полягає в тому, що єдиної правильної відповіді немає. Перед студентами ставиться завдання дати якомога більше своїх пропозицій щодо змісту малюнків. Після такого розігріву має активуватися права (творча) півкуля мозку [5:190]. Можливість висловлювати свої гіпотези вільно, висуваючи навіть безглузді здогадки, налаштовує інофонів на невимушену форму мовленнєвої діяльності. Під час проведення безпосереднього обговорювання суперечливої проблеми треба дотримуватися основних правил, до яких ми відносимо: а) ретельну підготовку викладача до заняття; б) створення особливої атмосфери

диспуту; в) виконання обговорених заздалегідь правил участі в дискусії; г) адекватне сприйняття чужої точки зору та толерантність; д) використання мовленнєвих засобів, характерних для полемічного дискурсу; ж) сприйняття й обміркування усіх запропонованих ідей; з) наявність рівних сил у командах. Винесення групою загального рішення-резолуції є дуже важливим, однак за учасником полеміки залишається право часткової згоди або навіть незгоди з остаточним колегіальним висновком. Протягом дискусії викладач повинен доброзичливо спостерігати і не поспішати вносити корективи в сумісне рішення. Він як фасілітатор (від англ. Facilitate – полегшувати, спрощувати) непрямыми, допоміжними питаннями підводить групу до ухвалення згоди в остаточному підсумку. Наприкінці заняття обов'язково дається оцінка роботи групи в цілому та індивідуальної участі кожного студента. Для цього повинні бути розроблені критерії оцінювання результатів обговорення, наприклад, активність, обґрунтованість позиції, ступінь володіння мовленнєвими засобами полемічного дискурсу, коректність, повнота вирішення тощо [5: 192].

З урахуванням вищевикладеного можна констатувати, що на належному рівні підготовлене та проведене обговорення актуальних біоетичних питань стимулює студентів до мовленнєвої діяльності. Воно має бути чинником удосконалення різних видів інтерактивної творчості, основою для створення позитивного психологічного клімату в групі, підвищення зацікавленості та мотивації. Таким чином, використання інноваційних педагогічних технологій разом із традиційними методами дають добрий результат і можливість підвищити лінгвістичну та комунікативну компетенцію у соціально-професійній сфері спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зайцева М.А. Структура полемического дискурса. / М.А.Зайцева // Русская филология. –Харьков : ООО «Альманах», 2001, № 3 (19). – С. 17–20.
2. Зубарева В.А. Обучение дискуссии и как одной из форм усного общения. / В.А. Зубарева, Е.Н. Пушкарева, Т.А. Снегурова // Преподавание языков в вузе на современном этапе. Межпредметные связи. – Харьков : ХГУ, 1998. – Вып. 2. – С. 53–54.

3. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М. : Рус.яз., 2009. – 309 с.
4. Колтунова М.В. Конвенции как прагматический фактор диалогического общения / М.В. Колтунова // Вопросы языкознания. – М. : Наука, 2004, № 6. – С. 100–115.
5. Шамало С.М. Застосування інтерактивного «мозкового штурму» при викладанні гістології, цитології та ембріології. / С.М. Шамало, Т.Я. Рудюк, Ю.Б. Чайковський, А.С. Демидчук, В.Л. Рудюк. // Світ медицини та біології. – № 2 (37). – Полтава, 2013. – С. 189–193.

УДК 378.091.279.7:37.091.322.7-057.875-054.6

**ОБ'ЄКТИ КОНТРОЛЮ ТА КРИТЕРІЇ
ОЦІНЮВАННЯ ВМІНЬ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ
У КОМБІНОВАНОМУ МОВЛЕННЄВОМУ АКТІ
«СЛУХАННЯ-ПИСЬМО»**

Хейлік В.Д., канд. пед. наук (Запоріжжя)

У статті запропоновано й експериментально перевірено відповідну лінгводидактичну модель, удосконалено критерії та показники вимірів рівнів комунікативної компетенції іноземних учнів, проаналізовано підходи до формування вмінь конспектування лекцій медико-біологічного профілю.

Ключові слова: аудіювання, problem teaching, семантичні мікро- та макроутворення.

Хейлік В.Д. Объекты контроля и критерии оценивания умений иностранных студентов-медиков в комбинированном речевом акте «слушание-письмо». В статье предложена и экспериментально проверена соответствующая лингводидактическая модель, усовершенствованы критерии и показатели измерений уровней коммуникативной компетенции иностранных учащихся, проанализированы подходы к формированию умений конспектирования лекций медико-биологического профиля.

Ключевые слова: аудирование, метатема, семантические микро- и макрообразования.

Kheylik V.D. Objects of Control and Criteria of Foreign Medical Students' Estimation Skills in the Combined Speech Activity «Listening – Writing». Linguodidactic model has been proposed and experimentally tested in the article. The criteria and estimation rates of foreign students' communicative competence levels have been improved; new approaches to teaching foreign students taking notes of lectures in Medicine and Biology have been analyzed.

Key words: listening, methatheme, semantic micro- and macro formations.

Однією з ознак сьогодення є інтенсивно прогресуюча в усіх ланках соціально-економічного життя тенденція до прагматизму. Не оминає стороною це явище й такої гуманітарної сфери як викладання мов у навчальному закладі, зокрема в практиці підготовки іноземних студентів, оскільки мова (українська / російська) в цьому випадку виступає перш за все як засіб отримання професійної освіти в умовах іншомовного середовища. Це спонукає дослідників та методистів до постійного пошуку засобів оптимізації та ефективності професійно зорієнтованого навчання іноземних мов, що особливо актуально в контексті кредитно-модульного навчання, оскільки система, що склалася останнім часом стосовно перевірки отриманих знань, напрацьованих навичок та сформованих вмінь, не повною мірою відбиває показники засвоєння матеріалу в аспекті дихотомії «мова-мовлення». Цим і обумовлено **актуальність** статті.

Як мету дослідження визначено аналіз релевантності навчання іноземних студентів-медиків першого курсу запису навчальних лекцій його очікуваним результатам, оскільки рівень сформованості вмінь у таких актуальних та складних видах мовленнєвої діяльності, як слухання та письмо, далекий від параметрів, необхідних для повноцінного отримання професійних знань у вищому навчальному закладі. Предметом розгляду, таким чином, мають виступати методичні засоби визначення рівнів сформованості аудитивних, трансформаційних та компресивних умінь, що є базовими в аспекті сприйняття та запису автентичних навчальних лекцій.

Організація та побудова системи навчання залежить від багатьох факторів, зокрема об'єкта вивчення, мети і ступеня навчання, особливостей суб'єктів, засобів реалізації лінгводидактичної моделі та очікуваного результату. Звісно, вона має розроблятися з урахуванням відповідних принципів. Серед головних чинників

ефективності визначено принцип комунікативності як системотворюючий і пов'язаний із ним принцип функціональності. Тобто мовний матеріал відбирається з урахуванням його практичної значущості для висловлювання різних смислів, зокрема з точки зору професійних потреб як мотиваційного чинника.

Слід зауважити, що аудіювання навчальної лекції та її запис часто не сприймаються як особлива мета навчання, залишаючись на периферії методичної свідомості. Зокрема, порівняння навчальної програми підготовчого відділення іноземних громадян [2] та «Програми з російської мови для студентів-іноземців, що навчаються на нефілологічних факультетах ВНЗ» [3] свідчить про певне методичне протиріччя у вимогах щодо рівня володіння основними видами мовленнєвої діяльності наприкінці навчання на підготовчому відділенні та підсумкового контролю на першому курсі (1 семестр). Це стосується як темпоральних характеристик сприйняття усного повідомлення фахового характеру (відповідно 180-240 скл./хв та 180-200 скл./хв.), так і кількісних (обсяг аудіотексту – близько 3 сторінок та 450-500 слів). Таким чином, поза увагою залишається стратегія та динаміка формування актуальних для просунутого етапу навчання рецептивно-продуктивних умінь навчально-професійного спрямування.

Сприйняття й розуміння усного повідомлення у іншомовному середовищі – найважча перцептивно-розумово-мнемічна діяльність, що зумовлена одноразовістю слухової рецепції, меншою пропускнуою здатністю слухового аналізатора та найменш розвинутою звуковою пам'яттю (у порівнянні з можливостями зорового аналізатора та зорової пам'яті). Окрім того, “заданість” обраної мовцем теми, мовних засобів, а також темп, особливість паузації та тривалість висловлювання ставлять слухача у повну залежність від адресанта, лишають його можливості привести процес виокремлення інформації у відповідність до його здатності до сприйняття. Тому розробка параметрів перевірки сформованості навичок та вмінь, необхідних для розуміння аудитивно презентованої інформації, пов'язана з вирішенням цілого комплексу проблем.

Перш за все, це формування умінь, необхідних для успішної навчальної діяльності в цьому аспекті, серед яких: суто *аудитивні* (здатність співвідносити почуті звуки з тими графічними символами,

а через те й смислами, що зберігаються в довгостроковій пам'яті; вміння *ідентифікувати* знайомі лексико-граматичні та синтаксичні одиниці, використовувати механізм *прогнозування* на рівні смислових і вербальних гіпотез, *упереджувати* за лінією смислових та мовних ознак фрагменти та цілісні висловлювання, *співвідносити* специфіку аудіотексту з найбільш оптимальними шляхами збереження в пам'яті закладеної в ньому інформації, відтворювати короткий зміст через операції *відсікання* та *компресії*, автоматизованого *скорочення слів і заміни їх символами* з метою економії часу для запису та ін.

У проаналізованих лекціях щодо визначення конститутивних одиниць комунікативного, предметного і мовного змісту виявлено мовні одиниці 8-ми найбільш частотних семантико-синтаксичних груп (мікрополів), які повторюються в різних комбінаціях. Ці одиниці певним чином експлікують окремі типи мікроутворень у контекстах, що маніфестують різні метатемати. Виходячи з того, що лекція – це комбінації тих чи інших метатем (частіше за все – їх семантичних мікроутворень) удалося виділити і ранжувати групи найбільш частотних на цьому етапі навчання та «валентних» предикатів (94 одиниці), які розрізняють одну метатему від іншої. Це дозволило відібрати необхідний лексико-граматичний мінімум, окреслити об'єкти згортання мовних одиниць у висловлюванні без смислових втрат і визначити шляхи формування в студентів алгоритму компресії навчальної лекції.

Виходячи з того, що, за словами О. Леонт'єва, «людська діяльність існує як дія або ланцюг дій» [1:13], у теорії діяльності всі акти, включаючи й акти мовленнєвої діяльності, з погляду на їхню структурну організацію прийнято поділяти на елементарні (прості) та складні. Проаналізувавши погляди психологів на особливості та функціональне навантаження тих чи інших актів діяльності, у методичних цілях доцільно використовувати поняття «комбінований мовленнєвий акт». Предметом розгляду в межах означеної теми, таким чином, стали професійно орієнтовані комбіновані мовленнєві акти (КМА) «слухання-письмо».

Розглядаючи поняття «аудіювання» як початковий та найбільш складний етап рецептивно-продуктивних дій ми визначили його в даному контексті як *процес сприйняття, упізнання, розуміння почутого, активної переробки отриманої інформації аудитором*

і прогностичною «добудовою» комунікативного наміру відправника інформації.

