

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 22

Започаткований 1996 р.

Харків
2013

УДК 811: 37.02

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 1 від 04.04.2013.)

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 KB 8072 від 29.10.2003.

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2013

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 22

Основан в 1996 году

Харьков
2013

ЗМІСТ

Алексєенко Т.М., Копилова О.В., Тростинська О.М. СИСТЕМА КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ	9
Андреєва С.В., Кулик О.П. ЩОДО ВВЕДЕННЯ НОВИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ І ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЇ В ГРУПАХ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ (ВСТУП У ДИСЦИПЛІНУ)	18
Артеменко Т.М., Липко І.П. ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	24
Біденко Л.В. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ	33
Білик О.М., Сухорукова О.М. НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ ДЛЯ РОБОТИ З ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ.....	42
Божко Н.М. ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІМЕН АРТЕФАКТІВ ТА ВИВЧЕННЯ МОВИ	51
Бородіна Г.І. ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	59

Брик Т.О., Петренко О.Є. ПІСНІ ЯК ДОДАТКОВИЙ ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВВНЗ	68
Варава С.В. ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІМЕННИКІВ У НАУКОВОМУ СТИЛІ МОВЛЕННЯ	74
Гіль С.І. ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЦІВ АУДІЮВАННЯ В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ	82
Гимер Н.О. СПЕЦКУРС “ТОЛЕРАНТНЕ СПІЛКУВАННЯ – ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЕФЕКТИВНОГО ВПЛИВУ НА ОСОБИСТІТЬ” У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС	87
Горпенко Г.О. ВПЛИВ ДІЛОВОЇ ГРИ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	95
Домніч С.П. ПРО ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ ЗІ СТИЛІСТИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ- ФІЛОЛОГАМ	103
Дубчак І.П. ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ У РІЧИЩІ КОМУНІКАТИВНО- КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ	109
Жовтюк Н.П. ВІДБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ	115

Задорожна І.П. СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	125
Кісіль Л.М. СУТНІСТЬ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ БАЗОВИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	134
Кобзар О.І., Лешньова Н.О. ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	141
Креч Т.В. ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ.....	149
Кушнір І.М. ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	157
Лисенко Н.О., Дорошина Л.Ф. ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС “УКРАЇНСЬКА МОВА (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”. СПЕЦИФІКА РОБОТИ ТЬЮТОРА-ФІЛОЛОГА	165
Льовіна М.М. НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З БІОЛОГІЇ	173
Ніколаєнко В.В. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	178

- Ольховська А.С.
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИНХРОННОЇ
ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА
ДЛЯ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ..... 186
- Петров И.В., Скляренко А.А.
ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА
В КИТАЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 195
- Приходько А.М.
ВИКОРИСТАННЯ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ
ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ... 202
- Самосенкова Т.В.
РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ 208
- Фадеева О.Ю., Курилюк Т.І.
ТИПОЛОГІЯ ЗАВДАНЬ ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ
ЗНАНЬ ПРО КОМПОЗИТИ В ТЕКСТАХ
МЕДИЧНО-БІОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ 214
- Чистякова А.Б., Сюй Цюань Яо
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМИ
(на примере обучения китайцев) 220
- Чорна О.О.
ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ
ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 230
- Шульга І.М.
ПРО СТРУКТУРУ ВСТУПНОГО ТЕСТУ З РОСІЙСЬКОЇ
МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ АБІТУРІЄНТІВ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 238

ПЕРЕДМОВА

Розвиток сучасного інформаційного суспільства вимагає від особистості володіння засобами спілкування, головним із яких є мова. Інтернаціоналізація сучасного життя ставить перед людиною завдання засвоєння не тільки рідної, а й іноземних мов.

Багатогранність феномену мови зумовлена широтою спектру завдань, що виконуються за допомогою мовних засобів. Кожна комунікативна сфера має особливості лексичного складу, граматичної будови, стилістичного забарвлення, тому завдання навчання спілкування вимагають від викладачів вивчення й методичної інтерпретації великої кількості проблем.

У черговому випуску збірника наукових праць представлено результати наукового пошуку викладачів і методистів різних навчальних закладів України, Росії, Китаю.

Роботи авторів збірника присвячено різним аспектам формування комунікативної компетенції студентів, вивченню структури навчально-стратегічної компетенції, актуальної в сучасних умовах.

Представлено результати пошуків в галузі викладання різних аспектів мови, зокрема лексичного та граматичного, оптимізації навчання видів мовленнєвої діяльності.

Важливим напрямом методичних пошуків є вивчення та вдосконалення принципів і форм контролю, структури тестових матеріалів у навчанні мов.

Завдання сучасної мовної освіти не можуть бути вирішені без використання сучасних мультимедійних засобів та інтернет-технологій, тому цей напрям методичних досліджень також викликає інтерес викладачів.

Коли збірник вже було зверстано, ми дізналися про смерть засновника збірника, першого головного редактора, доктора педагогічних наук, професора Чистякової Алли Борисівни. Алла Борисівна ще мала багато творчих ідей та планів. У цьому випуску опубліковано її статтю “К вопросу об организации самостоятельного изучения русского языка иностранцами”. Ніхто не знав, що вона буде останньою ...

Редакційна колегія

УДК 811.161.1'243:378.147

СИСТЕМА КОНТРОЛЮ У НАВЧАННІ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

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

У статті описано систему контролю у навчанні російської мови іноземних студентів нефілологічних спеціальностей, розроблену відповідно до принципів кредитно-модульного навчання. Наводяться критерії оцінювання знань учнів, навичок і вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: російська мова як іноземна, студенти-нефілологи, система контролю, оцінювання.

Алексеевко Т.Н., Копылова Е.В., Тростинская О.Н. Система контроля при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов. В статье описана система контроля при обучении русскому языку иностранных студентов нефилологических специальностей, разработанная в соответствии с принципами кредитно-модульного обучения. Приводятся критерии оценивания знаний учащихся, навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, студенты-нефилологи, система контроля, оценивание.

Alekseyenko T.M., Kopylova O.V., Trostinska O.M. System of Control in Russian Language Training for Foreign Students-Non-Philologists. The system of testing in Russian language training for foreign students of non-philological specialties taking into account credit-modular principles of teaching has been considered in the article. Criteria of evaluating the students' knowledge, skills and abilities for all types of speech activity have been presented as well.

Key words: Russian as a foreign language, students-non-philologists, system of testing, criteria of evaluation.

У методиці викладання російської мови як іноземної традиційно розрізняють три види контролю: поточний, проміжний та підсумковий. Для визначення рівня володіння мовою встановлені показники сформованості вмінь у кожному виді мовленнєвої діяльності

(Вишнякова Г.А., Гапочка І.К., Даніліна Р.В., Добровольська В.В., Нахабіна М.М., Нечаєва В.М.).

Традиційними формами поточного контролю виступають усне опитування студентів (відповіді на питання, участь у діалозі-опитуванні на основі прочитаного тексту, підготовлене монологічне висловлювання на запропоновану тему) та виконання письмових завдань, що контролюють рівень мовної компетенції. Поточний контроль є найважливішим під час вивчення граматики, яка стає фундаментом для оволодіння іншомовним мовленням. Система поточного контролю повинна відповідати таким параметрам:

- містити невеликий обсяг навчального матеріалу, обмежений навчальною метою конкретного уроку;
- мати чітку структуру;
- супроводжуватися доступними для розуміння інструкціями щодо виконання.

За структурою усі контролюючі завдання мають бути стандартизованими і побудованими відповідно до загальнодидактичних принципів від простого до складного.

Проміжний контроль проводиться в кінці кожного циклу занять (теми) найчастіше у формі контрольної роботи. Підсумковий контроль проводиться у кінці кожного семестру у формі заліку або іспиту.

Перехід на кредитно-модульну систему навчання та упровадження принципів Болонської системи потребує перегляду й уточнення форм та видів контролю, оскільки контроль мовленнєвої діяльності у кредитно-модульній системі навчання стає ефективним (навчальна функція) і коректним (контролююча функція) лише за умови розробки чітких критеріїв оцінювання.

Аналіз навчальної та методичної літератури показав, що технологія модульно-кредитного контролю дисципліни „Російська мова як іноземна” розроблена недостатньо та потребує підвищення об'єктивності за рахунок уточнення критеріїв оцінки рівня сформованості мовної та комунікативної компетенції в іноземних студентів, що й визначає **актуальність** дослідження.

На кафедрі мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна створена Програма з російської мови для іноземних студентів (далі – Програма), розроблена відповідно до вимог кредитно-модульного навчання, в якій

представлені види й форми контролю, що відповідають Болонській системі навчання [8]; розроблені Модульні контролю мовної підготовки іноземних студентів та критерії їх оцінювання [1; 2; 5; 6]; створені підсумкові тестові контролю для студентів різних спеціальностей.

Мета статті – описати види й форми контролю, що відповідають кредитно-модульній системі навчання, структуру модульних контролів та принципи оцінювання, підсумкові та тестові контролю.

Відповідно до методики викладання російської мови як іноземної Програма передбачає проведення поточного, проміжного та підсумкового контролю.

Поточний контроль проводиться на кожному занятті і перевіряє рівень володіння вивченим обсягом мовного матеріалу й рівень сформованості мовленнєвих умінь та навичок.

Згідно з вимогами кредитно-модульної системи навчання мовний та мовленнєвий матеріал Програми структуровано на модулі. Для кожного модуля розроблені й описані вміння та навички, які мають бути сформовані у кожному виді мовленнєвої діяльності у різних комунікативних сферах. Проміжний контроль відповідає модульному контролю і проводиться в кінці кожного модуля у письмовій формі. Він перевіряє рівень сформованості навичок та умінь на мовному матеріалі, який входить до модулю. Загальна кількість модулів – 20 (8 на першому курсі, 6 на другому, 4 на третьому й 2 на четвертому). Наведемо приклад опису навчального матеріалу в модулі [8: 22–23]:

Модуль 1

СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ

Содержание языковой компетенции

Выражение субъектно-предикатных отношений.

1. Предикативный центр предложения. Понятие о субъекте и предикате.

2. Выражение субъектно-предикатных отношений в простом двусоставном предложении.

3. Выражение субъектно-предикатных отношений в простом односоставном предложении.

Учебно-профессиональная сфера

Формирование навыков и умений изучающего чтения текста по специальности. Формирование умений выделения основных частей текста, основной информации текста. Пополнение активного словаря студентов терминологической лексикой по специальности.

Формирование навыков и умений аудирования: формирование умений вычленения главной информации прослушанного сообщения с последующим выходом в репродукцию (ответы на вопросы).

Формирование навыков и умений устной речи: формирование умений воспроизведения содержания прочитанного текста с опорой на записанный план и с использованием изученного лексико-грамматического материала.

Формирование навыков и умений письменной речи: развитие умений составления вопросного плана прочитанного текста по специальности; формирование навыков беглого письма (словарные диктанты).

Социально-культурная сфера

Тема: “На факультете. В деканате”.

Формирование навыков и умений изучающего и ознакомительного видов чтения. Формирование умений вычленения основной информации прочитанного текста. Пополнение активного и пассивного словаря студентов социально-культурной лексикой.

Формирование навыков и умений аудирования: формирование умений воспринимать диалогическую речь (диалог-беседа, диалог-расспрос).

Формирование навыков и умений устной речи: развитие умений ведения диалога-беседы по изученной теме.

Формирование навыков и умений письменной речи: формирование умений воспроизведения полученной информации.

Модульний контроль першого модуля включає письмову роботу, що перевіряє сформованість мовної компетенції на матеріалі теми „Вираження суб’єктно-предикатних відношень у простому реченні”, складання питального плану прочитаного тексту зі спеціальності студента та його переказ за планом, написання словникового диктанту та участь у діалозі-бесіді з вивченої соціально-культурної теми.

Програма визначає проміжні рівні володіння мовою для кожного етапу навчання та встановлює головні й додаткові показники сформованості вмінь у кожному виді мовленнєвої діяльності. У статті ми наводимо основні скореговані показники сформованості вмінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, які лягли в основу оцінювання володіння мовою.

При контролі рівня сформованості навичок і вмінь у читанні враховувалися такі фактори: ступінь точності і повноти розуміння прочитаного, швидкість читання, уміння користуватися різними видами читання (вивчаюче, ознайомче, проглядове), тип і структура тексту (опис, розповідь, міркування).

При контролі аудіювання враховувалися такі фактори як повнота викладення, точність розуміння інформації, обсяг матеріалу, що сприймається на слух, також важливі такі характеристики тексту: стиль та жанрова приналежність, кількість незнайомої лексики, ступінь складності викладеної інформації, кількість надлишкової інформації.

Контроль мовлення враховує такі показники: адекватність темі (ситуації), логічність викладення, темп мовлення, кількість і характер пауз, різноманіття лексико-граматичних конструкцій, кількість та якість помилок. Для діалогічного мовлення важлива кількість реплік та їхня поширеність.

Показники при контролі писемного мовлення визначаються видом висловлювання, наприклад, у конспекті враховуються зв'язність викладення, кількість змістових одиниць, якість трансформацій, кількість предикацій, кількість помилок.

Підсумковий модульний контроль має комплексний характер, оскільки включає перевірку як рівня лексичної і граматичної компетенції учнів, так і сформованості вмінь і навичок у рецептивних і продуктивних видах мовленнєвої діяльності. Наведемо приклад підсумкового контролю, який проводиться у кінці першого семестру навчання іноземних студентів (1 семестр 1 курсу) [8: 34].

I-й итoговий контроль
(кoнец 1-го семестра, зачет)
Типи завдань и вимоги

Завдання 1. Прочитати текст, зрозуміти його зміст. Скласти план (питальний або називний) в письмовій формі або схему. Відтворити зміст тексту з вербальною опорою (складеним планом або схемою).

Вимоги до тексту: текст (опис або оповідання) для вивчаючого читання з навчально-професійної сфери спілкування, пов'язаний з дисциплінами, які вивчають студенти, об'єм тексту – 400–500 слів. Читання про себе, без словаря, час читання не регламентується. Час підготовки монологу – 7–8 хвилин. В час читання студенти складають називний план.

Об'єкт контролю: вміння складати план тексту, монологічне висловлювання об'ємом до 70% прочитаного; вміння повністю передати зміст прочитаного за планом у відповідності з мовними нормами.

Завдання 2. Прослухати текст і усно відповісти на питання з його змістом.

Вимоги до тексту: текст для аудіювання з навчально-професійної сфери, пов'язаний з певною дисципліною, вивчаючою студентами, об'єм 350–400 слів, пред'являється однократно. Темп пред'явлення 170–180 слогів в хвилину, з паузами між смисловими частинами. Час пред'явлення – 7–8 хвилин.

Об'єкт контролю: розуміння прослуханого тексту (рівень розуміння – не менше 50–60% змісту), повні відповіді на питання.

Завдання 3. Написати лексический диктант з наукового стилю мови. Об'єм не менше 100 слів і словосполучень.

Нами розроблені критерії оцінювання кожного підсумкового семестрового контролю. До підсумкового контролю допускаються студенти, що набрали протягом семестру від 29 до 50 балів. Максимальна кількість балів, яку студенти можуть набрати під час

підсумкового контролю – 50 балів. Бали у 1 підсумковому контролі розподіляються за формами контролю таким чином:

1. Підсумкова контрольна робота з граматики – максимум 30 балів, у контрольній роботі міститься 60 контрольних моментів, 1 контрольний момент відповідає 0,5 бала.
2. Лексичний диктант – максимум 10 балів, одному балу відповідає 10 правильно написаних лексичних одиниць, орфографічні помилки враховуються.
3. Усний монолог з опорою на складений план прочитаного тексту – максимум 5 балів, контролюється вміння передавати зміст прочитаного за планом відповідно до мовних норм (враховуються комунікативні і мовні помилки), логічність викладення, відповідність фонетичним нормам, тривалість пауз.
4. Відповідь на питання за прослуханим текстом – максимум 5 балів, кількість питань і відповідей – 8–10, контролюється повнота, точність і адекватність відповідей, темп мовлення, відповідність фонетичним і мовним нормам.

Важливою складовою підсумкового контролю є тестовий контроль. Тести вважаються найбільш об'єктивним засобом контролю під час вивчення іноземної мови, оскільки забезпечують прозоре оцінювання й не дозволяють викладачеві бути суб'єктивним. До переваг тестового контролю належать оперативність та економія часу, що витрачається на перевірку рівня знань учнів (під час комп'ютерного тестування відбувається в автоматичному режимі), можливості тестувати велику кількість студентів, контроль широкого спектру набутих знань, навичок і вмінь. Водночас тестування має певні недоліки: можливість випадкового вибору правильної відповіді, значні витрати часу на складання тестів та їх варіантів.

Теоретичні проблеми тестування стосовно навчання іноземної мови описані в роботах Л. Банкевич, Ж. Вітковської, Т. Ільїної, І. Зварич, В. Коккота, С. Ніколаєвої. Накопичено великий досвід створення тестів для контролю володіння англійською мовою (TOEFL, JELTS, FCT та інш.). У Росії працює Російський центр тестування іноземних громадян, який розробляє тести загального володіння російською мовою та професійною мовою для отримання сертифікату про рівень володіння РЯІ.

Існує кілька класифікацій тестів. До першого типу належать тести загального уміння, що перевіряють рівень володіння мовою у тій діяльності, до якої готує себе той, кого тестують. Другий тип – тести успішності, третій – діагностичні тести.

За цільовим призначенням виділяють такі типи тестів: вступний, тест прогресу, діагностичний тест, цільовий тест тощо. За формою виконання тести поділяються на письмові, усні та змішані. Найбільш поширеними є письмові тексти через свою економічність і доступність. У них переважають завдання на множинний вибір, на виправлення помилок, на заповнення пропусків та найбільш прості відповіді на питання „правильно-неправильно”. Досить поширені також змішані тести, наприклад: завдання даються в письмовій формі, а відповіді – в усній, завдання-ситуації пред’являються в усній формі, а відповіді – в письмовій відповідно до типу тестового завдання. Сьогодні у методиці викладання РЯІ найбільш поширені вступні тести, діагностичні тести та тести успішності.

Кафедрою мовної підготовки ЦМО ХНУ імені В.Н. Каразіна розроблено вступний тест і тест успішності (підсумковий тест) з російської мови. Вступний тест проводиться на початку 1 курсу і складається зі стартового контролю та комп’ютерного тесту [7], що дає можливість визначити рівень володіння іноземними абітурієнтами основними видами мовленнєвої діяльності. Вступний тест побудовано на завданнях множинного вибору, трансформації, виправленні помилок, заповненні пропусків для перевірки володіння граматичними навичками, а також контроль знань з граматики (морфологічний аналіз і синтаксичний аналіз). Результати стартового контролю заносяться до схем, які узагальнюють результати контролю кожного студента.

У комп’ютерному класі проводиться вступне тестування, направлене на перевірку глибини, повноти і точності розуміння тексту зі спеціальності студента, контроль лексико-граматичних знань та умінь проведення синтаксичного аналізу речення і визначення складу слова.

Підсумковий тест успішності також проводиться у комп’ютерному класі, який студенти складають у кінці кожного семестру і визначає ступінь володіння матеріалом.

Запропонована система контролю знань, навичок і вмінь дозволяє об'єктивно оцінювати рівень мовної і комунікативної компетентності іноземних студентів.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку модульних контролів мовної підготовки іноземних студентів різних спеціальностей і профілей навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т. Н. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов: Медико-биологический профиль / Т. Н. Алексеенко, О. Н. Тростинская, Т. Е. Манивская, И.Н. Кушнир. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2009. – 164 с.
2. Алексеенко Т. Н. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов: Медико-биологический профиль. II курс / Т.Н. Алексеенко, О.Н. Тростинская, Т.Е. Манивская,. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2012. – 156 с.
3. Вишнякова Г. А. Основы преподавания методики русского языка студентам-нефилологам / Г.А. Вишнякова. – М. : Русский язык, 1982. – 129 с.
4. Загальноєвропейські Рекомендації вивчення, викладання, оцінювання / за ред. докт. пед. наук С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Копылова Е. В. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов– экономистов и психологов / Е.В. Копылова, И.Н. Кушнир. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. – 123 с.
6. Копылова Е. В. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов II курса. Экономический профиль: учебное пособие / Е. В. Копылова, Л. П. Санина. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 76 с.
7. Красовская Л. П. Методические указания и контрольные задания по русскому языку для студентов-иностранцев I курса / Л.П. Красовская, Л.М. Удоденко. – Харьков : ХГУ, 1990. – 53 с.
8. 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 378.016:54:378.147-054.6

**ЩОДО ВВЕДЕННЯ НОВИХ ЛЕКСИЧНИХ ОДИНИЦЬ
І ГРАМАТИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ
НА ЗАНЯТТЯХ З ХІМІЇ В ГРУПАХ ІНОЗЕМНИХ
СТУДЕНТІВ ПІДГОТОВЧОГО ФАКУЛЬТЕТУ
НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ (ВСТУП У ДИСЦИПЛІНУ)**

*Андреева С.В., канд. фарм. наук,
Кулик О.П., канд. фіз.-мат. наук (Харків)*

У статті розглянуті питання обґрунтування раціональної структури аудиторних занять з хімії в групах іноземних студентів підготовчих факультетів з урахуванням особливостей вступного курсу (вступ у дисципліну).

Ключові слова: план, заняття, хімія, іноземні студенти.

Андреева С.В., Кулик А.П. О введении новых лексических единиц и грамматических конструкций на занятиях по химии в группах иностранных студентов подготовительного факультета на начальном этапе (введение в дисциплину). В статье рассмотрены вопросы обоснования рациональной структуры аудиторных занятий по химии в группах иностранных студентов подготовительных факультетов с учетом особенностей вводного курса (введение в дисциплину).

Ключевые слова: план, занятие, химия, иностранные студенты.

Andreyeva S.V., Kulyk O. P. About Introducing New Vocabulary and Grammar Structures in the Classes of Chemistry at the Initial Stage in the Groups of Foreign Students at the Preparatory Department (Introduction to the Discipline).

The issues about grounding a rational structure of the lessons of Chemistry in the groups of foreign students at the preparatory department taking into account an introductory course (introduction to the discipline) have been presented in the article.

Key words: plan, lesson, chemistry, foreign students.

Метою даної роботи є узагальнення практичної роботи викладачів підготовчого факультету з предмету “Хімія” та опис основних прийомів роботи з введення нового лексично-граматичного матеріалу.

Актуальність теми обумовлена завданням кожного підготовчого факультету для іноземних громадян організувати ефективний процес навчання, який би забезпечував високу якість освітніх послуг та дозволяв реалізовувати сучасні концепції викладання. Для втілення цього комплексного завдання важливе значення має методично правильне та обґрунтоване введення нових лексичних одиниць і граматичних конструкцій з хімії, особливо на початковому етапі навчання (вступ у дисципліну).

Аналіз існуючих робіт [1; 2; 3] засвідчує, що навчання іноземних мов при всьому різноманітті форм організації навчального процесу здійснюється головним чином в межах аудиторного заняття. Практичне заняття є емпіричною базою для перевірки та оцінки якості навчання студентів, ефективності засобів навчання та професійної майстерності викладача. Крім цього, на аудиторному занятті вдосконалюється практика навчання і виховання, уточнюються та модифікуються методичні концепції, окремі прийоми, педагогічні та психологічні моделі [1: 25].

З метою підвищення ефективності процесу навчання іноземних громадян нами обґрунтовано та апробовано раціональну структуру введення нової лексики і граматичних конструкцій з хімії в групах іноземних громадян підготовчих факультетів з урахуванням особливостей початкового етапу (вступу у дисципліну).

Тема та мета зазначених занять з хімії відповідають вимогам програми з хімії для іноземних студентів підготовчих факультетів, а також графіку навчального процесу. Наприклад, метою заняття *“Химическая формула. Валентность”* є оволодіння студентами новим лексичним матеріалом (*“химическая формула, валентность, индекс, коэффициент, качественный и количественный состав”*), моделями та конструкціями наукового стилю мовлення. Крім цього, заняття з хімії повинні допомогти іноземним громадянам активувати у новому для них мовному середовищі, а також систематизувати, поглибити й розширити отримані раніше на батьківщині базові знання з хімії (наприклад, згадане заняття – *“визначати валентності елементів у сполуках, читати формули речовин і писати хімічні формули сполук за валентністю”*).

Для створення мотиваційної зацікавленості викладач пояснює необхідність вивчення даної теми та її важливість для подальшого

навчання у ВНЗ. Доцільно також зупинитися на зв'язках цієї теми з хімії з основними базовими знаннями, отриманими студентами при вивченні інших дисциплін (російської мови, фізики, біології та ін.).

Етап заняття з контролю виконання домашнього завдання, з'ясування початкового рівня знань студентів та його корекції містить навчальний матеріал для формування навичок в цих видах мовленнєвої діяльності.

Виконані студентами *домашні завдання перевіряються* на початку заняття і коментуються викладачем. Викладач аналізує труднощі, що виникли при виконанні домашнього завдання, класифікує та узагальнює типові помилки, вказує на їх причини, пропонує ефективні підходи щодо їх усунення та долучає аудиторію до їх виправлення. Викладач може запропонувати студентам відповідні коректувальні вправи.

Контроль початкового рівня знань студентів на заняттях проводиться на основі домашнього завдання, тобто – контрольних питань і завдань, наданих у посібнику. На занятті використовується навчальний посібник [2: 63-66], що містить конкретні матеріали до кожної окремої теми, адаптовані згідно зі ступенем володіння російською мовою при її поетапному вивченні та з урахуванням міжпредметної координації.

Корекція недостатнього рівня знань студентів здійснюється викладачем у процесі повторення матеріалу попереднього заняття в залежності від помилок у відповідях студентів. У контролі початкового рівня доцільно поєднувати різні форми та раціонально розподіляти час між фронтальним, груповим та індивідуальним опитуванням.

Для *презентації нового навчального матеріалу* доцільно використовувати різні засоби: матеріал посібника, дошку, мультимедіа, інші види наочності.

Введення нового лексичного матеріалу (наприклад, “*химическая формула, валентность, индекс, коэффициент, соединение, замещение, качественный и количественный состав*”) супроводжується вказівками щодо сфери його використання, нормами словосполучення, стилістичними обмеженнями. Терміни записуються на дошці, звертається увага на правильність їх написання і вимови.

Для засвоєння нового лексичного матеріалу та граматичних конструкцій (наприклад, “*что (?) показывает что (?)*”) студенти

спільно з викладачем читають відповідні речення (наприклад, *“Индекс показывает число атомов данного элемента. Коэффициент показывает число молекул или число отдельных атомов.”*). Нові слова та формулювання студенти спочатку читають з викладачем, а потім кожен індивідуально.

Обґрунтовано [3: 16], що час заняття розподілений раціонально, якщо мовлення викладача займає менш ніж 30% від усього часу заняття. У зв'язку з цим, новий навчальний матеріал вводиться нами в комунікативній формі у вигляді тематичних і ситуативних текстів шляхом імітації в аудиторії умов реальної комунікації.

У читанні навчального тексту задіяні усі студенти групи. При читанні викладач виправляє неправильну вимову слів, нагадує студентам новий лексичний і граматичний матеріал. На даному етапі заняття обов'язкова наявність контролю **первинного розуміння** нового матеріалу. Для цього використовуються контрольні та коректувальні завдання, що дозволяють визначити рівень розуміння нового матеріалу. Після читання тексту студенти відповідають (усно, а потім письмово) на післятекстові запитання (наприклад, *“что такое химическая формула, что показывает индекс, что показывает количественный состав вещества, что такое валентность”* та ін.). Відповіді студентів корегуються викладачем та іншими студентами групи.

Етап заняття, на якому студенти виконують тренувальні завдання, надає можливість контролювати засвоєння нового навчального матеріалу, забезпечує використання матеріалу в мовних, комунікативних та специфічних хімічних вправах. Ефективність засвоєння нового матеріалу підвищується, якщо ці завдання різноманітні за видами та формами комунікативної діяльності. У зв'язку з цим, нами пропонуються **тренувальні** вправи, різноманітні за формами навчальної роботи і **контролю засвоєння** (фронтальний, груповий, індивідуальний). При відборі конкретних завдань ураховується різний рівень підготовки та різна швидкість засвоєння студентами нового матеріалу, а також фактор особистої зацікавленості студентів. Викладач забезпечує природній перехід від мовних завдань до специфічно-хімічних, а також від специфічно-хімічних до комунікативних. Наприклад, на даному етапі заняття *“Химическая формула. Валентность”* викладач спільно зі студентами виконують

вправи: *“Приведите примеры химических элементов с постоянной валентностью, с переменной валентностью, определите валентность элементов в соединениях (P_2O_5 , H_2SO_4), напишите формулы соединений по их валентности (Al_xO_y , Ca_xH_y)”*. При такому розборі нового навчального матеріалу виділяються основні правила, здійснюються необхідні узагальнення та одночасно перевіряється рівень розуміння та засвоєння матеріалу.

Враховуючи, що знання не можуть бути отримані тільки при читанні або прослуховуванні інформації, і новий навчальний матеріал закріплюється у пам'яті, тільки якщо він активно інтерпретований і застосовується у великій кількості ситуативних завдань, особливу увагу нами приділено індивідуальній самостійній роботі студентів в аудиторії.

Під час виконання самостійної роботи викладач надає допомогу у виконанні завдань студентам, які відстають, показує, як правильно виконувати ті чи інші вправи, проводить індивідуальні роз'яснення з найбільш важливих **теоретичних** питань заняття, а також здійснює постійний поточний контроль засвоєння матеріалу студентами. Цей контроль доброзичливий, коректний, ненав'язливий. Використовуються також елементи самоконтролю студентами виконаних завдань та приділяється увага правильному і акуратному веденню зошитів.

На етапі заняття з підсумковим контролем засвоєння матеріалу (письмовим і усним) студенти, виконуючи завдання, показують результати своєї роботи викладачу. Виявляючи невірно виконані або невиконані завдання, викладач після відповідних роз'яснень пропонує студентам додаткові аналогічні вправи. Паралельно викладач спілкується зі студентами за основними **практичними** питаннями теми (ставить одне-два запитання, наприклад, *“что обозначает этот символ (m), какое русское название имеет этот химический элемент (Na)”* і т. ін.). Матеріал заняття вважається засвоєним, якщо студенти вміють його застосовувати у мовленнєвій та комунікативній діяльності.

На етапі заняття з корекції та обговорення результатів підсумкового контролю з метою активації нового лексичного та граматичного матеріалу студенти разом з викладачем повторюють основні **теоретичні** поняття і хімічні терміни, вивчені на занятті (наприклад, *“химическая формула, валентность, индекс,*

коэффициент, качественный и количественный состав вещества”). Викладач аналізує теоретичну підготовку і самостійну роботу студентів, відзначає кращих студентів, виставляє оцінки.

На етапі формулювання завдання до наступного заняття викладач з'ясовує ступінь розуміння його студентами і дає рекомендації щодо його виконання.

На завершення викладач підводить підсумки проведеного заняття, з'ясовує, чи залишилося щось незрозумілим для студентів. Сам процес формулювання студентами запитань дозволяє викладачу з'ясувати, наскільки глибоко вони засвоїли матеріал даного заняття.

Таким чином, запропонована структура введення нової лексики і граматичних конструкцій з хімії може надати практичну допомогу викладачам підготовчих факультетів для іноземних громадян. Зокрема, використання викладачами хімії підготовчих факультетів цих методичних рекомендацій дозволить уникнути недоліків, що найбільш часто зустрічаються у методиці проведення занять: недостатня експлікація цільових настанов заняття і мотивації студентів; одноманітність форм презентації нового навчального матеріалу; недостатня комунікативна спрямованість заняття; недостатній рівень підсумкового контролю; методично невиправданий розподіл часу між мовленнєвою діяльністю викладача і студентів, а також між презентацією навчального матеріалу та його активацією в усіх видах мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А.И. Сурыгин – СПб : Златоуст, 2008. – 128 с.
2. Введение в дисциплины: математика, информатика, химия, черчение, биология, физика : учеб. пособие для иностр. студ. подгот. факультетов / под ред. А.П. Кулика. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 168 с.
3. Гладких И.А. Русский язык как иностранный. Научный стиль речи (Технический профиль). Элементарный курс / Гладких И.А., Стародуб В.В., Чуваева К.М. ; под ред. В.В. Стародуб – СПб : Нестор, 2009. – 106 с.

УДК 378.016:81'243

ЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Артеменко Т.М., канд. філол. наук,
Липко І.П., канд. філол. наук (Харків)*

Стаття присвячена дослідженню ефективного функціонування реплік-відповідей діалогу з урахуванням комунікативних інтенцій адресата. Надається семантична та прагматична характеристика констативних та квеситивних реплік-відповідей з урахуванням реальних явищ комунікації. Розглядається важливість розвитку комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: комунікативна інтенція, діалог, мовленнєва діяльність, комунікативна компетенція, репліка-відповідь.

Артеменко Т.Н., Липко И.П. Лингвистические аспекты обучения иноязычной речевой деятельности. Статья посвящена исследованию эффективного функционирования ответных реплик диалога с учетом коммуникативных интенций адресата. Представлена семантическая и прагматическая характеристика констативных и квеситивных ответных реплик с учетом реальных явлений коммуникации. Рассматривается важность развития коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: коммуникативная интенция, диалог, речевая деятельность, коммуникативная компетенция, ответная реплика.

Artemenko T.N., Lypko I.P. Linguistic Aspects of Teaching Foreign Language Speaking Activity. The purpose of the paper is to investigate the effective functioning of the reply statements depending on the hearer's intentions. Semantic and pragmatic peculiarities of the reply statements (constatives, questions) are given depending on real communication. The development of communicative competence in the process of foreign language learning is considered.

Key words: communicative intention, dialogue, speech activity, communicative competence, reply statement.

Формування іншомовної комунікативної компетенції є одним із основних завдань при навчанні іноземної мови. Вона дозволяє адекватно сприймати ситуації іншомовного спілкування, що є дуже важливим для майбутніх фахівців, життя і робота яких все частіше

пов'язані з необхідністю вживання іноземної мови для плідної співпраці із закордонними фахівцями. Іншомовна комунікативна компетенція визначається як сукупність лінгвістичних, міжкультурних, соціолінгвістичних знань та комунікативно-прагматичних умінь спілкування. Процесу формування комунікативної компетенції сприяє така побудова навчального процесу, при якій студенти залучаються до ситуативного спілкування, максимально наближеного до реальних ситуацій, при цьому основним об'єктом вивчення є мовлення, яке виступає як мовна комунікативна діяльність [4: 11]. Комунікативна спрямованість процесу навчання є однією з найважливіших характеристик сучасної методики викладання іноземних мов. При цьому інтеграція методики навчання іноземних мов і теоретичної лінгвістики сприяє формуванню комунікативної компетенції, яка пов'язана з мовною комунікативною діяльністю.

Вивчення взаємодії мовних одиниць у процесі комунікації, вивчення комунікативної особистості з її індивідуальними характеристиками, які визначаються ступенем її комунікативних потреб і комунікативною компетенцією, допоможуть майбутнім фахівцям адекватно сприймати інформацію у будь-якому мовному колективі. Основними об'єктами навчання при викладанні мов повинні бути функціональні властивості мови і мовлення та мовна особистість.

Важлива роль у викладанні іноземних мов належить комунікативному підходу, тому що він дає можливість навчити студентів правильно використовувати мовні засоби у спілкуванні. Зазначений підхід до викладання іноземних мов пов'язаний з використанням нових методик, які сприятимуть формуванню мовленнєвої компетентності. Вивчати закономірності організації мови допомагає дискурсивний аналіз, який дозволяє побачити, як створюються, використовуються і розуміються висловлювання [5: 100], як здійснюється передача інформації через обмін репліками. Саме простий обмін репліками, який є прикладом діалогічної форми мови, визнається більшістю науковців основною структурною одиницею мовленнєвого спілкування [3: 187].

Дослідження діалогічної форми мовлення спрямовано на встановлення закономірностей мовленнєвої діяльності людини у різних ситуаціях спілкування. Аналіз композиційних сторін діалогу, його семантичних і прагматичних особливостей дозволяє розробити прийоми

з формування комунікативної компетенції студентів. При цьому у центрі уваги знаходяться прагматичні та семантичні аспекти як початкової репліки, так і репліки-відповіді, тому що в обох цих репліках відбиваються основні соціальні процеси міжособистісного спілкування. Розуміння ситуації спілкування залежить від соціальних та екстралінгвістичних факторів. Зворотний зв'язок демонструє ефективність спілкування і може реалізовуватися багатьма тактиками, які демонструють комунікативні стратегії комунікантів.

Об'єктом дослідження даної статті є дисоціативно-спрямовані квеситивні і констативні репліки-відповіді діалогу, де дисоціація конкретизується в тактиці мотивування незгоди (квеситивні репліки-відповіді), тактиках експлікації недоречності висловлювання, зворотного зв'язку, прихованої відповіді, пояснення, неоднозначної відповіді (констативні репліки-відповіді).

Актуальність такого дослідження обумовлена широким використанням квеситивних і констативних форм спілкування в комунікативному процесі.

Предметом дослідження є прагматичні й семантичні особливості дисоціативно-спрямованих квеситивних і констативних реплік-відповідей у діалозі.

Мета статті – аналіз прагматичних і семантичних аспектів дисоціативно-спрямованих квеситивних і констативних реплік-відповідей діалогу й виділення діалогічних взаємодій мотивування незгоди (квеситивні репліки-відповіді); експлікації недоречності висловлювання, зворотного зв'язку, прихованої відповіді, пояснення, неоднозначної відповіді (констативні репліки-відповіді).

Вивчення мовного матеріалу свідчить про те, що зміст дисоціативно-спрямованих квеситивних і констативних реплік-відповідей характеризується не тільки значенням заперечення, а також діалогічною взаємодією мотивування незгоди (квеситивні репліки-відповіді); експлікації недоречності висловлювання, зворотного зв'язку, прихованої відповіді, пояснення, неоднозначної відповіді (констативні репліки-відповіді). Квеситивна репліка-відповідь відтворює цілу низку комунікативних аспектів спілкування і відіграє важливу роль в динаміці діалогу. Мовленнєві акти запитування не є однорідними, вони спрямовані на отримання різноманітної інформації. Функціонально-комунікативне використання

квеситивних висловлювань в діалозі є різноманітним.

Тактика мотивування незгоди спрямована на трактовку репліки адресата як фактора-причини негативного відношення до змісту початкової репліки. Аналіз матеріалу дозволяє виділити декілька реплік-реакцій, які реалізують вказану тактику. До них належать репліки, які спрямовані на виправдання адресата в очах адресанта, наприклад:

Jessie: They've locked us in.

Stoney: Whose idea was it to explore the vault? (A. Wesker).

Репліка може включати попередження про наслідки дій, які є небажаними і які описані в початковій репліці. Емоційне забарвлення даних висловлювань здійснюється шляхом використання запитально-негативної структури висловлювання та засобів інтенсифікації висловлювання, наприклад:

Lady Frederik: Gerald is to behave himself for a year, and then you may marry.

Rose: But won't Gerald grow very dull if he behaves himself? (S. Maugham).

Зазначена тактика може також реалізуватися репліками, які висловлюють здивування стосовно змісту початкової репліки, наприклад:

Margaret: I have only a few minutes. Tom is at father's and I am to pick him up there and go on to that dinner, after I've taken Tommy home.

Knox: But your maid? (J. London).

Тактика мотивування незгоди також може бути продемонстрована репліками, які висловлюють незадоволення адресата стосовно факту, описаного в початковій репліці (приклад 1), та репліками-нагадуваннями, які містять аргументацію незгоди адресата зі словами адресанта (приклад 2):

(1) *Peyton: A lady wishes to see you, sir.*

Dickie: /Irritably/ At this hour? (S. Maugham);

(2) – *Perhaps I should go to the Arlington after all.*

– *What about your sister-in-law? (A. Sillitoe).*

Аналіз мовного матеріалу дозволив виділити квеситивні репліки-відповіді, які побудовані на порушенні постулату істинності висловлювання П. Грайса і висловлюють неправдивий подив,

здивування, наприклад:

Osbert: Well, it seems, sir, that your people are determined to defy the ruling of the Government!

The Forester: What harm does it do the Government for a few hundred men to live in the forest? (E. Wilson).

Вивчення мовного матеріалу також свідчить про те, що дисоціативно-спрямовані констативні репліки-відповіді демонструють не просто незгоду зі змістом початкової репліки, а розкривають конкретні інтенції адресата. Так, тактика недоречності висловлювання може продемонструвати абсурдність змістовних і формальних параметрів початкової репліки, наприклад:

Austin: She's thrown me away.

Storey: Nonsense (S. Behrman).

Репліки даного типу можуть також містити іронію, але їх зміст є семантичним і синтаксичним продовженням репліки адресанта. Вони приєднуються до початкової репліки за допомогою сполучника *and*, наприклад:

Reardon: Harry Shaw and I have been the closest friends for over thirty-five years.

Mrs. Burnett: I know. And never closer than when he's standing at a bar (D. Storey).

Ситуація спілкування часто розкриває іронічну конотацію псевдоетикетних відповідей, при цьому вказуючи на недоречність висловлювання, наприклад:

Cornelious: I think we all met last night.

Doran: I hadn't that pleasure (B. Shaw).

Репліки-відповіді можуть коригувати функціональні характеристики репліки адресанта. Адресат хоче продемонструвати у цьому випадку неадекватність прагматичного оформлення початкової репліки в плані співвідношення соціальних ролей комунікантів. Репліка-відповідь корегує екстралінгвістичну ситуацію, містить критику репліки адресанта, наприклад:

– From your fright, I thought a party of De Lacey's men were upon us. Oh! You are brave gentlemen at a race.

– We follow our captain (F. Cooper).

Реакція адресата може бути емоційно забарвленою у зв'язку з неприйняттям форми ведення бесіди та соціально-рольовими

очікуваннями, наприклад:

– *I hate my sister!*

– *You can't say that! (S. Hill).*

Звертання до попередньої мовленнєвої діяльності адресанта може служити основою для функціональної взаємодії учасників діалогу. Процес зміщення напрямку реагування від тексту початкової репліки до попередньої діяльності або стану адресата розглядається нами як тактика зворотного зв'язку. Ця тактика вказує на попередню дію або стан адресанта і демонструє недоречність висловлення адресанта з відтінком іронії (приклад 1), вказівку на неважливість, повтор інформації, яка надається (приклад 2), наприклад:

(1) *Algernon: Well, I'm hungry.*

Jack: I never knew you when you weren't (O. Wilde).

(2) *Henry: It's damed hot.*

Dolly: You've been grumbling about one thing and another all the evening (N. Coward).

Цікавим у зв'язку з розглядом дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей є питання прихованої опозиції при наявності формальної згоди. При аналізі намірів, які реалізуються дисоціативно-спрямованими стратегіями констативних реплік-відповідей, були виявлені репліки, які формально висловлюють згоду зі змістом початкової репліки, але насправді містять елемент прихованої опозиції. Різниця пресупозицій є основою розмежування між тактикою підтвердження і тактикою зворотного зв'язку, яка спрямована на визначення неважливості повідомлення і може привести до комунікативного конфлікту. Така тактика має пресупозицію “я вже це знаю, ця інформація не важлива”, наприклад:

Bulter: He's a lay brother.

Lawyer /bored/: We know (E. Albee).

У випадку унісонного підтвердження репліка адресата відображає його бажання співпрацювати, а пресупозицією висловлювання є “так, я розумію, про що йдеться”, наприклад:

Lady Sellenger: Nellie, my love, I've been discussing a very important matter with Gerald.

Mrs. Dot: I know. You asked him to name the day (S. Maugham).

Тактика зворотного зв'язку також реалізується в репліках, що вказують на безглуздість виконання дій, про які йдеться

у початковій репліці (приклад 1), та на обізнаність адресанта (приклад 2), наприклад:

(1) *Ann: I'm going to the Tale on Saturday morning.*

Dorothy: But you've been to the Tale lots of time (D. South).

(2) *Ormund: Well, well. Sam's just going to tell me what our friend Dr Gortler says will happen to him when he dies.*

Farrand: Well, you know what to expect (J. Priestley).

Комуніканти при спілкуванні можуть висловлюватися неоднозначно. Така мовна поведінка розглядається нами як тактика прихованої відповіді, тому що репліки-відповіді, які актуалізують цю тактику, можуть трактуватися як згода або незгода. Дійсна точка зору адресата не зрозуміла, і розкрити її можна тільки аналізуючи додаткову інформацію. Тактика прихованої відповіді також реалізується репліками, які демонструють нібито невпевненість адресата, наприклад:

Harney: Our problem is that we're all in agreement that government's wrong and we're right.

Anthony: Oh, I don't know. I'm more inflationary than you (A. Wesker).

Незгода також може бути проілюстрована тактикою пояснення, яке є контрадикторним по відношенню до змісту репліки адресанта і може висловлювати виправдання подій з точки зору адресата, що демонструється за допомогою частки *only*, наприклад:

Kkachin: I suppose you are relieved to get me here alive, and deliver me – like a cow!

Marko /injuredly/: I've only carried out your own grandfather's orders! (E. O'Neill).

Пояснення також може відображати емоційний подив адресата щодо репліки адресанта. При цьому контрадикторність, яка має місце, може посилюватися засобами інтенсифікації висловлювання, наприклад, ступенем порівняння прикметників, часткою *only* та ін. Подив адресата може підкреслюватися “нексусом відхилення” [2: 147], наприклад:

Vicarro: Well, you're a delicate woman.

Flora: Delicate? Me? Oh, no. I'm too big for that (T. Williams).

Репліка-відповідь може відображати емоційний стан адресата контрадикторністю і заспокоєнням одночасно, при цьому заспокоєння

може мати відтінок іронії, що досягається семантикою використаних у репліці словоформ. Репліки-відповіді, які передають негативне ставлення до змісту початкової репліки, можуть бути спрямовані на користь адресанта і є поясненнями-попередженнями.

Стратегія незгоди також може актуалізуватися за допомогою тактики неоднозначної відповіді. Дана тактика відображає узагальнене ставлення, яке демонструється певними мовними засобами. Адресат ухиляється від прямої реакції на початкову репліку, семантична неоднозначність якої дозволяє йому навмисно порушувати логічний хід діалогу.

Вказані репліки, при спрямуванні на пресупозицію початкової репліки, можуть перекреслювати її зміст, наприклад:

Ethel: Well, now we'll be swatting at black flies for the next two days. The room is probably full of them.

Norman: I don't see any (E. Thompson).

Виходячи з вивчення дисоціативно-спрямованих констативних і квеситивних реплік-відповідей діалогу, можна зробити висновок про синкретизм прагматичних значень незгоди і мотивування незгоди (квеситивні репліки-відповіді), експлікації недоречності висловлювання, зворотного зв'язку, прихованої відповіді, пояснення, неоднозначної відповіді (констативні репліки-відповіді). Такі репліки-відповіді впливають на адресанта за рахунок вживання в них певних експліцитних елементів: запитально-негативної структури висловлювання, засобів інтенсифікації висловлювання: частки *only*, ступенів порівняння прикметників, семантики словоформ та ін.

Аналіз мовного матеріалу з урахуванням комунікативних інтенцій сприяє розумінню принципів використання системи мовних форм для успішної комунікації, що веде до формування комунікативної компетенції, володіння якою є необхідною складовою навчання іноземних мов. При комунікативному підході до вивчення мови аналізується мовленнєва комунікативна діяльність, яка включає стратегії і тактики комунікантів. Це дає можливість студентам зрозуміти закономірності функціонування мовних одиниць і особливості їх взаємодії у процесі комунікації.

Лінгвостилістичний аналіз мовних одиниць в діалозі демонструє студентам багату палітру значень, яких констативні і квеситивні репліки-відповіді набувають у процесі комунікації. Лінгвостилістичний

аспект навчання іноземної мови спрямований на аналіз стилістичних елементів, емоційних і експресивних компонентів змісту з точки зору їх співвідношення з інтенціями комунікантів і, таким чином, з їх системою цінностей [1: 25]. При комунікації людина може не тільки передавати свої почуття і думки, а й впливати на співрозмовника. Лінгвістичні дослідження спрямовані на вивчення конкретної мовної особистості з її комунікативними намірами, що втілюються в її мовленнєвих діях.

Аналіз мовних засобів, які дають можливість втілити в життя певні комунікативні наміри, допомагає студентам скорегувати при необхідності свою мовну поведінку з урахуванням інтенцій, умов комунікації, соціокультурного контексту. Коли об'єктом навчання іноземних мов є мовна комунікативна діяльність, яка може бути продемонстрована діалогічним мовленням, студенти навчаються свідомо вибирати тактики спілкування і успішно втілювати їх в життя, використовуючи для цього певні мовні засоби.

Подальше перспективне вивчення реплік-відповідей у складі діалогу пов'язано з семантико-прагматичним аналізом асоціативно-спрямованих квеситивних реплік-відповідей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилова М.В. Методы и методики исследования политической коммуникации / М.В. Гаврилова. – СПб : Изд-во Нев. ин-та языка и культуры, 2008. – 91 с.
2. Есперсон О. Философия грамматики / О. Есперсон. – М. : Изд-во иностр. лит., 1988. – 404 с.
3. Макаров Л.М. Основы теории дискурса / Л.М. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 227 с.
4. Сусов И.П. Языковое общение и лингвистика / И.П. Сусов // Прагматические и семантические аспекты синтаксиса : Межвуз. сб. науч. тр. Калинин. гос. ун-та, 1985. – С. 3-12.
5. Яковлев И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникации / И.П. Яковлев. – СПб : Изд-во Авалон, 2006. – 237 с.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Cooper J. F. The Spy / J. F. Cooper. – Moscow : Progress Publishers, 1975. – 430 p.
2. Coward N. Plays / N. Coward. – London: Eyre Methuen Ltd., 1980. – Vol. 2. – 360 p.

3. Hill S. A Bit of Singing and Dancing / S. Hill // Modern English Short Stories. – Moscow : Progress Publishers, 1978. – P. 39–215.
4. O'Neill E. Long Day Journey into Night / E. O'Neill // Three American Plays. – Moscow : Progress Publishers, 1972. – P. 9–128.
5. London J. Theft / J. London. – London : Macmillan & Co. Ltd., 1970. – 272 p.
6. Maugham W.S. Collected Plays / W. S. Maugham. – London : Windmill Press, 1972. – 310 p.
7. Priestley J.B. Time and the Conways and other Plays / J. B. Priestly. – London : Penguin Books, 1977. – 302p.
8. Storey D. The Restoration of Arnold Middleton / D. Storey // Modern English Drama. – Moscow : Raduga Publishers, 1984. – P. 158–274.
9. Thompson E. On Golden Pond / E. Thompson. – New York : New American Library, 1981. – 191 p.
10. Wesker A. Plays. / A. Wesker. – London : Penguin Books, 1980. – 266 p.

УДК 378.014.8:811.161.1–051:004:

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ

Біденко Л.В., канд. пед. наук (Суми)

У статті на основі аналізу різних підходів до тлумачення понять “компетентність”, “професійна компетентність”, а також їх компонентного складу, розглядається інформаційна компетентність. Визначено знання, уміння й навички, що становлять підґрунтя формування готовності майбутніх учителів російської мови до педагогічної діяльності у сучасному інформаційному просторі.

Ключові слова: лінгвістична освіта, компетентність, професійна компетентність, складові інформаційної компетентності

Біденко Л.В. Информационно-коммуникационная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего учителя русского языка. В статье на основе анализа различных подходов к толкованию понятий “компетентность”, “профессиональная компетентность” рассматривается информационная компетентность. Выделены группы знаний, умений и навыков, которые необходимы для формирования готовности

будущих учителей русского языка к педагогической деятельности в современном информационном обществе.

Ключевые слова: лингвистическое образование, компетентность, профессиональная компетентность, компоненты информационной компетентности.

Bidenko L.V. Information and Communication Competence as the Structure of Future Russian Language Teachers' Professional Competence. The article deals with the information competence based on the analysis of different approaches to the interpretation of such concepts as "competence", "professional competence". The author identifies the groups of knowledge, skills and abilities required for the formation of future Russian language teachers' readiness for the pedagogical activity in a modern information society.

Key words: linguistic education, competence, professional competence, components of information competence.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, що пройшли шлях від предмету вивчення до широкого використання в повсякденному житті, а також зміни в освіті, пов'язані з впровадженням компетентнісного підходу, обумовленого прийняттям Радою Європи в 1996 році переліку загальних ключових компетенцій, ставлять перед педагогічною наукою низку проблемних завдань. До таких питань належить розв'язання завдання щодо формування та розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя російської мови, фахівця нового типу – особистості, здатної до самовдосконалення та саморозвитку, озброєної умінням застосовувати в навчальному процесі новітні освітні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-теоретичних джерел (Т.М. Балихіна, В.А. Болотов, О.М. Семенов, Т.В. Симоненко та ін.) підтверджує думку, що формування особистості майбутнього вчителя-філолога на сучасному етапі має відбуватися в компетентнісно-орієнтованому напрямі. Дослідження І.П. Ареф'євої, Г.О. Михайловської, М.І. Пентиліук, В.І. Статівки, О.М. Семенов, С.М. Чистякової, М.А. Чошанової, О.М. Шиян та ін присвячувалися питанням вивчення проблеми підвищення професійної компетентності майбутніх учителів. Науковці (А.М. Гуржій, М.І. Жалдак, Ю.О. Жук, Г.П. Лаврентьєва, М.В. Сапір та ін.) вивчали проблеми застосування у навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій. Праці

дидактів вказують на необхідність формування інформаційно-комунікаційної компетентності (надалі ІКК) у вищій школі, разом з тим у вітчизняній лінгводидактиці недостатньо визначено місце ІКК у структурі педагогічної компетентності майбутніх учителів-філологів.

Мета статті – описати інформаційно-комунікаційну компетентність як складову професійної компетентності майбутніх учителів російської мови.

Виклад основного матеріалу. Критерієм якості підготовки майбутніх учителів російської мови є професійна компетентність. У методичній літературі існує чимало досліджень, присвячених висвітленню поняття “компетентність”. Нам імпонує характеристика компетентнісного підходу як сукупності знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності [4: 635]. У дисертаціях, статтях вітчизняних та зарубіжних дослідників представлені специфіка, структура, зміст і шляхи формування професійної компетентності вчителя (Є.П. Голобородько, Г.О. Михайловської, Т.В. Симоненко, Ю.М. Караулова, Л.І. Мацько, М.І. Пентилюк, О.М. Семенов, В.І. Статівки, Л.В. Струганець). Серед характерних рис професійної компетентності вчені виділяють:

- підвищення ролі суб’єкта в соціальних перетвореннях, його здатність зрозуміти динаміку процесів розвитку і впливати на їх хід (Д.В. Чернілевський);

- здійснення на високому рівні педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, вияв особистості вчителя, досягнення результатів у навчанні та вихованні школярів (А.К. Маркова);

- сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного вирішення професійних завдань (О.А. Дубасенюк) [4: 636].

Такі характеристики, на нашу думку, важливо доповнити конкретизацією професійних компетенцій, які в сукупності складають професійну компетентність фахівця. Ми підтримуємо думку О.М. Семенова, яка вважає, що професійну компетентність учителя-філолога можна визначити як інтегральну особистісну якість, що включає сукупність професійних компетенцій, які зумовлюють готовність до педагогічної діяльності. Відомо, що основу професійної компетентності складають система професійних знань та вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, умінь

використовувати можливості ІКК, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності.

Соціальні потреби, освітньо-кваліфікаційні вимоги спеціальності, вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, аналіз численних наукових праць, програм сучасних навчальних дисциплін, анкетувань, проведених серед викладачів, дозволяють сформувати такий склад професійної компетентності вчителя-філолога: педагогічна, психологічна, лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, методична, інформаційна, дослідницька компетенції. Кожна із зазначених професійних компетенцій виконує власні функції і може бути представлена як певна сукупність компетенцій, що розкривають її специфіку [4, 636]. Водночас усі види професійних компетенцій тісно взаємопов'язані.

ІКК у зазначеному переліку компетенцій майбутнього вчителя займає не першочергове місце, хоча, на нашу думку, заслуговує на особливу увагу, оскільки майбутній фахівець має бути сучасною, активною особистістю, яка може використовувати найновіші досягнення техніки у своїй професійній діяльності.

Зупинимось на змістовому наповненні ІКК.

У науковій літературі поняття “ІКК” трактується науковцями неоднозначно. Окремі дослідники інформаційну компетентність розглядають як складову професійної компетентності. Так, П.В. Беспалько визначає дане поняття як інтегральну характеристику особи, що включає мотивацію до засвоєння відповідних знань, здібність до вирішення задач у навчальній і професійній діяльності за допомогою комп'ютерної техніки і володіння прийомами комп'ютерного мислення. О.М. Шилова та М.Б. Лебедева трактують ІКК як здатність індивіда вирішувати навчальні, життєві, професійні задачі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. А.А. Єлізаров під ІКК розуміє сукупність знань, умінь і досвіду діяльності, причому саме наявність такого досвіду є визначальною відносно виконання професійних функцій. Компетентність педагогів у галузі інформаційно-комунікативних технологій (надалі – ІКТ) розглядається Л.М. Горбуновой і А.М. Семибратовим як готовність і здатність педагога самостійно і відповідально використовувати ці технології у своїй професійній діяльності [7: 48].

