

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В.Н. КАРАЗІНА

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

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ. ДОСВІД. ПОШУКИ

Збірник наукових праць

Випуск 20

Започаткований у 1996 році

Харків
2012

УДК 811: 37.02

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 5 від 27.04.2012.)

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, доц., 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;
 Л.Б. Бей, канд. пед. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;
 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>

Усі статті прорецензовано.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003.

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2012

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
 МОЛОДЕЖИ И СПОРТА 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 20

Основан в 1996 году

Харьков
 2012

ЗМІСТ

Артеменко Т.М., Ліпко І.П. ПРАГМАТИЧНИЙ ТА СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНСТАТИВНОГО ДІАЛОГУ ПРИ НАВЧАННІ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	9
Бурякова О.С., Куплевацька Л.О., Петренко І.П. “SALAM! NI HAO! ZDRAVSTVUYTE!..”: ДОСВІД ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ФОРМУЛ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ В РІЗНИХ МОВАХ	17
Варава С.В. НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС ТА СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ	24
Гладир Я.С. ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ ТА КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ.....	32
Гончарова І.П. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ МОВ В АСПЕКТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ (з досвіду роботи)	37
Давер М.В. РАЗВИТИЕ ИСХОДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ	45
Доброжанська В.В., Кіршо С.М. ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО КЕРУВАННЯ КРЕАТИВНИМИ ПРОЦЕСАМИ В МАЛИХ ТВОРЧИХ ГРУПАХ	54
Домніч С.П., Селіна І.Л. ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК СПОСІБ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ	64

Кальниченко О.А., Кальниченко Н.М. РЕФЕРАТИВНИЙ ПЕРЕКЛАД НОВИН З АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ ЗА ДОПОМОГОЮ ФОРМАЛЬНО- СИНТАКСИЧНОГО МЕТОДУ	72
Кобзар О.І., Лешньова Н.О. РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВОЇ ДИСКУСІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ	78
Лагута Т.М., Вержанська О.М. НАУКОВО-ПОПУЛЯРНІ ТЕКСТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ	84
Лисак Л.К. РОЛЬ НАУКОВОГО КЕРІВНИКА В ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ НАПИСАННЯ КУРСОВИХ РОБІТ З КУРСУ “УКРАЇНСЬКА МОВА (за професійним спрямуванням)”	90
Михайлова О.Г. ЗВ’ЯЗОК СТРУКТУРИ МОВНОГО ЗНАКУ БЛІНГВА З ПЕРЕКЛАДАЦЬКИМИ МОДЕЛЯМИ ТА ЙОГО РОЛЬ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ	97
Михайлова Т.В. ТЕСТУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ ПРЯМУВАННЯМ	105
Петров І.В. ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	114
Петровська Ю.В. РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ УМІНЬ ГОВОРІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ СТРАТЕГІЇ „МИРОТВОРЕЦЬ”	120

Петрушова О.В., Черненко І.І., Хуммедова Я. КОРРЕКТИРОВОЧНИЙ КУРС ГРАММАТИКИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕННЯ ІНОСТРАННИХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА	128
Разорьонова М.В. ФАКУЛЬТЕТСЬКА ОЛІМПІАДА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ	135
Рошупкіна О.А. ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УМІНЬ І НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	141
Сасенко Н.С. ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	148
Саніна Л.П., Копилова О.В., Тростинська О.М. МОНОЛОГ-МІРКУВАННЯ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ	156
Склярєнко О.А. ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ У ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ- МЕДИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	163
Скрябіна Т.О. ІНТЕРАКТИВНІ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ ПРОЕКТИ ЯК СПОСІБ ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ І ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	170
Субота Л.А. НАУКОВИЙ ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	178

Суханова Т.Є. МЕНТАЛІТЕТ НАЦІЇ, МОВА ЯКОЇ ВИВЧАЄТЬСЯ, У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ	187
Федотова І.Є., Хмельницький В.А., Хоронєко С.С. ОРГАНІЗАЦІЯ УЧЕБНОЇ ДЕЯТЕЛЬНОСТІ ІНОСТРАННИХ СТУДЕНТІВ В ВИСШИХ УЧЕБНИХ ЗАВЕДЕННЯХ РЕСПУБЛІКИ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЕТАПЕ	195
Чередніченко Г.А., Шапран Л., Куниця Л. ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	203
Чистякова А.Б. ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	212
Шульга І.М. ПРО СТВОРЕННЯ КОРЕКТУВАЛЬНОГО КУРСУ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	222

ПЕРЕДМОВА

Черговий випуск збірника наукових праць містить пошуки і дослідження нових методів викладання іноземних мов у вищій школі України, Білорусі, Молдови, Туркменістану. Інтерес науковців пострадянського простору до проблем викладання іноземних мов, зокрема викладання мови навчання іноземцям, зумовлений спільними проблемами, які доводиться розв'язувати: необхідністю розробки новітніх навчальних програм, підвищення якості освіти, інтенсифікації навчального процесу шляхом упровадження сучасних технологій навчання. Серед таких технологій розглядаються рольові ігри як засіб формування навичок ведення наукової дискусії іноземною мовою, інтерактивні лінгвокраїнознавчі проекти як засіб вивчення іноземної мови, технологія керівництва креативними процесами навчання мов у малих творчих групах.

У збірнику розглядаються аспекти формування та розвитку комунікативної компетенції у процесі вивчення іноземних мов різними категоріями учнів, розвиток вихідної компетенції, що формується попереднім навчальним і комунікативним досвідом студентів, граматичний аспект у формуванні комунікативної компетенції іноземців.

У статтях, присвячених викладанню російської мови іноземцям, аналізуються теоретичні розробки і практична реалізація навчання різних видів мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання, читання та говоріння: монологічного (навчання монологу-міркування) та діалогічного; розглядаються історія та сучасні проблеми навчання наукового стилю мовлення, формування у студентів навичок ведення наукової дискусії та професійного діалогу, роль науково-популярних текстів у навчанні професійної мовленнєвої діяльності іноземних студентів.

Останнім часом велика увага приділяється самоосвіті і самостійній роботі студентів, тому теоретичні та практичні питання організації самостійної роботи, також знайшли відображення у статтях, включених до збірника.

Маємо надію, що результати науково-методичних пошуків авторів збірника сприятимуть подальшому підвищенню рівня викладання мов у вищій школі.

Редакційна колегія

УДК 81'243'27:372.147

ПРАГМАТИЧНИЙ ТА СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ КОНСТАТИВНОГО ДІАЛОГУ ПРИ НАВЧАННІ МОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

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

Стаття присвячена дослідженню ефективного функціонування констативних реплік-відповідей в діалозі з урахуванням реальних явищ комунікації. Надається семантична та прагматична характеристика реплік з урахуванням комунікативних інтенцій адресата. 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. Прагматический и семантический анализ констативного диалога при обучении языковой коммуникации. Статья посвящена исследованию эффективного функционирования констативных ответных реплик диалога с учетом реальных явлений коммуникации. Представлена семантическая и прагматическая характеристика реплик с учетом коммуникативных интенций адресата. Рассматривается важность развития коммуникативной компетенции в процессе изучения иностранных языков.

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

Artemenko T., Lipko I. Pragmatic and semantic analysis of a constative dialogue in the process of language communication teaching. The purpose of the paper is to investigate the effective functioning of dialogic constative reply statements in real communication. Semantic and pragmatic peculiarities of the reply statements are given depending on the hearer's communicative intentions. The development of a communicative competence in the process of foreign language learning is considered.

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

Навчання мови для успішної комунікації є однією з провідних проблем сучасної методики викладання іноземних мов. Проблема

комунікації, як частина людської діяльності, досліджується багатьма вченими у різних галузях науки. Вивчення взаємодії мовних одиниць у процесі комунікації є одним із основних напрямків лінгвістичних досліджень на сучасному етапі. Основним об'єктом навчання при викладанні іноземних мов є мовна комунікативна діяльність, функціональні властивості мови і мовлення в їх нерозривній єдності [3: 84]. Такий підхід до навчання іноземних мов є дуже актуальним, тому що він пов'язаний з комунікативними потребами людей.

Комунікативний підхід до навчання іноземних мов висуває перед викладачем нові завдання: розвиток комунікативної діяльності тих, хто навчається з урахуванням як лінгвістичних, так і екстралінгвістичних факторів, цілей та досвіду комунікантів. Закономірності організації мови стають зрозумілими при аналізі реального функціонування мовних одиниць, яке можна спостерігати на прикладі діалогічної форми мови як інтерактивного засобу мовленнєвої взаємодії [3: 88]. При цьому аналізуються як прагматичні, так і семантичні аспекти діалогічного мовлення.

Дослідження показують, що нейтральних висловів не буває. Константиви, наприклад, несуть інформацію і водночас здійснюють вплив: переконують у необхідності виконання певних дій, у вірності доводів, впливають на почуття людини, на її погляди, сприяють обміну думками. Прагматична варіативність констативів залежить від специфікаторів прагматичної установки комуніканта та набору параметрів, які необхідні для здійснення мовленнєвої комунікації. До перших належать, наприклад, мотиваційна ознака, ознака ієрархічних статусів комунікантів; до других – сфера та ситуація спілкування, ролі встановки, характеристика учасників спілкування.

Комунікативна діяльність включає мовленнєву дію і реакцію на неї. Реакція на мовленнєву дію, як і сама дія, відбиває основні види соціальних процесів, які лежать в основі міжособових контактів. Реакція адресата залежить від цілей і умов комунікації. Таким чином, розуміння інформації та її осмислення не завжди є однаковими. Ефективність спілкування визначається тим, як зрозуміли один одного його учасники, якими словами або діями підтвердили зворотній зв'язок. Під зворотнім зв'язком в ситуації спілкування ми розуміємо вирішення комунікативних задач, які реалізуються у реактивних діях співрозмовників [4: 149]. Реакція

на мовленнєву дію реалізується різноманітними тактиками спілкування, які спрямовані на пояснення, уточнення, вираження емоційної згоди зі змістом репліки адресанта. Зворотній зв'язок також може демонструвати протилежну точку зору, небажання показувати відношення до дії, дискредитацію адресанта.

Об'єктом дослідження даної статті є **дисоціативно-спрямовані констативні репліки-відповіді діалогу**, у яких дисоціація конкретизується в тактиках ухилення від прямого реагування, аргументованого пояснення, зміщення вектора реагування. **Актуальність** такого дослідження обумовлена широким використанням констативних форм спілкування в комунікативному процесі. **Предметом** дослідження є прагматичні й семантичні особливості дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей у констативному діалозі. **Мета** статті – аналіз прагматичних і семантичних аспектів дисоціативно-спрямованих констативних реплік-відповідей діалогу й виділення діалогічних взаємодій ухилення від прямого реагування, аргументованого пояснення, зміщення вектора реагування, які обумовлені певними цілями комунікантів.

Аналіз мовного матеріалу свідчить про те, що зміст дисоціативно-спрямованих констативних реплік характеризується не тільки значенням заперечення, а також може характеризуватися значеннями ухилення від прямого реагування, аргументованого пояснення, зміщення вектора реагування, які обумовлені прагматичними намірами комунікантів. Наше дослідження дає підставу зробити висновок про те, що не всі відповіді-репліки можуть бути зрозумілі як згода чи незгода зі змістом початкової репліки. У практиці діалогічного спілкування є випадки, коли адресат навмисно висловлюється неоднозначно. Така тактика визначається нами як тактика ухилення від прямого реагування. До реплік, які реалізують цю тактику, належать репліки, які містять позитивну оцінку змісту початкової репліки. Наприклад:

– *And I suppose when we have a son you'll want to name him Michael.*

– *Sure, that's a nice name /J.Cheever/;*

Captain Montgomerie: And I'm thinking of going into parliament at the next election.

Lady Frederick: It appears to be a very delightful pastime to govern the British nation, dignified without being laborious /S. Maugham/.

Репліки-відповіді даного типу можуть бути інтерпретовані як згода (*Good idea and I accept it*) або як незгода (*Good idea, but I don't accept it*). При такому способі реагування дійсна точка зору адресата може бути прихована, хоча при буквальному тлумаченні відповідь інтерпретується як згода з інформацією, яка надається початковою реплікою. Слід звернути увагу на той факт, що може мати місце ситуація, коли до репліки-відповіді додається інша інформація, яка, по суті, є контраргументацією. Така інформація робить відповідь однозначною і висловлює, наприклад, незгоду:

Anna. F.J. McCormick was good too.

Deeley. I know F.J. McCormick was good too. But he didn't bring us together /H. Pinter/.

Тактика ухилення від прямого реагування також реалізується репліками, які демонструють нібито невпевненість адресата. Наприклад:

Ethel. Oh, Lord. They've invited us for dinner, if we like.

Norman. Oh. Well. I don't know about that. I'm not sure my stomach is ready for rigatoni and that sort of thing /E. Thompson/.

Незгода також може бути проілюстрована тактикою аргументованого пояснення, яке є контрадикторним по відношенню до змісту початкової репліки. Наприклад:

I will leave your house, Signore.

I'm responsible for you /J. Cheever/;

Angela: I must have a coat /Angela puts the coat on/

Milligam /In a faint protest/: Eh, Angela, that's my best one /S. O'Casey/.

Контрадикторне пояснення може мати різні варіанти. Воно може висловлювати виправдання подій з точки зору адресата. Це виправдання підкреслюється часткою *only*. Наприклад:

– A family kills you, it kills everybody, I think the way it drags your spirit down unnecessarily.

– That's the only way to live /A. Sillitoe/.

Пояснення також може відображати емоційний подив адресата щодо репліки адресанта. При цьому контрадикторність, яка має місце, посилюється засобами інтенсифікації висловлювання, наприклад, ступенем порівняння прикметників:

– I will marry Joy.

– But Joy's a great deal older than you Clementina /J. Cheever/.

Емоційний стан адресанта може відобразитися у репліці-відповіді не тільки контрадикторністю, але й мати характер заспокоєння. Мовним засобом реалізації цього комунікативного наміру адресата є, наприклад, частка *even*:

– The whole thing's so trivial that I can hardly being myself to bother you with it.

– Even things that seem very trivial may have their importace. They can be symptom of a deep-seated derangement /S. Maugham/.

У наведеній вище репліці-відповіді компоненти мовленнєвого акту пов'язані відношенням пояснення.

Висловлення заспокоєння може мати відтінок іронії. Це досягається за допомогою посилюючого прислівника *really*. Наприклад:

Chalmers. Everybody is excited over that speech. You are going to give us particular fits, tomorrow, I understand.

Knox /smiling/. Really, no more than is deserved /J. London/.

Слід також звернути увагу на репліки, які передають негативне ставлення до змісту початкової репліки. В той же час такі репліки спрямовані на користь адресанта. До них належать пояснення-попередження про негативні наслідки можливої події, яка може здійснитися по відношенню до адресанта. Наприклад:

Kiro. We're begging priests.

Soldier. The barbarian's mistress has banned begging /E. Bond/.

Стратегія незгоди також може актуалізуватися за допомогою тактики зміщення вектора реагування. Переведення вектора реагування на непряму відповідь за допомогою певних мовленнєвих засобів є суттю даної тактики.

Неадекватна інтерпретація комунікативного наміру адресанта демонструє певне відношення до адресанта і небажання продовжувати спілкування у запропонованій манері. Результатом такої інтерпретації є порушення логічного ходу діалогу. У цьому випадку адресат демонструє своє небажання вести розмову на запропоновану тему. Для порушення логічного ходу спілкування може бути використана семантична неоднозначність початкової репліки. Наприклад:

/The Father pours out his tea into his saucer, blows it and sucks it up. ... He doesn't drink much, but sets the cup back in the saucer and

lays his grimed arms wearily along the table. The mother enters.../

Mother: Here, that's a clean cloth.

Father:/.../: You should put a dotty /dirty/ 'un on, then /D.Lawrence/

Вказані репліки при спрямуванні на пресупозицію початкової репліки можуть перекреслювати її зміст. Наприклад:

Raoul: There are lights on the high road.

Esteban: I don't see any /N.Coward/.

Імпліцитно висловлена пресупозиція може бути ідентифікована як *Raoul thinks that I see lights on the road but I don't see them.*

Під час комунікації адресат може намагатися дискредитувати адресанта шляхом реагування не на актуальну інформацію, а на кваліфікаційну пресупозицію. Адресат у такому випадку навмисно порушує структуру комунікативної ситуації з метою припинити спілкування на певну тему. Наприклад:

Lady Mareston: Common report says that at one time you were very much in love with her.

Fouldes: Common report is an ass whose long ears only catch its own braying /S.Maugham/.

Порушення структури комунікативної ситуації з метою припинити спілкування може бути здійснено шляхом неототоження, наприклад, часу виконання дії.

Виходячи з вивчення дисоціативно-спрямованих реплік констативного діалогу можна зробити висновок про синкретизм прагматичних значень незгоди і ухилення від прямого реагування, аргументованого пояснення, зміщення вектора реагування. Такі репліки-відповіді можуть бути спрямовані на здійснення впливу на адресанта. Це може бути досягнуто за допомогою вживання певних експліцитних елементів у даних репліках. Цими елементами можуть бути частка *only*, ступені порівняння прикметників, семантика словоформ, які використані в репліці, прислівник *really* та ін. Такі елементи показують відношення того, хто говорить, до проблеми, яка обговорюється.

Аналіз мовного матеріалу доводить, що необхідною складовою навчання іноземних мов на сучасному етапі є комунікативна компетенція, яка надає можливість використовувати знання системи мовних форм у цілях комунікації. Підхід, який вимагає вивчати мову в самій собі і для себе не може привести до розуміння її дійсної суті

[2: 257]. Комунікативний підхід до вивчення мови відображає комунікативне призначення мовної одиниці, її співвідношення з поведінкою і діяльністю того, хто говорить. Нейтральних висловів не існує. Будь-який вислів несе на собі відбиток особистості людини. При комунікації людина не тільки може передавати свої почуття і думки, а й складати свій образ. В результаті мовленнєвої взаємодії адресант намагається вплинути на адресата, а адресат не тільки отримує інформацію, а й отримує уявлення про комунікативні наміри адресанта. Будь-яка фраза комунікантів показує їх відношення до теми бесіди.

Під час навчання студенти повинні навчитися обирати такі мовні засоби, які в певній мірі відображають їх наміри при спілкуванні, при цьому слід урахувати соціокультурний контекст. При навчанні іноземних мов слід розглядати мовленнєву взаємодію як основну ціль комунікації, на досягнення якої спрямовано вибір мовних засобів. Слід аналізувати зі студентами можливі інтенції комунікантів, які можуть бути висловлені по-різному. Аналіз емоційних, експресивних, образних засобів мови допоможе правильно використовувати їх для успішної комунікації. Існують різні аспекти мовленнєвого спілкування, знання яких надає можливість здійснити певні комунікативні наміри при спілкуванні. Такий підхід до навчання пов'язаний із розширенням сфери спілкування сучасної молоді, життя і діяльність якої вимагають знання правил вживання мовних одиниць, а не тільки розуміння їх семантичних особливостей. Аналіз певних мовленнєвих стратегій комунікантів і відповідних мовних засобів реально допоможе вирішити питання формування комунікативної компетенції, яка є необхідною складовою процесу навчання іноземних мов. Кожний елемент мови є дуже складним і чуттєвим інструментом, на якому грає той, хто користується мовою. Таким чином, сприйняття і розуміння повідомлення адресатом залежить від того, як використовує цей інструмент адресант [1: 97]. Аналіз реплік комунікантів навчає студентів свідомо підходити до вибору стратегій і тактик спілкування, навчає їх веденню аргументованої дискусії, що сприятиме вирішенню певних комунікативних намірів.

Подальше перспективне вивчення дисоціативно-спрямованих реплік-відповідей у складі констативного діалогу, які демонструють стратегії комунікантів у процесі спілкування, пов'язано з семантико-

прагматичним аналізом реплік незгоди і поглибленим вивченням тактик неоднозначних відповідей і скритої опозиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блакар П.М. Язык как инструмент социальной власти / П.М. Блакар // Язык и моделирование социального взаимодействия / сост. В.М. Сергеева, П.Б. Паршина; общ. ред. В.В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – С. 88-125.
2. Будагов Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка? / Р.А. Будагов. – 2-е изд., доп. – М. : Добросвет, – 2000, 2004. – 304 с.
3. Гаврилова М.В. Методы и методики исследования политической коммуникации / М.В. Гаврилова. – СПб. : Изд-во Нев. ин-та языка и культуры, 2008. – 91 с.
4. Макаров Л.М. Основы теории дискурса / Л.М. Макаров. – М. : Гнозис, 2003. – 227 с.
5. Основы теории коммуникации / под ред. проф. М.А. Василика. – М. : Гардарики, 2003. – 615 с.
6. Яковлев И.П. Ключи к общению: Основы теории коммуникации / И.П. Яковлев. – СПб. : Авалон, Азбука-классика, 2006. – 240 с.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Bond E. Narrow Road to the Deep North / E. Bond // Modern English Drama. – М. : Raduga Publishers, 1984. – P. 275-335.
2. Cheever J. Selected Short Stories / J. Cheever. – М. : Progress Publishers, 1986. – 342 p.
3. Coward N. Plays / N. Coward. – London : Eyre Methuen Ltd., 1980. – Vol. 2. – 360 p.
4. Lawrence D.H. Three Plays / D.H. Lawrence. – London : Penguin Books, 1969. – 200 p.
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, 1952. – 310 p.
7. Pinter H. Old Times / H. Pinter // Modern English Drama. – М. : Raduga Publishers, 1984. – P. 336-381.
8. Sillitoe A. The Death of William Posters / A. Sillitoe. – London : W.H. Allen, 1965. – 318 p.
9. Thompson E. On Golden Pond / E. Thompson. – New York: New American Library, 1981. – 191 p.

УДК 811:161.1'243:378.147

“SALAM! NI HAO! ЗДРАВСТВУЙТЕ!..”: ДОСВІД ПОРІВНЯЛЬНОГО АНАЛІЗУ ФОРМУЛ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ В РІЗНИХ МОВАХ

*Бурякова О.С., канд. філол. наук,
Куплевацька Л.О., канд. філол. наук,
Петренко І.П. (Харків)*

У статті розглядається проблема вивчення етикетної лексики російської мови в іншомовній аудиторії. Порівняльний аналіз формул вітання та їх коментування викладачем надасть можливість іноземним студентам правильно вживати одиниці етикетної лексики в повсякденному спілкуванні.

Ключові слова: етикетна лексика, формули вітання, темпоральне значення.

Бурякова Е.С., Куплевацкая Л.А., Петренко И.П. “Salam! Ni hao! Здравствуйте!..”: опыт сравнительного анализа формул речевого этикета в разных языках. В статье рассматривается проблема изучения этикетной лексики русского языка в иноязычной аудитории. Сравнительный анализ формул приветствия и их комментирование преподавателем даст возможность иностранным студентам правильно употреблять единицы этикетной лексики в повседневном общении.

Ключевые слова: этикетная лексика, формулы приветствия, темпоральное значение.

Buryakova O.S., Kuplevatska L.A., Petrenko I.P. “Salam! Ni hao! Здравствуйте!..”: the Experience of a Comparative Analysis of Etiquette Verbal Formulas in Different Languages. The problem of Russian etiquette vocabulary learning in foreign language audience is considered in the article. Comparative analysis of greeting formulas and their comment by a teacher are supposed to give foreign students an opportunity to use etiquette vocabulary units in a correct way in everyday communication.

Key words: etiquette vocabulary, greeting formulas, temporal meaning.

Формули російського мовленнєвого етикету достатньо досліджені як в описовому, так і в порівняльному аспектах. Однак проблема вивчення етикетної лексики російської мови іноземними студентами

залишається **актуальною**, оскільки етикетні слова в кожній мові мають яскраво виражену національну специфіку й вимагають додаткового коментування в іншомовній аудиторії.

Знання етикетної лексики мови, що вивчається, її правильне використання не тільки дозволяє іноземним студентам адекватно брати участь в акті комунікації, але й допомагає одержати більш повне уявлення про традиції та звичаї народу, оскільки етикетні одиниці найбільш точно передають особливості відносин між представниками певної нації, умови їхнього життя, побуту, норм поведінки й суспільно-історичний досвід.

Як наголошує Н.І. Формановська, у плані змісту стереотипи мовленнєвої поведінки мають багато подібностей і перетинів, особливо в індоєвропейському ареалі, однак план вираження має багато відмінностей, причому близькоспоріднені національності й мови мають відмінності в мовленнєвому етикеті більш, ніж можна було б очікувати [5: 113]. Еквівалентні формули мов, що порівнюються, можуть мати різну лексико-семантичну структуру, різні лексико-семантичні варіанти, різні типи лексичних значень і т. ін.

Як відомо, російська етикетна лексика достатньо досліджена як у функціональному, так і в методичному аспектах (див., зокрема, праці [1–4]) У запропонованому повідомленні розглядаються особливості російських формул вітання порівняно з еквівалентними формулами китайської, арабської та англійської мов, що становить **новизну** нашого дослідження.

До етикетних формул, які у представлених мовах збігаються за значенням і мають спільні особливості функціонування, належать формули вітання, що використовуються в певний час доби. Так, у кожній із мов, що порівнюються, існує три формули вітання, що відбивають безпосередній час спілкування. Порівняйте російські формули вітання *Доброе утро*, *Добрый день*, *Добрый вечер*, яким в арабській мові відповідають формули вітання *Sabah alkhair*, *Nahar taieb*, *Masaa alkhair*, у китайській – формули вітання *Zao shang hao*, *Zhong wu hao*, *Wan shang hao*, в англійській – формули вітання *Good morning*, *Good afternoon*, *Good evening*.

Наведені еквіваленти в зазначених мовах не збігаються щодо частоти вживання. У російській та англійській мовах однаковою мірою використовуються формули вітання, пов'язані з ранковим, денним

і вечірнім часом спілкування, тоді як в арабській мові формула вітання *Nahar taieb*, еквівалентна російській етикетній формулі *Добрый день*, є рідко вживаною.

У китайській мові формули вітання з темпоральним значенням, що використовуються ранком, удень і увечері, також різняться за частотою вживання. Найбільш уживаними є формули вітання *Zao shang hao* (“Доброе утро”) і *Wan shang hao* (“Добрый вечер”), тоді як формула вітання *Zhong wu hao* (“Добрый день”) відповідно до арабської *Nahar taieb* вживається вкрай рідко.

Особливості використання в комунікативному акті формул вітання, що фіксують момент комунікації, також незначною мірою різняться в розглянутих мовах. В англійській і російській мовах формула вітання, що починає діалог, збігається з формулою вітання, яка завершує діалог. Так, в англійському діалогічному мовленні формула вітання з темпоральним значенням повинна точно відповідати тій самій формулі вітання, тобто нормативним є обмін вітаннями на зразок “*Good morning – Good morning*”, “*Good evening – Good evening*”. Згідно з нормами російського мовленнєвого етикету подібні відповідності також є кращими (порівн. діалогічні єдності “*Доброе утро – Доброе утро*” і “*Добрый вечер – Добрый вечер*”), однак у російській мові можливі деякі відхилення від цієї мовленнєвої норми, що відображено в таких мовленнєвих невідповідностях, як “*Добрый день – Здравствуйте*”.

У китайській мові, як і в російській, використання в діалогічному мовленні тотожних формул вітання є найкращим, але не обов'язковим. Діалогічні єдності, побудовані за зразком “*Zao shang hao – Zao shang hao*” (“Доброе утро – Доброе утро”), кваліфікуються як нормативні, у той самий час асиметричне вживання формул вітання (наприклад, “*Ni hao – Zao shang hao*”, відповідне до російських “*Здравствуйте – Доброе утро*”, або “*Zao shang hao – Ni hao*”, еквівалентне російським “*Доброе утро – Здравствуйте*”) кваліфікується як припустиме.

В арабській мові ситуація вітання обслуговується групою етикетних формул із темпоральним значенням, що утворюють синонімічні ряди. Так, крім етикетних формул *Sabah alkhair*, *Nahar taieb*, *Masaa alkhair*, еквівалентних російським формулам *Доброе утро*, *Добрый день*, *Добрый вечер*, арабський мовленнєвий етикет містить формули

вітання *Sabah alnuor* у значенні “Светлое утро”, *Nahar saied* у значенні “Светлый день” і *Masaa alnuor* у значенні “Светлый вечер”.

Як випливає з наведених прикладів, формула вітання, уживана в денний час доби, є атрибутивним словосполученням із прикметником *saied* “счастливый” у ролі атрибута. Формули вітання, що використовуються в інший час доби (*Sabah alnuor* і *Masaa alnuor*, які означають відповідно “Светлое утро” і “Светлый вечер”), містять прикметник *alnuor* (“светлый”), котрий визначає іменники *sabah* (“утро”) і *masaa* (“вечер”). Відсутність в арабській мові формули вітання в значенні “Светлый день” пояснюється негативними асоціаціями, що в народів, які живуть у жаркому кліматі, пов’язані з яскравим сонцем.

Арабські формули вітання, еквівалентні російським *Доброе утро*, *Добрый день*, *Добрый вечер*, можуть використовуватися в акті комунікації і як репліки-стимули, і як репліки-реакції. До них приєднується формула вітання *Nahar saied* (“Счастливый день”), що є більш уживаною, ніж формула *Nahar taieb* (“Добрый день”). Формули вітання, перекладені російською мовою як “Светлое утро” і “Светлый вечер”, використовуються в діалогічному мовленні тільки як репліки-реакції.

Таким чином, в арабській літературній мові існують синонімічні формули вітання з темпоральним значенням, кожна з яких є рівноправним варіантом мовленнєвої норми. Це дозволяє носіям мови вживати в ситуації вітання як відповідь репліку або тотожну репліці-стимулу, або синонімічну їй формулу вітання. Формули вітання в діалогічних єдностях “*Sabah alkhaer – Sabah alnuor*” (“*Доброе утро – Светлое утро*”), “*Nahar taieb – Nahar saied*” (“*Добрый день – Счастливый день*”), “*Masaa alkhaer – Masaa alnuor*” (“*Добрый вечер – Светлый вечер*”) збігаються за своєю стилістичною приналежністю та лексико-граматичною структурою, маючи у своєму складі стрижневу лексему на позначення часу доби (*sabah*, *nahar* і *masaa*) і відповідні за семантикою прикметники *alkhaer* (“добрий”), *alnuor* (“светлый”), *saied* (“счастливый”).

Поряд з розглянутими вище офіційними формулами вітання в арабському повсякденно-побутовому спілкуванні вживаються неофіційні формули вітання *Sabah alhob* (букв. “Утро любви”), *Sabah*

alward (букв. “Утро цветов”), *Sabah alasal* (букв. “Медовое утро”). Однак найбільш уживані і стилістично нейтральні в синонімічному ряді, що поєднує формули вітання з темпоральним значенням, є арабські етикетні формули *Sabah alkhaer*, *Nahar taieb*, *Masaa alkhaer*, еквівалентні російським *Доброе утро*, *Добрый день*, *Добрый вечер*.

Формули вітання, які не мають темпорального значення, суттєво різняться в мовах, що порівнюються, лексико-граматичною структурою й семантикою.

У російській мові домінятою синонімічного ряду, що містить формули вітання, є етикетна формула *Здравствуй(те)*, реалізована в мовленні у двох варіантах: *Здравствуй* (формула вітання, адресована співрозмовникові, до якого звертаються на “ти”) і *Здравствуйте* (формула вітання для кількох осіб або однієї особи, яку називають на “Ви”).