З погляду на взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності, на яких ґрунтується навчальна діяльність з конспектування аудиторних лекцій, певної трансформації зазнає й традиційна дефініція поняття «письмо». В актуальному для нас аспекті письмову фіксацію усної навчальної інформації (або запис тексту лекції за фахом) розглядаємо як *сукупність паралельно протікаючих процесів слухового сприйняття, когнітивної обробки інформації, що зумовлена комунікативною настановою, та графічним відбиттям у стислій формі значущих для слухача смислів.*

Таким чином, одним з найголовніших чинників успішності досліджуваного мовленнєвого процесу визначено стратегію формування в студентів здатності прогнозувати зміст висловлювань на підставі виокремлення інваріантних мовних та мовленнєвих сигналів-опор для подальших трансформаційних операцій і формально-граматичного перекодування сприйнятої усної інформації.

Під час створення системи вправ ми виходили з того, що в КМА «слухання-письмо» процес комунікації відбувається в межах не одного, а двох видів мовленнєвої діяльності. Перша фаза – слухання – готує передумови для здійснення мовленнєвої діяльності у фінальній частині. Тому послідовність навчальних дій ми організуємо таким чином, щоб під час одного заняття студенти пройшли шлях від мовних вправ до самостійного вирішення актуальних комунікативних завдань.

На першому етапі формування адитивних вмій (перший місяць навчання на I курсі ВНЗ) відбувається перенесення (транспозиція) вже сформованих на початковому етапі вмій читання текстів визначених комунікативних типів на вмій аудіювання відповідно до універсальних механізмів рецепції (сприйняття й декодування інформації), корегується формування в студентів навичок сприйняття денотату висловлювання (предметного компонента) на базі інваріантних текстів зі спеціальності (писемні та аудіотексти). У зв'язку з цим навчання виокремленню в мовленнєвому потоці словоформ, синтагм, речень, мікротекстів на базі сформованих різнорівневих структур передбачає таку послідовність: а) *прагматичний* рівень (указування на метатему – визначення

об'єкта, класифікація об'єктів, склад та будова об'єкта тощо); б) *семантичний* (співвіднесення її з моделями, що були закладені в свідомості студентів на початковому етапі під час читання); в) *вербальний рівень* (співвіднесення графічних знаків з усними, звуко-буквена ідентифікація, інтонаційне оформлення).

Важливо, що вже на цьому етапі у студентів напрацьовуються навички традиційного для нас скорочення під час написання на макрорівні (словосполучення, синтагма, речення) несуттєвих компонентів. Цьому мають сприяти пояснювальні коментарі такого типу:

Отбрасывать без потери смысла необходимо следующие слова в предложении:

1) группу подлежащего, если она повторяется из предложения в предложении (или заменять ее соответствующим местоимением);

2) синонимичные прилагательные, которые используются в функции определения;

3) наречия степени (*очень, совершенно, весьма, вполне* и т.д.);

4) некоторые глаголы, выполняющие функцию связок (*является, представляет собой* и т.п.), заменяя их тире;

5) сложноподчиненные придаточные предложения причины можно заменять сочетанием предлога с существительным и т.д.

У подальшому увага учнів акцентується на поєднанні найбільш частотних мікротекстів, що становлять різні типи комунікативної організації (чотири-п'ять метатем) в один навчальний макротекст-фрагмент реальних лекцій з виокремленням прагматичних сигналів (засвоєні лексико-семантичні варіанти та предикативні одиниці) і навчанні адекватної в сенсі розуміння реакції на них – II етап (другий місяць).

Доречними вважаємо на цій стадії, окрім компресивних, реконструктивні вправи, наприклад:

Прочитайте полную версию слов, сокращённых следующим образом:

Орг-м, в орг-ме, ед-ца, структ. ед-ца всех живот. и раст. орг-мов, стр-е кл-к, цит-ма, клет. мембрана, ядер. обол-ка, неклет. стр-ры, разл. органы и тк. чел. и жив-ных, хим. состав, ф-ция клеток, обмен в-в, хар-р обмена в-в, явл., сост., содерж., пред.собой, вкл.в себя, относ., раздел., распол., вып ф-ю, регул. движ-е ионов, участ. в обмене

в-в, взаємод. др. с др., игр. роль, соедин-ся, развив-ся, реагир., 10 км, 2 см, 3 мин, 5 г, 2 ч 30 мин, 1, 5 кг, 4 млн, в 21 в., в XX в.

Наступний етап вже являє собою період формування комплексних умінь сприйняття інформації реальної лекції, закладених у перший і другий цикл, на основі сукупності прагматичних засобів-конекторів, виокремлених студентами в процесі сприйняття мовленнєвого потоку, продукування короткого змісту з використанням різних шляхів відсікання та компресії, автоматизоване скорочення слів, заміна слів символами з метою економії часу запису – III етап (третій – четвертий місяці).

Кінцевою стадією запропонованого пропедевтичного курсу логічно стає контрольний зріз з метою визначення рівня комплексних мовленнєвих умінь сприйняття інформації реальної лекції. Зокрема, після прослуховування тексту лекції «Опорно-двигательная система» студентам, по-перше, для перевірки глибини розуміння пропонуються тести (множинного вибору, клоуз-тести або тести-підстановки). Наприклад:

I. Выберите правильный вариант ответа (10 позиций):

1. Основная тема лекции – ... а) скелет туловища б) строение костей; в) опорно- двигательная система.

2. Скелет выполняет функцию... а) опоры; б) терморегуляции; в) кроветворения.

3. По строению и форме кости бывают ... а) круглые, веретенообразные, звездчатые; б) бедренные, тазобедренные, плечевые; в) трубчатые, плоские, смешанные.

4. Существует три типа соединения костей: ... а) плотное, неплотное, свободное; б) непрерывное, полусуставное, прерывное в) мозговое, хрящевое, тканевое.

5. Скелет человека образуют ... а) ткани и органы б) кости и мышцы в) нервы и волокна

II. Выберите нужное слово/словосочетание и продолжите предложение (10 позиций).

Наступне завдання – це перевірка вміння орієнтуватися в композиційній побудові цілісного тексту (шляхом нумерації розрізнених фрагментів лекції в певній послідовності), та визначення обсягу оперативної пам'яті – графічним виділенням із запропонованих висловлювань лише тих, що мали місце в лекції:

III. Расположите пункты плана так, как они были изложены в лекции:

- а) функции скелета
- б) строение и форма костей
- в) типы соединения костей
- г) скелет и его разделы
- д) функции мышц
- е) мышцы: строение, формы и типы мышц.

IV. Отметьте только ту информацию, которая прозвучала в лекции (20 позицій).

Останнім завданням є усне відтворення змісту аудіотексту за власними записами. Відповіді фіксуються за допомогою диктофону, підраховується кількість фраз, актуальних предикатів, мовленнєвих помилок, відзначається адекватність змісту. Кожне завдання має різну вагу оцінювання у балах у зв'язку з варіативністю труднощів інтелектуального характеру. Сумарним максимумом є 100 балів. Абсолютно правильні відповіді (АПВ) оцінюються в 85-100 балів, недостатньо правильні (НПВ), в 70-84 бали, частково правильні (ЧПВ) в 50-69 балів, неправильні (НВ) – менше 50 балів.

Резюмуючи викладене, зауважимо, що запропонований підхід, на нашу думку, сприятиме інтенсифікації процесу навчання, скороченню термінів подолання мовних та мовленнєвих труднощів іноземними студентами-нефілологами під час навчання на першому курсі, а також значному поліпшенню якості сприйняття навчальної інформації як в описаних нами видах мовленнєвої діяльності, так і в інших, передбачених практикою освітнього процесу вищих навчальних закладів (практичні заняття, семінари, колоквиуми).

ЛІТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности / А.А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности // АН СССР, Ин-т языкознания. – М. : Наука, 1974. – С. 5–20.
2. Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / Уклад.: Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іващенко, Ю.О. Колтаков та ін. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка»», 2005. – Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інф-ки та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Рос. мова. Укр. і зарубіж. літ-ра. Основи психології. Образотв. мистецтво. – С. 78–132.

3. Программа по русскому языку для студентов-иностранцев, обучающихся на филологических факультетах вузов СССР. – 2-е изд., перераб. – М. : Рус. яз., 1985. – 48 с.
4. Хейлик В.Д. Учимся записывать лекции / В.Д. Хейлик. – Запорожье, 2014. – 125 с.

УДК 378.091.212-054.62

АКМЕОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Шалаєва В.С. (Харків)

У статті розглянуто акмеологічні аспекти процесу самоактуалізації іноземних студентів та їх відображення у програмі навчання української та російської мов для іноземних студентів нефілологічного профілю у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: акмеологічні аспекти, акмеологічний портрет, іноземні студенти, самоактуалізація.

Шалаєва В.С. Акмеологические аспекты самоактуализации иностранных студентов. В статье рассмотрены акмеологические аспекты процесса самоактуализации иностранных студентов и их отображение в программе обучения украинскому и русскому языкам для иностранных студентов нефилологического профиля в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: акмеологические аспекты, акмеологический портрет, иностранные студенты, самоактуализация.

Shalayeva V.S. Akmeological Aspects of Foreign Students' Self-Actualization. The akmeological aspects of foreign students' self-actualization process and their reflection in the Ukrainian and Russian language curriculums for foreign students are considered in the article.

Key words: akmeological aspects, akmeological image, foreign students, self-actualization.

Розвиток міжнародних відносин і зовнішньоекономічних зв'язків обумовлює необхідність підготовки компетентних,

конкурентоспроможних фахівців. Сучасна освітня парадигма орієнтована на *саморозвиток* та *самоактуалізацію* студентів, зокрема іноземних.

Теорія *самоактуалізації* почала активно розроблятися у середині ХХ століття такими вченими як А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей та інші. Представники гуманістичного напрямку філософії та педагогіки розглядають прагнення до самоактуалізації особистості як потребу в розвитку закладених в індивіді потенцій. *Самоактуалізація* розуміється дослідниками як спеціально організована суб'єктом процесу навчання діяльність, мета якої полягає у виявленні потенційних можливостей, дійсних потреб, життєвих сенсів і переведення їх на наступному етапі (власне самореалізації) в активну форму у вигляді мотивів, що призводять до їх реалізації, досягнення результату діяльності [1]. В основі концепції самоактуалізації лежать потреби особистісного розвитку і самовдосконалення. Сприяння *самоактуалізації іноземних студентів* потребує дослідження їх особистісних особливостей, а також вивчення специфіки стратегій, що допомагають інфонам реалізувати комунікативні й освітні потреби. Професійна освіта безпосередньо впливає на якості людини, розвиває їх і актуалізує такі, що необхідні в подальшій професійній діяльності. Здобуваючи професійну освіту, іноземні студенти набувають уміння вчитися, самостійно працювати, опановувати знання, творчо мислити. Самоактуалізація професійної особистості іноземного студента – це свідомий і цілеспрямований процес виявлення значущих освітніх якостей, їх активізація і прояв у навчальній та професійній сферах [2]. Тому виявлення шляхів сприяння самоактуалізації досліджуваного контингенту є *актуальною проблемою*.