Інші дослідники вважають, що поняття інформаційної компетентності пов'язане з поняттям “культура”, і розглядають його у взаємозв'язку з поняттями “інформаційна грамотність”, “інформаційна культура”, що характеризують рівень розвитку особистості. Так, Б.С. Гершунський основою професійної компетентності називає грамотність і освіченість, з іншого боку, професійна компетентність є основою становлення культури і менталітету, тобто в структурному ланцюжку результативності освіти виділяє наступні ступені: “грамотність”, “освіченість”, “компетентність”, “культура”, “менталітет” [6: 369].

З огляду на зазначене, можна зробити висновок, що інформаційна компетентність може розглядатися як якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності (пошук інформації, її визначення й організації, управління й аналізу, а також її створення і розповсюдження) у сфері професійної діяльності.

Неоднозначним є бачення і питання структури ІКК. Так, на думку А.А. Єлізарова, структуроутворюючими компонентами ІКК вчителя є: *технологічна* (інструментальна) компетенція, яка включає уміння використовувати засоби сучасних інформаційних технологій, у тому числі апаратні та програмні засоби, мультимедіа тощо; *експертна* (оціночна) компетенція – уміння критично оцінювати інтелектуальний і соціальний потенціал інформаційних технологій; *організаційно-методична* компетенція – уміння, пов'язані з впровадженням сучасних інформаційних технологій у навчальний процес на різних етапах проведення уроку в межах визначених моделей навчання; *проектувальна* компетенція – знання й уміння з розробки педагогічних програмних засобів, у тому числі за допомогою інструментальних програмних засобів навчального призначення різного типу; *пошуково-дослідницька* компетенція – уміння знаходити, відбирати, організовувати, подавати, просувати інформацію; *інноваційна* компетенція – уміння постійно пристосовуватись до інновацій у сфері інформаційних технологій, оцінювати їх та використовувати.

С.Г. Литвинова називає такі складові ІКК як: загальна, діагностична та предметно-орієнтована. *Загальна* – здатність вчителя-філолога використовувати Інтернет-технології (надалі – ІТ),

телеконференції, локальні мережі, бази даних, інтерактивні дошки та інші можливості ІТ з метою пошуку необхідної інформації, а також з метою створення текстових документів, таблиць, малюнків, діаграм, презентацій, комп'ютерних графічних об'єктів, Flash-анімацій; *діагностична* – вміння діагностувати результати навчання за допомогою ІТ: проводити моніторинг, проміжне діагностування, електронне тестування, прогнозування тощо; *предметно-орієнтована* компетенція виявляється у здатності учителя-філолога гармонійно поєднувати готові електронні продукти у своїй професійній діяльності.

С.А. Раков до складу ІКК включає: *методологічну* – усвідомлення комп'ютера як основи інтелектуального технологічного навколишнього середовища, усвідомлення можливостей та обмежень застосування засобів ІКТ для розв'язування соціально й індивідуально значущих задач сьогодні й у майбутньому; *дослідницьку* – усвідомлення комп'ютера як універсального технічного засобу автоматизації дослідження; володіння засобами ІКТ та методами застосувань ІКТ і наукових досліджень у різних галузях знань; *модельну* – усвідомлення комп'ютера як універсального засобу інформаційного моделювання; *алгоритмічну* – усвідомлення комп'ютера як універсального виконавця алгоритмів і як універсального засобу конструювання алгоритмів; *технологічну* – усвідомлення комп'ютера як універсального автоматизованого робочого місця для будь-якої професії; володіння сучасними засобами ІКТ для розв'язування практичних задач [3: 6].

Отже, аналіз вищезазначених позицій дозволяє зробити висновок про те, що інформаційна компетентність науковцями розглядається в таких аспектах: як складова професійної компетентності і як етап у становленні професійної або інформаційної культури.

Ми розглядаємо інформаційну компетентність як складову професійної компетентності майбутніх учителів-русистів і вважаємо, що ІКК – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує *знання* (розуміння принципів роботи основних комп'ютерних програм, включаючи текстовий та табличний процесори, системи керування базами даних, способи зберігання й обробки інформації; обізнаність у своїй сфері діяльності, заснована на використанні Інтернету

й електронних способів передачі інформації, таких як e-mail, відеоконференції та ін., розуміння різниці між реальним і віртуальним світом тощо), *уміння* (здатність шукати, збирати, створювати, організувати електронну лінгвістичну інформацію, систематизувати отримані дані і поняття; здатність використовувати відповідні засоби (презентації, графіки, діаграми, карти) у професійній діяльності; здатність застосовувати інформаційні технології для підвищення ефективності навчання й учіння), *навички* використання комп'ютера і технологій зв'язку.

Внутрішня структура інформаційної компетентності у структурі професійної компетентності майбутніх учителів російської мови, на наш погляд, містить мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, ціннісно-рефлексивний компоненти. *Мотиваційний компонент* указує на наявність мотиву досягнення мети, готовність й інтерес до роботи, постановку й усвідомлення цілей діяльності. *Когнітивний компонент* указує на сукупність знань, умінь і здатність застосовувати ці знання у професійній діяльності; уміння аналізувати, класифікувати і систематизувати програмні засоби. *Операційно-діяльнісний компонент* демонструє ефективність і продуктивність діяльності, застосування на практиці набутих знань та вмінь. *Ціннісно-рефлексивний компонент* забезпечує готовність студентів до пошуку шляхів вирішення проблем, що виникають. Структура ІКТ-компетентності майбутнього вчителя російської мови представлена у табл.1.

Висновок. Формування професійної особистості вчителя російської мови визначається соціальною потребою якісної підготовки майбутніх учителів, що передбачає не тільки опанування комплексу лінгвістичних знань та сформованість лінгвокогнітивних умінь, а й здатність до самостійного пошуку, аналізу, відбору та передавання лінгвістичної інформації засобами сучасних інформаційних технологій.

Таблиця 1

**Структура ІКТ-компетентності
майбутнього вчителя російської мови**

Назви компонентів	Характеристика
Мотиваційний	<ul style="list-style-type: none"> Ø мотив використання ІКТ у навчанні та самовдосконаленні; Ø мотив до розширення знань з лінгвістики на основі використання досягнень ІКТ; Ø мотив розвитку особистості, формування готовності й інтересу до професійної діяльності засобами ІКТ.
Когнітивний	<ul style="list-style-type: none"> Ø <i>Знання</i>: розуміння принципів роботи основних комп'ютерних програм, включаючи текстовий та табличний процесори, системи керування базами даних, способи зберігання й обробки лінгвістичної інформації; обізнаність у своїй сфері діяльності, що ґрунтується на використанні Інтернету і електронних способів передачі інформації, таких як e-mail, відеоконференції та ін., розуміння різниці між реальним і віртуальним світом. Ø <i>Уміння</i>: здатність шукати, збирати, створювати, організувати лінгвістичну інформацію, систематизувати отримані дані і поняття; здатність використовувати відповідні засоби (презентації, графіки, діаграми, карти) у професійній діяльності.
Операційно-діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> Ø використання ІКТ як засобу вирішення професійних задач; Ø комунікація як взаємодія людини та комп'ютера.
Ціннісно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> Ø здатність до самореалізації, самовираження у професійній діяльності; Ø усвідомлення свого місця в інформаційному просторі;

Продовження таблиці 1

	Ø здатність здійснювати різноманітні підходи до аналізу лінгвістичних ситуацій залежно від мети та цілей.
--	---

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранова С. Особливості формування професійної компетентності вчителя / С. Баранова // Сучасна школа України. Шкільний світ. – 2009. – № 3. – С. 16–18.
2. Валовик О.А. Мотивація педагога як умова зростання професійної компетентності / О.А. Валовик // Управління школою. – 2009. – № 10. – С. 10–16.
3. Дейнеко С.В. Педагогічна компетентність учителя як умова та засіб гуманізації освітнього середовища / С.В. Дейнеко // Управління школою. – 2007. – № 4. – С. 2–7.
4. Семенов О.М. Сучасні інформаційні технології у професійній філологічній освіті: проблеми, пошуки, перспективи / О.М. Семенов // зб. наук. пр. – Вип. 5 ; редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2007. – С. 631 – 638.
5. Скворцова С. Професійна компетентність: зміст поняття та класифікація / С. Скворцова // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка ; редкол.: М. Вашуленко, Я. Кодлюк, В. Кравець [та ін.]. – Тернопіль, 2009. – № 5. – С. 27–33.
6. Томіліна С.С. Професійна компетентність сучасного педагога / С.С. Томіліна // Педагогічні науки : зб. наук. пр. ; редкол.: Є.С. Барбіна, В.Л. Феляєва, В.В. Кузьменко та ін. – Херсон, 2007. – Вип. 45. – С. 368–371.
7. Чернікова Л.А. Сутність ІКТ-компетентності педагога / Л.А. Чернікова // ПостМетодика. – 2009. – №4 (88). – С. 46–51.

УДК 378.091.64-028.14:811.161.1'243

НАВЧАЛЬНІ ПОСІБНИКИ ДЛЯ РОБОТИ З ВІДЕОМАТЕРІАЛАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Білик О.М., канд. пед. наук, Сухорукова О.М. (Харків)

Розглядаються структура і зміст навчальних посібників для роботи з відеоматеріалами під час вивчення російської мови іноземними студентами та слухачами підготовчих факультетів.

Ключові слова: відеоматеріали, навчальний посібник, російська мова як іноземна, іноземні студенти.

Билык Е.Н., Сухорукова Е.Н. Учебные пособия для работы с видеоматериалами при изучении русского языка как иностранного. Рассматриваются структура и содержание учебных пособий для работы с видеоматериалами при изучении русского языка иностранными студентами и слушателями подготовительных факультетов.

Ключевые слова: видеоматериалы, учебное пособие, русский язык как иностранный, иностранные студенты.

Bilyk O.M., Sukhorukova O.M. Textbooks for the Work with Video Materials in the Process of Learning Russian as a Foreign Language. The structure and content of the textbooks for work with video materials in the process of learning Russian as a foreign language by foreign students and students at preparatory departments.

Key words: video materials, textbook, Russian as a foreign language, foreign students.

Метою навчання іноземних студентів російської мови є формування комунікативної компетенції, необхідної для здійснення соціокультурного й професійного спілкування. Реалізація цієї мети залежить від використання відповідних методів та засобів навчання. Одним із таких засобів є відеоматеріали, що дозволяють наочно спостерігати за функціонуванням предмету вивчення – російської мови в природній ситуації спілкування. Незважаючи на активне використання відеоматеріалів у навчальному процесі та їх різноманітність, методика роботи з ними ще недостатньо розроблена.

Робота з відеоматеріалами потребує наукового вивчення та відповідної організації, застосування методичних розробок та навчальних посібників, які допомагають належним чином організувати навчальний процес. Нажаль, на сьогодні в методичному забезпеченні викладання російської мови як іноземної бракує таких посібників, тому відеоматеріали викладачами використовуються інтенсивно, але несистематично. Таким чином, проблема розробки науково-методичних засад створення навчальних посібників для роботи з відеоматеріалами під час вивчення російської мови як іноземної є **актуальною**, оскільки відповідає вимогам часу і зумовлена стрімкими змінами, що відбуваються в сучасному навчальному процесі й навчальному середовищі.

Сучасні науково-методичні дослідження не обходять своєю увагою проблему використання відеоматеріалів у навчальному процесі. Варто згадати науковців, які, розглядаючи проблеми викладання російської (української) мови як іноземної, одностайно стверджують, що використання мультимедійних технологій інтенсифікує навчальний процес, збагачує його зміст, збільшує мотивацію у вивченні мови (К.К. Арутюнян, Л.Б. Бей, А.А. Корнилов, В.В. Тараненко та ін.) [1; 2; 5; 7].

Е.М. Джурко та В.Л. Комарова вказують на здатність відео моделювати реальні ситуації мовлення і створювати таким чином ефект контакту з мовним середовищем. На початковому етапі навчання вони пропонують працювати з мультфільмами “Вінні Пух”, “Малюк і Карлсон”, “Чебурашка” і дають певну схему роботи з ними: вступна бесіда, введення нової лексики, перегляд та опитування з метою з’ясування загального розуміння змісту, озвучування окремих епізодів [4: 70].

Розглядаючи відеофільми як один із мультимедійних засобів навчання, С. Дерба виділяє декілька етапів роботи з ними: підготовчий етап, перегляд, завершальний етап. На першому етапі вона пропонує здійснювати лінгвокраїнознавчу роботу, семантизацію ключової лексики, повідомлення про тему фільму та мету його перегляду. Після перегляду пропонується перевірити ступінь розуміння фільму й обговорити його зміст. Після другого перегляду, під час якого коментуються події або мовний матеріал, перевіряється розуміння деталей фільму. На останньому етапі дослідниця пропонує бесіду

за фільмом, його озвучування, переказ, складання діалогів, розповідей, драматизацію [3: 257].

Л.Г. Елізбарашвілі для розвитку вмінь та навичок аудіювання в іноземних студентів використовує кінофільми, відзначаючи, що саме завдяки ним створюється освітнє іншомовне середовище. Для своєї роботи з кінофільмами автор спирається на методику, яка була запропонована Г.Г. Гордиловою [9: 196].

Багато уваги навчальним відеофільмам приділила Г.І. Кутузова. Нею були визначені та описані види навчальних відеофільмів як складової частини мультимедійних технологій; розроблено єдину для всіх дисциплін структуру відеозаняття та систему завдань, побудовану на принципі міждисциплінарних зв'язків. Вона пропонує проводити роботу з навчальним відеофільмом у три етапи. Перший етап – підготовчий (зняття мовних і понятійних труднощів, настанова на перегляд відеофільму). Другий етап – демонстрація відеофільму, розвиток умінь сприйняття відеоінформації. Третій етап – розвиток навичок та вмінь монологічного мовлення [6: 230–269].

Таким чином, проблемі дослідження використання відеоматеріалів у навчальному процесі приділяється достатньо уваги. Але, незважаючи на це, варто зазначити, що в сучасній методиці викладання російської мови як іноземної не запропоновано єдиної системи роботи з відеоматеріалами на різних етапах навчання, а також недостатньо висвітлено питання створення навчальних посібників, що супроводжують застосування відеоматеріалів у навчальному процесі.

Метою дослідження є аналіз структури і змісту навчальних посібників, укладених для роботи з відеоматеріалами, створеними студентами і викладачами Харківської державної академії культури і Харківського національного автомобільно-дорожнього університету, і апробованих під час вивчення російської мови як іноземної слухачами підготовчого факультету і студентами базових факультетів.

Відповідно до рівнів мовної підготовки іноземців у ВНЗ України, представлених у Концепції мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах [8: 139], було створено навчальні відеофільми: “Дивимося і вивчаємо (російська мова у відеоситуаціях). Частина 1” (A1 Рівень виживання), “Дивимося і вивчаємо (російська мова у відеоситуаціях). Частина 2” (A2 Передпороговий рівень), “Експерсія Харковом” (B1 Пороговий рівень), “Українська народна архітектура” (B2

Пороговий поглиблений рівень), “Симфонічний оркестр: таємниця гармонії” (B2 Пороговий поглиблений рівень). Кожному із рівнів мовної підготовки відповідає певна методика роботи з відеофільмами, тому для використання запропонованих навчальних відеоматеріалів було розроблено різні системи завдань і створено навчальні посібники з урахуванням відповідності відеофільму рівню мовної підготовки.

Навчальний посібник для роботи з відеокурсом “Дивимося і вивчаємо (російська мова у відеоситуаціях). Частина 1” складається з 5 уроків. Всі уроки мають однакову структуру, яка підпорядковується головній меті роботи з відеоматеріалами – формуванню мовленнєвих навичок й розвитку мовленнєвих умінь. Система завдань має комунікативний, творчий характер. Виконання завдань передбачається в усній формі. Ці завдання розвивають увагу, створюють позитивний емоційний настрій. На кожному занятті здійснюється докладний поетапний аналіз відеофрагмента й мовленнєвого матеріалу, який включено до діалогу. Перед переглядом виконуються вправи для зняття лексико-граматичних труднощів. Далі пропонується переглянути початкові кадри відеофільму без звуку, дати відповіді на запитання. Під час багаторазових переглядів відеофрагмента студенти відзначають слова, які чують, визначають, кому з героїв належать репліки, розташовують фрази у правильній послідовності, слухають й повторюють свою роль. Робота зі стоп-кадром, націлена на розвиток зв’язного мовлення, вимагає розв’язання та обговорення певної проблеми. Під час озвучування німого варіанта відеофрагмента студенти мають не просто проговорити свою роль, а врахувати інтонацію, характер героя. Для виходу у зв’язне мовлення студентам пропонується дати відповіді на питання, що потребують інформації про їхнє життя. Відповідаючи, студенти мають використати інформацію, яку отримали на заняттях. Таким чином відбувається попередній контроль засвоєння вивченого матеріалу. Підсумковою на кожному занятті є вправа, яка передбачає створення власного діалогу за моделлю. Вона спрямована на розвиток умінь усного спонтанного мовлення, на формування вмінь входження в комунікативну ситуацію. Насамкінець студентам пропонується творче домашнє завдання.

Для рівнів A2 та B 1 робота з відеоматеріалами проводиться у три етапи.

Навчальний посібник для роботи з відеокурсом “Дивимось і вивчаємо (російська мова у відеоситуаціях). Частина 2” складається з 4 тем: “Гуртожиток”, “Соціопитування”, “Роза” та “Новий рік”. Кожна тема містить два заняття, які є, відповідно, першим та другим етапами роботи з відеоматеріалами. Перший етап проводиться до перегляду відеофрагмента. На цьому етапі використовуються різні види вправ, які закріплюють вивчений лексико-граматичний матеріал та готують студентів до сприйняття аудіо- та відеоінформації. Значна увага приділяється формуванню навичок аудіювання, оскільки аудіювання – це один із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, який є головним чинником успішного оволодіння іноземною мовою. На другому занятті проводиться перегляд відеофрагмента з настановою на розуміння загального змісту. На цьому етапі відбувається емоційне сприйняття тексту, розуміння підтексту, перевірка розуміння змісту за допомогою питань: *Хто головний герой? Як його звать? Який він?* тощо. Повторний перегляд проходить із настановою з’ясувати незрозуміле й усвідомити словесний супровід відеоряду. Домашнє завдання має творчий характер: написати свій текст за пропонованою моделлю, розповісти про подібну ситуацію з власного життя, скласти характеристики героїв тощо. Перевірка домашнього завдання відбувається на третьому етапі.

Для рівня В1 призначений навчальний посібник для роботи з відеофільмом “Експерсія Харковом”. Він складається з двох занять, які відображають поетапну роботу з відеоматеріалами. На першому занятті здійснюється підготовка до перегляду відеофільму. Завдання цього заняття спрямовані, в першу чергу, на формування навичок аудіювання, необхідних для сприйняття і диференціації звуків, слів, словосполучень, речень, збереження у пам’яті під час слухання, розуміння мовленнєвого потоку. Друге заняття присвячено перегляду відеофільму. Перед демонстрацією формулюються питання, на які студенти дають відповіді після першого перегляду. Цей етап містить різні види завдань: розрізнення на слух слів та фраз, зіставлення аудіоряду з відеорядом, виділення ключових слів, відповіді на питання, складання власної розповіді на задану тему з використанням інформації, отриманої з відеофільму. Для домашнього завдання пропонується складання власного маршруту екскурсії, який перевіряється на заключному етапі роботи з відеоматеріалами.

Навчальний посібник містить текст відеофільму, що може бути використаний для самостійної роботи студентів.

З відеофільмами, які призначені для рівня B2, також пропонується робота в три етапи, але підготовчий етап триває декілька занять. Навчальний посібник для роботи з відеофільмом “Українська народна архітектура” складається з шести занять. Перші п’ять занять складають підготовчий етап роботи з відеоматеріалами. На цьому етапі формуються фонові знання, що мають дорівнювати знанням носіїв мови, для чого використовуються завдання, що знайомлять студентів із новою лексикою. На кожному занятті проводиться аналіз навчального науково-популярного тексту, який містить інформацію, близьку до тематики певної частини відеофільму. Відбір текстів та система вправ спрямовані на закріплення мінімуму загальнонаукової лексики та невеликого шару вузькоспеціальної наукової лексики; на формування уявлень про структуру навчально-наукового тексту, вмінь виділяти основні логіко-композиційні частини тексту, а також головну, додаткову та надлишкову інформацію в абзаци або тексті, складати власне монологічне висловлювання на задану тему. Навчальні тексти посібника систематизують знання з гуманітарних дисциплін, відображають методологію наукового знання, логіку процесу пізнання, що об’єднує різні навчальні дисципліни та дозволяє реалізувати принцип системності й функціональності в навчанні.

Останнє заняття першого етапу готує студентів безпосередньо до сприйняття відеотексту. Метою завдань цього заняття є формування навичок аудіювання та зіставлення аудіоінформації з відеоінформацією. Пропонуються такі завдання: поєднати по пам’яті прослухані слова або словосполучення із зображенням; із прослуханих слів вибрати ті, які стосуються названої теми; за ключовими словами назвати тему висловлювання тощо. На шостому занятті (другий етап) відбувається перегляд відеофільму. На початку заняття формулюються питання, відповіді на які студенти дають після першого перегляду. Під час наступного перегляду використовуються вправи, спрямовані на розуміння окремих частин тексту, визначення головної та додаткової інформації, ключових слів, термінів, понять. На заключному етапі перевіряється творче домашнє завдання: написати відгук про відеофільм; скласти сценарій власного відеофільму; знайти інформацію, що розширює зміст побаченого фільму тощо. Навчальний

посібник містить також текст відеофільму, необхідний для самостійної роботи студентів, та словник термінів, який дозволяє в разі потреби знайти термін та з'ясувати його значення.

Для рівня В2 створено також навчальний посібник “Симфонічний оркестр: таємниця гармонії”, який складається з п'яти занять. На першому етапі, який охоплює чотири заняття, здійснюється попередня підготовка до сприйняття відеофільму. Перші три заняття містять навчальні науково-популярні тексти, які відображають тему заняття та співвідносяться зі змістом відеофільму. Запропоновані тексти служать основою для активізації та удосконалення мовленнєвих умінь і навичок. Також за допомогою текстів вводиться та закріплюється лексичний матеріал. Серед граматичних вправ пропонуються такі творення прикметників від іменників, конструювання складнопідрядних речень із атрибутивними відношеннями, заміна дієприкметникового звороту складнопідрядним реченням. На четвертому занятті вдосконалюються вміння і навички у видах мовленнєвої діяльності, необхідних для сприйняття відеофільму. Головна увага завдань цього заняття зосереджена на вдосконаленні навичок аудіювання. До подібних завдань, що використовуються в попередньому посібнику, додаємо ще вправу на конспектування аудіотексту. П'яте заняття – це другий етап роботи з відеоматеріалами, на якому власне відбувається перегляд відеофільму. Метою першого перегляду фільму є відповіді на питання, поставлені до початку перегляду. Далі за допомогою різних видів завдань здійснюється поетапний аналіз відеофільму. На останньому етапі здійснюється перевірка творчого домашнього завдання, яке передбачає створення власного монологічного висловлювання: написання сценарію фільму про оркестр народних інструментів, складання розповіді про музичний інструмент, на якому грає студент, написання відгуку про переглянутий відеофільм. Заключна частина посібника містить завдання для самостійної роботи, словник музичних термінів та текст відеофільму.

До всіх розглянутих навчальних посібників додається диск з записом аудіо- та відеотексту.

Таким чином, досвід використання навчальних відеофільмів у процесі вивчення російської мови як іноземної свідчить, що застосування відеоматеріалів вимагає чітко продуманого

організаційно-методичного супроводу, враховуючи й створення відповідних навчальних посібників. Робота з навчальними відеоматеріалами має бути належним чином організована, мати чітку структуру з декількома етапами, що повторюються кожного заняття. Кожне заняття також має будуватися за обґрунтованою схемою, яка сприяє формуванню мовленнєвих умінь та навичок в умовах, наближених до реальної комунікації. Навчальні посібники для роботи з відеофільмами мають містити основний мовний та мовленнєвий матеріал, необхідний для успішного оволодіння змістом відеофільму. Головним призначенням таких посібників є формування у студентів навичок аудіювання, співвіднесення аудіо- та відеоінформації.

У подальшому вважаємо за доцільне створення мультимедійних навчальних комплексів, посібників з урахуванням попередніх напрацювань у царині використання відеоматеріалів у процесі мовної та фахової підготовки іноземних студентів. На підставі викладеного матеріалу варто відзначити, що в системі навчальної роботи з іноземними студентами нагальною потребою є створення освітньо-культурного середовища, яке б сприяло досягненню мети перебування іноземних громадян у вищих навчальних закладах України – отримання ними якісної професійної освіти, формування особистості фахівця, підготовленого до роботи в умовах сучасного інформаційного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнян К.К. Застосування мультимедійних технологій у процесі викладання мов у ВНЗ / К.К. Арутюнян // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: тези XIV Міжнар. наук.-практ. конф. 3-4 червня 2010 року – Х. : ТОВ “ЕДЕНА”, 2010. – С. 12–13.
2. Бей Л.Б. Новые технологии в учебном процессе как средство развития креативности студента / Л.Б. Бей // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в условиях реформирования высшего образования : материалы Междунар. науч.-метод. конференции к 80-летию ХНАДУ (Харьков, 26-27 октября 2010 г.). – Х. : ХНАДУ, 2010. – С. 23–28.
3. Дерба С. Застосування мультимедійних засобів на практичних заняттях з української мови як іноземної / С. Дерба // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2011. – Вип. 6. – С. 253–258.

4. Джурко Э.Н. Использование мультимедийных средств в обучении русскому языку как иностранному / Э.Н. Джурко, В.Л. Комарова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : тези XIV Міжнародної науково-практичної конференції (ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 3-4 червня 2010 р.). – Х., 2010. – С. 69–71.
5. Корнилов А.А. Интеграционные процессы и роль мультимедиа в образовании / А.А. Корнилов // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: тези XIV Міжн. наук.-практ. конф. 3-4 червня 2010 року – Х.: ТОВ “ЕДЕНА”, 2010. – С. 94 – 96.
6. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г.И. Кутузова. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 379 с.
7. Тараненко В.В. Опыт использования интерактивных средств обучения в презентации нового грамматического материала / В.О.Тараненко // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в условиях реформирования высшего образования : материалы Междунар. науч.-метод. конференции к 80-летию ХНАДУ (Харьков, 26-27 октября 2010 г.). – Х. : ХНАДУ, 2010. – С. 162–169.
8. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.В. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х., 2011. – Вип.19. – С. 136–146.
9. Элизбарашвили Л.Г. Использование современных информационных технологий в развитии навыков и умений аудирования иностранных студентов-филологов / Л.Г. Элизбарашвили // Проблемы и перспективы подготовки иностранных студентов в условиях реформирования высшего образования : Материалы Междунар. науч.-метод. конференции к 80-летию ХНАДУ (Харьков, 26-27 октября 2010 г.). – Х. : ХНАДУ, 2010. – С. 194–197.

УДК 81.374.73

ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕВНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ІМЕН АРТЕФАКТІВ ТА ВИВЧЕННЯ МОВИ

Божко Н.М., канд. філол. наук (Харків)

У статті розглядаються деякі питання системної організації лексики у руслі можливостей створення класифікації іменників, в тому числі – виділення групи імен артефактів – важливої складової навчального мовного матеріалу.

Ключові слова: артефакт, комунікативна функція, функціональний критерій, форма.

Божко Н.М. Исследование некоторых особенностей имен артефактов и изучение языка. В статье рассматриваются некоторые вопросы системной организации лексики в свете возможностей классификации существительных, в том числе – выделение группы имен артефактов – важной составляющей учебного языкового материала.

Ключевые слова: артефакт, коммуникативная функция, функциональный критерий, форма.

Bozhko N.M. Study of Some Peculiarities of the Names of Artifacts and Learning the Language. Some notions about the systematic vocabulary organization in the light of the opportunities of classification of nouns, including the selection group of the names of artifacts – an important component of the educational linguistic material.

Key words: artifact, communicative function, functional criterion, form.

Постановка проблеми. Важливою для сучасного ставлення до лінгвістичних досліджень є оцінка мови як суто специфічної сфери діяльності людини, яка пов'язана з пізнанням і перетворенням навколишнього світу. Проблематика лінгвістичних досліджень постійно розширюється та все частіше поєднана з логікою та філософією.

Засвоюючи навколишній світ, людина водночас намагається систематизувати його об'єкти, які існують у своїй відокремленості, але складають передумову загальної єдності, яка дає можливість адекватного сприйняття різних форм буття та його перетворення в науці про мову.

З другої половини ХХ століття в методиці викладання іноземних мов все активніше почало досліджуватися співвідношення мови і культури. При цьому пильної уваги заслуговували не лише особливості мови, що вивчається, а й важливі характеристики власної мови етнофону, який цю мову вивчає.

Мова – основа культури кожного етносу, відповідно – різні мови – це не лише різні філософії світосприйняття, а і скарбниці знань про навколишній світ та ключі до його розуміння. Ще видатний дослідник мови О. Потєбня писав, що треба вивчати не те, що описується за допомогою мови, а те, що в мові відображається. Він розглядав мови як різні системи способів мислення та порівнював їх із зором: подібно до того, як найменше змінення в устрої ока та діяльності зорових нервів обов'язково призводить до змінення світоспоглядання людини, так кожна дрібниця в устрої мови створює особливі комбінації елементів думки.

Важливе значення у процесі вивчення мови має лексика. Оволодіння нею відбувається поступово: від невеликих за обсягом, тематично, а відповідно – комунікативно поєднаних груп, до величезних шарів лексики, що також поєднані певною тематикою. Тематична організація лексичного матеріалу має такі важливі переваги: 1) на основі слів, що тематично пов'язані, більш результативними є різного роду мовні вправи; 2) слова, тематично близькі, краще запам'ятовуються; 3) організація навчального матеріалу за темами надає більшу можливість ознайомлення студентів із реаліями країни, мова якої вивчається.

У методиці викладання іноземної мови тематичний принцип навчання є одним з провідних, тому що розділи навчальних посібників є тематично орієнтованими певним лексичним матеріалом.

Мета статті. Сьогодні вивчення різних лексичних груп є головним об'єктом багатьох лінгвістичних досліджень, хоча їхнє виділення та розмежування відбувається на різних підставах.

У центрі проведеного нами дослідження був аналіз деяких особливостей семантично вагомої та достатньо чисельної групи предметних лексем – імен артефактів. Вони займають одне з перших місць за частотою використання, тому заслуговують особливої уваги.

Основна частина. Ще стародавні грецькі вчені висували на перший план дослідження мови як засобу пізнання. Однією з проблем,

що найбільш інтенсивно обмірковувалася, була проблема відношення мови до “позамовної реальності”, тобто об’єктивного світу та свідомості (мислення). Це питання було сформульовано у такому вигляді: чи є зв’язок між словами-іменами та позамовними об’єктами, які вони називають, природним, необхідним, чи цей зв’язок є наслідком умовної домовленості людей вважати слова іменами відповідних явищ.

Комунікація за допомогою мови у людській спільноті заснована на тому, що мова встановлює зв’язок між індивідуумами у межах національної мови та народами у межах власне мови.

Відомі лінгвісти Є.М. Верещагін та В.Г. Костомаров серед головних називають такі функції мови: комунікативну, гносеологічну, дискурсивну та кумулятивну [3: 5-6].

Комунікативна функція останнім часом дуже активно обговорюється сучасною наукою, тому що головним завданням вивчення мови є досягнення певного рівня мовної, а отже культурної компетентності, яка забезпечує реалізацію комунікаційних завдань різного рівня.

Гносеологічна – пізнавальна функція. Саме її один із засновників сучасного новітнього мовознавства В. Гумбольдт вважав провідною. Він писав, що мова з’являється не як зовнішній засіб спілкування людей у суспільстві, а як засіб пізнання світу, як інструмент розвитку духовних сил та утворення світогляду.

Гносеологічна, у свою чергу, розділяється на дискурсивну та кумулятивну функції. *Дискурсивна* відповідає процесуальному плану пізнавальної діяльності людини, тобто мисленню, динамічному формуванню та з’єднанню думок. Дослідженню цього присвячені чисельні роботи щодо впливу мови на мислення, єдності мислення та мови, впливу мислення на мову.

Кумулятивна – накопичувальна функція – відповідає статичному плану пізнання, тобто свідомості, яка забезпечує можливість мислення.

Між функціями мовних одиниць та функціями мови існує певний зв’язок. Він, у першу чергу, проявляється в тому, що функції окремих одиниць та категорій мови є конкретною реалізацією загальних мовних функцій, і тому перебуває на їхній службі.

Серед величезної кількості лексичних одиниць, якими людина робить спробу відображати навколишній світ, особливе місце відведено

іменникам. У зв'язку з цим дуже важливим є питання про можливість їхньої *класифікації*, тому що різні ділянки лексики з різним ступенем повноти підлягають розділенню на класи та групи. Аналіз іменників – назв предметів, створених людиною, підтверджує це.

Артефакт – від латинського *artefactum* – штучно зроблений об'єкт.

Характеристика цієї семантичної категорії і навіть саме її виділення базується на розділенні імен природної мови на два класи, що принципово відрізняються, – *імена природних і номінальних родів*. Імена артефактів займають проміжне місце між цими двома класами, маючи ознаки даних семантичних категорій.

Класифікації іменників, створені за принципом ієрархії, що мають дихотомічну будову, походять від “дерева Порфирія” – форми, в якій Порфірій, коментатор Аристотеля, подав аристотелеву класифікацію субстанцій.

У ній разом з іншими групами (“Люди”, “Небесні тіла” тощо) виділяється група “Речі”, яка фактично поєднує дві різні групи: природні “неживі” об'єкти та власне “речі” – об'єкти, зроблені людиною (артефакти).

Тобто термін “артефакт” був введений ще за часів Аристотеля, але лінгвістичні дослідження цієї частини лексики і до нашого часу не є дуже популярними. Хоча останнім часом з'являється певна кількість робіт, присвячених аналізу імен артефактів [Морковкін 1984; Гінзбург 1982; Калініна 1989; Висоцька 2011; Божко 1993, 2003, 2011 та деякі інші].

Але сьогодні поняття “артефакт” отримало нові виміри.

Артефакт (від лат. *artefactum* – штучно зроблене) – явище, процес, предмет, властивість предмету або процесу, поява якого з природних причин неможлива або малоімовірна. В *археології* – це рукотворний предмет, що має відношення до попередньої історичної доби. У будь-якому науковому експерименті – отриманий результат. В *обробці та відтворенні сигналів* (оптика, зв'язок, аудіозапис, відеозапис тощо) – дефект, шум у сигналі, зображенні. У *комп'ютерній графіці* – небажані особливості згенерованого комп'ютером зображення. У *культурі* – штучно створений об'єкт, що має знаковий або символічний зміст. Артефактами культури можуть бути створені людьми предмети, речі, а також феномени духовного життя суспільства: наукові теорії, забобони, твори мистецтва.

Сьогодні з'явилися і зовсім нові тлумачення, а відповідно і розуміння цього поняття. Наприклад, у *фантастиці* – унікальна річ, що має свою історію і особливості (магічні, якщо жанром є фентезі). У *комп'ютерних іграх* – рідкісний, унікальний предмет, що дає гравцеві вагомі ігрові переваги. В *магії* – предмет, що володіє надзвичайними, надприродними властивостями.

Іменники разом із дієсловами становлять основний словниковий склад європейських мов, їх ядрну частину, і посідають перше місце за частотою використання. Їхня частка у словнику досягає 35% всіх слів, а в окремих функціональних стилях вона ще більша. Кількість іменників постійно зростає, і це зростання відбувається за рахунок імен артефактів.

Частина цих лексичних одиниць не реагує (або реагує дуже повільно) на зміни у суспільстві і зберігає свої первісні значення і сталий склад. Серед таких груп, наприклад, назви приміщень та їхніх частин (*хата, кімната, вікно, підлога, стіна*); назви одягу та взуття (*хустка, спідниця, плаття, чоботи, черевики*); назви їжі та питва (*хліб, каша, борщ, сметана, сир, пиріг*); назви меблів (*стіл, стілець, лава, ліжка*); назви знарядь (*сокира, молоток, коса, граблі, плуг, лопата*).

Але разом з ними в мові з'являється величезна кількість назв нових речей і понять, які сьогодні широко використовуються у суспільстві, і цей процес ніколи не закінчується (*холодильник, мікрохвильова піч, дисплей, файл, сервер, смартфон, СМС*).

Кількість іменників у сучасній мові активно збільшується. Перш за все, це пов'язано з причинами екстралінгвістичного характеру. Навколишній світ відображається у мові в найменуваннях природних об'єктів (кількість яких практично не змінюється) і безлічі найменувань навколишніх речей та предметно-матеріальних цінностей, створених людьми. Кількість імен "другої природи" постійно збільшується. Їх сьогодні у сотні разів більше ніж у 50-70 роки ХХ століття. У виробничій діяльності це співвідношення ще більше. Це пов'язано з інтенсивним процесом проникнення у мову професіоналізмів, наукових та технічних термінів, більша частина яких є іменниками. Тому роботи дослідників мови часто пов'язані зі сферою певної професії, як, наприклад, роботи Т.М. Висоцької, яка досліджує класифікації технічних найменувань артефактів гірничої промисловості

[4], або Н.В. Калініної, що займалася найменуваннями водних транспортних засобів [6].

У своєму дослідженні ми зробили спробу створити список різних за тематикою груп імен артефактів з використанням матеріалів тлумачних словників. Наслідком став список з імен артефактів, що були поділені на 70 лексико-семантичних підгруп.

Кількісна значущість і інформативна цінність імен артефактів у сучасних європейських мовах ставить перед дослідниками завдання їх вивчення, знаходження семантичних і формальних ознак, принципів їхньої класифікації.

Важливим є той факт, що на початковому етапі вивчення мови студент засвоює певний лексичний мінімум, який включає здебільшого імена природних об'єктів із навколишнього середовища та значну кількість імен артефактів, що означають створені людиною предмети та структури (*парта, кімната, фото, шафа, шарф, підручник, університет, чайник, школа* тощо).

Подальше вивчення мови на наступному навчальному етапі потребує знання ще більшої кількості імен артефактів. Це пов'язано з вивченням характеристик предметів та явищ, форм предметів, конструкцій та устрою механізмів, приладів та устаткування тощо. Робота з текстами з мови за фахом потребує знання ще більш численної кількості таких лексичних одиниць.

Артефакти єднаються в певні групи на основі їх співвіднесення з об'єктами реального світу (відповідно до екстралінгвістичних ознак). При цьому угруповання слів, що беруться в їх окремих значеннях, відтворюють групи позамовних об'єктів, наприклад, назв *інструментів, предметів одягу* та іншого. Ці об'єднання отримують різні назви: лексико-семантичні групи слів, тематичні ряди, семантичні поля та інше. У межах цих об'єднань між словами встановлюються різноманітні відносини (синонімія, антонімія, гіперо-гіпонімія та інше).

Імена об'єктів неживої природи, що створені людиною, несуть у собі значення предметності, денотатності та передбачають всередині групових об'єднань (тематичних, лексико-семантичних груп, предметних полів) перелік елементів за принципом “частина – ціле”, “функція”, “матеріальна основа” та інше.

Наприклад, у групах *одяг* (*спідниця, сорочка, костюм, куртка* та ін.), *меблі* (*стіл, стілець, шафа, полиця, диван* та ін.) об'єднує

їх загальне слово є назвою самого класу, а підлеглі слова – одиницями цього класу.

Елементи таких класів не є рівноправними, не можуть в ізолюваному вигляді бути використані одне замість іншого та замість загального терміну (*стіл* не замінить *меблів*, а *сорочка* – *костюм*). Тобто імена артефактів називають нерівноправні функціональні елементи ситуації.

Частина імен артефактів є назвами *класів*. Вони мають відношення до конкретної лексики та не лише означають конкретні сутності, предмети, які входять у коло референції цих імен, але також означають поняття, що відображають характерні риси кожного предмету даного класу. Наприклад, називаючи *трамвай*, *люстру*, *книгу*, *стіл*, ми імпліцитно включаємо у семантику цих лексичних одиниць певну інформацію про їхню форму, функції, матеріал, з якого вони виготовлені та навіть сферу використання та функціонування.

Називаючи конкретний предмет, імена класів артефактів мають відповідний експонент даної серії предметів у мовному висловлюванні, тому вони референтні (як і інші предметні імена). Референтом виступає конкретний предмет (примірник серії), що сприймається чуттєво, за певними зовнішніми ознаками через відтворення у пам'яті.

Функціональний критерій є головним у семантиці імен артефактів.

Цей семантичний компонент дозволяє у розмові замінювати номенклатурні імена артефактів функціональними номінаціями: “*Дай мені ручку/ зошит/ олівець і тому подібне*”. Або: “*Дістань чим різати. Візьми чим писати. Принеси на що покласти*”.

Функція артефактів обумовлює інші його характеристики, найголовнішою з яких є *форма*. Так, наприклад, форма *викрутки* залежить від її призначення. Теж саме ми можемо сказати про форму *молотка* (м'ясний, слюсарний тощо), *автомобілю* (для перевезення людей, вантажив, дорожніх робіт тощо) та інших імен артефактів.

На принципі змістовної близькості лексики збудовані так звані *ідеографічні* словники (від грец. *idea* – поняття, ідея, образ і *grapho* – пишу).

Ідеографічні (семантичні) словники – це словники, у яких статті упорядковані не за абеткою, а за змістом (лексичним значенням головного слова або фрази). На базі російської мови ця ідея була реалізована у 70-80-х роках ХХ ст. відомим дослідником лексики

В.В. Морковкіним, який був автором одного з перших тематичних словників, призначених для використання у вивченні російської мови як іноземної [7]. На його думку, такий словник допомагає виявити певну кількість найбільш актуальних тем с точки зору навчання мови.

Ця робота була продовжена іншими вченими, серед яких найбільш відомим є О.С. Баранов, чий ідеографічний словник [1] має важливе значення для дослідження історії людського знання про навколишній світ. Якщо порівняти тематично організовану лексику певної мови різних епох, то можна побачити об'єктивну картину змінення кількості людського знання про оточуюче людину середовище. Можна зафіксувати, як збільшується одна тема або зменшується інша, як з'являються нові або зникають застарілі назви певних реалій життя людини (*комп'ютер, смартфон, скейт* або *диліжанс, булава, дроздяник* тощо).

Висновки. Таким чином вивчення особливостей представлення у лексиці різних мов тих чи інших частин змістовного континууму є важливим моментом у засвоєнні нової мови взагалі. А складення списків імен другої природи – імен артефактів, прив'язаних до певних тематичних угруповань, сприяє успішності досягнення компетентності у комунікативній – а відповідно – навчальній та професійних сферах. Тому робота зі створення таких матеріалів, без сумніву, представляє певний інтерес та є перспективною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов О.С. Идеографический словарь русского языка / О.С. Баранов. – М. : ЭТС, 1996. – 814 с.
2. Божко Н.М. Семантика имен артефактов в современном русском языке : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 “Русский язык” / Н.М. Божко. – Краснодар, 1993. – 25 с.
3. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1980. – 320 с.
4. Высоцкая Т.Н. Способы создания однословных наименований технических артефактов горной промышленности в современном русском языке / Т.Н. Высоцкая // Ученые записки Таврич. нац. ун-та имени В.И. Вернадского. Серия “Филология. Социальные коммуникации”. – Том 24(63), № 1. – Ч.1. – 2011. – С. 332–336.
5. Гинзбург Р.С. Компонентный анализ и компонентная структура значения слова / Р.С. Гинзбург // Проблема семантики. – Рига, 1982. – С. 11–15.

6. Калинина Н.В. Грамматическая структура наименований водных транспортных средств в русском языке / Н.В. Калинина // Семантика и стилистика грамматических категорий русского языка. – Днепропетровск, 1989. – С. 13–16.
7. Морковкин В.В., Беме Н.О., Дорогонова И.А., Иванова Т.Ф., Успенская И.Д. Лексическая основа русского языка : Комплексный учебный словарь / Под ред. В.В. Морковкина. – М. : Рус. яз., 1984. – 197 с.
8. Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному : сб. статей ; под ред. Морковкина В.В. и Трушиной Л.Б. – М. : Рус. яз., 1986. – 204 с.

УДК 811.111'271:378.091.3

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ СТІЙКОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

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

У статті аналізуються фактори, які формують позитивну мотивацію студентів немовних ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови. Обґрунтовується мотиваційна ефективність прийомів проблемного навчання як стимулу мисленнєвої активності студентів. Розглядається потенціал комунікативних ігор, що забезпечують поєднання мотивації з можливістю мовленнєвої практики.

Ключові слова: мотиваційні фактори, формування позитивної мотивації, пізнавальний інтерес.

Бородина А.И. К проблеме формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыковых специальностей. В статье анализируются факторы, формирующие положительную мотивацию студентов неязыковых вузов в процессе обучения иностранному языку. Обосновывается мотивационная эффективность приёмов проблемного обучения как стимула мыслительной активности обучаемых. Рассматривается потенциал коммуникативных игр, обеспечивающих соединение мотивации с возможностью речевой практики.

Ключевые слова: мотивационные факторы, формирование положительной мотивации, познавательный интерес.

Borodina G.I. To the Problem of Forming a Continual Motivation for Learning a Foreign Language by the Students of Non-Linguistic Specialities. Factors forming the students' positive motivation at non-linguistic universities in the process of foreign language teaching are analyzed in the article. Motivation efficiency of the problem teaching methods to stimulate the students' intellectual activity is grounded. The potential of communicative games which provide the combination of motivation and speaking practice is described.

Key words: motivation factors, formation of a positive motivation, cognitive interest.

Викладачі, які працюють у вищих навчальних закладах, стикаються з відсутністю у багатьох студентів інтересу до вивчення іноземної мови. Більшість першокурсників приходять після школи з мінімальними знаннями іноземної мови і навчаються без бажання. Важко перебороти стереотип ставлення до іноземної мови, що склався роками, як до предмета другорядного. У кращому випадку він розглядається як допоміжна дисципліна, що допомагає майбутньому спеціалісту краще оволодіти своєю професією.

Мета цієї статті – розглянути фактори, які сприяють підвищенню мотивації при навчанні іноземної мови в немовному ВНЗ і є винятково важливими для формування у майбутнього спеціаліста глибокого, стійкого пізнавального інтересу до вивчення мови.

Уже багато років фахівці – лінгвісти і нелінгвісти – погоджуються з тим, що навчання іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі мусить розвивати у студента уміння вільно користуватися іноземною літературою у своїй галузі знань, а також спілкуватися іноземною мовою у певних ситуаціях (головним чином професійних): “Обучая иностранному языку студентов-нелингвистов, мы участвуем в решении одной из самых главных проблем современного общества, а именно проблемы “специалист и информация” [1: 38].

Безумовно, на студентську аудиторію впливає той фактор, що зараз існують широкі можливості участі у міжнародних програмах, навчання та роботи за кордоном, де однією з головних умов є досконале володіння іноземною мовою. Враховуючи існуючий на ринку праці попит на спеціалістів, які володіють іноземною мовою, практичний курс навчання в немовних навчальних закладах має за мету підготовку випускників до використання іноземної мови в професійній діяльності. Фахівці відзначають необхідність вивчення

професійних комунікативних потреб майбутніх інженерів у сфері використання іноземної мови та їх урахування при конкретизації цілей та змісту навчання.

Професійна орієнтація при навчанні іноземної мови покликана створити необхідну мотивацію у студентів, але потрібні також досить переконливі та наочні підтвердження необхідності вивчення іноземної мови. Ми запросили до студентів випускника нашого навчального закладу, який працює на спільному підприємстві та зробив успішну кар'єру завдяки досконалому володінню іноземною мовою. Випускник описав конкретні сфери застосування іноземної мови в роботі професіонала: робота з документацією, технічними інструкціями при купівлі імпортного обладнання, з інструкціями щодо експлуатації, вивчення технічного регламенту, листування. Неможливо упоратися з цією роботою, якщо не оволодіти як слід іноземною мовою в університеті.

Але практика показує, що такий підхід не завжди може створити необхідну мотивацію в усіх студентів, оскільки не всі випускники стануть науковцями, працюватимуть на підприємствах з іноземними інвестиціями, виїжджатимуть за кордон. Необхідно використовувати також інші, більш переконливі аргументи, виховуючи та розвиваючи у студентів зацікавленість у самому процесі вивчення мови, розуміння її значущості – не тільки заради майбутньої професійної діяльності, але й заради особистісного розвитку.

Крім того, що іноземна мова є обов'язковим елементом професійної підготовки спеціаліста, вона є потужним фактором загальнокультурного розвитку особистості.

Перед усім, будь які заняття іноземною мовою сприяють розвитку мислення. Адже неможливо вірно висловити думку (будь-якою мовою), не осмислюючи факти дійсності, речі та явища, про які йдеться. Крім того, вивчення іноземної мови розвиває логічне мислення, в цьому аспекті мова та її закони схожі з математикою. Мова відтворює логічність та системність нашого розуміння матеріального світу. Якщо студенти навчилися бачити систему у всій безлічі розрізнених фактів мови, то це неодмінно призведе до зростання їхнього загального лінгвістичного рівня, викличе інтерес до мови як до явища. Розуміючи суть природних мов, значно легше засвоїти штучні мови, розібратися при необхідності в інших знакових

системах, вивчити мови програмування.

Іноземна мова – це один із предметів у вищій школі, який формує у майбутніх фахівців важливе вміння правильно та грамотно викладати свої думки рідною мовою. “Той, хто не знає іноземної мови, нічого не знає про свою рідну” – цей знаменитий афоризм І.-В. Гете відтворює той безперечний факт, що наші знання розвиваються на основі порівняння, і факти рідної мови у повній мірі осмислюються в порівнянні з подібними явищами в іноземній.

Однією з причин того, що заняття іноземною мовою не реалізують закладених у них можливостей, може бути невдала методика навчання. Дуже важливо, щоб студентам було цікаво вивчати мову. Це є найбільш стійкий мотив навчальної діяльності, оскільки він пов'язаний із самим процесом пізнання.

Міркування про необхідність та корисність вивчення мови не завжди допомагають. Найбільш надійний та перевірений спосіб – зробити заняття цікавими і в той же час ефективними.

Наш багаторічний досвід, узагальнений у багатьох публікаціях, підтверджений відкритими заняттями, в тому ж числі в інших містах, в інших навчальних закладах, дає підстави впевнено стверджувати: використання методу проблемного навчання є найбільш дієвим засобом оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з іноземної мови.

Психологічною наукою визначено, що людиною засвоюються не ті знання, що надаються їй у готовому вигляді, а її власні відповіді на питання, що виникають у ситуації потреби в новому знанні, в процесі самостійної пізнавальної діяльності, в процесі самостійного вирішення навчальних проблем під керівництвом викладача. “Систематичное мышление основано на понимании структуры явления, системы явлений, в том числе языковых, и их взаимосвязи. Поэтому рекомендуется широкое вовлечение студентов в активные методы обучения”. [4:]

В основі проблемного навчання знаходиться система питань (проблем, завдань), на які студенти не мають готової відповіді. Вони змушені самостійно шукати рішення, що створює проблемну ситуацію. Студенти отримують, відкривають та засвоюють нові знання саме в процесі вирішення завдань. Необхідна така система питань, пошук вірних відповідей на які вимагав би напруженого

мислення, самостійних зусиль. Студент змушений мобілізувати раніше отримані знання: він згадує, добирає докази.

Створення проблемних завдань є специфічною методичною роботою, що потребує великих витрат часу і зусиль з боку викладача, але ці зусилля цілком окупаються.

Основною та необхідною передумовою успішного виконання навчальних дій є високий рівень володіння мовним матеріалом. Формування мовної компетенції є необхідною складовою процесу навчання. Між тим відомо, що засвоєння граматики іноземної мови викликає великі труднощі у студентів немовних ВНЗ. Надто розтягнуте пояснення граматики, довге і складне викладення граматичних правил у підручниках не може зацікавити студентів-нефілологів, забезпечити позитивну мотивацію представників інженерних спеціальностей.

Використання комплексів проблемних завдань для формування мовної компетенції зробить цікавим вивчення граматики та засвоєння граматичних правил – найбільш нудного аспекту навчання [1: 36–38].

Значний резерв збільшення ефективності занять складає звернення до технічного складу мислення студентів інженерних спеціальностей. Відмовляючись від розлогого пояснення граматики і спираючись на прийнятий у точних науках спосіб кодування інформації, ми широко застосовуємо “формульний” запис граматичних правил, метод еталонів, моделей, зразків. Складено і уже багато років успішно використовуються в роботі з граматичним матеріалом опорні сигнали з граматики [2: 4–27]. Опорний сигнал (ОС) – це наочна модель (схема, зразок) граматичної структури, в якій графічно подається мінімум ознак, що є необхідними і достатніми для її розпізнавання та запам’ятовування. Опора на зорову наочність та асоціації забезпечує запам’ятовування навчального матеріалу. Для всього граматичного матеріалу використовується єдиний спосіб подання, завдяки чому оволодіння граматиною набуває упорядкованого характеру і здійснюється більш успішно. Робота з опорними сигналами формує навички смислової переробки інформації, розвиває загальну культуру мислення, сприяє підвищенню мотивації до вивчення граматики. Володіння точно відібраним мовним матеріалом забезпечує необхідний мотиваційний рівень та надійне підґрунтя для мовленнєвої діяльності.

У розвитку вмінь, пов'язаних з вирішенням комунікативних завдань читання (вилучення інформації з тексту та її подальше осмислення), проблемні завдання найбільш повно відповідають принципам комунікативно спрямованого навчання. Сама форма презентації мовного або мовленнєвого матеріалу – запитання – по суті робить проблемну методику комунікативною.

Мовленнєві вправи саме в діяльності читання мають носити професійно значущий і в той же час творчий характер, спонукати до максимального мисленнєвого напруження в процесі читання (мотивація творчої активності на занятті). Інтерес до виконання цих завдань значною мірою залежить від постановки завдань, їхніх формулювань, новизни, професійної значущості [3: 43–51].

Такі завдання є важливим мотиваційним фактором і надають змогу викладачеві успішно керувати пізнавальною діяльністю студентів. Студенти одержують і засвоюють нові знання саме в процесі розв'язання проблемних завдань. Учні отримують інтелектуальне задоволення від подолання труднощів, що позитивно впливає на формування стійких пізнавальних інтересів. Саме ті завдання, що потребують самостійного мислення та вирішення, мають найвищі мотиваційні характеристики.

Проблемне навчання передбачає обов'язкове залучення до вирішення задачі всієї аудиторії. Робота з одним студентом виключається: традиційне виправлення помилки замінюється залученням усієї групи до вирішення проблемного питання. В інтенсивній колективній праці з виконання проблемних завдань важливу роль відіграють два фактори: 1) фактор змагання (Хто кращий? Хто швидший?), 2) фактор часу (обов'язкова фіксація та обмеження часу, що надається для вирішення будь-якого проблемного завдання), залучення яких максимально активізує мисленнєву діяльність студентів у проблемній ситуації. Напружений режим праці, необхідність брати в ній участь не дають нудитися та “очікувати дзвоника”.

Розвиваючи загальну мисленнєву культуру, увагу, пам'ять студента як суб'єкта навчальної діяльності, запропонована технологія формує його мотивацію та вміння самостійно вдосконалювати знання іноземної мови, сприяє безперервній самоосвіті й досягненням у професійній сфері.

Навчання мови – важка праця. Готуючись до заняття, викладач планує основні моменти уроку, наприклад, введення нового граматичного матеріалу та граматичні вправи, читання тексту, закріплення теми та вокабуляру до неї, сприйняття на слух тощо. Навряд чи доцільно зосереджувати всю роботу над мовою тільки на підручнику, адже будь-який добре збалансований курс мусить бути достатньо гнучким та включати різні підходи до навчання, формувати різні шляхи посилення мотивації.

Викладачеві потрібно мати у своєму розпорядженні багатий арсенал способів урізноманітнити заняття, застосувати додаткові ресурси до будь-якого основного підручника або навчального комплексу.

Вивчення мови потребує великих зусиль від учнів. Вони намагаються зрозуміти, вірно використовувати тільки-но засвоєні та раніше вивчені елементи мови. Зусилля потрібні в будь-який момент та повинні підтримуватися протягом довгого часу. Вивчення мови вимагає від студента не тільки знання слів та правил (мовна компетенція), але й здатності застосувати ці знання на практиці (комунікативна компетенція). Особливі труднощі завжди викликає оволодіння вільним усним мовленням.