З погляду етимології, *Здравствуй* і *Здравствуйте* є імперативними формами другої особи однини і множини дієслова *здоровать* (“быть здоровым; благополучно существовать”). Однак внутрішня форма етикетної формули *Здравствуйте* на сучасному етапі її функціонування в мовленні виявилася затемненою, оскільки у свідомості носіїв російської мови ця одиниця мовленнєвого етикету не співвідноситься з побажанням здоров’я.

Разом з тим у повсякденно-побутовому спілкуванні функціонують просторічні формули вітання з жартівливим емоційно-експресивним забарвленням на зразок *И вам не болей*, *И вам здоровья/здоровьечка*, уживані як репліки-реакції на репліку-стимул *Здравствуйте*.

Крім того, у професійному мовленні російських військових функціонує етикетна формула *Здравия желаю*, що вживається як формула вітання, але за семантикою співвідноситься з такою формулою побажання, як *Доброго (вам) здоровья*.

Найбільш уживаною з офіційних формул вітання арабської мови є етикетна формула *Alsalam alaikum* (букв. “Мир вам”), реплікою-реакцією на яку є формула вітання *Wa alaikum alsalam* (букв. “И вам мира”). Один із компонентів цієї формули містить афікс *-kum-*, що у складі іменних форм є граматичним показником другої особи множини і співвідноситься в російській мові з особистим

займенником *вы*, чим обумовлюється використання етикетної формули *Alsalam alaikum* як стосовно групи осіб, так і стосовно однієї особи, у спілкуванні з якою прийнято звертання на “Ви”.

Як відомо, арабська мова належить до мов релігійного культу й у певну епоху була засобом поширення такого релігійного напрямку, як іслам. Це обумовило проникнення в мови багатьох східних народів значної кількості арабських слів. Так, розглянута арабська формула вітання *Alsalam alaikum* у різних звукових варіантах (порівн. турецьке *Selâmaleyküm*, азербайджанське *Salam mələykim*, туркменське *Salawmaleykim*) функціонує у всіх мовах, носії яких сповідують іслам.

Найбільш універсальна і стилістично нейтральна формула вітання англійської мови *How do you do?* (букв. “Как Ваши/твои дела?”) є зафіксованою у формі питання одиницею мовленнєвого етикету. Як репліка-реакція на репліку-стимул *How do you do?* вживається або та сама формула вітання, або формула вітання з темпоральним значенням, відповідна до часу доби, коли відбувається спілкування (порівн., наприклад, діалогічні єдності “*How do you do? – How do you do?*” і “*How do you do? – Good morning?*”).

Формула вітання китайської мови *Chi le ma?* (букв. “Ты ел?”), також оформлена у вигляді питання, відрізняється від англійської етикетної формули *How do you do?* особливостями функціонування в діалогічному мовленні. Так, англійська формула *How do you do?* не сприймається носіями мови як питання й не вимагає відповіді, доказом чого є можливість її заміни адресатом вітання на формули вітання темпорального плану. Китайська формула-питання *Chi le ma?* на відміну від англійської *How do you do?* вимагає відповіді, що повинна бути адекватною питанню й не може бути замінена адресатом вітання якою-небудь іншою формулою вітання. Репліка-реакція на формулу-питання *Chi le ma?* реалізується в мовленні у двох варіантах відповіді – *Chi le* і *Mei chi*, що відповідно перекладається на російську мову як “Да, ел” і “Нет, не ел”. Відповідь адресата вітання варіюється в кожній конкретній ситуації спілкування, що наближає одиниці мовленнєвого етикету *Chi le* і *Mei chi* до висловлень-реплік, притаманних учасникам мовленнєвого акту безпосередньо в процесі комунікації.

Офіційною формулою вітання китайської мови є етикетна формула *Ni hao* (букв. “[Всього] тебе хорошого!”), що за своєю

стилістичною приналежністю і специфікою використання в мовленні наближається до російської формули вітання *Здравствуй(те)*. Аналогічно формулі *Здравствуй(те)*, що реалізується в мовленні у граматичних формах *Здравствуй* і *Здравствуйте*, формула *Ni hao* має лексико-граматичні варіанти *Ni hao*, *Nin hao* і *Nimen hao*, де *ni* “ти”, *nin* “Ви”, *nimen* “ви”. *Nimen hao* (букв. “[Всього] вам хорошого”) уживається під час звертання до групи осіб, а *Ni hao* (букв. “[Всього] тебе хорошого”) і *Nin hao* (букв. “[Всього] Вам хорошого”) – у процесі звертання до однієї особи. Вибір одиниці мовленнєвого етикету, уживаної стосовно однієї особи, здійснюється з урахуванням соціального стану й віку адресата вітання, а також залежно від ступеня знайомства з ним. Під час вживання репліки-стимулу *Ni hao* (або її варіантів) обмін вітаннями оформляється в діалогічних єдностях на зразок “*Ni hao – Ni hao*”, “*Ni hao – Zao shang hao*” (“*Здравствуйте – Здравствуйте*”, “*Здравствуйте – Доброе утро*”), де можлива заміна формули вітання нетемпорального плану на формулу вітання з темпоральним значенням. Крім того, формула *Ni hao* може виступати як репліка-реакція на формулу вітання темпорального плану (порівн., наприклад, “*Zao shang hao – Ni hao*” – букв. “*Доброе утро – Здравствуйте*”), чим відрізняється її використання від використання формули *How do you do* в англійському мовленні, де існує тільки одностороння заміна формул вітання нетемпорального плану на темпоральні формули вітання (тобто можлива заміна на зразок “*How do you do – Good evening?*”, але не навпаки).

Таким чином, розглянуті вище формули мовленнєвого етикету в арабській, китайській й англійській мовах мають певні розбіжності з їхніми російськими аналогами в узусі, етимології, національно-культурному компоненті, що однозначно вимагає спеціального коментування формул російського етикету в іншомовній аудиторії. Особливо актуальною ця задача постає у групах, де навчаються представники різних національностей. Методичний аспект даної проблеми, а саме система мовленнєвих вправ і завдань, спрямованих на подолання труднощів у вживанні етикетних формул студентами-іноземцями, мають стати темою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балакай А.Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания / А.Г.Балакай. – Новокузнецк : НГПИ, 2002. – 228 с.
2. Гольдин В.Е. Речь и этикет / В.Е. Гольдин. – М. : Просвещение, 1983. – 109 с.
3. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения / Е.А. Земская. – М. : Рус. яз., 1979. – 250 с.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи / О.С. Иссерс. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 284 с.
5. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспект / Н.И. Формановская. – М. : Рус. яз., 1987. – 158 с.

УДК 811.161.1'243'38:378.147-054.62

**НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НАУКОВОГО СТИЛЮ
МОВЛЕННЯ НА ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТАХ:
ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС ТА СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ**

Варава С.В. (Харків)

У статті розглядається питання щодо викладання наукового стилю мовлення іноземцям підготовчих факультетів ВНЗ. Коротко аналізуються основні досягнення, накопичені в цій галузі за роки розвитку методики викладання російської мови як іноземної, а також розглянуто деякі проблеми, що виникають на сучасному етапі навчання іноземців.

Ключові слова: іноземні студенти, початковий етап навчання, науковий стиль мовлення, профіль навчання, міжпредметна координація.

Варава С.В. Обучение иностранных студентов научному стилю речи на подготовительных факультетах: исторический экскурс и современные проблемы. В статье рассматривается вопрос о преподавании научного стиля речи иностранцам подготовительных факультетов вузов. Кратко анализируются основные достижения, накопленные в этой области за годы развития методики РКИ, а также освещаются проблемы, возникающие на современном этапе обучения иностранцев.

Ключевые слова: иностранные студенты, начальный этап обучения, начальный стиль речи, профиль обучения, межпредметная координация.

Varava S.V. Teaching Foreign Students a Scientific Style of Speech at the Preparatory Departments: a Brief Historical Review and Present Problems.

The article deals with teaching foreigners the scientific style of speech at the preparatory departments. The brief review of the main achievements reached in the area under research over the years of Russian language teaching methods progress is given. The problems that arise at the present stage of foreigners' training are described in the article.

Key words: foreign students, initial stage of training, scientific style of speech, teaching profile, interdisciplinary coordination.

Питання щодо викладання наукового стилю мовлення іноземним студентам в умовах підготовчих факультетів ВНЗ на цей час залишаються дискусійними.

Проблемі необхідності врахування напрямку навчання під час навчання іноземців на підготовчих факультетах (відділеннях) ВНЗ приділялася велика увага протягом всієї історії викладання російської мови як іноземної. Отже, зараз необхідність навчання іноземців спілкування в навчально-професійної або навчально-науковій сферах (деякі методисти дискутують з приводу цих термінів) вже на ранньому етапі (починаючи з 4 тижня навчання на підготовчих факультетах) не повинна викликати сумнівів і заперечень. Учені та методисти детально розробили й описали багато проблем, створили фундаментальні праці, присвячені особливостям наукової мови та навчання наукового стилю мовлення іноземних студентів, які, безперечно, дуже актуальні і зараз, а також є базою та фундаментом для подальших досліджень у цій галузі. У той самий час сучасна практика викладання висуває нові проблеми, що підтверджують дискусії, які незмінно виникають на сучасних науково-методичних і науково-практичних конференціях.

Аналіз методичної літератури, присвяченої викладанню наукового стилю на підготовчих факультетах ВНЗ, демонструє, що ці питання перебували в центрі уваги вчених і методистів починаючи з 50-х років ХХ століття і в подальшому, в період активного розвитку і становлення методики викладання російської мови як іноземної. Результати досліджень 50-60-х років зафіксовані, головним чином, у серії збірників методичних статей "В помощь преподавателям русского языка как иностранного" і "Русский язык для студентов-иностранцев", що виходили в той час і відбивали найбільш актуальні питання методики.

У статтях, що були надруковані в цих збірках, можна знайти практично всі важливі, фундаментальні ідеї, що є базою викладання наукового стилю іноземцям сьогодні. Цікаво, що саме в цих статтях зафіксовано динаміку розвитку основних ідей і положень.

Пізніше, вже в 70-80-х роках відбулася дискусія, що заслуговує на окрему увагу. У ці роки вчені та методисти активно обговорювали проблеми навчання наукового мовлення іноземців, в результаті чого було отримано відповіді на важливі методичні питання, у тому числі: коли починати спеціалізацію; чи корисна рання спеціалізація; чи можливе вивчення мови лише на матеріалі спеціальності та чи є це доцільним; що є найбільш важливим під час вивчення російської мови в нефілологічній аудиторії – лексичний склад наукових текстів чи граматичне наповнення, питання щодо ролі термінологічної лексики та деякі інші [13: 3]. Як зазначала О.Д. Митрофанова, суперечки методистів щодо характеру текстів – загальнонаукових, науково-популярних або вузькоспеціальних, – які мали бути базою навчання студентів-нефілологів, було завершено вельми однозначним рішенням на користь загальнонаукових і так званих профільних текстів, тем міжпредметного характеру [13:3].

У подальшому, у 80-ті роки, в монографіях провідних вчених-методистів [3–6; 11; 13 та деякі ін.], присвячених викладанню наукового стилю мовлення й мови спеціальності, головним чином, аналізувалися проблеми навчання іноземних студентів технічного та природничо-наукового профілів на поглибленому етапі навчання (крім монографії [14]).

Дуже важливі проблеми розробляли в той час науковці й методисти з Санкт-Петербурга (Т.І. Капітонова, Г.І. Кутузова, Г. А. Плоткіна, Л.Г. Рогова, В.В. Стародуб та ін.), які детально висвітлили поняття єдиного мовленнєвого режиму стосовно роботи з іноземцями на початковому етапі навчання, а також сформулювали й надрукували “Методичні рекомендації” щодо впровадження єдиного мовленнєвого режиму на підготовчому факультеті для іноземних студентів [9], де було запропоновано конкретні організаційні питання, що необхідно було вирішувати з метою створення єдиного мовленнєвого режиму, у тому числі:

- складання планів міжкафедрального співробітництва;
- тісний взаємозв'язок у роботі кафедр російської мови та

загальноосвітніх дисциплін з метою координації навчальних матеріалів з загальноосвітніх дисциплін та програмних вимог з російської мови;

- створення спільних авторських колективів із викладачів загальноосвітніх дисциплін і російської мови з метою підготовки навчальних матеріалів із загальноосвітніх дисциплін;
- організація взаємовідвідування викладачами навчальних занять з метою визначення викладачами загальноосвітніх дисциплін рівня володіння студентами російською мовою й вивчення досвіду впровадження єдиного мовленнєвого режиму;
- систематичне проведення міжкафедральних семінарів з узагальнення досвіду впровадження єдиного мовленнєвого режиму та перевірки ефективності його впровадження та деякі ін [7: 131-132].

Пізніше, у наступних “Методичних рекомендаціях” [10] було висвітлено ще декілька питань, які не було проаналізовано в “Рекомендаціях” [9]:

- завдання та особливості етапу довузівської підготовки студентів;
- завдання навчання наукового стилю мовлення на заняттях з російської мови;
- організаційні питання міжпредметної координації;
- способи навчання наукової лексики і термінології та деякі інші [7:131-132].

Таким чином, ми бачимо, що в 50-80-ті роки багато писали й говорили про навчання наукового стилю мовлення саме на початковому етапі. Наукову й технічну мову було детально досліджено й описано в наукових і методичних працях, а також розроблено детальні рекомендації з навчання іноземних студентів. Вже створено та продовжує створюватися сьогодні в різних ВНЗ велика кількість навчальних посібників з метою навчання зазначених категорій студентів (інженерно-технічний, природничо-науковий, медико-біологічний профілі) як на початковому, так і на поглибленому етапах. Безперечно, характерні особливості наукового стилю, виділені в цих роботах, необхідно враховувати і на початковому, і на поглибленому етапах під час роботи з іноземцями. У той же час аналіз літератури показує, що в останні роки не виходили значущі роботи, присвячені навчанню наукового стилю мовлення на підготовчих факультетах ВНЗ.

Використання профільних текстів, текстів з конкретної спеціальності під час навчання іноземних студентів не заперечувалося. Видається логічним простежити, які ж напрямки навчання студентів було враховано під час оформлення профілів навчання. У статті О.Д. Митрофанової знаходимо думку, згідно з якою профілі навчання, що вже зарекомендували себе (гуманітарний, науково-технічний, природничо-науковий, медичний, сільськогосподарський), достатні для визначення майбутньої спеціальності студентів на заняттях з російської мови, а більш вузька спеціалізація, викликана лексичною варіативністю (нерідко за рахунок вузькоспеціальних термінів і номенклатурних найменувань) є скоріше турботою викладачів спеціальних дисциплін, ніж викладачів мови [12: 109-110].

Таким чином, саме тут ми підходимо до питань, на які вчені-методисти та викладачі-практики на сучасному етапі не дають однозначних відповідей. Зокрема, це питання щодо термінів початку навчання наукового стилю та щодо кількості профілів (напрямів) навчання, з чим тісно пов'язана методична проблема добору лексико-граматичного матеріалу, характеру текстового матеріалу. Потребує на увагу також детальне розроблення проблем міжпредметної координації, якої, на жаль, сьогодні дотримуються далеко не на всіх підготовчих факультетах ВНЗ з різних об'єктивних і суб'єктивних причин.

Сутність проблеми ранішого або пізнішого введення наукового стилю до навчального процесу полягає в тому, що з самого початку функціонування підготовчих факультетів для іноземних громадян і до середини 90-х років ХХ століття вивчення мови спеціальності, а потім спілкування в навчально-професійній та навчально-науковій сферах починалося з 4-го тижня від початку вивчення російської мови, тобто ще до введення в навчальний процес загальноосвітніх дисциплін.

Однак на сьогоднішній день існує й інший погляд. Його прихильники наполягають на тому, що починати навчання спілкування в навчально-науковій сфері на 4-ому тижні, тобто в період вивчення елементарного курсу російської мови, недоцільно [6:71]. Прихильники цього погляду вважають, що на 4-му тижні навчання викладачі російської мови є своєрідними репетиторами, тому що вони першими вводять не тільки лексико-граматичний матеріал, а й понятійно-термінологічний апарат спеціальних навчальних дисциплін; з їхнього погляду, увесь

граматичний матеріал вводиться на лексичному рівні, оскільки на заняттях з базового курсу російської мови цей граматичний матеріал ще не вивчався, що призводить до неусвідомленого заучування студентами нового лексико-граматичного матеріалу, поза зв'язком цього матеріалу з граматичною системою російської мови. Несприятливим наслідком такої організації навчального процесу, на думку цих методистів, стає неможливість сформувати навички використання граматичних явищ; одне і те саме граматичне явище, досліджуване на матеріалі різних загальноосвітніх дисциплін, сприймається студентами як щось нове, тобто повністю є відсутнім перенесення досвіду [6: 72].

На нашу думку, щоб уникнути подібного заучування студентами окремих граматичних явищ без усвідомлення того чи іншого мовного явища, під час вивчення вступно-предметного курсу головна увага має приділятися роботі з лексикою. З метою зняття відомої проблеми "двох труднощів" введення лексики повинно здійснюватися на базі вже відомих студентам з граматичного курсу російської мови конструкцій. Синтаксичні та граматичні конструкції треба вводити відповідно до змісту базового курсу російської мови [1]. Під час такої презентації граматичного матеріалу є можливим уникнути тих труднощів, що висувують супротивники раннього введення мови спеціальності на заняттях з російської мови, мотивуючи свій погляд тим, що викладач російської мови повинен подати понятійний апарат математики та хімії, а новий граматичний матеріал, який ще не вивчався в основному курсі російської мови (наприклад, ступені порівняння прикметників, а також синтаксична конструкція зі значенням порівняння (*більше, ніж ...*), закінчення числівників у давальному відмінку (*двом, п'яти, двадцяти трьом* тощо), студенти повинні запам'ятати (точніше, вивчити напам'ять) [6: 72].

Таким чином, на наш погляд, можна досягнути зазначеної мети – студенти отримають певний лексико-граматичний мінімум, необхідний їм для успішної роботи на перших заняттях з профільних дисциплін, що сприятиме зняттю деяких труднощів, що виникають під час введення предметів [1].

Сутність другої проблеми полягає в тому, що за останні роки змінився перелік напрямків навчання, за якими іноземні громадяни хочуть здобувати вищу освіту в Україні. Зокрема, збільшилася

кількість іноземних студентів, які бажають отримати освіту за гуманітарними, соціальними і творчими спеціальностями: образотворче мистецтво, дизайн; театральне мистецтво, кіно-, телемистецтво; хореографія, музичне мистецтво; філологія, журналістика; психологія; міжнародні відносини, право, історія; соціологія [2].

За сучасних умов ці студенти абсолютно різних напрямків підготовки навчаються за навчальним планом “гуманітарного профілю”. Ми проаналізували лексику, запропоновану для вивчення студентами так званого гуманітарного профілю підготовчих факультетів ВНЗ [15: 121-128]. Крім загальнонаукових термінів, які, дійсно є необхідними студентам різних спеціальностей у межах гуманітарного профілю навчання, в цей мінімум включено багато лексем (приблизно 2/3, або близько 65%), що не входять до сфери активного вживання їх іноземцями на початковому етапі навчання: наприклад, *авторитарний, адміністративний, арбітраж, беззаконня, безробіття, верховенство, васал, гніт, дієздатність, ієрархія, намісник, моральність, відповідач, сеньйор, стабілізатор, тюремник, ценз, чиновник, юстиція* та багато інших. Безперечно, студенти надалі вивчатимуть у ВНЗ загальнотеоретичні дисципліни, і зазначена лексика їм буде необхідною. Більш того, на такому лексико-граматичному матеріалі є зручним проводити заняття з розвитку мовлення студентів. Але, з іншого боку, студенти в будь-якому випадку не зможуть на підготовчому факультеті опанувати подібну терміносистему суспільно-політичної лексики в повному обсязі.

Крім того, під час подібної організації навчального процесу порушуються важливі методичні принципи – зокрема, принципи спадкоємності й міжпредметної координації в навчанні:

1) немає зв'язку між лексикою, що вивчається на заняттях з наукового стилю і на заняттях зі спеціальних (профільних) дисциплін на підготовчому факультеті (горизонтальний зріз);

2) після закінчення підготовчого факультету студенти виявляються не готовими до занять зі спеціальних дисциплін на першому курсі ВНЗ (вертикальний зріз).

Висновки. “Турботи” (висловлюючись словами О.Д. Митрофанової) викладачів спеціальних дисциплін і русистів, на наш погляд, повинні

збігатися. У зв'язку з цим окреслені вище проблеми та деякі інші, що пов'язані з ними, потребують подальшого детального аналізу та розробки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варава С.В. Навчання мови спеціальності в умовах підготовчих факультетів для іноземних громадян: структура та зміст / С.В. Варава, В.І. Груцяк // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Х., 2009. – Вип. 15. – С. 24-33.
2. Варава С.В. Груцяк В.И. О необходимости создания государственного стандарта на довузовскую подготовку иностранцев по гуманитарным и творческим специальностям / С.В. Варава, В.И. Груцяк // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – К., 2011. – № 5. – С. 52-55.
3. Вишнякова Т.А. Обучение русскому языку студентов-нефилологов / Т.А. Вишнякова. – М. : Рус. яз., 1980. – 152 с.
4. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Т.А. Вишнякова. – М. : Рус. яз., 1982. – 126 с.
5. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 80 с.
6. Кутузова Г.И. Проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах на занятиях по русскому языку / Г.И. Кутузова // Мир русского слова. – № 4. – 2004. – С. 68-74.
7. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г.И. Кутузова. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 378 с.
8. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н.М. Лариохина. – М. : Рус. яз., 1989. – 160 с.
9. Методические рекомендации для преподавателей общеобразовательных дисциплин, слушателей ФПК по единому языковому режиму на подготовительном факультете для иностранных студентов / Капитонова Г.И., Кутузова Г.И., Плоткина Г.А. [и др.]. – Иркутск, 1986. – 11 с.
10. Методические рекомендации по обучению иностранных студентов общеобразовательным дисциплинам на русском языке : (этап предвузовской подготовки) / Г.И. Капитонова, Г.И. Кутузова, В.В. Стародуб. – СПб. : СПбГТУ, 1996. – 26 с.
11. Метс Н.А. Особенности синтаксиса научного стиля речи и проблемы обучения иностранных учащихся / Н.А. Метс. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 54 с.
12. Митрофанова О.Д. Взаимодействие языковой и предметной компетенции в процессе обучения студентов-нефилологов / О.Д. Митрофанова // Современный учебник русского языка для иностранцев: Теоретические

- проблемы и прикладные аспекты. – М. : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2002. – С. 109-110.
13. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
 14. Мотина Е. И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.
 15. Образовательная программа по русскому языку как иностранному : Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. – М. : Изд-во РУДН, 2001. – 137 с.

УДК 81'246.2:378-054.62]:364-385.14

ПРОБЛЕМИ МОВНОЇ ТА КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПІДГОТОВЧОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

Гладир Я.С. (Кривий Піз)

У статті розглядаються основні проблеми адаптації іноземних студентів підготовчого факультету Криворізького національного університету, котрі пов'язані передусім із історичною ситуацією регіональної двомовності та загальними проблемами процесу формування “вторинної мовної особистості”.

Ключові слова: двомовність, “вторинна мовна особистість”, адаптація

Гладир Я.С. Проблемы языковой и культурной адаптации иностранных студентов на подготовительном факультете. В статье рассматриваются основные проблемы адаптации иностранных студентов подготовительного факультета Криворожского национального университета, связанные с исторически сложившейся в регионе ситуацией двуязычия, а также с общими проблемами формирования “вторичной языковой личности”.

Ключевые слова: двуязычие, “вторичная языковая личность”, адаптация.

Gladyr Y.S. The Problems of Language and Cultural Adaptation of Foreign Students at the Preparatory Department. The basic problems of the adaptation of foreign students at the preparatory department of Krivovorzhsky National University are examined in the article. The above-mentioned problems are

© Гладир Я.С., 2012

connected with a historically established bilingualism situation in the region as well as the general problems of the “second language personality” formation.

Key words: bilingualism, “second language personality”, adaptation.

Питання мовної та супутньої мовної культурної адаптації іноземних студентів в Україні – одне з найважливіших питань у методиці викладання як російської, так і української мов як іноземних. Мало хто з науковців, котрі переймаються проблемами методики викладання російської та української мов як іноземних, обходять його. Зазвичай воно широко й багатопланово представлене на наукових конференціях, у публікаціях науковців-практиків, викладачів підготовчих факультетів із різних міст України.

Так, І.М. Жовтоніжко, Т.А. Єфімова, досліджуючи проблеми адаптації студентів-іноземців в українському суспільстві, як найтипівішу з них виділяють проблему формування “вторинної мовної особистості” в умовах ситуації, коли студенти “*опиняються в двомовному середовищі – російської та української мов*” [3: 144]. На думку вчених, навіть ті студенти, котрі одразу обирають для себе мовою навчання російську і планують продовжувати навчання нею ж, а тому “*спочатку начебто не помічають української*”, дуже скоро “*впадають у стихію двомовності*” [3: 144]. О.Є. Белінська та Л.І. Борох радять проводити хоча б поверхові паралелі чи співставлення з українською мовою [1: 351]. С.В. Бобиль розглядає цю проблему у світлі “*продуктивного міжкультурного діалогу*” [2: 356]. О.М. Тростинська, обґрунтовує необхідність розробки специфічної концепції “*навчання російської мови з урахуванням українського лінгвокультурологічного аспекту*” [4: 266]. Дослідниця пропонує не користуватися російськими підручниками при вивченні російської мови як іноземної в Україні, а розробити методику викладання російської мови “*на українському лінгвокультурологічному матеріалі*” [4: 263], що дозволило б “*сформувати мовну поведінку іноземних учнів адекватно реаліям країни, в якій вони навчаються*”, та сприяло тому, щоб іноземні студенти, навіть не вивчаючи української, “*стали провідниками ідей українського народу в різних країнах світу*” [4: 263].

Проблема формування “вторинної” мовної особистості в умовах двомовності й пов'язані з нею труднощі мовно-культурної адаптації

в повній мірі притаманна й підготовчому факультетові Криворізького національного університету, при чому вона актуальна як для груп із російською, так і для груп із українською мовами навчання, тому **метою** нашої статі є спроба згрупувати проблеми, внутрішньо притаманні процесу навчання на підготовчому факультеті КНУ, за ознакою поступовості їхнього прояву, а також виокремити найвагоміші з них.

Якщо згрупувати ці іманентні проблеми, вони виглядатимуть так:

Проблеми першої групи. 1. Криворізький національний університет територіально знаходиться на межі Південного та Центрального регіонів, що зумовлює одразунизку проблем мовного характеру для студентів-іноземців. Так, “на вулицях” міста або у повсякденному побутовому спілкуванні мешканці Кривого Рогу користуються тим варіантом російської мови, який вже досить складно назвати власне російською, що відбулося внаслідок значних змін останньої під впливом українського менталітету та граматичної і фонетичної системи української мови. Можна переконано сказати, що, на відміну від “більш російськомовних” міст України (Одеса, Харків, Донецьк), насправді мова Кривого Рогу на всіх рівнях її прояву – україно-російський суржик, а, отже, яку б мову не вивчали студенти-іноземці КТУ як основну, для побутової комунікації все одно необхідний певний лексичний мінімум іншої мови.

Так, студенти “російськомовного” підготовчого відділення, хоч і вважають, що вони слушно обрали російську мову, все ж у більшості супермаркетів, у “Макдональдсі” стикаються з українськими назвами продуктів (*яловичина, м'ясо, цибуля, картопля, цукерки* тощо) та страв, написи в магазинах, опис різних видів послуг все одно потребують елементарного знання української мови. Студенти також помічають, як відрізняється вимова певних слів, що вони їх чують у побутовому спілкуванні, та літературна вимова, котрої навчають на підготовчому факультеті – так, постійно спантеличує іноземців українська вимова російської букви “г” і досить великої групи слів, до складу котрих вона входить.

2. “Іншу сторону медалі” ми отримуємо у групах, де студенти обрали українську мову навчання. Хоча підготовчий факультет, зі свого боку, робить усе можливе, щоб відповідним чином роз'яснити студентові історичну мовну ситуацію у Кривому Розі, все одно

студентів шокує, що в гуртожитку, на вулицях (у побутовому спілкуванні) вони літературної мови фактично не чують. Часто вони скаржаться на те, що коли звертаються українською мовою до однолітків, до продавців у магазині, у відповідь ті або сміються, або не відповідають, або говорять, що вони їх не розуміють, не знають української і т.п. Такі відповіді неодмінно шокують студентів, адже на вивчення літературної мови вони витрачають багато часу та зусиль. Проте ця мова, яку вони вивчають, практично “не має ситуативного виходу”. Все це, звичайно, дуже ускладнює процес соціально-культурної адаптації студентів-іноземців.

Проблеми другої групи витікають із проблем першої групи і пов'язані зі стильовими межами оволодіння мовою. Здійснюючи певний аналіз мовної ситуації, доходимо висновку: в нашому регіоні, і в Кривому Розі, зокрема, мало розвивається розмовно-побутовий стиль української мови, натомість краще розвиваються офіційно-діловий та особливо науковий стилі української літературної мови. Вся університетська документація, та й усне ділове спілкування україномовні, більшість лекцій у КНУ читаються українською мовою, фактично всі підручники з усіх галузей науки та професійних знань, котрі наявні в бібліотеках, є україномовними. Отже, студенти україномовних груп підготовчого відділення, засвоївши переважно нейтральний та розмовний стилі, не вивчають наукового стилю в обсязі, достатньому для розуміння лекцій. А студенти російськомовних груп підготовчого відділення в КНУ, потрапивши на перший курс, стикаються з тим фактом, що україномовні лекції, виконані в науково-навчальному підстилі наукового стилю, їм узагалі абсолютно незрозумілі. У той же час практика показує, що паралельне вивчення двох мов у рівному обсязі неможливе, оскільки призводить до небажаних наслідків як у мовленнєвій, так і в психолого-адаптаційній площині.

Проблеми третьої групи пов'язані з відсутністю у КНУ спеціальних груп для студентів-іноземців, і відразу після підготовчого факультету іноземці навчаються в українських групах, часто 1-2 студенти на 25-30 українців. Проте, викладачі, котрі працюють із іноземними студентами у складі українських груп, а, особливо, з першокурсниками, на жаль, часто забувають, що, по-перше, формування “вторинної мовної особистості” – це процес

довготривалий, і може тривати від півроку до 2 років до свого ймовірного завершення (це пов'язано з індивідуальними мовно-психологічними особливостями особистості). По-друге, викладачі-лектори часто не враховують той факт, що конспектування україномовного наукового тексту на слух – все-таки один з найскладніших видів навчальної діяльності, котрий традиційно викликає неабиякі труднощі й в українських студентів (бо, на жаль, значна частина першокурсників ще не має сформованого понятійно-категоріального мислення, а переважно має лише уявлення про загальні наукові поняття), а студент-іноземець на першому курсі тим паче виконати цей вид роботи просто нездатен. Відбувається це навіть не тому, що він погано навчався на підготовчому відділенні чи з ним недостатньо працювали викладачі, а в силу психофізіологічних чи психолого-адаптаційних факторів (як ми сказали вище, процес формування “вторинної мовної особистості” у нього ще просто не завершився й не може завершитися). На жаль, багато викладачів Криворізького національного університету висувають до іноземних студентів такі ж вимоги у плані розуміння й відтворення наукового стилю української мови, як і до українських студентів, що породжує безліч непорозумінь та конфліктних ситуацій.