В умовах гуманізації процесу навчання з'явилася нова інтегративна наука, яка сприяє формуванню творчої та професійної особистості, – *акмеологія* (від грецького «акме» – розквіт, вершина, вищий ступінь чогось; «логія» – вчення, наука). *Предметом* вивчення *акмеології* є закономірності, психічні та акмеологічні умови й фактори досягнення професійних вершин у діяльності. *Мета акмеології* – з'ясувати характеристики, які потрібно розвивати, щоб удосконалити особистість, допомогти їй досягнути вершин у фізичному, духовному, моральному та професійному розвитку [8: 93, 9, 11, 17]. Таким чином,

акмеологія є невід'ємною і основоположною ланкою у вивченні процесу самоактуалізації.

Під акмеологічними аспектами самоактуалізації розуміється вивчення та організація процесів професійного та особистісного росту, визначення шляху досягнення вищих результатів у розвитку і саморозвитку [13].

Отримання вищої освіти та оволодіння азами майбутньої професії є одним із найважливіших періодів у формуванні особистості іноземного студента як майбутнього фахівця. З метою врахування *акмеологічних аспектів* в процесі навчання та самоактуалізації іноземних студентів уважаємо за доцільне визначити *завдання*, які ставить перед собою *педагогічна акмеологія*:

- відбір змісту освіти та педагогічних технологій, що розкривають ціннісні життєві орієнтири та сприяють реалізації ціннісної спрямованості особистості;
- розвиток умінь соціального партнерства, що сприяє соціалізації особистості, підвищенню адаптивних можливостей;
- удосконалення професійної компетентності й загальнокультурного рівня;
- орієнтація особистості на соціальний успіх [17].

Мета статті – проаналізувати дидактичні засади формування в іноземних студентів умінь самоактуалізації.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Джерела появи та розвитку акмеології можна знайти ще в працях філософів Давньої Греції. Аристотель сформулював питання потенції й енергії, що впливають на розвиток людини. Поняття акмеології вперше використав М.О. Рибніков в 1928 році для позначення науки про розвиток дорослих людей. У цьому значенні це поняття використовують Б.Г. Ананьєв і А.В. Петровський. Б.Г. Ананьєв сформулював завдання цілісного підходу до вивчення людини та інтеграції знань про неї і розробляв цю проблему як комплексну, прагнучи виявити закономірності, етапи та взаємозв'язки різних складових життєвого циклу людини [8]. Саме це й дало імпульс до розвитку акмеології. В цьому ж напрямі здійснювали свої дослідження його послідовники: Г.І. Акінщикова, О.О. Бодальов, А.О. Деркач, М.Д. Дворянина, Я.І. Петров, Є.І. Степанова та ін. Становлення і розвиток педагогічної акмеології безпосередньо

пов'язані з іменами видатних учених, таких як Н.В. Кузьміна і О.О. Бодальов. Н.В. Кузьміна визначає акмеологію як галузь наукового знання, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовизначення, зокрема в освіті і самостійній професійній діяльності. В.М. Максимова дає визначення акмеології як науки про вершини в життєдіяльності людини. Акмеологічний підхід до проблеми професійного розвитку розглянуто в роботах О.О. Бодальова, А.О. Деркача, В.Г. Зазикіна, С.В. Кошелева, Н.В. Кузьміної, В.Н. Соф'їної, А.Ф. Фоміних та ін. [3–5; 7; 11].

Виклад основного матеріалу. Насамперед, вважаємо за потрібне описати діяльнісно-психологічну характеристику рівня сформованості вмій самоактуалізації для іноземних студентів. Необхідний та достатній рівень сформованості таких якостей та вмій назовемо *акмеологічним портретом іноземного студента*. До якостей, які мають бути розглянуті можна віднести наступні: потреба в пізнанні (навчанні); здібність до самовдосконалення; самовідповідальність; самоусвідомлення (самопізнання); здатність креативно мислити; вміння вчитися; усвідомлення цінності навчання; самоконтроль; прагнення (готовність) до самоактуалізації та самореалізації та інші [6].

Для формування усіх цих якостей необхідно створити певне акмеологічне середовище, яке сприятиме досягненню іноземними студентами високих результатів у навчально-професійній діяльності. Таке середовище дасть можливість створити оптимальні умови для самореалізації, саморозвитку та самоконтролю результатів навчання [5; 9; 12; 16]. В ситуації навчання іноземною мовою таке середовище матиме певну специфіку.

Сучасні зміни в парадигмі освіти зробили можливим застосування *акмеологічного підходу* у викладанні іноземних мов. Зокрема, Н.І. Ушакова підкреслює: «Іноземна мова – не мета, а засіб особистісного розвитку майбутніх філологів, психологів, математиків... А рівень володіння мовою безпосередньо пов'язаний із рівнем самооцінки людини» [16: 104].

Основним документом, який регулює навчальний процес є програма з мови навчання (російської, української, англійської тощо). Треба зазначити, що «Єдина типова навчальна програма з української

мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації» [10] та «Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов» [15], створена на кафедрі мовної підготовки іноземних студентів Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, відповідають *акмеологічним вимогам* організації навчального процесу лише частково. Базовими положеннями навчання української та російської мови студентів-іноземців на основних факультетах є такі: [10; 15]

- всебічний розвиток креативних здібностей студентів;
- організація навчально-виховної діяльності відповідно до індивідуальних особливостей студентів;
- організація навчально-виховного процесу, зорієнтованого на засвоєння студентами загальнолюдських гуманістичних цінностей;
- організація навчального процесу з метою формування в іноземних студентів цілісного комплексу навичок та умінь, які дадуть їм можливість навчатися на основних факультетах, а також спілкуватися в суспільно-політичній та соціально-культурній сферах [10; 15].

Як зазначено у програмах, *основною метою навчання* мови для іноземних студентів в умовах мовного середовища слід вважати володіння студентами уміннями і навичками мовленнєвої діяльності, що досягаються за допомогою комплексного підходу до підготовки фахівців для зарубіжних країн, який об'єднує взаємодію *комунікативних, освітніх і виховних цілей* [10].

Комунікативна мета навчання є основною, оскільки й освітня й виховна цілі реалізуються за умови досягнення іноземними студентами певного рівня володіння мовою. Вона досягається шляхом формування в іноземних студентів необхідних мовних і мовленнєвих умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, забезпечуючи їм можливість спілкування в мовному середовищі та здобуття спеціальності. Опанування мови навчання для іноземних студентів є підґрунтям *професійної підготовки* за обраною спеціальністю, а сама мова – *засобом отримання освіти*. Основними сферами навчання є *навчально-професійна, соціально-культурна та суспільно-політична* [15].

Формування вмінь і навичок у *навчально-професійній сфері* відбувається відповідно до завдань читання матеріалів за загально-світніми та спеціальними дисциплінами, здійснення виступів на семінарах і практичних заняттях, написання рефератів, курсових та дипломних робіт. Формування вмінь і навичок у *соціально-культурній сфері* має відбуватись у руслі міжкультурної комунікації, пропонується організувати навчальний процес як обмін соціо-культурною інформацією.

Теми, які найбільш задовольняють акмеологічні вимоги до організації навчального процесу, це:

1. Майбутня професія студента.
2. Роль майбутньої професії студента у розвитку його країни.
3. Вища освіта в Україні.
4. Вища освіта в країні студента.
5. Вищий навчальний заклад, де навчається студент (Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна).
6. Українська (російська) мова в моєму житті [10; 15].

Вивчення вказаних тем орієнтує іноземного студента на усвідомлення важливості й цінності освіти у становленні його особистості та самовизначення в подальшому житті. Таким чином, програма враховує акмеологічні аспекти у тематичному відборі матеріалу навчання, але ж не визначає задач формування вмінь та навичок самоактуалізації іноземних студентів. Вважаємо за необхідне формувати уміння самоактуалізації на заняттях з різних дисциплін, зокрема, під час занять з мови навчання.

Самоактуалізація відбувається під час навчального процесу. Враховуючи це, потрібно застосовувати такі основні дидактичні принципи як принципи свідомості та активності, систематичності та послідовності, наочності, міцності, науковості, доступності, зв'язку теорії з практикою [12]. Але вони мають бути адаптовані для конкретних предметів та конкретного контингенту. *Дидактичні принципи навчання* є основними положеннями, що визначають вимоги до змісту, організаційних форм та методів навчання, стимулювання, планування та аналізу досягнутих результатів відповідно до загальних цілей і закономірностей [14].

М.Г. Гарунов виділяє такі групи принципів навчання у вищій школі, які синтезують усі існуючі принципи, це: орієнтованість вищої освіти

на розвиток майбутнього фахівця; відповідність змісту вузівської освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки та виробництва; оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у ВНЗ; раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців; відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які пред'являються конкретною сферою діяльності, забезпечення їх конкурентоздатності [6].

Враховуючи все вищесказане, можна дійти декількох висновків:

1. Сучасна програма навчання іноземних студентів орієнтована на майбутніх спеціалістів у різних галузях, здатних до самоосвіти та самовдосконалення, але її дидактичні засади не є достатніми для формування механізмів самоактуалізації іноземних студентів у повному обсязі. Для активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів мають бути розроблені такі комплекси вправ та тестових завдань, за допомогою яких іноземні студенти будуть здатними здійснювати самоконтроль та самооцінку свого рівня володіння мовою навчання як засобом опанування спеціальності, співвідносити власні результати з вимогами програм.

2. Необхідно внести до програми мови навчання вимоги до формування умінь та навичок самоактуалізації за допомогою мовних засобів, набір яких потребує розробки.

3. Існує необхідність створення акмеологічної моделі, або, як зазначено вище, *акмеологічного портрету* розвитку професійної компетенції майбутніх іноземних фахівців [2; 3].

ЛІТЕРАТУРА

1. Антилогова Л.Н. Психологическая природа и механизмы самоактуализации личности / Л.Н. Антилогова, Н.Л. Медведева, О.В. Гудименко // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2006. – № 3 (27). – С. 59–61.
2. Аристархова О.А. Психолого-акмеологические особенности гендерной самоактуализации учащихся в полисистемном профессиональном образовании : автореф. дис... на соискание учен. степени канд. пед. наук / О.А. Аристархова. – Кострома, 2010. – 40 с.
3. Банникова Д.Я. Развитие акмеологической компетентности и эмоционально-ценностных отношений студентов педагогического

- вуза : автореф. дис... на соискание учен. степени канд. психол. наук / Д.Я. Банникова. – Санкт-Петербург, 2011. – 24 с.
4. Богданов Е. Н. Введение в акмеологию / Е.Н. Богданов, В.Г. Зызыкин. – 2-е изд., переизд. и доп. – Калуга : КГПУ им. Циолковского, 2001. – 145 с.
 5. Бодалёв А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. / А.А. Бодалёв. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 168 с.
 6. Гарунов М.Г. Этюды дидактики высшей школы / [М.Г. Гарунов, Л.Г. Семушина, Ю. Г. Фокин, А. П. Чернышев]. – М. : НИИВО, 2006. – С. 45–49.
 7. Гусева А.С. Гуманитарные технологии в профессиональном образовании / А.С. Гусева // Кадры управления: проблемы и система работы в России и за рубежом. – М. : Луч, 1992. – С. 191–197.
 8. Данилова Г.С. Акмеологія: сутність, становлення, практичне втілення / Г.С. Данилова // Педагогіка і психологія : Вісник Академії пед. наук України. – 2009. – № 1. – С. 90–97.
 9. Деркач О.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : МПСИ, 2004. – 752 с.
 10. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації. – К. : НТУУ «КПІ», 2009. – 50 с.
 11. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002. – 189 с.
 12. Кукушин В.С. Теория и методика обучения / В.С. Кукушин. – Ростов-н/Дону : Феникс, 2005. – 474 с.
 13. Логвинова И.М. Акмеологический аспект апробации Федерального государственного стандарта общего образования второго поколения (начальная школа) / И.М. Логвинова, Г.Л. Копотева // Педагогика, 2009, № 4. – С. 76–82.
 14. Маркова А.К. Методологические проблемы системно-акмеологического изучения социализации и профессионализации человека / А.К. Маркова // Развитие профессионализма государственных служащих: Методология и практика. – М. : Просвещение, 1998. – С. 23–38.
 15. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
 16. Ушакова Н.І. Аспекти підручника з мови навчання для іноземних студентів у контексті акмеологічного освітнього підходу / Н.І. Ушакова //

- Викладання мов у вищих закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Харків, 2008. – Вип. 13. – С.101–110.
17. Хозяинов Г.И. Основы акмеологии / Г.И. Хозяинов. – М. : XXI век; ПКЦ, 2000. – 104 с.