Ураховуючи мінімальну кількість годин, яку відведено на вивчення іноземної мови в технічному ВНЗ (одне заняття на тиждень протягом чотирьох семестрів), аудиторні заняття присвячуються в основному засвоєнню вибраного граматичного та лексичного матеріалу, а також навчання професійного читання. А між тим студенти виявляють великий інтерес до усних видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

Недостатній автоматизм мовлення заважає швидкому усному спілкуванню, і головною причиною тут є брак практики. Найкращою мовленнєвою практикою є така, коли увага студента відволікається від необхідності дотримуватися правил граматики. Один із способів досягти цього – запропонувати завдання, що потребують спрямованої уваги на будь-яку екстралінгвістичну мету. Такі комунікативні завдання готують студентів до реального використання мови та розвивають мовні автоматизми.

Великий потенціал мають у цьому аспекті ігри. Вони підтримують зацікавленість усієї групи навчальною діяльністю, допомагають

викладачеві створювати ситуації, в яких мова виступає засобом, що надає можливість брати участь у будь-якій дії, щоб зрозуміти інших або передати інформацію. Правильно підібрані ігри можна застосовувати, щоб закріпити певні елементи вокабуляра або граматики. Багато ігор передбачають таке ж інтенсивне застосування мовних структур, як і звичайні тренувальні вправи, забезпечуючи повторне використання мовної форми. Однак головне призначення ігор – надати можливість перейти до вільного спілкування.

Якщо дотримуватися точки зору, що ігри можуть забезпечувати інтенсивну та доцільну мовну практику, то їм потрібно відвести значне місце в репертуарі викладача.

Викладач вирішує, які ігри відповідають рівню мовної підготовки та зацікавленості тієї або іншої групи, де та який тип гри буде найбільш ефективним. Гра буде високоефективним засобом навчання, якщо вона зацікавить групу і якщо обсяг мовних засобів та характер їх використання будуть достатніми для її проведення. Викладач завжди пам'ятає, що ключем до успішного навчання є мотивація. Зрозуміло, що мотивація значною мірою зумовлюється самим суб'єктом навчання, проте й зовнішні фактори, такі, як успішність або неуспішність, заохочення, можуть мати позитивний або негативний вплив. Головною характерною рисою гри є мотивація мовленнєвої діяльності для досягнення конкретної мети за допомогою мови. Досягнення цієї мети потребує, щоб учасники спілкування взаємодіяли, тобто слухали та розмовляли. Ігри стимулюють інтерес як важливий фактор навчальної діяльності, забезпечуючи ефективне поєднання мотивації з можливістю розмовної практики.

Викладач знає мету гри, навички, які потрібно відпрацювати, правила, які потрібно закріпити, але в той же час сама ігрова діяльність не фокусує уваги на вивченні мови, тобто зумовлює підсвідоме засвоєння, що зосереджує увагу більше на тому, що сказати, а не як сказати.

Гра дозволяє її учасникам розвивати швидкість реакції, здатність до імпровізації. Гра допомагає подати в несподіваному та привабливому світі навіть важкий для студентів матеріал.

Навчальні дії, що виконуються учнями, можуть зробити гру захоплюючою, якщо не перетворити її на механічну вправу. Гру необхідно припинити перш, ніж студенти стомляться від неї. За цієї

умови збережеться концентрація уваги та позитивна настанова на ігрову діяльність в подальшому.

Ми мали можливість на практиці переконатися в тому, наскільки велика роль ігор у навчанні іноземної мови. Забезпечуючи високий рівень мотивації за рахунок підвищення інтересу до занять та створення атмосфери емоційного піднесення, ігри дозволяють швидко перейти до власне комунікативної діяльності при навчанні усного спілкування. Можна вважати ігри добрим мотиваційним фактором при навчанні іноземної мови студентів-нефілологів.

На завершення необхідно підкреслити, що фактори створення позитивної мотивації у процесі навчання іноземної мови студентів-нефілологів є багатограними. Вважаємо, що психологічні особливості підвищення мотивації і проблема формування мотиваційних компонентів навчальної діяльності в процесі навчання іноземної мови в немовному ВНЗ заслуговують подальшого вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородіна Г.І. Використання проблемних завдань для формування мовної компетенції у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей / Г.І. Бородіна // Іноземні мови. – Київ : Ленвіт, 2011. – № 1. – С. 36–39.
2. Бородіна Г.І. Опорні сигнали з англійської граматики / Г.І. Бородіна. – Харків : Міськдрук, 2010. – 27 с.
3. Бородина А.И. Приёмы проблемного обучения в профессионально ориентированном учебнике для интенсивного обучения чтению на иностранном языке / Г.І. Бородіна // Сб. науч. трудов МГЛУ. – Вып. 449. – М., 2000. – С. 43–51.
4. Дубинина Г.К. Учебно-методическое обеспечение базового курса подготовки бакалавров по английскому языку / Г.К. Дубинина // Вестник МГЛУ. – Вып.12 (646). – М., 2012. – С. 175–188.
5. Марковина И.Ю. Субъект учебной деятельности с позиции психолингвистики / И.Ю. Марковина // Вестник МГЛУ. – Вып.12 (618). – М., 2011. – С. 37–42.

УДК 355.231:511.111

ПІСНІ ЯК ДОДАТКОВИЙ ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ КУРСАНТАМИ ВВНЗ

Брик Т.О., канд. пед. наук, Петренко О.Є. (Харків)

Використання пісень у викладанні іноземних мов є досить актуальним з декількох причин. По-перше, курсанти одразу приєднуються до культури країни, мова якої вивчається. По-друге, при роботі з цим своєрідним лінгвостилістичним матеріалом створюється гарна передумова для всебічного розвитку особистості курсанта, оскільки спеціально підібрані пісні стимулюють образне мислення та формують гарний смак.

Ключові слова: пісня, культура, всебічний розвиток, курсант.

Брык Т.А., Петренко Е.Е. Песни как дополнительное средство мотивации при изучении английского языка курсантами ВВУЗ. Использование песен на изучаемом языке весьма актуально по ряду причин. Во-первых, курсанты сразу приобщаются к культуре страны изучаемого языка. Во-вторых, при работе с этим своеобразным лингвостиллистическим материалом создаётся хорошая предпосылка для всестороннего развития личности курсанта, ибо специально подобранные песни стимулируют образное мышление и формируют хороший вкус.

Ключевые слова: песня, культура, всестороннее развитие, курсант.

Bryk T.O., Petrenko E.E. Songs as the Additional Means of Motivation in the Process of English Language Learning by the Cadets of HMEI. Using the songs in learning the language is rather actual because of several reasons. Cadets can join the culture of the language which they learn at once. A good ground for all-round development of the cadet's personality is created in the process of work with the original linguo-stylistic material as the songs, which are specially selected, stimulate figurative mentality and form a good taste.

Key words: song, culture, all-round development, cadet.

Постановка проблеми. На сучасному етапі викладання іноземної мови виникає необхідність вивчення не тільки мови, а й культури в цілому, отже, й елементів масової культури, таких як музика, реклама, Інтернет, телебачення, кіно та ін. Уважаємо за необхідне розглянути

такий елемент масової культури, як пісні, які можуть познайомити курсантів із елементами англомовної масової культури та стати фактором, що сприяє мотивації щодо вивчення іноземної мови.

Мета статті – розкрити можливості використання текстів пісень як додаткового мотивуючого матеріалу при вивченні англійської мови у ВВНЗ.

Ця проблема є **актуальною**, оскільки володіння англійською мовою неможливе без зв'язку з культурою та життєвими реаліями англомовних країн, а пісні є складовою частиною життя молоді в усіх країнах. Сучасна молодь надає перевагу аудіовізуальним продуктам, а не читанню традиційних книжок. Мотивація курсантів та їхній інтерес є основними факторами у вивченні іноземної мови. Існує декілька способів підвищення ефективності викладання іноземної мови: використання уривків із фільмів, пісень, коміксів, газет, журналів, аудіопосібників – завдяки їм підвищується мотивація тих, хто навчається, зокрема, курсантів.

Серед усіх цих засобів популярні сучасні та народні пісні у більшості випадків можуть зацікавити сучасну молодь [3]. Саме тому пісні, які були складені спеціально для вивчення певних граматичних структур, не прижилися, оскільки в основному були нудними та штучними. Молоді подобаються сучасні популярні і народні пісні через їх автентичний та культурознавчий зміст. Звичайно, ми не можемо сказати, що всі проблеми, що стосуються мотивації у вивченні іноземних мов, можуть бути вирішені за допомогою пісень, але пісня викликає великий приплив ентузіазму і являє собою приємний і, в той же час, стимулюючий навчальний матеріал для вивчення культури іншомовних країн.

Особливу увагу слід приділяти відбору пісень. Курсантам мають подобатися мелодії, музичний супровід має бути сучасним та живим. У пісні є ще одна характерна особливість: курсанти будуть співати пісні не тільки в класі, але й тоді, коли заняття закінчиться, вони співатимуть заради свого задоволення.

Пісні можна використовувати з різноманітними цілями:

1. Щоб практикувати граматичні структури, оскільки в них можна зустріти всі граматичні явища англійської мови: множини іменників, числівники, прийменники, займенники, модальні дієслова, ступені порівняння та ін.

2. Можна провести драматизацію пісні.
3. Передати зміст пісні власними словами.
4. Замінити пряму мову на непряму.
5. Написати невеличку п'єсу, на її основі створити діалоги та уявити, що її герої говорять один одному відповідно до змісту.
6. Провести відновлення пісні:
 - а) записати пісню з пропущеними словами;
 - б) записати пісню рядок за рядком, прослуховуючи її на програвачеві компакт-дисків та роблячи необхідні паузи, щоб у курсантів був час для запису.

Без сумніву, така робота над піснею збагатить курсантів відомостями країнознавчого характеру та допоможе їм краще зрозуміти культуру країни, мова якої вивчається.

Освітній потенціал пісень є досить високим та визначається широким спектром можливостей для розвитку індивідуальності людини: емоцій, інтелекту, самостійного творчого мислення, активізації знань, здобутих у процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу, естетичної свідомості [1: 114]. Використання пісень на заняттях з англійської мови у ВВНЗ є актуальним, оскільки курсанти одразу знайомляться з культурою однієї з англомовних країн, при роботі з таким лінгвокраєзнавчим матеріалом створюється гарна передумова для всебічного розвитку особистості майбутнього офіцера, оскільки спеціально підібрані пісні стимулюють образне мислення та формують гарний смак [2: 38].

Пісенний жанр завдяки наявності вербального тексту здатен точно та образно відобразити різні сторони соціального життя народу країни, мова якої вивчається [4]. Пісні, як і іншим витворам мистецтва, притаманна комунікативна функція. При цьому на відміну від навчальних текстів загальнокраїнознавчого характеру, котрі, насамперед, інформують читача (або слухача), тобто впливають на його інтелект та пам'ять, пісня в якості країнознавчого матеріалу впливає на емоції людини та її загальну художню пам'ять.

Сформулюємо методичні переваги пісень у викладанні іноземної мови:

1. Пісні є засобом більш глибокого засвоєння і розширення лексичного запасу, оскільки включають нові слова і вирази. В піснях уже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації.

2. У піснях краще засвоюються та активізуються граматичні конструкції. В деяких країнах публікують пісні для вивчення найбільш поширених конструкцій.

3. Пісні сприяють удосконаленню навичок іншомовної вимови, розвитку музичного та фонематичного слуху. Встановлено, що музичний слух, слухова увага та слуховий контроль знаходяться в тісному взаємозв'язку з розвитком артикуляційного апарату. Вивчення і виконання коротких, нескладних за мелодійним малюнком пісень за допомогою частих повторів допомагають закріпити правильну артикуляцію та вимову звуків, правила фразового наголосу, особливості ритму та ін.

4. Пісні сприяють естетичному вихованню майбутніх офіцерів, згуртуванню колективу, більш повному розкриттю творчих здібностей кожного окремого курсанта. Завдяки музиці на занятті створюється сприятливий психологічний мікроклімат, знижується психологічне навантаження, активізується мовленнєва діяльність, підвищується емоційний тонус, підтримується інтерес до вивчення іноземної мови.

5. Пісні та інші музичні твори стимулюють монологічні та діалогічні висловлювання, слугують основою розвитку мовленнєвої діяльності курсантів, сприяють розвитку як підготовленого, так і непідготовленого мовлення.

Що стосується етапів практичного заняття, на яких пісенний матеріал може бути застосований, то вони різноманітні. Залежно від методичного завдання окремого етапу пісенний матеріал застосовується:

- 1) для фонетичної зарядки на початковому етапі заняття;
- 2) на етапі введення, первинного закріплення, а також тренування курсантів стосовно використання лексичного та граматичного матеріалу;
- 3) на будь-якому етапі заняття як стимул для розвитку мовленнєвих навичок та вмінь;
- 4) як своєрідна релаксація в середині або наприкінці заняття, коли курсантам необхідна розрядка, яка допоможе зняти напругу та поновити їхню працездатність.

Методика використання кожної пісні передбачає попередній вступ, активізацію та закріплення лексико-граматичного матеріалу пісень, що використовуються.

Послідовність роботи з піснею виглядає наступним чином:

1. Коротке вступне слово про пісню (її характер, стиль та особливості акомпанементу, основний зміст, історія створення та ін.), настанова на перше сприйняття пісні.

2. Перше прослуховування пісні; знайомство з музичною стороною пісні: особливостями мелодії, ритму, ділення на музичні фрази.

3. Перевірка розуміння змісту пісні (дослівний переклад тексту загальними зусиллями курсантів під керівництвом педагога).

4. Фонетичне відпрацювання тексту пісні. На початковому етапі навчання іноземної мови доцільно використовувати з цією метою в основному спосіб імітації.

5. Повторне прослуховування пісні. Роботу на цьому етапі доцільно проводити з опорою на текст.

6. Читання (або проспівування) тексту пісні з подальшим відпрацюванням звуків та інтонації. Цю роботу також рекомендується проводити з опорою на текст пісні.

7. Розучування мелодії в процесі спільного виконання пісні з використанням фонограми, а також акомпанементу.

На наступних двох-трьох практичних заняттях достатньо повторити пісню один-два рази, щоб її слова запам'яталися міцно та надовго, при цьому в пам'яті курсантів закріплюються необхідні для мовлення словосполучення та граматичні структури.

Як додаткове завдання на самопідготовку курсантам можна запропонувати наступні вправи [5]:

Вправа 1. Наступного разу, коли почуєте пісню англійською, котра вам подобається, спробуйте знайти до неї слова (наприклад, використовуючи Інтернет). Прочитайте їх декілька разів та спробуйте зрозуміти їх загальний зміст, а потім перекладіть та запам'ятайте незнайомі вам слова або вирази. Наступного разу, коли ви почуєте цю пісню по радіо або в запису, ви не тільки будете знати, про що співає виконавець, але й зможете наспівати її, якщо звичайно, ви любите співати.

Вправа 2. А тепер зробіть навпаки: коли вам сподобається яка-небудь пісня англійською мовою, запишіть її або купіть собі диск, і, не шукаючи текст пісні, просто слухайте її декілька разів та спробуйте самотійно на слух записати слова. А потім, коли всі слова будуть записані, звірте їх з оригінальним текстом.

Висновки. Текст вірша або пісні, як і проза, створюючись та функціонуючи в суспільстві насамперед в своїй ідейно-художній якості, може розглядатися: як джерело об'єктивної інформації (текст – дзеркало життя та культури народу); як джерело ідейно-художньої інформації (текст – художній твір); як джерело мовленнєвої та лінгвістичної інформації (текст – репрезентант мовної та мовленнєвої системи). При цьому в умовах ВВНЗ музичні та поетичні виразні засоби мають у порівнянні з прозою деякі переваги, а саме: конденсацію думки та образу, підвищену емоційність, ритмічну повторюваність. Ритмічна повторюваність, яка є одним із найсильніших фасцинативних факторів, змушує людину зконцентрувати увагу та сприяє мимовільному запам'ятовуванню матеріалу.

З точки зору методики викладання пісня на англійській мові може розглядатися, з одного боку, як зразок іншомовного мовлення, що адекватно відображає особливості життя, культури та побуту народу країни, мова якої вивчається; з іншого боку, будучи носієм культурологічної інформації, пісня може формувати також духовну культуру майбутніх офіцерів, поєднувати в єдине ціле його розум та душу.

Пісні на занятті з англійської мови оживляють викладання, викликають позитивні емоції, допомагають кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу.

Пісні мають бути автентичні, доступні в інформаційному та мовному плані, емоційні, проблемні та актуальні, а також пісні мають відповідати віковим особливостям курсантів. Використання пісень на заняттях з англійської мови сприяє розвитку музичного слуху, а також естетичному вихованню майбутніх офіцерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гур'єва О.В. Пісня як вид автентичного матеріалу в процесі навчання іноземної мови в немовних ВНЗ / О.В. Гур'єва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. ; редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.). – Запоріжжя, 2007. – Вип. 47. – 380 с.
2. Минаева Л.В. Речевая коммуникация в современном обществе / Л.В. Минаева. – М. : Просвещение, 2001. – 148 с.
3. Поляков А.Ю. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А.Ю. Поляков. – Харків, 2008. – 21 с.

УДК 37.016:811.161.1'243'36

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ВЖИВАННЯ ІМЕННИКІВ У НАУКОВОМУ СТИЛІ МОВЛЕННЯ

Варава С.В. (Харків)

У статті розглядаються особливості вживання іменників у науковому стилі мовлення під час навчання іноземців на підготовчих факультетах ВНЗ. Зазначені особливості запропоновано враховувати під час добору лексико-граматичного матеріалу для формування лінгвістичної компетенції іноземців на початковому етапі навчання. Теоретичні положення проілюстровано прикладами лінгвістичного матеріалу для навчання студентів творчих спеціальностей.

Ключові слова: іноземні студенти, початковий етап навчання, науковий стиль мовлення, іменник, граматичні категорії іменника, термін.

Варава С.В. Некоторые особенности употребления существительных в научном стиле речи. В статье рассматриваются особенности употребления существительных в научном стиле речи в процессе обучения иностранцев на подготовительных факультетах вузов. Выделенные особенности предлагается учитывать при отборе лексико-грамматического материала для формирования лингвистической компетенции иностранцев на начальном этапе обучения. Теоретические положения иллюстрируются на примерах лингвистического материала для обучения студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: иностранные студенты, начальный этап обучения, научный стиль речи, имя существительное, грамматические категории существительных, термин.

Varava S.V. Some Features of the Usage of Nouns in the Scientific Style of Speech. The article deals with some features of using nouns in the scientific style of speech in teaching foreigners at the preparatory departments of universities. The highlighted features should be considered in the process of lexical and grammatical material selection for the formation of foreigners' linguistic competence at the initial stage of training. Theoretical ideas are illustrated by the examples of using the linguistic material for training the students specialized in art and design.

Key words: foreign students, initial stage of training, scientific style of speech, noun, grammatical categories of nouns, term.

Пріоритетним завданням викладання російської мови іноземним студентам на початковому етапі є підготовка до подальшого навчання цією мовою на основних факультетах ВНЗ, тому що російська мова для даного контингенту студентів є не тільки мовою спілкування, але й засобом отримання обраної професії [18: 385–386]. У зв'язку з цим на підготовчих факультетах у студентів мають бути сформовані основи лінгвістичної компетенції [7; 8] не тільки в соціально-побутовій, але і в навчально-професійній сфері, закладені основи мови спеціальності відповідно до профілю подальшого навчання.

Під час навчання на підготовчому факультеті студенти мають засвоїти необхідний мінімум знань лінгвістичного характеру – лексико-граматичних і синтаксичних структур – і вміти їх використовувати у процесі спілкування в навчально-професійній сфері на першому курсі. Під час добору мінімуму мовних засобів, що є характерними для наукового мовлення і вживаються з метою спілкування в навчально-професійній сфері, необхідно враховувати характерні особливості наукового стилю мовлення, які детально висвітлено в методичній літературі [9; 11; 12; 13]. Як відзначають методисти, стильові риси наукового мовлення зумовлені екстралінгвістичними чинниками, займають проміжне положення між екстралінгвістичними факторами й лінгвістичними ознаками стилю та зв'язують їх. Екстралінгвістичні чинники обумовлюють специфічну організацію мовних засобів, яка є характерною саме для наукового стилю. Під впливом сукупності екстралінгвістичних чинників у науковому стилі мовлення відбувається добір мовних засобів на рівнях лексики, словотвору, морфології, синтаксису.

Серед специфічних стильових рис наукового мовлення вчені виокремлюють:

- абстрактно-узагальнений виклад, який не є притаманним іншим функціональним стилям, тому що вони не мають для нього екстралінгвістичної основи; він обумовлений особливостями понятійного характеру наукового мислення й тим, що завданням наукового дослідження є установлення закономірностей на основі узагальнення фактів;

- логічність викладу, яка експліцитно виражена й підкреслена за допомогою спеціальних засобів та зумовлена тим, що пояснення, доказ і роздум як функціонально-сміслові типи мовлення посідають

центральне місце в науковій літературі й вимагають логічності, послідовності та чіткості викладу;

- точність викладу, що вимагає однозначності передачі інформації;
- стислість, лаконічність викладу, чим, з точки зору дослідників, зумовлено збільшення кількості інформації на одиницю плану вираження.

Стильові риси наукового мовлення, які були перераховані вище, вимагають вживання певних засобів різних рівнів мови, що має бути враховано під час добору та організації навчального матеріалу. В науково-методичній літературі вже описано особливості науково-технічного (фізика, математика та деякі ін.), природничо-наукового (хімія, медицина, біологія), гуманітарного (економіка та ін.) підстилей наукового мовлення. Однак підстиль творчих спеціальностей на теперішній час не описано, що зумовлює **актуальність** нашого дослідження. У зв'язку з цим ми проаналізували підстиль наукового мовлення зазначеного профілю й виявили лексико-граматичні особливості, які необхідно враховувати під час навчання студентів підготовчих факультетів, що обрали своїм майбутнім фахом образотворче мистецтво та дизайн. Рамки статті не дозволяють описати всі особливості зазначеного підстилю наукового мовлення, тому в цій статті ми продемонструємо деякі з них і проілюструємо їх прикладами лексико-граматичного матеріалу, який було відібрано під час створення навчального посібника з наукового стилю мовлення для студентів зазначеної категорії. Отже, **метою** статті є аналіз особливостей уживання іменників у науковому мовленні на прикладі підстилю творчих спеціальностей.

Як було зазначено, з метою вираження понятійно-логічного мислення в науковому стилі відбирають із системи мови, створюють і відтворюють у процесі мовленнєвої діяльності найбільш абстрактно-узагальнені засоби. Науковий (або навчально-науковий) текст є мовленнєвим твором абстрактно-узагальненого характеру. Він завжди є насиченим великою кількістю абстрактно-узагальнених за значенням мовних одиниць. Це пов'язано з необхідністю визначення та передачі наукової інформації в найбільш узагальненому вигляді, у відриві від конкретних ситуацій і безпосередніх учасників спілкування, тобто тут актуальними є екстралінгвістичні фактори: для наукового викладу є важливим не діяч, а сама дія, її протікання та результат безвідносно до часу [3: 126; 9: 125–126; 11: 18; 12: 8–9].

Розглянемо деякі *абстрактно-узагальнені граматичні категорії, значення та форми*, які є притаманними для наукової мови, зокрема такі, що пов'язані з вживанням іменника [1: 10–13; 9: 122–137; 11: 17–28; 12: 6–26; 13: 100], і проілюструємо лінгвістичні структури за допомогою зразків лексико-граматичного навчального матеріалу, який було відібрано з метою навчання мови професійного спілкування іноземних студентів, що спеціалізуються за напрямом “образотворче мистецтво та дизайн”.

1. Граматичні категорії, які стосуються випадків, коли граматичне значення багато в чому визначається характером лексики (абстрактна/конкретна) – наприклад, форми однини та множини у конкретних іменників виражають значення одиничності й роздільної безлічі, а в абстрактних іменників – значення, яке є абстрагованим від понять числа та рахунку. У зв'язку з цим у науковому мовленні присутня велика кількість абстрактної лексики, яка зустрічається в досліджуваних текстах (*блеск, красота, образ, пространство, сущность, близость, удаленность* та ін.).

Характерно, що навіть конкретна лексика в науковому викладі часто позначає загальні поняття. Порівняємо, наприклад: *краска* – 1) у конкретному значенні “вещество, придающее тот или иной цвет предметам, которые оно покрывает или пропитывает” [14: 260]; “вещество, под воздействием которого предмет приобретает тот или иной цвет; слой такого вещества на предмете” [10: 390] (наприклад, у конкретному значенні – протиставлення інструментів художника *краска – карандаш*; інші приклади: *синяя краска, белая краска; смешивать краски, добавляют что-либо в краску; рисовать, писать что-либо какими-либо красками; Краски [на портретах] истерлись и кое-где покоробились (Тургенев); Запачканные типографской краской руки Гаврика держали сырой лист газетной бумаги (Катаев)*) [10: 390]; 2) в абстрактному значенні: “тон, колорит, цвет” (наприклад, *теплые краски, краски восхода, краски на картине, краски в пейзаже... В пейзаже Крачковского нет ни ярких красок, ни особенно красивых сочетаний тонов (Гаршин). За окном моего чердака в нежных красках утренней зари прощально сверкает зеленоватая Венера (Горький)*) [14: 260; 10: 390].

2. Граматичні форми, пов'язані з особливостями вживання, яке визначається в контексті наявності/відсутності конкретизації

або лексико-семантично: наприклад: з одного боку, одинина в значенні збірності (*На последней выставке представлен, главным образом, рисунок*) і при вираженні загального поняття (*Рисунок бывает линейный, тоновый, контурный*), з іншого боку – одинина як одиничність та множина як сукупність одиничних предметів (*Новый рисунок известного графика широко обсуждался художественными критиками. На выставке были представлены новые рисунки известного графика*).

3. Граматичні категорії, які характеризуються невизначеністю граматичних показників, граматико-семантичною нечіткістю або навіть відсутністю ознак, властивих співвідносним формам даної категорії (наприклад, середній рід іменників у порівнянні з чоловічим та жіночим). Велику кількість іменників середнього роду (*воображение, отличие, сходство, свойство, качество, средство, расстояние* та ін), у порівнянні з кількістю іменників чоловічого та жіночого роду, вчені пояснюють більшою абстрагованістю, оскільки іменники середнього роду часто позначають абстрактні поняття, являють собою “общее отвлеченное значение вещной предметности”, виступають як “отвлеченная форма обезличенной предметности” [4: 82, 83].

4. Для наукового мовлення характерна й велика кількість віддієслівних іменників (*создание, изображение, отражение, выражение, рисование, соединение, смешение* тощо). Частотність вживання віддієслівних іменників пояснюється тим, що вони не передають категорій, специфічних для вираження характеристик дії (час, вид, особа, спосіб, стан) і надають дії понятійного змісту, тільки називаючи її, при цьому позначення дії як поняття відповідає абстрактно-узагальненому характеру наукового викладу.

До того ж, як було зазначено вище, дослідники наукового стилю відзначають, що необхідність викладу наукової інформації з максимальною точністю зумовила номінативний характер наукового стилю, переважання номінативних конструкцій над дієслівними. Точність викладу вимагає також однозначності передачі інформації. З цим пов'язано вживання слів у прямому значенні, скорочення багатозначності слів, використання великої кількості термінів і термінованих сполук.

До терміну висуваються наступні вимоги: точність, однозначність (або тенденція до однозначності), повна визначеність значення, стійкість вживання [2: 474; 5: 33; 6: 137; 13: 32; 14: 650; 14: 31]. Наведемо приклади термінів: *Витраж (фр.) – орнамент или сюжетная композиция в окне, двери, перегородке из стекла или другого материала, пропускающего свет; Валер (фр.) – термин художественной практики, определяющий качественную сторону отдельного светотеневого тона в его взаимосвязи с окружающими тонами; Абрис (нем.) – линейный рисунок вспомогательного характера; контур* [15: 46, 40, 6].

Більшість термінів є іншомовними запозиченнями, що у значній мірі пояснюється необхідністю дотримуватися точності у визначенні понять, уникати фонових побутових асоціацій. Терміни вступають в особливі семантико-синтаксичні стосунки з іншими словами, репрезентують обмежені можливості сполучуваності.

Однак терміни складають відносно невелику частину словникового складу наукових текстів, хоча і є, значною мірою, інформативною їх частиною, – за спостереженнями дослідників, частка термінологічної лексики відносно до всіх загальноновживаних слів наукового тексту становить 29% [13: 34].

Окрім термінів, більшу частину наукових текстів складають терміновані слова загальнолітературної мови, тобто важливим є використання нейтральної лексики, під час якого в науковому контексті відбувається звуження її семантичного обсягу, звільнення від деяких наявних, а інколи і поява нових значень. Наприклад, слово *техника*, що має в загальнолітературній мові різні значення, в тому числі 1) “совокупность средств труда, знаний и деятельности, служащих для создания материальных ценностей”; 2) “совокупность приемов, применяемых в каком-н. деле, мастерстве”; 3) “*собир. – машины, механические орудия, устройства*” [14: 692], як художній термін використовується у значенні: *техника (от. греч. “искусство, мастерство”) – система материалов, инструментов и приемов работы художника – все, что связано непосредственно с материальным воплощением его творческого замысла* [17: 75].

Отже, внаслідок різних семантичних процесів (метафоризація, звуження, конкретизація значень та ін) загальноновживані слова нейтрального стилю можуть набувати в науковому мовленні

функціонально спеціалізовані значення.

Підводячи підсумки, перерахуємо основні особливості вживання іменників, які необхідно враховувати під час створення навчальних матеріалів для вищезазначеної категорії студентів:

- 1) перевага іменників у порівнянні з іншими частинами мови;
- 2) велика кількість термінів, термінованих слів загальнолітературної мови, а також слів, що відносяться до загальнонаукової лексики;
- 3) скорочення в наукових текстах кількості багатозначності слів;
- 4) частіше вживання абстрактної лексики у порівнянні з конкретною;
- 5) велика кількість іменників середнього роду;
- 6) велика кількість віддієслівних іменників.

Зазначеним особливостям необхідно приділяти увагу під час створення навчальних матеріалів із наукового стилю мовлення з метою формування лінгвістичної компетенції в іноземних студентів у навчально-професійній сфері також інших напрямів навчання, які з'являються останнім часом та не мають теоретичного обґрунтування та методичної розробки, наприклад “музична культура ти мистецтво” та деяким іншим.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адамцова Л.К. К некоторым лингвостилистическим особенностям языка научно-технических текстов / Л.К. Адамцова // Русский язык и литература в общении народов мира. Проблемы функционирования и преподавания. VII Конгресс МАПРЯЛ: Доклады и сообщения чехословацкой делегации. – Прага, 1990. – С. 10–13.
2. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – 607 с.
3. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли – М.: Иностр. литература, 1961. – 394 с.
4. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов – М.: Учпедгиз, 1947. – 284 с.
5. Гринев С.В. Введение в терминоведение / С.В. Гринев. – М.: Москов. лицей, 1993. – 309 с.
6. Донскова Л.П. Оптимизация восприятия и понимания иностранцами учащимися терминологической лексики при изучении научного стиля речи на довузовском этапе обучения / Л.П. Донскова, Т.В. Крылова // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского

- обучения иностранных студентов : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета русского языка и общественных дисциплин (подготовительного) РУДН. – М. : РУДН, 2010. – С. 137–141.
7. Зернецкая А.А. Коммуникативная компетенция: история и развитие вопроса / А.А. Зернецкая // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 35: збірник наукових праць / за ред. В.І. Гончарова. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 3–13.
 8. Зернецкая А.А. Структура понятия “коммуникативная компетенция” / А.А. Зернецкая // Русский язык за рубежом. – 2005. – № 1–2. – С. 48–51.
 9. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими / М.Н. Кожина – Пермь : Изд-во Перм. ун-та, 1972. – 396 с.
 10. Комплексный словарь русского языка / А.Н. Тихонов и др.; [под ред. А.Н. Тихонова] – М. : Рус. яз., 2001. – 1229 с.
 11. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н.М. Лариохина – М. : Рус. яз, 1989. – 160 с.
 12. Метс Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н.А. Метс – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1979. – 54 с.
 13. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
 14. Ожегов С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; [под ред. Н.Ю. Шведовой]. – М. : Рус. яз., 1986. – 797 с.
 15. Російсько-український словник художніх термінів / Л.М. Шкаруба, Л.С. Спанатій – К. : Каравела, 2004. – 320 с.
 16. Скороходько Э.Ф. Структура и семантика английских научно-технических терминов / Э.Ф. Скороходько // Прикладная лингвистика и машинный перевод / [Под. ред. Л. А. Калужина] – Киев : Изд-во Киев. ун-та, 1962. – С. 30–65.
 17. Сокольникова Н.М. Изобразительное искусство : Учебник для уч. 5-8 кл.: В 4 ч. / Н.М. Сокольникова. – Обнинск : Титул, 1999. – Ч. 4. Краткий словарь художественных терминов. – 80 с.
 18. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М. : Русский язык. Курсы, 2012. – 552 с.

УДК 378.091.33–028.17:811.161.1'243

ЗАСОБИ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ АУДІЮВАННЯ В ІНОЗЕМНІЙ АУДИТОРІЇ

Гіль С.І. (Харків)

У статті розглядається аудіювання як вид рецептивної мовленнєвої діяльності; виокремлено труднощі, які виникають під час формування навичок слухання тексту наукового стилю в іноземних студентів на початковому етапі навчання; описано засоби подолання цих ускладнень.

Ключові слова: аудитивні навички, труднощі аудіювання, вправи, російська мова, іноземні студенти.

Гиль С.И. Средства преодоления трудностей аудирования в иностранной аудитории. В статье рассматривается аудирование как вид рецептивной речевой деятельности; выделены трудности, которые возникают при формировании навыков слушания текста научного стиля у иностранных студентов на начальном этапе обучения; описаны средства преодоления этих сложностей.

Ключевые слова: аудитивные навыки, трудности аудирования, упражнения, русский язык, иностранные студенты.

Gil S.I. Resources to Overcome the Difficulties in Listening in a Foreign Audience. The article deals with listening as a kind of receptive speech activity. The author highlights the difficulties that arise in the formation of foreign students' skills while listening the text of a scientific style at the initial stage of training. The means to overcome these difficulties are also described.

Key words: listening skills, difficulties in listening, Russian language, foreign students.

Важливим аспектом навчання російської мови як іноземної на початковому етапі є формування вмінь та навичок аудіювання. Починаючи з першого курсу, головною комунікативною потребою іноземних студентів стає слухання та розуміння лекцій за фахом. У зв'язку з цим доцільно розвивати вміння та навички іноземних студентів у слуханні на матеріалі текстів наукового стилю вже на підготовчому факультеті.

У багатьох дослідженнях описано прийоми формування в іноземних студентів вмінь та навичок аудіювання з метою підготовки до сприйняття лекцій. Такі прийоми ґрунтуються на психологічних дослідженнях особливостей переробки тексту лекції (М.І. Жинкін, Г.Б. Архіпов, І.О. Зимня та ін.), на аналізі синтаксичних конструкцій усного наукового мовлення (О.Д. Мітрофанова, Н.А. Метс), на дослідженнях функціонально-комунікативних блоків лекцій для нефілологів та їх різновидів (Е.С. Суздалевою, Н.В. Піротті, В.Є. Штиленко).

Аудіювання, за висновками І.О. Зимньої, реалізує усне безпосереднє спілкування; воно є рецептивним видом мовленнєвої діяльності у процесі спілкування, а основна форма протікання цього процесу – внутрішня, нерівномірна [2: 231].

Мета нашої статті – виокремити труднощі, що виникають під час навчання студентів-іноземців прослуховування тексту наукового стилю з метою повного розуміння та подальшого відтворення його змісту; а також описати засоби подолання цих труднощів.

З психологічної точки зору процес аудіювання являє собою складне утворення: 1) процес сприйняття; 2) процес пізнання; 3) процес розуміння. Це потужний засіб навчання російської мови як іноземної, який дає можливість опанувати звукову сторону мови, її фонемний склад, інтонацію; ритм, наголос, мелодику. Також через аудіювання відбувається засвоєння лексичного складу мови, її граматичної структури [6: 272].

Залежно від конкретних навчальних завдань і за ознакою повноти розуміння інформації розрізняють два види аудіювання: аудіювання з повним розумінням і аудіювання з розумінням основного змісту тексту (І.Л. Бім) [1]. На початковому етапі навчання російської мови як іноземної особливу увагу необхідно приділяти розвитку вмінь цілком розуміти текст [3: 134]. У зв'язку з тим, що тексти для аудіювання з повним розумінням не містять незнайомої лексики і виразів, які могли б стати перешкодою при сприйнятті, підґрунтям для роботи з такими текстами мають бути міцно сформовані лексичні, граматичні, вимовні навички. Отже, навчання аудіювання має відбуватися на основі попередньо сформованих навичок навчаючого читання з тієї ж лексичної теми з наукового стилю.

У процесі підготовки іноземних студентів до слухання лекцій на початковому етапі навчання спостерігались такі труднощі у навчанні аудіювання, пов'язані з мовними аспектами: 1) **фонетичні** (нездатність виокремити звуки та слова у мовленнєвому потоці); 2) **граматичні** (труднощі, пов'язані з утрудненнями розподілу мовленнєвого потоку на окремі сегменти); 3) **лексичні** (труднощі, пов'язані з наявністю численних незнайомих слів, що призводить до нерозуміння тексту).

Правильний відбір та методична обробка матеріалу, що використовується для навчання розуміння на слух, слугують підставою для розробки системи вправ, спрямованих на те, щоб навчити учнів подоланню розглянутих труднощів.

Отже, для подолання виокремлених труднощів на практичних заняттях із російської мови, присвячених підготовці іноземних студентів до слухання лекцій, слід розвивати: фонематичний слух (сприйняття окремих мовних явищ на рівні слів і словосполучень) та навички адекватного сприйняття інтонації, пауз і логічного наголосу. Звідси виникає необхідність у вправах, що концентрують увагу іноземних студентів на осмисленні змісту почутої інформації та на подоланні труднощів, пов'язаних з її сприйняттям. Ефективним методичним засобом виявилася поетапна робота з аудіоматеріалами, що побудовано на основі текстів лекцій із профільних предметів за спеціальністю іноземних студентів. Вправи для роботи з аудіотекстом традиційно розділяються на передтекстові (виконуються перед прослуховуванням), притекстові (виконуються під час прослуховування) та післятекстові (виконуються після прослуховування) [4; 5].

Передтекстові вправи – зняття лексичних і граматичних труднощів – виконуються для полегшення подальшого прослуховування. Це можуть бути вправи на передбачення теми майбутнього прослуховування: на складання асоціограмм; робота з ілюстраціями до тексту, які прогнозують його ймовірний зміст; вправи для навчання антиципації. Метою таких вправ є активізація словникового запасу учнів із теми, актуалізація їх знань за темою прослуховування. Ці вправи сприяють також послабленню психологічної напруги перед прослуховуванням.

Притекстові вправи мають на меті зняття фонетичних труднощів, оскільки вони допомагають іноземним студентам

орієнтуватися в тексті, розуміти, в якій частині тексту шукати потрібну інформацію; співвідносити друковану інформацію та інформацію звукову; швидко знаходити потрібний фрагмент. Це може бути заповнення таблиці; заповнення пропусків у тексті; ігри з цифрами та літерами; вправи для розвитку фонематичного слуху; візуальний диктант; орієнтація за планом; визначення вірних висловлювань; виписування окремої інформації та інші.

Післятекстові вправи мають контролюючий характер. Такі вправи перевіряють ступінь розуміння студентами інформації тексту, вміння виділити головну інформацію. Це відповіді на запитання; вправи типу “вірно/невірно”; стисле викладення тексту.

Використання передтекстових і притекстових вправ на початковому етапі дозволяє сформуванню таких вмінь: впізнавати на слух засвоєні мовні елементи; членувати мовний потік на фрази, на слова; осмислювати тип інтонаційної конструкції; упізнавати слова, які зазнали змін у потоці мовлення; диференціювати слова, близькі за звучанням; розуміти висловлювання, що містять вивчену і невивчену лексику; розуміти інтернаціональні слова. Використання післятекстових вправ сприяє навчанню розуміти зміст мовних висловлювань, формування вмінь виділяти факти; відокремлювати їх один від одного; стежити за послідовністю розвитку дії; виділяти найбільш інформативні відрізки повідомлення; співвідносити частину і ціле; виокремлювати головні думки; розуміти загальний зміст.

Регулярні заняття, які мають на меті формування навичок аудіювання текстів наукового стилю з метою підготовки до слухання лекцій, дозволяють сформуванню та розвивати у студентів-іноземців навички сприйняття іншомовного мовлення, зняти емоційний бар'єр і хвилювання перед аудіюванням.

Окреслені засоби навчання слухання наукового тексту інтенсифікують процес і скорочують терміни подолання мовних труднощів іноземних студентів-нефілологів у підготовці до реального процесу навчання на першому курсі, а також значно поліпшують якість сприйняття навчальної інформації.

Аудитивні навички формуються під час роботи з різними видами матеріалів для аудіювання, та, в першу чергу, зі спеціально складеними текстами, призначеними для розвитку вмінь цього виду мовленнєвої діяльності. Зміст текстів може бути або близьким інтересам учнів,

або зовсім новим, часом несподіваним. Залежно від означених та кількості інших особливостей при підборі матеріалу для навчання аудіювання слід дотримуватися принципу градації труднощів, пропонуючи студентам-іноземцям матеріал, який ускладнюється поступово. Розробка і систематизація принципів і прийомів укладення аудіотекстів для підготовки іноземних студентів до слухання лекцій є предметом нашого подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. О преподавании иностранных языков на современном этапе / И.Л. Бим, Н.П. Каменецкая // Иностранные языки в школе. – 1995. – № 3. – С. 6–11.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов ; изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
3. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Москвитин. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.
4. Касьянова В.П. Аудирование в свете реальных коммуникаций при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах / В.П. Касьянова // Материалы междунар. науч.-практ. конф. “Моделирование сложных систем и процессов: теоретический, прикладной и педагогический аспекты”. – Кустанай, 2010. – С. 176–181.
5. Клобукова Л.П. Проблемы обучения аудированию в зеркале реальной коммуникации / Л.П. Клобукова, И.В. Михалкина // Мир русского слова. – 2001. – №3. – С. 15–19.
6. Саутова Т.А. Обучение аудированию как одному из видов рецептивной деятельности / Т.А. Саутова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2(9). – С. 271–273.

УДК 811.161.2'373,46

**СПЕЦКУРС “ТОЛЕРАНТНЕ СПІЛКУВАННЯ –
ОДИН ІЗ ЗАСОБІВ ЕФЕКТИВНОГО ВПЛИВУ
НА ОСОБИСТІТЬ” У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МВС**

Гимер Н.О., канд. філол. наук (Львів)

У статті окреслено необхідність створення у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ педагогічних умов, що сприятимуть формуванню толерантної поведінки й толерантного ставлення до громадян України у майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Ключові слова: толерантне спілкування, педагогічні умови, правова комунікація, спецкурс, ефективний вплив.

Гимер Н.О. Спецкурс “Толерантное общение – один из способов эффективного влияния на личность” в учебных заведениях МВД. В статье рассмотрена необходимость создания в высших учебных заведениях Министерства внутренних дел педагогических условий, которые будут способствовать формированию толерантного поведения и толерантного отношения к гражданам Украины будущих работников органов внутренних дел.

Ключевые слова: толерантное общение, педагогические условия, правовая коммуникация, спецкурс, эффективное влияние.

Gymer N.O. Special Course “Tolerant Communication is One of the Means of Effective Influence on a Personality” at HEI of the Ministry of Internal Affairs. The necessity of forming pedagogical conditions at higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs has been examined in the article. Such conditions are supposed to assist the formation of tolerant behavior and tolerant treatment of future officials of the internal affairs bodies to the citizens of Ukraine.

Key words: tolerant communication, pedagogical conditions, legal communication, special course, effective influence.

Актуальність дослідження. Виховання толерантності в сучасному українському суспільстві великою мірою зумовлюється тим, що перед людством досі стоїть проблема нетерпимості та неповаги, що спричинена економічною нестабільністю, соціальною нерівністю, проявами ворожого націоналізму, активізацією злочинності,

тероризму, техногенними катастрофами та соціальними потрясіннями. У Декларації принципів толерантності, яка була схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на XXVIII сесії 16 листопада 1995 р., було започатковано всесвітній рух толерантності і підкреслено його важливість у сучасному світі, який характеризується глобалізацією економіки, зростаючою мобільністю, швидким розвитком комунікації, інтеграції та взаємозалежності, великомасштабними міграційними процесами і переміщенням населення, урбанізацією і трансформуванням соціальних моделей [3: 29]. Процеси глобалізації вивели проблему толерантності на одне з чільних місць у переліку актуальних для подальшого розвитку людства, цій проблемі належить пріоритет у розвитку ідей толерантності. Особливої актуальності набуває толерантність в умовах гуманізації освіти, яка неможлива без перегляду звичних для педагогічної практики форм і способів педагогічного впливу. Сьогодні все більшого поширення в студентському середовищі набувають недоброзичливість, озлобленість, агресивність. Причин цьому є багато. Взаємна нетерпимість через засоби масової інформації, соціальне оточення, сім'ю все частіше проникає й у ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень. У кожній сфері людської діяльності основу взаємодії становить захищеність особи від загроз морального, психологічного і фізичного впливу. Право покликане гарантувати таку захищеність. Однак і досі фахівці не розробили фундаментальних засад управління комунікативними небезпеками, не визначили стратегії і тактики гармонізації рівноваги у достатньо складній ділянці професійної взаємодії. Суть комунікативної сфери вже має достатньо широке коло дослідників. Хоча поняття безпеки і перебуває у полі зору дослідників (В. Липкан, А. Лобода, М. Левицька, Д. Беззубов, В. Сущенко, Є. Кравець, О. Рубан, Г. Стишко, Ю. Нипорко, М. Шепелєв, Ю. Шемшученко, М. Цюрупа, В. Храмов та ін.), однак її безпеково-комунікативна складова поки що перебуває поза увагою вчених. Переважають, як правило, наукові досягнення представників зарубіжної науки (К. Ясперс, П. Рорті, М. ван Хоек, Ю. Хабермас, Н. Рулан, П. Рікер, Е. Шилз, Т. Парсонз, П. Бергер, А. Поляков, І. Честнов та ін.). Започатковано цю сферу досліджень і вітчизняними вченими: С. Максимов, С. Бобровник, Л. Удовика, М. Цимбалюк, Л. Озадовська, М. Препотенська, П. Рабінович та ін.

Мета статті – ознайомлення з новим навчальним спецкурсом “Толерантне спілкування – один із засобів ефективного впливу на особистість”, із його навчальною метою та завданнями, методикою викладання та особливостями подання матеріалу. Розгляд проблеми виховання толерантності у суспільстві веде до застереження від конфліктного вирішення багатьох питань на теренах України. У статті окреслено необхідність створення у вищих навчальних закладах Міністерства внутрішніх справ педагогічних умов, що сприятимуть формуванню толерантної поведінки й толерантного ставлення до громадян України у майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Викладення основного матеріалу. Терпимість або толерантність належать до загальнолюдських пріоритетів суспільного життя. Професійна діяльність репрезентує свою результативність через взаєморозуміння у правовому дискурсі. Суть раціональної згоди – в реалізації морально-етичних засад у процесі взаємодії.

У психолінгвальній картині світу концепт толерантність вербалізується під час правової комунікації у вигляді стратегій *позитивної* і *негативної* ввічливості (стратегій зближення чи віддалення).

Стратегія толерантності/ввічливості у правовому дискурсі спрямована на порозуміння, неконфліктне розв’язання суперечностей громадян, їхніх проблем. Толерантні підходи здебільшого раціональні у пошуках згоди. Вони є виправданим інструментом для уникнення порушень норм законодавства щодо захисту прав і свобод громадян, для встановлення істини, для створення атмосфери оптимізму (при бажанні встановити правду) і песимізму (як засобу протистояння агресії); для урівноваження позицій сторін, ступеня втручання у справу, для нівелювання демонстрації грубої сили і беззаконності; у поясненні загрози та запобіганні їй. У випадку упередженості у ставленні до комуніканта, комунікативного впливу з позицій сили або стримування (фізичного) агресивних дій чи наявності інших ознак неправомірності комунікації, порушення мовноетикетних засад найбільш виправданим є використання ефективної, однак непрактикованої форми розв’язання проблемних інтерацій за допомогою стратегії зближення. Одним із різновидів таких консенсусно-регулювальних засобів впливу на психоемоційний стан комуніканта є вибачення [1: 35].

На етапі демократизації діяльності ОВС, дотримання громадянських, політичних, економічних, соціальних та особистих прав людини в контексті додержання міжнародних стандартів комунікативна практика ОВС повинна бути переорієнтована на реалізацію вимоги наказу МВС України № 155 від 22.02.2012 р. щодо досягнення дискурсу-мети, визнання помилок у діях ОВС: у формі компенсації шкоди, завданої незаконними діями органів дізнання, досудового слідства, прокуратури і суду; у формі публічного вибачення [2: 65].

Спецкурс “Толерантне спілкування – один із засобів ефективного впливу на особистість” інтегрує в собі знання таких дисциплін як риторика, неориторика, соціальна психологія, психологія міжособистісного спілкування, психологія особистості, культура ділового мовлення, когнітивна лінгвістика, філософія, етика, естетика.

Мета спецкурсу:

- ознайомити із теоретичними засадами і принципами толерантного спілкування;
- сформувати навички ведення конструктивного діалогу;
- логічний вибір стратегії і тактики толерантного ділового спілкування, ефективних способів і методів ефективного впливу на особистість за допомогою слова.

Предмет спецкурсу – засади і принципи толерантного спілкування. Принципи толерантності закладаються у свідомості із раннього дитинства, розвиваються під час виховання у родині, цю рису характеру можна виховати, адже це не вроджена, а набута якість людського характеру.

Спілкування є одним із найнеобхідніших, найважливіших, однак найпроблемніших аспектів нашого духовного життя. Через спілкування людина знаходить собі друзів та ворогів, будує кар’єру, реалізує свої творчі потенції, зрештою, самоутверджується і знаходить себе.

Методика викладання спецкурсу ґрунтується на таких методичних принципах:

1. Принцип опори на літературне мовлення. Оскільки головною метою спецкурсу є практичне оволодіння мистецтвом спілкування, ведення бесід, дискусій, вирішення конфліктних ситуацій, то як матеріал для навчання використовують різні мовленнєві формули українського мовленнєвого етикету у діалогічній формі. Такий

матеріал містить багато актуальних для розвитку усного мовлення тем і сприяє успішному досягненню мети навчання.

2. **Принцип усної основи навчання й усного випередження.** Усне мовлення є основою даного спецкурсу. Курсантів тренують розуміти мовлення у конфліктних ситуаціях, а також виражати свою думку з приводу почутого в усній чи письмовій формі.
3. **Принцип ситуативності.** Навчальний матеріал вводиться у вигляді діалогів, що відображають ситуації повсякденного життя. Перевагами цього методу є продуманий відбір ситуацій спілкування і живого емоційного характеру діалогів, що збільшує інтерес до занять і мотивацію навчання.
4. **Принцип функціональності.** Використання цього принципу передбачає практичне вивчення граматики. Зміст мовлення диктує вибір засобів його вираження. Матеріал пропонують у вигляді моделей і мовленнєвих зразків, властивих різним ситуаціям спілкування, які й визначають послідовність засвоєння матеріалу.
5. **Принцип глобальності.** Введення і сприйняття мовного матеріалу здійснюється на слух у вигляді цілісних структур, тому цей метод має ще іншу назву – структурно-глобальний.
6. **Принцип зорово-слухового синтезу.** На практичних заняттях передбачається використання слухової (аудіозаписи) і зорової наочності у вигляді кадрів фільму (відеофільму). Зображення і звук подають одночасно, що забезпечує зорово-слуховий синтез. Таким чином, значення нового матеріалу розкривають через зображення, а звук сприяє кращому розумінню ситуації, що реалізується візуально [3: 66].

Викладення матеріалу на семінарських чи лекційних заняттях передбачає такі ключові послідовні етапи:

1. **Подання.** Мета цього етапу – введення нового матеріалу й засвоєння його з опорою на зорово-слухові образи. Викладач організовує покадровий перегляд фільму.
2. **Пояснення.** Мета етапу – повне засвоєння змісту відеофільму в результаті покадрового опрацювання. Викладач демонструє фільм і одночасно коментує кожний кадр, пояснює мовленнєві конфліктні ситуації. Потім ставить питання з приводу переглянутого і з'ясовує рівень розуміння матеріалу. Якщо потрібно, то повторно пояснює матеріал.

- 3. Закріплення.** На цьому етапі забезпечується формування навичок ведення конструктивного діалогу, логічного вибору стратегії і тактики толерантного ділового спілкування, ефективних способів і методів впливу на особистість за допомогою слова.
- 4. Розвиток.** На цьому етапі досягається формування мовленнєвих умінь вести толерантне спілкування. З цією метою курсантам пропонують творчі завдання, що забезпечують відтворення отриманої інформації.

Службова діяльність співробітників органів внутрішніх справ немислима без комунікативної діяльності. Спілкування виконує роль регулятора взаємин між співробітниками і громадянами. На важливість цього процесу постійно звертається увага в різних нормативних документах. У них сказано, що повсякденна діяльність міліції протікає на очах у населення, й авторитет міліції багато в чому залежить від поведінки її співробітників при спілкуванні з людьми. Дуже важливо, щоб кожен працівник міліції був увічливий і тактовний при поводженні з громадянами, чуйно ставився до їхніх прохань і заяв, справедливо оцінював їх поведінку.

Крім цього необхідно враховувати, що комунікативна діяльність співробітників органів внутрішніх справ має низку психологічних особливостей, які, з одного боку, роблять її досить специфічною, з іншого – можуть її ускладнювати. Адже однією з найважливіших психологічних особливостей спілкування в органах внутрішніх справ є його професійна спрямованість, пов'язана з необхідністю встановлення осіб, які вчинили злочини, свідків, потерпілих і т.д., тобто існує певна заданість параметрів спілкування [1: 35]. З боку співробітників міліції – це встановлення істини, а з боку злочинців – приховування обставин злочину, прагнення уникнути відповідальності, дати помилкову інформацію.

Істотні труднощі у спілкуванні виникають через те, що працівник ОВС змушений вступати в спілкування, незважаючи на своє ставлення до співрозмовника, найчастіше негативне, незважаючи на свій емоційний стан, бажання спілкуватися.

Фахівці в галузі спілкування вважають, що однією з найбільш важливих якостей, що дозволяє підвищити ефективність процесу спілкування, є вміння вислуховувати інших людей. Коли ви уважно слухаєте свого співрозмовника, ви таким чином демонструєте свою

зацікавленість у тому, що він говорить, проявляє пошану до нього. І це неминуче буде позначатися на полегшенні встановлення психологічного контакту. Людина, звертаючись до співробітника органів внутрішніх справ, чекає, що її уважно вислухають, усе з'ясують і допоможуть у вирішенні проблеми. Вміння вислуховувати людину дозволяє співробітнику зняти психологічну напругу, що, як правило, неминуча на початковій фазі спілкування [5: 81–87].

Для співробітника міліції важливо не тільки правильно і вміло спілкуватися з людьми, а й уміти здійснювати психологічний вплив на них: схилити їх до своєї точки зору, переконувати, стимулювати позитивні прояви в їхній поведінці. Завжди необхідно пам'ятати, що співробітник вступає в спілкування не тому, що його просто цікавить ця людина, а для того, щоб змінити її позицію, її ставлення. І саме психологічний вплив у процесі спілкування з нею дозволяє цього досягти.

При спілкуванні з громадянами необхідно навчитися долати різні психологічні бар'єри у спілкуванні, які можуть виникати через нерозуміння, неприязнь, небажання спілкуватися з працівником міліції, а це неминуче призводить до загострення взаємин, конфліктів [4: 123]. У зв'язку з цим дуже важливо, щоб співробітник не тільки навчився правильно розбиратися в природі цих бар'єрів у спілкуванні, але й навчився їх обходити, а коли треба – “розбивати, руйнувати” стіни непорозуміння.

Висновки. Отже, мета спецкурсу “Толерантне спілкування – один із засобів ефективного впливу на особистість” полягає в ознайомленні слухачів із концептуальними положеннями толерантного спілкування, правовими засадами, формами, видами та рівнями спілкування, стратегією і тактикою спілкування, способами уникнення бар'єрів і труднощів у спілкуванні; в опануванні навичками використання вербальних та невербальних прийомів впливу на аудиторію, стратегії ведення наукових дискусій, судових дебатів.