До того ж, викладачі часто не враховують і той факт, що в КНУ приїздять традиційно студенти, щоб оволодіти передусім професією інженерно-технічного напрямку, а людина з так званим “технічним” мисленням не завжди схильна до швидкого засвоєння іноземної мови. Отже, вагомою проблемою є неспіввіднесеність об'єктивних можливостей студента й надто суворих у мовному плані вимог до нього з боку викладачів фахових дисциплін.

Отже, вирішення цих складних, а часом ще й надзвичайно гострих проблем – щоденне завдання, яке постає перед викладачами, котрі працюють з іноземними студентами на підготовчому факультеті Криворізького національного університету. Пошукам їхнього вирішення (з урахуванням особливостей КНУ) ми плануємо присвятити окремі подальші розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белинская О.Е. Межъязыковая интерференция в условиях русско-украинского взаимодействия и проблемы преподавания русского языка /

- О.Е. Белинская, Л.И. Борох // Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания. – К., 2009. – С. 347-351.
2. Бобиль С.В. Шляхи розвитку міжкультурної компетенції у процесі навчання іноземних студентів на підготовчому відділенні / С.В. Бобиль // Русский язык и литература: Проблемы изучения и преподавания. – К., 2009. – С. 355-358.
3. Жовтоніжко І.М. Вплив дисциплін природничо-наукового циклу на адаптаційний процес іноземних студентів / І.М. Жовтоніжко, Т.А. Єфімова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Х. : Константа, 2005. – Вип. 9. – С. 142-149.
4. Тростинська О.М. Український лінгвокультурологічний аспект у викладанні російської мови іноземним студентам / О.М. Тростинська, І.І. Черненко // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Х. : Константа, 2007. – Вип. 11. – С. 261-266.

УДК 81.243.271

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ МОВ В АСПЕКТІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ (з досвіду роботи)

Гончарова І.П. (Вінниця)

У статті розглядаються теоретичні питання організації самостійної роботи студентів-медиків та їх практичне використання на базі досвіду роботи.

Ключові слова: самостійна діяльність, самостійна діяльність студентів.

Гончарова И. П. Психолого-педагогические основы преподавания языков в аспекте самостоятельной работы иностранных студентов-медиков (из опыта работы). В статье рассматриваются теоретические вопросы самостоятельной работы студентов-медиков и их практическое применение на базе опыта работы.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, самостоятельная деятельность студентов.

© Гончарова І.П., 2012

Honcharova I. P. Psychological and Pedagogical Fundamentals of Teaching Languages in the Aspect of Foreign Medical Students' Independent Work (based on work experience). The article deals with important theoretical problems connected with medical students' independent work and their practical applications based on the author's work experience.

Key words: independent work, students' independent work.

Удосконалення вищої освіти, сучасний стан розвитку медичної науки та вимоги суспільства щодо якості лікувального процесу потребують наявності висококваліфікованих та досвідчених спеціалістів у цій галузі.

Сьогодні вносить свої корективи і потребує нового лікаря. Сумлінно виконувати свої обов'язки, турботливо ставитися до своїх пацієнтів, цікавитись новими досягненнями в медицині, намагатися використати їх на практиці – це конче важливо. Але цього недостатньо, щоб відповідати образу сучасного лікаря.

Сучасний лікар – це не тільки запозичувач та втілювач у життя досвіду минулого лікувальної науки, це людина, яка не тільки добре вивчає та усвідомлює все набуте сучасною наукою, але й є активним дослідником та шукачем нового у діагностиці та лікуванні різного роду захворювань.

Лікар, що діагностує, лікар, що лікує, лікар, що досліджує, аналізує та систематизує, втілює на практиці все набуте в процесі свого дослідження та, що головне, не зупиняється на досягнутому, а йде вперед.

Життя потребує не тільки високоморального лікаря, на першому плані у якого є допомога хворому, а й людини цілеспрямованої, високоорганізованої, здатної вмело керувати своїми діями, приймати вірні рішення, прогнозувати, діяти рішуче та послідовно, особливо в екстремальних ситуаціях.

Підготувати такого лікаря – найважливіше завдання, яке й покликані вирішувати вищі медичні навчальні заклади.

Всі вищезазначені якості лікаря виховуються та розвиваються в процесі навчання, зокрема в самостійній роботі, яка є найскладнішим видом навчальної діяльності.

Своєрідним дидактичним засобом забезпечення цільового напрямку до професійної самоосвіти є сумісна діяльність викладача і студента.

Різноманітні аспекти діяльнісного підходу до навчання розроблені у дослідженнях психологів і педагогів О.М. Леонтєва, В.Д. Шадрікова, Н.В. Волошиної, П.І. Підкасистого, І.Я. Лернера та ін. У цих дослідженнях діяльність розглядається не тільки як процес, де проявляються здібності тих, хто навчається, але й як процес, в якому ці здібності створюються.

Психологічний підхід розглядає діяльність як умотивований процес. Спочатку відбувається постановка мети, а далі – предметні дії (О.М. Леонтєв, С.А. Рубінштейн і т. д.). Психологічні особливості самостійної роботи досліджувались у працях А.А. Вербицького, І.О. Зимньої, В.Я. Янукіна, Є.І. Зінов'єва, А.Т. Молибога та ін.

Організацію самостійної роботи студентів (СРС) та її методичне забезпечення розглядали педагоги М. Головатий, О. Вербицький та ін. Загальнотеоретичні питання щодо підготовки студентів до професійної діяльності розглянуто у працях С.І. Архангельського, Ю.К. Бабанського, В.Л. Безпалько, Б.А. Соколова та ін.

Актуальні концепції, що розкривають основні аспекти та напрямки підвищення якості освіти, знайшли відображення у дослідженнях Ю.К. Бабанського, А.С. Белкіна, А.А. Вербицького, Б.С. Германського та ін.

Велика кількість теоретичних досліджень присвячена проблемам організації самостійної роботи.

Аналіз наукової літератури доводить, що питання підготовки спеціалістів до професійної діяльності та підвищення ефективності освіти у вищій школі завжди були актуальними.

Так, С.А. Чічланова зазначає, що успіх професійної діяльності залежить від самостійності та творчості, уміння організовувати професійну діяльність. Вона також наголошує на необхідності компетентнісного підходу до самостійної діяльності та зв'язку навчання з практикою [11].

Л.В. Покушалова говорить про те, що характер навчального матеріалу для СРС повинен сприяти розвитку мотивації для подальшого вивчення предмета, розвитку комунікативних умінь та здобування досвіду спілкування в академічній, науковій та професійній діяльності [6: 119].

Р.С. Гуревич розглядає сутність самостійної роботи студентів у ВНЗ як внутрішньо вмотивовану діяльність, що передбачає

усвідомлення її цілей, надає їй особистісного сенсу [3: 215].

Т.А. Кулікова констатує, що самостійна робота надає можливість постійно підвищувати свою кваліфікацію, формує готовність до самоосвіти, до постійного зростання [5:15].

Самостійна діяльність – це емке поняття. На наш погляд, воно потребує розширення існуючих меж його сучасної інтерпретації.

Мета статті. Подивимось на питання самостійної роботи під час вивчення мови уважніше та спробуємо здійснити більш конкретне його прочитання, розглянемо роль у підготовці фахівців у галузі медицини.

Самостійна діяльність студентів (СДС) як ні один із видів навчальної діяльності передбачає наявність свободи мислення, підкріпленої своєрідним фактом довіри до суб'єкта діяльності. Ні один із видів навчальної діяльності так не розвиває і не втілює віру в особисті можливості як СДС.

Самостійна діяльність (СД) як найвищий вид навчальної діяльності сприяє руйнації комплексів невпевненості у своїх можливостях. В процесі СДС відбувається не тільки пізнання нового, але й процес самопізнання, ствердження себе як особистості, що здатна змінюватись у кращу сторону за умов цілеспрямованості та наполегливості. Головним є те, що в СДС розвиваються існуючі природні можливості людини й набуваються нові. Вона дозволяє розкрити в собі ті якості, які до цього не були розкриті. Тобто відбувається процес саморозкриття особистості, а також її духовне та інтелектуальне збагачення. Це сприяє народженню віри у свої можливості. Відчуття свободи, довіри, впевненості, у свою чергу, втілюють також і віру в задовільний результат особистої діяльності, що веде до реалізації поставленої мети. Від бажання знати до здійснення цього бажання та отримання бажаних результатів. Це формує особисті якості, готує до професійної діяльності, спонукає до творчості, наукового пошуку та дослідництва. Це народжує бажання повторити свої дії в надії на позитивний результат. Чим кращим є результат СД, чим яскравіше все набуває в процесі пізнання, тим більше з'являється бажання повторити ці дії. Таким чином, з'являється жага пізнання та відбувається розширення його меж.

Отже, ні один із видів діяльності не дає такого глибокого задоволення особистою діяльністю, а також, відповідно, її результатами, які є активним стимулятором усіх наступних дій.

З новими, самостійно здобутими знаннями, особистість стає більш впевненою, активізуються всі розумові процеси. Вони стають більш чіткими, впорядкованими, розвивається здатність до аналізу та самоаналізу, до контролю та самоконтролю, вміння корегувати свої дії та прогнозувати кінцевий результат.

Ми можемо визначити, що особистість в процесі СД проходить складний шлях від “я хочу знати” (цілеутворення, мотивація) до “я знаю те, що відповідає моїй цільовій настанові”, і далі до “я хочу знати ще більше” і т. д. Цей логічний ланцюжок розлетиться вщент, якщо в ньому не буде присутній компонент “я можу цього досягти” (впевненість, віра у позитивний результат). Без нього компонент “я хочу знати ще більше” не може існувати, тобто наш нібито логічний ланцюжок в даному випадку стає просто алогічним.

Слід заключити, що СД є міцним каталізатором процесів мислення, тією рушійною силою, що здатна не тільки розкрити та розвинути особистість, але й перебудувати її, збагатити різнобарвною палітрою нових якостей, що створюються і викристалізуються в ній, сяючи новими гранями.

Як зазначено вище, СД у навчанні надає можливість реалізувати себе як особистість і продовжити ці дії у професійній діяльності. Тому дуже важливо так спланувати навчальну роботу зі студентами, щоб все було підпорядковано головній цілі, а жага пізнання підкріплювалась мотивом.

У Вінницькому медичному університеті на кафедрі російської та української мови накопичено великий досвід роботи зі студентами у плані підготовки їх до майбутньої професійної діяльності.

Програма 3 та 4 курсів максимально наближена до навчання професійного спілкування. Вихід у мовленнєву взаємодію забезпечується тим, що СДС з мови базується на значущому для студентів матеріалі. Студенти працюють з текстовим матеріалом як медичного характеру, так і з текстами художньої літератури.

Тексти зі спеціальності побудовано відповідно до лекційних матеріалів спецдисциплін. Вони містять спеціальну термінологічну лексику та найбільш використовувані лексико-граматичні моделі, необхідні для розвитку навичок та умінь професійного спілкування. Завдання, що побудовані на основі таких текстів, можуть використовуватись як в аудиторній, так і в позааудиторній роботі.

Працюючи з текстами зі спеціальності, студенти намагаються розкрити причинно-наслідковий взаємозв'язок явищ, базуючись на вивчених мовленнєвих засобах. Наприклад, *при вивченні ССС (серцево-судинної системи), підтеми “Інфаркт міокарда”:*

- 1) порушення обміну речовин в організмі людини;
- 2) прохідної здатності коронарних судин;
- 3) довготривалої ішемії міокарда;
- 4) тромбозу коронарних артерій та їх спазма.

Студенти самостійно досліджують розвиток того чи іншого захворювання, зокрема інфаркту міокарда, його мінливий характер, зміни, що відбуваються в організмі внаслідок захворювання, та складають своє уявлення про загальну клінічну картину. Студентами також визначається хід захворювання, характеризується його симптоматика, аналізуються больові відчуття за місцем локалізації, силою проявів, довготривалістю і т.д., а також виділяються характерні особливості різних стадій захворювання в залежності від умов, що його спричинили.

Майбутні медики намагаються зрозуміти та охарактеризувати, дати оцінку не тільки фізичному, але й психологічному стану хворого. На основі даних огляду, здобутих результатів доклінічного обстеження, фактів, що виходять із історії захворювання, анамнезу, оцінити об'єктивний стан та поставити первинний діагноз. З урахуванням аналізу перебігу захворювання та результатів клінічного обстеження формують заключний діагноз.

Велика увага приділяється деонтологічній темі, зокрема, побудові діалогів “лікар-хворий”. Студенти повинні підібрати репліки-запитання лікаря у відповідності зі скаргами хворого, або по запитанням лікаря сформулювати скарги хворого.

Також використовуються завдання з елементами пошуку, типу: “віднайти у тексті”, наприклад, інформацію про стан хворого та його відношення до своєї хвороби, або назви симптомів тим чи іншим скаргам хворого. Також мають місце логічні завдання типу: “Визначити, де захворювання, а де його причина” або “розмістити симптоми захворювання в логічній послідовності” чи “елементи загострення хвороби по ступеню нарощування його ознак”. До складу завдань входять обов'язково також і творчі завдання типу: “Побудувати діалог лікаря з хворим у відповідності із видом

захворювання”, “Придумати ситуацію з хворим, що має, наприклад, гіпертонічну хворобу, та сформулювати дії лікаря в даній ситуації”.

Одним із важливих видів контролю такої СДС є заповнення медичної карти стаціонарного хворого та підготовка виступу на клінічній конференції з використанням фахової мови. Студенти описують історію хвороби, історію життя хворого, об'єктивний стан, формулюють заключний діагноз.

На 4 курсі приділяється велика увага складанню анотацій до наукових статей та написанню рефератів, оскільки вміння працювати з різними джерелами інформації, знаходити необхідне, виділяти тему, основні проблеми статті, характеризуючи їх важливі сторони, їх наукову цінність та визначати націленість на відповідну категорію читачів, так потрібні майбутньому фахівцю. Це розвиває наукові та аналітичні здібності та пробуджує інтерес до науки.

Що стосується текстів художньої літератури, то вони підібрані на матеріалі творів письменників-лікарів: М.О. Булгакова (цикл оповідань “Записки юного врача”) та А.П. Чехова (оповідання “Попрыгунья”, “Ионыч”, “Цветы запоздалые”) та ін.

Працюючи з творами М.О. Булгакова, студенти знайомляться з різноманітними складними випадками у клінічній практиці лікаря-початківця, що тільки-но закінчив університет і робить перші кроки у своїй фаховій діяльності. Вони намагаються зрозуміти і сформулювати, що відчуває лікар, у якого є непогані знання, але немає практичного досвіду. Студенти досліджують поведінку лікаря в екстремальних ситуаціях, коли від нього вимагається швидке реагування на ситуацію, обставини, що склалися, та вміння орієнтуватися в них.

Студенти аналізують морально-психологічний стан лікаря, внутрішню боротьбу, що виникає між бажанням виконати свій професійний обов'язок і неспроможністю це зробити з причини відсутності практичного досвіду. Складаються ситуації, де треба вистояти і перемогти. Перемогти свої страхи, невпевненість, некомпетентність, відстояти своє право бути лікарем, а головне, зберегти життя хворому. Також студенти оцінюють професійні дії лікаря, виявляють помилки та вчать на них. Тут відбувається перенос ситуацій, що називається, “на себе”, і вони намагаються зрозуміти себе в них.

У творах А.П. Чехова з'являються лікарі з досвідом роботи. Студенти, працюючи з цими текстами, складають порівняльну характеристику образів лікарів, де з одного боку – відданість своїй професії, високі морально-етичні норми, людська гідність, високий професіоналізм, а з іншого – халатне відношення до хворого, прагматичне ставлення до своєї професії. Тут присутній великий виховний момент.

Отже, працюючи з різним текстовим матеріалом, студенти виконують завдання відновлюваного, опитувального, оцінювального, причинно-наслідкового, логічного, аналітичного, пошукового та дослідницького характеру.

Таким чином, в процесі СДС напрацьовуються навички професійного спілкування, дослідницької діяльності, вміння робити аналіз здобутої інформації, узагальнення, логічні висновки та умозаключення, вміння визначати причинно-наслідковий зв'язок явищ. В результаті цього розвивається також і професійна здогадка.

Отже, самостійна діяльність студентів сприяє розвитку комунікативної компетенції, підвищенню мотиваційного рівня, якнайкраще готує до майбутньої професійної діяльності, стимулює теоретичне мислення, має велике виховне значення.

Висновки. Підсумовуючи все вищесказане, слід зазначити, що у процесі самостійної діяльності студентів формується така важлива риса особистості, як самостійність, яка обумовлює саморозкриття, саморозвиток, самопізнання, самовдосконалення та самореалізацію особистості, що, у свою чергу, є міцним поштовхом до професійного саморозвитку студента, а також для розвитку навичок науково-дослідницької діяльності.

Але не всі питання, що стосуються СДС сьогодні вирішені. Існує протиріччя між організацією самостійної діяльності студентів у ВНЗ та сучасними вимогами до професійної компетентності майбутнього фахівця. Це загальна проблема і її треба вирішувати.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. Самостійна робота як системоутворюючий елемент навчальної діяльності студентів / В. Буряк // Вища школа. – 2008. – № 5. – С. 10-24.
2. Бенера В. Відображення самостійної роботи студентів у вітчизняній педагогічній думці текст / В. Бенера // Рідна школа. – 2011. – № 1-2. – С. 40-43.

3. Гуревич Р.С. Самостійна робота майбутніх учителів математики : монографія / Р.С. Гуревич, О.Л. Конюшевський. – Вінниця, 2010 – С. 213-232.
4. Деменнікова Т. Формування психолого-педагогічної готовності студентів до проектної діяльності майбутнього вчителя початкових класів / Т. Деменнікова // Початкова школа. – 2011. – № 11. – С. 1-4.
5. Куликова Т.А. Архитектура информационно-образовательной среды, ориентированной на самостоятельную работу студентов / Т.А. Куликова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2010. – № 1. – С. 14-19.
6. Покушалова Л.В. Внеаудиторная работа как компонент самореализации студентов / Л.В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – № 4. – Т. 2. – С. 118-120.
7. Поляков А.Д. Самостоятельная работа студентов – творчество преподавателя / А.Д. Поляков, Г.И. Зайцев // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 4. – С. 51-53.
8. Розина І.М. Виртуальные исследовательские сообщества: от зарубежных моделей к отечественным примерам / И.Н. Розина // Образовательные технологии общества. – 2009. – № 12 (2). – С. 389-408.
9. Федотова Е.Л. Информационные технологии в науке и образовании: учебное пособие / Е.Л. Федотова, А.А. Федотов – М. : ИО “Форум”: Инфра, 2010. – 336 с.
10. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика / А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2008. – 256 с.
11. Чичиланова С.А. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции студентов технических вузов в процессе внеаудиторной самостоятельной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / С.А. Чичиланова. – Челябинск, 2010.

УДК 81'243'271

РАЗВИТИЕ ИСХОДНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ

Давер М.В., докт. пед. наук (Кишинев, Молдова)

Статья посвящена проблеме развития исходной коммуникативной компетенции учащегося. Дано объяснение теоретическому понятию исходной компетенции, которая формируется учебным и коммуникативным опытом студента, предшествующим началу изучения нового языка. Личностно-ориентированный подход требует работы над положительным переносом ис-

© Давер М.В., 2012

ходных компетенций в процессе изучения нового языка, с целью чего предлагается использование системы стратегических упражнений.

Ключевые слова: исходная стратегическая компетенция, двухсторонний перенос, коммуникативный опыт

Давер М.В. Розвиток первинних компетенцій під час вивчення мов. Статтю присвячено проблемі розвитку первинної комунікативної компетенції учнів. Пояснюється теоретичне поняття первинної компетенції, яка формується попереднім навчальним і комунікативним досвідом студента. Особистісно-орієнтований підхід потребує роботи над позитивним переносом первинних компетенцій у процесі вивчення нової мови, для чого пропонується використання системи стратегічних вправ.

Ключові слова: первинна стратегічна компетенція, двосторонній перенос, комунікативний досвід.

Daver M.V. The Development of Initial Competences in the Process of Learning Languages. The article is devoted to the development of a learner's initial communicative competence. The explanation of the theoretical concept of the initial competence is provided. The initial strategic competence is formed by student's learning and communication experiences that precede the beginning of learning a new language. The learner-centered approach requires the initial competence to be positively transferred when learning a new language. For the further strategic competence development of a bilingual we propose a system of strategic exercises.

Key words: initial strategic competence, bidirectional transfer, communicative experience.

Личностно-ориентированный подход – одно из наиболее актуальных направлений лингводидактики. Он базируется на творческом развитии достижений коммуникативного подхода и его основных понятий. В качестве важнейшей характеристики языковой личности рассматривается коммуникативная компетенция, которая обладает сложным асимметричным составом, специфическим для каждого языкового субъекта. Помимо лингвистической, в ее состав включаются социолингвистическая, стратегическая, межкультурная и целый ряд общих компетенций [4: 98-124]. Компоненты коммуникативной компетенции приобретаются в процессе социального взаимодействия и становления человека как языковой личности и существуют на когнитивном уровне, обуславливая

поведение субъекта, в том числе и речевое. Однако эти исходные компоненты можно развить и преобразовать в процессе дальнейшего обучения языкам. **Целью данной статьи** является рассмотрение исходных компетенций, входящих в состав коммуникативной компетенции учащегося на момент начала изучения каждого нового языка, и возможных путей их преобразования и развития. Мы стремимся решить задачу практического воплощения личностно-ориентированного подхода не путем формирования вторичной языковой личности и новых компетенций, а с помощью развития личности билингва и мультилингва на основе учета предшествующего опыта и существующих исходных компетенций в соответствии со сформулированным нами принципом единства и развития языковой личности [1: 68].

Главным показателем уровня развития коммуникативной компетенции является стратегическая компетенция.

Впервые стратегическую компетенцию как отдельный компонент коммуникативной компетенции выделили Canale M. & Swain M. в 1980 году, определив ее как способность пользоваться коммуникативными стратегиями для преодоления затруднений, возникающих в процессе общения [5]. Однако в настоящее время понятие стратегической компетенции трактуется представителями различных направлений неоднозначно: от ее полного игнорирования до расширенного понимания, включающего компенсаторную, дискурсивную и учебную компетенции, как способности использовать соответствующие стратегии для разрешения различных проблем, возникающих в процессе общения и изучения языка [1].

Важнейшее значение для современной лингводидактики имеет понятие исходной стратегической компетенции, лежащее в основе формирования языковой личности мультилингва. Под исходной компетенцией имеется в виду не компетенция носителя, а весь стратегический потенциал, накопленный на момент начала изучения каждого нового языка, как в процессе предшествовавшего общения и учения на родном языке, так и в процессе изучения других языков и общения на них [1:171].

При обучении РКИ учащихся на подготовительном факультете преподаватели имеют дело со зрелыми языковыми личностями, обладающими всеми компонентами коммуникативной компетенции

в родном языке, а также целом рядом ассиметрично развитых компетенций в других, уже изученных языках. С точки зрения личностно-ориентированного подхода изучение любого нового языка представляет собой обогащение и развитие каждого из компонентов и уже имеющихся компетенций. Следовательно, чем более развитыми исходными компетенциями обладает учащийся, тем более успешным станет его личностно-ориентированное обучение.

Уровень развития исходных компетенций влияет на результаты обучения даже в том случае, если оно основывается не на личностном подходе, поскольку отказ от использования уже имеющегося опыта не может не сказаться на эффективности учебной деятельности.

Источники субъективного опыта различны. Это, в первую очередь, онтогенез и социогенез языковой личности, влияние семьи, национальной и социокультурной принадлежности, результаты повседневной деятельности, реального взаимоотношения с миром, итоги специально организованного обучения [2]. В результате их воздействия формируется исходная стратегическая компетенция языковой личности, понимаемая нами как способность преодолевать затруднения в общении и учении наиболее приемлемыми для данного субъекта способами. Школьное и вузовское обучение, опыт изучения новых языков и общения на них, формирование и развитие предметной и профессиональной компетенции способствуют дальнейшему совершенствованию стратегий.

При изучении нового языка исходная стратегическая компетенция, понимаемая как способность преодолевать затруднения в учении и общении на момент начала обучения, в отличие от других компетенций, может быть задействована в ходе учения полностью, без изменений и дополнений, при условии ее достаточной эффективности.

Игнорирование предшествующего опыта учащегося и принципа единства языковой личности может привести к резкому разграничению существующих у субъекта компетенций и компетенций, развиваемых при изучении нового языка, что отрицательно сказывается на результатах учения.

Основной задачей современного личностно-ориентированного обучения, направленного на развитие личности, является многоязычная и поликультурная компетенция. Это способность

использовать языки как средство общения и участвовать в межкультурной коммуникации, понимаемая, как единая, сложная конфигурация компетенций, на которую опирается субъект-коммуникант.

Не только стратегическая и социокультурная, но и лингвистическая компетенция, приобретенная в родном языке, может использоваться в других, даже не родственных языках. Специфика развития стратегической компетенции показывает, что люди, изучающие один язык, приобретают, сами того не осознавая, и знания о многих других языках. Исходная социокультурная компетенция, в зависимости от уровня ее “интернационализации”, предоставляет основу для усвоения особенностей новой иноязычной культуры. Лингвистическая компетенция в родном языке также включает в себя множество уровней владения и языкового знания. Изучение каждого последующего языка способствует активизации имеющегося знания, делает его более осознанным. Поэтому в качестве целей обучения в современном личностно-ориентированном подходе предлагается развитие общих компетенций учащегося, а также расширение и диверсификация коммуникативной компетенции, включающей лингвистический, прагматический, стратегический и социолингвистический аспекты.

Социолингвистический аспект развития языковой личности тесно связан с понятием так называемых “общих компетенций”. Начиная изучать новый язык, современный человек уже обладает определенным объемом знаний о мире. Это означает, что у него уже имеется общая, предметная компетенция. Знания об окружающем мире, чтение зарубежной литературы на родном языке, пользование Интернетом подразумевают обладание определенным уровнем социокультурной компетенции, пониманием мировой культуры, не связанным с изучением языка. Хотя изучение языка нельзя свести к усвоению новых слов для обозначения уже известных понятий, многие общие и конкретные понятия, предложенные для порогового уровня в документах Совета Европы, оказались общими для 20-и европейских языков, которые входят в разные языковые группы. Поэтому вопрос о расширении общей компетенции (термин Совета Европы) языковой личности при изучении РКИ связан с тем, насколько программа предусматривает приобретение учащимся новых знаний о мире.

Существуют различные трактовки проблемы развития общих компетенций, в частности, предлагаемые “Общеввропейскими компетенциями”:

- учащийся уже владеет ими;
- их можно развить при возникновении трудностей;
- они развиваются произвольно с помощью специальных текстов и учебных пособий;
- они развиваются в ходе межкультурного общения [4 :138].

Мы полагаем, что объединение этих трактовок вполне возможно, поскольку студент уже владеет общими компетенциями в родном языке, однако при изучении нового языка они могут развиваться как естественно, в ходе межкультурного общения, так и преднамеренно стимулироваться преподавателем при возникновении трудностей.

Достаточно сложен вопрос о развитии вербально-семантического уровня языковой личности при формировании личности билингва. Проблема эта не является достаточно исследованной, и в науке не существует однозначного мнения о том, какой характер принимает единая лингвистическая компетенция многоязычной языковой личности.

А. Павленко и С. Джарвис исследовали взаимовлияние языков у русских эмигрантов в США в рамках двухстороннего переноса на многокомпетентностной основе. Они обнаружили не только влияние русского языка на изучаемый, но и активное влияние английского языка на родной, не только в лексическом, но даже и в грамматическом аспекте. Подобное явление отмечают и преподаватели подготовительных факультетов, наблюдающие, как учащиеся начинают использовать русские слова при общении на родном языке спустя несколько месяцев после начала обучения в языковой среде [6].

Это подтверждает наш вывод о том, что люди, знающие больше чем один язык, имеют качественно иной компетентностный склад ума, который не эквивалентен двум моноязычным. Билингв – это не сумма двух совершенных или несовершенных монолингвов в одном теле, не две языковые личности, но скорее особая языковая личность с единой, но никогда не совершенной лингвистической системой. Компетенции такой языковой личности развиваются по мере ее потребностей или требований окружающей языковой среды. Такая

многокомпонентность может стать более широкой основой для исследования межкультурных влияний, на этой основе двухстороннее межлингвистическое влияние может рассматриваться как комплексный процесс, который затрагивает не только изученные новые языки, но и коммуникативную компетенцию родного языка [6: 190-214].

Термин “двухсторонность” или “двунаправленность” используется, чтобы обозначить двухстороннее взаимодействие между двумя лингвистическими системами билингва (влияние первого языка на второй и наоборот). Такое взаимодействие существует и у людей, которые выучили второй язык уже взрослыми.

Наши наблюдения за студентами подготовительного факультета, в речи которых наблюдаются явления двухстороннего переноса (употребление русских слов при говорении на родном языке) подтверждают предположения о динамичной и гибкой природе мультикомпетенции. В частности, существование двухсторонних переносов подчеркивает нестабильный характер говорения даже на родном языке. Проявление лингвистических (не чисто семантических) переносов из второго языка (Я2) в родной язык (Я1) показывает, что переструктурирование языковой компетенции может задеть, кроме семантических представлений, также такие области формальной лингвистической компетенции, которые традиционно считались частью стабильной грамматики взрослой языковой личности, то есть стабильной имплицитной лингвистической компетенцией. Подобные явления можно наблюдать и в речи естественных билингвов – так в речи носителей молдавского языка, много общающихся по-русски, при говорении на родном языке встречаются как целые клишированные фрагменты русской речи, так и русские слова, оформленные по правилам грамматики родного языка.

Пока не доказано, что время пребывания в среде второго языка или возраст, в котором субъект вошел в новую языковую среду, не оказывают прямого влияния на объем или направленность переноса в речевой продукции на родном языке. Вполне вероятно, что большее разнообразие изученных языков покажет большую вариативность эффектов переноса: от родного языка к двухстороннему и многостороннему переносу – более чем между двумя языками, в зависимости от того, сколько их вовлечено в момент исследования

под влияние основного языка общения.

Наблюдения за фактами двухстороннего переноса заставляют обратить внимание на возможности не только положительного, но и отрицательного переноса при овладении вторым иностранным языком. А.А. Залевская, исследовавшая роль положительного переноса как важного фактора овладения вторым языком, отмечает, что пренебрежение отрицательным влиянием может быть не менее рискованно [3: 170].

Правильным решением в данном случае должна стать целенаправленная работа над развитием исходных компетенций языковой личности с целью обеспечения положительных и преодоления отрицательных эффектов переноса, которые могут возникнуть, например, при игнорировании влияния исходной социокультурной или лингвистической компетенции или же национальных методических традиций.

Для выявления наиболее распространенных в лингводидактике форм опоры на предшествующий опыт изучения языков нами был проведен опрос преподавателей подготовительных факультетов. В анкету были включены вопросы, связанные с учетом исходных компетенций и стратегий учащихся.