УДК 378.147:811.161.2'243

НАРОДНА ЛЕГЕНДА В НАВЧАЛЬНІЙ ТЕКСТОТЕЦІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Швець Г.Д., канд. філол. наук (Київ)

У статті проаналізовано лінгводидактичний потенціал жанру легенди. Обґрунтовано доцільність введення народних легенд до навчальної текстотеки з української мови як іноземної на рівнях володіння мовою А2 – В1.

Ключові слова: легенда, лінгводидактичний потенціал, навчальна текстотека, українська мова як іноземна.

Швец А.Д. Народная легенда в учебной текстотеке по украинскому языку как иностранному. В статье проанализирован лингводидактический потенциал жанра легенды. Обоснована целесообразность введения народных легенд в учебную текстотеку по украинскому языку как иностранному на уровнях владения языком А2 – В1.

Ключевые слова: легенда, лингводидактический потенциал, украинский язык как иностранный, учебная текстотека.

Shvets H. D. A Folk Legend in the Training Text Material on Ukrainian as a Foreign Language. The article analyzes the genre of a legend through the linguodidactic potential. It substantiates the expediency of inclusion of folk legends in the training text material on Ukrainian as a foreign language at levels А2 – В1.

Key words: legend, linguodidactic potential, training text material, Ukrainian as a foreign language.

Проблема створення ефективної навчальної текстотеки з української мови як іноземної – одна з центральних на сучасному етапі становлення цієї молодшої гілки вітчизняної лінгводидактики. Добір навчальних

текстів, їх адаптація та створення, лінгводидактичний аналіз текстів різних стилів та жанрів і система роботи з ними – ці та інші аспекти порушеної проблеми активно вивчають українські науковці Л. Антонів, А. Буднік, Л. Васильєва, З. Мацюк, О. Качала, З. Куньч, Г. Онкович, І. Процик, Н. Скиба, Б. Сокіл, Н. Станкевич, Н. Цісар, О. Ценюх, Г. Швець, М. Шевченко, С. Шевченко та ін.

Прикметно, що чимало досліджень присвячено аналізу лінгводидактичного потенціалу жанрів усної народної творчості. Автори наголошують на її важливій ролі у формуванні країнознавчої компетентності (так, М. Єлісова стверджує, що без знання українського фольклору «іноземні студенти не можуть почуватися справді інтегрованими в мовну культуру народу» [4: 190]), можливості розвитку на основі таких навчальних текстів умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Обґрунтовуючи необхідність залучення до навчальної текстотеки українських народних казок, дослідники називають такі їх ознаки, як життєвість тематики, розповідний тип мовлення, невимушеність оповіді, використання прийому кумуляції, що сприяє мимовільному запам'ятовуванню [2; 4; 11; 15], – усе це, за умови ефективної системи завдань, сприяє збагаченню лексичного запасу студентів, розвитку мовних і мовленнєвих умінь та навичок.

Використання українських пісень як навчального матеріалу, за спостереженнями дослідників О. Антонів та В. Бадер [1; 3], допомагає урізноманітнити проведення занять з української мови як іноземної; сприяє ефективному відпрацюванню вимовних (артикуляційних, акцентологічних, орфоепічних, інтонаційних) і аудитивних навичок, засвоєнню лексико-граматичних норм української мови і розвитку продуктивних умінь та навичок.

Досвід уведення до навчальних матеріалів для іноземців українських народних дум описано в розвідці М. Набок [9]. Зважаючи на те, що твори цього жанру було запропоновано для прослуховування й обговорення в аудиторії іноземних студентів-старшокурсників, що здобувають освіту в Україні російською мовою, культурологічна складова роботи з таким матеріалом стає пріоритетною. Складність лексико-граматичної тканини текстів дум вмотивовує подеколи звернення до англійського перекладу, а відповідний історичний коментар, естетичне враження від майстерного співу українських кобзарів, обговорення в групі рис героїв народних дум стають,

на думку автора, тими факторами, що сприяють кращому ознайомленню іноземців з історичним минулим нашого народу, особливостями національного характеру українців.

Як свідчить аналіз доступних нам наукових джерел, серед досліджень лінгводидактичного потенціалу фольклорних жанрів немає розвідок, спрямованих на з'ясування місця народної легенди в навчальній текстотесі з української мови як іноземної. Саме тому метою пропонованої статті є обґрунтування доцільності використання текстів легенд у навчанні української мови іноземних студентів.

Жанр легенди в літературознавстві не має єдиного трактування. Усі дослідники суголосні в тому, що легенда як жанр середньовічної писемності виникла в руслі християнської літератури й набула ознак оповідно-дидактичної прози. Що ж до народної легенди, то, як зазначає С. Росовецький, «в українській фольклористиці виразно протистоять дві тенденції»: об'єднання легенд і переказів (услід за Г. Сухобрус) та чітке їх розмежування за сукупністю жанрових ознак (у працях В. Давидюка) [12: 237–238]. Ставлячи під сумнів критерій достовірності у визначенні цих жанрів (зазвичай наголошують, що легенда, розповідаючи про чудесні явища, «відрізняється від переказу, в якому йдеться про реальні події та осіб» [8: 547]), С. Росовецький пропонує виокремлювати жанри неказкової прози за трьома головними ознаками: характером ідеології, основною суспільною функцією та особливостями художнього часу [12: 239]. Згідно з його класифікацією, легенда відрізняється від світського нарративу, перш за все, релігійністю, відповідно автор виокремлює міфологічну та християнську легенди, яким протиставляє «переказ, соціально-утопічну легенду й народне оповідання як релігійно не забарвлені оповіді про життя народу та його видатних діячів» [12: 240]. Інші дослідники не визнають релігійну ідеологію прикметною рисою легенди, яка в усному побутуванні «швидко змінила свою сутність, подолавши межу між сюжетами релігійного і світського характеру» [5: 486], а вважають її ознакою міфологічних та апокрифічних легенд, поруч із якими виділяють історико-героїчні, етногенетичні, культурологічні, топонімічні та багато інших [5: 488; 8: 547]. Вважаємо, що для методики викладання української мови як іноземної продуктивним є шлях не розмежування легенди й переказу, оскільки ці жанри мають багато спільних рис і в свідомості

пересічного українця зазвичай ототожнюються (пор. пояснення одного терміна через інший в «Новому словнику іншомовних слів»: «Легенда (лат. *Legenda* = те, що повинно бути прочитано) – 1) усний народний переказ про яку-небудь історичну або вигадану особу, подію...» [10: 344]), а виокремлення серед масиву усної не казкової прози текстів, «прив'язаних до України» (за термінологією М. Грушевського [5: 488]). Саме українська тематика – яскраві сторінки історії нашої держави, особливості географії, традиції, народні символи – стимулює інтерес іноземців до подібних текстів; використання єдиного терміна «легенда» на означення групи близьких жанрів у даному випадку вмотивовано його інтернаціональним характером.

Введення українських народних легенд до навчальної текстотеки з української мови як іноземної, вважаємо, доцільно організувати на рівнях А2 – В1: саме в цей період (вказані рівні володіння мовою відповідають навчанню студентів у другому концентрі першого семестру та другому семестрі підготовчого факультету [14: 140]) відбувається активний процес адаптації інокомунікантів до нового мовного середовища та нової культури, що й вмотивовує звернення до текстів країнознавчого дискурсу. Важливо, що простота мовно-композиційної організації текстів легенд загалом відповідає рівневі читацької компетентності інокомунікантів підготовчого факультету. Фольклористи відзначають, що неказковій прозі (а відтак, і легенді), притаманні такі риси: подання інформації звичайною розмовною прозовою мовою; логічна послідовність у викладі фактів, ситуацій з інформативною чи виховною метою; відсутність розгорнутих пейзажів, ліричних відступів, повторів; мала кількість, а часто й відсутність, характерних для інших жанрів усної народної творчості тропів та синтаксичних фігур [5: 526–527]. Зауважена дослідниками на загал не поетичність легенд видається нам тим фактором, що полегшує їх сприйняття іноземцем, а «винятковість і незвичайність відтворених колізій і ситуацій» [5: 527] є домінантою, що підтримує інтерес читача-інофона.

Серед багатьох видів народних легенд автори навчальних видань з української мови як іноземної найбільш активно обирають топографічні легенди (про походження гір, річок, долин, морів та ін.) та ономотологічні (про походження назв місцевостей, предметів,

власних імен), зокрема топонімічні, іноді – культурологічні (про запровадження ремесел та мистецтв, соціальних функцій, ієрархій). Так, у посібнику М. Єлісової «Коментоване читання художніх творів» вміщено «Легенду про пісню» (як Бог, наділяючи «дітей світу талантами», обдарував Україну «неоцінним даром» – піснею, що «з тих пір і дивує весь світ» [4: 6]) та «Легенду про заснування Києва» (у ній назва столиці України пояснюється тим, що місто збудоване з кий, які скинули на одну купу повстанці після перемоги над паном [4: 17]). Укладачі «Лінгвокраїнознавчого словника власних назв української мови» серед текстів для читання, що покликані ілюструвати й доповнити інформацію головної частини (де семантизовано відібрані безеквівалентні та фонові одиниці), наводять народні легенди: про історію появи топонімів *Україна*, *Говерла*, *Чорна гора*, про виникнення Карпат, озер Синевир та Світязь, про Андріївську церкву в Києві, Золоті ворота, Києво-Печерську лавру та її святих Антонія й Феодосія, місто Львів та його відомі пам'ятки – собор Святого Юра і Високий замок, про Софію Потоцьку та будівництво Софійського парку в Умані [6; 7].