Основними функціями спецкурсу виступають конструктивна (формулювання думок), комунікативна (функція передачі інформації та організації взаємодії), емотивна (вираз ставлення людини до того, про що вона говорить), впливу на інших під час спілкування, переконання аудиторії та моделювання спілкування. Щоб виконати ці функції, курсант має знати, що саме його співбесідники (або широка

аудиторія) хочуть почути, з чим вони неодмінно не погодяться; які слова найкращим чином можуть подіяти на слухачів; які конкретні засоби використовуються для найкращого впливу.

Толерантність – це повага, сприйняття та розуміння різноманіття культур нашого світу, форм самовираження людської особистості. Формуванню толерантності сприяють знання, відкритість, спілкування та свобода думки, совісті й переконань. Також толерантність – це перехід від війни до культури миру. Для працівників правоохоронних органів це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Для держави толерантність – це яскравий показник ступеня її демократичності, що забезпечує формування цілісності суспільства та правового поля, у якому співіснують громадяни України.

Комунікативна практика підтверджує ефективність запровадження спецкурсу “Толерантне спілкування – один із засобів ефективного впливу на особистість” як методологічного прийому щодо виховання відповідальності за кожний правовий дискурс і спонукає знайти адекватні форми застосування його у якості навчального заходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авидон И. Тренинги ведения переговоров: материалы для подготовки и проведения / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб. : Речь, 2008. – 192 с.
2. Актуальні питання охорони громадського порядку під час проведення міжнародних спортивно-масових заходів : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Донецьк : ДЮО ЛДУВС ім. Е.О. Дідоренка, 2008. – 276 с.
3. Аракелов Ю.С. Профессиональная этика юриста: ответы на экзаменационные билеты / Ю.С. Аракелов, Б.К. Джегутанов, В.С. Олейников. – СПб. : Питер, 2006. – 128 с.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2004. – 344 с.
5. Емельянов Ю. Н. Обучение общению в учебно-тренировочных группах / Ю.Н. Емельянов // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 2. – С. 81–87.
6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю.Н. Емельянов. – Л. : ЛГУ, 1985. – 276 с.
7. Спэнгл М. Переговоры. Решение проблем в разном контексте; пер. с англ. / М. Спэнгл, М. Айзенхарт. – Х. : Гуманитарный Центр, 2009. – 592 с.

УДК 378.147:802.0

ВПЛИВ ДІЛОВОЇ ГРИ НА ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Горпенко Г.О., канд. пед. наук (Київ)

Стаття присвячена розгляду проблем створення позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності шляхом використання методу ділових ігор із метою формування іншомовної комунікативної компетенції.

Ключові слова: ділові ігри, навчально-пізнавальна діяльність, методика викладання, іншомовна комунікативна компетенція.

Горпенко А.А. Влияние деловой игры на формирование положительной мотивации учебно-познавательной деятельности. В статье рассматриваются проблемы создания позитивной мотивации к учебно-познавательной деятельности путем использования метода деловых игр с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: деловые игры, учебно-познавательная деятельность, методика преподавания, иноязычная коммуникативная компетенция.

Gorpenko G.O. Influence of a Business Game on Forming the Positive Motivation of Educational-Cognitive Activity. The problems of making a positive motivation for educational-cognitive activity by means of using the “business games” method in an active way with the purpose of developing foreign communicative competence are considered in the article.

Key words: business games, educational-cognitive activity, methods of teaching, foreign communicative competence.

Сучасний стан розвитку суспільства висуває нові вимоги до якості знань і рівня підготовки фахівців. Для освіченої особистості, що прагне досягнення високого рівня професіоналізму у більшості з галузей народного господарства, знання іноземної мови стає засобом професійної комунікації. Зміна соціального замовлення на володіння іноземною мовою визначила нові підходи до мети навчання, до визначення навчального процесу як іншомовної мовленнєво-розумової діяльності, поставила вимогу переосмислення існуючої моделі методичної концепції навчання іноземної мови.

Педагогічні інновації у практиці іншомовної підготовки мають бути послідовно проведені у всіх формах навчально-виховного процесу і охоплювати як загально-методичні рівні (нові навчально-методичні матеріали, нові методи тестування, використання сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, методів активного навчання), так і його практичні ланки, які дозволяють об'єднувати теорію і практику майбутньої професійної діяльності, формувати професійні вміння і навички. В даному контексті процес оволодіння іноземною мовою має відбуватися відповідно до потреб осіб, які вчаться, забезпечуючи позитивну мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, метою якої є набування іншомовної комунікативної компетенції на рівні, що дозволяє використовувати мову практично.

У даний час уже накопичено певний досвід створення та впровадження у навчально-виховний процес ділових ігор, що знайшло відображення, зокрема, у роботах М. Арстанова, С. Гидрович, Н. Страздас, П. Підкасистого, В. Платова, В. Прауде, Ж. Толордави, Ж. Хайдарова. Серед вчених, які зробили спробу теоретичного узагальнення цього досвіду, слід назвати таких авторів як А. Айламаз'ян, А. Вербицький, Я. Гінзбург, Е. Хруцкий, В.Якобсон тощо. Проблема використання імітаційно-ігрового підходу до викладання іноземних мов присвячені роботи зарубіжних авторів – Ю. Вайгманна, Х. Ритчера, Г. Шнайдера та ін.

Значний внесок у розробку методик вивчення іноземної мови, основою яких є ігрова діяльність, зробили відомі педагоги і психологи: В. Артемов, І. Зимина, І. Зимня, М. Кларін, С. Ніколаєва, В. Скалкін.

Аналіз наукових досліджень проблеми використання ділових ігор у підготовці до іншомовного спілкування (О. Бернацька, Л. Волкова, М. Воровка, Г. Гришенкова, І. Драгомирецький, Ю. Друзь, Є. Марков, Л. Якубовська) засвідчив, що ігрові методи навчання містять у собі великі можливості для засвоєння лексико-граматичного матеріалу і розвитку іншомовної професійної компетентності при дотриманні певного комплексу педагогічних умов, однією з яких є необхідність створення позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Водночас установлено, що у вітчизняній і зарубіжній педагогіці умови формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності шляхом використання ділових ігор у підготовці до іншомовного спілкування потребують більш детального дослідження.

Цінність і значущість іншомовного спілкування у професійному становленні особистості, здатної до саморозвитку й конструктивної взаємодії з навколишньою дійсністю, визначається використанням не будь-якої ділової гри, а лише такої, в якій закладений механізм, що забезпечує розвиток майбутнього фахівця, відкритого до змін і творчого пошуку, дослідження комунікацій, що швидко змінюються.

Беззаперечним є факт ефективності використання ділових ігор у навчально-виховному процесі вищої школи, оскільки вони дають можливість формувати знання та професійні навички майбутніх фахівців, залучаючи їх до інтенсивної пізнавальної, інтелектуальної та творчої діяльності. Метою статті є дослідження впливу ділових ігор на формування позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Ділова гра дозволяє включити кожного її учасника у такі ситуації, які враховують динамізм сьогодення, зміну обстановки, її нестабільність. Нестабільність вимагає від людини постійного вибору, потреби в самостворенні, самозміні, саморозвитку [1: 104].

Навчання за допомогою використання ділової гри в підготовці до спілкування іноземною мовою на професійному рівні повинно будуватися з урахуванням внутрішніх властивостей, мотивації поведінки, розвитку внутрішнього досвіду та свідомості осіб, що навчаються [2: 57]. Кожна людина має здібність до самовдосконалення, яка розвивається в активній діяльності та спілкуванні. Тому однією з важливих умов оптимізації ролі ділової гри у вузівському процесі навчання є врахування самоактуалізації особистості.

Самоактуалізація розуміється як постійний розвиток і практична реалізація можливостей особи у процесі її участі в діловій грі [1:58]. При цьому важливо, щоб особи, які вчаться, могли включитися до навчально-ігрової комунікативної діяльності відповідно до своїх пізнавальних і професійних інтересів, мотивів і потреб, установок і ціннісних орієнтацій. Основна вимога, яка має бути відображена в умовах навчальної групи – це створення необхідної мотивації ігрової діяльності як важливого чинника формування здатності до іншомовного спілкування. Це передбачає врахування характеристик, що впливають на хід і ефективність ділової гри у формуванні готовності до професійного спілкування іноземною мовою.

Серед цих умов значне місце займає позитивна мотивація навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. У психолого-педагогічній літературі під мотивацією розуміють всі типи спонук, що викликають активність особистості [3]. Мотивація об'єднує у своєму змісті цінності, ідеали, переконання, спрямованість, потреби, інтереси, бажання та ін. Аналіз ряду досліджень з даної тематики дозволяє нам говорити про те, що в системі підготовки до іншомовного спілкування у вищій школі домінують такі мотиви:

- усвідомлення соціальної значущості й особистісної зацікавленості у вирішенні навчально-пізнавальних завдань у сфері професійної діяльності;
- мотиви самовираження і самоствердження;
- мотив необхідності розуміння сфери іншомовної комунікації більш ґрунтовно;
- мотиви, пов'язані з вибірковістю форм іншомовного спілкування та формуванням індивідуального стилю мислення;
- мотиви, пов'язані з придбанням досвіду комунікативної поведінки й іншомовного спілкування [1; 4].

Врахування специфіки мотивації до пізнавальної діяльності дозволяє коригувати навчальний процес із використанням ділової гри з тим, щоб додати йому особистісного змісту. Мотив, його спрямованість і характер зумовлюється різноманітнішими потребами слухачів. Внутрішня спонuka зважається й зіставляється з обставинами відповідно до пізнавальних інтересів і потреб, професійних установок і ціннісних орієнтацій. У процесі використання ділової гри в навчальному процесі важливо врахувати те, що мотив, як внутрішній стимул до дії, неможливий без відповідності його спрямованості характеру професійної діяльності, рівно як самостійне вирішення навчальних завдань, пошук виходу з ігрових ситуацій неможливий без наявності позитивної мотивації [5: 86–89].

Під час проведення ділової гри важливо стимулювати позитивну мотивацію до навчання, внутрішні спонuki активної участі в пошуку виходу із запропонованих ігрових ситуацій. До того ж, закріплення пізнавального інтересу до гри як засобу підготовки майбутніх фахівців до професійного спілкування іноземною мовою передбачає використання різних стимулів: допитливість, прагнення до нового, невідомого, потребу знайти природний вихід енергії в ігровій діяльності,

хвилювання щодо майбутнього виконання ігрової ролі тощо. У процесі проведення ділової гри потрібно пам'ятати про те, що позитивна мотивація формується в тому випадку, якщо дидактичне завдання, яке витікає із зовнішніх чинників, що впливають на свідомість осіб, які вчаться, приймається ними як особистісно-значуще. Так, К.М. Гуревич стверджує, що обов'язкова і невідмінна умова досягнення успіху в діяльності незалежно від того, яким є загальний і розумовий потенціал людини, полягає в позитивній мотивації, у глибокій і активній зацікавленості, у прагненні досягти мети цієї діяльності [6: 10].

Говорячи про різноманітність мотивів навчальної діяльності, В.К. Буряк об'єднує їх у три групи, основу яких складає відношення мотиву до мети. До першої групи відносяться мотиви, що містять у собі соціально-значущі цілі, які конкретизують суспільні цінності навчальної діяльності. Ця група у своєму розвитку проходить два етапи: стадія розуміння або знання та зняття суперечності між мотивами і цілями навчальної діяльності, коли створюються умови для перетворення мотиву в стійкі внутрішні стимули [5: 98].

Основу другої групи мотивів складає прагнення до особистого успіху. У разі неправильної організації ділової гри може виникнути протиріччя між прагненням до особистого успіху та цілями навчальної групи. Зняти це протиріччя можна шляхом розширення особистісного смислу до соціальної значущості мотиву. Мотив особистого успіху забезпечує перехід зовнішніх умов у внутрішній стан індивіда, що надає навчальній ігровій діяльності особистісного значення, тим самим підвищуючи результативність ділової гри в підготовці до професійно зорієнтованої комунікації іноземною мовою.

Мотиви третьої групи в основі своїй містять прагнення до нового, незвичайного. Основним джерелом цієї групи мотивів виступає сам процес навчання як вид пізнавальної діяльності. Якщо прагнення дізнатися про що-небудь є психологічною передумовою до пізнавального пошуку, то будь-який вид навчальної діяльності, у тому числі й навчально-ігровий, може активізувати спілкування, а може його гальмувати. А звідси, для того, щоб допитливість стала позитивним мотивом навчально-ігрової діяльності, потрібна така її організація, яка забезпечила б можливість вияву ініціативи й активності осіб, що навчаються [5: 99–101].

З метою підвищення результативності ділової гри в підготовці до іншомовного професійного спілкування важливо виявити провідні мотиви навчання. Таким мотивом, нерідко, виступає пізнавальний інтерес, який у своєму розвитку проходить різні рівні: від цікавості, викликаної новизною навчальної інформації, – до допитливості, від неї – до глибини суті явищ і, нарешті, до вирішення навчально-пізнавальної задачі [6: 47]. Як стверджують Я.С. Гінзбург і Н.М. Коряк, ділова гра містить настільки могутні засоби впливу на мотиваційну сферу її учасників, що робить у принципі непотрібними попередні процедури щодо створення психологічного настрою та настанови на гру [7: 68].

У процесі реалізації ігрового підходу до навчання важливо врахувати особливості особистісного сприйняття навчального матеріалу. Ділова гра позитивно впливає на професійну підготовку особистості у тому випадку, якщо, беручи активну участь у ній, вона виконує різні ігрові ролі, має власну позицію, відчуває різноманітну гамму позитивних емоцій і почуттів. Для цього мовний матеріал, як навчальна інформація, повинен мати емоційне забарвлення. Основою організації і подачі матеріалу в діловій грі є використання позитивних емоцій і емоцій, що забезпечують потребу пізнання. Учасники імітаційно-ігрової діяльності виконують іншомовні мовленнєві дії в комунікативних ситуаціях, що супроводжуються емоційним напруженням і виявом психофізичних властивостей. Емоційне напруження гравців зумовлюється:

- ефектом новизни, оскільки імітаційно-ігрові методи є незвичними для слухачів;
- учасники гри попадають у професійно значущі ситуації, коли активізується їх потреба що-небудь сказати, запитати, переконати, виявити ініціативу, такт, кмітливість;
- спілкуванням між учасниками гри, рольові перспективи якого вимагають прийняття рішень з урахуванням особистого досвіду і професійних знань;
- можливістю альтернативної поведінки;
- своєчасним підбиттям підсумків і результатів гри.

Незважаючи на умовність ділової гри, емоції, які проявляють її учасники, є справжніми, реальними, як бажання, задуми, що розігруються в комунікативно-ігрових ситуаціях [8–12]. Беручи

активну участь у комунікативно-ігрових ситуаціях, виконуючи різноманітні ігрові ролі, поступово нагромаджуючи пізнавальний і професійний досвід, особи, які вчать, повинні розібратися у власних почуттях і думках, оцінити свої можливості і здібності, зрозуміти самих себе, побачити професійне “Я” в процесі ігрової діяльності та усвідомити роль навчального предмета у власному професійному зростанні.

У процесі ділової гри виникають різні види взаємодії між її учасниками: інформаційна (обмін інформацією між учасниками ігрової ситуації); організаційно-діяльна (спільний пошук виходу із ситуації, що моделює професійну діяльність і спілкування); комунікативна (іншомовне спілкування між учасниками ділової гри) [2: 63]. Ці види взаємодії учасників гри в комунікативно-ігровій ситуації розвивають у них уміння простежити логіку процесів спілкування, виявити закономірності комунікативних явищ та їх взаємозв'язок, вдосконалюють здатність майбутніх фахівців до самоаналізу й узагальнення. Позиція особистості у діловій грі зумовлює зростання її самосвідомості, прагнення до самоствердження, потребу в самооцінці через взаємодію з іншими, формує правильні орієнтири в оцінці професії, розширює сферу спілкування, що сприяє збагаченню її комунікативного та професійного досвіду.

У результаті проведеного аналізу ми дійшли таких висновків: 1) ділова гра, якщо в її ході акцент робиться на особистість студента, його можливості й здібності, мотиви й потреби, установки й ціннісні орієнтації, дозволяє поєднати навчальну інформацію з особистістю студента, навчити майбутніх фахівців за допомогою отриманих знань і засвоєного досвіду вдосконалювати своє “Я” і рівень професіоналізму; 2) результативність гри визначається тим, наскільки викладач готовий до використання на заняттях творчих і особистісно-розвиваючих видів діяльності, що моделюється в різних ігрових ролях; орієнтується в технології розвиваючого навчання, що об'єднує в собі інтелектуально-пізнавальний, комунікативно-діалоговий, моделюючий і емоційно-особистісний пошук. У цьому випадку викладач виступає в ролі організатора навчання, а педагогічне управління набуває більшої гнучкості й стимулюючих форм.

ЛІТЕРАТУРА

1. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Друзь Юрій Михайлович. – К., 2000. – 162 с.
2. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри : навч. посібник / П.М. Щербань. – К. : Вищ. шк., 1993. – 112 с.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. : Педагогика, 1986. – 155с.
4. Штепа О.Г. Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Грнигорівана Штепа. – К., 1996. – 181 с.
5. Буряк В.К. Урок в старших класах / В.К. Буряк, Д.Д. Беришвили. – Тбилиси : Тбилис. ун-т, 1990. – 158с.
6. Андреева И.Н. Методологические основы изучения социально-психологического климата в академической группе вуза : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.09 / Ирина Николаевна Андреева. – Минск, 1985. – 186 с.
7. Коряк Н.И. Социально-психологические проблемы деловой игры / Н.И. Коряк, Я.С. Гинзбург. – Новосибирск : Школа, 1985. – 120 с.
8. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний : [текст] / Н.Ф. Талызина. – М. : Грань, 1985. – 343 с.
9. Грищенко Г.А. Методика использования деловых игр при обучении менеджеров иностранному языку : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Грищенко Галина Александровна. – М., 1995. – 204 с.
10. Паньков Д.Д. Організаційно-методичні умови навчання ділової активності / Д.Д. Паньков. – Донецьк : НОВАТОР, 2002. – 108 с.
11. Steinig W. Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. (Kapitel 3. Miteinander sprechen.) / W.Steinig, H.-W.Huneke. – Berlin : Hubert, 2004. – S. 214.
12. Weigmann J. Unterrichtsmodelle für Deutsch als Fremdsprache / Jörgen Weigmann. – Löbeck : Ismaning, 2004. – 230 S.

УДК 811.161.1

**ПРО ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ
ЗІ СТИЛІСТИКИ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ
ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-ФІЛОЛОГАМ**

Домніч С.П. (Харків)

Стаття присвячена аналізу завдань спецкурсу зі стилістики російської мови іноземним студентам-філологам. Розглядаються теоретичні та практичні аспекти програми курсу.

Ключові слова: спецкурс “Стилістика російської мови”, функціональна стилістика, функціональні стилі мовлення, іноземні студенти-філологи.

Домніч С.П. О преподавании спецкурса по стилистике русского языка иностранным студентам-филологам. Стаття посвящена анализу задач спецкурса по стилистике русского языка иностранным студентам-филологам. Рассматриваются теоретические и практические аспекты программы курса.

Ключевые слова: спецкурс “Стилистика русского языка”, функциональная стилістика, функциональные стили речи, иностранные студенты-филологи.

Domnich S.P. About Teaching the Course “Stylistics of Russian Language” to Foreign Students-Philologists. The article deals with teaching the course “Stylistics of Russian language” to foreign students-philologists. Theoretical and practical aspects of the Program of the course are examined.

Key words: stylistics of Russian language, functional stylistics, foreign students-philologists.

У сучасній українській вищій школі отримують професійну підготовку іноземні громадяни, які навчаються за філологічним та нефілологічним профілем. Навчання російської мови іноземних студентів-філологів передбачає реалізацію комплексу завдань:

- а) засвоєння студентами фундаментальних філологічних знань;
- б) оволодіння мовленнєвою діяльністю на мові, що вивчається;
- в) формування професійних (перекладацьких та педагогічних) навичок та вмінь;
- г) набуття країнознавчих знань.

На кафедрі мовної підготовки Центру міжнародної освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна у межах курсу “Практична російська мова для іноземних студентів факультету іноземних мов” читається низка спецкурсів (“Словотвір”, “Лінгвокраїнознавство”, “Теорія і практика перекладу - 2” та ін.), зокрема спецкурс зі стилістики російської мови. Відповідно до комунікативних цілей і завдань курсу “Практична російська мова” створено програму спецкурсу “Стилістика російської мови”, який спрямований на набуття студентами-іноземцями практичних навичок у галузі функціональної стилістики російської мови, вмінь аналізувати тексти різних стилів [4]. **Актуальність** зазначеної теми статті зумовлена необхідністю навчання мовного спілкування іноземних студентів-філологів у різних сферах комунікації та підвищення їхньої професійної мовленнєвої культури, що потребує викладання спеціального курсу зі стилістики російської мови. **Мета статті** – розглянути теоретичні та практичні аспекти програми курсу.

У слов'янському мовознавстві достатньо глибоко розроблено аспекти лінгвістичної стилістики (стилістика мови, стилістика тексту, практична стилістика), а також окремих функціональних стилів мовлення (функціональна стилістика) (роботи Р.А. Будагова, В.В. Виноградова, Г.О. Вінокура, В.Г. Костомарова, Г.М. Васильєвої, М.М. Кожиної, М.П. Котюрової, О.М. Разінкіної, О.С. Троянської та ін.).

Проблемам сучасної методики викладання стилістики російської мови іноземним студентам-філологам також присвячено чимало робіт (А.К. Степанов, В.В. Воробйов, О.В. Константинова, Н.Н. Романова, Ю.Г. Овсієнко, Т.М. Балихіна, В.І. Максимов, В.В. Колесов, А.Л. Бердичевський та ін.). Науковці зазначають, що задача викладача-русиста – навчити без помилок користуватися словом [7], яке є головним предметом вивчення стилістики. За думкою відомого російського лінгвіста О.М. Григор'євої, “первая задача – помочь иностранным учащимся овладеть принципами стилистического выбора и изучит основные условия этого выбора в русском языке. Поскольку иностранцы-филологи изучают стилистику не только практически, но и как науку, возникает вторая задача – в доступной форме представить основные теоретические понятия, такие как стиль, стилистическое значение, функциональный стиль и другие” [3: 3].

Відповідно до мети навчання у теоретичній частині курсу з функціональної стилістики російської мови студенти будуть ознайомлені:

- 1) з основними термінами стилістики, її розділами;
- 2) різновидами літературної мови, її функціями, типами, сферами, характером і способом спілкування;
- 3) з функціональними стилями мови, їх відмінними стилеутворюючими рисами, цілями, функціями і використанням у різних сферах мовленнєвого спілкування, а також із мовними засобами і жанровими особливостями кожного стилю;
- 4) зі стилістичним забарвленням слова і словниковими позначками [5].

Мінімальна теоретична база курсу ґрунтується на положеннях функціональної стилістики, а також стилістики жанрів мовлення. Вона необхідна майбутнім філологам як одна зі складових їхньої професійної компетенції і у подальшому може бути використана ними для вивчення стилістики інших іноземних мов, а також у практичній перекладацькій діяльності. Теоретичні відомості подаються поступово, паралельно із практичним засвоєнням матеріалу.

Вивчення стилістики іноземними студентами-філологами має як теоретичну, так і практичну мету.

Знання стилістики російської мови є необхідною умовою вільного володіння мовою, бо “одним из важнейших условий свободного владения языком является не только знание грамматической системы, но и овладение знанием стилистических ресурсов изучаемого языка, стилистических норм, вариативности языковых средств в зависимости от сферы употребления языка, обусловленности использования языковых средств, особенностями контекста и ситуации общения” [6: 87].

Тексти, завдання і вправи спрямовані на збагачення словника з різної тематики, необхідної для подальшого професійного розвитку студента.

Програма навчання складається з двох модулів, кожен із яких, у свою чергу, поділяється на два змістовних модуля.

Перший модуль, розрахований на презентацію матеріалу в першому семестрі, складається з 36 годин аудиторних занять (18 навчальних тижнів по 2 години аудиторних занять на тиждень),

а також 18 годин самостійної роботи студентів, що в цілому становить 54 навчальних години. Перший модуль містить такі змістовні модулі:

1) *Місце стилістики серед лінгвістичних дисциплін. Основні поняття стилістики.* Літературна мова і її різновиди. Функціональні стилі: мета, функції, застосування. Стилістичне забарвлення слова, словникові позначки.

2) *Науковий стиль мовлення.* Сфера вживання. Стилеутворюючі риси. Мовні засоби наукового стилю мовлення (лексика, морфологія, синтаксис). Жанри наукового стилю мовлення: а) анотація; б) реферат.

Публіцистичний стиль мовлення. Сфера вживання. Стилеутворюючі риси. Мовні засоби публіцистичного стилю мовлення (лексика, морфологія, синтаксис). Жанри публіцистичного стилю мовлення: а) інформаційні жанри (інформаційна замітка), б) аналітичні жанри (рецензія спектаклю, фільму, виставки і т.д.), в) художньо-публіцистичні жанри (нарис, розповідь).

Другий модуль, розрахований на презентацію матеріалу у другому семестрі, складається з 34 годин аудиторних занять (17 навчальних тижнів по 2 години аудиторних занять на тиждень). Крім того, 17 годин занять відводиться на самостійну роботу студентів, що в цілому становить 51 навчальну годину. Другий модуль містить такі змістовні модулі:

3) *Офіційно-діловий стиль мовлення.* Сфера вживання. Стилеутворюючі риси. Мовні засоби офіційно-ділового стилю мовлення (лексика, морфологія, синтаксис). Жанри офіційно-ділового стилю мовлення: а) анкета, резюме; б) автобіографія; в) заява; г) ділові листи, договір (за вибором).

Розмовний стиль мовлення. Сфера вживання. Стилеутворюючі риси. Мовні засоби розмовного стилю мовлення (лексика, морфологія, синтаксис). Жанри розмовного стилю мовлення: а) побутовий діалог; б) телефонна розмова; в) приватна переписка побутового характеру (лист другу або подрузі).

4) *Стиль художньої літератури.* Сфера вживання. Стилеутворюючі риси. Характерні особливості стилю художньої літератури. Мовні засоби стилю художньої літератури. Тропи і стилістичні фігури. Жанри стилю художньої літератури: а) епос (прозові твори), б) лірика (поетичні твори); в) драма (драматичні твори).

У програмі зі стилістики російської мови для іноземних студентів-

філологів після кожного модулю визначено також зміст контролю у вигляді диференційованого заліку.

Робота з вивчення функціональних стилів ведеться поетапно: від засвоєння простих мовних одиниць до більш складних форм, а також до їхньої взаємодії на рівні пропозиції і реалізації у контекстах. У завданнях кожний стиль подається на мовних рівнях (лексика, морфологія, синтаксис), що відповідає специфіці стилістики, яка, на думку знаного лінгвіста Г.О. Винокура, полягає у вивченні мови у всьому розрізі її структури, але з особливої точки зору, у своїй власній стилістичній перспективі [2: 223].

Особливе місце у програмі зі стилістики російської мови для іноземних студентів-філологів належить самостійній роботі студентів. Для її виконання подаються тексти, які містять різні ситуації спілкування, що відповідають різним сферам мовлення і характерні для наукового, публіцистичного, офіційно-ділового, розмовного та художнього стилів мовлення (так, для наукового стилю мовлення, де сферою спілкування є наука і ситуацією мовлення може бути виступ на конференції з доповіддю, подані такі тексти: “*Функции языка*”, “*Классификация наук*”, “*Гуманитарные науки*” та ін.). Включення до програми таких текстів, на наш погляд, допоможе розширити уявлення іноземних студентів про функціональні різноманітності російської мови, а також сприятиме формуванню їхньої комунікативної компетенції у навчально-професійній, суспільно-політичній, соціально-культурній, офіційно-діловій та побутовій сферах спілкування.

Уся робота з вивчення функціональних стилів російської мови спрямована на удосконалення професійних умінь іноземних студентів-філологів аналізувати тексти різних стилів мовлення, а саме:

- розпізнавати особливості того чи іншого стилю мовлення і відповідно до цього відрізнити один стиль від іншого;
- читати й розуміти тексти того чи іншого функціонального стилю мовлення;
- сприймати на слух тексти наукового, публіцистичного, офіційно-ділового, розмовного та художнього стилів мовлення;
- передавати інформацію, здобуту під час читання або аудіювання текстів того чи іншого стилю мовлення, в усній або письмовій формі;
- створювати тексти будь-якого функціонального стилю в його різних жанрах в усній або письмовій формі;

- використовувати знання про функціональні стилі російської мови у своїй практичній діяльності [1: 4].

Таким чином, поєднання вивчення теоретичних знань і оволодіння практичними навичками є головною вимогою програми з курсу стилістики для іноземних студентів-філологів.

Перспективи подальших досліджень. Створення й апробація програми зі стилістики у курсі практичної російської мови є лише першим кроком і одночасно результатом вивчення й розробки проблеми навчання стилістики іноземних студентів-філологів. У подальшому буде обґрунтовано методичні засади та принципи побудови навчального посібника з практичної стилістики для цього контингенту студентів. Методичні матеріали (правила, тексти, вправи), що увійдуть до посібника, знаходяться у стані апробації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бердичевский А.Л. Русский язык: сферы общения. Учебное пособие по стилистике для студентов-иностранцев / А.Л. Бердичевский, Н.Н. Соловьева. – М. : Рус. яз. Курсы, 2002. – 152 с.
2. Винокур Г.О. О задачах истории языка / Г.О. Винокур // Избранные работы по русскому языку. – М. : Учпедгиз, 1959. – 492 с.
3. Григорьева О.Н. Стилистика русского языка : учеб. пособие для иностранцев / О.Н. Григорьева. – М. : НВИ-ТЕЗАУРУС, 2000. – 164 с.
4. Домнич С.П. Программа по спецкурсу “Стилистика русского языка” для студентов III курса факультета иностранных языков (на правах рукописи), 2010.
5. Домнич С. Из опыта преподавания спецкурса по стилистике русского языка для иностранных студентов филологических специальностей вузов Украины / С. Домнич // Лінгвістичні проблеми та інноваційні підходи до викладання чужоземних мов у вищих навчальних закладах : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. – Львів : ЛДУ БЖД, 2012. – С. 62.
6. Доценко Н.П. Курс стилистики в обучении русскому языку иностранных студентов-филологов / Н.П. Доценко // Викладання мов у вузі на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Збірник наукових праць. – Вип. 5. – Харків : КОНСТАНТА, 2001. – С. 86–89.
7. Овсиенко Ю.Г. Современное состояние языка социокультурной и повседневно-обиходной сфер общения / Ю.Г. Овсиенко // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учеб. монография / под. общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхинной. – М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2002. – С. 425–428.

УДК 371.315:811.111'36

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК ГОВОРІННЯ У РІЧИЩІ КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНОГО ПІДХОДУ

Дубчак І.П. (Черкаси)

У статті розглядаються етапи формування граматичних навичок говоріння, зокрема навичок уживання субстантивних конструкцій у монологічному мовленні, майбутніх учителів англійської мови у межах комунікативно-когнітивного підходу до навчання на початковому ступені у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: граматичні навички, монологічне мовлення, комунікативно-когнітивний підхід, майбутні вчителі, англійська мова.

Дубчак И.П. Этапы формирования грамматических навыков говорения в русле коммуникативно-когнитивного подхода. В статье рассматриваются этапы формирования грамматических навыков говорения, в частности навыков употребления субстантивных конструкций в монологической речи будущих учителей английского языка в русле коммуникативно-когнитивного подхода к обучению на начальной ступени высших учебных заведений.

Ключевые слова: грамматические навыки, монологическая речь, коммуникативно-когнитивный подход, будущие учителя, английский язык.

Dubchak I.P. Stages of the Formation of Grammar Speaking Skills: a Communicative Cognitive Approach. The article deals with the stages of the grammar speaking skills formation, in particular the skills of the substantive constructions' usage in future Russian language teachers' oral monologues according to the communicative cognitive approach at the initial stage of learning the language at universities.

Key words: grammar skills, oral monologue, communicative cognitive approach, teachers-to-be, English language.

Сучасні тенденції в освіті, що покликані підготувати фахівців із актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом, вимагають ефективного підходу до навчання майбутніх учителів іноземної мови (ІМ). Комунікативно-когнітивний підхід як сучасний напрямок

комунікативної методики у світлі особистісно-діяльнісної парадигми забезпечує, на нашу думку, оптимальну організацію процесу навчання граматичної сторони іншомовного мовлення, його високу результативність вже на початковому ступені вивчення ІМ. Характерною рисою цього методу є усвідомлення мовних правил, особливостей граматичного явища, що вивчається, взаємозв'язку його форми, значення та смислу відповідно до ситуації спілкування та тренування у виконанні відповідної дії з ним.

Навчання граматичної сторони мовлення у межах комунікативно-когнітивного підходу у вищих навчальних закладах було об'єктом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних методистів (Сітнов Ю.А., Вовк О.І., Щепілова А.В., Лопарева Т.А., Усенко І.Ю., Орловська Л.К., Рязанова О.А. та ін.). Проте відсутність автоматизмів граматично правильного іншомовного усного мовлення у майбутніх учителів на початковому ступені навчання залишається актуальною проблемою у методиці.

Таким чином, **метою** цієї статті є розгляд етапів формування у майбутніх учителів навичок уживання субстантивних конструкцій у монологічному мовленні в межах комунікативно-когнітивного підходу на початковому ступені навчання.

Передусім, вважаємо за доцільне навести визначення поняття “субстантивна конструкція” (СК). Під СК розуміємо іменникове словосполучення, до складу якого входять головний компонент, виражений іменником, та один чи декілька залежних компонентів (означень).

Спираючись на дослідження методистів П.Я. Гальперіна, О.О. Миролубова, В.А. Бухбіндера, Ю.І. Пасова, А.В. Щепілової, П. Ура (P. Ur), які розглядали етапи формування граматичних навичок (ГН) у процесі навчання майбутніх учителів уживання СК у монологічному мовленні (ММ), ми виділяємо три етапи, зумовлені закономірностями становлення мовленнєвої дії: 1) етап концептуалізації, 2) етап інтеріоризації та 3) етап екстеріоризації.

Розглянемо кожен із зазначених етапів детальніше.

Як відомо, оволодіння граматичною стороною мови головним чином залежить від розвитку когнітивної сфери психіки студентів. Базуючись на цьому положенні, ми вважаємо, що при формуванні ГН майбутніх учителів особливу увагу (як з боку викладача, так із боку

студентів) слід приділяти саме етапу концептуалізації, який, хоча і є підготовчим етапом формування ГН, проте відіграє в цьому процесі суттєву роль. Тому вважаємо за доцільне більш детально охарактеризувати цей етап.

Метою етапу концептуалізації є отримання студентами відомостей про граматичне явище і формування первинних концептів. Останні виступають образами об'єктів, що сприймаються, які для включення у загальну систему знань студентів мають бути усвідомлені. Отже діяльність викладача і студентів на цьому етапі має бути спрямована на усвідомлення нового граматичного явища.

Основним методичним завданням етапу концептуалізації є систематизація і поглиблення знань студентів про мовне явище, що вивчається, за допомогою аналізу змістової сторони граматичного явища. Зміст цього етапу визначається діяльністю викладача щодо пред'явлення граматичного явища, що вивчається, і діяльністю студентів задля формування уявлення про це явище, тобто концептуалізації знання [2:198]. Серед операцій, що складають основу ГН, на цьому етапі ми виділяємо операцію вибору граматичної структури, до якої входять розумові операції з вибору сполучуваності слів і граматичних форм, складання цілого із частин тощо.

Проаналізувавши процес пізнання і дослідивши рівні пізнавальної діяльності, ми виділяємо три підетапи етапу концептуалізації: первинної концептуалізації, базової концептуалізації і вторинної концептуалізації, які відповідають певному рівню когнітивної діяльності студентів – емпіричному пізнанню, понятійному осмисленню і вторинному осмисленню. Охарактеризуємо кожен підетап.

Розглядаючи підетап первинної концептуалізації детальніше, перш за все нагадаємо, що рівень емпіричного пізнання є первинним рівнем когнітивної діяльності студентів. В його основі лежить така когнітивна здатність, як сприйняття, під час якого здійснюється безпосередній контакт студентів із новим граматичним матеріалом. У науковій літературі сприйняття трактується як складний когнітивний процес, що включає усвідомлення, когніцію, і завдяки якому відбувається отримання інформації – емпіричного (немовного) знання, що лежить в основі цілісного процесу пізнання [1:79].

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що у процесі формування ГН у ММ функція сприйняття є базовою для інших

когнітивних процесів, які відбуваються у свідомості студентів на більш складному етапі пізнання, а отже, на ньому базується граматична усвідомленість як основа формування ГН говоріння. Для того, щоб процес сприйняття був ефективним, викладачеві необхідно організувати цілеспрямоване спостереження за функціонуванням граматичних форм у конкретній комунікативній ситуації – на матеріалі автентичного тексту, що містить нові граматичні структури, та стимулювати самостійні висновки студентів про значення, комунікативну функцію та правила утворення СК.

Для сприйняття студентами форми, функції і значення граматичного явища пропонуємо використовувати проблемно-пошукову технологію, характерну для комунікативно-когнітивного підходу, та вправи у сприйнятті нової граматичної структури та в її упізнаванні. До операцій і дій, що становлять зміст підетапу первинної концептуалізації і мають відпрацьовуватись у вправах, відносимо: дії з первинного усвідомлення граматичної форми нової структури, її генералізованого зорового образу; спостереження за граматичним явищем у мовленні; мимовільне засвоєння форми і розуміння значення граматичної структури; виокремлення граматичної структури із потоку мовлення; створення генералізованого слухового образу граматичної структури; первинного усвідомлення граматичного значення структури. Таким чином, на підетапі первинної концептуалізації шляхом виконання студентами зазначених операцій і дій у відповідних вправах відбувається ознайомлення з новою граматичною структурою.

Подальші підетапи концептуалізації характеризують власне розумову діяльність студентів. Важливо зазначити, що знання, які формуються на цих підетапах, є вивідними, і на їх основі відбувається усвідомлення нового граматичного явища.

Відтак, підетап базової концептуалізації має на меті узагальнення відомостей і створення загальної класифікаційної системи знань студентів про граматичне явище. Усвідомлення студентами його особливостей відбувається на цьому підетапі. Це стає можливим у результаті виділення основних характеристик і розкриття зв'язків і відношень між елементами СК за допомогою такого типу когнітивної діяльності як осмислення, що забезпечує можливість переробки отриманих і накопичених окремих знань про граматичне явище в єдине структуроване знання.

Необхідно зазначити, що на цьому підетапі відбувається включення нового граматичного матеріалу в систему знань, якими студенти вже володіють. Це положення стосується граматичного правила. Тому необхідно встановити зв'язки нового правила з уже відомими студентам правилами. Цей зв'язок може проявлятися у протиставленні двох правил або у їх співставленні. Ми вважаємо, що саме на цьому підетапі необхідно проводити міжмовне зіставлення граматичного явища в англійській та українській мовах, що сприяє подоланню міжмовної інтерференції. Зіставлення разом із порівнянням і аналізом спрямоване на виявлення й усвідомлення диференціальних ознак, подібностей і розбіжностей на різних рівнях – на рівнях форми, значення і вживання.

Таким чином, для усвідомлення студентами особливостей і характерних рис граматичного явища, зв'язків і відношень між його елементами пропонуємо використовувати такі вправи: у виявленні схожостей і розбіжностей граматичного явища в англійській та українській мовах; у встановленні семантичного зв'язку між елементами нової граматичної структури. Серед операцій і дій, що відпрацьовуються у вправах цього етапу, виділяємо такі: формування мовленнєворухового образу і зв'язку між слуховим, зоровим і мовленнєворуховим образами; засвоєння єдності граматичної форми, значення і функції граматичної структури.

На останньому підетапі етапу концептуалізації – вторинної концептуалізації – відбувається формування індивідуального знання студентів про граматичне явище, що вивчається. Цей підетап характеризується великим ступенем суб'єктивності, передбачає опору на результати попередніх підетапів і орієнтується на певний когнітивний досвід студентів – як емпіричний, так і мовний; а також передбачає усвідомлення нового граматичного явища з точки зору суб'єкта пізнання як носія системи індивідуального знання, думки, оцінки.

Таким чином, тут відбувається усвідомлення граматичного явища з точки зору студента, індивідуальна когнітивно-мовна обробка інформації, її інтерпретація, результати якої студент використовує у власних когнітивно-комунікативних цілях [1: 92].

Отже, серед вправ підетапу вторинної концептуалізації ми виділяємо вправи у перевірці розуміння нової граматичної структури, у диференціації та ідентифікації граматичної структури, у виявленні

та виправлені помилок у граматичній структурі. На цьому підетапі студентам необхідно виконати такі операції і дії, як: мимовільне виведення особливостей граматичної структури у процесі функціонування граматичного явища; ведення конспекту; самостійне виведення правила та його адаптація при запам'ятовуванні.

Таким чином, підетап вторинного осмислення завершує процес пізнання і забезпечує інтеграцію всіх когнітивних рівнів, цілісність мовленнєворозумової діяльності студентів.

Необхідно зазначити, що вправи етапу концептуалізації – це некомунікативні вправи, метою яких є розв'язання певного мовного завдання. Обов'язковою вимогою до цих вправ є використання рефлексії, основна функція якої полягає у забезпеченні більш повного й чіткого усвідомлення студентами їхньої діяльності.

Другим етапом методики формування навичок вживання СК у ММ є етап інтеріоризації – поступового формування мовленнєвих ГН шляхом виконання мовленнєвих дій. Серед операцій ГН цього етапу виділяємо операцію оформлення, що включає операції фонетичного, лексичного та граматичного оформлення монологічного висловлювання відповідно до існуючих мовних норм.

Метою цього етапу є автоматизація компонентів мовленнєвої дії в тотожних або аналогічних ситуаціях мовлення. Тут головна роль відводиться умовно-комунікативним вправам з опорою. Це вправи в імітації мовленнєвого зразка; у підстановці; у трансформації; у завершенні; у вставці необхідної граматичної структури за контекстом; у розширенні; у відповідях на запитання та постановці запитань. У наведених вправах студенти відпрацьовують операції у підстановці і трансформації нової граматичної структури; переформулюванні граматичного блоку; відтворенні і породженні граматичної структури в усному мовленні.

Підсумовуючи етап інтеріоризації, зазначимо, що він є етапом тренування у вживанні СК у ММ.

Завершальним етапом формування ГН у ММ є етап екстеріоризації, метою якого є подальша автоматизація мовленнєвих операцій і формування гнучкості навичок уживання СК, їх удосконалення, що досягається в умовах активного мовленнєвого тренування. На цьому підетапі домінуючими є умовно-комунікативні вправи (можливим є також використання комунікативних вправ) без використання опор,

розроблені з урахуванням мовленнєвих ситуацій, в яких функціонують граматичні структури, що вивчаються, і прагматичних цілей, для реалізації яких ці структури зазвичай використовуються. Це вправи в об'єднанні зразків мовлення у понадфразову єдність і створенні власних монологів із метою засвоєння студентами системного уявлення про функціонування граматичної структури в ММ.

Отже, етап екстеріоризації є етапом практики в уживанні граматичного явища у ММ.

Таким чином, розглянуті етапи формування навичок вживання СК у ММ у своїй сукупності забезпечують успішність процесу формування ГН, оскільки вони спрямовані на розвиток різних видів когнітивної діяльності студентів і відображають поетапність формування навичок на основі граматичної усвідомленості з метою створення цілісної концептуальної системи нового граматичного явища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Магировская О.В. Уровни концептуализации в языке / О.В. Магировская // Концептуализация мира в языке. Серия: Когнитивные исследования языка. – 2009. – Вып. IV. – С. 78–96.
2. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному языку : учеб. пособие для студентов вузов, изучающих язык по специальности 033200 “Иностр. яз” / А.В. Щепилова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 245 с.

УДК 372.881.1

ВІДБІР НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Жовтюк Н.П. (Тернопіль)

На основі аналізу сучасних досліджень та з урахуванням специфіки навчання англійської мови після німецької майбутніх учителів у статті визначено і обґрунтовано одиниці та критерії відбору навчального матеріалу

для формування лексичної компетентності майбутніх учителів у говорінні.
Ключові слова: одиниця відбору, критерій відбору, навчальний матеріал, лексична компетентність.

Жовтюк Н. П. Отбор учебного материала для формирования лексической компетентности будущих учителей в процессе обучения английскому языку после немецкого. На основании анализа современных исследований и с учетом специфики обучения английскому языку после немецкого в статье определены и обоснованы единицы и критерии отбора учебного материала для формирования лексической компетентности будущих учителей в говорении.

Ключевые слова: единица отбора, критерий отбора, учебный материал, лексическая компетентность.

Zhovtyuk N.P. Selection of Educational Material for Forming Future Teachers' Lexical Competence in the Process of Teaching English after German.

Selection units and criteria of the educational material for forming future teachers' lexical competence in speaking in the process of teaching English after German (based on the analysis of modern investigations and taking into consideration the peculiarities of teaching English after German) have been defined and grounded in the article.

Key words: selection unit, selection criterion, educational material, lexical competence.

Мета формування лексичної компетентності в говорінні у процесі навчання англійської мови як другої іноземної після німецької полягає у правильному вживанні лексичних одиниць активного мінімуму відповідно до ситуації та мети спілкування. У зв'язку з цим постає завдання визначення критеріїв відбору навчального матеріалу, на основі та за допомогою якого доцільно формувати у студентів лексичну компетентність у говорінні.

Проблеми відбору навчальних матеріалів для формування лексичної компетентності досліджувалися такими науковцями, як І.Л. Бім, Л.В. Бондар, Н.І. Гез, Ю.В. Гнаткевич, Н.В. Слухіна, Ю.М. Кажан, О.О. Коломінова, Б.А. Лапідус, І.І. Липська, Ю.О. Семенчук та ін. Проте, питання відбору матеріалів для формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної після німецької з урахуванням наявного у студентів лінгвістичного досвіду

та негативного впливу інтерференції залишається мало дослідженим на сучасному етапі.

У зв'язку з обмеженим обсягом статті ми зосередимо увагу на відборі навчального матеріалу для формування в студентів лексичних навичок у говорінні. Що стосується курсу навчання, то, послуговуючись даними німецьких методистів, згідно з якими у випадку навчання німецької мови після англійської на початковому ступені студенти швидше та легше оволодівають рецептивними видами мовленнєвої діяльності, і вони є основою для розвитку продуктивних видів мовленнєвої діяльності [18: 43], можемо припустити, що твердження має сенс і у випадку навчання англійської мови після німецької. Це, безумовно, не означає відмову на початковому етапі від оволодіння студентами продуктивними видами, а лише необхідність уваги до рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Відповідно ми вирішили зупинитися на другому році навчання (рівень В 1), коли у студентів вже сформовані певні навички і вміння, які слугуватимуть основою для формування лексичної компетентності в говорінні.

Отже, **метою** статті є визначення критеріїв відбору навчального матеріалу для формування лексичної компетентності в говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

Ми повністю погоджуємося з думкою Ю.В. Немогай, що відбір матеріалу повинен відбуватися на основі екстралінгвістичних та власне лінгвістичних потреб і можливостей. Цілі, завдання та потреби спілкування визначають необхідний для засвоєння об'єм матеріалу, який тісно пов'язаний із відведеним на навчання часом, умовами та організацією навчального процесу та з психологічними особливостями студентів [10: 54]. Відповідно до останнього, навчальний матеріал може дещо варіюватися залежно від особливостей студентів, їхніх комунікативних потреб, інтересів, досвіду.

Перш ніж визначати критерії, потрібно проаналізувати одиниці відбору навчального матеріалу. І.Л. Бім, Ю.І. Пассов, С.П. Шатілов серед одиниць навчального матеріалу виділяють одиниці різних рівнів – словоформи, лексеми, словосполучення, фрази, вільні і сталі словосполучення, фразеологічні звороти, готові мовленнєві акти, в яких реалізуються комунікативні наміри, тобто одиниці різних рівнів

[1; 11; 18]. У дослідженні Ю.М. Кажан [7] одиницями відбору навчального матеріалу для формування рецептивної лексичної компетентності майбутніх учителів визначено словоформи (інтернаціоналізми; англіцизми; слова-когнати в німецькій та англійській мовах; слова, схожі на слова рідної мови; слова, про значення яких можна здогадатися за словотворчими елементами) та словосполучення; речення, зміст яких стає зрозумілим завдяки наявності вищезгаданих груп слів та контексту; мінітексти і тексти для читання та аудіювання.

Враховуючи результати наведених досліджень, а також специфіку оволодіння лексичною компетентністю в говорінні (як продуктивному виді мовленнєвої діяльності), вважаємо, що одиницями відбору навчального матеріалу в контексті нашої тематики доцільно вважати:

- словоформи (у тому числі англіцизми; слова-когнати в німецькій та англійській мовах; слова, схожі на слова рідної мови; слова, похідні від вивчених, утворені за допомогою типових префіксів і суфіксів);
- вільні та стійкі словосполучення;
- усні і письмові мінітексти (мінідіалоги, мінімонологи) та тексти (монологи, діалоги).

Вважаємо, що окремі одиниці потребують пояснення. Так, англіцизм визначається як різновид запозичення, тобто слово, його окреме значення, вислів, тощо, які запозичені з англійської мови або перекладені з неї чи утворені за її зразком (наприклад, *bestseller*, *e-mail*, *camping* тощо) [16: 26]. Хоча з багатьма англіцизмами студенти ознайомилися у процесі оволодіння німецькою мовою, їх доцільно ввести до відібраних одиниць навчального матеріалу, оскільки майбутні вчителі можуть не завжди знати про запозичення з англійської, крім того, вивчення англіцизмів дасть змогу розширювати словниковий запас не лише з англійської мови, але також і з німецької.

Слова-когнати – це однокореневі слова, яким властиве спільне походження та подібність звучання [16: 258]. Прикладами когнатів в англійській та німецькій мовах можуть бути *glass* (англ.) – *Glas* (нім.), *hang* (англ.) – *Hang* (нім.), *to learn* (англ.) – *lernen* (нім.).

Доцільність введення до навчального матеріалу слів, похідних від вивчених, які утворені за допомогою типових префіксів і суфіксів (наприклад, прикметника *unhappy* чи іменника *happiness* від

прикметника *happy*) зумовлюється їх здатністю значно розширювати активний словниковий запас студентів.

Уважаємо, що потребує певного пояснення відбір стійких словосполучень. Виходячи з класифікації А. Глапа [24: 89], згідно з якою існує чотири групи стійких словосполучень (ті, які повністю, дослівно співпадають в обох мовах; дослівно не співпадають, але співпадають образно; не співпадають у порівнюваних мовах; існують лише в одній із порівнюваних мов), вважаємо, що на другому році навчання доцільно обмежитися першими двома, тоді як у наступні роки можливе вивчення словосполучень усіх чотирьох груп.

Використання мінідіалогів та мінімонологів у формуванні лексичної компетентності студентів здійснюється з метою демонстрації мовленнєвих зразків, формування у студентів умінь створювати власні мінімонологи та мінідіалоги.

Тексти визначають як зв'язну послідовність усних і письмових висловлювань, що породжуються і сприймаються в процесі мовленнєвої діяльності, яка здійснюється в конкретній сфері спілкування [4: 129]. Використовуючи класифікацію І.П. Задорожної [6: 141], вважаємо, що для формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької доцільно використовувати друковані та електронні тексти (у першу чергу художні – пісні, вірші, оповідання та науково-популярні – тексти пізнавального характеру), а також аудіотексти (навчальні фільми, аудіозаписи, мультфільми, художні фільми).

Наступним важливим аспектом відбору навчального матеріалу для формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької є визначення критеріїв відбору навчального матеріалу.

Критерії відбору матеріалів відзначаються як основні ознаки, що стосуються змісту, структури й обсягу повідомлень, за допомогою яких матеріал оцінюється з метою його використання чи невикористання відповідно до цілей навчання, тобто критерії відбору розглядаються як вимоги до навчального матеріалу, що оцінюють його на предмет доцільності використання у навчальному процесі відповідно до поставленої мети навчання [4: 65]. При визначенні критеріїв відбору навчального матеріалу слід брати до уваги такі чинники, як мета навчання, умови організації навчання, вимоги

програми, рівень сформованості у студентів навичок та вмінь, зміст тематичних блоків [2].

На основі аналізу науково-методичної літератури [1; 9; 13; 18] ми виділили критерії відбору слів і словосполучень, які доцільно використовувати для формування лексичної компетентності у говорінні у процесі навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької:

- сполучуваності (перевага надається лексичним одиницям, які мають велику здатність поєднуватись між собою в процесі утворення фрази);
- семантичної цілісності (відбір лексичних одиниць, які відображають найактуальніші явища різних сфер діяльності);
- стилістичної необмеженості (при відборі лексичних одиниць переважає стилістично нейтральний лексичний матеріал);
- частотності (відбір найбільш уживаних у літературному та розмовному стилях лексичних одиниць);
- словотвірної здатності (відбір найбільш продуктивних у словотворчому плані слів);
- тематичності (відповідність лексичних одиниць тематиці, передбаченої програмою);
- подібності лексичних одиниць англійської та німецької мов (значну кількість лексичних одиниць, особливо у перший-другий роки навчання, повинні становити слова, подібні в обох мовах).

Отже, лексичний матеріал, необхідний для засвоєння, повинен відображати зв'язки між рідною, німецькою та англійською мовами, перевищувати рівень знань студентів для того, щоб формувати у студентів уміння мовної здогадки та порівняння.

Тепер розглянемо критерії відбору текстів, які доцільно використовувати для формування лексичної компетентності у говорінні у навчанні зазначеного контингенту студентів.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне виділити, перш за все, критерій **автентичності**, який, однак, потребує певного пояснення. Автентичні тексти – це тексти, які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, що створюються для реальних умов, а не для навчальної ситуації [17: 193]. З одного боку, автентичні тексти є варіативними відповідно до своїх стилів та тематики і, відповідно, породжують інтерес студентів. Однак, ураховуючи той факт, що англійську мову після німецької майбутні

вчителі починають вивчати з нижчих рівнів, використання автентичних текстів може становити значні труднощі для студентів і суперечити критерію посильності та доступності (про який мова йтиме далі). Тому ми визнаємо доцільність використання так званих умовно-автентичних текстів (створених носіями мови для навчальних цілей чи адаптованих автентичних). Адаптація тексту здійснюється таким чином: скорочення обсягу тексту, спрощення синтаксичних структур, спрощення граматичних структур та заміна складних лексичних одиниць [3: 48]. Адаптований текст відрізняється від неадаптованого меншим обсягом, структурою речень (адаптований текст охоплює, в основному, прості, мало поширені та складносурядні речення, неадаптований – складносурядні та складнопідрядні речення з неповною структурою, в основі яких лежать складні граматичні структури); відсутністю реалій; мінімальним використанням багатозначних, складних слів і фразеологічних одиниць [14: 228].

Ми також погоджуємося з О.Б. Тарнопольським, що бажано використовувати тексти, адаптовані спеціалістами – носіями мови, що забезпечить дотримання вимоги автентичності [15: 79].

Наступним критерієм відбору текстів для формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької є **тематичний критерій**, який передбачає відбір текстів певної тематики. В методичному аспекті тема визначається як імовірний згорнутий текст, поданий у вигляді короткої тези і який підлягає розгортанню у процесі говоріння. На основі даного критерію нами було відібрано тексти за темами, які відповідають проаналізованим нами програмам з англійської мови як другої іноземної (Київського національного лінгвістичного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка) та Програми з англійської мови для університетів / інститутів [12].

Критерій інформативності у відборі текстів для формування лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької полягає у забезпеченні студентів інформацією з теми, яка вивчається. За З.І. Кличніковою, “інформативність змісту повідомлення” формує інформація, яка невідома студентові [8]. Інформативний текст є потужним засобом мотивації не лише до читання чи слухання, але й до говоріння.

З позиції **критерію посильності та доступності** тексти повинні відповідати рівню мовної підготовки студентів. Хоча тексти для формування лексичних навичок говоріння повинні базуватися загалом на знайомій лексиці, однак у них повинні бути і нові лексичні одиниці, якими студентам потрібно оволодіти активно. Разом із тим, тексти повинні містити якомога менше власних назв, статистичних даних. Крім того, тексти мають містити знайомі граматичні структури і бути доступними для студентів у змістовому плані. На окрему увагу заслуговує й питання обсягу тексту. Розвиваючи думку Ю.В. Кажан [7: 54], згідно з якою для рівня А 1 пропонується використовувати друковані тексти обсягом до 1 сторінки, а також аудіотексти тривалістю звучання 1–2 хвилини, логічно припустити, що на рівні В 1 з метою розвитку лексичних навичок говоріння студенти можуть працювати з друкованими текстами обсягом 2–3 сторінки. Що стосується тривалості звучання аудіотексту, то доцільною слід вважати тривалість 1–3 хвилини. Зазначимо, що в цьому випадку мова не йде про мінітексти.