Из 111 опрошенных преподавателей только 32 ответили, что изучаемый язык для большинства их учащихся первый иностранный, 38 – второй, 35 – третий, и 6 – четвертый. Таким образом, речь идет о работе со студентами, чьи исходные компетенции достаточно богаты, а языковая личность уже может рассматриваться как личность билингва и мультилингва. При этом только 16 преподавателей признали, что никак не учитывают предыдущий опыт, в том числе и предшествующий опыт изучения родного языка.

Для того чтобы выявить формы работы, используемые для развития исходных компетенций учащихся, в анкету были включены следующие вопросы, на которые были даны 2 и более ответов:

“Как вы учитываете предшествующие знания учащихся:

- а) сравниваю грамматические формы и слова, указываю на сходство и различие – 35;
- б) использую знакомые ученикам термины при объяснениях – 40;
- в) не объясняю уже известное, только ссылаюсь на него – 20;
- г) заставляю учеников догадываться и объяснять новые явления

самостоятельно, пользуясь уже имеющимися знаниями – 71” [1].

Как видно из полученных данных, подавляющее большинство преподавателей (71) считает необходимым опираться на предшествующие знания и умения учащихся, используя имеющуюся компетенцию для самостоятельной догадки и объяснения нового, а также другие способы развития исходных компетенций. При этом преподаватели признавали, что не занимаются целенаправленно и последовательно работой по учету предшествующего опыта и не могли объяснить преимущества своего выбора способа подобного учета.

Такой “стихийный” учет не является достаточным, поскольку, с точки зрения личностно-ориентированного подхода, внимание преподавателей должно акцентироваться на том, как сам учащийся (осознанно или подсознательно) устанавливает факты сходства или расхождения явлений родного и изучаемого языков, какими способами учения и общения владеет и как использует возможности оперирования ими при изучении нового языка.

Таким образом, можно сделать **вывод**, что большая часть преподавателей в настоящее время не акцентирует внимание на единстве языковой личности и не принимает во внимание тот факт, что опытные обучаемые более осознанно и эффективно применяют когнитивные и коммуникативные стратегии, которыми они первоначально овладели при изучении родного языка. Это означает, что необходимым компонентом эффективной личностно-ориентированной технологии преподавания РКИ на подготовительном факультете должна стать специальная система учета и развития исходных компетенций с применением системы стратегических упражнений, которая позволит преодолеть существующую на данный момент стихийность учета предшествующего опыта студентов [1: 308].

Для этого, в первую очередь, необходимо признать, что каждый учащийся приходит на учебу с собственным, уже накопленным опытом, с развитой коммуникативной и стратегической компетенцией. Следовательно, при личностно-ориентированном обучении языку преподаватель должен начинать не с сообщения знаний, а с выявления стратегического опыта, имеющихся у студентов компетенций, их уровня развития, а затем предусматривать в технологических решениях возможности их неимперативного развития при возникновении подобной необходимости.

ЛІТЕРАТУРА

1. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного подхода к изучению русского языка как иностранного на начальном этапе : дис. ... докт. пед. наук / М.В. Давер. – М., 2008. – 451 с.
2. Друзь А.В. Учет национально-методических традиций в практике преподавания РКИ в условиях русской языковой среды : дис. ... канд. пед. наук / А.В. Друзь. – М., 1992. – 186 с.
3. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь, 1996. – 196 с.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Страсбург, Совет Европы 2001. Русская версия 2005. – 248 с.
5. Canale M. Theoretical basis of communicative approaches to second Language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – N 1. – Vol. 1. – P. 1-47.
6. Pavlenko A. Bidirectional transfer / A. Pavlenko, S. Jarvis // Applied Linguistics. – 2002. – N 2. – P. 190-214.

УДК 811.161.1'243:378.147

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ІННОВАЦІЙНОГО КЕРУВАННЯ КРЕАТИВНИМИ ПРОЦЕСАМИ В МАЛИХ ТВОРЧИХ ГРУПАХ

*Доброжанська В.В., канд. пед. наук,
Кіршо С.М., канд. філол. наук (Одеса)*

У статті аналізується проблема ефективного керування креативними процесами навчання російської мови як іноземної. Нова освітня технологія керування креативними процесами представлена на основі використання авторської модифікації концепції Е.Боно.

Ключові слова: інноваційні освітні технології навчання мови, розвиток креативності, керування мисленням, латеральне мислення, компетентісно-діяльнісний підхід, навчальні комунікативні завдання.

Доброжанская В.В., Киршо С.М. Лингводидактическая интерпретация инновационного руководства креативными процессами в малых творческих группах. В статье анализируется проблема эффективного управления креативными процессами обучения русскому языку как иностранному. Новая об-

разовательная технология управления креативными процессами представлена на основе использования авторской модификации концепции Э.Боно.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии обучения языку, развитие креативности, управление мышлением, латеральное мышление, компетентностно-деятельностный подход, учебные коммуникативные задания.

Dobrozhanska V.V., Kirsho S.M. Linguo-didactic Interpretation of the Innovative Management by Creative Processes in Small Teams. The problem of the effective management of creative processes in the course of teaching Russian as a foreign language is analyzed in the article. New educational technology of management of creative processes is given on the basis of the authorized modification according to E. Bono's concept.

Key words: innovative educational technologies of language training, creative work development, thinking management, lateral thinking, competence and functioning approach, educational communicative exercises.

У сучасному інформаційному суспільстві, яке вже називають креативним світом [4], процес навчання іншомовного професійного спілкування вимагає принципово нових методичних підходів. У той же час, незважаючи на декларування необхідності впровадження інноваційних освітніх технологій, заснованих на досягненнях психологічної науки, відзначимо недостатнє лінгводидактичне осмислення цього процесу [4], що й обумовило **актуальність** даного дослідження.

Мета статті полягає в розробці науково обґрунтованої й експериментально перевіреної методики керування процесом навчання іншомовного професійного спілкування студентів і аспірантів економічних спеціальностей на основі навчальних комунікативних завдань, розподілених за видами розумової діяльності, актуальної для вирішення ділових проблем.

Взявши за основу концепції *латерального мислення* й *шести капелюхів мислення* Е. Боно [1; 2], надамо авторське лінгводидактичне осмислення зазначеного підходу, інтерпретуємо й обґрунтуємо поняття *управління мисленням* з методичних позицій.

Отже, наукова новизна нашого дослідження полягає в тому, що вперше як основу навчання професійного спілкування іноземних студентів і аспірантів економічних спеціальностей запропоновано

теоретично обґрунтовану й апробовану систему навчальних комунікативних завдань, що ґрунтується на авторській методиці *управління мисленням (УМ)*.

Сучасна педагогіка розвивається у напрямку вдосконалення навчального процесу за рахунок упровадження інтерактивної моделі навчання, яка передбачає моделювання реальних життєвих ситуацій та спільне вирішення проблем, припускає заміну системи обов'язкового формування знань, умінь і навичок набором компетентностей, які формуватимуться у студентів на основі оновленого змісту і у процесі діяльності.

Основи компетентнісно-діяльнісного підходу було закладено у психології праці Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, І. Зимньої, де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності і у спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та характер спілкування [5].

Крім того, у такий навчальний процес залучаються всі студенти групи. Активізація діяльності студентів, опора на груповий досвід, зворотний зв'язок – усе це є беззаперечними перевагами інтерактивних засобів навчання мовленнєвої діяльності.

Слідом за Е. Боно, стверджуємо, що процес мислення, у тому числі групового вирішення проблем, є хаотичним, оскільки думки людей зазвичай є різноспрямованими й суперечливими. Щоб систематизувати та упорядкувати цей складний і важливий процес, доцільно розділити мислення на основні типи й змусити студентів мислити в певному напрямку. У процесі навчання іншомовного спілкування це відбувається у відповідній постановці навчальних комунікативних завдань (НКЗ). Пошук вирішення зазначених завдань стає більше швидким і продуктивним, якщо процесом мислення вміло керувати.

У пропонованій методиці (УМ) особлива увага приділяється викладачеві російської мови як іноземної, котрий повинен відповідати певним вимогам, що співвідносяться із професійними компетенціями сучасного креативного менеджера [4]. Перелічимо основні:

1. Виявляти й адекватно використовувати психологічні особливості як окремих студентів, так і групи в цілому.

2. Прогнозувати, планувати, організовувати, контролювати й мотивувати роботу студентів для розробки й вибору оптимального варіанта творчих рішень.

3. Активно розвивати власні лідерські якості, у тому числі: харизматичність, бачення головної мети, надзадач і адекватних шляхів їхнього вирішення, умінь організувати досягнення поставлених цілей та ін.

4. Розвивати власний творчий потенціал, латеральне мислення як обов'язкове доповнення до логічного.

5. Творчо керувати як окремими особами, так і малими групами, розвиваючи базові якості: здатність до постановки проблеми, аналізу й синтезу, генерування ідей; гнучкість, оригінальність мислення [3].

6. Розглядати критику як потенціал особистісного й професійного зростання.

7. Ставитися до помилок як до досвіду.

8. Застосовувати сучасні методики керування творчою діяльністю як на рівні групи, так і окремої особистості.

9. Аналізувати актуальні для даного контингенту студентів проблемні ситуації, адекватно їх експлікувати й формулювати на їх основі навчальні комунікативні завдання.

Методика Е. Боно [2], що активно застосовується для підвищення ефективності роботи персоналу багатьох провідних корпорацій миру (British Airways, Du Pont, Federal Express, IBM, Nippon Telephone and Telegraph, Pepsico, Polaroid, Prudential Insurance та інші), дозволяє послідовно й ефективно підключати різні типи мислення при вирішенні важливих професійних проблем. Автор виходить з того, що будь-яка актуальна професійна проблема обов'язково викликає у людини сильні емоційні переживання, змушує її збирати факти, шукати й знаходити варіанти рішень, а також аналізувати позитивні й негативні сторони кожного із запропонованих рішень. Саме тому дослідник запропонував систему, у якій уявлювані "капелюхи" різних кольорів приписуються різним сторонам процесу мислення.

Можна стисло викласти основні положення так: білий капелюх – це тільки об'єктивна інформація, факти; червоний капелюх – суб'єктивна позиція, вираження емоційного відношення; чорний капелюх – критика, песимізм, заперечення й застереження; жовтий капелюх – оптимізм, похвала, пошук достоїнств і вигоди; зелений капелюх – креативність, використання латерального мислення; синій капелюх – керування всіма іншими капелюхами, чітка організованість мислення. При цьому Е. Боно припускає, що людина лише віртуально

надягає головний убір того кольору, що найкраще підходить на даній стадії вирішення завдання.

У нашій практиці ми переконалися, що на тренінгах і навіть на звичайних практичних заняттях з навчання іншомовного професійного спілкування реальні капелюхи або будь-які їхні замітники не є зайвими, оскільки вони, як і будь-який інший атрибут, прискорюють входження в роль. Вони також можуть сприяти більше швидкому запам'ятовуванню, оскільки додаються візуальні й кінестетичні образи.

Методика Е. Боно співвідноситься з інтерактивними формами навчання, зокрема методом кейс-стаді (case-study). Цей метод передбачає перехід від накопичення знань до практико-орієнтованої діяльності. Аналіз конкретних ситуацій відбувається в поєднанні індивідуальної роботи студента над проблемною ситуацією разом із обговоренням пропозицій кожного члена групи. Це розвиває навички групової, командної роботи, що розширює можливості для вирішення типових проблем у межах навчальної тематики.

Представимо деякі варіанти навчальних комунікативних завдань (НКЗ), спрямованих на навчання професійного спілкування за допомогою методики УМ. Насамперед, викладач російської мови як іноземної аналізує проблемні ситуації, актуальні для професійного спілкування в економічній сфері діяльності. Потім на основі їхньої експлікації перед студентами ставляться навчальні комунікативні завдання. Будь-яке завдання, у тому числі комунікативне, є метою діяльності, заданою в певних умовах. Запропонована методика (УМ) передбачає як обов'язкову умову навчального комунікативного завдання формулювання розумового завдання, що припускає активізацію одних розумових операцій і накладає певні обмеження на інші.

1. Умови НКЗ, які мають робочу назву "Тільки факти". Викладач пропонує всім надягти білі капелюхи й бути максимально об'єктивними, згадувати або шукати винятково фактичний матеріал. Емоційний стан не визначається. Поки група не занурена в дану методику, така вимога може викликати опір, тому викладачеві доводиться постійно направляти й коригувати вербальну поведінку іноземних студентів. Якщо хтось зі студентів не тільки наводить дані, але й починає емоційно коментувати, вербально висловлюючи свої

емоції, то йому пропонують уявити, що він свідчить у суді або, навпаки, є суддею, котрий має винести вирок на основі отриманих даних, тобто бути безпристрасним.

Опишемо фрагмент заняття з навчання професійного спілкування, на якому обговорюється проблема припинення співробітництва з новими постачальниками, що не виконують угоду і поставляють сировину низької якості. Студент, який ще не опанував нову методику роботи, виражає свою думку, наприклад, у такий спосіб: "Я передчував, що майже на всіх нових постачальників не можна покладатися. Мені завжди здавалося, що наше співробітництво погано закінчиться. І сировину вони привезли досить сумнівної якості". Викладач нагадує: "Тільки факти, добродію підприємці! Ваші передчуття й усе, що вам здається, не може слугувати аргументом, не є доказовим". А потім допомагає переформулювати думку, наприклад, так: "Нові постачальники вже три рази привозили неякісну сировину, що підтверджується складеними актами", "Якщо ми будемо виробляти продукцію із цієї сировини, зазнаємо збитків у такій-то сумі", "Наш контракт із цими постачальниками в таких-то пунктах складений не на нашу користь, тому вони зможуть підвищити ціни і т.п."

Цей варіант умов НКЗ дозволяє повторювати й удосконалювати такий складний навчальний матеріал, як, наприклад, вираження причинно-наслідкових відносин, відмінювання кількісних і порядкових числівників. Студенти мотивовано вивчають усі пункти запропонованих ділових угод, ліцензій, законодавчих актів та іншої документації; шукають у підручниках, словниках або Інтернеті факти на задану тему, зіставляють і ранжирують їх, удосконалюють навички анотування наукових статей. Вони також навчаються домагатися від партнерів по спілкуванню аргументованих відповідей за допомогою уточнювальних запитань ("Чим ви можете підтвердити цю інформацію?", "Який законодавчий акт є підставою вашого розпорядження?", "Хто буде відповідати за виконану роботу?" і т.п.). Здобувається безцінне для професійного спілкування вміння стримувати свої почуття й бути гранично об'єктивним.

2. Умови НКЗ, які мають робочу назву "Песимістичні прогнози". Викладач пропонує всім членам групи надягти чорні капелюхи. Настає час висловлювати всі побоювання, песимістичні застереження. На

цьому етапі необхідно бачити недоліки, брати під сумнів слова й цифри, шукати слабкі місця. Це, наприклад, такі висловлення: “Ми можемо розоритися, якщо наші постачальники стануть монополістами”, “Де ми візьмемо сировину, якщо нові постачальники віддадуть перевагу нашим конкурентам?”, “Не можна розраховувати на усні домовленості”, “Ми не зможемо розплатитися за кредитами, якщо банки підвищать ставки” і т.п. Чорний капелюх повинен визначити максимальну кількість небезпечних зон професійного спілкування. При цьому потрібно аргументувати свої думки, не бути голослівним.

На цьому етапі роботи успішно відпрацьовується вираження всіх ступенів порівняння, умовних і причинно-наслідкових відносин. Студенти здобувають важливі вміння коректно висловлювати нерідною мовою негативну оцінку, незгоду з думкою опонента та різні ступені недовіри. До цього приєднується робота з написання негативних рецензій на статті й телевізійні передачі економічної тематики.

3. Варіант умов НКЗ, що має робочу назву “Оптимістичні прогнози” є повною протилежністю попереднього етапу. Викладач пропонує всім студентам надягти жовті капелюхи. На цьому етапі роботи пропонується оптимістично оцінити сильні риси, вигоди й переваги, дозволено виражати запаморочення від будь-яких, навіть найменших успіхів. Подумки надягнувши жовтого капелюха, студент повинен бути винятково оптимістичним, шукати й знаходити тільки позитивні перспективи. Важливо, що своє бачення потрібно вміти аргументовано обґрунтувати, як і у випадку із чорним капелюхом. Це може виглядати приблизно так: “Наша презентація сподобалася практично всім, тому що відразу після неї ми одержали багато замовлень”, “Це була найкраща презентація в нашому місті. Глядачі аплодували стоячи й не хотіли розходитися”, “Це найвигідніший контракт, тому що він відкриває для нас подальші перспективи”, “Нові ідеї дозволять нам збільшити прибуток на стільки-то відсотків” і т.п.

Виконуючи НКЗ із зазначеними умовами, студенти розширюють свої вміння виражати позитивну оцінку, аргументовано переконувати в перевагах, писати рекомендаційні листи та позитивні рецензії.

4. Наступний варіант умов НКЗ одержав назву “Тільки креативність”. Викладач пропонує членам групи надягти зелені капелюхи, які символізують творчий пошук. Коли зроблено аналіз

сильних і слабких сторін проєктів, настає час подумати про нові підходи або оригінальне застосування наявних проєктів. Необхідно подивитися на ситуацію з абсолютно несподіваного боку. У зеленому капелюсі, як вважає Е. Боно, має сенс використовувати методи латерального мислення [2], які допомагають уникнути стандартних підходів.

Наприклад, туристичній фірмі не вдалося подовжити контракт на оренду офісу, і вона змушена звільнити добре облаштоване й ідеально відремонтоване приміщення. Ухвалюється несподіване рішення: переїхати в новий великий будинок, який потребує ремонту. При цьому власники приміщення надають більшу свободу дій, згодні укласти контракт на тривалий строк і за низьку плату. Студентам пропонується знайти творче вирішення проблеми. На перший погляд, сірі стіни й величезні необжиті кімнати спонукають до поневіряння. Саме це відбувається, якщо проблемну ситуацію розглядати без креативного зеленого капелюха. Якщо студенти не готові до творчої роботи, викладач не повинен чекати або дорікати у небажанні або невмінні бути креативними. У такій ситуації він виступає в ролі натхненника й починає, наприклад, так: “Можна зробити в кожній кімнаті недорогий ремонт у різних стилях. У результаті в наших клієнтів з’явиться можливість поринути в атмосферу різних країн”. Або так: “Можна відкрити спеціалізовані курси іноземних мов і ділового етикету різних країн для туристів”. Як правило, після цього в наших студентів з’являється безліч інших ідей, як туристична фірма може оптимально використовувати велике приміщення: влаштовувати презентації, проводити тренінги, навчати танців або бойових мистецтв різних народів, продавати квитки й товари для туристів, пропонувати зі знижками послуги нянь, хатніх робітниць на час подорожей і т. п. Коли студенти включаються у творчий процес і відчують, що їхня креативність заохочується, вони генерують безліч нестандартних ідей.

Як стимул можна використовувати предмет, образ, слово. Створюючи асоціативний ряд, студенти в зелених капелюхах приходять до несподіваних рішень. Продовжуючи розмову про туристичну фірму, викладач, промовивши слово “миша”, пропонує подумати, як воно може бути пов’язане з послугами туристичної фірми. На наших заняттях вишикувався такий асоціативний ряд: де

миша, там і кішка, де кішка, там і собака. Пропонуються послуги фахівців, ветеринарів, готелів для тварин, щоб люди могли спокійно залишити їх під час подорожей. Або послуги охоронної агенції, які такі якісні, що “навіть миша в будинок не проникне”.

На цьому етапі роботи можна опрацювати будь-який мовний матеріал на розсуд викладача.

5. Варіант умов НКЗ, що має робочу назву “Тільки емоції”. Викладач пропонує студентам надягти червоні капелюхи. Цей капелюх надягають звичайно на досить короткий проміжок часу, щоб група могла виплеснути свої емоції. Уміння виражати весь спектр емоцій нерідною мовою необхідне в реальному професійному спілкуванні при вирішенні проблем у колективі, коли люди втомлюються від винятково етикетного спілкування й мають потребу в знятті психологічного напруження.

6. Особливе місце займає варіант умов НКЗ, що має робочу назву “Менеджер”. Викладач, відразу надягнувши синій капелюх, постійно керує процесом мислення, поєднуючи студентів навколо єдиної мети. Подібно до досвідченого диригента керує великим оркестром, дає команди надягти той або інший капелюх. Але іноді корисно запропонувати надягти синій капелюх кому-небудь зі студентів, щоб він відчув себе в ролі топ-менеджера, що керує діловим обговоренням проблеми й відповідає за результат. Крім того, час від часу, як зазначалося, викладач повинен показати приклад ефективного перебування в різних капелюхах.

Важлива особливість методики керування мисленням полягає в тому, щоб не надягати два капелюхи одночасно й увесь час себе контролювати.

У результати апробації методики *УМ* виявлено її основні переваги щодо навчання іншомовного професійного спілкування:

1. Вирішується проблема підтримки високого рівня мотивації при вивченні практично будь-якого лексико-граматичного або професійного значущого матеріалу, актуального для успішного професійного спілкування.

2. Забезпечується всебічний розвиток особистості майбутніх фахівців, оскільки методика дозволяє уникнути ситуації, коли одні студенти протягом усього періоду навчання віддають перевагу ролі критика й песиміста, інші – ролі оптиміста, треті – тільки генерують

ідеї, четверті – тільки виражають емоції й т.п. Кожний студент перебуває по черзі у всіх ролях.

3. На студентів не навішуються негативні ярлики, що звичайно виникає при традиційному розподілі ролей, наприклад, при використанні відомого методу мозкового штурму.

4. У навчальній групі підтримуються адекватні партнерські відносини, оскільки всі працюють в одному заданому напрямку.

5. Методику *УМ* (на відміну від багатьох інших концепцій групової роботи) дуже швидко опановують студенти, і вона дає очевидний результат, бо є логічною й водночас образною.

6. У викладача, що виконує роль креативного менеджера, є можливість варіювати умови НКЗ залежно від поставлених цілей навчання й рівня знань студентів.

7. Методика *УМ* дозволяє уникнути небажаних дискусій, коли студенти не стільки хочуть знайти краще рішення, скільки прагнуть відстояти власну думку. Не заперечуючи важливості навчання вести дискусії іноземною мовою, вважаємо, що цей вид роботи повинен займати набагато менше навчального часу, ніж вирішення НКЗ за запропонованою методикою.

Переваги методики *УМ* виявляються також у тому, що вона може успішно застосовуватися не тільки в груповій роботі. Ефект буде й при індивідуальній роботі, оскільки за допомогою даної методики можна успішно структурувати процес пошуку будь-якого складного рішення.

Наше дослідження дозволяє дійти висновку, що методика керування мисленням, одержавши належну лінгводидактичну інтерпретацію, може успішно використовуватися для оптимізації й структурування процесу навчання іншомовного спілкування. Саме ця методика ефективна, коли потрібно, щоб логіка була відділена від емоцій, позитивні прогнози не змішувалися з негативними, а вирішення проблеми було нешаблонним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боно Э. Латеральное мышление : пер. с англ. / Э. Боно. – СПб. : Питер, 1997. – (Сер. “Мастера психологии”).
2. Боно Э. Шесть шляп мышления : пер. с англ. / Э. Боно. – СПб. : Питер, 1997. – (Серия “Тренировка ума”).

3. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта : пер. с англ. / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. – М. : МГУ, 1985. – С. 433-456.
4. Доброжанская В.В. Креативный менеджмент : учеб. пособие / В.В. Доброжанская, С.М. Кишко. – Одесса : ОГЭУ, 2009.
5. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.; Воронеж., 2001 – 432 с.

УДК 811:372.091.33-028.17

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА ЯК СПОСІБ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ

Домніч С.П., Селіна І.Л. (Харків)

Стаття присвячена позааудиторній роботі як одному із способів навчання аудіювання. Подано визначення понять позааудиторної роботи та рецептивного виду мовленнєвої діяльності – аудіювання. Розглядаються функції позааудиторної роботи та мовні механізми, що допомагають реалізувати комунікативні потреби студентів у аудіюванні в соціально-культурній сфері та у сфері повсякденного спілкування.

Ключові слова: позааудиторна робота, аудіювання, мовленнєва діяльність, мовні механізми.

Домніч С.П., Селіна І.Л. Внеаудиторная работа как способ обучения аудированию. Статья посвящена внеаудиторной работе как одному из способов обучения аудированию. Даются определения понятий внеаудиторной работы и рецептивного вида речевой деятельности – аудирования. Рассматриваются функции внеаудиторной работы и речевые механизмы, помогающие реализовать коммуникативные потребности учащихся в аудировании в социально-культурной сфере и в сфере повседневного общения.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, аудирование, речевая деятельность, речевые механизмы.

Domnich S.P., Selina I.L. Extra-curriculum Work as a Means of Teaching Listening. The article is devoted to extra-curriculum work as one of the means in teaching listening. Certain definitions of extra-curriculum work and a receptive type of the communicative activity – listening are given. The functions of extra-curriculum work and speech mechanisms for implementing students'

communicative skills in the process of listening in social and cultural spheres as well as in the sphere of daily communication are examined in the article.

Key words: extra-curriculum work, listening, communicative activity, speech mechanisms.

Останнім часом як на підготовчому, так і на основному (поглибленому) етапах навчання іноземних студентів російської мови поряд з аудиторною роботою велику увагу приділяють і позааудиторній роботі. Позааудиторна робота – це робота зі студентами поза розкладом аудиторних занять. Вона передбачає участь іноземних студентів у вечорах відпочинку, у тематичних уроках-концертах, зустрічах із цікавими людьми, перегляді фільмів, вистав, а також проведення екскурсій історичними місцями країни чи міста тощо. Позааудиторна робота є значним резервом навчання й засобом досягнення цілей навчання: практичної, загальноосвітньої, виховної [1: 48]. Актуальність розгляду питання, зазначеного у назві статті, пояснюється тим, що позааудиторна робота з іноземними студентами завжди спрямована на навчання мовного спілкування. Вона передбачає “сприйняття – опрацювання – повідомлення” інформації [2], тому головну увагу під час підготовки позааудиторних заходів із студентами-іноземцями приділяють формуванню мовних навичок і умінь, мовленнєвій діяльності, що становить активний, творчий, цілеспрямований процес сприйняття, розуміння й породження інформації, опосередкований мовною системою та обумовлений ситуацією і предметом спілкування [3].

У процесі підготовки до позааудиторних заходів відбувається те, що пов’язує студентів та викладачів і допомагає будувати взаємини, досягати мети, заснованої на міжкультурному спілкуванні, тобто на “міжкультурній комунікації”. Тому у цьому випадку найбільш продуктивною формою реалізації комунікативних актів є усна форма, що містить аудіювання й говоріння. Мета статті – показати зв’язок позааудиторних заходів і навчання аудіювання.

Навчання усного мовлення розглядають як комплексний процес, тобто аудіювання й говоріння об’єднані всередині мовленнєвого акту усного спілкування. Процес аудіювання протікає у внутрішньому плані, супроводжується складною розумовою діяльністю, напруженою роботою пам’яті, у результаті чого реципієнт (слухач) приходиться до

певних висновків. У цій ситуації об'єктом аудіювання є усне повідомлення іншої особи, а предметом – зміст цього повідомлення. Таким об'єктом аудіювання під час проведення позааудиторних заходів як на підготовчому, так і на основних факультетах університету, є виступи студентів в тематичних уроках-концертах (на підготовчому факультеті – *“Давайте познайомимся!”*, *“Україна – страна, где я живу и учусь”*, *“Новый год в Украине”*, *“Мы уже говорим по-русски...”* [4]; на основних курсах університету – *“День первокурсника”*, *“Природа – поэзия души”*, *“Праздник поэзии”* (в межах конкурсу читця), *“Выпускной вечер”* та ін.), також повідомлення екскурсоводів в музеях (історичному, художньому) і містом, а предметом аудіювання є та інформація, яку вони відтворюють для слухачів. У цьому випадку прийом повідомлення під час аудіювання, зорового сприйняття картинки, фільму, предмета (мета рецепції) реалізується не тільки в розумінні, а й у низці випадків у відтворенні чужої, сформульованої у висловленні думки [1: 289]. У процесі сприйняття й розуміння усного російського мовлення іноземні студенти змушені долати безліч труднощів, що мають істотний вплив на аудіювання. Умовно їх можна об'єднати у три групи: 1) чинники, що характеризують умови спілкування, пред'явлення інформації та ступінь участі реципієнта в мовленнєвому акті комунікації (під час проведення екскурсій студенти слухають, а потім ставлять запитання екскурсоводів); 2) особливості висловлювання (повідомлення) – під час обговорення кінофільмів, спектаклів, виставок тощо; 3) сформованість мовленнєвих навичок і умінь в аудіюванні іноземних учнів (від діалогів у сценках на підготовчому факультеті до виступів з монологами на концертах, присвячених Дню факультету тощо).

Розуміння змісту усного повідомлення може відбуватися, якщо слухач одночасно долає труднощі аудіювання, уміє отримувати потрібну інформацію, при цьому не усвідомлюючи мовну форму запропонованого висловлювання (слухання номерів на концерті або екскурсійної програми тощо) і здійснюючи цей процес синхронно з однократним його пред'явленням у мовленнєвому акті (під час обговорення концертів, виставок, а також як під час екскурсій, так і після них у процесі формулювання запитань з наступним коментарем). Справжнє розуміння повідомлення може відбутися тільки в тому випадку, якщо студенти розуміють не тільки значення деяких слів і

висловів, але і його зміст. Аудіювання – це складний вид мовленнєвої діяльності, що містить мовні дії, операції, вміння та навички, формування яких вимагає тривалого тренування і практики.

У цьому випадку позааудиторна робота і є помічником іноземних студентів. Вона доповнює аудиторну роботу, що забезпечує можливість здійснювати комунікацію в навчально-професійній сфері й виконує функції, які допомагають реалізувати комунікативні потреби студентів у аудіюванні в соціально-культурній сфері та сфері повсякденного спілкування. Для того, щоб кожен позааудиторний захід (тематичний урок-концерт, екскурсія в Музей історії ХНУ ім. В.Н. Каразіна, екскурсія в Історичний або в Художній музеї міста, пішохідна екскурсія містом або екскурсія Кримом (палацами та пам'ятними місцями) відбувся за більш сприятливих умов для аудіювання студентів, необхідно здійснювати підготовчі аудиторні заняття з тієї чи іншої теми.

Слід ураховувати те, що цілісність і динамічність процесу аудіювання забезпечується роботою таких мовних механізмів, як: механізм оперативної пам'яті, механізм імовірнісного прогнозування, механізм довгострокової пам'яті, механізм осмислювання.

Усі ці мовні механізми вже сформовані в іноземних студентів рідною мовою, але їхня “дія механічно не переноситься на засвоєння іноземної мови, унаслідок чого необхідно розвивати їх у процесі навчання російської мови” [5: 187].