Вважаємо, крім власне топонімічних легенд, для читання іноземцям можна пропонувати й соціально-побутові чи культурологічні, дія яких лише опосередковано пов'язана з певним знаковим топонімом: це дасть можливість ввести (на передтекстовому етапі) краєзнавчий коментар про конкретний географічний об'єкт України чи пам'ятне місце, а текст самої легенди використати як матеріал для розвитку мовних і мовленнєвих умінь та навичок іноземних студентів у межах певної лексичної теми. Так, наприклад, події легенди «Любов Дніпрянки» (зі збірки «Савур-могила: Легенди та перекази Нижньої Наддніпрянищини» [13]) розгортаються на Хортиці, і відповідний коментар ознайомить іноземців із дивовижним (географічно й історично) островом на Дніпрі; легенда розповідає про силу кохання, тож, очевидно, що на її матеріалі можна активізувати знання лексики з теми «Людські стосунки», організувати роботу з розвитку навичок підготовленого й не підготовленого монологічного та діалогічного мовлення (звернення до актуальних для юнацької аудиторії тем стимулює мисленнєво-мовленнєву активність студентів, допомагає створити у групі сприятливу атмосферу для невимушеного спілкування, вираження власного ставлення до порушеної проблеми, дискусій).

Топографічні й топонімічні легенди дають можливість не лише презентувати студентам цікаві географічні об'єкти України, її важливі історичні й архітектурні пам'ятки, а й ознайомити зі зразками фольклорних творів різних народів, що проживають на території України. Маємо на увазі, перш за все, кримськотатарські легенди, пов'язані з містами, горами й ущелинами Криму (наприклад, про Ведмідь-гору, Чатир-Даг, фонтан сліз у Бахчисарай) та угорські (про Карпати, Говерлу).

Крім топографічних і топонімічних легенд, цікавим матеріалом для роботи з іноземцями також можуть стати легенди флоронімічні (особливо ті, що стосуються символічних для українців рослин: калини, тополі, верби), культурологічні (про українські звичаї, вірування, народні ремесла, традиційні страви тощо), історичні (про події Київської Русі, запорожців, Богдана Хмельницького, Тараса Шевченка).

Зважаючи на те, що провідною функцією таких текстів є формування країнознавчої компетентності, наголошуємо на важливості візуального ряду, який супроводжує текст легенди чи країнознавчий коментар. Фотографії, ілюстрації, відеоматеріали, добір яких завдяки можливостям Інтернету зараз не складає великих труднощів, по-перше, сприятимуть кращому засвоєнню нової лексики, по-друге, стимулюватимуть інтерес студентів до роботи з текстом, по-третє, заохотять інокомунікантів до пошуку нової інформації й безпосереднього ознайомлення з цікавими місцями, об'єктами, традиціями (особливо, якщо викладачі залучать до навчальних матеріалів легенди про місто, у якому іноземці здобувають вищу освіту, та історико-культурні пам'ятки, що знаходяться неподалік), що, врешті-решт, активізує розвиток мовленнєвих умінь іноземців у ситуаціях безпосереднього спілкування з носіями мови.

Лінгвометодичний апарат для роботи з текстами народних легенд залежить від кількох факторів. По-перше, від того, колективною буде робота над текстом чи самотійною. Якщо легенду призначено для детального опрацювання в аудиторії, доцільною може бути обґрунтована нами система роботи над художнім текстом, організована у п'яти напрямках: завдання, спрямовані на подолання труднощів лінгвокраїнознавчого характеру (дотекстовий етап); лексико-граматичні вправи (дотекстові та післятекстові); завдання, спрямовані на формування й розвиток навичок лінгвостилістичного

аналізу тексту (для студентів-філологів, до чи після читання, залежно від конкретного матеріалу); завдання, спрямовані на перевірку розуміння сюжету твору, його головної думки, характеру героїв (післятекстові); завдання комунікативного характеру, спрямовані на розвиток навичок діалогічного й монологічного мовлення (завершальний етап) [16]. Якщо ж текст запропоновано для самостійного читання, його може супроводжувати обмежена кількість завдань тестового чи творчого характеру. По-друге, залежно від рівня мовної підготовки групи та складності самого тексту, можливим є використання усього арсеналу дотекстових і післятекстових завдань чи лише деяких із них. По-третє, кількість та спрямування завдань залежить від провідної мети роботи з текстом конкретної легенди: розвиток навичок вивчального читання чи переглядового, навичок аудіювання та письма (у випадку проведення письмового переказу за текстом легенди) чи читання й говоріння (у разі організації бесіди за текстом) тощо.

Підсумовуючи проведене дослідження, відзначимо, що тексти народних легенд мають багатий лінгводидактичний потенціал для розвитку країнознавчої компетентності іноземних студентів і формування умінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності. Відносна простота мовно-композиційної організації творів цього жанру дає можливість рекомендувати їх як навчальний текстовий матеріал для роботи з інокомунікантами на рівнях володіння мовою А2 – В1.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонів О. Українська пісня як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії / О. Антонів // Теорія і практика викладання української казки як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – Вип. 4. – С. 206–211.
2. Антонів О. Українська народна казка як ефективний матеріал для навчання говоріння в іншомовній аудиторії / О. Антонів, І. Фецько // Теорія і практика викладання української казки як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 199–205.
3. Бадер В.І. Українська пісня як засіб формування лінгвокраїнознавчої компетенції іноземних студентів [Електронний ресурс] / В.І. Бадер // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – Вип. 2. – Режим доступу : http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008/.

4. Єлісова М. Особливості роботи над текстом української народної казки в іншомовній аудиторії / М. Єлісова // Теорія і практика викладання української казки як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 190–195.
5. Лановик М.Б. Українська народна творчість : підручник / М.Б. Лановик, З.Б. Лановик. – К. : Знання-Прес, 2005. – 591 с.
6. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Вип. 2. Географічні назви. Зошит 1 / уклад.: О.В. Кровицька, З.О. Мацюк, Н.І. Станкевич. – Львів : видав. центр Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка, 2005. – 90 с.
7. Лінгвокраїнознавчий словник власних назв української мови. Вип. 7. Назви пам'ятних місць. Зошит 6 / Уклад.: З. Василько. – Львів : Львів : видав. центр Львів. нац. ун-ту імені Івана Франка, 2010. – 109 с.
8. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1. / Авт.-уклад. Ю.І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 608 с.
9. Набок М. Сприйняття іноземними студентами українських народних дум, пісень та кобзарства / М. Набок // Українська мова у світі : зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (8-9 листопада 2012 р.). – Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2012. – С. 162–168.
10. Новий словник іншомовних слів: близько 40000 сл. і словосполучень / Л.І. Шевченко, О.І. Ніка, О.І. Хом'як, А.А. Дем'янюк; за ред. Л.І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
11. М'ягкота І. Українська народна (кумулятивна) казка як навчальний матеріал у чужомовній аудиторії / І. М'ягкота // Теорія і практика викладання української казки як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2012. – Вип. 7. – С. 187–192.
12. Росовецький С.К. Український фольклор у теоретичному висвітленні : підручник / С.К. Росовецький. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2008. – 623 с.
13. Савур-могила: Легенди та перекази Нижньої Наддніпряни. – К. : Дніпро, 1990. – 261 с.
14. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземних студентів у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.В. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки : зб. наук. праць. – Харків : Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136–146.
15. Фецько І. Українська казка як об'єкт вивчення в іншомовній аудиторії / І. Фецько // Теорія і практика викладання української казки як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – Вип. 8. – С. 223–231.

16. Швець Г.Д. Система роботи над художнім текстом в іноземній аудиторії (на матеріалі оповідання Лесі Українки «Чашка») / Г.Д. Швець // Слов'янський збірник. (Збірник наукових праць). – К. : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2012. – Вип. 17. – Ч. 1. – С. 330–336.

УДК 811.161.1`243:378.091.279.7

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ
З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ:
ТЕОРІЯ, ПРАКТИКА, ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

Шкоріна І.М., канд. філол. наук (Харків)

Стаття присвячена деяким аспектам використання тестових форм контролю у процесі вивчення російської мови як іноземної. Особлива увага приділяється питанню видів мовленнєвої діяльності, які можна найбільш ефективно контролювати за допомогою тестування. Розглядаються також проблеми, пов'язані з онлайн-тестами, представленими у мережі інтернет.

Ключові слова: російська мова як іноземна, тестування, онлайн-тести, аудіювання.

Шкорина И. М. Тестовые задания по русскому языку как иностранному: теория, практика, перспективы развития. Статья посвящена некоторым аспектам использования тестовых форм контроля в процессе изучения русского языка как иностранного. Особое внимание уделяется вопросу видов речевой деятельности, которые можно наиболее эффективно контролировать с помощью тестирования. Рассматриваются также проблемы, связанные с онлайн-тестами, представленными в сети интернет.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, тестирование, онлайн-тесты, аудирование.

Shkorina I. M. Tests on Russian as a Foreign Language: Theory, Practice, Development Prospects. Article is devoted to some aspects of using test control forms in the process of learning Russian language as a foreign one. Special attention is paid to the question on kinds of speaking activity which may be most effectively controlled by testing. The problems connected with the online-tests, which are widely represented in the internet network, are also considered.

Key words: listening, online-tests, Russian as a foreign language, testing.

Останнім часом з'явилася досить велика кількість робіт, присвячених розробці та використанню тестів, як паперових, так і комп'ютерних, при викладанні різних дисциплін. І хоча дискусії щодо необхідності та корисності тестування ведуться й досі, тести отримали повсюдне визнання й широко застосовуються у практиці контролю рівня навченості студентів.

Особливо потужно цей напрям розвивається у дисциплінах технічного циклу. На відміну від них, питання тестування у курсі навчання російської мови як іноземної (РЯІ) науковцями розроблялися мало. Аналіз навчальної та методичної літератури показав, що методологія та технологія тестового контролю дисципліни «Російська мова як іноземна» розроблена недостатньо та потребує подальших досліджень, що й визначає *актуальність* нашої роботи. Хоча останнім часом дослідники почали звертатися до деяких проблем, пов'язаних із цим напрямом діяльності, досі немає їх цілісного осмислення. З огляду на це, маємо за *мету* аналіз видів тестового контролю у процесі вивчення російської мови студентами-іноземцями, їх структурних і функціональних особливостей, та визначення методологічних орієнтирів їх подальшого розвитку.

Хоча в останні роки вийшла друком значна кількість збірників тестів із РЯІ для студентів різних курсів навчання, і досі мало науково-теоретичних та методичних робіт зі створення тестових завдань із цієї дисципліни. Особливо гостро ця проблема стоїть на українському ґрунті, бо, оскільки в Росії проходження тестування вже давно є обов'язковим для іноземців, які хочуть отримати громадянство, а віднедавна його зобов'язали проходити й іноземців-заробітчанин, там розроблені й стандартизовані тести для різних сертифікаційних рівнів володіння російською мовою як іноземною. Працює Російський центр тестування іноземних громадян, який розробляє тести для перевірки загального володіння російською мовою та професійною мовою із наданням сертифікату. Це значно стимулювало інтерес до цієї галузі науки і викликало появу цілої низки робіт, присвячених як загальним питанням використання тестових завдань як форми контролю знань, так і проблемам тестування з російської мови як іноземної.