Ще одне питання, яке потрібно з'ясувати, – темп мовлення аудіотексту. Середній темп англійського мовлення, за даними Т. Дадлі-Еванс, становить 150 слів/хвилину, а дуже повільний – 100 слів/хвилину [20: 103]. Оскільки на другому році навчання студенти володіють вже певними аудитивними вміннями, прийнятними, на нашу думку, у цей період є тексти із середнім темпом мовлення орієнтовно 150 слів/хвилину. Аналіз темпу мовлення аудіотекстів низки підручників [21; 22; 23] для рівня В 1 свідчить на користь нашого висновку.

Для формування лексичної компетентності у говорінні англійською мовою як другою іноземною у відборі текстів також вважаємо за необхідне виділити критерій їх **комунікативної спрямованості**, який передбачає відбір текстів, які орієнтовані на вирішення певних комунікативних завдань, а також забезпечують можливості для аналізу змісту інформації, обговорення піднятих у тексті проблем, дискусії, обґрунтування висновків; створення комунікативних ситуацій для розвитку в студентів лексичних навичок говоріння.

Важливим для формування лексичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької є також **критерій наявності в текстах лексичних одиниць, подібних в англійській та німецькій мовах**. У цьому випадку йдеться про

англіцизми і слова-когнати в німецькій та англійській мовах. Доцільність уведення критерію зумовлюється можливістю розширення лексичного запасу студентів за рахунок зазначених лексичних одиниць, а також відносною легкістю оволодіння ними та їхнього вживання.

Отже, у статті визначено одиниці відбору навчального матеріалу (словоформи, вільні та стійкі словосполучення, усні і письмові мінітексти та тексти); критерії відбору словоформ та словосполучень (сполучуваності, семантичної цілісності, стилістичної необмеженості, частотності, словотвірної здатності, тематичності, подібності лексичних одиниць англійської та німецької мов); критерії відбору текстів (автентичності, тематичності, інформативності, посиленості та доступності, комунікативної спрямованості, наявності в текстах лексичних одиниць, подібних в англійській та німецькій мовах).

Вважаємо, що перспективою подальших досліджень є розробка підсистеми вправ для формування лексичної компетентності у говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе : Проблемы и перспективы / И.Л. Бим. – М. : Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Бирюк О.В. Методика формування соціокультурної компетенції майбутніх учителів у навчанні читання англомовних публіцистичних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Бирюк Ольга Василівна. – К., 2006. – 209 с.
3. Вейзе А.А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста / А.А. Вейзе. – М. : Высш. шк., 1985. – 127 с.
4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : [учеб. пособ. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. завед.] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Изд. центр “Академия”, 2004. – 336 с.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О.М. Шерстюк] ; наук. ред. укр. вид-ня С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Задорожна І.П. Організація самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з практичної мовної підготовки : [монографія] / І.П. Задорожна.

- рожна. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2011. – 414 с.
7. Кажан Ю.М. Критерії відбору навчального матеріалу для формування рецептивної лексичної компетенції у майбутніх учителів в німецькій мові як другій іноземній після англійської / Ю.М. Кажан // Теоретичні питання освіти та виховання : зб. наук. праць. – К., 2009. – Вип. 39. – С. 49–53.
 8. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке : пособие для учителя / З.И. Клычникова ; 2-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
 9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / [О.Б. Бігич, Н.О. Бражник, С.В.Гапонова та ін.] ; під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
 10. Немогай Ю.В. Базовая основа лексического минимума русского языка / Ю.В. Немогай // Учен. записки Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Серия Филология. Социальные коммуникации. – 2011. – Т. 12. – №2. – С. 53–56.
 11. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Рус. яз., 1989. – 276 с.
 12. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання) : проект / [С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.]; під кер. С.Ю. Ніколаєвої, М.І. Солов'я. – Вінниця : Нова книга, 2001. – 245 с.
 13. Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке : учеб. пособ. / И.В. Рахманов. – М. : Высш. шк., 1980. – 120 с.
 14. Смелякова Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Лидия Петровна Смелякова. – К., 1992. – 390 с.
 15. Тарнопольський О.Б. Методика навчання мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі / О.Б. Тарнопольский. – Дніпропетровськ : Вид-во ДУЕП, 2005. – 248 с.
 16. Українська мова : Енциклопедія / [Уклад. Русанівський В.М. та ін.]. – Київ : Українська енциклопедія, 2000. – 752 с.
 17. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М. : Высш. шк., 1989. – 238 с.
 18. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов / С.Ф. Шатилов. – Л. : Просвещение, 1986. – 223 с.
 19. Deutsch als zweite Fremdsprache / G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa. – München : Langenscheidt, 2009. – 176 s.

20. Dudley-Evans T. Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach / T. Dudley-Evans, M. Jo St John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
21. Clare A. Speakout. Intermediate. Students' Book. / A. Clare, JJ. Wilson. – Pearson Education Limited, 2011. – 176 p
22. Evans V. Upstream Level B 1+. Student's book / Virginia Evans, Jenny Dooley. – Express Publishing, 2007. – 166 p.
23. Evans V. Upstream Pre-Intermediate B 1. Student's book / Virginia Evans, Jenny Dooley. – Express Publishing, 2009. – 152 p.
24. Glaap A. R. Idioms im Englischunterricht – kontextualisiert, sachfeldbezogen, kontrastiv / A. R. Glaap // Die neueren Sprachen. – 1979. – № 78. – S. 485–498.

УДК 378.147:811.111

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ НАВЧАЛЬНО-СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Задорожна І.П., канд. пед. наук (Тернопіль)

У статті проаналізовано структуру (навчальна компетентність, стратегічна компетентність), зміст (знання, навички і вміння) навчально-стратегічної компетентності; описано класифікацію стратегій; обґрунтовано вимоги до володіння навчально-стратегічною компетентністю майбутніх учителів з І по ІV курси.

Ключові слова: навчально-стратегічна компетентність, структура, зміст, майбутні вчителі, стратегії.

Задорожная И.П. Структура и содержание учебно-стратегической компетентности будущих учителей английского языка. В статье проанализирована структура (учебная компетентность, стратегическая компетентность), содержание (знания, навыки, умения) учебно-стратегической компетенции; описана классификация стратегий; обоснованы требования к владению учебно-стратегической компетенцией будущих учителей с I по IV курсы.

Ключевые слова: учебно-стратегическая компетентность, структура, содержание, будущие учителя, стратегии.

Zadorozhna I. P. Structure and Contents of Future English Language Teachers' Strategic Competence. The structure (learning competence and strategic competence) and contents (knowledge, habits and skills) of strategic competence have been analyzed; the classification of strategies has been worked out; the demands to the level of future teachers' strategic competence (first-, second-, third-year students and undergraduates) have been grounded in the article.

Key words: strategic competence, structure, contents, future teachers, strategies.

Оволодіння майбутніми вчителями англomовною комунікативною компетентністю (АКК) на відповідному рівні вимагає інтенсивної самостійної роботи. Ефективна організація і виконання самостійної роботи значною мірою залежить від рівня сформованості у студентів навчально-стратегічної компетентності (НСК), яка є компонентом АКК.

На сучасному етапі існує низка досліджень, в яких вивчалися різні аспекти НСК у контексті оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. Зокрема, проблемі присвячені роботи Н.Є. Білоножко, О.П. Брусяніної, Н.Ф. Коряковцевої, Г.О. Кузнецової, О.Є. Мисечко, Л.Ф. Роптанової, О.Є. Сиземіної, Т.Ю. Тернових, М.А. Цибенко та ін.

Однак, у сучасній науково-методичній літературі немає єдиного погляду на структуру і зміст НСК та відповідно не уточнено вимог до рівня володіння НСК майбутніми учителями англійської мови (АМ). Вважаємо, що для забезпечення оволодіння належним рівнем АКК необхідно конкретизувати структуру та зміст НСК, що дасть нам змогу сформулювати вимоги до володіння НСК майбутніми вчителями АМ.

Отже, **мета** статті – уточнити структуру та зміст НСК, а також сформулювати вимоги до рівня володіння майбутніми вчителями НСК у різні роки навчання.

НСК визначають як володіння різними навчальними і комунікативними стратегіями та вміння використовувати їх у процесі вивчення іноземної мови і в ситуаціях реального міжкультурного спілкування. НСК містить, у свою чергу, навчальну і стратегічну компетентності [5: 15]. Додаючи до визначення С. Ю. Ніколаєвої рефлексивний аспект, трактуємо навчальну компетентність

як здатність студента самостійно користуватися раціональними прийомами розумової праці, стратегіями оволодіння мовленнєвими, лінгвосоціокультурними і мовними компетентностями, самостійно вдосконалюватися у міжкультурному спілкуванні на основі рефлексивної самооцінки результатів власної пізнавальної діяльності. Стратегічна компетентність, яку інколи називають компенсаторною, – це здатність компенсувати у процесі спілкування недостатній рівень володіння АМ, нестачу мовленнєвого і соціального досвіду спілкування АМ, здатність використовувати стратегії міжкультурного спілкування [5: 15].

Враховуючи результати дослідження Н.Є. Білоножко [1], у змісті НСК вважаємо за доцільне виділити **знання** (індивідуальних психологічних особливостей та особливостей навчального стилю, навчальних стратегій, комунікативних стратегій) та **навички і вміння** (визначати власні психологічні особливості, особливості навчального стилю; використовувати навчальні та комунікативні стратегії; відбирати ефективні стратегії для вирішення навчальної задачі та досягнення цілей комунікації; враховувати особливості власного навчального стилю під час вибору стратегій і засобів).

Зупинимось детальніше на стратегіях, під якими розуміють “певним чином організовану, цілеспрямовану та керовану лінію поведінки, обрану індивідом для виконання завдання, яке він/вона ставить собі сама, або з яким він/вона стикається” [3: 10]. Існують різні підходи до класифікації стратегій. У контексті тематики нашого дослідження услід за С.Ю. Ніколаєвою [5] та з урахуванням сучасних досліджень [1; 6; 7; 8; 9; 10; 11] виокремлюються:

1. **Навчальні стратегії:** метакогнітивні, когнітивні.
2. **Стратегії використання АМ у різних видах мовленнєвої діяльності.**

3. **Комунікативні стратегії:** компенсаторні, соціальні, афективні.

Отже, група **навчальних стратегій** включає:

- 1.1. **Метакогнітивні** стратегії, спрямовані на регулювання процесу навчання, які передбачають: *стратегії концентрації на навчанні / конкретному завданні / конкретних цілях; стратегії планування процесу учіння; стратегії контролю за розумінням / продукуванням мовлення / ходом виконання завдань; стратегії самооцінки виконання завдань / рівня АКК / результативності СР.*

1.2. **Когнітивні** стратегії, які безпосередньо пов'язані з певними завданнями навчання і включають: *стратегії запам'ятовування*: вивчення правила; створення ментальних зв'язків; використання уяви, опору; повторення; дія з новим матеріалом; *стратегії у продукції*: аналіз, повторення, пригадування і використання мовленнєвих зразків, переклад, перетворення, участь у мовленнєвих ситуаціях; унаочнення; *стратегії у реценції*: аналіз, вправлення; використання різноманітних ресурсів.

2. **Стратегії використання АМ у різних видах мовленнєвої діяльності** передбачають: *стратегії використання мови під час "мовленнєвого породження та мовленнєвого відтворення"* [2: 191] (активізація внутрішніх ресурсів із можливою попередньою підготовкою; врахування аудиторії у виборі стилю, структури дискурсу; розширення завдання; уточнення комунікативного наміру [3; 4]; активізація змістовних замінів; формування динамічного концепту висловлювань [2: 191]; використання мовленнєвих кліше; моніторинг успішності усного висловлювання за допомогою жестів, міміки, дій слухача; аналізу аудіозапису власного висловлювання); *стратегії використання мови під час "мовосприйняття"* [2: 191] (активізація лінгвосоціокультурних та лінгвістичних знань; ймовірніше передбачення організаційної структури та змісту інформації; ідентифікація отриманої лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації [3; 4]; пошук контекстуальних і внутрішньомовних опор [2: 191]; побудова гіпотези щодо комунікативного наміру контексту; перевірка гіпотези [3; 4]); *інтерактивні стратегії* (активізація можливих варіантів розгортання комунікативної взаємодії; визначення прогалів у поглядах співрозмовників чи в інформації, якою вони володіють; передача черги іншому учаснику взаємодії; використання заповнювачів мовчання; досягнення взаєморозуміння; звертання до співрозмовника за допомогою; моніторинг відповідності взаємодії задачі; моніторинг успішності взаємодії; розв'язання непорозуміння; відновлення спілкування [3; 4]).

3. Група **комунікативних стратегій** включає:

3.1. **Компенсаторні стратегії**: *здогад* (використання різного виду ключів); *уникання*; *подолання обмеження в говорінні та письмі* (використання мови тіла, отримання допомоги, вибір теми, перефразування, створення похідних слів) [9].

3.2. **Соціальні стратегії**, уточнені нами з урахуванням низки публікацій [8; 9; 11]: *формулювання запитань* (запитання з метою уточнення / корекції); *співробітництво з іншими студентами* (корекція, оцінювання, заохочення, обмін інформацією, обговорення, взаємонавчання); *співробітництво з просунутими користувачами мови / носіями мови*; *емпатія* (розвиток розуміння інших культур, усвідомлення думок, почуттів інших людей, надання інформації з власної ініціативи).

3.3. **Афективні стратегії включають** [8; 9; 11]: *стратегії зменшення хвилювання* (використання музики, дихальної гімнастики); *стратегії самозаохочення* (позитивне налаштування, самовинагорода, виправданий ризик); *стратегії керування емоційним напруженням* (обговорення власних почуттів з іншим студентом / викладачем, ведення щоденника власних навчальних досягнень).

На основі аналізу науково-методичної літератури [2; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11 та ін.], а також власного викладацького досвіду ми визначили вимоги до володіння НСК, які включають *стратегії*, а також *навички і вміння* використовувати відповідні стратегії у навчально-пізнавальній діяльності.

Так, на *першому курсі* студенти повинні оволодіти

- **навчальними стратегіями: метакогнітивними** (підготовка робочого місця та необхідних засобів навчання; дотримання наміченого плану; контроль виконання усіх кроків наміченого плану; правильне планування повторення; використання можливості бібліотеки, ресурсів мережі Інтернет; пошук і відбір інформації з різних джерел; перевірка правильності отриманого результату; самооцінка результатів; оцінка результатів власної діяльності відповідно до запропонованих викладачем критеріїв; ведення записів щодо джерел інформації; ведення словників, конспектів тощо; ведення статистики своїх помилок та визначення шляхів їх виправлення; визначення проблеми, яка заважає виконати завдання і пошук шляхів її подолання; самоконтроль і заміна навчальних стратегій у разі необхідності; моніторинг сприйняття і розуміння тексту, що використовується для читання чи аудіювання; самоконтроль використання мовних засобів; раціональний розподіл часу на підготовку до екзамену чи іншого виду контролю; раціональний розподіл часу на екзамені); **когнітивними**

(встановлення асоціації з явищами рідної мови / раніше вивченими явищами АМ; постановка запитань для розширення знань та уявлень про явища, ситуації тощо; систематизація знань шляхом використання графічних опор; співвіднесення нового правила, значення з іншими, раніше вивченими; самостійний підбір прикладів до правил; самостійне виведення правил на основі прикладів; використання зображальних, інтонаційних опор та ін.; транскрибування слів, словосполучень, речень і текстів; інтонування письмових та усних текстів чи їх фрагментів; запам'ятовування лексичних одиниць (імітація; складання смислових пар, речень; використання ключових слів, логічних зв'язків, карти пам'яті, римування, музики, різної висоти тону, темпу та динаміки вимови, ритмізації, мелодизації тощо); запам'ятовування матеріалу (вивчення правила; проведення асоціацій; використання уяви, опор – створення семантичних карт, використання ключових слів; повторення; дія з новим матеріалом));

• **стратегіями використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності:** відбір лексичного і граматичного матеріалу, його попереднє повторення; використання мовленнєвих кліше; передача черги іншому учаснику взаємодії; використання заповнювачів мовчання; звертання до співрозмовника за допомогою;

• **комунікативними стратегіями:** *компенсаторними* (здогад про тему та ідею тексту за заголовком, ілюстраціями, ключовими словами; семантичне та мовне спрощення; ігнорування при першому читанні / прослуховуванні незрозумілої інформації; виділення ключових слів, які сприяють розумінню основного змісту аудіо- чи друкованого тексту; багаторазове прослуховування незрозумілих фрагментів фонограми або перечитування незрозумілих фрагментів тексту; подолання обмеження в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (використання мови тіла, отримання допомоги, вибір теми, перефразування, створення похідних слів)); *соціальними* (співпраця з іншими для досягнення спільної навчальної мети; спілкування через Інтернет); *афективними* (стратегії зменшення хвилювання (використання музики, дихальної гімнастики)).

На *другому* курсі майбутні вчителі повинні оволодіти:

• **навчальними стратегіями:** *метакогнітивними* (конкретизація цілей навчання; аналіз результатів оцінювання викладачем; підбір відповідних засобів для вирішення навчальної

задачі; планування навчальної діяльності відповідно до завдання; підбір і використання зразків для виконання письмових та усних завдань творчого характеру; ведення записів із різних джерел інформації; аналіз причин невдач чи недостатнього рівня виконання завдання; контроль ходу та результатів виконання навчальної задачі); **когнітивними** (диференціація фактів і поглядів; аналіз різних поглядів; розгляд нового матеріалу цілісно, з урахуванням усіх характеристик; здійснення порівняльного аналізу явищ англійської та рідної мов; створення тонограми усних та письмових текстів чи їх фрагментів; створення опорних схем, таблиць; стратегії запам'ятовування матеріалу (створення ментальних зв'язків – групування, проведення асоціації, використання контексту); швидкий перегляд інформації з метою визначення її важливості);

- **стратегіями використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності:** активізація внутрішніх ресурсів з можливою попередньою підготовкою; розширення завдання; експериментування з мовними одиницями; уточнення комунікативного наміру; моніторинг успішності усного висловлювання за допомогою жестів, міміки, дій слухача, аналізу аудіозапису власного висловлювання; активізація лінгвосоціокультурних та лінгвістичних знань; ймовірнісне передбачення організаційної структури та змісту інформації; побудова і перевірка гіпотези щодо комунікативного наміру контексту; визначення прогалин у поглядах співрозмовників чи в інформації, якою вони володіють; моніторинг успішності взаємодії;

- **комунікативними стратегіями:** **компенсаторними** (здогад (використання різного виду ключів, морфологічний аналіз ЛО та визначення її значення за будовою тощо; використання контексту, фонових знань); уникання (спілкування, складних у змістовому та мовному плані тем тощо)); **соціальними** (формулювання запитань (з метою уточнення / корекції); співпраця з іншими студентами (корекція, оцінювання, заохочення, обмін інформацією, обговорення, взаємонавчання); емпатія (розвиток розуміння інших культур, усвідомлення думок та почуттів інших людей, надання особистої інформації та інформації з власної ініціативи)); **афективними** (самозаохочення (позитивне налаштування, самовинагорода, виправданий ризик); керування емоційним напруженням (обговорення власних почуттів з іншим студентом / викладачем, ведення щоденника

власних навчальних досягнень)).

Вимоги для студентів *третього* курсу передбачають:

- **навчальні стратегії: метакогнітивні** (аналіз особистих потреб та мети вивчення АМ; планування ходу виконання завдання крок за кроком; аналіз індивідуальних труднощів у оволодінні АМ; аналіз відповідності результату визначеній меті; аналіз відповідності обраних стратегій меті і реально досягнутому результату; аналіз та оцінка власного рівня АКК; рефлексивна оцінка практичного результату своєї діяльності; визначення навчальних цілей практики спілкування; визначення проблеми для вирішення); **когнітивні** (формулювання висновків на основі всебічного аналізу; аргументування висновків);

- **стратегії використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності:** (виконання керівної ролі в дискусії; здійснення моніторингу реакції партнерів спілкування; врахування аудиторії у виборі стилю, структури дискурсу; ідентифікація отриманої лінгвістичної та екстралінгвістичної інформації; активізація можливих варіантів розгортання комунікативної взаємодії; досягнення взаєморозуміння; моніторинг відповідності взаємодії задачі);

- **комунікативні стратегії: соціальні** (співпраця з просунутими користувачами мови / носіями мови; організація спільної самостійної навчальної практики спілкування).

Студенти *четвертого* курсу повинні оволодіти:

- **навчальними стратегіями: метакогнітивними** (аналіз ефективності індивідуальних стратегій оволодіння АМ; виділення в ситуації принципово нових умов; аналіз відповідності наявних знань та умінь новим умовам; визначення необхідного змісту нових знань і вмінь; моніторинг відповідності поточного результату меті, призупинення діяльності та аналіз причин неуспішності; планування й організація самостійного наукового дослідження / проекту; письмове оформлення результатів дослідження); **когнітивними** (аналіз причин та закономірностей тих чи інших явищ);

- **стратегіями використання мови в різних видах мовленнєвої діяльності:** (формування динамічного концепту висловлювань);

- **комунікативними стратегіями: соціальними** (керівництво спільною навчальною практикою спілкування та оцінка її результатів).

Отже, результатом оволодіння переліченими стратегіями, а також навичками і вміннями їх використовувати є методична готовність студентів до навчально-пізнавальної діяльності.

Перспективами подальших досліджень вважаємо розробку методики формування НСК у майбутніх учителів іноземних мов на різних ступенях навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоножко Н.Є. Методика формування стратегічної англомовної компетенції старшокласників у процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталія Сліковна Білоножко. – К., 2010. – 263 с.
2. Дроздова І.П. Стратегії оволодіння мовою як запорука успішного навчання професійного мовлення / І.П. Дроздова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 1. – С. 186–193.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [пер. з англ. О.М. Шерстюк] ; наук. ред. укр. вид-ня С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Мисечко О.Є. Поняття стратегічної компетенції у змісті сучасної професійної підготовки вчителя іноземної мови у ВНЗ / О.Є. Мисечко // Вісник Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2004. – Вип. 19. – С. 174–178.
5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
6. Macaro E. Learning Strategies in Foreign and Second language Classrooms / E. Macaro. – London, N. Y. : CONTINUUM, 2001. – 282 p.
7. O'Malley J. M. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J. Michael O'Malley, Anna Uhl Chamot. – Cambridge : Cambridge University Press, 1990. – 265 p.
8. Oxford R.L. Hero with a Thousand Faces: Learner Autonomy, Learning Strategies and Learning Tactics in Independent Language Learning / R.L. Oxford // Language Learning Strategies in Independent Settings. – Cromwell Press Ltd., 2008. – P. 41–63.
9. Oxford R. L. Language Learning Strategies / R.L. Oxford. – Boston : Heinle and Heinle Publishers, 1990. – 343 p.
10. Rampillon U. Lerntechniken im Fremdspachunterricht: [Handbuch] / U. Rampillon. – Mьnchen : Hueber, 1989. – 139 S.
11. Stickler U. Collaborative Language Learning Strategies in an E-mail Tandem Exchange / U. Stickler, T. Lewis // Language Learning Strategies in Independent Settings. – Cromwell Press Ltd., 2008. – P. 237–261.

УДК 372.881.161.1

**СУТНІСТЬ НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО
ОРІЄНТОВАНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ БАЗОВИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Кісіль Л.М. (Харків)

У статті розглядаються особливості навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення іноземних студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: іноземні студенти, професійний діалог, вищі навчальні заклади, діалогічне мовлення, професійне мовлення.

Кисиль Л.Н. Сущность обучения профессионально направленной диалогической речи студентов-иностранцев базовых факультетов инженерных специальностей. В статье рассматриваются особенности обучения профессионально направленной диалогической речи иностранных студентов технических специальностей.

Ключевые слова: иностранные студенты, профессиональный диалог, высшие учебные заведения, диалогическая речь, профессиональная речь.

Kisil L.M. The Essence of Teaching Professionally-Oriented Dialogue Speech to the Foreign Students of Engineering Specialties at the Main Departments. The peculiarities of teaching professionally-oriented dialogue speech to the foreign students of engineering specialties are analyzed in the article.

Key words: foreign students, professional dialogue, higher educational establishments, dialogical speech, professional speech.

В умовах активного розвитку міжнародних зв'язків цінність випускників-іноземців технічних вищих навчальних закладів (ВНЗ) багато в чому визначається рівнем їхньої професійної мовної підготовки. Майбутнім спеціалістам у галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва відкриваються перспективи працевлаштування в різних країнах світу, налагодження ділових контактів, що зумовлює актуальність оволодіння майбутніми інженерами навичками професійно спрямованого діалогічного мовлення.

У працях науковців (О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Гойхман, Є. Голобородько, І. Гудзик, Г. Іваницька, Т. Ладиженська, О. Леонтєв, О. Мітрофанова, В. Мельничайко, Г. Михайловська, Н. Пашківська, Є. Палихата, М. Пентилюк, В. Стативка, Л. Якубинський та ін.) висвітлено результати наукового пошуку з різних аспектів розвитку мовлення, розкрито особливості діалогічних текстів, визначено засади психології спілкування. Однак практика свідчить, що, незважаючи на наукові розвідки, методичні розробки, проблема навчання професійного діалогічного мовлення залишається актуальною. Крім того, аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень свідчить про увагу сучасних дослідників до питання навчання професійно спрямованого мовлення студентів нелінгвістичних спеціальностей. Різні складові проблеми навчання професійного спілкування майбутніх економістів вивчали, зокрема, Ю.С. Авсюкевич, Н.Л. Драб, С.П. Кожушко, Л.Я. Личко, О.Б. Тарнопольський та ін.; юристів – С.Е. Кіржнер, Л.Б. Котлярова, Г.П. Савченко та ін.; медиків – О.П. Петрашук, І.А. Рябцевич та ін.; інженерів – Д.В. Бубнова, С.С. Коломієць, Г.В. Кравчук та ін. Однак недостатньо дослідженим залишається питання навчання саме професійно спрямованого діалогічного мовлення іноземних студентів технічних спеціальностей. Вивчення зазначеного питання потрібно розпочати з визначення особливостей навчання студентів-інженерів професійного діалогу.

Мета статті – визначити специфіку навчання професійного діалогічного мовлення студентів-іноземців основних факультетів галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва.

Професійна спрямованість у навчанні діалогічного мовлення передбачає оволодіння іноземними студентами вміннями та навичками вести діалог за темами спеціальності у професійно орієнтованих ситуаціях з використанням спеціальної лексики. Таким чином, діалогічне мовлення виступає, з одного боку, як мета навчання, з іншого ж боку, воно є засобом формування та розвитку вмінь і навичок діалогічного мовлення. Як нам відомо, говоріння як вид мовленнєвої діяльності існує у діалогічній та монологічній формах, які тісно взаємопов'язані між собою. Монологічне та діалогічне мовлення має взаємоперехідність: діалог може досить часто включати розгорнуті висловлювання і переходити в монологічне мовлення, а часом процес говоріння будується від діалогу до монологу [1: 21].

Нині існують різні класифікації діалогів, які залежать від критеріальних підходів до їх визначення. Серед основних критеріїв – характер протікання діалогу та його зовнішня форма, ступінь готовності, цільова спрямованість, кількість учасників, характер реакції на першу вихідну репліку діалогу, семантичне наповнення діалогу, тематичне та структурне поєднання реплік, функція у соціальних комунікаціях [7: 14].

Одним із шляхів розвитку і навчання професійного діалогічного мовлення є діалог або текст [2: 14].

На першому курсі навчання професійного діалогічного мовлення доцільно та ефективно базувати на роботі з текстом за спеціальністю. Навчальний текст допомагає створити реальну ситуацію навчально-професійного спілкування. Адже навчальна діяльність на базі тексту – основа формування навичок та вмінь конструювання висловлювань; здійснення трансформації на різних мовних та мовленнєвих рівнях; формулювання різноманітними способами головної та другорядної інформації; складання різних типів планів та застосування їх для реалізації відповідних комунікативних (мовленнєвих) дій; складання конспекту та здійснення декомпресії та компресії інформації у процесі її усного відтворення. Таким є неповний перелік навичок та вмінь, які виробляються при роботі з текстом і які необхідні для подальшого навчання професійно орієнтованого професійного мовлення студентів-іноземців базових факультетів інженерних спеціальностей.

Таким чином, навчання професійно спрямованого говоріння, зокрема діалогічного, має свої особливості: вправи повинні відповідати таким стабільним вимогам, як заданість ситуації, професійна спрямованість завдань, природність ситуації спілкування, вмотивованість мовленнєвої дії студента, наявність вказівок на дію з матеріалом, новизна.

У системі навчання професійного діалогічного мовлення іноземних студентів основних факультетів галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва необхідно також моделювати ситуації, які розвивають мовленнєві вміння, що відповідають потребам майбутніх інженерів і є також важливими для набуття навичок грамотно складати повідомлення на професійно орієнтовану тему, використовуючи екстралінгвістичні засоби інформації (схеми, малюнки, таблиці).

З огляду на вимоги типових програм підготовки викладача російської мови як іноземної щодо формування навичок та вмінь діалогічного мовлення, основними характеристиками професійно спрямованого діалогу є ініціативність, реакційність, виразність і спрямованість мовлення, логічний взаємозв'язок і взаємозумовленість реплік діалогу, спонтанність мовлення і відповідність комунікативного поведіння сфері, ситуації і комунікативному наміру партнера. Розуміння професійно орієнтованого діалогічного мовлення як способу регулювання діяльності дозволяє говорити про його якість, що забезпечують здатність ефективно впливати на об'єкт, як про мету навчання.

Для більш ефективного навчання діалогічного мовлення професійного спрямування студентів технічних спеціальностей, зокрема автомобільно-дорожніх, нами виокремлено типи діалогів, які є найбільш функціональними у професійній діяльності майбутнього інженера і тому необхідні для оволодіння у технічному ВНЗ: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, діалог-обговорення. Наприклад, діалог-розпитування, в якому відповідна репліка підпорядкована питанню й обумовлюється ним, реалізується з метою обміну інформацією на певну тему.

Для вміння вести ефективний діалог важливо знати граматичні структури, які необхідні для формулювання думки та розуміння широкого кола діалогів у професійній сфері, значну кількість лексичних одиниць, зокрема термінологічних, що вживаються у професійному спілкуванні.

Практичний досвід роботи з іноземними студентами свідчить, що у студентів-іноземців 1 курсу певною мірою вже сформовано навички діалогічного мовлення. Проте в них ще не склалися навички дійсно комунікативного спілкування: діалог зазвичай зводиться до питально-відповідної форми, репліки однотипні за своєю структурою, не відображено лінгвістичні особливості діалогічного мовлення – еліптичність речень, наявність вигуків, вставних конструкцій; студенти на цьому етапі недостатньо вміють підтримувати діалог, не володіють формулами мовленнєвого етикету. Тим більше великих труднощів зазнає спілкування на професійні теми. На 1 курсі в процесі навчання діалогічного мовлення іноземні студенти ще лише накопичують навчально-професійний досвід на матеріалі прочитаних або почутих

текстів за фахом. Подальше навчання спрямовано на формування вмінь предметно-професійного спілкування, яке передбачає набуття навичок у студентів стосовно створення власних висловлювань у межах заданих тем, підтримки обговорення проблем, пов'язаних зі специфікою функціонування галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва тощо. На старших курсах навчання діалогічного мовлення має своєю метою розвивати вміння професійного спілкування. Іноземні студенти повинні вміти вести непередбачений діалог на професійні теми, використовувати в діалозі аргументи, які підтверджують правильність висловлювання, вміти відстоювати свою точку зору. Майбутні інженери також повинні брати активну участь у бесіді або дискусії на професійні теми, спілкуватися при цьому з двома-трьома співрозмовниками.

При навчанні російської мови лише утворюється база для вузькопрофесійного спілкування, але складається вона на основі формування навичок спілкування на теми, пов'язані з майбутньою професією. Цей аспект, на наш погляд, є ключовим при професійно орієнтованому навчанні російської мови як іноземної майбутніх інженерів, зокрема при навчанні професійного діалогічного мовлення. Адже викладач-словесник формує і розвиває комунікативну компетенцію студентів з російської мови, а не фахову компетенцію з автомобільних перевезень, основ теорії транспортних процесів та систем, інженерної графіки чи з будь-якої іншої дисципліни. Це справа спеціалістів відповідного профілю. Завдання викладача РЯІ – навчати майбутнього спеціаліста-іноземця у галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва перш за все доповідати російською мовою про свій фах та фахові аспекти, добре володіти науковою термінологією, тобто знати мову своєї спеціальності. Термінологічна лексика необхідна іноземним студентам технічних спеціальностей насамперед при читанні спеціальних текстів за фахом з метою набуття професійних знань, для ведення професійно орієнтованої бесіди або дискусії з російськомовними фахівцями, а також при написанні анотації, реферату чи повідомлення тощо.

Навчально-професійна сфера є домінантною у вивченні російської мови як іноземної у технічному ВНЗ. Однак для спілкування майбутніх інженерів, розвитку навичок говоріння, зокрема в діалогічному мовленні, важливими є також соціально-культурна

та суспільно-політична сфери. За визначенням В.Л. Скалкіна, сферою спілкування можна вважати сукупність однорідних ситуацій спілкування. Характерними для цих ситуацій, на думку вченого, є умови спілкування, взаємини між мовцями та однотипність мотивів мовлення [6: 61].

При формуванні вмінь професійного діалогічного мовлення у студентів-іноземців завданням викладача-русиста є вироблення якості говоріння. Під якістю говоріння розуміють ступінь ініціативності співрозмовника в плані незалежності від опори, адекватності реагування на поставлене комунікативне завдання, самостійності реалізації інтенційних програм висловлювання та правильності вибору способу реалізації інтенцій професійного мовлення. Якість говоріння виховується поступово через застосування опор та за рахунок поступової відмови від них, через системне, дозоване навчання способів реалізації ядерних (базисних) інтенцій професійного мовлення – запит, повідомлення, опис, аргументація, висновок [5].

На нашу думку, для успішного ведення професійно орієнтованого діалогу потрібно формувати у студентів-іноземців технічних спеціальностей вміння:

1) реагувати на основні ідеї та розпізнавати суттєво важливу інформацію під час детальних обговорень, дискусій, офіційних перемовин, лекцій, бесід, що пов'язані з навчанням та професією інженера;

2) чітко аргументувати погляди під час дискусій щодо актуальних тем академічного та професійного життя;

3) адекватно реагувати на позицію, погляди співрозмовника;

4) пристосовуватися до змін, які зазвичай трапляються під час бесіди і стосуються її напряму, стилю та основних наголосів;

5) вести телефонні розмови з конкретними цілями академічного та професійного характеру;

6) обговорювати зміст автентичних радіо- і телевізійних програм, газетних статей на академічні та професійні теми.

У змісті навчання російської мови іноземних студентів інженерних спеціальностей ми виділяємо компоненти професійно орієнтованого спілкування, які забезпечують належний рівень засвоєння усного мовлення професійного спрямування: лінгвістичний, професійний та психологічний. Лінгвістичний компонент передбачає оволодіння

іноземними студентами базових факультетів мовою галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва через мовні знання та правила оперування лексичними та граматичними структурами. Цей аспект полягає у формуванні навичок і вмінь користуватися фаховою термінологією, фразеологією та граматичними елементами. Професійний аспект відображає наявність у студентів-іноземців знань про принципи роботи автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва, особливості ведення переговорів у цій сфері, знання термінологічних одиниць фахового спрямування. Психологічний компонент у професійно-орієнтованому спілкуванні майбутніх технічних спеціалістів пояснюється необхідністю формування навичок і вмінь адекватно оцінювати співрозмовників, передбачати їх реакції на висловлювання під час спілкування, розуміти тактику їхньої поведінки. Професійно орієнтоване спілкування, на нашу думку, є найважливішим невід'ємним елементом змісту навчання іноземних студентів професійно спрямованого мовлення, зокрема діалогічного.

Таким чином, специфіка навчання професійного діалогічного мовлення полягає передусім у тісному взаємозв'язку понять “професійна спрямованість” та “діалогічне мовлення”. Навчальна діяльність на базі професійно орієнтованого тексту – основа формування навичок та вмінь побудови висловлювань, оскільки робота з навчальним текстом за спеціальністю допомагає створити реальну ситуацію навчально-професійного спілкування, зокрема в діалогічному мовленні. Засвоєння майбутніми інженерами фахової термінології як невід'ємного складника функціональної компетенції є запорукою успішного навчання професійно орієнтованого спілкування та набуття навичок говоріння у професійному діалогічному мовленні студентів-іноземців основних факультетів галузі автомобільного машинобудування та дорожнього будівництва. Основним напрямом подальших розробок у зазначеному аспекті вважаємо створення методичних моделей навчання конкретних стратегій професійного діалогічного мовлення відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів технічних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Д. Некоторые проблемы обучения диалогической речи / И.Д. Бим // Иностр. яз. в школе. – 1979. – № 5. – С. 21–23.
2. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – 2-е изд. – М. : Рус. яз., 1986. – 144 с.
3. Митрофанова О.Д. Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. – М. : Рус. яз., 1990. – 270 с.
4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
6. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
7. Черненко Н.М. Підготовка майбутніх менеджерів до діалогової комунікації в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М. Черненко. – Одесса, 2004. – 241 с.
8. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие для вузов / А.Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 334 с.

УДК 378.16:811.111

**ШЛЯХИ АКТИВІЗАЦІЇ
ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Кобзар О.І., Лешньова Н.О. (Харків)

У статті розглядаються форми та методи навчання англійської мови, які сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів: проблемне навчання, рольова гра, проектний метод, “мозковий штурм”, “круглий стіл”. Даються практичні рекомендації з їх використання у навчальному процесі.

Ключові слова: проблемне навчання, рольова гра, проектний метод, “мозковий штурм”, “круглий стіл”.

Кобзарь Е. И., Лешнёва Н. А. Пути активизации познавательной деятельности студентов на занятиях по английскому языку. В статье рассматриваются формы и методы обучения английскому языку, способ-

ствующие активизации познавательной деятельности студентов: проблемное обучение, ролевая игра, проектный метод, “мозговой штурм”, “круглый стол”. Даются практические рекомендации по их использованию в учебном процессе.

Ключевые слова: проблемное обучение, ролевая игра, проектный метод, “мозговой штурм”, “круглый стол”.

Kobzar O. I., Leshnyova N. O. Ways of the Activization of Students' Cognitive Activity in English Language Classes. The forms and methods of teaching English facilitating the activation of students' cognitive activity (the problem-solving method, the role play, the project method, brain-storming, “round table”) are considered in the article. Practical recommendations on their usage in the process of teaching are given.

Key words: problem-solving method, role play, project method, brain-storming, “round table”.

Знання іноземної мови набуває все більшого значення для фахівців різних спеціальностей, тому важливою проблемою, що стоїть перед педагогами, є пошук форм і методів, які спрямовані на підвищення ефективності навчання.

Об'єктом дослідження даної статті є форми та методи, що сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів.

Актуальність цього дослідження зумовлена тим, що активізація пізнавальної діяльності безпосередньо впливає не лише на якість засвоєння навчального матеріалу, але й на формування активної особистості майбутнього фахівця, здатного на творче вирішення будь-яких складних проблем наукового чи виробничого характеру.

Предметом дослідження є особливості використання проблемного навчання, ролівої гри, проектного методу, “мозкового штурму” та “круглого столу” при навчанні англійської мови студентів немовних факультетів.

Метою статті є розгляд вищевказаних форм та методів та розробка рекомендацій з їх використання у навчальному процесі на заняттях з англійської мови.

Дослідження методів, які активізують пізнавальну діяльність студентів, завжди приваблювало як видатних педагогів та психологів 20 століття, так і провідних фахівців сучасності. І це цілком природно, тому що викладачі завжди прагнули використовувати той незначний

час, який відводиться навчальною програмою на вивчення іноземної мови на немовних факультетах, з максимальною ефективністю. І таких ефективних методів розроблено вченими чимало. Розглянемо деякі з них, насамперед, проблемне навчання [2; 6; 8; 9; 10; 14] та рольову гру [1; 3–5; 7; 15; 16], які вже стали класичними, а також ті, що вважаються новітніми – проектний метод, “мозковий штурм” та “круглий стіл” [11–13].

Основна ідея проблемного навчання полягає в тому, що знання у значній своїй частині не передаються студентам у готовому вигляді, а здобуваються ними у процесі самостійної пізнавальної діяльності в умовах проблемної ситуації [9: 14].

Слід відзначити загальну закономірність активізації пізнавальної діяльності студентів: напруження інтелектуальних сил, яке викликане проблемними запитаннями та проблемними навчальними завданнями дослідницького характеру. Це напруження народжується у зіткненні з труднощами в розумінні та осмисленні нового факту чи поняття і характеризується наявністю проблемної ситуації, високого інтересу студентів до теми, їх емоційного настрою та вольового зусилля [9: 13]. У процесі самостійного пошуку шляхів вирішення проблем студенти, аналізуючи, порівнюючи, узагальнюючи фактичний матеріал, самі одержують із нього нову інформацію [9: 18]. В результаті у студентів розвиваються увага, творча уява, здогадка, формуються навички розумових операцій та здатність відкривати нові знання та знаходити нові засоби дій шляхом висування гіпотез та їх обґрунтування [9: 20].

Мета проблемного навчання – засвоєння не лише результатів наукового пізнання, але й самого процесу одержання цих результатів, формування пізнавальної самостійності студентів та розвиток їх творчих здібностей [9: 20].

Однією з переваг проблемного навчання є й те, що, вирішуючи проблему, студент не нехтує раніш здобутими знаннями, а миттєво знаходить їх у скрині свого мозку [10: 89].

Оскільки мислення починається при зіткненні людини з проблемою, основу проблемного навчання складають систематично та навмисно створювані викладачем проблемні ситуації [9: 30]. Ядром проблемної ситуації повинно бути протиріччя [9: 48]. Основними джерелами проблемності при навчанні граматики англійської мови є такі типові

протириччя, які повинні бути вирішені в результаті взаємодії викладача та студентів і які створюють мисленнєву базу активного пізнання: а) протириччя між старими знаннями та новими фактами; б) між рівнями знань; в) між поглядами студентів; г) між науковими та практичними знаннями [6: 39–40].

На основі правил створення проблемних ситуацій, керування процесом засвоєння у проблемній ситуації [8] нами розроблена система проблемних ситуацій, які доцільно використовувати під час навчання студентів граматики англійської мови. Слід відзначити основні типи проблемних ситуацій, які ми використовуємо у навчальному процесі.

Перший тип – проблемна ситуація виникає, коли студенти усвідомлюють недостатність своїх знань для пояснення нового факту [8], наприклад, при розгляді різниці в значенні сполучень дієслова *to stop* з герундієм та з інфінітивом:

He stopped smoking.

He stopped to smoke.

Другий тип – проблемна ситуація виникає, коли студенти стикаються з необхідністю використовувати раніш засвоєні знання в нових практичних умовах [8], наприклад, при розгляді використання Participle I у функції означення та обставини:

The student reading a book smiled.

Reading a book, the student smiled.

Третій тип – проблемна ситуація виникає, коли є протириччя між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною неможливістю втілення обраного способу [8], наприклад, коли студенти стикаються з фактом відсутності форми пасивного стану в майбутньому часі групи Continuous, але теоретично вони можуть утворити цю неіснуючу форму.

Четвертий тип – проблемна ситуація виникає, коли є протириччя між практично досягнутим результатом виконання завдання та відсутністю у студентів знань для його теоретичного обґрунтування [8], наприклад, при розгляді випадків використання в конструкції “складний додаток” після дієслів, які означають чуттєві сприйняття, Participle I замість інфінітиву:

I saw him cross the street.

I saw him crossing the street.

Розглядаючи переваги проблемного навчання, ми не можемо не відзначити його роль у підвищенні мотивації навчання, оскільки при вирішенні проблемної ситуації виникає пізнавальний інтерес, який вважається сильним мотивом навчання [14]. Під час навчання найчастіше викликають здивування у студента та ставлять його у проблемну ситуацію такі елементи, як новизна інформації, незвичайність, несподіваність, дивовижність, розбіжність з його колишніми уявленнями. У сукупності вони є найсильнішими збуджувачами пізнавального інтересу, що загострюють емоційно-мисленнєві процеси. Саме вони спонукають студентів до спостереження, здогадки, пошуку виходу із проблемної ситуації, яка виникла [14: 30].

Упровадження проблемного навчання є потужним засобом підвищення ефективності навчання шляхом активізації мисленнєвої діяльності студентів, а також формування навичок самостійного здобування знань [2], що сприяє формуванню інтелектуально активної особистості, висококваліфікованого фахівця.

Рольова гра визнана провідними педагогами та психологами (як вітчизняними, так і закордонними) [1; 3; 4; 7; 15; 16] ефективним засобом навчання усного мовлення, оскільки вона, на відміну від традиційних дидактичних методів, успішно охоплює три компоненти навчального процесу: інформаційну базу, творче мислення та практичні професійні навички [3: 11]. Рольова гра є активним методом навчання, який має значні переваги: примусова активізація мислення та поведінки студентів (вимушена активність); високий ступінь залучення студентів до навчального процесу (активність студентів можна порівняти з активністю викладача); обов'язкова взаємодія студентів між собою; підвищений ступінь мотивації, емоційності та творчий характер занять; спрямованість на переважний розвиток професійних, інтелектуальних, поведінкових навичок та вмінь у стислий час [1: 205]. Перевагами рольових ігор є й такі якості: максимальне наближення до реальних умов професійної діяльності, широка самостійність учасників гри, прийняття рішень, які моделюють реальну комунікативну ситуацію [7: 193]. Під час гри виникає ефект солідарності, який фактично характеризує будь-яку колективну діяльність, активізує діяльність кожного [4: 163].

Під час навчання студентів немовних факультетів усного мовлення доцільно використовувати комплекс рольових ігор. Особливий інтерес

у студентів старших курсів викликає розроблена нами рольова гра “Наукова конференція” [5], яка включає три етапи: підготовчий, ігровий та заключний.

На підготовчому етапі студенти засвоюють лексико-граматичний матеріал та готують доповіді до конференції, використовуючи оригінальну літературу з наукової бібліотеки та з Інтернету. Як показує досвід, студенти ставляться до пошуку необхідної літератури з ентузіазмом та демонструють творчі здібності під час обробки здобутої інформації, при цьому самостійно роблячи висновки.

Діяльність студентів у процесі рольової гри охоплює риси не лише навчальної, але й майбутньої професійної діяльності. Для них участь у цій грі є “репетицією” перед виступом на реальній міжнародній конференції за кордоном.

Вибір теми “Наукової конференції” залежить від фахових інтересів студентів, за бажанням студентів темою конференції може стати будь-яка проблема, що їх хвилює. Наприклад, у групі студентів-біофізиків була проведена конференція “Наркотики. Їх вплив на людину”. Студенти взяли активну участь у пошуку матеріалів для доповідей, дискусія також проходила активно, обговорювалися вплив різних наркотичних речовин на людину та наслідки їх регулярного використання, наводилися статистичні дані, розглядалися закони, які забороняють прийом наркотиків.

Досвід показує, що під час рольової гри у студентів виникає діловий азарт, підвищується емоційність сприйняття інформації. Ігрова атмосфера допомагає подолати психологічний бар’єр, сприяє психологічній розкнутості студентів, стимулює активність учасників, забезпечує умови, які допомагають студентам продемонструвати свої творчі здібності повною мірою.

Проектний метод [11–13] також ефективно стимулює пізнавальну діяльність студентів. Його доцільно використовувати не лише під час роботи над фаховими проблемами студентів, але й під час вивчення таких усних тем, як “London”, “Great Britain”, “The United States of America”, “Kharkiv” та ін.

При вивченні цих тем студенти з великим інтересом готують презентації з використанням ноутбуків та проекційної апаратури. Значний інтерес викликає у студентів і підготовка доповідей про видатних вчених – фізиків, хіміків, біологів, математиків.

Метод “мозкового штурму” [11–13] дуже популярний за кордоном і вважається одним із найефективніших. Його сутність полягає в тому, що перед студентами ставиться проблема, яка стосується їхнього фаху. Наприклад, студентам-фізикам ми можемо запропонувати висунути ідеї для створення пілотованого космічного корабля, який полетить на Марс, чи для пошуку засобів зв’язку з позаземними цивілізаціями. Студенти можуть висловлювати будь-які ідеї, навіть найбільш фантастичні, але вони повинні їх аргументувати. Будь-які ідеї беруться до уваги та обговорюються, при цьому кожен учасник дискусії висловлює свою точку зору стосовно ідей інших учасників. Така діяльність звичайно характеризується високою активністю студентів, яскравим проявом їх творчих здібностей, і ми в цьому переконуємося кожного разу, коли маємо нагоду використати цей метод.

Метод “круглого столу” [11–13] є одним із активних методів розвитку навичок спонтанного мовлення. Ми використовуємо його, зокрема, під час вивчення усних тем. Наприклад, під час вивчення теми “Kharkiv” ми пропонуємо групі студентів уявити себе членами міської адміністрації, перед якими стоїть завдання – визначити, які зі старих будинків міста мають історичне значення і повинні підлягати реставрації, а які не мають історичного значення, їх потрібно знести через аварійний стан. Така дискусія завжди викликає інтерес у студентів, особливо у студентів-істориків, які добре знають історію Харкова.

Наш досвід використання вищеназваних методів підтверджує, що вони є ефективним інструментом активізації пізнавальної діяльності студентів при навчанні англійської мови, потужним засобом формування їх пізнавальної самостійності та розвитку їх творчих здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блума Д.П. Опыт использования деловых игр при подготовке учителей иностранных языков в университете / Д.П. Блума // V Междувед. школа-семинар по активным методам обучения “Применение АМО в учебном процессе”: тез. докл. (г. Юрмала, 24-30 апр. 1983 г.). – Рига : РГУ, 1983. – С. 205–206.
2. Вергасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе / В.М. Вергасов. – К. : Вищ. шк., 1977. – 94 с.

3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
4. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 176 с.
5. Кобзарь Е.И. Деловое общение. Конференции, встречи, переговоры / Е.И. Кобзарь, Н.А. Лешнева. – Харьков : Торсинг, 1998. – 70 с.
6. Коротких Г.И. Чтение проблемных лекций на иностранном языке / Г.И. Коротких // Проблемное обучение и методы организации познавательной деятельности студентов в общей системе обучения в вузе : сб. науч. тр. – Кемерово : Кем. ГУ, 1983. – С. 37–45.
7. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту : Тарт. ГУ, 1974. – 219 с.
8. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – С. 181–186.
9. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
10. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968. – 240 с.
11. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – М. : Логос, 2008. – 176 с.
12. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии. Активное обучение / А.П. Панфилова. – М. : Логос, 2009. – 192 с.
13. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
14. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.
15. Ladousse G.P. Role Play / G.P. Ladousse. – Oxford University Press, 1992. – 181 p.
16. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – London : Longman, 1983. – 127 p.

УДК 372.461:81'246.2

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Креч Т.В., канд. филол. наук (Харьков)

В статье анализируется понимание вторичной языковой личности и решаются проблемы формирования речевой компетенции иностранных студентов в продуктивном диалоге культур. В статье предлагаются методы семантизации русских пословиц и поговорок с целью формирования навыков межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: вторичная языковая личность, языковая компетенция, диалог культур.

Креч Т.В. Лінгвокультурологічний аспект формування мовленнєвої особистості. У статті аналізується розуміння вторинної мовної особистості та вирішуються проблеми формування мовленнєвої компетенції іноземних студентів у продуктивному діалозі культур. У статті надаються методи семантизації російських прислів'їв та приказок з метою формування навичок міжкультурної комунікації.

Ключові слова: вторинна мовна особистість, мовленнєва компетенція, діалог культур.

Krech T.V. Linguoculturological Aspect of Forming a Linguistic Personality. The notion about a second linguistic personality is analyzed and the problems of forming a foreign students' linguistic competence in the productive dialogue of cultures are solved in the article. The author describes the ways of semantization of Russian proverbs and sayings in order to develop intercultural communication skills.

Key words: second linguistic personality, linguistic competence, dialogue of cultures.

Целью данной статьи является попытка осмыслить и предложить некоторые методы формирования вторичной языковой личности. Речь пойдет о сложном в лингвокультурологическом аспекте контингенте иностранных граждан, обучающихся русскому языку и на русском языке. Своими корнями эта проблема уходит в глубинные лингвометодические пласты и имеет обширную историю.

В теоретической части исследования мы опирались на фундаментальный труд Ю.Н. Караулова “Русский язык и языковая личность” [6].

Если раньше на первое место в подобных исследованиях выдвигался формальный анализ языковых явлений устной и по большей части письменной речи, что позволяло игнорировать или не уделять должного внимания экстралингвистическим факторам, то именно методика преподавания русского языка как иностранного столкнулась с острой необходимостью сосредоточить внимание на речевом поведении, что непосредственно связано с языковым сознанием иностранного студента, с использованием неродного языка в различных социокультурных контекстах и речевых практиках. Таким образом, мы вплотную приближаемся к понятию “дискурсивная личность” в том смысле, в котором этот концепт предлагает Л.Н. Синельникова [10]. Методисты-практики внесли свою лепту в понимание того, что концепт “языковая личность, так много давший в свое время лингвистам, социологам, педагогам, потерял свой эвристический заряд в свете накопившихся изысканий в области дискурса” [4:168].

Что касается методики преподавания русского языка как иностранного, то одной из ее важнейших задач было и остается формирование в сознании иностранных учащихся объективного представления о выраженном в изучаемом языке образе мира либо с позиций лингвокультурологии, которая исследует совокупность культурных ценностей, как в работах Н.Д. Арутюновой, Ю.Е. Прохорова, либо описывая живые коммуникативные процессы, как предлагали В.Н. Телия, Ю.М. Лотман, либо в системном описании языковой картины мира, обеспечивая, по мысли В.В. Воробьева, В.А. Маслова, решение в совокупности образовательных, воспитательных и интеллектуальных задач.

В своем исследовании мы опираемся на концепцию В.Н. Телия и Ю.М. Лотмана, ибо она наиболее близка к современной теории дискурсологии.

Таким образом, расширение языковой компетенции иностранных студентов, формирование вторичной языковой личности – задача хотя и трудная, но насущная и необходимая.

Возникает закономерный вопрос, что представляет собой “вторичная языковая” личность, возможно ли и нужно ли ее

формировать, и если нужно, то в какой мере. Сам термин “вторичная языковая личность” воспринимается учеными и методистами неоднозначно – от широкого употребления чуть ли не в каждой второй работе по этнокультурологии до его полного отрицания [10].

Под вторичной языковой личностью понимается тот пласт языковой компетенции, который наслаивается на уже сформированную языковую картину мира. В этом смысле термин “вторичная языковая личность” выполняет сугубо прагматическую роль своеобразного водораздела для распознавания понятий на психолингвистическом уровне “свой – чужой”, “первичный – вторичный”. На одном из конгрессов славистов, посвященных проблемам билингвизма и полилингвизма, известный ученый Роман Якобсон высказал предположение, что ни один билингв, не говоря уже о полилингве, не может в одинаковой мере владеть родным языком и всеми остальными, ибо родной язык – это всегда поле первичной языковой компетенции.

Практика обучения русскому языку как иностранному не раз сталкивалась с дилеммой, какой путь избрать – сугубо прагматический, скажем, ограничиться однословным глагольным коррелятом вместо устойчивых сочетаний, идиом или других выразительных средств языка, что вполне обеспечивает коммуникативные потребности в сфере бытового общения, или сосредоточить свое внимание на семантизации выразительных средств изучаемого языка. Учитывая, что языковая компетенция иностранных студентов ухудшается с каждым годом, соблазн пойти по пути минимизации языковых средств, обеспечивающих коммуникативные потребности в ограниченных сферах общения, очень велик.

Представляется методически и культурологически оправданным второй путь, ибо изучающие русский язык иностранные студенты вынуждены постоянно находиться в двух различных социокультурных общностях. Усвоение языка – это не только овладение средствами межкультурной коммуникации, но и, прежде всего, овладение средствами социальной коммуникации через усвоение инокультурной и иноязычной картины мира.

Для удобства исследования языковой личности иностранцев, овладевающих русским языком, мы выбрали несколько параметров из огромного спектра, предложенного Л.Н. Синельниковой [10].

В нашем случае особенно актуальными параметрами формирования языковой личности в условиях вторичной (неродной) языковой среды являются следующие: языковая личность и национальный характер, лингводидактическое представление языковой личности и ее структура, лексикон и грамматикон языковой личности, лингвокогнитивный уровень в структуре личности, коммуникативные потребности личности [10: 200].

Дискурсивный субъект – это субъект, представляющий собой некоторое интегрированное семиотическое образование с центром “я”, не существующее само по себе вне символического взаимодействия с другими людьми. Он живет в пространстве “языковых практик, то есть фактически представляет собой место встречи различных дискурсов” [7: 46].