Так, слухаючи презентацію будь-якої екскурсії (як містом, так і залами музею), іноземні студенти, щоб повністю утримати в пам'яті всю інформацію, повинні зрозуміти всю звукову послідовність слів, з яких складаються представлені повідомлення. Чим коротші пропозиції, тим легше їх утримати у свідомості, і навпаки, чим вони довші, тим важче утримати їх у пам'яті. Це також справедливо й під час аудіювання мовних повідомлень (виступи на уроках-концертах, під час обговорення кінофільмів, спектаклів і т. ін.). Для цього і слід розвивати механізм оперативної пам'яті, що сприяє утриманню в пам'яті сприйнятої інформації. Для його розвитку на підготовчих заняттях до позааудиторних заходів необхідно цілеспрямовано пропонувати іноземним студентам виконати такі вправи: 1) прослухайте низку слів, словосполучень і повторіть їх (за тематикою певного позааудиторного заходу):

Харьков: Харьковский университет, учебные заведения города, улицы города, центральные улицы города, памятники города, здания города, театры города та ін. 2) прослухайте речення, групу речень і повторіть їх; 3) прослухайте низку речень (повторити їх двічі) і встановіть, яке речення під час повторного пред'явлення було додано або опущено; 4) прослухайте аудіотекст (двічі) і визначте, яка інформація була додана або опущена під час повторного пред'явлення. Механізм імовірнісного прогнозування відіграє велику роль в осмисленні усного мовлення. Він забезпечує ефективність аудіювання. У мовному спілкуванні цей механізм здійснює випереджальне відображення діяльності. Так, у процесі підготовки іноземних студентів до слухання екскурсії необхідно приділяти велику увагу: – формуванню прогностичних умінь та механізму прогнозування на різнорівневому вербальному матеріалі (ґрунтується на правилах орфографії, граматики й контексту: використовувати слова і словосполучення з властивими їм валентностями (здатність дієслів поєднуватися з іменниками та його еквівалентами) і синтаксичними зв'язками (*являются – чем; строят – что, где, когда; построен (-а, -о, -ы) кем, когда; основать – что, где, когда; основан – где, кем, когда; появится – где, когда; возникнут – где, когда* тощо);

– граматичні структури речення (*что это что – Улица Сумская – центральная улица города; что является чем – Площадь Свободы является главной площадью города; что появилось (возникло) где – Она появилась (возникла) в начале XX века* і т.ін.);

– смислове та лінгвістичне членування тексту (презентація прогнозованого тексту екскурсії залежно від його типу – повідомлення, розповідь, опис або аудіотекст змішаного типу; його читання й поділ на смислові частини).

Оперативна пам'ять і розподіл прогнозування у процесі аудіювання забезпечують “синтез в одночасності” [2], що є необхідною умовою розуміння мови.

Для розвитку випереджального сприйняття можна рекомендувати такі вправи: 1) прослухати частину речення й закінчити його (*Харьков – это не только научный, но и...*); 2) прослухати заголовок повідомлення й визначити можливий його зміст (“*Харьков исторический*”, “*Харьковский университет*”, “*Дворцы Крыма*”);

3) прослухати частину тексту й запропонувати варіант його закінчення; 4) прослухати повідомлення й визначити за контекстом значення нових слів (*императорский университет – Харьковский университет долгое время назывался императорским, так как находился во власти царя (императора); авиационный завод – В настоящее время этот завод выпускает современные самолеты*); 5) прослухати середину й кінець тексту, визначити його початок тощо. Механізм довготривалої пам'яті уможливує застосування отриманих знань про значення слів і словосполучень у процесі спілкування. Саме завдяки роботі довготривалої пам'яті під час слухання презентації екскурсії або виступу артиста тощо, тобто під час аудіювання відбувається впізнавання слів, розуміння структури речення, його сенсу.

Механізм осмислювання сприяє заміні слів почутого висловлювання своїми словами або відповідними поданнями. Для того, щоб процес перефразування міг відбутися, необхідно навчати іноземних студентів використовувати в мовленні синонімічні граматичні структури (не тільки дієслівні, але й іменні конструкції), а також навчати вміння перефразувати почуті речення. Для формування механізму еквівалентних заміни можна використовувати такі вправи: 1) прослухати текст і передати його в максимально стислій формі (текст презентації екскурсії музеєм ХНУ (текст “*Харьковский университет*”); текст екскурсії Харковом (текст “*Харьков – исторический и культурный центр Украины*”) або повідомлення “*Праздник поэзии*” і т. ін.); 2) прослухати текст і дати йому назву; скласти план до тексту, конспект; 3) прослухати текст і сформулювати основну його ідею тощо. Такий процес перефразування або еквівалентної заміни одних слів тексту іншими знаходить своє відображення під час діалогу-розпитування, діалогу-повідомлення, діалогу-спонукання, як під час екскурсії, так і після неї. Якщо виголошений текст був зрозумілий студентами, то здійснюється перехід від зовні виражених повних слів і висловів до загального змісту повідомлення, тоді й досягається успіх у проведенні цього позааудиторного заходу.

Під час проведення позааудиторних заходів велике значення мають умови пред'явлення інформації. Так, на сприйняття повідомлень впливають виразність, гучність вимови, вміння мовця правильно

інтонаційно виділяти смисловий предикат, уміння поставити наголос, зробити паузу. Разом з цими мовними механізмами також на реципієнтів (слухачів) під час аудіювання впливають і психічні чинники, такі, як спрямованість уваги, сам процес розуміння й запам'ятовування інформації, що декодується. Велику роль відіграє тривалість пред'явлення інформації, тому у процесі підготовки до позааудиторних заходів, наприклад, концерту, організатор повинен послідовно продумати кожен виступ артиста, презентацію того чи іншого висловлювання або музичного номера. Як стверджують дослідники й багато хто з науковців-психологів, кожен виступ має тривати не більше 2–3 хвилин, оскільки тривалість звучання негативно впливає на процес сприйняття й розуміння усного мовлення. Сам урок-концерт не повинен тривати більше однієї пари (а для початківців тривалість звучання може бути доведена лише до 40 хвилин). Під час навчання аудіювання необхідно навчити студентів зосереджувати увагу на основному змісті висловлювання, формувати вміння розуміти зміст мовного повідомлення.

Велике значення у процесі підготовки до позааудиторних заходів має правильна настанова від викладача [5: 189]. Настанова повинна бути посиленою для учнів. Перед будь-якою екскурсією, тематичним уроком-концертом або перед повідомленням викладач повинен сказати студентам: *“Сегодня мы отправляемся на экскурсию в музей истории университета. Слушайте экскурсовода. Вы должны понять, о чем он будет рассказывать”* або *“Сейчас вы будете слушать текст. Вы должны понять, о чем рассказывается в этом тексте (кто его главный герой, какова главная идея этого текста”* і т.ін.). Серед чинників, що полегшують процес аудіювання під час проведення позааудиторних заходів, слід виділити наявність візуальної (зорової) опори. “Це поняття, – як зазначає Соболева Н.І., – має об'єднувати не тільки відеофільми, діафільми, картини, плакати, малюнки, фотографії, а й такі екстралінгвістичні засоби, як жести, міміку обличчя мовця” [5: 190]. Як засвідчила багаторічна практика, у процесі підготовки та проведення різних тематичних уроків-концертів треба готувати студентів до виходу на сцену, використовуючи не тільки лексичні засоби семантизації, а й за допомогою міміки і жестів пояснювати їм ті чи інші семантично значущі слова, словосполучення, поняття. Тільки

завдяки всім видам візуальної наочності досягається вагомий результат, і тільки тоді аудіювання відбувається на належному рівні, коли учасники концерту використовують їх повною мірою.

Таким чином, позааудиторна робота є одним із способів навчання аудіювання у зв'язку з тим, що всі позааудиторні заходи спрямовані на смислове сприйняття усного повідомлення й розуміння змісту висловлювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языков / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
4. Назаретян И.Н. Реализация творческих способностей иностранных студентов как средство познания и приобщения к русско-украинской культуре (из опыта работы с иностранными студентами) / И.Н. Назаретян, С.И. Гиль, О.В. Рева // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Тези ХУ Міжнар. наук.-практ. конф. 2-4 червня 2011 року. – Х. : Вид-во ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – С. 237-240.
5. Соболева Н.И. Обучение аудированию русской речи: I сертификационный уровень / Н.И. Соболева // Традиции и новации в профессиональной деятельности преподавателя русского языка как иностранного : учеб. монография / под общ. ред. С.А. Хаврониной, Т.М. Балыхиной. – М. : Рос. ун-т дружбы народов, 2002. – С. 184-194.

РЕФЕРАТИВНИЙ ПЕРЕКЛАД НОВИН З АНГЛОМОВНОЇ ПРЕСИ ЗА ДОПОМОГОЮ ФОРМАЛЬНО-СИНТАКСИЧНОГО МЕТОДУ

Кальниченко О.А., Кальниченко Н.М. (Харків)

У статті розглядається адаптований до газетної новинної замітки формально-синтаксичний метод реферування як складова навчання англійської мови та реферативному перекладу.

Ключові слова: реферування, реферативний переклад, новинна замітка.

Кальниченко А.А., Кальниченко Н.Н. Реферативный перевод новостей англоязычной прессы с помощью формально-синтаксического метода. В статье рассматривается адаптированный к газетной новостной заметке формально-синтаксический метод реферирования как составляющая обучения англійському языку и реферативному переводу.

Ключевые слова: реферирование, реферативный перевод, новостная заметка.

Kalnychenko O.A., Kalnychenko N.M. Abstracting of English news stories by means of formal and syntactic method and abstracts translation. The paper deals with the formal and syntactic method of abstracting adopted to English news stories and their further translation.

Key words: abstracting, abstracts translation, news story.

Компетенція професійного перекладача становить собою систему, яка охоплює усі потрібні передумови: знання (фонові, теми, контексту), матеріал (мовний, зокрема термінологічний) та перекладацькі дії, доведені до рівня автоматизмів [4: 19]. Отже, система вправ для навчання перекладу має забезпечити наявність у свідомості студента не лише належних фонових знань та термінологічних еквівалентів з відповідної тематики, а й здатність виконувати перекладацькі дії на рівні автоматизмів.

У статті пропонується швидкісний формально-синтаксичний метод реферування, адаптований до жанру газетної новинної замітки, який автори широко використовують протягом останніх двадцяти п'яти років у навчанні англійської мови та реферативного перекладу

студентів ВНЗ різного профілю. В основі підходу лежать ідеї автоматичного реферування (квазіреферування) наукового тексту, висунуті В.Ю. Берзоном [3], що базуються на міжфразовому аналізі, а також ідеї текстотвірного механізму категорії визначеності в англійському науковому тексті, що належать М.С. Блехману [2], та його ж принципи реалізації системи квазіреферування, перенесені на новинний допис. Слід зазначити, що мова йде лише про такий тип газетного матеріалу, як новинний допис (news story), який має більш-менш жорстку структуру, а не про нарис (feature), будова якого довільна.

Суть методу полягає у виявленні в тексті поверхнево-синтаксичних міжфразових одиниць, які являють собою незалежний ланцюжок речень, межами якого є автосемантичні речення тексту. Автосемантичним називається будь-яке речення, що не містить показників синтаксичного зв'язку з іншими реченнями; речення, що такі показники мають, називаються синсемантичними. Зв'язок речень англійського газетного новинного допису виражається чотирма основними мовними засобами:

1) категорією визначеності іменника, коли в певному реченні тексту слово або словосполучення, оформлене артиклем *the* чи схожим з ним за функцією вказівними займенниками *this, the same, such* тощо, а в попередньому міститься антецедент цієї лексичної одиниці. Наприклад,

*Vietnam has reached an agreement to restructure its troublesome **debt** to foreign commercial creditors after months of hard bargaining, the central bank said. An official declined to say how much of **the** \$ 800 million **debt** had been forgiven.*

У другому реченні цього уривку мається на увазі цілком визначений борг, про який йдеться у першому реченні.

Наступний приклад містить як засіб зв'язку вказівний займенник. *The Israeli army has formed a **death squad** to hunt officials and armed activities belonging to Hizbollah in Lebanon. Members of **this new squad** were indirectly responsible for triggering last month's massacre at the UN base in Qana, South Lebanon, in which more than 100 refugees died.*

У газетних текстах новин поширеним випадком зв'язку речень через категорію визначеності є використання як субституту

абстрактних слів (*problem, fact, phenomenon, matter, subject, object, case, combination, interaction, relation, rationale, explanation, property, characteristic, advantage, feature, behaviour, purpose, goal, intention, concept, theory, idea, view, experiment, action, process, effect, influence, impact* і т.д.), які можуть не мати конкретного antecedentu, а мають як antecedent усе попереднє речення чи абзац. Наприклад:

*Some Royal Navy ships are so decrepit that defence officials question whether the fleet could put to sea in a major international crisis, a leading naval expert has warned. **The** startling **assessment** by Captain Richard Sharpe will be published this week in the foreword to the new edition of Jane's Fighting Ships and follows warnings from serving officers.*

У цьому випадку antecedentом слова “загального” значення *assessment* з артиклем *the*, що розташовується в другому реченні, є попереднє речення, яке містить оцінку стану британських ВМФ чільним військово-морським фахівцем.

2) займенники-замісники *he, it, she* тощо у різних формах, як у наступному прикладі:

*Mr. Bullimore, aged 56, a former yachtsman of the year, had been feared dead when his **boat** overturned in high winds and 20ft waves. **It** was sighted, minus its keel, in an area of notoriously high seas 1,500 miles off the west coast of Australia.*

Наведемо ще один приклад:

*The 29-year-old **yachtsman** was spotted clinging to the upturned hull of his craft by an Australian airforce search plane. A liferaft was dropped to **him**. **He** is expected to be picked up today by a navy helicopter.*

В обох прикладах речення, що містять займенники-замісники, уточнюють, додають подробиць до подій, які викладені в попередньому реченні.

3) логіко-сміслові конектори (слова та словосполучення, що виконують функцію інструменту поверхнево-синтаксичного міжфразового зв'язку), такі як *however, and, but, otherwise, by the way, consequently, hence, for this reason, hereby, in consequence, owing to this, therefore, thus, as a result, nevertheless, at reverse, in contrast, in spite of this, instead, on the contrary, still, yet, then, at*

the same time, in particular, for example, for instance, firstly – secondly – thirdly...; from one hand – from another hand тощо (приклади конекторів див. в [1; 3]).

Наприклад:

*Prosecutors in Germany are investigating a large number of German banks which are suspected of violating money-laundering laws, the Munich public prosecutor's office said. **However**, the prosecutor's office did not name any banks.*

Конектори слід відрізняти від псевдоконекторів, що формально співпадають з конекторами, але використовуються не для зв'язку речень, а в якійсь іншій функції.

4) квазіконекторами, вживання яких досить-таки характерне для англійських газетних повідомлень, найуживанішими з яких є квазіконектори, які сигналізують про наступні логіко-сміслові відношення між двома реченнями: “доповнення” – *added, adding* тощо; “запитання” – *asked, asking* тощо; “цитата” – *said, saying, noted* та особові займенники *we, us* тощо в попередньому реченні.

*Pilot error was being blamed last night after a Boeing 737-800 overshot a hilltop runway in India, plunged over a cliff and exploded in flames, killing all but eight of the 166 people onboard. Survivors **said** it had braked suddenly and veered out of control before the right wing struck an antenna, splitting the plane in two as it careered towards the cliff's edge. **I** heard a sound and saw smoke quickly fill the plane,” **said** Umar Farooq, one of the passengers.*

Наведемо інший приклад: *The security council is set to impose tough sanctions on Iran next month after a surprise shift by Russia and China in favour of punitive action against Tehran's military and financial institutions, according to a security council source. The US secretary of state, Hillary Clinton, **described** the draft UN resolution as “strong”.*

В обох прикладах речення, що містять квазіконектори, уточнюють, розвивають думку, яку було висловлено в попередньому реченні.

Головна думка або, інакше кажучи, вказівка на тематичну царину та квінтесенція інформації газетного повідомлення міститься зазвичай у його топікових (від англ. topic – тема) реченнях. Топікові речення – перші речення надфразової одиниці, тобто перші автосемантичні речення надфразової одиниці. Саме топікові речення і складуть текст

реферату. А показники зв'язності будуть свідчити про синсемантичність (не насиченість) речення і, отже, про те, що це речення не включається до тексту реферату.

Як правило, тематика повідомлення розкривається у його першому реченні, яке може виконувати функцію його анотації:

South Korea held military exercises off the west coast of the divided Korean peninsula today, after an alleged North Korean submarine torpedo attack on a southern warship, the southern news agency Yonhap reported, citing military officials.

В англomовній пресі перше речення такого повідомлення резюмує найістотнішу інформацію, відповідаючи на питання: хто?, що?, коли?, де?, як?, чому? Розподіл смислових компонентів першого речення в українській та англійській мові, як правило, не співпадає. В українській мові спершу йде посилання на джерело інформації, а потім вже наводиться сама інформація, в англійській мові навпаки: спершу – “інформація”, а потім – “джерело”. У частині “інформація” порядок розподілу компонентів наступний: 1) час; 2) місце; 3) дія; 4) агенс. Для англійської мови характерне протилежне розміщення компонентів: 1) агенс; 2) дія; 3) місце; 4) час. Порівняємо:

I. 1) China's first institute to train family-planning specialists 2) has been set up 3) in the country's most populous province of Sechuan 4) this September (інформація), II. 1) the China Daily 2) reported 3) yesterday (джерело).

I. 1) Як вчора 2) повідомила 3) китайська газета “Чайна Дейлі” (джерело), II. 1) у вересні цього року 2) у найгустіше населеній провінції країни Сичуані 3) створено 4) перший в Китаї інститут з підготовки фахівців у галузі планування сім'ї (інформація).

Наведемо алгоритм реферування газетного інформаційного тексту методом формально-синтаксичного аналізу. 1) Включаємо до реферату перше речення новинного допису; 2) у кожному наступному реченні тексту шукаємо й підкреслюємо за допомогою списку конекторів логіко-смислові конектори; 3) якщо такий конектор знайдено, то перевіряємо, яку функцію він виконує: з'єднує речення з одним з попередніх (є справжнім) або дві частини речення (є псевдоконектором); якщо конектор є справжнім, то номер речення обводимо; 4) якщо логіко-смисловий конектор не знайдено, то

шукаємо вказівні чи особові займенники, або визначений артикль у функції “справжнього” конектора, і якщо такий знайдено, то номер речення обводимо; 5) якщо в реченні не знайдено конекторів, то перевіряємо його на наявність квазіконекторів, користуючись переліком квазіконекторів, і якщо такий знайдено, то обводимо номер речення; 6) якщо підряд йде група речень з необведеними номерами, то обводимо всі номери речень цієї групи, крім першого. Але якщо в результаті виявилось, що кількість необведених речень виявилася значно меншою за загальний обсяг тексту, то цю операцію можна не здійснювати. Речення з необведеними номерами (автосемантичні, насичені) і складуть реферат. Отриманий реферат перекладаємо.

Дані дослідного навчання такому методу реферування газетних новин, якому можна навчити студентів протягом години, продемонстрували ефективність методики, яка пропонується, а ефективність роботи з формування вмінь реферування газетних новин та їх реферативного перекладу підвищується при свідомому використанні міжфразового аналізу і доведенні навичок його виконання до автоматизму. Ці вміння також сприяють формуванню комунікативної компетенції читача новин.

Журналістські аспекти перекладу в ЗМІ та місце перекладу у повсякденній праці журналіста ще не стали експліцитним предметом досліджень в перекладознавстві [5], але у ході підготовки новин можна виявити різні аспекти перекладу як під час збору інформації, так і під час її обробки (написання й редагування). Тобто, переклад складає невід'ємну частину роботи журналіста і є комплексним поєднанням збору інформації, реферування, перекладання, відбору, перетлумачення, поміщення в новий контекст та редагування, що отримало в англomовній літературі назву “transediting”. Саме у дослідженні цього явища ми бачимо подальшу **перспективу** дослідження, як і в адаптації даної методики реферування до навчання журналістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берзон В.Е. Классификация коннекторов и диалоговые системы автоматического реферирования / В.Е. Берзон, А.Б. Брайловский // НТИ. – Сер. 2. – 1977, № 11. – С. 9-23.
2. Блехман М.С. Эксплицитность и имплицитность межфразовых отношений в научном тексте / М.С. Блехман // НТИ. – Сер. 2. – 1984. – № 6. – С. 25-31.

3. Добрускина Э.М. Синтаксические сверхфразовые связи и их инженерно-лингвистическое моделирование / Э.М. Добрускина, В.Е.Берзон. – Кишинев: Штиинца, 1986. – 167 с.
4. Черноватий Л.М. Аспекти створення навчально-методичного комплексу для підготовки перекладачів з англійської мови / Л.М. Черноватий // Освіта, менеджмент і бізнес: світовий вимір. – 2011. – № 1. – С. 16-23.
5. Bielsa E. Translation in Global News Agencies / E. Bielsa // Target. – 2007. – # 1. – P. 135-155.
6. van Doorslaer L. Journalism and translation / L. van Doorslaer // Handbook of Translation Studies ; G. Yves and L. van Doorslaer (eds.). – Amsterdam : Jon Benjamins, 2010. – Vol. 2. –P. 180-183.

УДК 811.111'232:378.091.39

РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВОЇ ДИСКУСІЇ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Кобзар О.І., Лешньова Н.О. (Харків)

У даній роботі розглядається рольова гра “Наукова конференція” як засіб формування у студентів навичок проведення наукової дискусії англійською мовою. Даються практичні рекомендації з використання рольової гри, яка сприяє розвитку навичок усного мовлення та усуненню психологічного бар’єру під час виступу іноземною мовою.

Ключові слова: наукова дискусія, рольова гра, навички усного мовлення, психологічний бар’єр.

Кобзарь Е. И., Лешнёва Н. А. Ролевая игра как средство формирования навыков ведения научной дискуссии на английском языке. В данной работе рассматривается ролевая игра “Научная конференция” как средство формирования у студентов навыков ведения научной дискуссии на английском языке. Даются практические рекомендации по применению ролевой игры, которая способствует развитию навыков устной речи и устранению психологического барьера при выступлении на иностранном языке.

Ключевые слова: научная дискуссия, ролевая игра, навыки устной речи, психологический барьер.

Kobzar O., Leshnyova N.O. Role Play as a Means of the Formation of the Skills when Holding a Scientific Discussion in English. The role play “Scientific Conference” is considered in the present paper as a means of the formation of students’ habits of holding a scientific discussion in English. Practical recommendations on the usage of the role play facilitating the development of speech habits and the elimination of a psychological barrier when speaking a foreign language are given.

Key words: scientific discussion, role play, speech habits, psychological barrier.

У наш час, коли Україна впевнено крокує шляхом до євроінтеграції, вимоги до фахівців у різних галузях науки та техніки зростають рік від року. У зв’язку з розширенням міжнародних контактів та співпраці у різних сферах діяльності розширюються можливості українських науковців стосовно участі в розробці спільних проектів та в міжнародних наукових конференціях. Саме це вимагає від них володіння іноземною мовою як засобом комунікації.

Звичайно на міжнародних наукових конференціях, які проводяться в Європі та в Америці, саме англійська мова використовується як робоча мова конференції. Тому перед викладачами англійської мови вищих навчальних закладів України стоїть важлива задача – навчити студентів не лише виступати з доповідями, але й вести наукову дискусію англійською мовою.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання рольової гри як засобу формування навичок проведення наукової дискусії англійською мовою та надання практичних рекомендацій щодо організації та проведення рольової гри “Наукова конференція”. Рольова гра визнана провідними педагогами та психологами (як вітчизняними, так і закордонними) [1-3; 5-10] 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 [2: 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 [5: 193].

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” [4], яка включає три етапи: підготовчий, ігровий та заключний.

Підготовчий етап охоплює презентацію лексико-граматичного матеріалу (загальнонаукова лексика та мовленнєві зразки за темами: “Очолоення конференції”, “Запитання до доповідачів”, “Відповіді на запитання”, “Висловлювання думок” (згода, схвалення, незгода, сумнів та ін.), “Висловлювання зауважень”, “Формулювання висновків”) та його засвоєння у процесі виконання комплексу тренувальних та комунікативних вправ. Під час розробки усіх методичних матеріалів до цієї гри ми дотримувалися принципу комунікативної спрямованості, який є одним з найважливіших у процесі навчання усного мовлення. Цей принцип має кінцевою метою навчання володіння мовою як засобом спілкування з позиції того, хто говорить, та з позиції того, хто слухає [6: 37].

Діяльність студента в процесі рольової гри охоплює риси не лише навчальної, але й майбутньої професійної діяльності. У наш час у міжнародних наукових конференціях беруть участь не тільки визнані фахівці, а й студенти старших курсів та аспіранти, які проводять активну наукову діяльність та вже досягли певних результатів у своїй сфері досліджень, тому саме вони є найбільш мотивованими та демонструють найбільшу активність під час проведення рольової гри “Наукова конференція”. Для них участь у цій грі є “репетицією” перед виступом на реальній міжнародній конференції, які щорічно проводяться у деяких країнах Європи (іноді за кордоном організуються суто студентські міжнародні наукові конференції).

Проведення рольової гри “Наукова конференція” має комунікативну спрямованість і дозволяє студентам на практиці використовувати теоретичні знання та підвести їх на етап

спонтанного мовлення за тематикою, яка пропонується, при цьому вони вступають до полеміки, відстоюють свою точку зору, наводять аргументи на користь або проти тієї чи іншої гіпотези, а також обмінюються інформацією про останні досягнення у сфері їх професійної діяльності. У даній рольовій грі беруть участь усі студенти групи, кожний з них повинен одержати роль. Розподіл ролей є важливим педагогічним прийомом, який передбачає знання викладачем індивідуально-психологічних особливостей студентів [7: 205]. Розробляти ролі слід не лише відповідно до лінгвістичних здібностей, але й з урахуванням особистості кожного студента [11: 117].

Під час проведення рольової гри кожний студент одержує картку, в якій вказана його роль та чітко сформульована комунікативна задача, конкретна мета, але не вказані мовні засоби, необхідні для її досягнення. Наприклад, один з студентів одержує роль “голови конференції”. Його обов’язком є відкриття конференції, він повинен також оголосити порядок денний, побажати учасникам конференції плідної роботи, надати слово доповідачам, стежити за регламентом, пропонувати висловитися опонентам. “Голова” виконує свою роль, спираючись на лексико-граматичний матеріал, засвоєний раніше – на підготовчому етапі. “Доповідачі” готують свої доповіді заздалегідь, їх задача – не лише донести інформацію до слухачів, але й відповісти на будь-які запитання учасників конференції, відстоювати свою точку зору, доводити правоту того чи іншого положення. Метою “опонентів” є висловлювання протилежних думок, аргументація сумніву чи незгоди з “доповідачем”.

Вибір теми для проведення цієї рольової гри залежить від мети викладача та фахових інтересів студентів. Іноді до порядку денного “Конференції” включаються теми курсових робіт, що надає студентам можливість перевірити правильність висновків їх досліджень, побачити сильні та слабкі місця їх роботи. За бажанням студентів темою конференції може стати будь-яка проблема, що їх хвилює. Наприклад, в одній із груп нами була проведена конференція на тему: “Наркотики. Їх вплив на людину”. Ця тема викликає інтерес у молоді, тому студенти прийняли 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.

Під час гри студенти використовують знання, засвоєні на підготовчому етапі, самостійно обирають лексичні та граматичні засоби, необхідні в тій чи іншій комунікативній ситуації. В процесі цієї роботи студенти набувають навички та вміння використання іноземної мови як засобу комунікації, а також засвоюють етичні норми проведення дискусії.

Важливу роль у підвищенні ефективності навчального процесу грає й заключний етап – обговорення підсумків гри, оцінка мовленнєвої діяльності студентів, при цьому оцінюється насамперед ініціативність учасників рольової гри, їх активність під час дискусії, а потім – лексико-граматичні засоби, які вони використовували. На заключному етапі студенти самі виправляють типові помилки, які вони зробили в процесі гри.

Під час рольової гри у студентів виникає діловий азарт, підвищується емоційність сприйняття інформації. Ігрова атмосфера допомагає перебороти психологічний бар'єр, який часто виникає у студентів під час звичайних занять при необхідності висловлювати свої думки іноземною мовою, стимулює активність учасників. Створення природної, невимушеної атмосфери сприяє психологічній розкритості студентів, забезпечує умови, які допомагають студентам продемонструвати свої творчі здібності повною мірою.

Таким чином, рольова гра розглядається нами як колективна творчість усієї групи, що сприяє розвитку навичок проведення спонтанного, емоційно забарвленого діалогу.

Під час гри виникає ефект солідарності, який фактично характеризує будь-яку колективну діяльність, активізує діяльність кожного [3: 163]. Успіх рольової гри є результатом творчої співпраці усієї групи, при цьому успіх кожного приносить моральне задоволення усім учасникам гри. Участь у цій грі сприяє формуванню у студентів впевненості в собі, у своїх силах, дає їм можливість самоствердження. Під час гри студенти набувають не лише навички та вміння усного мовлення, але й вміння колективно працювати над спільними задачами, швидко орієнтуватися в обстановці, що необхідно для майбутнього науковця та допоможе йому стати активним учасником міжнародних наукових конференцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Блума Д.П. Опыт использования деловых игр при подготовке учителей иностранных языков в университете / Д.П. Блума // V Междувед. школа-семинар по актив. методам обучения "Применение АМО в учебном процессе", Юрмала, 24-30 апр. : тез. докл. – Рига : РГУ, 1983. – С. 205-206.
2. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
3. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1986. – 176 с.
4. Кобзарь Е.И. Деловое общение. Конференции, встречи, переговоры / Е.И. Кобзарь, Н.А. Лешнева. – Х. : Торсинг, 1998. – 70 с.
5. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту : Тарт. ГУ, 1974. – 219 с.
6. Скалкин В.Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В.Л. Скалкин. – М. : Просвещение, 1983. – 128 с.
7. Тер-Саакянц Г.М. Применение ролевой игры / Г.М. Тер-Саакянц, Н.А. Красовская // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 194-208.
8. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
9. Black V. Speaking Advanced / V. Black, M. McNorton, A. Malderez, S. Parker. – Oxford : Oxford Un-ty Press, 1993. – 102 p.
10. Ladousse G.P. Role Play / G.P. Ladousse. – Oxford : Oxford Un-ty Press, 1992. – 181 p.
11. Livingstone C. Role Play in Language Learning / C. Livingstone. – London : Longman, 1983. – 127 p.

УДК 811.161.1'243'38:378.147

НАУКОВО-ПОПУЛЯРНІ ТЕКСТИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ФАХОВОЇ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

*Лагута Т.М., канд. філол. наук,
Вержанська О.М., канд. філософ. наук (Харків)*

Стаття присвячена розгляду науково-популярних текстів, що використовуються під час навчання фахової мовленнєвої діяльності іноземних студентів-філологів. Розглянуті особливості науково-популярних текстів переконали авторів у необхідності включення їх у систему навчання спілкування в навчально-професійній сфері. Представлені відібрані авторами науково-популярні тексти з мовознавства.

Ключові слова: науково-популярний текст, мовленнєва діяльність, навчально-професійна сфера, мовознавство.

Лагута Т.Н., Вержанская О.Н. Научно-популярные тексты при обучении профессиональной речевой деятельности иностранных студентов-филологов. Статья посвящена рассмотрению научно-популярных текстов, которые используются при обучении профессиональной речевой деятельности иностранных студентов-филологов. Рассмотренные особенности научно-популярных текстов убедили авторов в необходимости включения их в систему обучения общению в учебно-профессиональной сфере. Представлены отобранные авторами научно-популярные тексты по языкознанию.

Ключевые слова: научно-популярный текст, речевая деятельность, учебно-профессиональная сфера, языкознание.