Фундаментальними дослідженнями тестування як методу педагогічної діагностики стали роботи В. Безпалька, К. Інгенкампа, П. Клайна, А. Майорова, Л. Долінера та інших. Визнаним спеціалістом

у цій галузі є проф. В.С. Аванесов, автор численних книг та наукових статей, присвячених теорії педагогічних вимірювань у цілому і різним способам таких вимірювань, у тому числі і тестам як одному зі способів, який є найбільш актуальним у наш час. Вченим була детально розроблена теорія тестів, які розглядаються у різних ракурсах: це й історія тестування, і питання класифікації тестів, і особливості форми та змісту тестових завдань, їх композиції і структури тощо [2].

Торкався вчений і проблем створення тестів із РЯІ, яким була присвячена окрема стаття, де «форма тестових завдань розглядалася як ключова проблема теорії педагогічних вимірювань» [1], оскільки «від правильного вибору тестових форм залежить точність вираження змісту тесту і якість тестових оцінок» [1]. Важливо, що науковець тут розглянув не лише лексико-граматичні тести, але й «завдання у тестовій формі до навчального тексту» [1], і подав деякі рекомендації щодо створення тестів різних типів.

Зверталися до проблем тестування з РЯІ й інші сучасні дослідники, такі як Л.Л. Авдейчик, Н.П. Андрюшина, Л.В. Разуваєва та ін. Більшість науковців погоджується з необхідністю використання тестів під час навчання російської мови студентів-іноземців і визнають, що «до їх позитивних боків належить максимальна об'єктивність, технологічність та економічність. Використання тестової форми контролю дозволяє значно активізувати навчальний процес» [4]. У дослідженнях останніх років підкреслюється й ще одна специфічна особливість тестів, яка робить їх все більш актуальними завдяки повсюдному розвитку інформаційних технологій: «Тестові завдання мають суттєві переваги над іншими формами контролю: вони високотехнологічні, можуть розроблятися, проводитися та перевірятися з використанням комп'ютерної техніки» [8: 253]. Комп'ютерне тестування з російської мови як іноземної, як і багатьох інших дисциплін, набуває все більшої популярності і починає все ширше використовуватися як важлива складова системи контролю знань у вищих навчальних закладах.

При цьому у більшості робіт цілком слушно підкреслюється, що тести є лише однією з багатьох форм, використовуваних у системі контролю знань, тож «тестовий контроль доповнює існуючі традиційні форми контролю» [5: 154], але не замінює їх, тому «для об'єктивного

оцінювання комунікативної компетенції студентів необхідне дотримання оптимального співвідношення тестових та нетестових форм контролю» [3]. Однак у сучасній науці й досі не вироблено єдиної загальноприйнятної концепції тестування з російської мови як іноземної.

Зокрема, дискусійним залишається питання щодо видів мовленнєвої діяльності, які можна ефективно контролювати за допомогою тестів. Погляди науковців на це принципове питання, як і деякі інші, є діаметрально протилежними. Так, Н.П. Андрюшина пропонує використовувати тестові завдання для перевірки сформованості знань студентів із лексики, граматики, фонетики, говоріння й аудіювання [4], тобто практично всіх видів мовленнєвої діяльності, тоді як Л.В. Разуваєва вважає, що «ефективно використовувати тести можливо при перевірці лише рецептивних видів мовленнєвої діяльності – читання та аудіювання. ... Перевірка ж продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння та письма, можлива лише традиційними засобами контролю» [6]. Дискусія з цього актуального питання триває й досі, але вже є цілком очевидним, що у практиці тестування найбільш популярними стали лексико-граматичні тести та тести з аудіювання, тоді як інші види мовленнєвої діяльності, зокрема читання і говоріння, викладачі вважають за краще перевіряти традиційними методами.

Взагалі, за змістом усі тестові завдання можна розподілити на два великі масиви – це тести на перевірку навчально-тематичного матеріалу, або тематичні тести, та тести, пов'язані з навчальним текстом. До першої групи, відповідно, належать тести з лексики, граматики, словотворення, орфографії тощо, до другої – тести з аудіювання, читання, говоріння та інші, які можуть існувати лише в комплексі з певними навчальними текстами, побутовими чи спеціальними.

У сучасній науково-методичній літературі тести цих двох груп представлені нерівномірно. У доступних нам електронних і друкованих версіях збірників тестів із російської мови як іноземної останніх років в основному присутні завдання з лексики, морфології, граматики і под. Лише деякі, але не більшість, збірники містять також розділи з тестовими завданнями з аудіювання. Аналогічну ситуацію бачимо й у науково-методичних статтях: більшість дослідників

аналізують лише лексико-граматичні тести, наводять їх численні приклади, але не звертаються до тестів другої групи, або ж торкаються їх побіжно, описуючи систему тестового контролю в цілому. Такий актуальний аспект тестування, як тести з аудіювання, говоріння тощо, в сучасній науці поки що недостатньо розроблений як у науково-теоретичному, так і в практичному плані.

Проаналізуємо ситуацію з тестами, представленими у мережі Інтернет. У численних комп'ютерних тестах, які пропонується безкоштовно пройти в режимі он лайн для визначення свого рівня володіння російською мовою як іноземною, взагалі наявні виключно лексико-граматичні завдання. Тести з аудіювання чи будь-які тестові завдання, пов'язані зі сприйняттям, розумінням і відтворенням тексту, у онлайн-тестах не зустрічаються. Реально це означає, що скласти об'єктивне уявлення про рівень володіння російською мовою як іноземною за допомогою таких тестів навряд чи можливо, адже знання мови – це в першу чергу здатність сприймати і відтворювати інформацію цією мовою, без чого говорити про володіння мовою взагалі неможливо.

Крім того, онлайн-тести, як правило, складаються виключно з завдань на вибір єдиної правильної відповіді з кількох варіантів (найчастіше їх 3–4, рідше лише 2), тож об'єктивність результатів значно знижується за рахунок феномену вгадування. А оскільки «результати тестування за допомогою ... завдань із вибором однієї правильної відповіді ... схильні до певних перекручень – тим більших, чим менше число відповідей у кожному завданні» [1], наявність у онлайн-тестах завдань на вибір однієї правильної відповіді з двох взагалі ставить під сумнів їх ефективність – у таких тестах половина завдань може бути правильно вирішена за рахунок вгадування. Завдання на вибір кількох правильних відповідей та на знаходження відповідностей до онлайн-тестів не включаються, незважаючи на те, що завдання таких типів є у багатьох друкованих збірниках тестів; їх комп'ютерна перевірка також цілком можлива. Така ситуація викликає подив, оскільки ці тести, як правило, розміщуються на сайтах досить солідних навчальних закладів та центрів підготовки іноземців, в основному російських.

Явно не покращує стан комп'ютерних тестів у режимі он лайн і той факт, що про них не згадується у жодній науково-методичній

праці. Дослідники, звертаючись до різних аспектів тестування з російської мови як іноземної, торкаються багатьох методико-теоретичних питань, вдаються до аналізу збірників тестів чи відповідних частин у підручниках і навчальних комплексах, але не згадують про існування такого сучасного явища, як онлайн-тести. Очевидно, розробка методологічного підґрунтя таких тестів є справою майбутнього.

З точки зору функцій у навчальному процесі онлайн-тести можна віднести до форм початкового контролю. І тут ми переходимо до такого актуального питання тестування з російської мови як іноземної, як проблема функціональної класифікації тестів, визначення їхньої ролі у навчальному процесі.

Переважає більшість авторів, пишучи про використання тестових форм контролю, виділяє лише три їх види (причому назви цих видів у дослідників відрізняються, тож можна говорити про недостатню сформованість термінологічної бази): «У методиці викладання російської мови як іноземної традиційно розрізняють три види контролю: *поточний, проміжний та підсумковий*» [7], «Тестові завдання однаковою мірою можуть бути використані під час здійснення *поточного, тематичного та підсумкового* контролю» [8:253], «У практиці навчального процесу контроль за видами поділяється на *поточний, поетапний та підсумковий*» [5: 151] тощо. Як бачимо, говорячи про функціональні типи тестового контролю з РЯІ, автори здебільшого забувають про таку важливу складову, як початковий контроль, тобто контроль, який діагностує знання, набуті іноземними абітурієнтами до початку навчання у вузі.

Лише окремі дослідники, зокрема І.А. Чухлєбова, дещо торкаються питань тестування при вступі до вузу: «Однією з головних проблем у так званих змішаних групах ... є проблема мовної компетенції. Однак ця проблема може бути згладжена у тому випадку, якщо навчальні групи будуть формуватися за результатами вхідного тестування» [9].

Однак вступне, або ж вхідне, тестування є лише одним із видів початкового контролю. Інші його види – це тестування, яке іноземці можуть проходити самостійно, без участі викладача, найчастіше за допомогою вищезгаданих онлайн-тестів (для такого тестування можуть використовуватися і звичайні збірники тестів, у яких свої

відповіді можна потім звіряти з ключами, поданими у кінці, але у наш час комп'ютерних технологій цей спосіб самодіагностики не є популярним), а також тестовий контроль, який обов'язково проводиться викладачем на першому занятті, щоб отримати об'єктивну інформацію про рівень підготовки групи в цілому і кожного студента зокрема.

Останній вид контролю, як правило, крім тесту, включає в себе ще й усну розмову викладача зі студентами. Таке поєднання може дозволити викладачеві скласти справді об'єктивне уявлення щодо рівня володіння російською мовою кожного студента, а також до певної міри і його потенційних можливостей в цьому плані, і допомагає іноземним студентам якнайкраще розкрити свої знання.

Початковий тестовий контроль із російської мови як іноземної всіх названих видів набуває особливої ваги, коли мова йде про абітурієнтів із країн СНД – Узбекистану, Туркменістану, Азербайджану та ін. В останні роки в Україну, а також Росію та Білорусь, приїжджає навчатися все більше громадян цих країн, і переважна більшість із них може спілкуватися російською мовою якоюсь мірою. Але рівень володіння російською мовою серед них зустрічається дуже різний – від нульового або елементарного до знань на рівні рідної мови, тож початкове тестування, особливо вступне, є особливо актуальним.

Під час розробки тестових завдань для вступного контролю варто дотримуватися загальних рекомендацій, що висувуються до названої форми контролю:

- включати до вступного тесту кілька субтестів – лексико-граматичний, тест із читання та тест з аудіювання тощо;
- в усіх субтестах та текстах для читання й аудіювання використовувати мовний матеріал, пов'язаний із побутовою та навчальною тематикою;
- усі твердження, наскільки це можливо, повинні бути короткими;
- не використовувати тести на вибір кількох правильних відповідей та інших ускладнених форм (існує ризик отримати занижкі результати, оскільки абітурієнти можуть не зрозуміти завдання);
- до тестів на вибір однієї правильної відповіді включати не менше 3 дистракторів тощо.

У ВНЗ вступний контроль є необхідним, саме за його результатами іноземні абітурієнти мають зараховуватися на I курс (автоматично

або за умови проходження експрес-курсів російської мови) або на підготовчому відділенні. На практиці ж вступне тестування іноземних абітурієнтів із російської мови часто взагалі не проводиться, формально замінюється співбесідою, тож на I курс вступають студенти, які недостатньо володіють мовою, що негативно відбивається на всьому подальшому процесі навчання.