Вторичная языковая личность – это дважды культурный субъект, который формируется в процессе усвоения нового социокультурного опыта.

Причем, чем дальше друг от друга культурно-ментальные особенности участников речевых практик, тем больше различных речевых ролей играют они в процессе реальной коммуникации.

Второй важнейшей особенностью формируемой дискурсивной личности является ее минимальность. Иностранцы студенты, как никто другой, переживают время, когда “прежняя социальная роль оставлена, а новая еще не знакома и не принята, происходит быстрый или затянувшийся переход из состояния А в состояние В (во временном модусе – из прошлого в новое настоящее). Минимальность связана с поиском идентичности, который происходит не столько в воспроизводстве традиций, сколько в их преодолении и создании новых традиций [10: 205]. Особое значение приобретает также изучение многочисленных контекстов реальной коммуникации. В этой связи нельзя не сказать о влиянии, которое оказывает на речевые практики студентов молодежная субкультура, реклама, электронные средства массовой информации.

Коммуникативность – важнейшая черта любой дискурсивной личности, а для иностранного студента это сверхактуально, так как мы формируем би- и поликультурную личность, на которую накладывает свой отпечаток и билингвальная среда.

Наша задача заключается в том, чтобы стимулировать

у иностранных студентов возможные реализации основной человеческой потребности – потребности в общении.

При этом, с нашей точки зрения, необходимо различать понятия “общение” и “коммуникация”. Примечательно, что исконно русское слово “общение” не имеет точного английского эквивалента. Вот как определяет значение глагола “общаться” Анна Зилязник: “Этот глагол обычно подразумевает, что люди разговаривают в течение некоторого времени, преимущественно с целью поддержания душевного контакта, ощущение “общности”. Общение в русской языковой картине мира, вторит и М.А. Кронгауз, – это большая ценность и источник радости [8: 73]. Совсем другие ценности изначально заложены в слове “коммуникация”. Здесь на первый план выступает обмен информацией, то есть нечто нейтральное, утилитарное, технократическое. Именно поэтому оно так востребовано в нашем обществе, когда на смену духовным ценностям все чаще приходят бездушно-технократические.

Люди общаются друг с другом, чтобы не только получить новую информацию, что-то или кого-то понять, но и выразить свои чувства, эмоции, сравнить свою точку зрения с точкой зрения другого.

Разграничение этих понятий поможет нам решить практическую проблему выбора и набора языковых средств, необходимых и достаточных для обеспечения коммуникативных потребностей иностранных студентов в сфере бытового, межличностного, духовного и душевного общения. Если первая потребность стремится к минимизации языковых средств, то вторая заявляет о необходимости расширения, включения разнообразных выразительных средств языка – от устойчивых словосочетаний до фразеологизмов, пословиц и поговорок.

Второй вопрос, на который следует дать ответ, заключается в том, чтобы определить соотношение национального и интернационального в образном строе любых сопоставляемых языков, определить общечеловеческие и сугубо национальные ценности, что в эпоху тотальной глобализации приобретает особую остроту.

В качестве примера приведем некоторые различия в ментальности русского и китайского народов, сосредоточив основное внимание на фразеологических образованиях как одном из самых многослойных и образных средств языка.

Культуры русского и китайского народов значительно отличаются, поэтому очень важно при обучении русскому языку в аспекте лингвострановедения в китайской аудитории формировать фоновые знания учащихся.

Приветствуя собеседника, китаец обязательно спросит после “Здравствуйте”: “Вы уже позавтракали?” (пообедали, поужинали – в зависимости от времени суток).

Иногда у нас вызывает недоумение обращение “преподаватель” (без имени и отчества), что мы воспринимаем как некую фамильярность, фривольность. На самом деле в китайской традиции закреплено следующее обращение к преподавателю: фамилия + “лаоши”, что как раз и означает “преподаватель”, но можно и просто “лаоши”, что вполне соответствует нормам китайского этикета.

Не совпадает и символика, связанная с ответственными моментами в жизни человека, так, если в русской традиции символом прощания часто бывают желтые цветы, то у китайцев символом прощания является веточка ивы, само звучание этого слова в китайском языке совпадает со значением “оставить навсегда, покинуть”. Этот символ очень распространен в китайской поэзии.

Методику интересует еще одна проблема – диалог культур, его проявление на занятиях по русскому языку как иностранному.

Мы полностью разделяем мысль Л.В. Щербы о том, что диалог является естественной формой и внутренней, и внешней речи. Это же суждение находим и у Е. Кожемякина: “Мышление – необходимый компонент рефлексии человека и само становится объектом этой рефлексии” [7: 4].

Иногда мы, поддаваясь общим тенденциям глобализации, вместо диалога культур неоправданно широко используем интернациональные слова, что еще уместно в аудитории англо- и франкофонов, но совершенно нецелесообразно в китайской аудитории.

Да, действительно, существуют общечеловеческие ценности, которые сближают народы, делают диалог культур плодотворным и понятным. Еще в 1936 году великий мыслитель Н. Рерих писал: “И когда мы утверждаем: Любовь, Красота и Действие, мы знаем, что произносим формулу международного языка ... Именно только единением, дружелюбием и справедливым утверждением истинных ценностей можно строить во благо, в улучшение жизни ... Все

человеческие примеры ярко говорят о том, что в союзе, доброжелательстве и сотрудничестве кроется источник человеческого взаимопонимания” [9: 24].

Одновременно у каждого народа, у каждой локальной цивилизации, у каждого общества, у каждой культуры имеется своя “пирамида ценностей”. В фундаменте “пирамиды ценностей” лежат базовые ценности, образующие своеобразный ценностный архетип менталитета тех или иных народов, тех или иных обществ.

Так, например, идиомы “тыловая (штабная, канцелярская) крыса” вызывают в русскоязычной аудитории негативное отношение к факту, обозначенному этим выражением, в китайской же аудитории крыса символизирует мудрость, жизненный опыт, надежность, что вызывает необходимость в особой семантизации русского выражения.

Обучаясь в наших вузах, иностранные студенты сталкиваются с проблемой, вызванной всеобщей глобализацией и вестернизацией, и ее проявлениями в современном русском языке, что еще больше обостряет и усложняет проблему распознавания на уровне “свой – чужой”.

Межкультурная коммуникация в процессе обучения русскому языку как иностранному одновременно является обучением языку как средству познания культуры и традиций русского народа.

И тут неоценимую пользу могут принести русские пословицы и поговорки, которые являются квинтэссенцией мудрости, векового опыта русского народа, своеобразным индикатором его ментальности.

Они могут быть связаны с общественно-историческим опытом русского народа (*пусто, словно Мамай прошел; погиб, как швед под Полтавой*); с житейским опытом, житейской мудростью (*без труда не выловишь и рыбку из пруда*); с культурно-историческими традициями (*дорого яичко к Христову дню*).

Таким образом, мы переводим студентов в другую знаковую систему, формируем “вторичную” языковую личность, создаем лингвокультурологическую компетенцию.

Поскольку каждый носитель языка является одновременно и носителем культуры, то “языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат орудием представления основных установок культуры” [3: 258]. Более того, язык способен отображать культурно-национальную ментальность

его носителей. При этом языковые нормы соотносимы с установками культуры.

Таким образом, знакомство с культурой страны изучаемого языка позволяет быстрее и полнее сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции, которая является частью лингвокультурологической компетенции. Формирование вторичной языковой личности в параметрах языка и культуры – это современная лингвометодическая интерпретация взаимодействия языка и культуры, отражающая новую систему ценностей и позволяющая по-новому моделировать процесс обучения русскому языку иностранных студентов с позиции лингвокультурологии как парадигмы научного знания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Семиотическая личность в учебном тексте / А.Н. Баранов // Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности : тез. докл. ХУ Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. – М. – Калуга, 2006. – С. 30–31.
2. Батурина Д.И. Обучение русским пословицам и поговоркам в лингвокультурологическом аспекте / Д.И. Батурина // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур. – Белгород – Харьков, 2006. – 234 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагина, В.Г. Костомаров. – М. : Наука, 1976. – 356 с.
4. Габидуллина А.Р. Дискурсивная личность в учебном тексте / А.Р. Габидуллина // Русский язык в поликультурном мире : сб. науч. работ. – Киев – Ялта, 2010. – С. 167–176.
5. Граник Г.Г. Концепция курса “Русская филология”: Почему нужны учебники нового типа / Г.Г. Граник. – М. : Мой учебник, 2007. – С. 71–73.
6. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
7. Кожемякин Е. Дискурсивный подход к изучению культуры / Е. Кожемякин // Современный дискурс-анализ : электронный журнал [Электронный ресурс]. – 2009. – № 1. – Т. 1. – Режим доступа : www.discursaeanalysis.org/ada3.pdf.
8. Кронгауз М.А. Язык и коммуникация: новые тенденции : лекция [Электронный ресурс] / М.А. Кронгауз. – Режим доступа : www.polit.ru/lectures/2009/03/19.

9. Рерих Н. О вечном ... / Н. Рерих – М. : Наука, 1994. – 430 с.
10. Синельникова Л.Н. Научный концепт “Дискурсивная личность” как эпистемологическая закономерность / Л.Н. Синельникова // Наук. записки Луган. нац. ун-ту “Науковий простір дискурсології: ретроспективно-проспективний вимір” : зб. наук. праць. – № 1 (33). – Луганськ, 2011. – С. 198–215.
11. Субетто Л.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие / Л.И. Субетто. – СПб. : Исследоват. центр, 1994. – 426 с.
12. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984 – 164 с.
13. Чепелева Н.В. Понимание и интерпретация социокультурного опыта в контексте постнеклассической психологии / Н.В. Чепелева // Психолінгвістика: наук.-теор. зб. – 2008. – Вип. 2. Психологія. – Київ, 2008. – С. 53–55.

УДК 378.015.31–054.62:316.472.4

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Кушнір І.М., канд. пед. наук (Харків)

У статті подано модель формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови, описано її структуру та компоненти, необхідні для підвищення ефективності навчального процесу.

Ключові слова: лінгводидактична модель, соціокультурна компетентність, процес навчання російської мови, іноземні студенти.

Кушнір И.Н. Лингводидактическая модель формирования социокультурной компетентности иностранных студентов. В статье представлена модель формирования социокультурной компетентности иностранных студентов в процессе обучения русскому языку, описана её структура и компоненты, необходимые для повышения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: лингводидактическая модель, социокультурная компетентность, процесс обучения русскому языку, иностранные студенты.

Kushnir I.M. Linguodidactic model of formation of foreign students' socio-cultural competence. The article presents a model of formation of foreign students' socio-cultural competence in learning the Russian language, describes its structure and components needed to improve the learning process.

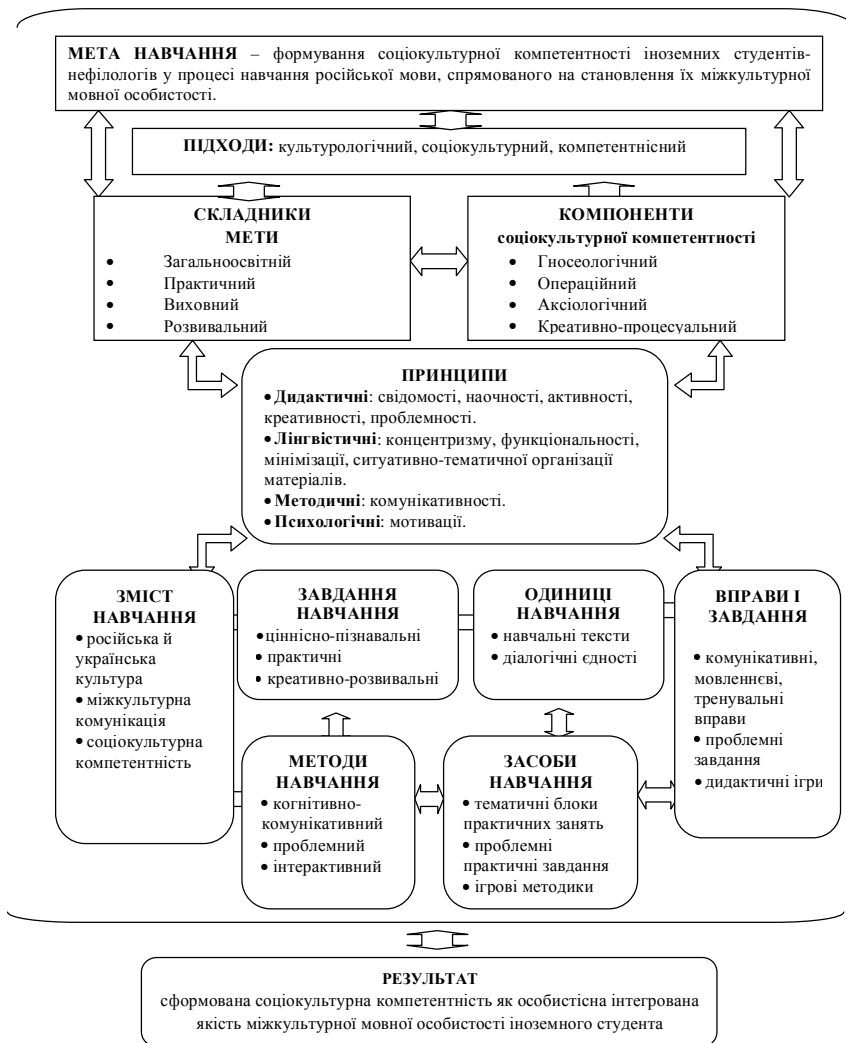
Key words: linguodidactic model, socio-cultural competence, Russian, foreign students.

Сучасна концепція мовної освіти пропонує вивчення мови як відображення соціокультурної реальності, як феномену культури [3]. У цьому зв'язку супровідною метою навчання російської мови іноземних студентів у вищих навчальних закладах України виявляється формування їхньої соціокультурної компетентності. Нами було проведено констатувальний експеримент, під час якого було встановлено протиріччя між гострою необхідністю формування соціокультурної компетентності іноземних студентів і відсутністю спеціальної методики для реалізації цієї мети на практичних заняттях з російської мови [4]. Вирішенню цієї проблеми допомогло б створення ефективної лінгводидактичної моделі навчального процесу. Отже, **мета** статті полягає в описі лінгводидактичної моделі формування соціокультурної компетентності іноземних студентів.

Враховуючи класичні й сучасні наукові погляди на процес педагогічного моделювання та створення методичних моделей (В.В. Гузєєв, О.В. Клименюк, О.М. Пехота, Г.К. Селевко, Л.М. Фрідман), під *методичною моделлю* ми будемо розуміти спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає лише його найсуттєвіші риси. Методична модель має відповідати таким вимогам: об'єктивно окреслювати педагогічний процес; мати здатність замінити його в певній мірі [6]. У нашому випадку об'єктом педагогічної практики є процес формування соціокультурної компетентності іноземних студентів, а загальна мета створеної моделі передбачає формування гносеологічного, аксіологічного, операційного та креативно-процесуального компонентів соціокультурної компетентності іноземних студентів як аспектів становлення їх міжкультурної мовної особистості на основному етапі навчання російської мови (див. схему 1).

Схема 1

Модель формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови



На схемі представлено структурно-змістовні елементи моделі формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови. Всі елементи в комплексі спрямовані на формування гносеологічного, аксіологічного, операційного та креативно-процесуального компонентів соціокультурної компетентності як інтегрованого якісного утворення міжкультурної мовної особистості іноземного студента.

Як показано у схемі, загальна мета формування соціокультурної компетентності має чотири складники: загальноосвітній, практичний, виховний та розвивальний.

Сутність **загальноосвітнього складника** полягає у використанні російської мови як іноземної для підвищення загальної культури іноземних студентів, розширення їхнього світогляду шляхом формування міжкультурної мовної особистості. Для цього необхідно здійснювати формування гносеологічного компонента соціокультурної компетентності іноземних студентів, що стає можливим в умовах надання їм необхідних знань про соціокультурні норми життєдіяльності, загальнолюдські та російські й українські національні цінності, традиції, спосіб повсякденного життя, зразки комунікативної поведінки тощо.

Практичний складник має спрямовувати на формування вмінь та навичок спілкування в соціокультурній сфері, що забезпечує та стимулює процес пізнання особливостей російської та української культури через вивчення російської мови, допомагаючи іноземним студентам навчатись та жити на території України. Це забезпечується формуванням операційного компонента соціокультурної компетентності.

Виховний складник спрямований на культивування серед іноземних студентів загальнолюдських цінностей і гуманних толерантних відносин у контексті діалогу культур, міжкультурної взаємодії, а також толерантного ставлення до російського й українського народів і до російської мови, національної системи моральних цінностей та оцінно-емоційного ставлення до світу. Цей аспект може реалізуватись завдяки формуванню аксіологічного компонента соціокультурної компетентності у цілеспрямованій виховній роботі з іноземними студентами в умовах університету (створення відповідних комунікативних ситуацій під час занять з розмовної практики; організація виховних заходів країнознавчого змісту, націлених

на співпрацю та міжкультурну комунікацію з урахуванням інтересів та можливостей іноземних студентів). На цьому рівні відбувається становлення аксіологічного компонента соціокультурної компетентності іноземних студентів.

Розвивальний складник реалізується шляхом сприяння отриманню іноземними студентами досвіду міжкультурної комунікації, розвитку відповідних поведінкових реакцій в умовах міжкультурного спілкування з урахуванням сформованої ціннісної системи особистих переконань міжкультурної мовної особистості, а також шляхом розвитку їхніх творчих та навчально-пошукових здібностей. На цьому рівні відбувається формування креативно-процесуального компонента соціокультурної компетентності.

Загальна мета моделювання процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів, яку було виокремлено вище, має максимально конкретизуватись у відповідних завданнях: ціннісно-пізнавальних, практичних, креативно-розвивальних.

Зміст навчання російської мови, спрямованого на формування соціокультурної компетентності іноземних студентів, містить три підсистеми: об'єкт навчання – українська/російська іншомовна культура (за визначенням поняття Ю.І. Пассовим); об'єкт засвоєння – міжкультурна комунікація (з урахуванням особливостей національної комунікативної поведінки); результат навчання – соціокультурна компетентність (інтегрована чотирьохкомпонентна якість міжкультурної мовної особистості).

Описані мета, завдання та зміст моделі формування соціокультурної компетентності іноземних студентів потребують вибору відповідних принципів (свідомості, наочності, активності, креативності, проблемності; концентризму, функціональності, мінімізації, ситуативно-тематичної організації матеріалів; комунікативності; мотивації) і методів навчання (когнітивно-комунікативного, проблемного, ігрового), що зумовили вибір методичних одиниць – навчальних текстів і діалогічних єдностей.

Практичний інтерес має добір методичних одиниць.

Услід за І.Л. Бім, В.Г. Костомаровим, О.Д. Митрофановою ми розглядаємо текст як “одиницю іншомовного матеріалу” [2: 4]. Текст має найбільший потенціал для навчання іноземної культури засобами іноземної мови, оскільки текст має властивості “цілісної семіотичної

форми психічної мовленнєво-розумової людської діяльності, яка є концептуально і структурно організованою, діалогічно вбудованою в інтеріорізоване буття в якості семіотичного універсуму етносу або цивілізації, та виконує роль прагматично спрямованого посередника комунікації” [8: 32]. Доцільним вважається використовувати **навчальний текст**, насичений лінгвокультурологічною інформацією, створений на основі автентичних художніх і публіцистичних текстів. Під час укладання навчальних текстів необхідно використовувати такі шляхи лінгвокраїнознавчої адаптації, виокремлені Т.М. Чернявською: 1) означення головної країнознавчої теми та можливих периферійних тем; 2) аналіз безеквівалентної та фонової лексики; 3) видалення з тексту фрагментів, що не мають лінгвокраїнознавчого значення; 4) насиченість тексту додатковими фактами, котрі сприяли б глибшому розкриттю відповідної теми; 5) роз’яснення нових країнознавчо цінних слів та словосполучень безпосередньо в тексті або в системі коментарів.

У якості другої ефективної одиниці формування соціокультурної компетентності було обрано **діалогічні єдності** – поєднання реплік, що характеризуються структурною, семантичною й інтонаційною завершеністю та відповідають основним комунікативним інтенціям іноземних студентів [1: 87]. Для основного етапу навчання раціонально використовувати багатокомпонентні єдності, що несуть інформацію про російську й українську культуру та особливості національної комунікативної поведінки.

Реалізація обраних методів та активне оперування описаними одиницями навчання передбачає використання засобів, адекватних поставленій меті та завданням, серед них: упровадження у процес навчання тематичних блоків практичних занять, система вправ і завдань для розвитку діалогічного мовлення, проблемні практичні заняття, дидактичні ігри.

Тематика практичних занять співвідноситься з навчальними текстами. Найефективнішим засобом виокремлення та засвоєння іншомовної соціокультурної інформації з навчальних текстів визнано такі методичні прийоми, як *комунікативні, мовленнєві та тренувальні вправи*.

Розробивши технологію розвитку міжкультурного читання, І.А. Гініатулін виокремив види **комунікативних вправ**,

застосування яких, на нашу думку, підвищує ефективність формування соціокультурної компетентності: 1) вправи для розуміння лексичних та граматичних одиниць з національно-культурною специфікою; 2) вправи в міжкультурному читанні-спостереженні; 3) вправи для міжкультурного порівняння; 4) вправи для застосування нового міжкультурного знання [5]. Система **мовленнєвих вправ і завдань** (Ю.І. Пассов) сприяє розвитку діалогічного мовлення з використанням діалогічних єдностей. В основі такого засобу навчання покладено індуктивний спосіб, який передбачає спочатку оволодіння елементами діалогу, а потім формування навичок та вмінь самостійного складання діалогічних єдностей на основі навчально-мовленнєвих ситуацій. Формування навичок і вмінь за допомогою такого способу відбувається в процесі спілкування, зумовленого навчально-мовленнєвою ситуацією, та включає: 1) представлення зразка для імітації, наслідування; 2) навчання планування мовленнєвих дій шляхом створення мотивів, завдань та ймовірних результатів дії; 3) “научіння” розгортання змісту відповідно до комунікативної мети; 4) комбінування реплік на функціональних зв’язках [7]. Під час навчання діалогічного мовлення мають виконуватись **тренувальні вправи**, спрямовані на перенесення здобутих вмінь і навичок у нові комунікативні ситуації.

З метою удосконалення вмінь і навичок міжкультурного спілкування, розвитку дослідних та креативних здібностей іноземних студентів має відбуватись перехід до навчання спілкування в групі, що є характерним для основного етапу навчання російської мови як іноземної. Вихід на зазначений рівень навчання дозволяє активно використовувати на практичних заняттях алгоритми проблемних та ігрових методик.

Підсумовуючи наші міркування, подані вище, зазначимо, що для досягнення загальної мети моделювання процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у навчанні російської мови доцільно використовувати принципи комунікативно-когнітивного, проблемного та ігрового методів, реалізація яких передбачає застосування прийомів читання текстів, комунікативних, мовленнєвих і тренувальних вправ, алгоритмів проведення проблемних та ігрових занять.

Для перевірки ефективності описаної моделі було проведено формувальний експеримент, матеріали якого буде представлено у наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баранов А.Н. Структура диалогического текста: лексические показатели минимальных диалогов / А.Н. Баранов, Г.Е. Крейдлин // Вопросы языкознания. – 1992. – № 3. – С. 84–93.
2. Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? / И.Л. Бим // Иностр. яз. в школе. – 2007. – № 4. – С. 2–6.
3. Державний стандарт вищої освіти [Електронний ресурс] // Закон України “Про вищу освіту”. № 2984-III, із змінами від 19 січня 2010. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_03.html – В надзаг.: Освітній портал, e-mail: www.osvita.org.ua
4. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови : дис. ... канд. пед. наук. / І.М. Кушнір. – Херсон, 2012. – 220 с.
5. Методика межкультурного образования средствами русского языка как иностранного / [А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, И.П. Лысакова, Е.И. Пассов] ; под. ред. проф. А.Л. Бердичевского. – М. : Рус. яз. Курсы, 2011. – 184 с.
6. Остапенко О. Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні (на матеріалі лінгвометодики вищої школи) [Електронний ресурс] / О. Остапенко // Українська мова і література в школі. Науково-методичний журнал. Електронна версія. – № 6. – 2004. // www.ukr-in-school.edu-ua.net – В надзаг.: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, e-mail: ukr-in-school.edu-ua.net
7. Пассов Е.И. Терминосистема методики, или Как мы говорим и пишем / Е.И. Пассов. – СПб. : Златоуст, 2009. – 124 с.
8. Петров М.К. Язык, знак, культура / М.К. Петров. – М. : Наука. глав. ред. восточной л-ры, 1991. – 328 с.

УДК 378.6:62.016:811.161.2

**ДИСТАНЦІЙНИЙ КУРС “УКРАЇНСЬКА МОВА
(ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)”.
СПЕЦИФІКА РОБОТИ ТЬЮТОРА-ФІЛОЛОГА**

*Лисенко Н.О., канд. філол. наук,
Дорошина Л.Ф. (Харків)*

У статті узагальнюється досвід викладачів кафедри українознавства та латинської мови Національного фармацевтичного університету щодо створення та впровадження дистанційного курсу з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, окреслюється роль тьютора в дистанційному навчанні; деталізуються вимоги до особи тьютора-філолога та формулюються його функції. Здійснюється аналіз ризиків, що супроводжують роботу тьютора-філолога та спричинені розвитком сучасних комп’ютерних редакторів, існуванням он-лайн словників тощо.

Ключові слова: дистанційне навчання, тьютор, тьютор-філолог.

Лысенко Н.А., Дорошина Л.Ф. Дистанционный курс “Украинский язык (профессиональной направленности)”. Специфика работы тьютора-филолога. В статье обобщается опыт преподавателей кафедры украиноведения и латинского языка Национального фармацевтического университета по созданию и внедрению дистанционного курса по дисциплине “Украинский язык (профессиональной направленности)”, определяется роль тьютора в дистанционном обучении, детализируются требования к личности тьютора-филолога и формулируются его функции. Анализируются риски, сопровождающие работу тьютора-филолога и вызванные развитием современных компьютерных технологий, существованием он-лайн словарей и др.

Ключевые слова: дистанционное обучение, тьютор, тьютор-филолог.

Lysenko N.O., Doroshina L.F. Distance Course “Ukrainian Language (Professionally-Oriented)”. Specific Character of Tutor-Philologist’ Work. The experience of the teaching staff at the department of Ukrainian and Latin languages (National Pharmaceutical University) in creating and introducing the distance course on the subject “Ukrainian Language (professionally-oriented)” is generalized in the article. The authors determine the tutor’s role in distance education and detail the demands to the personality of a tutor-philologist and his functions. The article also deals with the analysis of risks, which accompany the

tutor-philologist' work and which are caused by the development of modern IT as well as by existing on-line dictionaries.

Key words: distance education, tutor, tutor-philologist.

Невпинний розвиток інформаційних технологій дозволив суттєво урізноманітнити форми організації освітнього процесу. В умовах інтеграції вітчизняної вищої школи в європейський науковий та освітній простір та реалізації академічної і наукової мобільності застосування інтернет-технологій надає можливість не тільки довільного пошуку потрібних даних у загальноосвітньому банку інформації, але й системного та мотивованого дистанційного отримування знань з обраних спеціальностей. Відтак, упровадження дистанційного навчання на сучасному етапі вже не є ноу-хау. Серед переваг останнього зазвичай називають можливість надання освітніх послуг без урахування територіальної близькості (що є ідеальним варіантом для громадян інших країн або осіб з особливими потребами), зручний (іноді – індивідуальний) графік навчання, демократичні ціни (дистанційний курс, як правило, дешевший, ніж навчання на стаціонарі), постійна модернізація та вдосконалення, що спричинені конкуренцією між освітніми закладами (оскільки студент може обирати серед однотипних курсів і програм ті, які підійдуть саме йому, що, у свою чергу, позитивно впливає на мотивацію).

Попри побоювання викладачів старої школи щодо того, що впровадження дистанційного навчання призведе до вилучення з процесу викладання такої одиниці, як викладач, цього не сталося. І кваліфікований не тільки у своїй галузі, а й знайомий з усіма сучасними комп'ютерними технологіями тьютор – центральна постать у проведенні дистанційного навчання, бо саме він відповідає за фактичне наповнення та методичне забезпечення курсу.

Окреслення ролі викладача в дистанційному навчанні, формулювання вимог до нього знаходимо в статтях О. Малярчук та С. Змеєва, С. Щенникова та П. Закотнової, Н. Жевакіної та М. Семенова, М. Костикової та І. Скрипіної, Г. Мурасової, З. Девтерової та багатьох інших авторів. Проте всі зазначені дослідники говорять про завдання та вимоги до викладача-тьютора опосередковано, не зазначаючи, яку саме дисципліну він викладає. Оскільки кожна дисципліна має об'єктивні відмінності щодо

застосовуваних форм, методів і прийомів, формулювання завдань, з'являються додаткові вимоги до викладача-філолога, який викладає свій курс дистанційно, що, у свою чергу, доводить актуальність даного дослідження.

Відповідно, **предметом** нашого дослідження є специфіка дистанційного викладання мовних дисциплін.

Метою статті є деталізація вимог до особи викладача-філолога, який виконує функції тьютора при викладанні відповідних дистанційних курсів та аналіз ризиків, що неодмінно супроводжуватимуть його роботу, ураховуючи розвиток сучасних комп'ютерних редакторів, існування он-лайн словників, а також презентація дистанційного курсу з дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, розробленою викладачами НФаУ.

У нашій країні поняття тьюторства наразі знаходиться у стадії становлення і, як будь-яке нове явище, не має ані чіткого визначення, ані закріплених функцій. Однак це не заважає йому бути провідним елементом системи дистанційного навчання.

На сьогодні у фаховій літературі вкоренилося визначення тьютора як викладача нового типу, який будує свою діяльність за принципово іншою педагогічною концепцією. За С. Щенниковим, тьютор – викладач-консультант, керівник навчальної групи, який займається методичною підготовкою студентів та проводить групові заняття-практикуми, здійснює допомогу в проведенні, перевірці та оцінюванні атестаційних робіт; проводить консультації та надає іншу психологічну підтримку, а також індивідуальну допомогу студентам у вирішенні навчальних та особистих проблем, пов'язаних з навчанням; здійснює професійну орієнтацію та консультування з питань кар'єри [4: 547]. Вочевидь, автор ілюструє західноєвропейське розуміння тьюторства. В українських університетах (як це, до речі, передбачено в НФаУ) особистими проблемами та педагогічною корекцією опікується спеціально призначений куратор.

М. Костикова та І. Скрипіна визначають чотири основні функції тьютора, серед яких, зокрема, виділяється організаційна – “тьютор приймає рішення про фінансування, акредитацію, наймає співробітників, розподіляє між ними ролі, піклується, щоб у студентів було необхідне устаткування і програмне забезпечення, доступ до сервера. Для цього він працює із співробітниками служби технічної

допомоги” [3: 73]. Зазначимо, що такі обов’язки в НФаУ виконують представники планово-фінансового відділу, деканату та Центру дистанційного навчання. Вони ж опікуються формуванням студентських груп та повідомленням логінів та паролів, необхідних для користування відповідним сайтом.

Спираючись на власний досвід, вважаємо, що доречніше було б говорити про три основні функції викладача-тьютора.

1. Організаційна – доведення до студентів програми курсу, мети та завдань, критеріїв системи оцінювання; пояснення доцільності використання розміщених на сайті навчальних матеріалів; повідомлення про терміни подання виконаних робіт тощо.

2. Навчально-методична – визначення мети і завдань, формування навчально-методичного забезпечення навчального процесу та ефективне його використання, здійснення керування навчальним процесом і перевіркою засвоєння матеріалу (консультації на форумі, перевірка завдань тощо).

3. Соціально-виховна – формування в студента позитивного та свідомого ставлення до предмету і власного освітнього рівня, самореалізації майбутніх кар’єрних перспектив; мотивація до самостійного наукового пошуку. Також тьютор-філолог особисто відповідає за мовне оформлення дистанційного курсу. Отже, він повинен сприяти розвитку у студентів навичок висококультурного інтелігентного спілкування та володіти бездоганною літературною мовою, оскільки студенти особливо гостро реагують на мовні помилки саме викладача-філолога, нерідко ототожнюючи ступінь професійної компетенції з мовною формою викладу його думок.

Отже, крім високого професійного рівня, тьютор-філолог повинен:

- мати ораторські здібності;
- уміти чітко та лаконічно пояснювати матеріал;
- бути тактовним при висловленні конструктивної критики та рекомендацій.

У спеціальній літературі знаходимо тезу про те, що “викладач”, “учитель” і “тьютор” є абсолютно різними поняттями. А вимоги, що висуваються до тьютора, та педагогічні технології, що ним застосовуються, суттєво відрізняються від загальнонавчальних у системі традиційного навчання [6: 21–25].

Цілком погоджуємося з Є. Полат: справа не в назві, а в появі нових

вимог до особи викладача, без виконання яких проводити дистанційне навчання неможливо, а також у необхідності більш ретельно виконувати як звичні, так і нові функції [5: 65]. Це абсолютно не виключає володіння вже набутим традиційним методичним інструментарієм та багаторічним досвідом очного викладання, без яких, на нашу думку, не можна ані розробити програмне наповнення, ані сформулювати мету і завдання курсу, ані визначити обсяг практичних завдань.

За О. Журавльовою, у системі дистанційного навчання від викладача вимагається низка спеціальних умінь:

- мати широкий кругозір щодо питань застосування інформаційних та комунікаційних технологій в освіті;
 - володіти комп'ютерною грамотою на рівні кваліфікованого користувача;
 - уміти працювати в Інтернет-мережі та корпоративній мережі Інтранет у межах доступу до своєї категорії користувача;
 - мати чітке уявлення про технології, методики та форми організації дистанційного навчання;
 - уміти проектувати та створювати електронні підручники;
 - мати навички використання різноманітних форм інтерактивної взаємодії зі студентами;
 - знати та застосовувати форми контролю знань, умінь та навичок в умовах Інтернет-освіти;
 - вести електронну документацію;
 - знати та враховувати в роботі педагогічні та психологічні основи дистанційного навчання [2].
- Відповідно, виправдання деяких колег-філологів своєї відмови працювати з дистанційними курсами через невміння користуватися сучасними інформаційними технологіями не можна вважати за об'єктивне. Однак, зазначимо, що до обов'язків викладача-тьютора не входить розробка програмного забезпечення курсу.

На жаль, при дистанційному навчанні робота тьютора не нормована, що у свою чергу призводить до необґрунтовано зростання навантаження на викладача.

Дистанційний курс із дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)" для студентів-фармацевтів, що навчаються на першому курсі у Національному фармацевтичному університеті лише

нещодавно почав свою роботу. Зазначений курс входить до нормативної частини циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, призначений для групового вивчення. Предметом курсу є мова як соціально-культурний феномен і засіб спілкування, зокрема у професійній сфері. Мета курсу полягає у формуванні у студентів високого рівня комунікативної культури у сфері професійного спілкування в його усній і писемній формах; підвищенні рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів; оволодінні навичками складання та редагування текстів офіційно-ділового та наукового стилів української мови. Курс складається з трьох змістових модулів:

Змістовий модуль 1. Культура професійного мовлення. Фонетичні, орфографічні та стилістичні норми професійного мовлення. Вступ до справочництва. Документація щодо особового складу.

Змістовий модуль 2. Лексичні та фразеологічні норми професійного мовлення. Обліково-фінансова та господарсько-договірна документація.

Змістовий модуль 3. Морфологічні та синтаксичні норми професійного мовлення. Довідково-інформаційні та розпорядча документація.

Дистанційний курс “Українська мова” триває 18 тижнів, складається з 18 занять, трьох контрольних блоків і завершується екзаменом. Заняття охоплюють основну проблематику курсу і поділені на три змістові модулі (по 6 занять). До структури кожного заняття входять теоретична частина, в якій подано навчальний матеріал, та практичний блок, який містить питання для самоконтролю; завдання для самостійної роботи; завдання для тестового контролю; чати, форуми (обговорення навчальних тем); рекомендовану літературу. Оцінка з дисципліни “Українська мова” визначається з урахуванням результатів поточної навчальної діяльності студента та оцінок засвоєння ним окремих змістових модулів відповідно до Положення про рейтингову систему оцінки навчальної діяльності студентів ВМ(Ф)НЗ України.

До контрольних заходів належать поточний, проміжний та підсумковий контроль. Засвоєння теми (поточний контроль) здійснюється відповідно до конкретної мети після кожного заняття.

Опрацювавши теоретичний матеріал, студент повинен виконати завдання практичного блоку: відповісти на питання для самостійного

контролю (усно); виконати і надіслати завдання самостійної роботи, скласти тестування, узяти участь в обговоренні навчальної теми (форум або чат). Засвоєння змістових модулів (проміжний контроль) відбувається після опрацювання всіх тем занять певного змістового модулю. До форм проміжного контролю належать тестування та виконання індивідуального завдання: переклад фахового наукового тексту з російської мови, редагування фахового тексту відповідно до правил правопису та стилістики, складання різних видів документації.

Крім того, кожен студент повинен самостійно обрати тему реферату (на сторінці курсу, у розділі “Теми рефератів”) та підготувати мікроповідь (5 хвилин) на одну з фахових тем. Доповідь виголошується в аудиторії до складання підсумкового модульного контролю і покликана перевірити рівень фахової мовленнєвої компетентності. У разі отримання позитивних оцінок за кожен вид практичної роботи, а також за складання трьох проміжних контролів та захист індивідуального завдання (реферат на фахову тему) студент допускається до підсумкового модульного контролю.

Варто зазначити, що вже під час апробації курсу (2011–2012 та 2012–2012 н. р.) виокремилася певна низка проблем, що пов’язані з викладанням саме мовної дисципліни:

1) визначити авторство виконаного завдання, надісланого студентом, неможливо. Крім тих випадків, коли через елементарну неуважність у запропонованих для складання документах не змінюються прізвища, ім’я та по батькові, власні назви, контекст слів, з якими слід було скласти речення;

2) завдання, орієнтовані на переклад фахового тексту, дещо втрачають свою актуальність, оскільки користування комп’ютерними перекладачами суттєво полегшує роботу студента. Як варіант, на нашу думку, можна використовувати тексти з великою кількістю підрядних зворотів і складною фаховою термінологією. Тоді роботу з перекладу тексту навіть за допомогою перекладача буде супроводжувати ретельне редагування;

3) використане на сайті програмне забезпечення дозволяє підтримувати зворотний зв’язок зі студентом. Отже, йому можна надіслати перевірене завдання. Якщо таку перевірку робити в електронному вигляді, це забирає невиправдано багато часу, особливо, якщо треба залишити коментар. Надсилати еталон також ризиковано.

Це призведе до необхідності оновлення всієї бази завдань щороку. Відповідно, викладачі української мови НФаУ обрали, очевидно, не найкращий, але зручний для себе варіант: студенту надсилається сканований варіант перевіреної “вручну” роботи. Адже кожен студент повинен проаналізувати свої помилки.

Таким чином, запорукою успішного впровадження дистанційних освітніх технологій є передусім людський чинник. Реформування системи освіти висуває підвищені вимоги до кваліфікації тьютора-філолога, який творчо працює, є соціально активним, здатним виховувати студента в швидкоплинному сьогоденні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жевакіна Н.В. Професійні функції діяльності викладача-тьютора в умовах дистанційного навчання / Н.В. Жевакіна, М.А. Семенов // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 5 (216). – С. 5–9.
2. Журавлева О.Б. Управление Интернет-обучением в высшей школе / О.Б. Журавлева, Б.И. Крук, Е.Г. Соломина ; под ред. Б.И. Крука. – 2-е изд. – М. : Горячая линия – Телеком, 2007. – 224 с.
3. Костікова М.В. Про деякі аспекти діяльності тьютора в системі дистанційної освіти / М.В. Костікова, І.В. Скрипіна // Системи обробки інформації. – 2011. – Вип. 7 (97). – С. 72–75.
4. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / [Щенников С.А., Теслинов А.Г., Чернявская А.Г. и др.]. – М. : ООО “Дрофа”, 2006. – 591 с.
5. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Полат Е.С., Моисеева М.В., Петров А.Е. и др.] : под ред. Е.С. Полат. – М. : Изд. центр “Академия”, 2006. – 400 с.
6. Тьюторство как новая профессия в образовании : [состав. Школа “Эврикарзвितिє”, г. Томск]. – Томск : Дельтаплан, 2001. – 159 с.

УДК 376-054.62 – 044.22:5

НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ ЛЕКСИКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИКО-БІОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАНЯТТЯХ З БІОЛОГІЇ

Льовіна М.М. (Харків)

У даній роботі розглядаються деякі засоби семантизації фахової лексики на заняттях з біології на підготовчих факультетах для іноземних студентів. Даються практичні рекомендації з використання цих засобів.

Ключові слова: іноземні студенти, початковий етап навчання, фахова лексика, семантизація, наочність.

Лёвина М. Н. Обучение профессиональной лексике иностранных студентов медико-биологических специальностей на занятиях по биологии. В данной работе рассматриваются некоторые средства семантизации специальной лексики на занятиях по биологии на подготовительных факультетах для иностранных студентов. Даются практические рекомендации по использованию этих средств.

Ключевые слова: иностранные студенты, начальный этап обучения, специальная лексика, семантизация, наглядность.

Lyovina M.M. Teaching Special Vocabulary to the Foreign Students of Medical and Biological Specialities in Biology Classes. Some means of the semantization of special vocabulary in Biology classes for foreign students at the preparatory departments are considered in the article. Practical recommendations on the usage of these means are given.

Key words: foreign students, initial stage of teaching, special vocabulary, semantization, visual teaching aids.

При навчанні біології на початковому етапі одним із найважливіших завдань, які стоять перед іноземними студентами, є засвоєння лексики професійного спілкування.

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.

Об'єктом дослідження даної статті є методи семантизації та закріплення фахової лексики на заняттях з біології на початковому етапі, які сприяють швидкому та тривкому її засвоєнню.

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

Мета роботи полягає в розгляді основних методів семантизації та закріплення фахової лексики на заняттях з біології та розробці рекомендацій з їх використання на початковому етапі.

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

Розглянемо 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 цього студенти повинні записати їх у свої зошити, таким чином до роботи залучаються основні види пам'яті: зорова, слухова та моторна.

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 з них є цікавість. Призначення цікавості полягає в тому, що вона 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 дійовим з усіх мотивів навчальної діяльності [8: 15]. І в цьому ми переконуємося на заняттях, використовуючи такі засоби наочності, як таблиці, схеми, малюнки, плакати, муляжі, які підібрані до кожної навчальної теми, наприклад, під час вивчення анатомії людини ми використовуємо комплект наочності за темами: “Нервова система”, “Дихальна система”, “Система травлення”, “Серцево-судинна система”, “Ендокринна система”, “Кісткова система” та ін. Використання наочності при вивченні побудови тіла людини та її внутрішніх органів викликає великий інтерес у студентів та підвищує мотивацію навчання, оскільки це безпосередньо стосується професійної діяльності майбутніх лікарів, тим більше, коли на заняттях ми демонструємо не лише плакати із зображенням внутрішніх органів та їх муляжі, а й препарати справжніх органів людини. Доцільно також використовувати аудіовізуальні засоби навчання, проєкційну апаратуру, оскільки це завжди викликає жвавий інтерес студентів, як підтверджує наш досвід.

Інколи під час репрезентації термінів ми використовуємо переклад на рідну мову студентів, також студенти користуються словниками (у тому числі, електронними) під час самостійної роботи над фаховою лексикою. У процесі позааудиторної роботи, працюючи з текстовим матеріалом підручника з біології, студенти самостійно виконують завдання різного характеру: відновлювального, опитувального, пошукового та ін. Під час виконання різних завдань до текстів з підручника термінологічна лексика багаторазово “прокручується” в блоці пам'яті студентів, що сприяє її мимовільному запам'ятовуванню, коли перед студентами не ставиться завдання – запам'ятати лексику, а вона запам'ятовується в процесі безпосередньої діяльності, пов'язаної з цією лексикою, тобто в процесі роботи над фаховими текстами та вправами до них.

Таким чином, у процесі самостійної роботи напрацьовуються навички професійного спілкування, 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]. Таким чином, самостійна робота над фаховими текстами та термінологічною лексикою є важливим засобом закріплення та мимовільного запам'ятовування лексичного матеріалу.

Ефективним засобом засвоєння та закріплення мовного матеріалу вже давно визнані рольові ігри, адже саме цей засіб забезпечує всебічний розвиток мовлення іноземних студентів в умовах, наближених до реальних, озброює їх саме тими знаннями, які необхідні їм у практичній діяльності [4: 126]. Імітаційно-моделююча гра – це спосіб практичного оволодіння іноземною мовою, метою якої 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 майбутньою професією.

Практичний досвід роботи з іноземними студентами на початковому етапі засвідчує, що вмiле комбiнування вищезгаданих методiв семантизацiї фахової лексики та її закрiплення сприяє швидкому та тривкому її засвоєнню, а також пiдвищенню рiвня знань з бiологiї та рiвня мотивацiї 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. наук.-метод. конф. (Харків, 22 листопада 2012 р.). – Х. : ХНУ імені 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 імені 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 імені 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 імені 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 вмiнь вiрогiдного прогнозування та запису російською мовою тексту навчальної лекцiї в iноземних студентiв медико-бiологiчного профiлю / В.Д. Хейлік // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Х. : ХНУ імені 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.

УДК 378.016.811.161.1'243

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІнь ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Ніколаєнко В.В., канд. пед. наук (Київ)

У статті розглядаються найбільш актуальні аспекти реалізації компетентісного підходу в процесі формування російськомовної комунікативної компетенції іноземних студентів.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентісний підхід, комунікативна компетенція.

Николаенко В.В. Компетентностный подход к формированию русскоязычных коммуникативных умений иностранных студентов. В статье рассматриваются наиболее актуальные аспекты реализации компетентностного подхода в процессе формирования русскоязычной коммуникативной компетенции иностранных студентов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, коммуникативная компетенция.

Nikolayenko V.V. The Formation of Russian Language Communicative Skills of Foreign Students: Competence Approach. The most important aspects of implementing a competence approach to the formation of Russian language communicative skills of foreign students are analyzed in the article.

Key words: competence, competent, competence approach, communicative competence.

Перспективний розвиток вищої школи у XXI столітті вимагає зміни пріоритетних цілей освіти. Модернізація освітнього процесу орієнтована на продуктивну освіту, внаслідок якої студент пізнає стратегію і освоює систему освітньої діяльності, переглядає індивідуальні знання і взаємодіє як з іншими суб'єктами освітнього процесу, так і з навколишнім світом.

Однією з найперспективніших ліній дидактичних і методичних досліджень в Україні найближчими роками має стати опрацювання технологій компетентісно орієнтованого підходу до навчання у вищій школі.

Компетентнісний підхід – це наріжний камінь Болонського процесу, реалізований у більшості європейських країн на рівні національних освітніх стандартів. Як відзначає А.Л. Андрєєв, з відносно локальної педагогічної теорії даний підхід поступово перетворюється в суспільно значуще явище, що претендує на роль концептуальної основи освітньої політики як на державному рівні, так і на рівні впливових міжнародних організацій та наднаціональних об'єднань, включаючи, зокрема, Європейський союз [5].

Мета статті полягає у розгляді сучасних наукових підходів до формування російськомовної комунікативної компетенції іноземних студентів, зокрема, компетентнісного підходу як провідного.

Поняття “підхід” у науковій літературі трактується як спрямованість на різні аспекти навчального процесу, становлення особистості майбутнього фахівця. Будь-який підхід об'єднує в собі вихідні поняття, принципи та технології педагогічного процесу [3]. У широкому сенсі підхід виступає як загальна методологічна основа дослідження і навчання в конкретній галузі знань.

Компетентнісний підхід до організації навчання покликаний забезпечити перехід від освітньої парадигми, в межах якої студент є “об'єктом навчальних впливів” до парадигми педагогічного процесу, що сприяє створенню атмосфери саморозвитку і професійного становлення фахівця.

Основу компетентнісного підходу складають смислові установки людини, які формуються тільки в її діяльності. Ще Л.С. Виготський уважав, що особистість формується не тільки під педагогічним впливом, але й на основі накопичення власного досвіду, осмислення й усвідомлення його значущості для професійного саморозвитку та самоствердження майбутнього фахівця в професійній діяльності [1].

Під поняттям “*компетентнісний підхід*” розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості.

У даній статті автор поділяє точку зору І.В. Тер-Авакян на особливу значущість компетентнісного підходу в навчанні російської мови. За словами І.В. Тер-Авакян, “кінцевою метою мовного навчання в межах компетентнісного підходу має стати розвиток комунікативних здібностей студентів на основі формування ряду компетентнісних (діяльнісних) умінь в області комунікації” [9: 3].

Компетентісний підхід почав використовуватися в зарубіжній освіті з 60-х років ХХ ст., згодом він був освоєний і у вітчизняній практиці.

Вітчизняна педагогіка має вже певні напрацювання в цьому напрямі. Проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів), К. Корсак (цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності), О. Локшина та інші.

Однак слід зазначити, що в теоретичному плані не всі питання достатньо досліджені. Це стосується насамперед понятійно-термінологічного апарату проблеми. Справа в тому, що, використовуючи терміни “компетенція”, “компетентність”, “компетентний”, вчені ще не дійшли згоди щодо їх визначення. Деякі з них, наприклад, такі поняття як “компетенція” і “компетентність” використовують як синоніми (Дж. Равен) [4].

Отже, передумовою ефективного використання компетентісного підходу в усіх сферах здобуття кваліфікацій і, зокрема, у викладанні іноземних мов, є понятійно-термінологічна визначеність. Це стосується передусім чіткого окреслення відмінностей між двома найбільш уживаними поняттями “компетенція” і “компетентність”. Ми погоджуємося з думкою російського вченого А.В. Хуторського, який визначає “компетенцію” як сукупність взаємопов’язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), необхідних людині для якісної продуктивної діяльності, а “компетентність” – як володіння людиною відповідними компетенціями, що передбачає особистісне ставлення до них та предмета діяльності [10].

Схожі погляди у вітчизняній науковій літературі висловила О.Т. Пометун, яка, аналізуючи досвід вищої школи, виокремлює *ключові, загальногалузеві та предметні компетентності*. На її думку, *ключові* – це надпредметні (міжпредметні) компетентності, що визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні види діяльності, ефективно розв’язуючи відповідні проблеми; *загальногалузеві* – це такі, яких студент набуває під час засвоєння знань із тієї чи іншої освітньої галузі

на всіх курсах університету; *предметні* компетентності – ті, яких студент набуває під час вивчення того чи іншого предмета на всіх курсах університету [6: 18].

З огляду на те, що різні якості особистості відіграють неоднакову роль у житті та діяльності людини, вчені спробували поділити компетентції на певні групи, встановивши своєрідну їх ієрархію. І.М. Фрумін, наприклад, поділяє компетентції на *ключові, базові, функціональні*. Під ключовими він розуміє компетентції, необхідні для життєдіяльності людини, пов'язані з її успіхами у професійній діяльності. Базові компетентції, на його думку, відображають специфіку професійної діяльності в конкретній галузі, а функціональні – сукупність функцій певного робочого місця, посади [11].

У 1996 р. на симпозіумі “Ключові компетентції для Європи”, який проводився Радою Європи, було сформульовано п'ять основних груп ключових компетентцій, оволодіння якими є визначальним критерієм якості освіти (*політичні й соціальні компетенції, міжкультурні компетенції, компетенції, що стосуються володіння усною і письмовою комунікацією, інформаційно-комунікативні компетенції*) [4: 44].

С. Шишов пропонує виразити сукупність ключових компетентностей через перелік певних дій чи вмінь: вивчати, шукати, думати, співпрацювати, братися за справу та адаптуватися. І цей перелік є досить актуальним для сьогодення. Компетентність – це загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях та знаннях, здобутих завдяки навчанню [12: 17–18].

Як бачимо, різноманіття трактувань визначається відмінністю підходів, якими керуються автори робіт у визначенні сутності поняття “компетентність”. Одні віддають перевагу предметному, інші – особистісному, а треті – діяльнісному підходу в трактуванні сутності компетентності.

Всі ці підходи доволі односторонні. Не можна в підготовці студентів до професійної діяльності замикатися лише на її предметному аспекті, або розвитку певних здібностей, що забезпечують успішність виконання тієї чи іншої професійної діяльності, або формуванні сукупності вмінь, що становлять основу готовності до професійної діяльності. Практика показує, що багато випускників університетів володіють солідним запасом професійних знань і вмінь, але,

на жаль, не завжди успішно адаптуються в практичну, професійну діяльність.

За умов реалізації компетентнісного підходу до вивчення російської мови як іноземної студенти повинні володіти принаймні “ключовими компетентностями”. На думку науковців, це “грамотний” рівень володіння мовою (literacy), комп’ютерними навичками (information technology skills), володіння способами вирішення проблем (problem-solving skills), гнучким та інноваційним мислення (flexibility and adaptability to innovations), схильністю і здатністю до безперервної освіти (life-long learning). Базові компетентності вимагають, щоб лінгвістична освіта відповідала життєвим вимогам, а комунікативна компетентність (як готовність спілкуватися на занятті), у вузькому розумінні, була доповнена підготовкою до реального ділового спілкування [13].

Таким чином, головна мета компетентнісного підходу у викладанні російської мови як іноземної у ВНЗ полягає у формуванні всебічно розвиненої особистості студента, його теоретичного мислення, мовної інтуїції і здібностей, оволодіння культурою мовленнєвого спілкування і поведінки, що дозволить йому бути рівноправним партнером у міжкультурному спілкуванні російською мовою в побутовій, соціокультурній та навчально-професійній сферах.

У процесі навчання студентів-іноземців ми активно використовуємо наступні технології: метод проектів, розвиток критичного мислення через навчання читання та письма, метод дебатів, ігрові технології (мовні ігри, рольові ігри, драматизація), кейс-стаді, проблемні дискусії, технології інтерактивного навчання (в парах, малих групах), сценарно-контекстну технологію, мовний портфель, технологію модульного навчання.

Під час навчання студентів російської мови ми розподіляємо використання тієї чи іншої технології в залежності від цілей навчання і доцільності її введення на кожному етапі, і в той же час практично всі технології використовуються на кожному курсі.

Так, метод проектів, наприклад, починає застосовуватися для формування таких компетенцій, як інформаційна, комунікативна, особистісного самовдосконалення і т. ін. На I курсі студенти готують індивідуальні міні-проекти, виходячи надалі на парні і групові. На II курсі ця робота продовжується: змінюються теми проектів,

розширюються їхні горизонти. На III курсі додається творча складова: на основі знайдених і вивчених матеріалів складаються творчі проекти. Робота над проектом ускладнюється на IV та V курсах, коли студенти складають проекти безпосередньо пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю. Потрібно зауважити, що за Наказом МОН України №260 від 04.04.2006 року “Про забезпечення вивчення української (російської) мов іноземними студентами” на IV курсі виділено 75 годин, а на V курсі 105 годин на предмет “російська мова як іноземна” для студентів нефілологічних спеціальностей.

Одним із найбільш ефективних засобів розвитку дискурсної компетенції є презентація. Говорячи про презентації, ми виходимо з того, що це не просто представлення нової ідеї, а в більш широкому розумінні – монологічне мовлення з елементами публічної промови. У той же час сучасна презентація завжди супроводжується наочними матеріалами (слайдами, мультимедійними матеріалами), які характеризуються особливим функціональним навантаженням, схожим із заголовками, анотаціями, планами до есе.

Формування *навчально-пізнавальної компетенції* – це формування навичок навчальної діяльності, вмінь аналізувати свою діяльність. Навички систематизації, наприклад, формуються шляхом складання опорних схем, алгоритмів діяльності (алгоритм читання фахових статей, написання статей і т.ін.). Для формування даної компетенції активно використовуються самоконтроль і взаємоконтроль на заняттях.

Формування *комунікативної компетенції* відбувається поетапно за допомогою ігрових технологій, дискусій, технології кейс-стаді (особливо на IV та V курсах). При проведенні занять викладачі використовують кілька видів підручників і навчальних посібників, аудіо-візуальні засоби навчання, мультимедійні технології, адже неможливо навчити іноземної мови, не надаючи студентам можливості чути мову носіїв і бачити їхній стиль поведінки в тій чи іншій ситуації спілкування.

Спрямованість *комунікативної компетенції* означає володіння засобами реалізації різних соціальних ролей. Основний спосіб для цього – рольова гра. В якості моделі ділової гри можна використовувати мікроконференції, на яких студенти виступають із доповідями, опонуючи один одному. Ділова гра в цьому випадку

сприяє не тільки розширенню лінгвістичних знань студентів, вдосконаленню їх як комунікативних партнерів, але підвищує інтерес до майбутньої професії.