Laguta T.M., Verzhanska O.M. Popular Science Texts in Teaching Foreign Students-Philologists the Professional Speech Activity. The article is devoted to the examination of popular science texts used in teaching foreign students-philologists the professional speech activity. The authors have been convinced in the necessity of inclusion of the popular science texts' peculiarities under research in the system of training communication in teaching and professional spheres. Selected by the authors popular science texts in linguistics are presented in the article.

Key words: popular science text, speech activity, teaching and professional spheres, linguistics.

У системі вищої освіти однією з форм занять є семінарські заняття, на яких обговорюються актуальні проблеми науки й техніки, пов'язані з майбутнім фахом студентів. Ці заняття вимагають від носіїв мови високого рівня вмінь усного діалогічного й монологічного мовлення, публічного виступу, культури мовлення. Шлях іноземних студентів до таких семінарських занять є довгим і важким, проте, перші кроки на шляху до формування навичок невідповідного висловлювання, дискусії можуть бути зроблені на етапі довузівської підготовки через залучення до навчального процесу, включення до навчального посібника науково-популярних текстів, тематично пов'язаних зі змістом загальноосвітніх дисциплін, але таких, що розширюють межі навчального матеріалу, формулюють питання, піднімають проблеми, які вимагають у студентів творчого опрацювання отриманої інформації, уміння висловити свою думку.

Об'єктом нашого дослідження є науково-популярний текст, що використовується під час навчання фахового мовлення російської мови. **Мета роботи** полягає в характеристиці науково-популярного тексту, оскільки такий текст і актуальні методи навчання сприяють удосконаленню не тільки мовної, але й соціальної компетенції іноземних студентів-філологів. **Актуальність запропонованого дослідження** зумовлена пошуком ефективних шляхів підвищення професійної мовленнєвої культури іноземних студентів-філологів під час навчання російської мови з урахуванням їхнього майбутнього фаху, що за сучасних умов має вагомое соціальне значення.

У слов'янському мовознавстві достатньо глибоко розроблено аспекти як загальної стилістики, так і окремих функціональних стилів (роботи Р.А. Будагова, В.В. Виноградова, А.К. Васильєвої, М.П. Котюрової, О.М. Разінкіної, О.С. Троянської та ін.).

Науковій популяризації також присвячено чимало робіт (Е.А. Лазаревич, Є.Є. Маєвський, Е.Я. Сердобінцев, А.К. Степанов, Є.С. Фудель та ін.). Науковці зазначають, що вивчення науково-популярних текстів у плані їхньої екстралінгвістичної основи (з боку функції) є недостатнім, а також на сьогодні відсутній комплексний опис функціональних особливостей науково-популярних творів. Цей факт підкреслює актуальність нашої роботи.

Науковий стиль характеризується насиченістю фактичним матеріалом, точною і стислою інформацією. Цей стиль розрахований

на логічне, а не емоційно-почуттєве сприйняття. Науково-популярному стилю властиві не тільки ознаки наукового стилю, але й особливості, притаманні публіцистичному й художньому стилям. Переважно це стосується використання в науково-популярному стилі виразних мовних засобів (порівняння, інакомовність, фразеологізми, перифрази, метафори, влучні вислови, зіставлення тощо), а також синтаксичних особливостей речень. У науково-популярному стилі широко використовується пряма й непряма мова. Монологічні типи мовлення – розповідь і опис – також властиві науково-популярному стилю. Науково-популярний стиль викладу полегшує сприйняття наукового тексту. Виразні засоби надають йому певне емоційне забарвлення. Емоційний настрій студентів, у свою чергу, активізує натхнення, сприяє прагненню якомога глибше розібратися в навчальному матеріалі.

Науково-популярний текст є підстилем наукового стилю мовлення, містить наукові відомості для нефахівця в певній галузі знань і реалізує комунікативну настанову щодо задоволення його пізнавального інтересу. Специфіка науково-популярного тексту визначається його адресованістю широкому колу читачів, наявністю в ньому нової інформації, що подається як “зрозуміле”. Такий спосіб подання інформації значною мірою досягається тим, що в науково-популярному тексті доказ наукових фактів здійснюється не через логіку розумових операцій, а через емоційність прикладу та ілюстрацій [4: 221].

Студенти, оцінюючи науково-популярний текст, підкреслюють таку ознаку, як цікавість, у той час, як в оцінці навчально-наукового тексту така ознака відсутня. Реалізація пізнавального інтересу студентів за рахунок актуальної проблематики науково-популярних текстів, багатства їхніх мовних засобів, здатних залучати, утримувати і спрямовувати увагу студентів, підвищує мотивацію, що є рушійною силою успішної науково-пізнавальної діяльності іноземних студентів під час вивчення російської мови, визначає їхнє ставлення не тільки до оволодіння мовою, а й до пізнавальної діяльності. Ці властивості науково-популярних текстів переконали нас у необхідності включення таких текстів до системи навчання спілкування в навчально-професійній сфері. Наприклад, запропонований студентам текст “Чия заслуга?” з “Книги про мову” Франкліна Фолсома [9: 64] містить відомості про історію виникнення алфавітів різних мов, зокрема,

слов'янського й російського алфавітів. Кожен давній народ мав свої уявлення про походження літер, багато хто приписував цю заслугу своїм богам. Так, стародавні римляни, які користувалися латинським алфавітом, запевняли, що отримали його в подарунок від бога торгівлі Меркурія. Єгиптяни вірили, що чудові знаки створив їхній єгипетський бог Тот. У Китаї знаки для письма послав людям бог Цан Цзе, у якого була голова дракона й чотири ока. Студентам пропонується підготувати розповідь про походження та особливості графічної системи своєї мови, згадати легенди, пов'язані з появою абетки, висловити свою думку з приводу того, кому належить заслуга у винаході їхньої писемності. Також студентам буде цікавою та корисною стаття зі згаданої книжки Фолсома “Як вивчати мову” [9: 131–135]. У ній автор дає основні поради з коментарями для вивчення нової мови, наприклад: слухай, наслідуй, не чини опір, читай, думай, повторюй, нічого не пропускай. На занятті студенти мають висловити свою думку щодо представлених способів вивчення іноземної мови, поділитися своїм досвідом, можливо, запропонувати нові ефективні, на їхній погляд, способи. Франклін Фолсом стверджує, що, вивчаючи нову мову, людина повинна змушувати себе з самого початку думати на цій мові. Чи згодні студенти з цим твердженням?

З тексту “Трошки про фонему” з книги О.О. Леонтьєва “Путешествие по карте языков мира” студенти дізнаються про такі поняття, як звук, звуковий тип, фонема. Вони мають можливість обговорити проблеми звукової норми мови, познайомитися з біографією, науковою діяльністю великого науковця І.А. Бодуена де Куртене, який перший у мовознавстві здогадався розділити звук і фонему [5: 51–53]. Також пізнавальним для студентів буде текст “Про прикметник і його родичів” [5: 92–94], в якому описано граматичні категорії прикметника, його “родовід”, його “родичів” – іменник і дієслово, наведені аналогії та приклади з інших мов. Студентам можна запропонувати розповісти про частини мови своєї рідної мови, зокрема, про прикметник, порівняти прикметник російської мови з прикметником рідної мови. Після читання тексту “Частки” з книги Л.В. Успенського “По дорогам и тропам языка” [6: 232–234] студенти мають розповісти про особливості часток, їхню функцію в реченні, скласти речення з різними частками. Окремі статті з роботи Флорина Сідера [8], опрацьовані та обговорені

на заняттях, допоможуть майбутнім перекладачам пізнати таємниці важкої, кропіткої, але дуже цікавої праці перекладача; вони можуть скористатися практичними порадами й рекомендаціями для перекладачів-початківців. Існує низка робіт з популярної та цікавої філології [1; 3; 6; 9], тексти з яких можуть бути використані на заняттях з наукового стилю мовлення, з мовознавства для навчання іноземних студентів-філологів з використанням проблемних завдань. Ці праці становлять своєрідний вступ до загального мовознавства, написаний у живій та цікавій формі. Переважно вони побудовані як пряма розмова з читачем про найважливіші явища життя мови та її таємниці, показують, що вивчення мови – захоплююча наука, повна несподіваних знахідок і відкриттів.

Під час читання науково-популярних текстів спочатку студентам слід запропонувати серію вправ, що посприяють удосконаленню техніки читання, розширенню їхнього лексичного словника й розвитку мовної здогадки, розумінню тих засобів, що зв'язують текст, і формують навички прогнозування змісту тексту. Студенти виконують вправи, завдання яких орієнтують на виділення смислових частин, встановлення смислового зв'язку між одиничними фактами тексту.

Після прочитання тексту студенти мають виконати вправи, що контролюють розуміння основного змісту й функцій тексту, комунікативного наміру автора, формують уміння висловлювати окремі судження з приводу прочитаного.

Під час читання науково-популярних текстів важливо працювати із заголовком, що може бути ключем до розуміння тексту. Наприклад, можна запропонувати такі завдання: здогадайтеся за заголовком, про що йдеться; знайдіть знайомі слова й вислови в заголовку; оберіть з тексту речення, що розтлумачають заголовок.

Науково-популярним текстам властива така особливість, як чіткий поділ на абзаци. Можна запропонувати такі завдання: у кожному абзаци підкресліть ключове слово чи речення; прочитайте вголос речення, що деталізують основну думку абзацу; прочитайте перші речення абзацив і скажіть, який зміст може передувати цьому висновку; прочитайте перші речення абзацив і назвіть питання, що розглядатимуться в тексті; прочитайте останній абзац тексту і скажіть, який зміст може передувати цьому висновку; прочитайте текст, підберіть назву, складіть план на основі абзацив.

Велике значення під час читання науково-популярних текстів має робота з лексиною та лексичними вправами. Для того, аби досягти правильного розуміння значення слова, слід провести додаткову роботу з ним до перекладу. Слід навчити студентів працювати зі словом, що має кілька значень; навчити розуміти значення слова, користуючись антонімами, синонімами, словотвірними елементами; навчити описово пояснювати значення слова.

Таким чином, робота з науково-популярними текстами сприяє поглибленню знань із професійної мови, збагачує загальний і спеціальний лексичний словники, підвищує культурний рівень і наукову ерудицію студентів. Науково-популярні тексти дозволяють викладачеві організувати дискусію, студентам – породжувати непередбачені монологічні висловлювання, самостійно реалізовувати раніше придбані знання, навички та вміння на більш високому інтелектуальному рівні, підвищують мотивацію вивчення студентами російської мови в навчально-професійній сфері спілкування, розширюють кругозір студентів, створюють основу для висловлювання студентами власної думки. Вдало обраний науково-популярний текст викликає зацікавлення у проблемах майбутнього фаху, що сприяє розвитку не тільки комунікативно-мовної, але й соціальної компетенції.

Перспективи подальших досліджень: маємо на меті продовжити відбір з науково-популярної літератури для майбутніх філологів найцікавіших, найдоступніших, найкорисніших науково-популярних текстів, апробувати їх на заняттях з наукового стилю мовлення та укласти навчальний посібник науково-популярних текстів для іноземних студентів-філологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вартаньян Э.А. Путешествие в слово: книга для учащихся ст. классов / Э.А. Вартаньян. – М. : Просвещение, 1982. – 223 с.
2. Железковская Г.И. Педагогика в понятиях и определениях / Г.И. Железковская [и др.]. – Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та им. Н.Г. Чернышевского, 1991. – 56 с.
3. Крысин Л.П. Жизнь слова: книга для учащихся ст. классов / Л.П. Крысин. – М. : Просвещение, 1980. – 176 с.
4. Кутузова Г.И. Междисциплинарные связи в обучении иностранных студентов / Г.И. Кутузова. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. – 378 с.

5. Леонтьев А.А. Путешествие по карте языков мира: книга для внекласс. чтения учащихся 5 – 7 кл. сред. шк. / А.А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1990. – 143 с.
6. Успенский Л.В. По дорогам и тропам языка / Л.В. Успенский. – М. : Дет. лит., 1980. – 271 с.
7. Успенский Л.В. Слово о словах. Ты и твоё имя / Л.В. Успенский. – Л. : Лениздат, 1962. – 635 с.
8. Флорин С. Муки переводческие: практика перевода / С. Флорин. – М. : Высш. шк., 1983. – 184 с.
9. Фолсом Ф. Книга о языке / Ф. Фолсом. – М. : Прогресс, 1977. – 160 с.

УДК 811.161.2:378.147.091.33-028.21]:378.01.3-057.17

РОЛЬ НАУКОВОГО КЕРІВНИКА В ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ НАПИСАННЯ КУРСОВИХ РОБІТ З КУРСУ “УКРАЇНСЬКА МОВА (за професійним спрямуванням)”

Лисак Л.К., канд. філол. наук (Краматорськ)

Автор статті визначає структуру діяльності наукового керівника й обґрунтовує роль наукового керівництва в підвищенні якості написання курсових робіт з навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

Ключові слова: науковий керівник, курсова робота, консультація.

Лысак Л. К. Роль научного руководителя в повышении качества написания курсовых работ по курсу “Украинский язык профессиональной направленности”. Автор статьи определяет структуру деятельности научного руководителя и обосновывает роль научного руководства в повышении качества написания курсовых работ по учебной дисциплине “Украинский язык (профессиональное направление)”.

Ключевые слова: научный руководитель, курсовая работа, консультация.

Lysak L.K. About the Role of a Scientific Adviser in Upgrading the Quality of Writing Third-year Projects on the Course “Ukrainian Language (Professionally-Oriented)”. The author of the article determines the structure of

the scientific adviser’s activity and grounds the role of scientific guidance in upgrading the quality of writing third-year projects in the academic discipline “Ukrainian language (professionally-oriented)”.

Key words: scientific adviser, third-year project, consultation.

У 2010/2011 навчальному році в Донбаській державній машинобудівній академії у викладанні курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)” відбулися певні зміни. Згідно з наказом МОНУ № 1150 від 22 грудня 2009 року навчальний матеріал дисципліни розподілено на три змістові модулі. Перший модуль закінчується модульним контролем, другий – іспитом, упродовж третього модуля студенти виконують курсову роботу. У зв’язку з цим одразу ж постало питання щодо наукового керівництва дослідницькою діяльністю студентів під час написання курсових робіт.

Огляд наукових досліджень з проблем педагогіки вищої школи (А. Алексюк, С. Вітвицька, А. Глузман, М. Євтух, А. Кузьмінський, О. Пехота та ін.) засвідчує, що наукове керівництво не знайшло на сьогодні глибокого педагогічного обґрунтування в науковій літературі.

Мета нашого дослідження – визначити структуру діяльності наукового керівника й обґрунтувати роль наукового керівництва в підвищенні якості написання курсових робіт із навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

У структурі діяльності наукового керівника ми розглядаємо компоненти, розроблені Н.В. Кузьміною та уточнені для викладача ВНЗ З.Ф. Есаревою [1], а саме:

- гностичний – пов’язаний, перш за все, з аналізом керівником цілей наукової роботи студентів та засобів їх досягнення;

- проектувальний – перспективне планування наукової діяльності як керівника, так і студентів;

- конструктивний – уміння вибирати види робіт, які сприяють формуванню навичок наукової діяльності, визначати пріоритети в науковій діяльності, передбачати самостійну діяльність студентів на заняттях, яка націлена на формування їхньої дослідницької культури;

- організаційний – організація взаємодії наукового керівника зі студентом на основі певних принципів, правил та приписів, яким діяльність наукового керівника має відповідати;

- комунікативний – визначається особливістю стосунків, які складаються між студентом та керівником під час написання курсової роботи.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники теорії комунікації (Л. Баркер, А. Брудний, В. Вишняков, В. Іванов, О. Леонтьєв, О. Хольсті та ін.) визначають такі умови успішної комунікації наукового керівника: емоційність, толерантність і рефлексія, глибоке пізнання тих, хто сприймає інформацію, вибір оптимального стилю передачі інформації, дотримання етичних норм.

Дослідниця І. Риданова виділяє такі блоки професійних умінь педагога: соціально-психологічний, морально-етичний, естетичний, технологічний. [9: 28]. Ці блоки, на нашу думку, є основою професійної компетентності наукового керівника, які реалізуються в умінні:

- презентувати себе як науковця;
- спрямовувати інтерес студентів на вивчення актуальних наукових проблем;
- навчити студентів культури наукового спілкування та наукової комунікації;
- розробити та реалізовувати власну технологію підготовки науковців;
- поважати особистість студента;
- керуватися нормами наукової та педагогічної етики;
- захоплювати студентів науковою діяльністю та спілкуванням.

Саме комунікаційна діяльність наукового керівника передає секрети наукової творчості, формує мотивацію студентів до наукової діяльності.

Одним із завдань наукового керівника, на нашу думку, є успішне планування консультаційних занять, які допоможуть студентові в написанні курсових робіт з навчальної дисципліни “Українська мова (за професійним спрямуванням)”.

Плануючи консультаційні заняття, науковий керівник, перш за все, повинен реалізувати свої обов’язки в таких завданнях:

- надавати допомогу під час вибору теми дослідження, розробки плану наукової роботи;
- аналізувати зміст, висновки й результати розвідки;
- визначати поетапні терміни виконання роботи;
- контролювати виконання курсової роботи.

Вважаємо, що за своєю формою наукове керівництво може бути як груповим, так і індивідуальним. Під час групової наукової діяльності викладач працює з колективом студентів. Індивідуальна наукова діяльність передбачає керівництво індивідуальною самостійною роботою студентів.

Зазвичай керівництво науковою роботою полягає в тому, що це індивідуальна форма науково-педагогічної діяльності, яка спрямована безпосередньо на формування у студентів практичних вмінь та навичок проектування, підготовки, здійснення, оформлення та презентації результатів наукового дослідження.

Відповідно до цього плануємо консультації (наприклад, за розкладом занять першого триместру планується 15 годин консультацій для кожної групи – Л. Л.). Таким чином, перша – групова, друга і третя складаються з двох етапів – групового та індивідуального, усі подальші консультації – індивідуальні.

На першій консультації студенти знайомляться з основними вимогами до написання курсових робіт з курсу “Українська мова (за професійним спрямуванням)”, а саме:

- правилами оформлення;
- нумерацією сторінок, розділів і підрозділів;
- оформленням посилань у тексті роботи;
- структурою роботи;
- вимогами до змісту роботи – детальним поясненням написання вступу, основної частини, висновків.

Кожній групі студентів пропонується понад сорок тем наукових досліджень відповідно до їх напрямку підготовки в академії: “Інженерна механіка”, “Зварювальне виробництво”, “Металургія”, “Електромеханіка”, “Автоматизація та комп’ютерно-інтегровані технології”, “Економіка і підприємництво”, “Менеджмент”. Завдання наукового керівника – уміло дібрати теми для написання курсових робіт. Наприклад:

Напрямок підготовки “Інженерна механіка”:

1. Терміни та їх місце в професійному мовленні інженерів.
2. Актуальні проблеми перекладу технічних термінів.

Напрямок підготовки “Зварювальне виробництво”:

1. Правильність відтворення прізвищ відомих фахівців сфери “Зварювання” українською мовою.

2. Молодіжний сленг у середовищі студентів напряму підготовки “Зварювання”.

Напрямок підготовки “Економіка і підприємництво”:

1. Традиції вживання мовно-етикетних структур в Україні та їх сучасне використання в мовленні фахівців економічної сфери.

2. Уживання “по батькові”: традиції та сучасний етикет взаємин у професійному спілкуванні економістів.

Напрямок підготовки “Менеджмент”:

1. Роль словників у підвищенні мовної культури менеджерів.

2. Листи як важливий засіб обміну професійною інформацією менеджерів.

Теми призначаються науковим керівником. Студент має право запропонувати свою назву теми, або вибрати із запропонованих тем іншу (зазвичай у групі 20–25 осіб, а тем понад 40, тому є можливість вибору іншої теми – Л. Л.).

Науковий керівник пояснює, як необхідно працювати з літературою, з електронними ресурсами Інтернету; дає поради щодо роботи в бібліографічному відділі, визначає бібліотеки, в яких необхідно здійснити пошукову роботу. Студенти отримують домашнє завдання – провести бібліографічний пошук до теми курсової роботи, скласти попередній план роботи.

Друга консультація складається з двох етапів: групового та індивідуального.

Груповий етап: науковий керівник пояснює групі студентів правила оформлення літературних джерел відповідно до стандарту. Знайомить з методикою опрацювання дібраної літератури.

Індивідуальний етап: науковий керівник із кожним студентом обговорює план роботи, вносить корективи, допомагає грамотно оформити назви пунктів плану, переглядає підготовлений студентом список літератури, дає поради щодо його доповнення. Проведена студентами робота оцінюється науковим керівником відповідно до триместрового графіку (оцінювання виконання роботи здійснюється у відсотках – 10%, 50%, 70%, 100% – Л. Л.). Якщо студент не виконав у повному обсязі домашнє завдання, він запрошується з підготовленим матеріалом на додаткову консультацію

Домашнє завдання після другої консультації – підготувати з дібраної літератури виписки, ксерокопії та розподілити їх відповідно

до плану.

Третя консультація також складається з двох етапів: групового та індивідуального.

Груповий етап: студентам пояснюється правильність оформлення посилань у тексті, подаються зразки синонімічних мовних засобів для зв’язку висловлених думок.

Індивідуальний етап: консультування кожного студента щодо дібраного матеріалу до теми та його розподілу згідно з планом.

Науковий керівник допомагає визначитися з індивідуальним творчим пошуком виконавця курсової роботи, тобто надає настанови щодо:

- добору фахових текстів і їх аналізу з метою добору професійної лексики;

- добору питань до анкет для наукового дослідження.

Процентний рівень підготовки курсової роботи оцінюється відповідно до триместрового графіку.

Домашнє завдання – підготувати аналіз фахових текстів відповідно до завдань теми курсової роботи, провести анкетування і підготувати його результати.

Усі наступні консультації – індивідуальна робота наукового керівника зі студентом. Індивідуальна робота може проводитися як в аудиторії, так і заочно – за допомогою дистанційного навчання.

Таке планування консультаційних занять, як засвідчує досвід, допомагає студентам якісно проводити дослідження й успішно захищати курсові роботи.

Отже, науковий керівник – це той, хто керує науковою діяльністю студента, з висоти свого досвіду визначає шлях до запланованої мети. Варто зазначити, що науковий керівник лише допомагає студентові зорієнтуватися, але не виконує роботу за нього. Стосунки в системі “студент – науковий керівник” є тією психологічною цариною, де вперше розгортається особистісне самоствердження майбутнього фахівця, розвивається його професійна самосвідомість, засвоюється модель діяльності [7: 215].

Вважаємо, що вдало проведені науковим керівником консультації є запорукою успішного написання і захисту студентами курсових робіт.

Результати дослідження є підґрунтям для подальшої розробки підходів до розв’язання окресленої проблеми, наприклад, шляхи формування вмінь, що потрібні в ситуації захисту курсової роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – К : Центр навч. літератури, 2003. – 316 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. : Вінниця : ДОВ “Вінниця”, 2008. – 278 с.
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навчальний посібник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2006. – 311 с.
5. Мороз О.Г. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко, за заг. ред. академіка О.Г. Мороза. – К. : НПУ, 2006. – 208 с.
6. Освітні технології : навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К. : АСК., 2001 – 256с.
7. Пашенко С.Ю. Проблематика взаємовідносин між студентом та науковим керівником / С.Ю. Пашенко, Т.Г. Дорошенко, В.І. Заноздра // Вісник Запоріж. нац. ун-ту. Педагогічні науки: зб. наук. праць / гол. ред. Г.В. Локарева. – Запоріжжя : Запоріж. нац. ун-т, 2010. – № 2(13). – С. 214–222.
8. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: підручник / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2011. – 360 с.
9. Рыданова И.И. Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск : Беларуская навука, 1998. – 319 с.
10. Салов В.О. Основи педагогіки вищої школи : навч. посібник / В.О. Салов. – Дніпропетровськ : НГУ, 2003. – 183с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

УДК 81'246.2'25

ЗВ'ЯЗОК СТРУКТУРИ МОВНОГО ЗНАКА БІЛІНГВА З ПЕРЕКЛАДАЦЬКИМИ МОДЕЛЯМИ ТА ЙОГО РОЛЬ ДЛЯ НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ

Михайлова О.Г., канд. філол. наук (Харків)

У статті розглядаються основні види структури мовного знака білінгва та їх зв'язок з моделями перекладу з метою оптимального вирішення завдання навчання адекватного та якісного перекладу у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: білінгвізм, модель перекладу, навчання перекладу.

Михайлова О.Г. Связь структуры языкового знака билингва с переводческими моделями и его роль для обучения переводу. В статье рассматриваются основные виды структуры языкового знака билингва и их связь с моделями перевода с целью оптимального решения задачи обучения адекватному и качественному переводу.

Ключевые слова: билингвизм, модель перевода, обучение переводу.

Mykhaylova O.G. The Connection of a Bilingual's Language Unit Structure with the Translation Models and its Role for Translation Training. The article deals with the principle types of a bilingual's language unit structure and their connection with the translation models for the optimal solution of the task aimed at training adequate and exact translation.

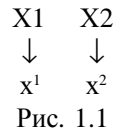
Key words: bilingualism, translation model, translation training.

У сучасних умовах розвитку міжнародних зв'язків України з державами всього світу безперечно важливу роль відіграє проблема навчання перекладачів, які були б здатні забезпечити максимально адекватний та якісний переклад у будь-якій ситуації міжкультурної комунікації. Лінгвісти – теоретики перекладу, вивчаючи цю проблему, багато уваги приділяють лінгвістичним та прагматичним проблемам, які постають перед перекладачем, та шляхам їх вирішення (Л.К. Латишев, Р.К. Міньяр-Белоручев, В.Н. Комісаров, М. Ледерер, А.Ф. Ширяєв та інші). Однак не менше значення для забезпечення адекватності та якості перекладу має зв'язок структури мовного знаку білінгва, яким є перекладач, з моделями перекладу. Від цього

зв'язку, від того, який тип білінгвізму сформований у процесі навчання перекладача, та від того, наскільки свідомо перекладач користується цими моделями, залежить його здатність до адекватного та якісного перекладу. Цій проблемі майже не приділяється уваги в лінгвістичній літературі, в той час як її розв'язання може вирішальним чином впливати на процес перекладу. Все сказане вище зумовлює актуальність нашого дослідження.

Отже, **мета** статті – виявити зв'язок між структурою мовного знака білінгва та моделями перекладу та вплив цього зв'язку на якість роботи перекладача.

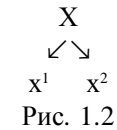
У розумінні сутності процесу перекладу важливу роль відіграє структура мовного знака у свідомості перекладача-білінгва. У лінгвістичній літературі виділяють три моделі структури мовної одиниці при двомовності залежно від ступеню володіння білінгвом другою (іноземною) мовою. Перша модель відбиває ситуацію, за наявності якої мовна одиниця (наприклад, слово) рідної мови та відповідна йому одиниця іноземної мови інтерпретуються як два окремих знаки, кожний з яких має своє означуване та своє означальне (Рис. 1.1). Тобто, наприклад, в українсько-французького білінгва лексемі *дитячий садок* відповідатиме поняття *дошкільний заклад*, що містить всі ті значення, які вкладає українець, вживаючи цю лексичну одиницю, а словам *école maternelle* відповідатиме поняття *établissement d'enseignement préscolaire*, що за своїми денотативно-сигніфікативним, конотативним та ін. компонентами не збігається повністю з українським поняттям *дошкільний заклад*. У цьому випадку українське слово та українське поняття існують окремо від пари «французьке слово – французьке поняття» і використовуються автономно, залежно від мови спілкування.



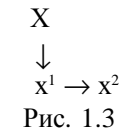
(Де букви X, X1, X2 позначають означувані, букви x¹, x² – відповідні цим означуваням означальні кожної з мов. Цифри 1 і 2 не позначають відповідно першу та іноземну мову, одна з них є вихідною мовою, а друга – мовою перекладу та навпаки).

Друга модель – складний знак, що складається з одного

означуваного та двох означальних (Рис. 1.2). Ця модель відбиває ситуацію, за якої у свідомості білінгва існує “подвійна” мовна система, що складається з однієї системи понять та двох систем мовних знаків, що відповідають цим поняттям. Якщо звернутися до нашого прикладу, то можна сказати, що одному поняттю *дошкільний заклад / établissement d'enseignement préscolaire* відповідають *дитячий садок* в українській мові та *école maternelle* – у французькій. Білінгв у даному випадку звертається від однієї системи понять до різних мовних знаків залежно від мови спілкування.



Якщо ж M2 засвоюється за допомогою M1, де M1 – перша мова; найчастіше йдеться про рідну мову, але у ролі M1 може виступати і раніше вивчена іноземна мова, що впливає на іноземну мову, яку людина опановує пізніше; M2 – друга (іноземна) мова, тобто референти знаків нової мови виявляються не реальними об'єктами, а їх назвами у M1, то таку ситуацію можна відобразити через третю модель, де шлях від означального M2 до означуваного лежить через означальне M1 (Рис.1.3.). Тобто, для білінгва з рідною українською мовою шлях до словесного вираження поняття *дошкільний заклад* словом *école maternelle* лежатиме через лексему *дитячий садок*, а для носія французької мови шлях буде зворотнім – до *дитячий садок* через *école maternelle*



Вперше ці моделі були запропоновані У. Вайнрайхом, який співвідносив їх із типами двомовності, виділеними Л.В. Щербою, згідно з якими перші дві моделі асоціюються з координативним типом двомовності, а третя – із змішаним. Третя модель відповідає типу двомовності, який прийнято називати субординативним. Потім ці моделі були модифіковані іншими вченими [1; 10; 12], а в результаті експериментів, проведених Е. Боллом, було запропоновано четверту

модель зв'язків між означуваними та означальними мовних знаків, за яких первинно встановлений субординативний зв'язок на більш розвинутому етапі опанування М2 сполучається з наявністю прямого зв'язку між означуваним та означальним М2 (Рис. 1.4). Наявність такої моделі була підтверджена подальшими експериментами [5; 11]. Причому доведено, що ідентифікація вихідних мовних одиниць та пошук асоціативних реакцій в умовах двомовності можуть здійснюватися одним індивідом за різними моделями, залежно від мовного матеріалу, ступінь володіння яким може варіювати [3; 4].