Таким чином, тестування з російської мови як іноземної може ефективно використовуватися для контролю комунікативної компетенції студентів у різних видах мовленнєвої діяльності на всіх етапах навчального процесу, що сприяє підвищенню ефективності навчання російської мови як іноземної в цілому. У подальших дослідженнях необхідно детальніше розглянути типи і форми тестових завдань для контролю окремих видів мовленнєвої діяльності, а також звернути увагу на розробку і вдосконалення такого важливого функціонального типу тестів, як початкові, зокрема вступні, тести.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Создание новых версий тестов по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / В.С. Аванесов. – Режим доступа : <http://www.kto-rki.org/avanesov2005M.html>.
2. Аванесов В.С. Форма тестовых заданий / В.С. Аванесов. – 2-е изд., перераб. и расшир. – М. : Центр тестирования, 2005. – 156 с.
3. Авдейчик Л.Л. Специфика компьютерных тестов по РКИ в медицинском вузе [Электронный ресурс] / Л.Л. Авдейчик. – Режим доступа : <http://www.bsmu.by/files/category17/91/>.
4. Андрушина Н.П. Создание новых версий тестов по русскому языку как иностранному [Электронный ресурс] / Н.П. Андрушина. – Режим доступа : <http://www.kto-rki.org/andr2005M.html>.
5. Пушкарёва Е.Н. Организация контроля при изучении иностранными студентами языка специальности / Е.Н. Пушкарёва // Проблемы сучасної освіти : зб. наук.-метод. праць. – Вип. 2. – Х...: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – С. 150–156.
6. Разуваева Л.В. Тестирование как способ контроля знаний по РКИ [Электронный ресурс] / Л.В. Разуваева. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/36_PVMN_2012/Philologia/5_120522.doc.htm.
7. Система контролю у навчанні російської мови іноземних студентів-нефілологів / Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова, О.Н. Тростинская // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному

- етапі. – Вип. 22: Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. – Х. : Константа, 2013. – С. 9–17.
8. Челомбiтько Т.В. Тестові технології в оцінюванні знань / Т. В. Челомбiтько // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XVI Міжнар. наук.-практ. конф. (31 травня – 1 червня 2012 р.). – Х. : Вид-во ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – С. 253–255.
 9. Чухлебoвa И.А. Практические рекомендации преподавателям РКИ [Электронный ресурс] / И.А. Чухлебoвa. – Режим доступа : <http://sibac.info/index.php/2009-07-01-10-21-16/1770-2012-03-28-23-22-11>.

УДК 371.315:811.133.1

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Яковенко-Глушенкова Є.В., канд. пед. наук (м. Київ)

У статті охарактеризовано системний, особистісно-діяльнісний, свідомо-комунікативний, рівневий, культурологічний, ситуативно-функціональний підходи до формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання (I-II курсах).

Ключові слова: іноземна мова, майбутні вчителі, підхід до навчання, професійно орієнтована усномовленнева комунікативна компетентність.

Яковенко-Глушенкова Е.В. Подходы к формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетентности в устной речи у будущих учителей иностранного языка. В статье дана характеристика системному, личностно-деятельностный, сознательно-коммуникативному, уровневому, культурологическому, ситуативно-функциональному подходам к формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетентности в устной речи у будущих учителей иностранного языка на начальной ступени обучения (I-II курсах).

Ключевые слова: будущие учителя, иностранный язык, подход к обучению, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность в устной речи.

Yakovenko-Glushenkova E.V. Approaches to Training Future Foreign Language Teachers' Professionally-Oriented Communicative Competence in Oral Speech. The article deals with the characteristic of system, learner-centred, conscience-communicative, level, culturological, situational-functional approaches in the context of training foreign language teachers' professional communicative competence at the primary stage of study (first and second years).

Key words: foreign language, future teachers, language teaching approach, professionally-oriented communicative competence in oral speech.

Однією з провідних методологічних категорій навчання іноземних мов виступає «підхід до навчання». У широкому значенні слова «підхід», за визначенням І.О. Зимньої означає глобальну, системну організацію і самоорганізацію навчального процесу й усі його компоненти; соціальні установки суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості [11: 57].

У контексті модернізації системи освіти актуальним є визначення І.Б. Ворожцової, відповідно до якого підхід є сукупністю освітніх програм періоду переходу до нової парадигми освіти в умовах зміни ситуації навчання під впливом трансформацій системи всього суспільства, елементами якого ці програми виступають [4].

У науковій літературі наголошується на відсутності чіткого розмежування, фіксованої підпорядкованості підходу до навчання і принципу навчання, що призводить до взаємозаміщення цих понять (зокрема можемо це спостерігати у дослідженні О.М. Ветохова [4], В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінського [10]). Ми погоджуємось з І.А. Колесніковою [5], І.Л. Колесніковою, О.А. Долгіною [6] щодо постійної взаємодії категорій «підхід до навчання» і «принцип навчання», але вважаємо необхідним чітко детермінувати кожен із цих термінів.

Слідом за Т.І. Бакаревич, Л.В. Бім, О.Г. Кашиною, І.Л. Колесніковою, О.А. Долгіною, С.Ю. Ніколаєвою, В.В. Черниш, А.М. Щукіним у своєму дослідженні ми визначаємо «підхід до навчання» як стратегію навчання і вибір методу, за допомогою якого реалізується ця стратегія; точку зору на сутність предмету, якого необхідно навчати. У своєму дослідженні Т.І. Бакаревич розширює запропоноване тлумачення, додаючи, що «підхід до навчання» окрім способу оволодіння мовою передбачає і «певний погляд» на мову [1].

Варто зазначити, що у методиці навчання іноземних мов загалом, та у формуванні комунікативної компетентності у майбутніх учителів

іноземної мови зокрема, не існує єдиної класифікації підходів до навчання. Вибір підходу до навчання залежить від психолінгвістичних факторів (особистісно орієнтований підхід, когнітивний підхід, свідомий підхід, рефлексивний підхід тощо), лінгвістичних факторів (системний підхід, рівневий підхід, аспектний підхід, комунікативний підхід та ін.), способу навчання (культурологічний (лінгвосціокультурологічний, соціокультурний підхід, проблемний підхід, проектний підхід, діяльнісний підхід, «silentway» і т. д.).

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу, систематизації й узагальнення наукових джерел охарактеризувати підходи до формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання (I-II курсах) з урахуванням психолінгвістичних і лінгвістичних факторів, способу навчання.

Аналіз, систематизація й узагальнення наукових джерел довели, що у процесі формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання ефективним є поєднання системного, особистісно-діяльнісного, свідомо-комунікативного, культурологічного, ситуативно-функціонального, рівневого підходів. Їхня постійна взаємодія виступає запорукою досягнення позитивних результатів окресленого процесу. Конкретизуємо зазначені підходи.

У контексті формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови положення *системного підходу* (А.І. Ахулкова, О.А. Козирева, Л.І. Морська, А.І. Смоляр, О.О. Українська) передбачають визначення професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності як системи, що має певну структуру з відповідними взаємопов'язаними компонентами і є складовою навчального процесу у ВНЗ, а також виділення зв'язків досліджуваної системи з іншими системами (в нашому випадку – системами мовної (лінгвістичної), лінгвосціокультурної, навчально-стратегічної, методичної компетентностей; системами дисциплін філологічного, психолого-педагогічного, суспільного циклів).

З позицій *особистісно-діяльнісного підходу*, який лежить в основі досліджень А.І. Ахулкової, І.П. Задорожньої, Л.Я. Зені, О.І. Ємел'янової, Л.А. Іванової, О.А. Козиревої, Л.І. Морської,

О.С. Надточевої, Л.О. Романенко, А.І. Смоляр, Т.В. Чаляна, у центрі процесу формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання знаходиться студент як суб'єкт навчальної діяльності, а система навчання, виконуючи освітню, методолого-культурологічну, розвивальну, професійно орієнтувальну функції, передбачає максимальне врахування і розвиток його суб'єктивних якостей [13], інтелектуальних умінь [8], професійно значущих персональних якостей [2; 15], системи цінностей [19; 17], соціальної, громадянської компетентностей [21], що у своїй єдності становлять соціально-психологічну компетентність [18]. Навчальна функція освіти зумовлює розширення знань, удосконалення навичок і вмінь, формування здатності практично використовувати засоби іноземної мови для успішної усномовленневої комунікації. Методолого-культурологічна функція задовольняє розвиток самосвідомості майбутніх учителів, розширення кругозору, входження до соціокультурного освітнього простіру. Розвивальна функція спрямована на реалізацію умов розвитку внутрішнього суб'єктивного світу студента з урахуванням його індивідуальних можливостей, системи потреб й інтересів, власних творчих можливостей, оволодіння елементами мислєдїяльності. Професійно-орієнтувальна функція передбачає формування вмінь укладання навчальних програм, планів, підручників, посібників, зокрема з першої іноземної мови, з урахуванням особливостей майбутньої педагогічної діяльності.

Таким чином у контексті особистісно-дїяльнісного підходу формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності зорієнтовано на задоволення соціально-психологічних потреб майбутніх учителів іноземної мови, що лежить в основі розвитку у них позитивної мотивації до учіння і майбутньої педагогічної діяльності як запоруки успішності процесу навчання загалом.

Водночас особистісно-дїяльнісний підхід до формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності досліджуваного контингенту враховує нейролінгвістичні, психолінгвістичні особливості формування іншомовного поняття, що спирається на когнітивні властивості особистості (пам'ять, уява тощо). Адже хоч операції мислення, що регулюють формування лінгвістичного іншомовного поняття, а отже й формування

усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів (досвід сприйняття лінгвістичного явища у функціонуванні, формування первинного уявлення про лінгвістичне явище, перші спроби його вживання в мовленні, корекція), і є універсальними для когнітивної діяльності особистості, сама діяльність реалізується індивідуально [20: 5], а значить кожній особистості притаманні індивідуальні властивості такої діяльності. Таким чином ефективність процесу оволодіння іншомовною усномовленневою комунікативною компетентністю забезпечується свідомою реалізацією комунікативної діяльності.

Свідомо-комунікативний підхід, застосування якого у методиці навчання іноземних мов обґрунтовано у дослідженнях Я.М. Колкер, О.С. Устинової, Т.М. Єналієвої, С.Ю. Ніколаєвої, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник, О.О. Української, передбачає підпорядкування змісту навчання майбутніх учителів іноземної мови практичній меті їх підготовки – формуванню професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності, засобом навчання і джерелом вимірювання рівня сформованості якої виступає їхня мовленнєва поведінка у процесі іншомовної усномовленневої комунікації.

З огляду на те, що процес підготовки майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання спрямований на одночасне оволодіння студентами комунікативною і професійно-педагогічною компетентностями, процес навчання передбачає засвоєння ними мовних знань, навичок, умінь, необхідних для усного спілкування іноземною мовою, а також «мимовільне» ознайомлення з методикою формування усномовленневої комунікативної компетентності, що підпорядковується професійно орієнтованій меті навчальних занять з першої іноземної мови. Водночас це означає максимальне заміщення репродуктивних форм навчання продуктивними, пасивних – активними, що дозволяє наблизити процес навчання до умов реального педагогічного спілкування іноземною мовою. Таким чином забезпечується спрямованість освіти на розвиток творчої особистості студента як суб'єкта педагогічної діяльності, формування у майбутніх учителів свідомого прагнення отримати під керівництвом викладача необхідні для майбутньої професійної діяльності знання, навички, вміння [16: 51].