Рольові ігри проводяться на завершальному етапі роботи над темою на креативному рівні, що дозволяє здійснити перехід від репродуктивного етапу навчання до продуктивного.

Отже, можна зробити висновок про те, що у процесі навчання російської мови можлива реалізація компетентнісного підходу, необхідність використання якого не викликає сумнівів, оскільки найважливішою ланкою модернізації освіти є нові вимоги до її результату: випускник повинен не просто “знати”, а “вміти”, саме цей результат, на нашу думку, і зможе забезпечити компетентнісний підхід.

Під час реалізації компетентнісного підходу в навчанні російської мови виникає необхідність його поєднання з іншими сучасними методами і технологіями у викладанні іноземних мов. Перспективними і ефективними сучасними технологіями навчання мов є: дистанційне навчання за допомогою глобальної мережі, інформаційні, інтерактивні та комунікаційні технології.

Також у сучасній педагогіці визнані досить ефективними особистісно-орієнтовані технології навчання іноземної мови. Особистісно-орієнтоване навчання (Personality-centered Education) – це навчання, що “забезпечує розвиток і саморозвиток особистості студента, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб’єкта пізнання” [7]. Слід зазначити, що до особистісно-орієнтованих технологій навчання відносять навчання у співпраці (cooperative learning) і метод проектів.

Зауважимо, що формування російськомовної комунікативної компетенції в сучасних умовах має виробляти навички та вміння використання основних комунікативних стратегій, якими користується суспільство: презентація, маніпуляція, конвенція [3]. Комунікативні стратегії відрізняються за рівнем відкритості, симетрії і способу комунікації: презентаційний тип є пасивною комунікацією; маніпуляційний – активною комунікацією, конвенціональний – інтерактивною комунікацією. Основними засобами для презентації є послання, для маніпуляції – повідомлення, для конвенції – діалог. Завданням презентаційної стратегії є повідомлення інформації.

Здійснюючи маніпуляційну комунікацію, її творці мають за мету управління ситуацією через керування поведінкою людей.

Включення даних комунікативних стратегій в освітній процес дозволяє навчати студентів за допомогою іноземної мови впливати на адресата, керувати його поведінкою, узгоджувати свою поведінку з діями інших людей, а також повідомляти їм будь-яку інформацію. Такий підхід дозволяє моделювати різні професійні ситуації, наприклад: презентація рекламного проекту, лекція (презентаційна стратегія), дискусія, круглий стіл, ток-шоу (конвенціональна стратегія), рольові ігри (маніпуляційна стратегія).

Таким чином, ми бачимо, що одним із ефективних способів вирішення завдань, що стоять перед викладачами іноземної мови у ВНЗ на сучасному етапі, має бути компетентнісний підхід у навчанні в поєднанні з новітніми технологіями, методами і з включенням у навчання сучасних комунікативних стратегій як основних моделей мовного впливу на адресата в різних видах діяльності, у тому числі і професійній.

Підводячі підсумки, можемо зазначити, що подальшої розробки компетентнісного підходу при навчанні російської мови як іноземної потребують наступні питання: формування єдиного розуміння компетенції, компетентнісного підходу, подальша розробка технології застосування компетентнісного підходу, формування ресурсної бази для реалізації компетентнісного підходу, контроль над реалізацією компетентнісного підходу, використання різних форм роботи, методів і прийомів для реалізації зазначеного підходу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1987. – 342 с.
2. Гура О.І. Професійна адаптація викладача ВНЗ на етапі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія / О.І. Гура. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – С. 71.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
4. Луніна І.М. Роль викладача в дистанційному навчанні в університетах Франції / І.М. Луніна // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 30. – С. 44.

5. Огарев Е. Компетентность образования: социальный аспект / Е. Огарев. – СПб. : РАО ИОВ, 1995. – 245 с.
6. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / О.І. Пометун // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
7. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі : монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; заг. ред. В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 260 с.
8. Слободчиков В.И. Психология человека / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
9. Тер-Авакян И.В. Компетентностная модель языкового обучения в техническом вузе / И.В. Тер-Авакян // Известия Волгоград. гос. пед. ун-та. – Серия №1 (45). Педагогические науки, 2010. – С. 136–139.
10. Навчально-методичний комплекс зі спеціальності : 8000005 «Педагогіка вищої школи» / за ред. Н.М. Дем'яненко. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – Ч. 1. – 166 с.
11. Фрумин И.М. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И.М. Фрумин // Учительская газета. – 2002. – № 36. – С. 4.
12. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – С. 17–18.
13. Millrood R. English teaching methodology / R. Millrood. – Moscow : Drofa, 2011. – 253 p.

УДК 811.161.2'253:378.147

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СИНХРОННОЇ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСНОВА ДЛЯ РОЗРОБКИ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ

Ольховська А.С. (Харків)

Статтю присвячено проблемі вивчення психологічних засад синхронного перекладу, які створюють підґрунтя для розробки відповідної методики навчання. На основі аналізу наукових джерел визначено поняття “синхронний переклад”, наведено класифікацію його видів, розкрито його етапи, визначено послідовність дій у синхронному перекладі, які мають враховуватися при створенні методики навчання, та надано їхню характеристику.

Ключові слова: методика навчання, психологічні основи, синхронний переклад, навички та вміння, компетентність.

Ольховская А.С. Психологические основы синхронной переводческой деятельности как основа для разработки методики обучения. Статья посвящена проблеме изучения психологических аспектов синхронного перевода, которые составляют основу для разработки соответствующей методики обучения. На основе анализа научных источников определено понятие “синхронный перевод”, приведена классификация его видов, раскрыты его этапы, определена последовательность действий в синхронном переводе, которые следует учитывать при создании методики обучения, и представлена их характеристика.

Ключевые слова: методика обучения, психологические основы, синхронный перевод, навыки и умения, компетентность.

Olkhovska A.S. Psychological Aspects of Simultaneous Interpreting as the Basis for Developing Teaching Methods. The article is devoted to the psychological characteristics of the simultaneous interpreting which form the basis for developing teaching methods. The literature analysis allows providing the definition of “simultaneous interpreting” and classification of its types, determining its stages and establishing the succession of operations in simultaneous interpreting to be taken into account in teaching methods and the main features of such operations.

Key words: teaching methodology, psychological basis, simultaneous interpreting, skills and abilities, competence.

Незаперечним видається той факт, що розкриття психологічної структури перекладацької діяльності становитиме не тільки значний теоретичний, але й практичний інтерес, оскільки допоможе оптимізувати процес навчання майбутніх перекладачів [17]. Система вправ для будь-якого навчання має обов'язково враховувати психологічні особливості конкретної діяльності, у нашому випадку, синхронного перекладу. До загальних чинників слід віднести врахування структури діяльності, яка включає операції та дії, оволодіння якими передбачає формування відповідних навичок та включення їх до структури умінь. Однак, процес перекладу є результатом операцій мислення, які протікають у мозку перекладача та є недоступними для безпосереднього спостереження, а тому мова про характер перекладацьких дій та операцій може йти лише на гіпотетичному рівні [5].

Вивченню психологічних аспектів процесу перекладу присвячено чимало праць, в яких розглядаються як загальні, так і окремі питання згаданої проблеми. Зокрема досліджувалися: психологічні особливості різних видів перекладу [13], питання побудови психолінгвістичних моделей перекладу [1; 23], етапи процесу перекладу [4; 14], проблеми перекладацького сприйняття [7; 12; 21; 23] та продукування тексту на іншій мові [12; 23], процеси пам'яті [21] та уваги [21] під час перекладу, вибір перекладацьких стратегій [20], операційний склад перекладацьких дій [5; 10; 12; 21], психологічні особливості організації навчання майбутніх перекладачів [8; 11] та ін.

Вітчизняними вченими, які розробили основи теорії синхронного перекладу та методики його викладання, можна назвати Г.В. Чернова [9] та А.Ф. Ширяєва [12]. Однак, навіть беручи до уваги їх праці, мусимо зауважити, що проблема вивчення психологічних засад синхронного перекладу у методичному аспекті фактично досі залишається не достатньо дослідженою, що й зумовлює **актуальність** даного дослідження. **Метою** роботи є аналіз психологічних характеристик синхронної перекладацької діяльності для створення підґрунтя розробки відповідної методики навчання. Виходячи з поставленої мети, в статті необхідно вирішити такі **завдання**: 1) визначити поняття “синхронний переклад”; 2) розглянути класифікацію різновидів синхронного перекладу; 3) розкрити етапи синхронного перекладу; 4) визначити послідовність дій у синхронному перекладі, які слід обов'язково враховувати при розробці системи вправ, та надати їм характеристику.

Професійний синхронний переклад – це такий вид усного перекладу, який здійснюється одночасно з одноразовим сприйняттям на слух (інколи сюди додається й зорове сприйняття “з аркуша”) усного повідомлення на мові оригіналу в спеціальній кабіні, що ізолює перекладача від аудиторії та в процесі якого (в екстремальних умовах діяльності) у будь-який відрізок часу переробляється інформація чітко обмеженого обсягу [9]. Як відомо, цей вид перекладу є найважчим з усіх видів перекладу, оскільки він вимагає від перекладача одночасного виконання кількох видів діяльності, спричиняючи значне психологічне навантаження.

У науковій літературі виділяють такі види синхронного перекладу [12]: 1) синхронний переклад на слух: найрозповсюдженіший різновид, під час якого перекладач знаходиться в ізольованій кабіні, сприймає

текст оригіналу через навушники та перекладає його практично одночасно з мовленням мовця, лише з невеликим відставанням, саме цей різновид синхронного перекладу можна назвати класичним; 2) синхронний переклад з аркуша з попередньою підготовкою або без неї: у даному випадку перекладач отримує письмовий текст виступу мовця заздалегідь або безпосередньо перед виступом та виконує переклад з опорою на письмовий текст, слідуючи за мовцем та корегуючи свій переклад, у разі якщо мовець змінює текст виступу; 3) синхронне читання заздалегідь перекладеного тексту: під час виступу мовця перекладач читає підготовлений письмовий текст перекладу, підлаштовуючись до мовлення мовця та корегуючи свій переклад, у разі якщо мовець змінює текст виступу; 4) синхронний переклад у формі “нашіптування”, коли перекладач (“шептун”) знаходиться безпосередньо поряд з людиною або групою людей, для яких він перекладає синхронно; 5) “контрольний” синхронний переклад, під час якого перекладач знаходиться в окремій кабіні, а текст оригіналу надходить через навушники. Завдання перекладача у даному випадку полягає у тому, аби перекладати текст оригіналу подумки та паралельно з цим набирати текст перекладу на комп’ютері. Виконуючи даний різновид синхронного перекладу перекладач має не відставати від мовця та якомога повніше передавати зміст тексту оригіналу. У нашому дослідженні ми зосередимо нашу увагу на класичному різновиді синхронного перекладу.

Досліджуючи психологічну структуру перекладацької діяльності, автори перш за все намагаються виокремити у процесі перекладу певні етапи, які можуть проходити одночасно або один за одним [4]. Однак, на теперішній момент не існує єдиної точки зору щодо кількості таких етапів. Різняться й назви етапів та їхнє наповнення. Наявність двох з них не викликає сумнівів [4]: етап розуміння (сприймання тексту оригіналу (ТО) [15; 18; 21]) та етап створення (продукування [3; 18], породження [6]) тексту перекладу (ТП). Обидва етапи здійснюються за рахунок складних розумових механізмів [15], функціонування яких відрізняється від аналогічних процесів сприймання й породження мовленнєвого висловлювання в одномовній комунікації [21].

Деякі автори [2] виділяють три етапи перекладу: перший – розуміння думок, що виражені засобами мови оригіналу (МО); третій

етап – вираження цих думок засобами мови перекладу (МП) та проміжний (другий) етап – поняттєве переосмислення, коли думка на МО замінюється думкою на МП або коли відбувається перехід від використання системи понять МО до використання системи понять МП. Стосовно проміжного етапу “перекодування” [22] серед дослідників немає згоди. Так, загалом не заперечуючи факту існування такого етапу, одні з них [22] вважають, що процеси мовного перекодування є мінімальними, оскільки сприйняття ТО передбачає розуміння смислу та втрату мовних форм, за допомогою яких він був переданий. Таким чином, після усвідомлення смислу ТО, завданням перекладача є породження повідомлення на МП, так званий вертикальний переклад (*vertical translation*) (ТО – смисл – ТП). Однак, інші [21] наголошують на існуванні прямих процесів переключення з одного мовного коду на іншій – горизонтальний переклад (*horizontal translation*) (ТО – значення – ТП). Психологічне дослідження білінгвів [16] показало, що перехід від розуміння значення слова МО до його форми на іноземній мові залежить від характеристик самого слова (конкретне/абстрактне тощо). Це може свідчити про принципову можливість альтернативного вертикального або горизонтального перекладу, залежно від способу переробки сприйнятого мовного матеріалу, що, у свою чергу, може бути аргументом на користь існування етапу перекодування [16].

Крім виділення етапів перекладу, важливим видається дослідження його дій та операцій, які утворюють змістове наповнення описаних вище етапів.

Цікавою є модель, відповідно до якої [5] дії перекладача поділяються на транслятивні, модифікативні та транслятивно-модифікативні, в залежності від їхніх цілей. Мета транслятивних дій полягає в тому, щоб ТП за допомогою МП максимально відобразив зміст та структуру ТО, у тому числі обов’язково функціональні доміанти змісту. Мета модифікуючих дій полягає у тому, щоб змістово-структурне відображення ТО, що міститься в ТП, певним чином відхилилося від оригіналу. Це необхідно для того, щоб створити для носіїв МП приблизно ті самі лінгвоетнічні передумови для сприйняття ТП та реакції на нього, якими володіють носії МО. Оптимальний варіант ТП досягається виваженим співвідношенням

транслятивних та модифікуючих перекладацьких дій. Об'єднані транслятивно-модифікуючі дії розглядаються як перекладацькі зусилля, одночасно спрямовані на досягнення названих цілей.

В іншому підході здійснена спроба більшої деталізації операційного складу перекладу [19]. Зокрема, в процесі синхронного перекладу виділено 8 операцій: 1) сприйняття ТО на слух; 2) розуміння ТО; 3) інтегрування одиниць смислу, які перекладач зрозумів, з попередніми знаннями, отриманими з ТО; 4) формування висловлення на МП на основі когнітивної пам'яті; 5) відновлення елементів висловлювання на основі МО з використанням прямих відповідників, що здійснюється автоматично; 6) відновлення елементів висловлювання (слів) на основі вербальної пам'яті (пошук слів для висловлення того, що перекладач зрозумів); 7) слуховий контроль перекладача за власним мовленням; 8) усвідомлення супутніх обставин.

Хоча автори концепції, викладеної вище, припускають, що перекладацькі операції для всіх видів перекладу є принципово однаковими, однак не можна не помітити й суттєві відмінності, з одного боку, між усним та письмовим перекладом, а з іншого – між різними видами, наприклад, усного перекладу. Зокрема, хоча значна частина перелічених вище операцій мають місце і в синхронному перекладі, однак наявні й суттєві розбіжності, до яких належать часові обмеження, канали сприйняття ТО (слуховий у синхронному й зоровий – у перекладі з аркуша, більша можливість контролю темпу мовлення з боку перекладача в останньому, порівняно із синхронним тощо).

Спроби виділення операцій у процесі перекладу здійснювалися й іншими дослідниками. Зокрема, в одній з праць [10] гіпотетична структура дій перекладача включає 10 операцій: 1) сприйняття аудіо-або графічного ТО; 2) внутрішнє мовлення (перетворення звукових/графічних образів у артикуляційні); 3) сегментування мовленнєвого ланцюга; 4) антиципація структурної та смислової сторін ТО; 5) ідентифікація значення через порівняння з матеріалом, що зберігається у свідомості перекладача; 6) осмислення, тобто трансформація ТО у “згустки смислу”; 7) сегментування ТО для його подальшого кодування за допомогою МП; 8) вибір загального механізму перекладу (інтерпретація, трансформування, калькування); 9) вибір еквівалентів на різних рівнях (синтаксис, лексика, граматика тощо);

10) створення ТП та оцінка його адекватності. Така послідовність була побудована за результатами аналізу процесів сприйняття та породження мовлення, в намаганні автора розробити загальну модель перекладу, спільну для усного та письмового перекладу.

У синхронному перекладі принципова структура перекладацької дії дійсно залишається такою самою, однак специфіка цього різновиду перекладу вносить суттєві поправки в характер протікання окремих операцій дії. Зокрема, при виконанні синхронного перекладу буде відбуватися регулярне суміщення в часі процесів слухання ТО, вирішення перекладацьких завдань і говоріння на МП, що здійснюється завдяки наявності в професійного перекладача-синхроніста механізму синхронізації. Саме цей механізм регулює розподілення рівнів усвідомленості (від актуального усвідомлення до несвідомого контролю) між компонентами діяльності перекладача. Провідний рівень усвідомлення при цьому спрямовується на творчі компоненти діяльності, до яких зазвичай належать обробка, співставлення та аналіз інформації, необхідної для здійснення адекватної дії, та особливо прийняття рішення про вибір одного варіанта з багатьох можливих. Нижчі рівні регулювання відповідають за технічні компоненти діяльності, до яких належить і реалізація прийнятого рішення. Механізм синхронізації може успішно функціонувати лише за умов належної реалізації цілого кола мовленнєвих навичок без активної участі свідомості. Навички, що діють без актуального усвідомлення, забезпечують в першу чергу звукоутворення, морфологічні та словотвірні аспекти перекладацьких дій, а інколи й вибір лексичних та синтаксичних засобів [12].

Об'єктом орієнтування в синхронному перекладі є не ціле висловлювання, а лише його частина [12]. Через це в перекладача формується неповне уявлення про смислову структуру висловлювання, що перекладається частинами, та про цілі висловлювання. Окрім цього, в перекладача спостерігається нестача набору орієнтирів, необхідних для прийняття рішення стосовно лексико-граматичної організації висловлювання на МП. Перекладачеві доводиться приймати рішення щодо граматичної структури та лексичного наповнення лише частини висловлювання, питання стосовно їх подальшого розгортання та завершення залишається відкритим до орієнтування у наступних компонентах висловлювання

на мові ГО. Відповідно відбувається зменшення продукту дії з цілого висловлювання до його частини.

Особливо слід також відзначити темпоральні характеристики діяльності перекладача-синхроніста, оскільки саме вони значною мірою впливають на протікання усіх дій [12]. Синхронний переклад є найшвидшим видом перекладу. Вихідний текст тут перекладається з тією ж швидкістю, з якою його промовляє мовець. Перекладацькі навички та вміння, які зазвичай добре функціонують в інших видах перекладу, можуть не спрацювати під час виконання синхронного перекладу.

Досліджені психологічні особливості синхронної перекладацької діяльності слід покласти в основу розробки методики навчання синхронного перекладу. Так, зважаючи на те, що цей вид перекладу спричинює значне психологічне навантаження та протікає в надзвичайно обмежених часових межах, можна припустити, що одним з найважливіших аспектів при його навчанні є формування мнемічних, перцептивних, розумових та інших здібностей студентів. Навчання синхронного перекладу також не можливе без розвитку швидкості реакції, уваги, пам'яті, стійкості до інтенсивного розумового навантаження тощо.

Виходячи з самої структури синхронної перекладацької діяльності можна дійти висновку, що студенти мають оволодіти виконанням дій та операцій, що власне становлять синхронний переклад, а також набуті здатності виконувати їх у тому темпі й комбінаціях, що властиві синхронному перекладу. Сюди входять навички та вміння специфічного орієнтування в умовах синхронного перекладу, навички та вміння пошуку й прийняття перекладацьких рішень на основі обмеженої інформації та в умовах жорсткого ліміту часу, навички й вміння говоріння одночасно з орієнтуванням у мовленні мовця та пошуком перекладацьких рішень тощо.

Перспективу наших подальших досліджень вбачаємо в розробці методики навчання синхронного перекладу з урахуванням психологічних особливостей цього виду перекладацької діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева Н.В. К проблеме разработки психолингвистической модели синхронного перевода / Н.В. Андреева // Вестник Рос. гос. ун-та им. И. Канта. – 2006. – Вып. 2. – С. 11–17.

2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – М. : РГГУ, 2000. – 382 с.
4. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2004. – 424 с.
5. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания : учеб. пособие для студ. перевод. фак-тов высш. учеб. заведений] / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М. : Академия, 2003. – 192 с.
6. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1969. – 307 с.
7. Наугольных А.Ю. Парадоксы переводческого понимания / А.Ю. Наугольных // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 9. – С. 112–118.
8. Скиба К.М. Психологічні особливості підготовки майбутніх перекладачів / К.М. Скиба // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : зб. наук. праць. – 2008. – Вип. 13. – С. 86–93.
9. Чернов Г.В. Основы синхронного перевода : учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. / Г.В. Чернов. – М. : Высш. шк., 1987. – 256 с.
10. Черноватий Л.М. Принципи складання вправ для навчання галузевого перекладу / Л.М. Черноватий // Вісник Сум. держ. ун-ту. Серія: Філологічні науки. – 2002. – № 3 (36). – С. 101–105.
11. Черноватий Л.М. Психологічні аспекти підготовки майбутніх перекладачів / Л.М. Черноватий, Т.В. Ганічева // Вісник Харків. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. – 2003. – № 611. – С. 224–227.
12. Ширяев А.Ф. Синхронный перевод: деятельность синхронного переводчика и методика преподавания синхронного перевода / А.Ф. Ширяев. – М. : Воениздат, 1979. – 183 с.
13. Agrifoglio M. Sight translation and interpreting: A comparative analysis of constraints and failures / M. Agrifoglio // Interpreting. – 2004. – Vol 6, № 1. – P. 43–67.
14. Albir A.H. Translation as a cognitive activity / A.H. Albir, F. Alves // The Routledge Companion to Translation Studies. – London and New York : Routledge, 2009. – P. 54–73.
15. Comprehension and memory processes in translation and interpreting / M.T. Bajo, P. Padilla, R. Muñoz [et al.] // Quaderns. Revista de traducció. – 2001. – № 6. – P. 27–31.
16. De Groot A.M.B. The cognitive study of translation and interpretation : Three approaches / A.M.B. De Groot // Cognitive processes in translation and interpretation. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 1997. – P. 25–56.

17. Fraser J. Mapping the Process of Translation / J. Fraser // Meta: Translators' Journal. – 1996. – Vol. 41, № 1. – P. 84–96.
18. Gile D. La traduction et l'interprétation comme révölateurs des möcanismes de production et de compréhension du discours / D. Gile // Meta : Translators' Journal. – 1990. – Vol. 35, ? 1. – P. 20–30.
19. Lederer M. La traduction simultanöe. Experience et thöorie / Lederer M. – Paris : Universitö de la Sorbonne Nouvelle, 1981. – 454 p.
20. Löscher W. Translation Performance, Translation Process, and Translation Strategies. A Psycholinguistic Investigation / Löscher W. – Tübingen : Gunter Narr., 1991. – 307 p.
21. Padilla P. Proposal for a cognitive theory of translation and interpreting. A methodology for future empirical research / P. Padilla, M.T. Bajo, F. Padilla // The Interpreters' Newsletter. – 1999. – № 9. – P. 61–78.
22. Seleskovitch D. Interpreting for international conferences: problems of language and communication / D. Seleskovitch. – Washington : Pen and Booth, 1978. – 154 p.
23. Tatilon P. Pädagogie du traduire: les tâches cognitive de l'acte traductif / P. Tatilon // Meta: Translators' Journal. – 2007. – Vol. 52, № 1. – P. 164–171.

УДК 811.161.1'243:378.147

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИТАЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

*Петров И.В.,
Скляренко А.А. (Хэфэй, Китай)*

В статье рассмотрены особенности преподавания русского языка в Китае на современном этапе, проанализированы учебные материалы по русскому языку, описаны методические приемы, используемые в процессе аудиторной работы, определены перспективы преподавания русского языка в КНР.

Ключевые слова: преподавание русского языка в Китае, учебный комплекс, развитие речи, мультимедийный кабинет.

Петров І.В., Скляренко О.А. Викладання російської мови в Китаї на сучасному етапі: проблеми та перспективи. У статті розглянуто особливості викладання російської мови в Китаї на сучасному етапі, проаналізовано

навчальні матеріали з російської мови, описано методичні прийоми, які використовуються в процесі аудиторної роботи, визначено перспективи викладання російської мови в КНР.

Ключові слова: викладання російської мови в Китаї, навчальний комплекс, розвиток мовлення, мультимедійний кабінет.

Petrov I.V., Sklyarenko O.A. Teaching of the Russian language in China at the Present Stage: Problems and Prospects. The peculiarities of teaching the Russian language in China at the present stage have been examined; Russian language educational materials have been analyzed; methods of teaching used in the teaching/learning process have been described; future prospects of teaching Russian in China have been determined in the article.

Key words: teaching of Russian language in China, educational complex, language development, multimedia cabinet.

Процессы глобализации в наши дни оказывают огромное влияние на все сферы жизнедеятельности, в том числе и на сферу образования. Китай в данном контексте играет ключевую роль благодаря интенсивному экономическому развитию. Это влечет за собой активизацию торгово-экономических отношений со многими странами мира. Одним из приоритетных внешнеполитических направлений для Китая является сотрудничество с Россией, что обуславливает интерес к изучению русского языка в КНР.

Исходя из вышеизложенного, анализ проблем и поиск перспектив в изучении русского языка в Китае являются актуальными. Таким образом, **цель** данной статьи – исследование особенностей преподавания русского языка в КНР на современном этапе, анализ существующих учебных материалов, поиск новых методических решений, а также определение дальнейших перспектив изучения русского языка в Китае.

История преподавания русского языка в КНР делится на несколько периодов [13]. В 50-е годы XX в. наблюдался бум в изучении русского языка: студенты изучали его или как специальность, или как иностранный язык. 60-е – 70-е годы обозначились ухудшением отношений между СССР и Китаем, что повлекло за собой снижение интереса к русскому языку. Такая ситуация вынудила преподавателей-русистов сменить профессию, в большинстве вузов перестали изучать русский язык. В 80-е годы ситуация постепенно

начала улучшаться благодаря возобновлению сотрудничества между странами, оживлению торговых отношений. В связи с этим возникла необходимость в специалистах, владеющих русским языком.

В настоящее время преподавание русского языка в Китае обретает все большее значение. После английского и японского, русский язык занимает третье место среди иностранных языков, изучаемых в вузах Китая. Около семидесяти китайских вузов имеют отделения русского языка, на которых обучаются приблизительно 6000 студентов и работают свыше 1000 преподавателей, часть из которых приглашены из России, Украины и других стран бывшего СССР. Большинство вузов, где преподается русский язык, находится в северо-восточной части Китая, что обусловлено географической близостью с Россией. Факультеты русского языка имеются практически во всех вузах провинций Хэйлуцзян, Цзилин, Ляонин, Внутренней Монголии, а также в вузах больших городов (Пекин, Шанхай).

Данные тенденции ведут к повышению интереса со стороны китайских специалистов к решению существующих проблем преподавания русского языка в КНР. Еще в 1981-м году в Шанхае была создана Китайская ассоциация преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ), которой в 1982-м году был основан журнал "Русский язык в Китае". Кроме этого, в настоящее время выходят еще три журнала: "Русский язык", "Русский язык в средней школе", "Русская литература и искусство". Все перечисленные издания посвящены проблемам русского языка и литературы, исследованиям в области лингвистики, методики преподавания. Также специалистами в области русского языка ежегодно защищаются научные работы (например, докторская диссертация кандидата педагогических наук Ли Минь "Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка" [12]), публикуются научные статьи в различных изданиях (Ли Вэньхуа "Лингвострановедческий анализ в преподавании русского языка" [10, 11], Чжао Шифэн "Преподавание русского языка в Китае в последние 15 лет" [13] и другие). Большинство китайских исследователей сходятся во мнении, что существующие учебные материалы по русскому языку требуют методической модернизации, и в своих научных работах занимаются поиском новых методических решений.

На сегодняшний день в Китае действует единая программа обучения русскому языку в вузе, что имеет как преимущества, так и недостатки. На русский язык отведено 476 часов в год, тогда как до 1998 года в учебном плане предполагалось 748 часов. В связи с сокращением количества учебных часов традиционные методики, используемые в Китае, не позволяют выполнить учебный план. Это вызвало необходимость в использовании компьютерных и информационных технологий: практически во всех вузах, где осуществляется преподавание русского языка, существуют мультимедийные классы. Таким образом, обеспечивается не только возможность ведения диалога “студент – преподаватель”, но и “студент – компьютер”, что позволяет существенно экономить время, задействуя при этом всех студентов (в китайских языковых группах обучается не менее 25 студентов). В создавшихся условиях в китайских вузах поощряют преподавателей, использующих на занятиях компьютерные информационные технологии.

К преимуществам единой программы следует отнести то, что по одной системе работают преподаватели и студенты в разных городах Китая. Это обеспечивает единство целей и задач, которые ставят перед собой преподаватели-русисты в разных вузах. Но в этом же заключается и одна из главных методических проблем преподавания русского языка в КНР: преподаватели ограничены в выборе инструментов и средств, способствующих поиску новых путей в преподавании русского языка.

Считаем целесообразным обратиться к собственному опыту преподавания русского языка в Китае. Авторы статьи на протяжении семи месяцев работают в Аньхойском университете (г. Хэфэй, провинция Аньхой). Аньхойский университет наряду с другими китайскими вузами готовит студентов по специальности “русский язык”. Факультет имеет в своем распоряжении современные мультимедийные кабинеты, оснащенные компьютерной техникой и Интернетом. На первом и втором курсах студенты занимаются с китайскими преподавателями, на третьем и четвертом, кроме таких занятий, у студентов появляется возможность совершенствовать речевые умения и навыки с преподавателями из России и Украины. После окончания четвертого курса студенты сдают государственный экзамен по русскому языку и получают диплом о высшем образовании.

На первом и втором курсах особое внимание уделяется обучению чтению и письму. Приоритетными направлениями в обучении является формирование фонетических и грамматических навыков, которые позволяют студентам к третьему курсу быть достаточно компетентными в данных аспектах. Такие виды речевой деятельности как говорение и аудирование не представлены в должном объеме. Работа с текстами на младших курсах представляет собой механическое заучивание новой лексики с использованием переводной семантизации. То же самое можно сказать и о подаче грамматического материала, где все сводится к заучиванию определенных моделей. В процессе аудиторной работы используется учебный комплекс “Восток” для филологических факультетов вузов Китая [2–5]. На первом и втором курсах структура занятий такова: каждая тема открывается презентацией фонетического и грамматического материала, после чего студенты делают упражнения (рецептивные, трансформационные, творческие и др.). Далее выполняются задания по развитию речи: ознакомившись с новой лексикой, студенты читают диалоги и тексты различной тематики (“Моя семья”, “Времена года в России”, “Москвичи и покупки” и т. д.), выполняя предтекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения. Завершающим этапом занятия является практика письма.

Как уже было отмечено, на старших курсах студенты занимаются с преподавателями из России и Украины, что вне языковой среды является реальной возможностью совершенствовать речевые умения. В процессе работы так же, как и на младших курсах, используется учебный комплекс “Восток” [6–9]. С грамматико-фонетического аспекта акцент смещается на коммуникативный. Основное внимание уделяется работе с текстом, важная роль на данном этапе отводится словообразованию, стилистике, фразеологии. В учебном комплексе “Восток” лексика подобрана в соответствии с поурочным тематическим содержанием. Тематика уроков разнообразна: тексты художественной литературы (“Экзамен” В. Шукшина, “Старый дом под кипарисом” Ф. Искандера), социокультурного (“Экономическая реформа в Китае”, “Специальная экономическая зона”, “Вуз сегодня”) и страноведческого характера (“Архитектура Китая”, “Прогулка по Запретному городу”). При всех достоинствах данного комплекса

можно отметить определенные недостатки: во-первых, не во всех уроках представлен словарь; во-вторых, часть лексики характеризуется архаичностью (слова не употребляются в живой речи); в-третьих, в комплексе имеются неадаптированные тексты художественной литературы, что существенно усложняет понимание студентами содержания, отнимая при этом большое количество времени.

Учитывая вышеизложенные аргументы, нашей задачей было адаптировать студентов к живой речи вне языковой среды. Для достижения поставленных целей были подобраны учебные материалы, которые адаптировались в соответствии с коммуникативными потребностями данной категории учащихся (студентов факультета русского языка старших курсов). На занятиях проводилась работа по темам, актуальным для студентов: “Студенческая жизнь”, “Транспорт и путешествия”, “Сфера обслуживания”, “Праздники в России” и т.п. Каждая тема содержала подтемы, которые сопровождалась основным текстом с предтекстовыми, притекстовыми и послетекстовыми заданиями. Дополнительно студентам предлагались тексты для самостоятельного чтения. В процессе работы с текстом при изучении новой лексики использовались такие способы беспереводной семантизации, как наглядная, синонимическая, описание значения лексической единицы с помощью известных слов, контекстуальная [1], что позволяло расширять лексический запас учащихся. Как было отмечено выше, традиционно лексика, используемая на занятиях по русскому языку в Китае, в определенной мере характеризуется архаичностью, “книжностью”, поэтому нами отбиралась лексика, свойственная живой речи (современная терминология, неологизмы, молодежный сленг, компьютерная лексика).

Важную роль в обучении русскому языку на старших курсах играет наличие мультимедийного кабинета, который оборудован проектором и компьютерами, что дало возможность использовать на занятиях подготовленные видео- и аудиоматериалы. Подбор материала был обусловлен интересами и языковыми потребностями студентов: новостийные, культурологические сюжеты (“Традиции русской свадьбы”), фрагменты музыкальных телепрограмм (выступления участников шоу “Х-Фактор”). Такие занятия максимально мотивировали и активизировали студентов, поскольку видеосюжеты позволяли им погрузиться в реалии страны изучаемого языка.

На современном этапе изучение русского языка в Китае приобретает все большую популярность, что выдвигает новые проблемы и открывает новые перспективы перед преподавателями-русистами. Одной из проблем, которые требуют своего решения, является необходимость адаптации для студентов определенного уровня обученности материалов социокультурного характера, отражающих современное состояние русского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 1 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2008. – 250 с.
3. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 2 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2010. – 292 с.
4. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 3 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2009. – 288 с.
5. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 4 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2010. – 314 с.
6. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 5 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2011. – 225 с.
7. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 6 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 2012. – 217 с.
8. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 7 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 1996. – 287 с.
9. Восток. Русский язык : учебный комплекс по русскому языку. – Книга 8 ; под ред. Ши Тецянь. – Пекин : Изд-во изучения и исследования иностранных языков, 1998. – 402 с.
10. Ли Вэньхуа. Лингвострановедческий анализ в преподавании русского языка / Вэньхуа Ли // Преподавание и изучение русского языка. – 2001. – № 11. – С.45–48.
11. Ли Вэньхуа. О семантических функциях и стилистических особенностях

- в переводе с русского на китайский язык / Вэньхуа Ли // Исследование общественных наук в Китае и зарубежом. – 1999. – № 4. – С.107–111.
12. Ли Минь. Формирование языковой компетенции китайских студентов при изучении русского языка : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)”. – Екатеринбург, 2011. – 222 с.
13. Чжао Ш. Преподавание русского языка в Китае в последние 15 лет / Ш. Чжао // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 200–201.

УДК 372.881.161.1

ВИКОРИСТАННЯ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

Приходько А.М. (Харків)

У статті з’ясовано дидактичні властивості блог-технології, методичні завдання навчального інтернет-блога, подані методичні рекомендації щодо використання навчального інтернет-блога у процесі викладання російської мови як іноземної.

Ключові слова: блог-технологія, російська мова як іноземна, навчальний інтернет-блог.

Приходько А.М. Использование блог-технологии в процессе преподавания русского языка как иностранного. В статье определены дидактические свойства блог-технологии, методические задачи учебного интернет-блога, поданы методические рекомендации относительно использования учебного интернет-блога в процессе преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: блог-технология, русский язык как иностранный, учебный интернет-блог.

Prikhodko A.M. The Use of Blog-Technology in Teaching Russian as a Foreign Language. The didactic features of blog-technology have been analyzed; methodical tasks of the on-line blog have been examined; methodical recommendations concerning the use of the on-line blog in the process of teaching Russian as a foreign language have been given in the article.

Key words: blog-technology, Russian as a foreign language, educational on-line blog.

Постановка проблеми. Україна початку XXI століття перебуває на етапі трансформації суспільного розвитку й радикальних перетворень у сфері освіти, що пов'язано з інтеграцією в європейське освітнє середовище. У зв'язку з цим постає проблема оновлення змісту та підвищення якості навчання студентів-іноземців у вищих навчальних закладах в умовах реформування освіти.

Мовна підготовка іноземних громадян забезпечує їхні комунікативні потреби у різних сферах спілкування: науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного розвитку), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу. Тому для кожного іноземного студента, який бажає отримати вищу освіту в Україні, найбільш актуальним є завдання вивчення російської мови у зручний для кожного студента спосіб та з мінімальними витратами часу та сил.

Пошук оптимального шляху вирішення зазначених проблем висуває на перші позиції ідею про доцільність та ефективність використання таких педагогічних технологій, які б сприяли прискореному засвоєнню мовних та мовленнєвих одиниць, зниженню мовного бар'єру.

Саме цими міркуваннями зумовлюється актуальність використання новітніх педагогічних технологій у процесі викладання російської мови як іноземної.

Використання ефективних педагогічних технологій є актуальним питанням у методиці викладання російської мови як іноземної протягом останніх десятиліть. Проте з кожним роком ця проблема набуває нового звучання, що викликано стрімким входженням у наше життя нових інформаційно-комунікативних технологій. На даний момент розвитку методики викладання іноземної мови багато говориться про використання у процесі навчання інтернет-технологій, зокрема використання блог-технологій з метою оптимізації та інтенсифікації навчального процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування теорії навчання засобами блог-технології закладено в роботах L.K. Bach, J. Bloch, R. Blood, C. Campbell, C. Lowe, T. Williams, W. Richardson.

У науковій літературі існує декілька робіт, присвячених використанню блог-технології у процесі вивчення іноземної мови. Так, А.В. Філатова дослідила дидактичні властивості й функції блог-технології, а також методичний потенціал блога викладача та особистих блогів студентів у вивченні іноземної мови (на матеріалі країнознавства) [9]. П.В. Сисоєв и М.Н. Євстигнєєв [8: 18] запропонували загальний алгоритм розвитку умінь письма учнів, які навчаються за допомогою блог-технології. Т.Ю. Павельєва розробила технології розвитку умінь брати участь в інтернет-дискусії та умінь написання творчих робіт студентів-нефілологів на основі блог-технології [10].

Але питання використання можливостей блог-технології у процесі викладання російської мови як іноземної залишилося недостатньо висвітленим у сучасній педагогічній літературі.

Мета статті – визначити особливості використання блог-технології у процесі викладання російської мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. В педагогічній науці блог-технологія – це одна із технологій Веб 2.0, яка дозволяє будь-якому користувачеві мережі Інтернет створити персональну сторінку, блог (з англ. blog чи weblog) у вигляді щоденника чи журналу [8: 12].

На думку А.В. Філатової, найбільш повному вирішенню проблеми оптимізації організації навчальної діяльності у вивченні іноземної мови сприяють блог-технології, зважаючи на такі їхні дидактичні властивості, як простота використання, ефективність організації інформаційного простору, інтерактивність та мультимедійність [9: 95].

Науковці П.В. Сисоєв та М.Н. Євстигнєєв зазначають, що блог-технології притаманні також такі дидактичні властивості:

- публічність (блоги доступні всім учасникам проекту, які перебувають на відстані один від одного);
- лінійність (зміни та доповнення розміщуються у хронологічному порядку);
- авторство та модерація (блогам притаманне одноосібне авторство, модерація блога здійснюється його автором) [8: 17].

У ході теоретичного аналізу останніх досліджень з'ясовано [7–10], що залежно від мети навчання і розвитку конкретних мовленнєвих умінь учнів блоги поділяються на три види: блог учителя,

особисті блоги учнів та блог навчальної групи. Проте у навчанні іноземної мови частіше використовується навчальний інтернет-блог, створений із метою вирішення цілого ряду методичних завдань, серед яких:

- формування аудитивних навичок та умінь,
- розширення та збагачення лексичного словника,
- формування та удосконалення граматичних навичок,
- розвиток умінь читання, говоріння та письма.

Л.К. Раїцька зазначає, що використання блогів у навчальному процесі повинно мати чітке методичне обґрунтування. В іншому разі робота у блогах матиме хаотичний характер і навряд чи сприятиме досягненню поставлених цілей [7: 67].

Практичне застосування блог-технології у роботі з іноземними студентами дає можливість стверджувати, що процес створення навчального інтернет-блога для студентів-іноземців має свої певні специфічні особливості (приклад навчального інтернет-блога для туркменських студентів: <http://rusdiliukraina.blogspot.com/>), які зумовлені комунікативними потребами учнів у різних сферах спілкування, проте не виключає загальних принципів побудови лінгвістичного блога.

Так, на сторінки блога для студентів-іноземців можна інтегрувати різні зовнішні додатки – флеш-роліки, стрічки новин, чат, гаджети. Колекції гаджетів представлені у мережі досить широко, і можна підібрати такі, які будуть корисні і викладачеві, і студентам (“Проверка слова” на “Gramota.ru”, “Календарь праздников”, “Афоризм дня”, “Полезные ссылки” и т.п.).

Розміщені на блозі навчальні флеш-роліки допоможуть іноземному студентові краще засвоїти граматичний матеріал, оскільки при сприйманні нової інформації у студента будуть задіяні різні канали сприйняття інформації. Флеш-роліки, відео, аудіофайли можна повторно переглядати з метою заучування та повторення інформації у зручний для себе час.

Чат блога надасть можливість студентові й у позааудиторний час спілкуватися з викладачем російської мови, який на першому етапі вивчення російської мови стає для іноземця єдиним провідником і посередником під час адаптації в іншомовному соціокультурному оточенні.

З метою забезпечення комунікативних потреб іноземних студентів у різних сферах спілкування викладач російської мови як іноземної може розмішувати на блозі таку інформацію:

- програму курсу (на тиждень, місяць, семестр);
- домашні завдання;
- матеріал, що пройшли студенти на конкретному занятті;
- рекомендовані джерела для додаткового вивчення (читання та аудіювання);
- посилання на інформаційно-довідкові інтернет-ресурси (країнознавча інформація, онлайн-словники, перекладач-Google та ін.);
- посилання на навчальні інтернет-ресурси (вебквесты, факультативні дистанційні курси тощо);
- посилання на мережеві тести для факультативної самостійної роботи (наприклад, після вивчення конкретної граматичної теми студенти можуть перевірити себе, пройшовши тест онлайн). Це можуть бути і додаткові інтерактивні вправи, наприклад, створені за допомогою спеціальної програми Hot Potatoes (<http://hotpot.uvic.ca/>).

У процесі упровадження блогів у навчальний процес обов'язковими є зворотний зв'язок й аналіз результатів. Викладач регулярно й обов'язково наприкінці курсу має провести серед студентів опитування за результатами й враженнями від використання блога. Рекомендується запропонувати анкету, котра складається з двох частин, з питаннями й запропонованими варіантами відповідей у першій частині й вільному вираженні думки в другій. Також про популярність блогу серед учнів свідчатиме гаджет "Статистика відвідування блога".

Безумовним, на наш погляд, є те, що використання блог-технології на заняттях російської мови як іноземної посилюватиме інтерес до процесу навчання, дозволить здійснювати не тільки навчальну, а й реальну комунікацію. Мотивація учнів при використанні навчального блога обумовлена не тільки технологічними можливостями, але й тим, що студенти самі керуватимуть процесом свого навчання, активно шукаючи потрібну для них інформацію та отримуючи коментарі від викладача.

Висновки. Розглядаючи особливості використання блог-технології у процесі вивчення російської мови як іноземної, ми дійшли висновку, що з метою забезпечення комунікативних потреб іноземних студентів у різних сферах спілкування доцільніше використовувати навчальний інтернет-блог, структура якого дещо відрізняється від традиційного лінгвістичного блогу, проте сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу.

Виявлення особливостей використання блог-технологій у процесі вивчення російської мови як іноземної має перспективи в напрямі дослідження особливостей використання інших Інтернет-технологій, зокрема, підкастів, вікі, електронної пошти, форумів, чатів тощо під час формування комунікативно-мовленнєвої компетентності іноземних студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова Е.В. Использование блогосферы для повышения уровня информационной культуры субъектов образовательного процесса в вузе / Е.В. Астахова // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе : материалы Всерос. заоч. науч.-практ. конф. – Барнаул : АлтГТУ, 2010. – С. 26–29.
2. Ажель Ю.П. Использование технологий ВЕБ 2.0 в преподавании иностранных языков / Ю.П. Ажель // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 369–371.
3. Блоги в учебном процессе [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа : http://internetineft.narod.ru/МК_1_2.html. – Загл. с экрана.
4. Богомолов А.Н. Виртуальная языковая среда обучения русскому языку как иностранному (лингвокультурологический аспект) / А.Н. Богомолов. – М. : МАКС Пресс, 2008. – 315 с.
5. Костина И.Н. Педагогические блоги / И.Н. Костина // Использование интернет-технологий в современном образовательном процессе. – Ч. III. Инструменты сетевого взаимодействия / Сост. Ю.В. Ээльмаа. – СПб. : ГОУ ДПО ЦПКС СПб “Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий”, 2010. – 72 с.
6. Попова М.В. Основы блог-технологий в лингводидактике [Электронный ресурс] / М.В. Попова. – Режим доступа : http://www.conf.muh.ru/091012/thesis_Popova.htm.
7. Раицкая Л.К. Дидактические и психологические основы применения технологий Веб 2.0. в высшем профессиональном образовании : монография / Л.К. Раицкая. – М. : МГОУ, 2011. – 173 с.

8. Сысоев П.В. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 4. – С. 12–18.
9. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий для студентов языковых специальностей вузов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А.В. Филатова. – М., 2009. – 237 с.
10. Павельева Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.Ю. Павельева. – Тамбов : ТГУ имени Г.Р. Державина, 2010. – 157 с.

УДК 81.161.1:37 (470+571)

РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Самосенкова Т.В., докт. пед. наук (Белгород, Россия)

В статье рассматриваются вопросы повышения уровня языковой культуры современного российского общества, а также улучшения качества образования в российских вузах.

Ключевые слова: русский язык, образование, уровень культуры, преподаватель-русист, коммуникация, речевое поведение.

Самосенкова Т.В. Російська мова в контексті російської освіти. У статті розглянуто питання підвищення рівня мовної культури сучасного російського суспільства, а також покращення якості освіти у російських ВНЗ.

Ключові слова: російська мова, освіта, рівень культури, викладач-русист, комунікація, мовленнєва поведінка.

Samosenkova T.V. Russian Language in the Context of Russian Education. The article is devoted to the questions of upgrading the level of the language culture in modern Russian society. The notions about the improvement of the quality of education at Russian universities are observed in the article as well.

Key words: Russian language, education, level of culture, teacher of Russian language, communication, speech behavior.

Современное российское общество – это общество, в котором сложились условия “нетребовательности” к речи: исчезла жесткая регламентация публичных текстов; все слои общества получили формальную возможность проявить себя в общественной жизни, в этой связи отмечается активизация политического дискурса, развитие полемических форм диалога, плюрализация коммуникативного поведения людей. Посттоталитарная активность общества привела к образованию агрессивной, грубой лексики, к увеличению веса оценочной, в том числе вульгарной лексики, к жаргонизации речи. Нестабильность, низкий уровень жизни, безработица и другие факторы влияют на речевую агрессивность. “Свобода речи” расшатывает систему тематических, языковых табу, изначально существовавших в русском коммуникативном поведении. Сложившаяся ситуация делает **актуальным** рассмотрение основных проблем развития языка и анализ их решения.

Целью статьи является анализ проблемных факторов изменения коммуникативной парадигмы и оценка роли лингвистов в формировании эффективной языковой политики.

Интенсивное техническое “переворужение” быта россиян способствует распространению английских заимствований. Высококачественная современная связь – мобильные телефоны, Интернет и др. – все это приводит к сокращению традиционной письменной речи, особенно высокохудожественной. Преобладает восприятие информации на слух и ослабление навыков понимания и интерпретации письменного текста.

В настоящее время происходит смена коммуникативной парадигмы, т.е. доминирующего в обществе типа общения. На смену монологу пришел диалог. Последствия этого: преобладание устной формы речи, усиление личностного начала общения, пополнение лексического состава происходит за счет заимствований: ежедневно 7–8 иностранных слов проникают в русский язык. Лингвисты уверенно прогнозируют скорое исчезновение языка, если активно заимствующаяся лексика в языке превышает 2–3%. В русском языке это количество превышает 10%, однако филологи полагают, что русский язык как бы растворяет в себе иностранные слова (ср.: *спонсор, спонсировать, спонсорский*). Все отчетливее проявляются факты аналитизма в русском языке: 1) ослабление склонения

числительных, особенно сложных; 2) активизация конструкций с предлогами, вытесняющих конструкции без предлогов (*позиция по Чечне*); 3) увеличение числа аналитических прилагательных: *топ-звезда*, *WEB-услуги*; 4) активизация аббревиации, образований от аббревиатур: *НТВшник*; 5) именная префиксация с помощью приставок *супер-*, *анти-* и др.

В целом, для русского языка начала века характерны: интенсивность и быстрота изменений; определяющее влияние общественно-политических процессов на языковое развитие; значительные изменения в лексике и фразеологии; количественные изменения преобладают над качественными; функциональные изменения превалируют над системными. “Порча” языка затрагивает языковую способность, умение говорить. Конечно, мы задаемся вопросом: что делать?

Российское общество нуждается в формировании высокого уровня культуры, в том числе через образование. Есть мнение, что можно: 1) *спасти язык законами*. Например, Европа свои языки защищает: верхняя палата французского парламента одобрила законопроект о штрафах за употребление в общественной практике английских слов. Германия, Англия, Япония составляют списки американизмов, изгоняемых из языка. 2) *Упростить грамматику*. Так, после двух грамматических реформ – при Петре I и в 1918 году – русский язык, как полагают, начал интенсивно развиваться. 3) *Вернуть книге статус “эталона языка”*. На книжных полках, к примеру, много переводов примитивных зарубежных историй, сказок типа “Как скунс Питер подружился с утконосом Майклом”. Э. Успенский выпустил книгу о новой “русской” жизни Чебурашки, крокодила Гены, с рэктирами, наездами. Автор иронизирует, но учащиеся, не понимая иронии автора, воспроизводят чудовищный язык. 4) *Ничего не делать*. Писатель Владимир Сорокин сомневался в эффективности языковых запретов: “Язык как вода. Она течет туда, где есть свободное место”. “Мочить в сортире” – вне всякого сомнения, хорошо, весело и к месту, но это явление чрезвычайно редкое в языке идеологии. Речь очень немногих публичных политиков можно назвать образной, яркой.

Колоссальным провалом языковой политики, на наш взгляд, является введение ЕГЭ по русскому языку и литературе в тех вузах

(да и не только в них), где готовят элиту и потенциальных “людей власти”. Отмена сочинения, например, на филологическом, юридическом, экономическом, философском, историческом факультетах, на факультете государственного управления, журналистики и других факультетах лучших вузов страны может привести к гуманитарной катастрофе. Можно пересмотреть “формат” сочинения, внести коррективы в программу и т. д. и т. п. Но оставить тест ЕГЭ по русскому языку в качестве единственного, необходимого и достаточного ключа к поступлению в вуз – преступление перед будущим русского языка и русской культуры.

Высшее образование в последнее время “столкнулось” со следующими реалиями: 1) резким увеличением спроса на образовательные услуги, что привело к расширению контингента учащихся. Наша страна быстро отреагировала на изменение ситуации, объявив высшее образование одним из главных политических приоритетов. Человеческий капитал высокого качества формируется за счет системы высшего образования также высокого качества; отмечается существенный рост удельного веса молодежи, стремящейся получить высшее образование; внедряются системы непрерывного обучения взрослых. То есть происходит эволюция высшего образования из элитарного в массовое; революция знаний, связанная с появлением информационных компьютерных, биотехнологий; формируется особая область – экономика знаний. Благополучие нации все больше связывается с размером и качеством человеческого капитала, знаниями, профессиональным мастерством. Вместе с тем в сфере преподавания русского языка все ощутимее нехватка квалифицированных педагогических кадров, в обучении применяются нередко устаревшие методы, учебники, учебные пособия; обнаруживаются серьезные проблемы в проведении практикоориентированных научных разработок, исследований; помимо расширения системы высшего образования наблюдаются изменения природы учреждений, входящих в эту систему. Кризисные моменты по целому ряду причин переживает сегодня и сама профессия “филолог-русист”. Это и старение профессорско-преподавательского состава вузов; нуклеаризация (разрыв преемственности) поколений; снижение экономического и социально-статусного положения преподавателя и несоответствие

этого положения общественно-политической роли преподавателя русского языка в современной России, в мире; нарушение целесообразных пропорций между практической и исследовательской деятельностью преподавателя. В 90-е годы российские университеты столкнулись с серьезнейшей проблемой – явной и скрытой утечкой преподавательских кадров. Преподаватели русского языка либо увольнялись с работы, либо начинали активно работать в разнообразных коммерческих структурах, не всегда уделяя должное время работе на кафедре. Как ни парадоксально, но именно эта ситуация показала, что существует значительный резерв в повышении производительности труда, апробированный в том числе на принципе внутреннего совместительства. Все более проявляется тенденция к радикальным изменениям в осознании профессионального роста. Преподаватель русского языка в рамках “первой” профессии может выполнять работу “креативного менеджера”. Технологические и информационные возможности современного общества, уровень образования обеспечивают существенное повышение качества и оптимизацию труда преподавателя-русиста, давая возможность ему развиваться как педагогу, как исследователю, как менеджеру. На современном этапе “свобода мысли” преподавателя должна быть дополнена “свободой действия”, позволяющей ему в рамках профессиональной деятельности предпринимать шаги по эффективному применению своих знаний, навыков, умений. Ключевыми в этой деятельности призваны стать понятия *компетентность, инициатива, оптимизация, предпринимательство, самообновление.*

Рассматривая использование информационных технологий как новую сферу педагогической деятельности, специалисты формулируют требования к квалификации преподавателя: независимо от базового образования преподаватель – русист должен иметь дополнительную подготовку по применению информационных технологий в практике обучения; ее уровень необходимо поддерживать, постоянно включая в повседневную деятельность возможно большее число компонентов современного набора технологий; высокие темпы обновления и развития информационных технологий, системы средств побуждают преподавателя быть не просто готовым к их освоению и применению, но и способным

переходить к использованию новых версий популярных систем и новых средств, что может быть достигнуто в организованных формах повышения квалификации.

При этом роль преподавателя-русиста в учебном процессе не только остается ведущей, но и становится более значимой, так как он использует сложные современные средства обучения, разрабатывает методики их применения для эффективного проведения занятий, более компактно планирует учебное время, сосредоточивая внимание на индивидуальной работе со студентами.

Власти нужны не только “политтехнологи”, но и “лингвотехнологи”. При этом следует учитывать, что языковая политика в так называемом глобальном информационном пространстве в условиях резкого усиления информационной борьбы требует принципиально новых методов и технологий. Это лингвонанотехнологии и шире – гуманитарные нанотехнологии, которые являются ничуть ни меньшим приоритетом политики государства, чем нано-технологии “естественные”. Государственная “наторитория” (“нанопрагматика”) может быть создана только исходя из того, что десятилетиями и веками наработано лингвистикой. Остается надеяться, что данный опыт все-таки будет востребован.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т.М. Активные процессы в русском языке / Т.М. Балыхина // Форум русистов России, стран Северной Африки и Ближнего Востока : сб. ст. – М. : РУДН, 2006. – 126 с.
2. Higher education in developing countries: peril and promise [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.tfhe.net.
3. Высшее образование в развивающихся странах // Экономика образования. – 2001. – № 5. – С. 66–71.
4. Грудзинский О.А. Проектно-ориентированный университет / О.А. Грудзинский. – М. : МИСИС, 2004. – 157 с.
5. Елистратов В.С. О вреде тестомании / В.С. Елистратов. – М. : Русская словесность, 2004. – № 4. – С. 5–6.
6. Елистратов В.С. Система языка, тест и культура речи / В.С. Елистратов // Русский язык в школе. – 2005. – № 4, 3.
7. Решение национально-языковых вопросов в современном мире / Под ред. акад. Е.П. Чельшева. – СПб., 2009. – 464 с.

УДК 811.161.1'243'373.61

**ТИПОЛОГІЯ ЗАВДАНЬ
ДЛЯ СИСТЕМАТИЗАЦІІ ЗНАТЬ ПРО КОМПЗИТИ
В ТЕКСТАХ МЕДИЧНО-БІОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Фадєєва О.Ю., Курилюк Т.І. (Харків)

У статті розглядаються типові завдання для узагальнюючих занять, присвячених роботі над термінами-композитами та композитивними компонентами складених термінів, що входять у терміносистему підмови медицини та біології.