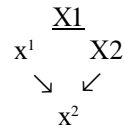


Рис. 1.4

Ще раз наголосимо, що ці моделі відбивають різні види відношень між одиницями мов, що контактують у свідомості білінгва (який не обов'язково є перекладачем). Для теорії перекладу важливим є те, яким чином здійснюється перехід від означального вихідної мови до означального мови перекладу, тобто від x^1 до x^2 або від x^2 до x^1 (залежно від напрямку перекладу). Створення моделі перекладу, тобто умовного зображення процедури здійснення перекладу, що базується на спробі поширити на переклад деякі загальні постулати мовознавства або психології, є однією з нагальних проблем сучасної теорії перекладу. Найбільш поширеними наразі є три моделі: ситуативна, трансформаційна та семантична [2; 6; 9]. Ситуативна модель проміжною ланкою, через яку відбувається переклад $x^1 \leftrightarrow x^2$, вважає ситуацію, що описується у вихідному висловлюванні (*pelouse autorisée* (дозволений газон) – сидіння на газоні не заборонено). Трансформаційна модель описує перехід: структура оригіналу → ядерна структура мови оригіналу → ядерна структура мови перекладу → похідна структура мови перекладу (*Couchez-vous sans m'attendre* → *Couchez-vous, ne m'attendez pas* → *Лягайте спати, не чекайте на мене* → *Лягайте спати, не чекаючи на мене*). Семантична модель на проміжному етапі між мовним знаком М1 та мовним знаком М2 та навпаки вміщує ті значення, поняття, що має в собі вихідна мовна одиниця. На наш погляд, ця модель має найбільшу пояснювальну силу, оскільки ситуативна модель є, очевидно,

різновидом семантичної (бо опис ситуації неможливий без знання семантики висловлювання), а трансформаційна модель описує не процес перекладу, а засіб, до якого вдаються перекладачі в окремих випадках перекладу. Критики семантичної моделі вказують на те, що вона теж не охоплює всіх випадків, оскільки часто переклад настільки відрізняється від оригіналу, що жодна сема оригіналу у перекладі не зберігається (наводяться приклади перекладу усталених та образних виразів). При цьому не враховуються конотативні компоненти значення, а також те, що висловлювання в цілому має семантичні компоненти, що не виводяться з семантики одиниць, що їх складають. Наприклад, французький вираз *mon œil!*, складаючись з двох лексем, які мають своє денотативно-сигніфікативне значення належності до першої особи та органу зору, в цілому має конотативне значення недовіри, яке і передається у перекладі *я тобі не вірю*. Отже, надалі ми будемо розглядати саме семантичні моделі перекладу.

Здається очевидною теза про те, що чим досконаліше володіння перекладача обома мовами, тим якісніший здійснюваний ним переклад. Однак, якщо подивитися наведені вище схеми, можна побачити, що найдосконаліше володіння двома мовами передбачає перша з них, тобто така, коли у свідомості білінгва існують дві системи понять та дві системи мовних знаків, кожна відповідна до своєї. Безперечно, що така структура створює найсприятливіші умови при спілкуванні кожною з мов, оскільки система іншої мови ніяк не виявляє у цей час своєї присутності у свідомості людини. Але, якщо у такого білінгва виникає потреба перекласти певний текст іншою мовою, то схема його уявних дій буде, очевидно, такою, як показано на рис. 2.1. При цьому перекладач має ще знайти відповідність між двома системами понять ($X1 \leftrightarrow X2$), яка не існує априорі у його свідомості. Це створює певні труднощі для перекладу, незалежно від того, який тип еквівалентності існує між мовними одиницями обох мов. Л.В.Щерба говорив про цей тип двомовності, що тут “обидві мови утворюють дві окремі системи асоціацій, що не мають між собою контакту, дві автономні області у мисленні” [10]. Таким чином, носієві такого типу двомовності нелегко без попередньої підготовки підібрати мовний відповідник одиниці однієї мови в іншій, оскільки обсяги понять $X1$ та $X2$, звичайно, здебільшого відрізняються. Тобто, якщо носієві

такого типу двомовності треба перекласти слово *опитувати*, він має ще знайти відповідне українському поняттю *опитувати* французьке поняття *interroger*, щоб вжити відповідну лексему *interroger*, що, як відзначають вчені, які спостерігали такий тип двомовності, не завжди відбувається автоматично і часто потребує певних зусиль [10].

$$x^1 \leftrightarrow X1 \leftrightarrow X2 \leftrightarrow x^2$$

Рис. 2.1

Другій моделі структури мовного знака буде відповідати схема перекладу, наведена на рис. 2.2. Це найсприятливіша для здійснення перекладу модель, за наявності якої у свідомості білінгва вже існують необхідні асоціативні зв'язки, які він “запускає” при перекладі. Так, носій цього типу двомовності для перекладу слова *écrivain* звертається залежно від контексту або до поняття *людина, що пише художні твори*, мовним відповідником якого в українській мові є слово *письменник*, або до поняття *людина, яка щось переписує, копіює*, якому відповідає слово *писар*. Слід зазначити, однак, що X, тобто система понять, не є, звичайно, ідеально однорідною, і кожний елемент цієї системи необов'язково може мати відповідники в кожній з мов (йдеться про безеквівалентні одиниці). Всі безеквівалентні поняття існують у системі X, але вони позбавлені лівого або правого елемента схеми (x^1 або x^2) та потребують описового перекладу. Але наявність таких понять не порушує схему в цілому.

$$x^1 \leftrightarrow X \leftrightarrow x^2$$

Рис. 2.2

Третя модель структури мовного знака при двомовності може бути модифікована у схему, якою користується перекладач, що володіє однією з мов на рівні субординативного білінгвізму. У цьому випадку система понять, через яку проходить переклад, відповідає тільки мовним одиницям рідної мови і є системою понять, системою означуваних рідної мови перекладача (або першої іноземною, якою перекладач володіє краще, ніж тією, з/на яку перекладає – цей випадок ускладнює схему і не є предметом нашого розгляду в цій статті). Структура мовного знака, зафіксована на рис. 1.3, відбиває ситуацію, коли для вираження певного значення іноземною мовою білінгв спочатку уявно пов'язує це значення з відповідною одиницею (або одиницями) рідної мови, а потім добирає відповідну одиницю (одиниці) іноземної мови. При цьому обирається одиниця іноземної мови, що є найближчою

(граматично, фонетично тощо) до одиниці рідної мови, яка може бути доречною, а може не відповідати прийнятним засобам вираження того ж значення носіями мови перекладу. Таким чином реалізується структура субординативного двомовного знака при спілкуванні іноземною мовою під дією міжмовної інтерференції¹. При перекладі з рідної мови на іноземну перекладач, що володіє іноземною мовою на субординативному рівні, оперує не тільки системою означуваних рідної мови, але й обирає засоби їх референції через призму означальних рідної мови. Таким чином, мовна одиниця рідної мови, так би мовити, двічі фігурує у процесі перекладу (рис. 2.3а). За цієї моделі субординативний білінгв, перекладаючи слово *речення* французькою мовою, обере найімовірніше відповідник *proposition*, а не *phrase*, яке за певних умов обрав би носій французької мови, тому що *phrase* у нього асоціюється лише із запозиченим словом *фраза*, а перекладаючи слово *просити*, віддасть перевагу *prier*, якщо *demander* в нього асоціюється з поняттям *питати*, що для українця зовсім не те ж саме, що *просити*, хоча насправді різниця між *prier* та *demander* стилістична та граматична (різниця у керуванні), а не семантична. При перекладі з іноземної мови на рідну процес нібито спрощується, оскільки, сприйнявши одиницю іноземної мови, зрозумівши її, перекладач-білінгв вже не потребує “допоміжних” засобів для вираження сприйнятого значення засобами рідної мови. Але тут можуть виникати інші “небезпеки” у вигляді калькованого перекладу, коли слово *phrase* буде перекладатися як *фраза*, а не як *речення*, або наприклад, у вигляді помилок, спричинених зміною значення слова при запозиченні (пор. *конфронтація* (*протиставлення*) та *confrontation* (*зіставлення*)). У цьому випадку на процес перекладу можуть впливати як особливості одиниць рідної мови, так і особливості знаків мови перекладу (рис. 2.3б). Характерним для обох схем є те, що перекладач використовує не одну “спільну” систему понять, а саме систему означуваних рідної мови.

$$x^1 \rightarrow X1 \rightarrow (x^1) \rightarrow x^2$$

Рис. 2.3а

$$x^2 \rightarrow X1 \rightarrow (x^2/x^1) \rightarrow x^1$$

Рис. 2.3б

1 Під міжмовною інтерференцією ми розуміємо “психофізіологічний механізм взаємодії у свідомості індивіда двох, а іноді і більше мовних систем, дія якої проявляється в індивідуальній мовленнєвій практиці в умовах становлення двомовності і може давати як негативний, так і позитивний результат при опануванні вторинної мовної системи” [8]

Принципово всі вищезазначені типи переходів відрізняються тільки ступенем володіння перекладачем мовами, якими він оперує, тобто залежать від особистих якостей перекладача. Крім того, оскільки абсолютних білінгвів (тобто тих, хто володіє двома мовами на рівні координативної двомовності) зовсім не багато, то слід зауважити, що чисельне співвідношення моделей перекладу у свідомості одного перекладача буде неоднаковим при перекладі з рідної та на рідну мову. Однак безперечним є той факт, що найсприятливішою моделлю білінгвізму для перекладача є змішана модель з однією системою означуваних та двома системами означальних. На початковому та середньому етапах вивчення іноземної мови переважає субординативна модель, яка по мірі удосконалення володіння обома (у тому числі і рідною) мовами, проходячи період “перехідних” моделей, переходить до змішаної або координативної форми білінгвізму. Причому, позбавлений цілеспрямованого формування, цей процес проходить повільно, і кінцеві моделі, якщо вони формуються довільно, не завжди відповідають меті досконалого перекладу. Тому потрібне цілеспрямоване формування другої моделі білінгвізму саме при підготовці перекладачів (тому що при навчанні іноземної мови з метою створення мовної, а не перекладацької компетенції, саме застосування перекладацьких схем має бути обмеженим і вважається у великій кількості таким, що заважає формуванню мовленнєвої компетенції через ідіоматичність кожної мови). При цьому бажаним було б розроблення системи навчання, за якої схеми переходу формувалися б свідомо, виводячи у “світле поле” свідомості проміжні ланки, формальні та семантичні складові мовного знаку кожної з мов. Основні положення такої системи мають стати предметом спеціального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх ; пер. с англ. – К. : Вища школа, 1979. – 264 с.
2. Гак В.Г. Теория и практика перевода. Французский язык / В.Г. Гак, Б.Б. Григорьев. – М. : Интердиалект+, 2003. – 455 с.
3. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1996. – 195 с.
4. Залевская А.А. Об экспериментальном исследовании структуры языкового знака в условиях учебного билингвизма / А.А. Залевская // Психо-

- лингвистические и лингвистические аспекты проблемы языковых контактов. – Калинин, 1978. – С. 54-76.
5. Клименко А.П. Две модели порождения текста при двуязычии и некоторые вопросы обучения третьему языку / А.П. Клименко, А.Е. Супрун // Взаимодействие языков в процессе обучения : материалы 2-го симпозиума. – Вильнюс, 1971. – С. 17-18.
 6. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение / В.Н. Комиссаров. – М. : ЭТС., 2002. – 424 с.
 7. Любимова Н.А. Психолингвистические основы обучения второму языку / Н.А. Любимова // Материалы X Конгресса МАПРЯЛ. Пленарные заседания : сб. докл. – СПб. : Политехника, 2003. – Т. II. – С. 23-28.
 8. Любимова Н.А. Творческая письменная речь как инструмент адаптации в иноязычной культуре / Н.А. Любимова, Е.В. Бузальская // Слово есть дело: юбил. сб. науч. тр. в честь проф. И.П. Лысаковой. – СПб. : Сударыня, 2010. – Т. 1. – С. 557-561.
 9. Чередниченко О.І. Теорія і практика перекладу. Французька мова / О.І. Чередниченко, Я.Г. Коваль. – К. : Либідь, 1995. – 320 с.
 10. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
 11. Bol E., Carpay J. Der Semantisierungssporozes im Fremdsprachenunterricht / E. Bol, J. Carpay // PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts, 1972. – Heft 2. – S. 12-23.
 12. Diebold A.R. The consequences of early bilingualism in cognitive development and personality formation / A.R. Diebold. – Ann Arbor : The University of Michigan, 1967. – 124 p.

УДК 371.26 : 811.161.2

ТЕСТУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ ПРЯМУВАННЯМ

Михайлова Т.В., канд. філол. наук (Харків)

У статті проаналізовано тестові форми оцінювання й визначено межі їх застосування на заняттях з української мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: мовна компетенція, тест, валідність, українська мова за професійним спрямуванням.

Михайлова Т.В. Тестирование на занятиях по украинскому языку профессиональной направленности. Стаття посвящена изучению тестовых форм контроля и определению границ их применения на занятиях по украинскому языку профессиональной направленности.

Ключевые слова: языковая компетенция, тест, валидность, украинский язык профессиональной направленности.

Mykhaylova T.V. Testing at the Professionally-oriented Ukrainian Language Lessons. The article is devoted to the study of test control forms and the determining of their limits at a professionally-oriented Ukrainian language lesson.

Key words: linguistic competence, test, validity, professionally-oriented Ukrainian language.

Для успішного виконання професійних функцій та обов'язків фахівець повинен мати не тільки ґрунтовну теоретичну підготовку, але й володіти багатьма практичними мовними й мовленнєвими навичками й уміннями (правильно писати й говорити, створювати й редагувати документи та фахові тексти, користуватися мовою в різних ситуаціях тощо). Для формування мовно-термінологічної та мовленнєвої компетенцій (невід'ємних складників загальної фахової підготовки майбутніх спеціалістів) студентів і курсантів вищих навчальних закладів навчають української мови за професійним спрямуванням із застосуванням вискоелективних класичних і новітніх методик викладання й діагностики знань і сформування вмінь

Прагнення наблизити національну освіту до західноєвропейської та підвищити її якість, приєднання до Болонського освітнього процесу та впровадження в навчальний процес кредитно-модульної системи зумовило потребу реформування наявної в українських ВНЗ системи контролю якості освіти. Для цього до традиційних форм виявлення результатів навчання та їх коригування додано таку технологію, як тестовий контроль.

Сьогодні все ще точаться дискусії про переваги й недоліки тестового оцінювання знань і вмінь студентів. Тому проблеми тестування залишаються актуальними й перебувають у центрі уваги українських та зарубіжних дослідників (В. Аванесов, Н. Азарова, О. Дюмін, Г. Онуфрієнко, С. Толочко, М. Челишкова та ін. [1–3; 5; 6]), які підкреслюють вагому роль та ефективність сучасних освітніх

інформаційних технологій у діагностиці рівня знань студентів. Сфера застосування тестової методики дедалі ширшає, оскільки тест є одним із найбільш зручних, ефективних та об'єктивних засобів контролю результатів навчання. Цьому сприяє й розвиток інформаційних технологій, створення комп'ютерних тестових систем, за допомогою яких можна швидко й об'єктивно опитати й оцінити знання всіх студентів [4].

Мета статті – узагальнити й осмислити набутий досвід використання сучасних тестових форм оцінювання, визначити умови ефективного застосування тестового контролю, обґрунтувати його доцільність й межі використання на заняттях із навчальної дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” для студентів вищої школи.

У методиці викладання у ВНЗ **тест** визначаємо як цілісну систему завдань специфічної форми із поступовим підвищенням складності, що дає змогу ефективно вимірювати рівень знань і вмінь студента, якісно оцінити їх структуру, встановити відповідність освітнього чи кваліфікаційного рівня особи до вимог освітніх або кваліфікаційних характеристик [1; 3].

Найважливішими характеристиками тесту в дидактиці визнано об'єктивність, валидність (відповідність вимірюваного певним методом тому, що вимірюється, тобто придатність для вимірювання саме цих знань та вмінь), надійність і точність вимірювань [1]. Однак така форма контролю тільки тоді стає тестом, коли проходить експертизу та апробацію. Через це технологія тестування передбачає проведення певних етапів: створення системи тестових завдань і шкали оцінювання, експертизу та апробацію завдань, проведення тестового контролю, аналіз його результатів та коригування знань, умінь і навичок.

У Національному технічному університеті “Харківський політехнічний інститут” (НТУ “ХПІ”) науково-педагогічні працівники кафедри української, російської мов і прикладної лінгвістики також застосовують новітні технології навчання та контролю на заняттях з української мови за професійним спрямуванням, опановуючи основні засади тестової методики оцінювання якості освіти, яка виявилася досить ефективною за умов невеликої кількості годин, відведених на вивчення дисципліни. Так, розроблено оригінальні бази завдань для

комп'ютерної діагностики знань студентів усіх факультетів і курсантів факультету військової підготовки НТУ "ХПІ" за змістовими модулями із зазначеного курсу (щоправда, програми мовної підготовки цивільних та військових фахівців різняться). Комп'ютерна програма добирає з бази даних певну кількість завдань, кожне з яких має чотири варіанти відповідей, лише один варіант є правильним. Однак поки що тестові методики, на жаль, частіше використовуються в паперовому вигляді через брак технічних засобів для їх проведення. Перевірка рівня якості освіти студентів і курсантів відбувається шляхом виконання контрольних робіт (із 25 варіантів). Кількість питань, критерії оцінювання й час на виконання завдань варіюються відповідно до визначених викладачем цілей, особливостей виконання робіт (за допомогою комп'ютера чи без нього).

До укладання таких комплексів, що доповнюють навчально-методичні матеріали з дисципліни "Українська мова за професійним спрямуванням", було залучено досвідчених викладачів кафедри. Розроблено тестові завдання за розділами: правила оформлення наукових праць і ділових паперів; основні поняття риторики (теоретичні й деякі практичні матеріали для курсантів); фундаментальні поняття термінознавства, труднощі нормативного вживання термінів, а також перекладання наукових, економічних і технічних текстів; культура мовлення. Цей вид контролю на заняттях з української мови за професійним спрямуванням має на меті перевірити ступінь засвоєння початкового матеріалу з вищезазначених питань, сприяти покращенню навичок користування державною мовою у професійній діяльності, провести за результатами комплексної діагностики індивідуальну корекцію знань, визначивши потребу, обсяги і зміст повторного тестового контролю.

Обговоривши науково-методичні засади сучасного тестування у вищій школі, науково-педагогічні працівники кафедри дійшли згоди, що тести будуть ефективними лише тоді, коли вони відповідають таким вимогам: репрезентативність навчального матеріалу у змісті тесту; точність, стислість й однозначність формулювання завдання; відповідність змісту завдань цілям тестування; взаємозв'язок змісту й форми; важливість знань, що перевіряються; відповідність змісту тестів сучасним вимогам державних освітніх стандартів, потребам подальшого навчання або майбутньої професійної діяльності студентів

і курсантів; стверджувальна форма завдання; поступове підвищення складності завдань тощо [1–3; 6].

Тестування як форма діагностики, що реалізує одночасно навчальну, тренувальну, діагностичну, виховну й коригувальну функції, на заняттях з указанного курсу застосовується для поточних і підсумкових (модульних і залікових) контролів, що сприяє засвоєнню матеріалу, допомагає з'ясувати ступінь та обсяги його опанування студентами. Ректорський контроль залишкових знань та вмій тих, хто навчається, із навчальної дисципліни "Українська мова за професійним спрямуванням" в університеті також відбувається за тестовими методиками й визначає рівень освітньо-професійної підготовки фахівців. Поширеність тестування в навчальному процесі студентів і курсантів зумовлена тим, що сприяє пожевженню та оптимізації навчального процесу, своєчасному контролю та коригуванню якості набутих знань, умінь і навичок; покращує рівень засвоєння матеріалу. Тестова методика також забезпечує єдність умов вимірювання, критеріїв оцінювання, зворотний зв'язок, оперативність виконання студентами й оцінювання викладачами, об'єктивність вимірювань, більш комфортний психологічний стан студента порівняно з його емоційним настроєм на іспиті; охоплює багато розділів навчальної програми; може бути подана в комп'ютерній формі; економить зусилля викладачів; вивільнює на занятті час на інші види робіт; дає змогу тестувати велику кількість осіб.

Серед тестів у методиці викладання виокремлюють такі види: 1) тести закритої форми із множинним вибором; 2) тести відкритої форми, де особа повинна сконструювати самостійно відповідь і вписати її у відведене місце; 3) тести на встановлення відповідності; 4) тести на визначення правильної послідовності явищ, дій тощо.

Для оцінювання рівня знань студентів і курсантів на заняттях з української мови за професійним спрямуванням викладачами створено окремі комбіновані комплекти тестових завдань, у складі яких – 70% завдань закритої та 30% тестів відкритої форми. Виправданим, на наше переконання, є невживання альтернативних тестових завдань, що передбачають наявність лише двох варіантів відповіді ("так – ні" або "правильно – неправильно"), тому що результати такого оцінювання мають великі похибки, не дають повного й об'єктивного уявлення про рівень знань студентів і курсантів.

Зауважимо, що комплекти завдань для контролю із зазначеної дисципліни в НТУ “ХПІ” складаються переважно з тестів закритої форми з множинним вибором, які передбачають наявність однієї правильної відповіді та трьох дистракторів (неправильних, але правдоподібних за формою або змістом відповідей). Незважаючи на значні переваги цих завдань, не слід забувати і про недоліки тестів із множинним вибором, серед яких: значні витрати часу на підготовку та апробацію якісних матеріалів для проведення вимірювань; неефективність тестів під час встановлення рівня комунікативно-мовленнєвої компетенції, неможливість закріплення студентами нормативної вимови; імовірність угадування правильної відповіді; гальмування розвитку ініціативи й умінь володіти собою; неможливість розвитку навичок творчої або дослідницької праці.

На нашу думку, для об’єктивності оцінювання знань варто доповнити наявні комплекти завданнями на встановлення відповідності та визначення правильної послідовності (дій, етапів, правил та ін.), які виконують контрольну й навчальну функції та сприяють виявленню знань не лише фактів, основних термінів, визначень понять, але й причинно-наслідкових взаємозв’язків, алгоритмів і методик професійної діяльності. Виконання таких завдань свідчитиме про розуміння студентами й курсантами логіки навчального матеріалу, їхню здатність розв’язувати проблеми фахового спрямування.

Тому до комплектів завдань варто додати, зокрема, такі тести:

I. До модуля “Основи аналітико-синтетичної компресії науково-технічних текстів”:

1. Розташуйте у правильній послідовності дії для написання реферату.

- А. Вибрати тему, визначити мету й обсяг реферату.
- Б. Написати текст реферату.
- В. Оформити титульну сторінку й бібліографію.
- Г. Дібрати та опрацювати літературу з теми.
- Ґ. Скласти план реферату.
- Д. Відредагувати текст реферату.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	

II. До модуля “Основи термінологічної підготовки фахівця”:

1. Установіть відповідність між основними поняттями термінознавства та дефініціями відповідних наукових понять.

- 1. Термінознавство. А. Перехід терміна з певної галузі у звичайну мову.
- 2. Термін. Б. Упорядкована сукупність термінів, що обслуговує наукову теорію певної галузі.
- 3. Терміносистема. В. Слово або словосполучення, що називає наукове поняття певної галузі.
- 4. Терміноелемент. Г. Структурна частина терміна.
- 5. Термінологізація. Ґ. Перехід звичайного слова в яку-небудь спеціальну сферу з новим термінологічним значенням.
- Д. Наука про терміни та їхні особливості.

1.	2.	3.	4.	5.

2. Установіть відповідність між прикладами спеціальної лексики та її структурними типами.

- 1. Операційна система. А. Суфіксальний термін.
- 2. Енергоносії. Б. Складний термін.
- 3. β-частинка. В. Складений термін.
- 4. Вимір. Г. Символьний термін.
- 5. Шліфування. Ґ. Ініціальна аббревіатура
- Д. Префіксальний термін.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

3. Установіть відповідність між терміноелементами, що є частинами складних слів, та їхніми значеннями.

- 1. Гідро-. А. ‘Газ; газовий’.
- 2. Гігро-. Б. ‘Вода, водний простір’.
- 3. Геліо-. В. ‘Подвоєння’.
- 4. Бі-. Г. ‘Життя; біологічний’.
- 5. Біо-. Ґ. ‘Волога’.
- Д. ‘Сонце; сонячний’.

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

III. До модуля “Основи перекладання науково-технічних текстів”:

1. Установіть відповідність між прикладами словникових статей і видами лексикографічних праць.

- | | |
|--|--|
| 1. Промовець – доповідач,
(майстерний) оратор,
красномовець,
(видатний) трибун. | А. Тлумачний словник
фахової лексики. |
| 2. Веліти (вимагати,
наказувати). – Воліти (хотіти,
бажати). | Б. Словник синонімів. |
| 3. Всі (кожен у сукупності
з іншими). – Ніхто (указує
на повну відсутність людей,
живих істот). | В. Словник антонімів. |
| 4. Драйвер – програма для
управління роботою
периферійного обладнання
комп’ютера. | Г. Словник паронімів. |
| 5. Кожух, -а – [ко’жух]
Насміхаєшся – [насм’іхájьс’а] | Г. Орфографічний словник.
Д. Орфоепічний словник. |

1.	2.	3.	4.	5.

2. Установіть відповідність між прикладами російських дієприкметників та їх українськими відповідниками.

- | | | | |
|--------------------------|---|----|--|
| 1. Используемый метод. | А. Використовуючи метод. | 1. | |
| 2. Используя метод. | Б. Який використовує метод. | 2. | |
| 3. Использовав метод. | В. Використовуваний метод. | 3. | |
| 4. Использувавший метод. | Г. Використавши метод. | 4. | |
| 5. Использованный метод. | Г. Використаний метод.
Д. Який використав метод. | 5. | |

Тестові форми діагностики доцільно використовувати не лише на заняттях для поточного контролю, а й під час організації самостійної роботи студентів (курсантів), корисними вони будуть і під час відпрацювання ними пропущених занять. Однак не варто

абсолютизувати тестування і проводити його на кожному занятті, бо, вважаємо, для забезпечення об’єктивності контролю, активізації пізнавальної діяльності осіб потрібно використовувати різноманітні прийоми контролю якості освіти.

На наше переконання, тестові завдання з указанного курсу через зазначені вище недоліки не можуть бути єдиним засобом навчання й перевірки засвоєного матеріалу. Одержані під час такого контролю бали лише частково визначають комплексний рейтинговий бал за окремих модулів навчальної дисципліни, остаточно ж оцінка встановлюється внаслідок підсумовування оцінок за цей та інші види робіт. Тому тестування слід використовувати як додаткову методику контролю разом із традиційними його формами – письмовими творчими роботами, усними опитуваннями, укладанням наукових праць і ділових паперів, перекладанням і редагуванням фахових текстів тощо. Так можна забезпечити об’єктивність діагностики якості освіти для подальшого коригування знань, умінь та навичок студентів і курсантів.

Отже, проаналізувавши застосування тестових завдань у практиці викладання курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” за умов кредитно-модульної системи, ми дійшли таких висновків:

1) метод тестового контролю, незважаючи на певні недоліки, може бути ефективним за умов детального технологічного відпрацювання його механізму, а також за умов поєднання в межах одного тестового комплексу різних видів завдань, що відповідає вимогам сучасної методики викладання лінгвістичних дисциплін, забезпечує достовірність одержаних результатів;

2) не слід визнавати тестову діагностику якості освіти під час викладання української мови за професійним спрямуванням як єдину, найголовнішу, оскільки результатів такої перевірки все ж недостатньо для визначення об’єктивного рівня мовної та мовленнєвої компетенцій майбутнього фахівця. Тому тестування як високотехнологічний вид контролю (особливо в комп’ютерному вигляді) доцільно запроваджувати на заняттях з курсу “Українська мова за професійним спрямуванням” у комплексі з традиційними формами оцінювання рівня навчальних досягнень.

Оскільки інноваційні технології в поєднанні із традиційними формами навчання й контролю знань, умінь та навичок студентів і курсантів

здатні забезпечити опанування ними фахової мови, формування в них мовно-термінологічної компетенції, тому подальші дослідження в цьому напрямку вважаємо перспективними, пріоритетними.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий : учеб. книга / В.С. Аванесов. – 3-е изд., доп. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
2. Азарова Н.В. Термінологічна компетенція в контексті інноваційних технологій навчання мови права / Н.В. Азарова, Г.С. Онуфрієнко // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. пр. / відп. ред. Л.О. Симоненко. – К. : КНЕУ, 2003. – Вип. V. – С. 303-306.
3. Дюмін О.З. До проблеми тестування знань із курсу “Українська мова” / О.З. Дюмін // Образование и виртуальность – 2006 : сб. науч. тр. X Междунар. конф. Украин. ассоциации дистанц. образования / под общ. ред. В.А. Гребенюка, Д.И. Киншука, В.В. Семенца. – Харьков – Ялта : УАДО, 2006. – С. 428-435.
4. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / уклад. О.І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 204 с.
5. Толочко В.С. Особливості й проблеми тестування у вищій аграрній освіті / В.С. Толочко // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво : міжвуз. зб. – Луцьк, 2011. – Вип. 4. – С. 224-226.
6. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособие / М.Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 431 с.

УДК 811.161.1'243'36:378-054.62

ГРАМАТИЧНИЙ АСПЕКТ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Петров І.В. (Харків)

У статті аналізується сучасний стан розробки питань організації навчання іноземних студентів граматики російської мови, виокремлюються принципи навчання, що можуть бути використані при створенні навчальних комплексів.

Ключові слова: іноземні студенти, російська мова як іноземна, граматичний аспект, електронний навчальний комплекс.

Петров И.В. Грамматический аспект в формировании коммуникативной компетенции иностранных студентов. В статье анализируется современное состояние разработки вопросов организации обучения иностранных студентов грамматике русского языка, выделяются принципы обучения, которые могут быть использованы при создании учебных комплексов.

Ключевые слова: иностранные студенты, русский язык как иностранный, грамматический аспект, электронный учебный комплекс.

Petrov I.V. Grammatical Aspect in the Formation of Foreign Students Communicative Competence. The current state of elaborating the issues connected with the organization of teaching foreign students the Russian language grammar is analyzed. The teaching principles which can be used in creating educational complexes are identified.

Key words: foreign students, Russian as a foreign language, grammatical aspect, electronic educational complex.

Складно переоцінити роль, яку відіграє граMATика в процесі навчання нерідної мови та формування мовної особистості. Оволодіння цим аспектом мови допомагає учаснику комунікації як орієнтуватися в конкретній ситуації, так і створювати, моделювати її. Виходячи з цього, володіння граMATикою – це своєрідний код, який дає можливість будувати будь-які повідомлення, що відображають позамовну дійсність. ГраMATика більше за інші аспекти мови виконує систематизуючу функцію, поділяючи слова за їх узагальненим значенням на частини мови, а також створюючи моделі поєднання слів у речення.

ГраMATика вивчає загальні закони будови та змінювання форм слів, абстрагуючись від їх конкретного значення, типи речень, способи сполучення слів у мовленні для вираження тої чи іншої думки. Л.В. Щерба зазначав, що основною рисою граMATики є абстрагуючий та узагальнювальний характер [6]. Таким чином, граMATика являє собою узагальнений та систематизований мовний матеріал і містить у собі закони вживання цього матеріалу в мовленні.

Побудова методичних систем навчання граMATики різних категорій іноземців є **актуальною** науковою проблемою. Важливість навчання граматичного аспекту зумовлює інтерес до нього науковців та викладачів-практиків. Л.М. Черноватий виокремлює абстрактну

граматику – систему правил мови, яка діє незалежно від ступеня її пізнання людиною та лінгвістичного опису, лінгвістичну граматику (аналітичну, наукову) – відображення абстрактної граматики в лінгвістиці, а також педагогічну граматику (навчальну) – правила лінгвістичної граматики, пристосовані до навчання мови [8].

Метою даної статті є аналіз сучасного стану розробки питань організації навчання іноземних студентів граматики російської мови та виокремлення принципів такого навчання, що можуть бути використані при створенні підручників і навчальних комплексів.