Що ж до свідомого прагнення майбутніх учителів іноземної мови до формування професійно орієнтованої усномовленневої

комунікативної компетентності на початковому ступені навчання, ми підтримуємо думку про те, що свідомо-комунікативний підхід до навчання іноземної мови передбачає включення професійної компетентності до складу освіти, оскільки усвідомлення самого процесу освіти (мети виконуваних завдань) дає можливість ефективніше формувати необхідні знання, навички, вміння, тобто із меншими затратами часу й ресурсів [12: 266].

Зважаючи на те, що ефективна професійно орієнтована усномовленнева іншомовна комунікація передбачає оволодіння майбутніми вчителями іноземної мови навичками та вміннями комунікативної поведінки представників виучуваної мови з урахуванням особливостей їхніх національних стереотипів, зростає необхідність насичення змісту навчання лінгвосоціокультурною інформацією у контексті *культурологічного підходу* (О.М. Ветохов, Л.Я. Зеня, О.А. Козирева, А.Я. Савельєв, В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський). Зауважимо, що у контексті нашого дослідження насичення змісту навчання майбутніх учителів іноземної мови лінгвосоціокультурною інформацією виступає не метою навчання, а джерелом знань, що є підґрунтям навичок і умінь, необхідних для формування у них професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності.

Водночас культурологічний підхід передбачає гуманізацію, гуманітаризацію й аксіологізацію освітнього простору, що сприяє особистісному розвитку суб'єкта навчання, де заміщення категорій «знати» і «вміти» на поняття «культура» (професійна культура, методична культура, культура мовлення), на переконання А.Я. Савельєва, дозволяє подолати розмежування між змістовим і процесуальним аспектами навчального процесу [14: 62], адже культура виступає специфічним способом організації та розвитку людської діяльності, представленого у продуктах матеріальної і духовної праці, в системі соціальних норм, духовних цінностей, сукупності ставлення людей до природи, інших, себе самих [7: 204-206].

Ситуативно-функціональний підхід, що знайшов своє відображення у роботах Л.В. Ананьєвої, Ю.І. Пассова, В.В. Осідак, А. Paton, M. Wilkins, спираючись на систему мовлення, на відміну від системи мови, і враховуючи психолінгвістичні механізми вивчення мови передбачає відбір та організацію навчального матеріалу

відповідно до сфер, проблем і ситуацій спілкування, де ситуація виступає водночас і динамічною системою взаємозв'язків суб'єктів спілкування, і способом організації навчального матеріалу, визначаючи його зміст, принципи та методи навчання адекватно до певного рівня володіння майбутніми вчителями іноземної мови професійно орієнтованою усномовленневою комунікативною компетентністю.

Рівневий підхід, у контексті якого виконано дослідження підготовки майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності І.П. Задорожної, Л.О. Романенко, О.О. Української, В.В. Черниш, передбачає на кожному етапі навчання визначення рівня володіння майбутніми вчителями іноземної мови професійно орієнтованою усномовленневою комунікативною компетентністю на основі шкал дескрипторів з навчальною і діагностико-прогностичною метою. Це потребує конкретизації усіх компонентів професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності, що водночас виступають критеріями володіння зазначеною компетентністю.

Визначення рівня володіння професійно орієнтованою усномовленневою комунікативною компетентністю майбутніми вчителями іноземної мови на початковому ступені навчання дозволяє ефективно керувати (планувати, організовувати, корегувати) процесом формування окресленої компетентності індивідуально у кожного суб'єкта навчальної діяльності, що корелює з особливостями вже окреслених нами підходів, зокрема особистісно-діяльнісним. Це також дозволяє забезпечити реалізацію державної політики у галузі професійної педагогічної освіти, керувати процесом підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Під час визначення рівня володіння професійно орієнтованою усномовленневою комунікативною компетентністю майбутніми вчителями іноземної мови на початковому ступені навчання вважаємо доцільним спиратися на норми і вимоги державної політики у галузі філологічної, педагогічної освіти, низку нормативних документів, затверджених у порядку, встановленому чинним законодавством України, запропоновані шкали дескрипторів Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, навчальні, робочі, типові програми з першої іноземної мови. Особливості врахування нормативно-правової бази у процесі професійної підготовки педагогічних кадрів висвітлено у дослідженнях Л.А. Іванової, М.Ф. Фрідмана, А. Braun.

Таким чином, окреслені нами підходи до навчання майбутніх учителів іноземної мови дозволяють визначити стратегію формування у них професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності на початковому ступені навчання, що полягає у створенні такого навчального середовища, умови якого задовольняють завдання розвитку когнітивних властивостей, ураховують особистісні інтереси і потреби студентів у процесі активної навчально-професійної діяльності, спрямованої на системний розвиток окресленої компетентності відповідно до чинних нормативних актів, програм, що визначають вимоги до змісту та рівня фахової підготовки. **Перспективою** подальших наукових пошуків є теоретичне обґрунтування і практичне запровадження змісту, цілей, принципів, методів навчання, критеріїв оцінювання рівня володіння професійно орієнтованою усномовленневою комунікативною компетентністю у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання (I–II курсах).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бекаревич Т.И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе / Т.И. Бекаревич // Теория и практика образования в современном мире : материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб. : Реноме, 2012. – С. 314–316.
2. Бориско Н.Ф. Curriculum für den sprachltischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen [під ред. докт. пед. наук, проф. Н.Ф. Бориско]. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с. – (Німецькою мовою).
3. Ветохов О.М. Психолого-педагогічна характеристика основних сучасних методичних підходів до навчання іноземних мов у школі / О.М. Ветохов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 2. – С. 89–97.
4. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе) : дисс... доктора пед. наук : 13.00.02 / Ирина Борисовна Ворожцова. – Ижевск, Москва, 2002. – 413 с.
5. Колесникова И.А. Коммуникативная деятельность педагога / Ирина Аполлоновна Колесникова; под. ред. В.А. Сластинина. – М. : Издат. центр «Академия», 2007. – 336 с.
6. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И.Л. Колесникова,

- О.А. Долгина. – Спб : Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. – 204 с.
7. Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии / Б.И. Кононенко. – М. : ООО «Издательство «Вече 2000», ООО «Издательство АСТ», 2003. – 512 с.
 8. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борещька Г.Е. та ін.]; під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
 9. Ніколаєва С.Ю. Ступенева система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / С.Ю. Ніколаєва, О.П. Петрашук, Н.О. Бражник. – К. : Ленвіт, 1996. – 90 с.
 10. Омеляненко В.Л. Теорія і методика виховання : навч. посібник / В.Л. Омеляненко, А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2008. – 415 с.
 11. Педагогическая психология: [учеб. для вузов] / Ирина Алексеевна Зимняя. – 2-е изд., доп., испр и перераб. – М. : Логос, 2001. – 284 с.
 12. Практическая методика обучения иностранному языку : учеб. пособ. для студ. филол. фак-ов высш. пед. учеб. заведений / Я.М. Колкер, Е.С. Устинова, Т.М. Еналиева. – 3-е изд. – Рязань : Приз, 2011. – 332 с.
 13. Романова Е.С. Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионализации студентов / Е.С. Романова // Высшее образование в России. – 2012. – № 8–9. – С. 61–67.
 14. Савельев А.Я. Высшее образование: Состояние и проблемы развития / А.Я. Савельев. – М. : НИИВО, 2001. – 120 с.
 15. Семенова Е.С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка на основе контекстного подхода : дисс... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Сергеевна Семенова. – Чебоксары, 2007. – 222 с.
 16. Смирнова А.И. О методически-направленном преподавании и учении как одном из способов улучшения профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка / А.И. Смирнова // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности : межвуз. сб. науч. трудов. – Горький : ГГПИ, 1983. – № 5. – С. 47–56.
 17. Смоляр А.И. Формирование профессионального самосознания учителя : дисс... доктора пед. наук : 13.00.01 / Антонина Ивановна Смоляр. – М., 2005. – 499 с.
 18. Соловова Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход : монография / Елена Николаевна Соловова. – М., 2004. – 336 с.

19. Шафранова О.Е. О профессиональной подготовке преподавателя вуза (аксиологический аспект) / О.Е. Шафранова // Высшее образование в России. – 2012. – № 3. – С. 71–76.
20. Щепилова А.В. Когнитивный принцип в обучении второму иностранному языку : к вопросу о теоретическом обосновании / А.В. Щепилова. – Иностр. яз. в школе. – 2003. – № 2. – С. 4–11.
21. Recommendation of the European parliament and of the council on key competences for lifelong learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://eur-ex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

Матеріали для опублікування приймаються від фахівців у галузі методики викладання мов у ВНЗ (української, російської та іноземних).

Мова публікацій: українська, російська та англійська (для іноземних авторів).

Правила оформлення рукописів:

- стаття подається українською мовою (іноземні громадяни можуть подавати російською) на диску CD-R (2 примірники) в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом із двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 7–9 стор. для докторів та кандидатів наук; 5–7 стор. для аспірантів та викладачів;
- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12);
- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) – прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);
- після назви статті й прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською й англійською мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються ключові слова (не більше 5; словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою, шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації подаються прізвище, ініціали автора та назва статті мовою анотації. Ключові слова подаються за алфавітом.
- текст статті друкується без автоматичних переносів слів, шрифт 14, інтервал 1,5, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,2, чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);
- за положенням ВАК України від 01.2003 стаття повинна містити **обґрунтування теми, ступінь її розробки, актуальність, мету** аналізу, а наприкінці – **висновки та перспективи** дослідження (Бюлетень ВАК, № 1, 2003);
- якщо використані спеціальні шрифти, символи, ілюстрації, таблиці (у Word), їх додають окремими файлами;
- ілюстративний матеріал виділяється курсивом;
- посилання в тексті оформлюються квадратними дужками згідно з нумерацією списку використаної літератури, наприклад, [1: 35], де перший знак – порядковий номер за списком, а другий – номер цитованої сторінки;

- завершує публікацію Література (слово **ЛІТЕРАТУРА** друкується напівжирним шрифтом великими літерами без відступу від лівого поля), нижче впідбір до тексту (шрифт 12, інтервал 1) подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань, оформлений відповідно до стандартів ВАК України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

- підрядкові виноси не допускаються;
- сторінки рукопису в електронному варіанті не нумеруються, у роздрукованому варіанті нумеруються олівцем на звороті.

На окремому аркуші (файлі) подаються відомості про автора: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи (повністю), контактний телефон, домашня та електронна адреса. Аспіранти та викладачі додають до рукопису дві рецензії (зовнішню та внутрішню). Разом із матеріалами просимо надсилати два конверти для листування. Усі зазначені матеріали подаються у файлі.

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія залишає за собою право відхиляти статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

Дивись сайт: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik>

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ
Випуск 24

Збірник наукових праць

Українською, російською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 29.04.2014.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 7,6. Обл.-вид. арк. 8,9.
Тираж 100 пр.

61022, Харків, майдан Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
Видавництво

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61022, Харків, майдан Свободи, 4
Тел.: 705-24-32

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.