Ключові слова: термін, композит, морфема, основа, словотвір.

Фадеева О.Ю., Кurylyuk Т.И. Типология заданий по систематизации знаний о композитах в текстах медико-биологического профиля. В статье рассматриваются типичные задания для обобщающих занятий, посвященных работе над терминами-композитами и композитивными компонентами составных терминов, которые входят в терминосистему подязыка медицины и биологии.

Ключевые слова: термин, композит, морфема, основа, словообразование.

Fadeyeva O. Yu., Kurylyuk T.I. Typology of Tasks for Systematizing the Knowledge of Composites in Medical-Biological Texts. Typical tasks for the lessons, summarized terms-composites and composite term components, that form a part of the term system of medical and biological terminology, are considered in the article.

Key words: term, composite, morpheme, basis, word formation.

Однією з найбільш актуальних проблем сучасної методики викладання РЯІ є проблема навчання іноземних студентів мови спеціальності. Як відомо, науковий стиль характеризується великою кількістю термінологічних позначень понять, явищ та їхніх ознак. Особливо насичена термінологічними одиницями як російського, так й іншомовного походження підмова медицини і біології, де виділяється досить широкий шар складних слів різних типів (композитів), які при своїй формальній цілісності відрізняються яскраво вираженою семантичною членимістю.

Актуальність даної статті обумовлена важливим значенням розуміння іноземними студентами-медиками специфічних особливостей словотворення композитів як складової частини терміносистеми мови спеціальності, засвоєння складних лексем і включення їх у потенційний словник учнів.

Публікації Архипенко Л.М. Беляєвої О.М., Доценко Н.П., Лаврової М.М., Остапенко С.П., Панченко О.І., Хейліка В.Д., Чолакової А.Д. та інших, пов'язані з висвітленням загальних та часткових питань словотвору, містять низку цінних практичних порад лінгводидактичного характеру, які можуть слугувати викладачеві-практику опорою при роботі з узагальнення та корекції знань про терміни-композити та композитивні компоненти складених термінів (ККСТ). Але питання, яке розглядається нами, залишається до цього часу ще недостатньо дослідженим і потребує подальшої розробки щодо структури занять та системи вправ із формування лінгвістичної та когнітивно-комунікативної компетенції студентів.

Мета дослідження – розглянути систему вправ узагальнюючого заняття, присвяченого термінам-композитам і ККСТ, та визначити її місце в процесі навчання російської мови студентів-медиків.

У даній статті ми зупинимося на композитах-складеннях, виражених іменниками та прикметниками, та запропонуємо систему завдань, що спрямовані на активізацію композитів, що вже відомі студентам, на розширення словникового запасу, накопичення словотвірних моделей, розвиток умінь розкриття семантики композитів без словника та використання складних слів у мовленнєвій практиці. Запропоновані нами вправи призначені для студентів-медиків 2-го курсу, але вони можуть використовуватися вибірково на більш ранніх етапах, відповідно до презентації композитів у навчальних текстах. Роботу із систематизації знань про композити доцільно починати із загального знайомства студентів зі способами словотворення складних лексем, які виділяються у сучасних роботах з мовознавства: а) складання основ у чистому вигляді; б) складання основ, ускладнених суфіксацією; в) зрощення слів; г) суфіксація складного слова.

Зупинимося на деяких структурно-семантичних типах композитів підмови медицини та біології. Велику продуктивну групу складають у цій терміносистемі складні прикметники зі значенням “форма

об'єкта", де другим компонентом виступають *-образный, -видный* (так звані суфіксоїди) і *-подобный*. Ці прикметники з предметно-зіставним значенням легко трансформуються у синтаксичні конструкції: *веретенообразная мышца – мышца в форме веретена, бобоподобная почка – почка, подобная бобу*. Ефективним прийомом можна назвати зіставний аналіз російського композита та його еквівалента в рідній мові іноземного студента, визначення схожостей та відмінностей. Порівняємо російський композит з англійським еквівалентом: *седловидный – saddle-shaped, чашеобразный – bowl-shaped, желеподобный – jelly, jellylike*. Цей тип композитів характеризується не лише прозорістю структурно-семантичних відношень морфем, що складають слова, та окресленістю моделі, але й регулярною відповідністю російських структур їхньому еквіваленту в англійській мові.

Одним з об'єктів розгляду, на наш погляд, мають бути також композити-антоніми як російського, так й іншомовного походження. Найчастіше антонімічними виступають перші компоненти в той час, коли опорні частини залишаються незмінними: *верхнечелюстной отдел – нижнечелюстной отдел, доброкачественная – злокачественная опухоль, микроцефал – макроцефал*. В усіх наведених опозиціях антонімія першої частини призводить до антонімії складного слова в цілому. Зменшити термін від введення нової складної терміноодиниці до включення її до активного словника студентів покликані вправи на формування у пам'яті студентів-медиків дериваційних гнізд, що надає можливість повторити вивчені раніше прості лексеми, основи яких увійшли до складу композитів, виділити словотвірні морфеми, зрозуміти смислові зв'язки з первинним словом та похідними від нього. Наведемо приклад дериваційного гнізда: *яйцо – яичко, яичный, яичница; (спец.) яичко, яичник; яйцевод, яйцеклетка, яйцекладущие, яйцеродящие*. Слід зауважити, що зовсім не обов'язково пропонувати увазі студентів словотвірні гнізда у повному обсязі, оскільки не всі слова дериваційної парадигми можуть відповідати комунікативним потребам студентів-медиків і принципу методичної доцільності.

Об'єктом окремого розгляду можуть стати дві групи складних лексем, які ми виділили у текстах медико-біологічного профілю: композити-гібриди й композити-кальки. Композити-гібриди

характеризуються тим, що перший компонент є морфом іншомовного походження, а основна частина – російське самостійне слово (*биозащита, вибробоязнь, тромбообразование*). Іншою формою гібридності є оформлення інтернаціонального слова за граматичними законами російської мови: обидва компоненти або лише другий – запозичені корені, а суфікси – російські (*лоботомия, остеотомия, гетеротрофный*). В окремих випадках знання студентами значень греко-латинських морфів, що складають іншомовне складне слово, допоможе їм без особливих труднощів самостійно дібрати російський еквівалент (кальку) запозиченим терміноодинацями: *псевдоподии – ложноножки, гипермезия – сверхзапоминание, фотофобия – светобоязнь*.

Мають практичне та в окремому сенсі теоретичне значення завдання, що фіксують увагу студентів-іноземців на композитах із більш ніж двома мотивуючими основами. Серед багатоосновних термінів переважають трикомпонентні, які характеризуються як сурядними, так і підрядними відношеннями частин: *слепоглухонемой, дупарнодышащие, тромбоцитопения, гемоцитобласты*.

Слід зауважити, що серед складних інтернаціональних термінів виділяються композити з усіченими основами і композити зі зв'язаними компонентами. При роботі над лексемами з усіченими основами доцільні завдання на трансформацію складного слова у словосполучення: *психопатология – психическая патология, биостимулятор – биологический стимулятор, вибромассаж – вибрационный массаж*. У композитах зі зв'язаним першим компонентом найбільш частотними є наступні корені: *баро... – баротерапия; нейро... и невро... – нейрохирургия, невропатология; поли... – поликистоз; фото... – фототерапия; хромо... – хромосома*. Найбільш уживаним другим зв'язаним компонентом виступають греко-латинські корені: *-лог (гистолог), -граф (томограф), -физ (гипофиз), -метр (тонометр), -кард (эндокард)* та под. Крім того, серед інтернаціональних термінів-композитів виділяються продуктивні групи композитів, які мають однаковий перший компонент (*остеоциты, остеопатология, остеохондроз*) або опорний (*бронхосклероз, атеросклероз, пневмосклероз*). До того ж, один і той самий морф може використовуватись і як перший, і як другий компонент (*цитокинез*

и остеоциты). Під час введення нової запозиченої терміноодиниці досить ефективними, на наш погляд, будуть вправи на співвіднесення композитів, що знаходяться у лівій колонці, з дефініціями, розташованими в іншій послідовності у правій колонці. Підказкою для самостійного пошуку студентами потрібного визначення до нової терміноодиниці слугуватиме переклад компонентів композита на російську мову, що дається при складному слові.

Оскільки типологія терміна-композита виявляється завдяки взаємодії лексеми з мовним контекстом, корисно використовувати на узагальнюючих заняттях мікротексти, що являють собою невелику словникову статтю з 30–60 слів, яка включатиме 5–6 складних термінів. До структури такого мікротексту може входити не лише дефініція складного слова, але й інші метатеми (будова об'єкта, його якісний та кількісний склад, його форма, функції та ін.).

Підводячи підсумки вищесказаному, перерахуємо види завдань, що пропонуються для узагальнюючого заняття:

а) спостереження та аналіз, визначення значень слів, виходячи зі значень складових частин композита;

б) трансформація композита у словосполучення без перестановки частин, з їх перестановкою, шляхом введення додаткових слів або шляхом заміни одного з компонентів іншим словом;

в) визначення моделей складних терміноодиниць та утворення інших композитів за аналогією;

г) складання антонімічних пар;

г) заміна терміна греко-латинського походження російським композитом-калькою;

д) визначення способу творення композитів-гібридів;

е) робота над дериваційними гніздами;

е) формулювання правил-інструкцій використання інтерфіксів та навчання правильної вимови;

ж) адекватне сприйняття дефініції терміна-композита або складання визначення до нього;

з) співвіднесення низки композитів іншомовного походження з дефініціями, даними в іншій послідовності;

и) порівняльний аналіз способів вираження однакових понять та явищ в російській та рідній мові (мові-посереднику);

і) аналіз словникових статей до композитів та їх самостійне складання;

ї) виділення в контексті складних терміноодиниць, заміна їх словосполученнями або навпаки – виділення словосполучень і заміна їх композитами;

й) складання мікромонологу за запропонованим планом із трансформацією синтаксичних конструкцій у композити;

к) складання діалогу-опитування про лексичне значення композита.

Внаслідок методичної стратегії формування лінгвістичної та професійно-комунікативної компетенції у студентів-медиків формується усвідомлення конструктивної ролі складних терміноодиниць, за допомогою яких виражається система понять та категорій, що несуть головне смислове навантаження у передачі інформації наукового тексту. Вміння самостійно визначати семантику композита без словника та перекладу на основі знань моделей та законів словотворення, правильно використовувати потрібну лексику в мовленнєвій практиці знімає багато труднощів оволодіння мовою спеціальності та згодом позитивно відбивається на професійному рівні майбутніх медиків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т.Н. Практическое пособие по грамматике русского языка / Т.Н. Алексеенко, Л.И. Васецкая. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2010. – 188 с.
2. Дерибас В.М. Сложные прилагательные, образованные от составных наименований / В.М. Дерибас // Из опыта преподавания русского языка нерусским. – М. : Мысль, 1973. – Вып. 7. – С. 81–91.
3. Капитонова Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, А.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М. : Рус. яз. Курсы, 2009. – 309 с.
4. Куриленко В.Б. Русский язык для студентов-медиков: учебник. – Ч. 1 / В.Б. Куриленко, Л.А. Титова, Т.А. Смолдырева, М.А. Макарова. – М. : УДН, 2008. – 111 с.

УДК 811.161.1+811.581]: 378.091.64

**К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСТРАНЦАМИ
(на примере обучения китайцев)**

*Чистякова А.Б., докт. пед. наук,
Сюй Цюань Яо, докт. философ. наук (Харьков)*

В статье рассматриваются вопросы, связанные с самостоятельным изучением русского языка китайцами.

Ключевые слова: самоучитель русского языка для китайцев, влияние родного языка на усвоение нового, принципы создания самоучителей.

Чистякова А.Б., Сюй Цюань Яо. До питання про організацію самостійного вивчення російської мови іноземцями (на прикладі навчання китайців). У статті розглядаються питання, пов'язані із самостійним вивченням російської мови китайцями.

Ключові слова: самовчитель російської мови для китайців, вплив рідної мови на засвоєння нового, принципи створення самовчителів.

Chistyakova A.B., Suy Tsuan Yao. On the problem of the organization of the self-study process of the Russian language by foreign students (by the example of teaching Chinese students). The article considers the issues of the self-study of the Russian language by Chinese students.

Key words: manual for self-tuition of the Russian language for the Chinese, the native language influence on learning a new language, the principles of self-tuition textbooks writing.

До настоящего времени в методике преподавания русского языка как иностранного не созданы с опорой на родной язык иностранных учащихся или язык-посредник как учебники, так и различные дополнительные материалы (справочники, самоучители, словари терминов, толковые словари и др.). Потребность в создании подобных учебных пособий обусловлена следующими причинами:

I. Изменился контингент иностранных учащихся, поступающих в вузы. В последние годы большинство иностранцев, приступающих к обучению в вузах, являются носителями восточных языков –

китайского, турецкого, арабского, дари, фарси и др. без знания языка-посредника – английского. Отсутствие языка-посредника затрудняет как овладение учебным материалом, так и общение с преподавателем. Вместе с тем, общеизвестно и методически доказано влияние родного языка студента на усвоение нового, при этом родной язык выполняет разные функции. Эффективность усвоения грамматических норм изучаемого языка в значительной степени зависит от характера организации прошлого опыта учащихся. В ходе усвоения нового языка перестраивается вся сеть прошлого опыта, дифференцируются признаки и связи по степени их существенности. У учащихся такое совершенствование психологической структуры прошлого опыта осуществляется на основе “совмещения” приходящих в мозг новых сведений и прошлых впечатлений. Новые раздражители в виде слов, моделей и т. п. попадают не на “*tabula rasa*”, а на поле прошлого опыта, которое подвержено влиянию и активизации [13: 65]. Таким образом, обучаемые распространяют на слово, морфему, структуру предложения изучаемого языка “права и обязанности” соответствующих единиц родного языка, что приводит к искажению ими грамматических моделей неродного изучаемого языка [7: 35].

II. Сократились сроки обучения иностранных студентов. Группы формируются с сентября (меньшинство) по декабрь (большинство), что приводит к неполному овладению студентами как новым языком, так и специальными предметами.

III. В некоторых вузах сократилось количество учебных часов, отведенных на изучение русского языка, так как он приравнивается к иностранным языкам, изучаемым украинскими студентами.

Названные причины создают трудности в процессе обучения носителей восточных языков, и это вынуждает их к поиску возможностей самостоятельного изучения нового языка без опоры на язык-посредник. Общеизвестно, что учебники по русскому языку чаще всего написаны с использованием только русского языка, хотя в некоторых учебниках имеются словари с переводом на английский язык. Исключение составляет учебник по русскому языку [15], где даны грамматические комментарии и учебные словари с переводом на три языка: английский, французский и китайский, но и данный учебник не решает в полной мере проблем, связанных с обучением студентов, говорящих на восточных языках.

В связи с вышесказанным, возникает необходимость в создании таких учебных материалов, которые помогут иностранцам самостоятельно изучать новый язык с опорой на их родной и 1) осознать языковые явления нового языка; 2) познакомиться с реалиями новой страны; 3) использовать язык в новых условиях проживания.

Одним из средств для решения поставленных задач мы выбрали тип учебного пособия – самоучитель. Авторами был разработан “Самоучитель русского языка для китайских граждан” [11]. Перед созданием данного самоучителя авторы проанализировали существующие самоучители для иностранных граждан. Одни из них написаны для тех, кто желает изучать различные языки: испанский [3], итальянский [10], английский [9], молдавский [5], китайский [2], украинский для русскоговорящих [12]. Другие адресованы носителям русского языка и направлены на обогащение их культуры речи. Обычно они предназначены для студентов вузов [14]. Некоторые из них рассматривают вопросы, отражающие становление лингвокультурологической теории слова в рамках новых парадигм, лингвосинергетики и семиологии. Данные самоучители предназначены для преподавателей вузов, а также для всех, кто интересуется ценностным смысловым пространством слова [1]. Среди перечисленных типов самоучителей мы не находим самоучителей русского языка для иностранных граждан, желающих самостоятельно изучать русский язык как за рубежом, так и для тех, кто живет, работает и учится в Украине.

Цель статьи – описать принципы составления и структуру самоучителя русского языка для китайцев, типологию заданий, грамматические таблицы и тематический словарь, являющийся приложением к самоучителю

Данный самоучитель предназначен для всех китайцев, желающих изучать русский язык, в том числе для студентов подготовительных факультетов и студентов I–III курсов позднего заезда.

Его главная цель состоит в том, чтобы: 1) сформировать у учащихся основные нормы русского произношения; 2) представить лексико-грамматические способы оформления простых предложений; 3) познакомить с основными ситуациями общения в Украине и научить их использовать полученные знания в новой языковой среде.

Тема урока, задания к упражнениям и текстам, лексико-грамматический материал в самоучителе сопровождается *переводом* на китайский язык.

Самоучитель состоит из 17 уроков и Приложения. Каждый урок включает материал для обучения фонетике, грамматике и лексике.

Фонетика. Сведения по фонетике (1–4 уроки) имеют практическую направленность: на ограниченном лексическом материале обучаемые учатся произносить звуки, слова, предложения (повествовательные, вопросительные, восклицательные), при этом большое внимание уделяется обучению ударению.

Грамматика. Теоретические сведения по грамматике русского языка представлены на русском и китайском языках. Представленные сведения, с одной стороны, активизируют лингвистический опыт китайцев, окончивших среднюю школу, с другой, дают сведения о действиях и операциях с конкретным грамматическим материалом на русском языке (род, число, изменение глагола по лицам, согласование, логика построения предложения и др.). Таким образом, в сознании обучаемого происходит сопоставление двух языков – русского и китайского.

Единицей презентации грамматического материала выступает простое предложение. По мысли Г.И. Рожковой, “только в предложении и через предложение находят свое выражение морфологические и лексические единицы языка” [8: 13]. В речи количество конкретных предложений беспредельно. В языке же имеется конечное число типовых схем предложений, по образцу которых в речи создаются конкретные предложения, отражающие общие закономерности построения предложений, свойственных языку. Типовая схема (таблица) наглядно отражает модель простого предложения и морфологическое оформление его членов, т.е. те характеристики, которые, по словам Т.П. Ломтева [6: 43, 55], остаются неизменными при всех их преобразованиях. Без их знания невозможно построение и понимание речевого высказывания. Этап материализации является тем звеном, которое соединяет теоретические знания обучаемого о языке, его грамматических нормах с практикой – говорением, слушанием, чтением и письмом. По мысли Т.П. Ломтева, типовая схема имеет “готовый” характер. Она помогает получить полную информацию об изучаемых закономерностях языка [6: 13].

Отношения, существующие в языке, концентрируют внимание обучаемых на главном, определяя тем самым существенные стороны изучаемого языкового явления и структурные связи. “Схема однозначна и в то же время не связывает жестко предложение с конкретной ситуацией, что позволяет наполнять её разной лексикой” [4: 52]. Схема (таблица) наглядна. Эта наглядность имеет динамическую форму, так как в последовательности выполняемых операций раскрывается логика построения предложения. Схема (таблица), таким образом, отражает грамматические связи предложений, которые передают лингвистическую специфику изучаемого языка.

Анализируя схему, китайцы открывают для себя новые свойства и связи построения предложения средствами нового языка и сопоставляют её с той схемой, которая уже существует у них в речевом опыте. “Почти неизбежно, что сначала учащиеся будут переходить от символа нового языка к опыту и обратно посредством символов родного языка” [16: 36]. Как теоретические сведения, так и схемы призваны активизировать лингвистический опыт, полученный китайскими обучаемыми в родном языке, и дать им возможность определить степень сходства или различия с родным языком, что позволит им сформировать на этой основе свои собственные практические действия с новым языком. Рассмотрим пример ввода предложенной системы (существительные в предложном падеже для выражения места).

Выражение места.

Употребление существительных в предложном падеже (где?).

Единственное число.

Для обозначения места действия (где?) употребляются существительные в предложном падеже с предлогами *в, на*. Форма предложного падежа употребляется после глаголов *жить, учиться, заниматься, работать, быть* и других глаголов, которые имеют вопрос *где?*

**表示地点的名词
名词第六格的运用
(在哪里?)
名词的单数**

表示某个地点(在哪里?)一般用前置词 *в* 或者 *на* 加第六格。
жить, учиться, заниматься, работать, быть
等其他表示“在哪里?”
的动词后面用第六格
(六格有称前置格)

Прочитайте. 请阅读下面的句子

Это комната. Он был в комнате. [а] → [е]
 这是房间。 他在房间里呆过。

Это университет. Он был в университете. [–] → [е]
 这是大学。 他来过大学。

Это окно. Книга лежала на окне. [о] → [е]
 这是窗户。 书曾放在窗户上。

Таблица 表格

Окончания существительных в предложном падеже (где?)
 名词的六格结尾表 (在哪里?)

Глагол 动词	где? 在哪里?	Предложный падеж 第六格 (在哪里?)		где? 在哪里?	
	Единственное число 单数	Существительное 名词	Род 性	Окончания 结尾	
жить учиться заниматься работать обедать завтракать ужинать быть	в	комнате школе	ж. р. 阴性	-е	
		на	университете музее	м. р. 阳性	-е
			окне	ср. р. 中性	-е

Грамматические умения реализуются в разнообразных типах упражнений: языковых, предречевых, речевых и повторительных.

Цель языковых упражнений – показать обучаемым механизм построения предложений с опорой на таблицы. Все упражнения составлены на изученном лексико-грамматическом материале. Задача упражнений – видоизменять существительные в соответствии с изученным учащимися грамматическим материалом и научить их произносить, читать и писать новую изучаемую форму в предложении. Поставленная задача определяет типы имитативных упражнений: прочитать предложения с заданной формой, поставить слова в скобках в нужной форме, ответить на вопросы, закончить предложения и др.

Формой *предречевых* упражнений выступают диалоги и коммуникативные упражнения, которые являются образцом для построения собственных высказываний и готовят к использованию их в реальных ситуациях общения. В процессе чтения диалогов обучаемые наблюдают, как на изученном лексико-грамматическом материале можно составить собственный диалог. Диалоги активизируют мыслительную деятельность обучаемых и преодолевают “боязнь” говорения на новом языке. *Речевые упражнения* под рубрикой “Вы уже можете это говорить” определяют ситуации, в которых обучаемые могут использовать весь изученный в данном уроке лексико-грамматический материал и учат употреблять, где это необходимо, ранее изученный. Эти диалоги тесно связаны с жизненными ситуациями, в которых постоянно находятся обучаемые. *Задания к уроку* – это упражнения, цель которых организовать деятельность обучаемых таким образом, чтобы происходило осознание ими ранее изученного лексико-грамматического материала и в данном уроке.

Особое место в каждом уроке занимают диалоги, представленные в рубрике “*Выучите диалоги*”, где содержатся разговорные клише, которые выходят за рамки изучаемого лексико-грамматического материала. К ним относятся диалоги типа “Обменный пункт”, “Разговор по телефону”, “Оформление проживания в гостинице” и др.

Лексика. Лексический материал, расширяющий разговорную практику, группируется вокруг текстов. Их задача – сформировать речевое поведение обучаемых в новых реалиях, которые в значительной степени отличаются от тех реалий, откуда прибыли китайцы. Тексты охватывают различные сферы жизни в новой стране: “Рабочий день”, “В супермаркете”, “В универмаге”, “Украина”, “Украинские праздники”, “Государственные службы Украины” и др.

Большое место отводится работе с лексикой текста. К каждому тексту даны таблицы спряжений неправильных глаголов типа *вывозить, купить, производить, пригласить, поздравить, украсить* и др. После каждого текста местоимения, существительные и глаголы, вызывающие особые трудности, с переводом на китайский язык, объяснениями и примерами, вынесены в рубрику “Обратите внимание!”. Например:

Обратите внимание!

1. *пересадка*
 делать \ / пересадку
 сделать / \ пересадку
 Надо сделать пересадку на “Исторический музей”
 Вы должны сделать пересадку на “Университетской”.

2. *вместо – кого? чего?*
 (Род. падеж)

Вместо маршрутки пришёл троллейбус.
Вместо Андрея пришёл Виктор.

3. *какой-нибудь*

Первая часть слова *какой* согласуется с существительными в роде, числе и падеже. Вторая часть слова *нибудь* не изменяется.

какой-нибудь журнал
какая-нибудь книга
какое-нибудь учреждение
какие-нибудь люди

Я хочу купить *какой-нибудь журнал*.
 В этом здании находятся *какие-нибудь учреждения?*

4. *платить – н. в.* \ / *за что?* (Вин. п.)
заплатить – с. в. / \

Завтра я *заплачу* за квартиру.

5. *обращать н. в. внимание* \ / *на что? на кого?* (Вин. п.)
обратить с. в. внимание / \

Надо *обращать внимание на слова*, которые вы пишете.
 Ты *обратил внимание на эту машину?*

6. *нельзя + инфинитив глагола*
 Здесь *нельзя* курить. *Нельзя* писать на доме.

注意!

1. 改乘
 进行 \ / 站
 完成 / \ 站
 需要在“历史博物馆”站转站。

您应该在“大学”战转站。

2. 代(替)...谁? 什么? (第二格#)

无轨电车代替短途汽车来了。
 维克托代替安德烈来了。

3. 随便(任何)的
 词的前半部分 *какой*
 与名词的性别、数量和变格关系一直。
 词的后半部分 *нибудь* 不变。

随便一本杂志
 随便一本书
 随便一个机关
 随便一些人
 我想随便买本杂志。
 这个建筑物里有没有任何设施?

4. 交钱、付费 – 未
 什么(的费用)? (第四格)
 交纳 – 完
 明天我交住宅费用。

5. 注意 – 未
 什么? 谁? (第四格)
 注意到 – 完
 要注意你们写的词。
 你注意到这个车了吗?

6. 不允许、不可以+动词不定式
 这不允许抽烟。不能在房子上写字。

Большое место в самоучителе занимают приложения, которые имеют следующие компоненты: обобщающие грамматические

таблицы, предлоги, список наиболее употребительных глаголов в повседневном общении, тематический словарь.

Обобщающие грамматические таблицы (существительные, прилагательные, порядковые числительные) систематизируют грамматические знания. *Предлоги* указывают на определенный падеж существительных (*без, для, к, через, о, в, на* и др.) Выделено 36 предлогов. Все они даны в сочетании с существительными и переводом на китайский язык. *Общеупотребительные глаголы* – называют глаголы, их спряжение, и указывают на глагольное управление. В таблице представлено 96 глаголов с переводом на китайский язык. После перечня глаголов даны образцы составления диалогов с данными глаголами. Например:

работать *где? кем?*

- *Где работает твой друг?*
- *Он работает в больнице.*
- *Кем он работает?*
- *Врачом.*

Тематический словарь охватывает разнообразные реалии, встречающиеся в новой стране. Выделено 16 тем (566 слов). Например: “Квартира”, “Еда”, “Посуда”, “Спорт”, “У врача”, “Документация. Правовые отношения” и др. представленный тематический словарь расширяет лексический минимум, данный в текстах, и позволяет активно использовать новые слова в речевой практике.

В данном самоучителе авторы сделали попытку показать сферу расширения изучения русского языка не только в Украине, но и за рубежом. Апробация данного пособия показала: 1) осознанное усвоение обучаемыми языкового материала; 2) активное становление и развитие речи на новом языке.

Таким образом, изменение контингента обучаемых, увеличение количества иностранных учащихся, владеющих восточными языками, вызывает необходимость создания учебников и других учебных материалов (справочники, самоучители, словари-термины и др.) с опорой на родной язык данной категории обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алифиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учеб. пособие (самоучитель) / Н.Ф. Алифиренко. – М. : Флинта, Наук. – 2010. – 284 с.

2. Ван Янь. Китайский разговорный язык (самоучитель) / Ван Янь, Рустам Оруджев. – Москва : Толмач, Саппорт СТ, 2008. – 376 с.
3. Гонсалес-Фернандес А. Самоучитель испанского языка / А. Гонсалес-Фернандес, Н.М. Шидловская, А.В. Дементьев. – М. : Высш. школа, 2001. – 320 с.
4. Городилова Г.Т. Технические средства и обучение русскому языку как иностранному / Г.Т. Городилова // Русский язык за рубежом. – 1975. – № 3. – С. 52–66.
5. Думенюк И.З. Молдавский язык : самоучитель / И.З. Думенюк, Ю.Г. Маткаш. – Кишинев : Лумина, 1989. – 362 с.
6. Ломтев Т.П. Основы синтаксиса современного русского языка / Т.П. Ломтев. – М. : Учпедгиз, 1958. – 166 с.
7. Лопухина Ф.В. Испанско-русская грамматическая интерференция как источник устойчивых ошибок иностранных учащихся / Ф.В. Лопухина // Особенности преподавания русского языка в испаногворящей аудитории. – Тула, 1989. – С. 34–49.
8. Рожкова Г.И. Вопросы лингвистического обоснования методики преподавания русского языка иностранцам / Г.И. Рожкова. – М. : Изд-во МГУ, 1977. – 144 с.
9. Рубцова М.П. Полный курс английского языка : учебник-самоучитель / М.П. Рубцова. – М. : Астраль, 2004. – 644 с.
10. Рыжак Н.А. Самоучитель итальянского языка. / Н.А. Рыжак, С.А. Рыжак. – М. : АКТ; Астрель, 2008. – 558 с.
11. Сюй Цюань Яо. Самоучитель русского языка для китайских граждан / Сюй Цюань Яо, А.Б. Чистякова. – Харьков, 2012. – 266 с.
12. Терлак З. Самоучитель. Украинский язык для поступающих / З. Терлак, О. Сербенская. – Львов : Свет, 1990. – 264 с.
13. Тюхтин В.С. Особенности переработки знаковой информации человеком и ЭВМ / В.С. Тюхтин // Психологические проблемы переработки знаковой информации. – М. : Пачка, 1977. – С. 57–65.
14. Харченко В.К. О языке, достойном человека : самоучитель / В.К. Харченко. – М. : Флинта, Наука, 2010. – 200 с.
15. Чистякова А.Б. Русский язык для иностранных студентов / А.Б. Чистякова, Э.Н. Джурко, И.П. Петренко. – [3-е изд., перераб.]. – Харьков : Константа, 2004. – 609 с.
16. Фриз К. Чарльз. Преподавание и изучение английского языка как иностранного / К.Ч. Фриз // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – М. : Прогресс, 1967. – С. 33–51.

УДК 378.025:81.111

ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Чорна О.О., канд. філол. наук (Київ)

У статті розглянуто особливості та практику формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей, визначено сутність комунікативної компетентності та умови її формування.

Ключові слова: комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, іншомовна підготовка, технічні спеціальності, вища технічна освіта.

Черная Е.А. Особенности и практика формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей. В статье рассмотрены особенности и практика формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов технических специальностей, определена суть коммуникативной компетентности и условия ее формирования.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, иноязычная подготовка, технические специальности, высшее техническое образование.

Chorna O.O. Peculiarities and Practice of the Formation of Non-Philological Students' Foreign Communicative Competence. The article deals with forming the peculiarities and practice of foreign communicative competence of the students of technical specialities. The author defines the essence of the communicative competence and the conditions of its formation.

Key words: communicative competence, foreign communicative competence, foreign training, technical specialities, higher technical education.

Іншомовна підготовка фахівців технічних спеціальностей є одним із важливих складників сучасної системи вищої технічної освіти. Сьогодні стає очевидним, що більш значущими є не окремі знання, а здатність особистості вирішувати повсякденні та професійні проблеми засобами іноземної мови. Тому метою навчання іноземної

мови у вищих технічних навчальних закладах є оволодіння нею як засобом комунікації і набуття професійно спрямованої іншомовної компетентності для успішного виконання подальшої професійної діяльності.

Проблема формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей є вкрай актуальною. Формування відповідного рівня іншомовної комунікативної компетентності дозволить фахівцям технічних спеціальностей повною мірою використовувати можливості сучасних іншомовних інформаційних джерел для підвищення свого професійного рівня, бути повноправними учасниками діалогу із зарубіжними колегами (висловлювати свою думку, захищати власну точку зору, стверджувати або заперечувати думку інших, погоджуватися або не погоджуватися з нею у певній комунікативній ситуації), реалізувати свій професійний потенціал за кордоном.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що багато вітчизняних і зарубіжних учених досліджували питання: комунікативної компетентності (Н. Гез, І. Зимня, М. Canale, N. Chomsky, D. Hymes, M. Swain, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова, Г. Абрамович); компетентнісного підходу в професійній освіті (Н. Кузьміна, А. Маркова, Д. Махотін, Ю. Фролов, А. Хутірський, В. Шадриков, В. Козирев, А. Тряпцина, Н. Радіонова, О. Локшина, О. Овчарук); теорії особистості, діяльності та спілкування (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Рубінштейн); професійної іншомовної освіти (І. Зимня, Н. Гез, Т. Брик, К. Саломатов, Е. Шубін, Л. Маслак, О. Павленко, Н. Пруднікова, Ю. Федоренко, Н. Чернова); теорії іншомовної освіти (П. Гурвич, Г. Китайгородська, Р. Мільруд, Ю. Пассов). Водночас варто відзначити, що ці інтенсивні різнопланові дослідження не вирішують повною мірою проблему формування іншомовної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів. Актуальність поставленої проблеми поглиблюється суперечностями між потребою суспільства у фахівцях високої кваліфікації та реальним станом їхньої підготовки у вищих навчальних закладах, потребою формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей та **недосконалістю науково-методичного забезпечення для цього формування.**

Метою статті є висвітлення особливостей та практики формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей, визначення шляхів її формування, з'ясування впливу умов формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей на якість їхньої професійної підготовки.

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених та практичним досвідом підготовки студентів у вищих технічних навчальних закладах уможливило виокремлення низки суперечностей: між світовою тенденцією до глобалізації наукової комунікації й обмеженими можливостями вітчизняних фахівців до її здійснення; між процесами інтеграції України до світового освітнього простору, стрімкого розширення комунікативних зв'язків і відсутністю концептуальних обґрунтувань системи підготовки майбутніх фахівців до здійснення професійної діяльності в умовах іншомовного середовища; між необхідністю розгляду іншомовної професійної компетентності як цілісного феномену і неузгодженістю цілей, функцій та засобів іншомовної підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти; між вимогою сучасності до запровадження гнучких та індивідуалізованих методів навчання, які реалізуються у межах дистанційної освіти, і відсутністю ґрунтовних, системних практик використання інноваційних технологій у формуванні іншомовної професійної компетентності. Усунення зазначених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад та концептуальних підходів до підготовки студентів технічних спеціальностей, здатних до здійснення професійної діяльності на відповідному рівні.

Серед дослідників немає одностайної думки щодо визначення поняття іншомовної компетентності. На думку С. Ніколаєвої, компетентність – це “здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Вона ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них людини, а також її досвід, який дає змогу ці знання “вплести” в те, що вона вже знала, та її спроможність збагнути життєву ситуацію, в якій вона зможе їх застосувати. Кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, поведінкових

компонентів, тобто усього того, що можна мобілізувати для активної дії” [5: 11].

Сучасні українські дослідники визначають термін “іншомовна комунікативна компетентність” як:

– знання, уміння та навички, необхідні для розуміння чужих і власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування, зміст яких охоплює знання основних понять лінгвістики мови (стилі, типи, способи зв’язку речень у тексті), навички та уміння аналізу тексту та власне комунікативні надбання [8: 6–7];

– знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними її засобами, а також досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації [6: 14];

А. Хутірський вважає, що “компетентність – це якість особистості, що передбачає володіння людиною певною компетенцією, під якою, у свою чергу, розуміється сукупність знань, умінь, навичок, способів діяльності, тобто компонентів змісту навчання, необхідних для ефективного виконання діяльності у відношенні до певного кола предметів і процесів “ [9: 59]. Отже під компетенцією розуміється задана вимога підготовки людини до професійної діяльності, а під компетентністю – її особистісна якість (характеристика). Якщо професійна компетентність визначається ступенем володіння ключовими, базовими компетенціями, то іншомовна компетентність як набір компетенцій включає в себе: лінгвістичну компетенцію (володіння мовними засобами, знання мовного матеріалу, правил його оформлення та оперування); тематичну компетенцію (володіння екстралінгвістичною інформацією); прагматичну компетенцію (здатність користувача логічно пов’язувати речення з метою продукування зв’язних відрізків мовлення); соціокультурну компетенцію (знання соціокультурного контексту); компенсаторну компетенцію (вміння досягти взаємопорозуміння); навчальну компетенцію (вміння користуватися довідковою літературою та словником для забезпечення адекватного засвоєння мови з метою професійного спілкування); комунікативну компетенцію (уміння спілкуватися без створення напруги з співбесідником, тобто вміння співпрацювати).

Узагальнивши досвід попередників, іншомовною комунікаційною компетентністю будемо вважати якість фахівця, що включає в себе сукупність компетенцій щодо володіння іноземною мовою в інтеграції з професійними знаннями, вміннями, навичками та здатність вирішувати проблеми, які виникають у професійному та соціокультурному середовищах.

Аналіз наукової літератури [7; 10; 11] та вивчення специфіки іншомовної підготовки студентів технічних спеціальностей дає підстави для визначення основних функцій іншомовної комунікативної компетентності, а саме: інформаційної (обмін, передача і прийом інформації у формах повідомлення думок, поглядів, задумів, рішень учасників спілкування; набуття індивідуального соціального і професійного досвіду в процесі спілкування); організаційної (засвоєння норм соціально-типової поведінки, взаємне орієнтування й узгодження дій під час організації спільної діяльності); експресивної (виявлення змісту взаємодії, взаємопізнання й взаєморозуміння партнерами один одного, зміни поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, настанов, дій, здійснення впливу на аудиторію, створення психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань і станів).

На практиці однією з основних умов формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей є забезпечення позитивної мотивації оволодіння студентами вміннями іншомовного спілкування (професійно-пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до навчання, потреба в професійному самовдосконаленні) на основі формування усвідомлення їхньої значущості для майбутньої професії та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності. Розвиток мотивації студентів – це спонукування до вивчення іноземних мов, зумовлене суб'єктивним світом студента, його власними бажаннями, особистісною зацікавленістю у навчанні. Для цього необхідно, щоб матеріал, який використовується на занятті, був цікавим (наприклад, цікавий текст, сучасна пісня, поезія, гумор тощо); прийоми роботи з навчальним матеріалом приваблювали слухачів (використання колективних форм роботи, таких як навчальні ігри (ігри-конкурси, рольові ігри)).

Засвоєння складників іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей відбувається результативніше

в умовах інтенсивної мовленнєвої діяльності, особливо в нових для них професійно орієнтованих ситуаціях. Доцільно під час роботи в аудиторії стимулювати розумово-мовленнєву активність студентів, залучати їх до безпосередньої участі в мовленнєвій діяльності та максимально збільшувати їхню активну участь у самостійній роботі й колективних формах навчання. Обов'язковою умовою проведення бесіди іноземною мовою є створення максимально наближеної до реальної мовленнєвої ситуації, яка спонукає студента до самостійного висловлювання, вдосконалює мовленнєву реакцію та компенсує відсутність природного мовного оточення. Створенню мовленнєвої ситуації під час бесіди допомагає: використання тематики, близької особистим та громадським інтересам студентів; широке застосування технічних джерел інформації; використання наочних посібників. Отже, умовами успішного навчання іноземної мови є контроль за виконанням усіх дій, що є складовими відповідної діяльності, увага до всіх внутрішніх і зовнішніх механізмів її реалізації, удосконалення операційного аспекту, глибокий аналіз спонукально-мотиваційних факторів, кожного виду діяльності, яка характеризується складною взаємодією мотивів, цілей, потреб, інтересів слухачів і стимулів, що їх спонукають.

Найтипівішими проблемами формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей є: співвідношення іншомовної підготовки та фахових дисциплін; розробка навчальних програм, переробка та створення нових підручників, доопрацювання критеріїв оцінювання знань студентів; впровадження нових прийомів навчання різних видів мовленнєвої діяльності; впровадження інноваційних технологій та дистанційного навчання; недостатнє науково-методичне та матеріально-технічне забезпечення; відсутність мовного середовища, можливості мовної практики з носіями мови тощо. Для формування іншомовної компетентності студентів технічних спеціальностей принциповою є проблема організації навчального процесу відповідно до професійно-орієнтованого підходу. Професійно-орієнтований підхід до навчання має бути спрямованим на якісні зміни в системі формування професійної та іншомовної комунікативної компетентності з урахуванням індивідуальних можливостей та здібностей студентів.

Із метою оптимізації формування іншомовної комунікативної компетентності варто впроваджувати певні форми та напрямки навчання, спрямовані на професійну діяльність студентів: започаткування практики коротких інформаційних повідомлень іноземною мовою на заняттях з професійної підготовки; створення бази аудіоматеріалів з іноземної мови у форматі MP3 для використання студентами аудіозаписів під час самостійних занять; використання ресурсів центрів самостійної мовної підготовки та інших технічних засобів навчання іноземних мов; використання ресурсів Інтернет з метою адаптації слухачів до віртуального іншомовного середовища; використання ресурсів дистанційного навчання іноземних мов, створення електронних підручників з іноземних мов та мовного тестування.

Проведений аналіз особливостей та практики формування іншомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей дає підстави для певних висновків: 1) основними функціями іншомовної комунікативної компетентності є інформаційна, організаційна, експресивна; 2) однією з основних умов формування іншомовної комунікативної компетентності є мотивація; 3) оптимізація формування іншомовної комунікативної компетентності досягається впровадженням певних інноваційних форм та напрямків навчання; 4) процес формування іншомовної компетентності студентів технічних спеціальностей супроводжується багатоаспектними проблемами теоретичного та практичного характеру; 5) іншомовна комунікативна компетентність дозволяє отримувати відповідну іншомовну інформацію на професійні теми, використовувати її для професійного самовдосконалення, компетентно висловлювати свою думку в процесі вербальної і невербальної взаємодії з іншими суб'єктами у процесі професійної діяльності.

Слід зазначити, що проведений аналіз не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальших наукових розробок потребує виявлення засобів формування іншомовної комунікативної компетентності під час самостійної роботи студентів з урахуванням специфіки їхньої професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамович Г.В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти / Г.В. Абрамович // Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки. – Ніжин, 2005. – № 4. – С. 120.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – Київ : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной компетентности специалиста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Ю. Искандарова. – Оренбург, 2000. – 381 с.
4. Маслак Л.П. Особливості професійної іншомовної компетентності офіцера інженерно-технічної спеціальності / Л.П. Маслак // Тези 33-ї наук.-практ. міжвуз. конф., присвяченої Дню університету, 18-19 березня 2008 року. – Житомир, 2008. – 235 с.
5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – 267 с.
6. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.04 / О.О. Павленко. – Київ, 2005. – 40 с.
7. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование / Е.И. Пассов. – Липецк : Гос. пед. ун-т, 1998. – 174 с.
8. Федоренко Ю.П. Формування у старшокласників комунікативної компетенції в процесі вивчення іноземної мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 „Теорія навчання” / Ю.П. Федоренко. – Луцьк, 2005. – 20 с.
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – 284 с.
10. Hymes D. On Communicative Competence / D. Hymes. – In J. V. Pride and J. Holmes (eds.) – New York : Harmondsworth : Penguin, 1972.
11. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? / Keen K. – In J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels : IBM Education Center, 1992.

УДК 376.091.27-054.62:811.161.1'243

**ПРО СТРУКТУРУ ВСТУПНОГО ТЕСТУ
З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ АБИТУРІЄНТІВ
НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Шульга І.М. (Харків)

Статтю присвячено аналізу завдань і виокремленню основних складових вступного тесту з російської мови для іноземних абітурієнтів немовних спеціальностей українських ВНЗ. Уточнено поняття рівня володіння іноземними студентами мовою навчання.

Ключові слова: іноземні студенти, вступний тест з російської мови, немовні спеціальності, рівень володіння мовою навчання.

Шульга И. Н. О структуре вступительного теста по русскому языку для иностранных абитуриентов неязыковых специальностей. Статья посвящена анализу задач и выделению основных составляющих вступительного теста по русскому языку для иностранных абитуриентов неязыковых специальностей украинских вузов. Уточнено понятие уровня владения иностранными студентами языком обучения.

Ключевые слова: иностранные студенты, вступительный тест по русскому языку, неязыковые специальности, уровень владения языком обучения.

Shulga I. M. About the Structure of an Entrance Test on the Russian Language for Foreign Entrants of Non-Philological Specialities. The article deals with the tasks analysis and marking out the main components of the Russian Language entrance test for foreign entrants of non-philological specialities in Ukrainian HEI. The concept of the second language level of knowledge has been specified.

Key words: foreign students, Russian language entrance test, non-philological specialities, second language level of knowledge.

Інтеграція іноземних студентів до навчального процесу в українських ВНЗ становить стратегічне завдання розвитку системи вищої освіти нашої держави [4]. Певні успіхи на цьому шляху вже досягнуто. У зв'язку зі створенням єдиної Концепції мовної підготовки іноземних студентів у ВНЗ України [14] необхідно розробити науково-

методичні засади побудови єдиного вступного абітурієнт-тесту для виявлення рівня володіння іноземцями мовою навчання. Характеристики рівнів навченості та завдання щодо засвоєння іноземцями мови навчання сформульовано в роботах сучасних методистів [5; 7; 13; 15] і навчальних програмах [10; 12]. Однак для іноземців, які вступають до ВНЗ, не визначено комунікативно та діяльнісно достатній набір складових рівня навченості, що відповідає сучасним методичним вимогам та освітнім завданням.

У зв'язку з цим **актуальною** є проблема уточнення поняття *рівень володіння мовою навчання* для іноземних абітурієнтів і студентів немовних спеціальностей, що стане підґрунтям розробки методичних засад створення вступних і поточних контрольних матеріалів для виявлення відповідності навченості студента характеристикам певного рівня. Вирішення цієї проблеми дозволить іноземцям брати повноцінну участь у навчальному процесі.

Метою статті вважаємо розробку структури вступного тесту для іноземних абітурієнтів немовних спеціальностей відповідно до структури і рівня сформованості комунікативної компетенції зазначеного контингенту.

Рівень володіння характеризує ступінь успіху, що досягнуто студентом у засвоєнні мови, рівень проявляється в параметрах комунікативної компетенції та компетентності, тобто здатності користуватися мовою як засобом спілкування [1]. Варто відзначити, що в сучасних умовах зменшується зв'язок рівня навчованості з термінами його досягнення. Початок такого підходу покладено Європейськими рекомендаціями з мовної освіти [5].

Спробуємо з'ясувати основні характеристики рівня володіння іноземними абітурієнтами-нефілологами мовою навчання. Для цього в попередніх публікаціях [18] нами було виявлено складові комунікативної компетенції, бо необхідний і достатній набір таких складових є найбільш ефективною моделлю мовної підготовки [8].

Найчастіше основою систем тестування на рівень володіння російською мовою як іноземною стає спрощена мінімізована структура комунікативної компетенції, а саме її мовна, мовленнєва (дискурсивна), предметна, прагматична, соціокультурна складові. Основна проблема інтерпретації терміна *комунікативна компетенція*, на думку науковців, полягає в тому, що всі складові

цього методичного конструкту не є комплексними і системними, часто повторюють одна одну [3]. А крім того, наведений вище список складових не вичерпує всіх завдань, що стосуються забезпечення готовності іноземця до навчання у ВНЗ.

Основною ситуацією спілкування іноземних студентів, що відображає їхні головні життєві потреби, є здобуття вищої освіти. Крім завдань навчання, спілкування в навчально-професійній сфері, засвоєння основ наук, існують проблеми забезпечення потреб студентського життя в чужій країні, а саме організаційні, побутові, правові, а також такі, які ми назвемо *академічними* (орієнтація в організації і структурі навчального процесу, міжособистісному спілкуванні з його суб'єктами тощо). Студент має бути мінімально достатньо адаптованим до вимог українського вищого навчального закладу вже на момент вступу до нього. На жаль, навіть після закінчення підготовчого факультету в перші місяці навчання у ВНЗ студенти опиняються у стресовій ситуації. Тому ми бачимо своє завдання у визначенні академічних комунікативних потреб студентів першого курсу, і, відповідно до них, *академічної складової* комунікативної компетенції іноземних абітурієнтів і студентів.

Аналіз публікацій, присвячених сутності та структурі комунікативної компетенції [3; 6; 8], свідчить про необхідність визначення корпусу компетенцій, що забезпечує ту чи іншу професійну сферу. На порядку денному – розробка компетентнісного портрету, наприклад, студента-філолога, лікаря, журналіста тощо [16: 300]. Виявлення комунікативних потреб іноземців, що вступають до українських ВНЗ, а також набору відповідних компетенцій дозволить описати *компетентнісний портрет іноземного абітурієнта*. Нас цікавитиме конкретна цільова група, а саме іноземці, що обрали своїм майбутнім фахом одну з нефілологічних (немовних) спеціальностей.

Для перевірки готовності іноземця до навчання у ВНЗ на основі та відповідно до компетентнісного портрету має бути створений вступний тест.

Структуру такого тесту слід розробляти, з нашої точки зору, відповідно до наступних вимог і завдань.

У методичній літературі, що присвячена проблемам організації навчання на підготовчих факультетах, міститься визначення мети

довузівської підготовки. Це три основні складові: *володіння мовою* в обсязі, що забезпечує можливість здійснювати навчальну діяльність мовою навчання (в нашому випадку – російською) і спілкуватись у соціально-культурній сфері, *володіння системою предметних знань*, необхідних для продовження навчання у ВНЗ, а також *психологічна готовність* до навчальної діяльності в умовах нового для студента соціально-культурного середовища [7]. Така психологічна готовність може ґрунтуватись саме на оволодінні академічною складовою комунікативної компетенції.

Отже, з нашої точки зору, вступний тест з російської мови для іноземних абітурієнтів має складатись із трьох частин: *міжвузівської*, єдиної для іноземців всіх нефілологічних спеціальностей, що міститиме лінгвістичні та загальнонавчальні [18] параметри вимог до володіння мовою, *регіональної*, що відображатиме вимоги до вмій спілкування відповідно до особливостей соціокультурної ситуації в регіоні, де навчатиметься іноземець. І не менш важливою є *академічна* складова, що визначатиме готовність до спілкування під час навчання у конкретному ВНЗ.

Міжвузівська складова (її структура і наповнення) має бути розроблена відповідно до Концепції мовної підготовки іноземців [14] і програм початкового етапу навчання [10] для іноземних абітурієнтів усіх ВНЗ України нефілологічного профілю.

Згідно запропонованого принципу побудови вступного тесту він може складатись з ієрархії *субтестів*.

Можна вважати методичною аксіомою, що за допомогою субтестів необхідно перевірити рівень сформованості навичок у всіх аспектах мови (фонетика, лексика, граматики), а також володіння вміннями в усіх видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі відповідно до мовної, мовленнєвої (дискурсивної), предметної, прагматичної, соціокультурної складових комунікативної компетенції. Крім того, необхідно перевірити наявність і рівень сформованості її стратегічної, загальнонавчальної та академічної складових [18].

Потрібно створити гнучкий алгоритм поєднання названих вимог, ураховуючи також класичний методичний принцип взаємопов'язаного функціонування та навчання видів мовленнєвої діяльності й аспектів мови.

Шляхом вивчення науково-методичної літератури [2; 9] й анкетування викладачів російської мови та спеціальних дисциплін нами виявлено найбільш актуальні комунікативні ситуації, що визначають комунікативні потреби іноземців у навчально-професійній сфері спілкування. Наводимо перелік основних ситуацій, запропонованих нами для оцінки викладачами: 1) аудіювання та скорочений запис лекцій зі спеціальності, 2) розшифрування конспектів лекцій, 3) відповіді на питання викладачів під час практичних і лабораторних занять, 4) підготовка до семінарських занять із використанням спеціальної літератури і конспектів лекцій, 5) участь у семінарах, дискусіях, 6) конспектування письмових текстів зі спеціальності, 7) виділення основної інформації, визначення функціонально-комунікативних блоків тексту, 8) вміння ставити запитання, 9) спілкування у студентській групі з навчальних питань, 10) написання та захист курсової роботи. Останню ситуацію більшість викладачів вважають факультативною для 1 курсу.

Викладачами спеціальних дисциплін запропоновано додатковий список ситуацій: 1) розуміння та здатність з'ясувати розклад занять; 2) спілкування зі співробітниками деканату та кафедр із питань організації навчального процесу; 3) здатність повідомити про нерозуміння, уточнювати; 4) здатність погоджуватись / не погоджуватись; 5) уміння самостійно організувати свою навчальну діяльність.

Аналізуючи наведений перелік із точки зору відповідності ситуацій до складових вступного тесту, приходимо до висновку, що вони належать до міжвузівської та академічної складових, отже, мають бути перевірені під час тестування всіх категорій абітурієнтів (що вступають до ВНЗ після підготовчого факультету або без нього).

Спробуємо поєднати наведені вимоги з необхідністю перевірки рівня володіння аспектами мови та видами мовленнєвої діяльності.

Вступний тест має складатись із субтестів [11] з лексики та граматики, читання, аудіювання, говоріння, письма. Розподілення субтестів за складовими тесту з використанням комбінованих мовленнєвих актів [17] може бути таким:

– до міжвузівської складової слід віднести субтест “лексика, грамика” на загальномовному лексичному матеріалі;

– до регіональної складової – субтест “читання – письмо” на матеріалі соціокультурної сфери спілкування;

– до академічної складової – субтест “аудіювання – говоріння” на матеріалі ситуацій, виділених викладачами спеціальних дисциплін.

Актуальними напрямками подальших методичних досліджень вважаємо уточнення співвідношення видів мовленнєвої діяльності та складових комунікативної компетенції у структурі вступного тесту та його наповнення відповідно до спеціальності студентів, що проходять вступне тестування.

ЛІТУРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Васильева Т.В. Учет реальных коммуникативных потребностей студентов-иностранцев инженерного профиля в процессе обучения русскому языку / Т.В. Васильева // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. – Братислава, 1999. – М., 1999. – С. 84–86.
3. Васильева Т.В. Еще раз о коммуникативной компетенции / Т.В. Васильева, Г.М. Левина, О.А. Ускова // Рус. язык за рубежом, 2012, № 4. – С. 17–23.
4. Добрянський І. Іноземні студенти у вищій освіті України та Росії: стан, тенденції, перспективи (порівняльний аналіз) / І. Добрянський, О. Наумець // Вища школа. – 2012. – № 7. – С. 7–18.
5. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання докт. пед наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И. Изаренков // Рус. яз. за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54–60.
7. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.
8. Лайкова М.И. Содержание коммуникативной компетенции иностранцев при использовании русского языка в сфере международного туристского бизнеса : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный)” / М.И. Лайкова. – М., 2009. – 25 с.
9. Митрофанова О.Д. Нефилологическая аудитория как субъект учебного процесса и объект лингводидактического воздействия /

- О.Д. Митрофанова // От слова к делу : сб. докл. / X Конгресс МАПРЯЛ (Санкт-Петербург – 2003). – М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2003. – С. 203–212.
10. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян). – Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / Уклад. : Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іваненко, Ю.О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ “Вид-во “Політехніка”, 2005. – 73 с.
 11. Типовой тест по русскому языку как иностранному: Первый сертификационный уровень. Общее владение. Второй вариант / [Н.П. Андрушина, М.М. Битехтина, Т. Е. Владимирова и др.]. – М.–СПб. : Златоуст, 2006. – 80 с.
 12. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
 13. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения в русле современной образовательной парадигмы. Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н.И. Ушакова. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
 14. Ушакова Н.І. Концепція мовної підготовки іноземців у ВНЗ України / Н.І. Ушакова, В.В. Дубічинський, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти : зб. наук. праць. Вип. 19. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – С. 136–146.
 15. Фарисенкова Л.В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике / Л.В. Фарисенкова. – М. : Изд-во “Гуманитарий” Академии гуманитарных исследований, 2000. – 268 с.
 16. Фарисенкова Л.В. О формировании компетентностного подхода к обучению русскому языку иностранцев / Л.В. Фарисенкова // Русский язык и литература во времени и пространстве : сб. науч. ст. и докл. К 45-летию Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина ; сост. В.В. Молчановский. – М., 2011. – С. 295–300.
 17. Хейлік В.Д. Формування вмінь логіко-сміслової компресії та запису тексту російською мовою навчальної лекції за фахом в іноземних студентів медичного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання (російська мова)” / В.Д. Хейлік. – Херсон, 2011. – 23 с.
 18. Шульга І. М. Загальнонавчальні вміння в структурі комунікативної компетенції іноземних абітурієнтів українських ВНЗ / І.М. Шульга // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти : зб. наук. праць. Вип. 21. – Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2012. – С. 176–184.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

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

Мова публікації: 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 з 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 виносні 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 відхилити 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 22

Збірник наукових праць

Українською, російською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 14.05.2013.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 13,1. Обл.-вид. арк. 15,2.
Тираж 100 пр. Ціна договірна.

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.