Для того, щоб граматика була ефективним інструментом у навчанні мови, необхідно окреслити алгоритм дій, що потрібно виконати з граматичним матеріалом при створенні навчального посібника: 1) виокремлення граматичного матеріалу, який має відповідати комунікативним потребам студентів (граматичний мінімум); 2) аналіз виділеного матеріалу з точки зору об'єктів засвоєння, що містяться в ньому (комунікативно доцільні граматичні форми); 3) визначення способів презентації граматичного матеріалу в підручнику відповідно до системи навчальних дій, що реалізують завдання посібника [3]. Під час виконання першого завдання – виокремлення граматичного матеріалу – необхідно враховувати такі моменти: 1) вживаність і частотність явищ; 2) їхня стилістична нейтральність; 3) зразковість; 4) необхідність виключення синонімів; 5) обмеженість лексичного мінімуму відповідно до етапу навчання; 6) особливості рідної мови студента; 7) конкретні цілі вивчення мови з урахуванням майбутньої спеціальності студентів та їхнього рівня мовної підготовки.

Головним принципом виокремлення граматичного матеріалу для підручника з мови навчання є принцип комунікативності, який дозволяє відібрати матеріал, необхідний для спілкування в сферах і видах мовленнєвої діяльності, що відповідають цілям навчання. Комунікативна спрямованість навчання мови вимагає такого опису граматичного аспекту й такого навчання граматики, яке б зробило її справжнім інструментом спілкування, перетворило б її з об'єкта засвоєння на знаряддя діяльності. Необхідність знання граматики мови буде очевидна для студента, якщо її засвоєння буде комунікативно мотивованим, якщо буде показана здатність кожної мовної одиниці брати участь у реальному мовленнєвому спілкуванні. Важливо відзначити, що в залежності від профілю навчання (нефілологічний

або філологічний) підходи до викладання граматичного матеріалу будуть різними. Крім цього, опис граматичного матеріалу в практичних цілях не може бути представлений в одній площині, оскільки в навчанні важливо показати студентам як структурно-граматичні ознаки того чи іншого мовного явища (сфера мови), так і використання матеріалу, який вивчається (сфера мовлення), тому в описі мови необхідно виділяти декілька аспектів: 1) описувально-лінгвістичний; 2) функціональний; 3) методичний [7]. Такий підхід відповідає головним методичним принципам взаємопов'язаного вивчення аспектів мови і взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності [6].

У межах функціональної граматики Л.В. Щерба розмежовує “активну” та “пасивну” граматику [7]. Активна граматика, на його думку, повинна містити відповідь на питання “як виражається опис того чи іншого фрагмента дійсності”. Це “як” повинно розкрити не тільки набір засобів, мовний інвентар, але й вказати, як використовуються, яким чином функціонують ці засоби. Активна граматика повинна навчати слухати та розуміти, з одного боку, та реагувати на висловлювання співрозмовника, відповідати, вступати з ним у спілкування – з іншого.

В активній граматиці має вміщуватися той матеріал, який є необхідним та достатнім для реального спілкування в межах навчально-комунікативних ситуацій [7]. Саме через це для активної граматики типовими є комунікативний підхід і “ситуативний шлях навчання”, а основним принципом подачі лексико-граматичного матеріалу є розкриття специфіки його вживання, що визначається на основі аналізу мовних фактів від змісту до форми.

У свою чергу, пасивна граматика теж повинна включати потрібний студенту матеріал, але пасивна граматика має інше завдання – забезпечити читання й розуміння необхідної літератури, розуміння текстів під час аудіювання. Відібраний у межах пасивної граматики матеріал не використовуватиметься для обробки в активному сенсі (в активних видах мовленнєвої діяльності), й подача мовного явища може починатися з формальних характеристик із подальшим розкриттям його значення, тобто від форми до змісту.

Порівнюючи активну та пасивну граматику, варто говорити про різний характер одиниць навчання. Для активної граматики вихідним

має бути “мовленнєвий зразок” у вигляді цілісних речень, що відповідають комунікативним цілям висловлювання. Для пасивної граматики одиницею навчання варто вважати типові структурно-семантичні моделі, які послідовно відображають введення навчальних слів, словосполучень і речень [7]. При цьому, залучаючи елементи активної та пасивної граматики до навчання, маємо враховувати відмінності в подачі граматичного матеріалу для студентів-філологів та нефілологів, різні підходи до викладання граматики в залежності від профілю навчання.

З.М. Ієвлева виділяє два найбільш розповсюджених способи презентації мовного матеріалу в підручниках: тематико-ситуативний, коли урок організується на основі комплексу ситуацій спілкування, що належать до визначеної теми, в ньому вивчається необхідний для “обслуговування” даного ситуативного комплексу мовний матеріал; “лінгвістичний”, коли урок будується у відповідності з виокремленим для вивчення комплексом мовного матеріалу [3]. У другому випадку можливі варіанти: в основі організації граматичного матеріалу може бути парадигматичний (“вертикальний”) або синтаксичний принцип. Дослідник відзначає, що ні перший, ні другий спосіб не відповідають у повній мірі принципу комунікативності в організації навчального матеріалу. При використанні парадигматичного принципу не реалізується вихід граматичних знань у мовлення. Це ж можна сказати й про організацію граматичного матеріалу на синтаксичній основі [3]. Так чи інакше, вибір у якості основної одиниці організації навчального матеріалу конструкції речення є ефективним засобом навчання граматики. Г.І. Рожкова також рекомендує в процесі подачі граматичного матеріалу спиратися на основну одиницю мови – речення [7], якому у мовленні відповідає висловлювання.

Слабким місцем тематико-ситуативного способу організації навчального матеріалу є відсутність достатнього рівня узагальнення та систематизації вживання мовних одиниць і, таким чином, студенти прив’язані до конкретних засвоєних ними контекстів [3].

Спираючись на результати попередніх досліджень, можна стверджувати, що для формування мовленнєвої компетенції навчальний матеріал повинен бути презентований у підручнику не тільки в цілісних мовних комплексах (в узагальненому

систематизованому вигляді), але й у вигляді моделей реального мовленнєвого спілкування. Також важливу роль у процесі навчання граматики відіграє реалізація принципу концентризму, яка знаходить вираження у вміщенні спеціальних уроків-узагальнень після кожного циклу або серії уроків. Саме ці підходи вважаються нам актуальними для використання у підручниках не тільки традиційного, але й електронного типу, тому що презентація навчального граматичного матеріалу у вигляді мовленнєвих моделей допомагає застосовувати у процесі навчання принцип інтерактивності, а реалізація принципу концентризму дозволяє в будь-який момент повертатися до вивченого раніше матеріалу.

Завдання сучасної мовної освіти вимагають реалізації основних принципів подачі граматичного матеріалу не тільки в традиційних підручниках, але й в електронних навчальних комплексах, і саме розробку методичних засад організації граматичного аспекту таких підручників ми вважаємо перспективним напрямом подальших наукових досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Добровольская В.В. Текст – грамматика – текст. // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного : Материалы V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 300-летию со дня рождения М.В. Ломоносова: Москва, филологич. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 24-26 ноября 2011 г. – М. : МАКС Пресс, 2011 – С. 6-9.
2. Ієвлева З.Н. Методика преподавания грамматики в практическом курсе русского языка для иностранцев / З.Н. Ієвлева. – М. : Рус. язык, 1981. – 144 с.
3. Ієвлева З.Н. Типовой грамматический материал в учебнике русского языка / З.Н. Ієвлева // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного: сб. ст. / сост. Л.Б. Трушина. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 128-138.
4. Кокорина С.И. Проблемы описания грамматики русского языка как иностранного / С.И. Кокорина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 132 с.
5. Лариохина Н.М. Обучение грамматике научной речи и виды упражнений / Н.М. Лариохина. – М. : Рус. яз., 1989. – 160 с.
6. Методика преподавания русского языка на начальном этапе / Г.И. Дергачева, О.С. Кузина, Н.М. Малашенко. – 3-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1989. – 248 с.

7. Рожкова Г.И. Вопросы практической грамматики в преподавании русского языка как иностранного / Г.И. Рожкова. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 61 с.
8. Черноватый Л. Н. Психологические и лингводидактические основы педагогической грамматики / Л. Н. Черноватый. – Х. : Основа, 1998. – 192 с.

УДК 811.111'276.6:656.61

РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ УМІНЬ ГОВОРІННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ СТРАТЕГІЇ „МИРОТВОРЕЦЬ”

Петровська Ю.В., канд. пед. наук (Херсон)

Стаття присвячена розкриттю соціокультурних відмінностей у спілкуванні між моряками, які є представниками суспільства з авторитарним та демократичним стилями керування. Навчання моряків уникати конфліктних ситуацій у професійній діяльності здійснюється за допомогою стратегії „миротворець”. Успішність її впровадження у навчальний процес продемонстровано на прикладі вправ в усному мовленні.

Ключові слова: англійська мова для моряків, стратегія „миротворець”, авторитарний та демократичний стилі керування.

Петровская Ю.В. Развитие у будущих судоводителей умений говорения с использованием стратегии “миротворец”. Статья посвящена раскрытию социокультурных отличий в общении между моряками, которые являются представителями общества с авторитарным и демократический стилями управления. Обучение моряков избегать конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности с использованием стратегии “миротворец”. Успешность ее внедрения в учебный процесс продемонстрировано на примере комплекса упражнений в устной речи.

Ключевые слова: английский язык для моряков, стратегия “миротворец”, авторитарный и демократический стили управления.

Petrovska Y.V. The Development of Deck Officers' Speaking Skills Due to the Strategy “Peacemaker”. The article discloses sociocultural differences in communication within the mixed crew where seamen belong to high- and low-power distant societies. The strategy “peacemaker” is recommended to be used in order to teach future deck officers avoid conflicts in their professional activity.

© Петровська Ю.В., 2012

Effective implementation of the strategy in class and out of it is organized on the basis of complex of tasks in oral speech.

Key words: Maritime English, strategy “peacemaker”, high-/ low-power distant society

Постановка проблеми. На сьогодні успішне виконання професійних обов’язків на судні між представниками різних культур неможливе без знань, навичок і вмінь міжкультурного спілкування, що розкривають здатність індивіда не тільки встановлювати та підтримувати розмову, але й уникати конфліктних ситуацій. Нездатність судноводів вчасно попередити офіцера на вахті або капітана про небезпеку і запобігти неправильному рішення з боку керівного складу містка у ввічливій формі, яка не викликати зворотної реакції, є основою природи конфлікту. Згідно з дослідженнями Аніти М. Ротблум [10: 6], 75% – 96% аварій у морі відбуваються через людський фактор, де помилки спілкування становлять до 24% і продовжують зростати, що свідчить про необхідність формування англійської міжкультурної компетенції у студентів-судноводів.

Аналіз актуальних досліджень. Специфіка впливу національної культури на спілкування, і зокрема природу виникнення конфліктів, досліджується вченими у різних напрямках. У сучасній конфліктології основну увагу психологи (Г.Я Гольдштейн, М.В. Меткин та ін.), приділяють опису стилів керування, психотипам особистості та факторам, які впливають на протікання конфлікту. Психологічні передумови стали підґрунтям для лінгвістичного аналізу типологій конфлікту і вибору вербальних установок, сценаріїв і схем для його урегулювання (А. Вежицька, Л.Р. Комалова, Л.О. Шкатова, К.Р. Steuber), а також укладання типології комунікативних поразок і стратегій їх подолання (Г.О. Бодрова, Д.Б. Гудков, Н.В. Коробова, П.М. Хроменков). Зацікавленість проблемою навчання міжкультурної комунікації просліджується також у сучасній методиці викладання англійської мови у вищих мовних [1; 4] та немовних закладах освіти [2; 8].

Проте розглянуті вище дослідження не демонструють системного підходу до виділення стратегій і тактик їх реалізації на основі проаналізованого мовного матеріалу. Окремо розглянуті мовні засоби (дієслова, прислівники, заперечні сполучники, частки тощо) не дають

цілісного розуміння стратегії уникнення конфлікту і методики її навчання. Зазначені праці не висвітлюють також специфіки мовленнєвої поведінки моряків на судні, зумовленої їхнім соціальним положенням, професійними обов'язками та стилем керування і пов'язаної з національним укладом суспільства, з якого вони походять. Відсутність навчальних посібників та підручників з питань навчання судноводіїв уникати конфліктів в умовах екстреної ситуації зумовили необхідність розробки комплексу вправ в усному мовленні з цього питання.

Метою статті є розробка комплексу вправ для розвитку вмінь говоріння з використанням запропонованої нами стратегії „миротворець”.

Визначення тактик спілкування у змісті названої стратегії ми здійснювали на основі запропонованих Г. Хофштеде [9: 15] принципів індивідуалізму / колективізму, уникнення невпевненості та дистантності влади, що реалізується у виборі авторитарного або демократичного стилів керування. Названі принципи є ключовими для розуміння необхідності пошуку компромісу між моряками різними за рангом та національним світосприйняттям у ситуаціях підвищеного ризику, і отже вибору відповідних мовленнєвих засобів, які розкривають модель ввічливості англomовного суспільства. На основі мовленнєвих моделей ввічливості, представлених у роботі Ю.Б. Кузьменкової [3], нами були виділені тактики урегулювання конфлікту. Відбір найбільш доцільних тактик спілкування як серед старших, так і молодших чинів на борту судна був здійснений нами [6] у ході соціологічного опитування. У результаті проведеного дослідження підтверджено ефективність застосування 6 тактик подолання конфліктної ситуації у складі стратегії „миротворець”: зобов'язання, самоінструкція, запитання, порада, пропозиція, натяк.

З метою розвитку вмінь міжкультурного спілкування на основі стратегії „миротворець” нами було розроблено комплекс вправ. Послідовність введення вправ у говорінні визначається інтерактивним принципом навчання [5; 7]. З урахуванням згаданого принципу робота над підтемою „Міжкультурні конфлікти в морі та на березі” / „Cross-cultural conflicts at sea and on shore” розпочинається вправами на обговорення стилів керування серед командного складу на містку, а також можливих помилок у процесі їхнього спілкування через

культурні відмінності та аналіз ефективності застосування стратегії „миротворець” для їх виправлення з позиції більш досвідчених мовців. На етапі говоріння студенти працюють з групою вправ, спрямованою на розвиток вмінь використовувати кожний з прийомів у складі стратегії для уникнення конфронтації на рівні діалогів. На останньому етапі вводиться група вправ для розвитку вмінь уникати конфліктів на рівні діалогу. Зазначений комплекс вправ наведено нижче.

Група вправ на ідентифікацію стратегії уникнення конфлікту в усному мовленні.

Task 1. Discuss within 2 groups: **Communication breakdown happens due to people's differences vs Communication breakdown happens due to people's similarities.**

What would you like to know about foreigners to avoid conflicts with them on the bridge?

Task 2. Watch a video about direct and indirect styles of communication between people who belong to different cultures. Tick **U** which statement is **true**, **false**, or **doesn't say** about relationship between superiors and subordinates on the ship. Discuss your choice with other students.

Model: Direct officer is always clear and assertive about his orders and comments.

True

False

Doesn't say

Task 3. Study the emergency below and identify which of the following responses were given by the Captain and the Officer on watch.

Your ship is entering a new harbor area. The draft of the ship is too heavy to pass, and the next water rise will be in 4 hours. Unfortunately, the Captain orders to proceed on course.

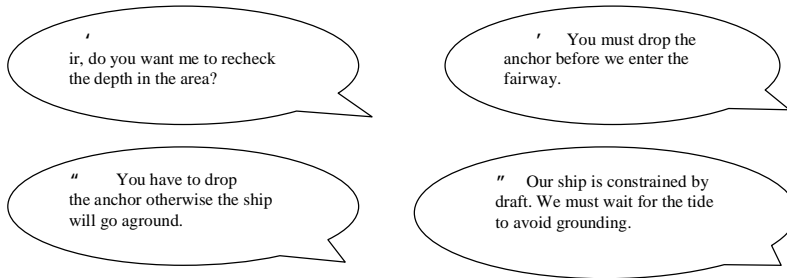
E Must we change the course?

- I would like to check the depth by echo-sounder again.

- According to the "Admiralty tide tables" we need to wait for 4 hours to

Z Perhaps we may go aground.

- It would be better to wait until the water level rises 2 meters more.



Task 4. Discuss in groups: What responses from task 4 should a person give in case of a direct or an indirect style of leadership?

Complete the chart below with your ideas. You may use numbers only.

DIRECT STYLE	INDIRECT STYLE
•	•
•	•

Task 5. Study the chart below. What conflict avoiding techniques did you present in task 4 for direct and indirect communication? What are the advantages and disadvantages of each style?

The strategy "**Peacemaker**" includes techniques that won't help you to solve the conflict but can surely help to avoid it.

- **obligations:** **You** or **We** must / have to otherwise we will collide (*instruction followed by reasoning*)
- **self-instruction:** I would like to / I want to/ I need to: (*solution stated, high assertiveness, high responsibility*)
- **question:** Should I/ must I/ Shall I/ Can I/ Do you want me....; (*solution needs approval, high assertiveness, high responsibility*)
- **advice:** It would be nice/ wise/ better/ safe....; (*solution stated, high assertiveness, low responsibility*)
- **offer:** maybe we need, probably we should, perhaps we may...+ (*solution needs approval, low assertiveness, low responsibility*)
- **hints:** perhaps/ possibly/ might/ may + (*problem stated, low assertiveness*).

LEARNING TIP

Група вправ для розвитку вмінь уникати конфлікт на рівні мікродіалогу з використанням стратегії „миротворець”.

Task 6. Read the situations below and underline a proper response for each one. What technique for conflict avoidance matches best of all?

Model:	Self-instruction:	Question:
<p>Port State Control: Captain, your nautical charts don't give relevant data for our inland waters. They must be too old.</p> <p>Captain:</p> <p>Port State Control: No, I don't. Replace them as soon as possible if you don't want to pay a penalty. Until then we'll detain your ship.</p>	<p><i>I would like to order the new ones from our Agent.</i></p>	<p><i>Do you want me to order new charts in the next port of call?</i></p>

Task 7. Listen to the conversations on the bridge. What went wrong? Who do you think behaved more aggressive? Did the opponents use any technique for conflict avoidance?

Task 8. Study these conversations below. Replace unsuccessful techniques for conflict avoidance with better ones. For each stressful situation choose one of the letters: A, B, or C. Role-play the dialogues with your partner.

Example:

<p>Captain: Course two six seven.</p> <p>OOW: Em ... shouldn't we state ...?</p> <p>Captain: I said two six seven!</p> <p>OOW: But that will mean</p> <p>Captain: Are you questioning my command?</p> <p>OOW: Em ... No, sir. Course two six seven.</p>	<p>A: Sir, there're probably shallow waters 1 mile away.</p> <p>C: Sir, It would be wise to state on course 260° to avoid shallow waters.</p> <p>D: Sir, do you want me to check shallow waters by ECDIS?</p>
---	--

Група вправ для розвитку умінь уникати конфлікт на рівні діалогу з використанням стратегії „миротворець”.

Task 9. Listen to the conversations below and follow them in your book. Answer the questions:

- What do these people do? Where were they?
- What problem did they discuss?
- What style of communication did each hero use?
- What techniques for conflict avoidance failed them?
- What technique should they try?

Example:

Chief Mate: You're early.

Watch officer: I couldn't sleep. Where're we?

Chief Mate: On track.

Watch officer: But we are on 294.

Chief Mate: Master's instruction. We're running a little late. So it will be a bit of a challenge. It's not a problem. It took me an hour to take this way shortcut.

...

Watch officer: Look, we are getting so close to the trawler. Should we try to contact her?

Chief Mate: No point. They don't speak a word of English. O'k, I'll sound them alarm.

Watch officer: They put the fog light on. Port 20!

Chief Mate: What? Can't be!

Watch officer: Port 20! Port 20! She's not responding fast enough.

Chief Mate: What?!

Watch officer: It's the shallow water! Hard to port!

Chief Mate: No! Full astern!

Watch Officer:(? technique).

Task 10. Work with your partner. Role-play each conversation from task 10 so that to avoid a possible conflict and forthcoming emergency.

Task 11. Work with your partner. Make your own conversation to avoid conflicts on the bridge or on shore according to one of the problems found:

- equipment failures during port state control inspection;
- unregistered or lost goods during custom's check-up;
- non-valid vaccination during medical check-up;
- non-valid shore passes during immigration police check-up.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Розроблений нами комплекс вправ забезпечує підґрунтя для навчання майбутніх судноводів міжкультурного спілкування як у професійно орієнтованих ситуаціях у морі, так і на березі з представниками професії різних за рангом та походженням. Однак подальшого вивчення потребують фактор гендерного впливу на виконання команд на містку та методи нейтралізації для уникнення конфліктів між мореплавцями з різним культурним досвідом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бориско Н.Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков: (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Н.Ф. Бориско. – К., 2000. – 508 с.
2. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей / Р.О. Гришкова. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 421 с.
3. Кузьменкова Ю.Б. От традиций культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян / Ю.Б. Кузьменкова. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. – 316 с.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : курс лекцій [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец.; осв.-кваліф. рівня „магістр”] / Біги О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. [та ін.] / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
5. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка = English Teaching Methodology : [учеб. пособие для вузов] / Мильруд Р.П. – 2-е изд., стереотип. – М. : Дрофа, 2007. – 253 с.
6. Петровська Ю.В., Скалозубов Д. Ukrainian culture through communication theory on board / Ю.В. Петровська, Д. Скалозубов // Іноземні мови у сучасному комунікативному просторі : матеріали Всеукр. студент. наук.-практ. конф., 14 квітня 2011 р. – Херсон : Херсон. нац. техн. ун-т. – 2011. – С. 192-194.
7. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. посібник] / О.Б. Тарнопольський. – К. : Інкос, 2006. – 248 с.
8. Топалова В.Н. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.Н. Топалова. – К., 1998. – 168 с.

9. Hofstede G. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values / G.J. Hofstede. – Beverly Hills; London : Sage, 1984. – 325 p.
10. Human factor in Incident Investigation and Analysis: 2-nd International Workshop on Human factors in Offshore Operations, (April 8–10, 2002). – Houston; Texas, 2002. – 142 p.

УДК 811.161.1'243'36:378-0542.62

КОРРЕКТИРОВОЧНЫЙ КУРС ГРАММАТИКИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

*Петрушова О.В., канд. филол. наук,
Черненко И.И. (Харьков),
Хуммедова Я. (Туркменистан)*

В статье рассматривается проблема обучения иностранных студентов (в частности, студентов из Туркменистана) первого курса вузов, не обучавшихся на подготовительных факультетах, имеющих разный уровень подготовки по русскому языку, и обеспечения их методическими материалами “Корректировочный курс грамматики”.

Ключевые слова: уровень подготовки, русский язык, методические материалы, корректировочный курс.

Петрушова О.В., Черненко И.И., Хуммедова Я. Коректувальний курс граматики в системі навчання іноземних студентів першого курсу. У статті розглядається проблема навчання іноземних студентів (зокрема з Туркменістану) першого курсу ВНЗ, які не навчалися на підготовчих факультетах і мають різний рівень підготовки з російської мови, та забезпечення їх методичними матеріалами “Коректувальний курс граматики”.

Ключові слова: рівень підготовки, російська мова, методичні матеріали, коректувальний курс.

Petrushova O.V., Chernenko I.I., Hummedova Y. The Corrective Grammar Course in the System of Teaching the First-year Foreign Students. The problem of teaching the first-year foreign students (students from Turkmenistan in particular) has been examined in the article. These students have not had the preliminary courses; they have a different level of Russian language background.

Providing the students with the methodological materials on the subject “Corrective grammar course” has also been considered in the article.

Key words: level of background, Russian language, methodological materials, corrective course.

Проблема организации учебного процесса, обеспечения его учебными и методическими материалами не теряет своей актуальности. Изменение контингента студентов заставляет педагогические коллективы активизировать свои усилия, подбирать или создавать учебные материалы, соответствующие программе и уровню подготовки студентов. Эти изменения контингента обусловлены тенденцией увеличения студентов из стран ближнего зарубежья (в частности, из Туркменистана) и зачастую их преобладанием в группах иностранных студентов основных факультетов.

Цель статьи – определить трудности, возникающие при обучении таких студентов в высших учебных заведениях Украины, и проанализировать методическое пособие, подготовленное для студентов, поступающих на первый курс и не обучавшихся на подготовительном факультете.

Создание корректировочных курсов либо адаптация существующих курсов, программ обучения по русскому языку неизменно оказывается актуальной проблемой при изменении контингента студентов, а также целей и задач, стоящих перед преподавателем в зависимости от уровня подготовки каждой конкретной группы. Эти проблемы уже были обозначены нами в статье, опубликованной почти десять лет назад [12].

Теоретическими и практическими вопросами разработки корректировочных курсов в разное время занимались такие ученые, как Костомаров В.Г., Щукин А.Н., Капитонова Т.И., Городилова Г.Г., Логинова В.Г., Вишнякова Л.Г., Гольдин З.Д., Шишкина И.В. и др. [7; 3; 4; 6; 2; 16]. Корректировочный курс может характеризоваться как целостная открытая структура, включающая следующие элементы: цель, объект, материал, приемы, условия обучения, все элементы взаимосвязаны, но ведущим для методической целостности курса является цель обучения. Слушатели корректировочных курсов, как правило, “уже владеют в какой-то степени русским языком и

хотели бы совершенствовать навыки и умения в устной речи под руководством носителя языка в условиях языковой среды. В такой ситуации целью занятий является не столько приобретение новых навыков и умений, сколько корректировка умений и навыков, сформированных в течение предшествующего обучения” [3: 149].

Любые корректировочные курсы характеризуются практической направленностью, “внимание уделяется формированию речевых навыков и умений, организации всех видов активной речевой практики в учебном процессе. Языковая и речевая коррекция, как и ликвидация возможных пробелов в овладении речью, проводится непосредственно в процессе речевой деятельности учащихся. Основным видом упражнений являются речевые упражнения” [4: 41]. Корректировочный курс, направленный на развитие речевых навыков и умений, подходит как к решению задачи овладения речевой деятельностью, так и усвоения системы языка [12: 28].

При этом устанавливается определенный порядок усвоения языковых средств, выделяется несколько последовательных уровней языковой системы, которые соответствуют разным этапам овладения языком. В частности, на начальном этапе представлены формально-грамматические средства русской языковой системы (предикативные единицы, способы выражения объектных, определительных и др. отношений); на продвинутом этапе в первую очередь рассматриваются морфологические категории русского языка, не имеющие в других языках адекватных морфологических средств выражения; на завершающем этапе предметом изучения является лексико-грамматическая сочетаемость в составе простого и сложного предложения, а также лексико-семантические группы слов.

Скоординированность, согласованность, единство программ и уровня обученности на начальном этапе в методике РКИ в советский период принципиально отличаются от состояния дел в этой области на современном этапе. Тот материал, который был включен в корректировочные курсы, для современных иностранцев-первокурсников является предметом изучения основного курса, а корректировочный курс требует представления (в лучшем случае – систематизации) элементарных грамматических знаний.

Сегодня, с увеличением количества туркменских студентов, обучающихся в вузах Украины, увеличилось и число проблем,

связанных с их обучением. Одна из самых серьезных – разный уровень подготовки студентов по русскому языку. Причины такого различия в уровнях подготовки обусловлены обучением в различных типах школ на родине (туркменских, туркмено-турецких и русских), а также местом обучения и проживания (уровень подготовки выпускников городских школ значительно отличается от уровня подготовки выпускников сельских школ вследствие различных условий обучения, а также отсутствия в сельской местности русской языковой среды) [12: 320].

Необходимо заметить, что сегодня, спустя десять лет, ситуация еще более сложная, что вызвано, отчасти, объективными причинами, а именно, реформой системы образования в Туркменистане, проведенной в конце прошлого века: было введено девятилетнее образование в школах и двухлетнее обучение в высших учебных заведениях с обязательной двухгодичной производственной практикой, в это же время были ликвидированы русские школы, и количество часов, отведенных на изучение русского языка, уменьшилось до двух часов в неделю. Новая реформа образования, вследствие которой было восстановлено десятилетнее образование в школах и пяти-шестилетнее обучение в вузах, проводимая в стране с 2007/2008 учебного года, не смогла восстановить дореформенный уровень школьного и вузовского образования в целом и прежний уровень владения русским языком, в частности. По данным оппозиционного интернет-издания “Хроника Туркменистана” из 150–200 детей лишь 5–6 владеют разговорным русским языком, а остальные не понимают задаваемых им простых вопросов [10], в туркменских изданиях отмечается, что “детям состоятельных родителей из туркменских семей начали нанимать репетиторов по русскому языку. Знание языка облегчает им получение образования в России, в Украине, да и на всем постсоветском пространстве. Это стоит дешевле, чем поступление в туркменский вуз у себя в стране” [8].

Оценивая уровень подготовки по русскому языку туркменских студентов, поступающих в вузы Украины, можно выделить начальный, средний, продвинутый уровни владения языком в различных сферах речевой деятельности, а также свободное владение русским языком. И если ранее преобладали студенты с достаточно высоким уровнем подготовки по русскому языку, то сейчас мы наблюдаем обратную

картину. В связи с этим возникает вопрос организации учебного процесса столь разных по уровню подготовки студентов. Об актуальности данной проблемы свидетельствуют публикации авторов разных стран постсоветского пространства [11; 1; 13]

Классическая методика РКИ требует комплектовать группы по результатам предварительного тестирования и проведения коррективовочных и интенсивных курсов речевой практики, однако речь в данном случае идет о студентах, приступающих к занятиям по русскому языку и имеющих неодинаковую подготовку после окончания подготовительных факультетов [9: 204]. Туркменские студенты поступают на 1-й курс, минуя подфак, поэтому формирование групп по уровню подготовки по результатам вступительного тестирования – необходимый момент в организации учебного процесса, как и проведение коррективовочного курса для студентов, имеющих низкий уровень знаний по русскому языку или не имеющих подготовки по русскому языку. Практика показывает, что даже студенты, достаточно хорошо владеющие русским языком на бытовом уровне, испытывают трудности при продуцировании фраз за пределами этого уровня (в частности, на занятиях по разным дисциплинам), где интуиции явно недостаточно, а знаний грамматики нет (или очень мало).

Предлагаемый нами коррективовочный курс представляет собой курс линейной грамматики, который необходим для систематизации знаний, поскольку только осознанное владение грамматическим материалом предполагает формирование у обучаемых такого важного навыка, как умение осмысливать и систематизировать языковые факты. Материал коррективовочного курса подобран с учетом возможных ошибок учащихся, обусловленных разными причинами, в основном интерференцией: наложением родного языка на русский и наоборот, наличием в нем форм, не свойственных родному языку учащихся, и др. Так, в отличие от русского языка в туркменском языке нет грамматического рода; категория одушевленности/неодушевленности грамматически не выражена (на вопрос “кто?” отвечают только имена собственные); определяющие прилагательные и числительные не склоняются; существительные после числительных не принимают аффикса множественности; связь слов в предложении осуществляется только с помощью примыкания и

управления [14].

С учетом вышеизложенного нами было подготовлено методическое пособие “Коррективовочный курс грамматики” [5]. Отличительной чертой данного методического пособия является то, что презентация материала приближена к более привычной для этого контингента методике, которая используется в национальных школах (в отличие от методики подготовительных факультетов).

Цель пособия – дать системное представление об основных грамматических категориях (род, число, падеж, спряжение) русского языка, ввести некоторые понятия, необходимые при изучении основного курса русского языка (например, понятие субъекта, предиката, падежной системы и др.). В пособии рассматриваются ключевые темы грамматики: “Существительное”, “Прилагательное”, “Глагол”, “Местоимение”, “Числительное”; в начале пособия дана краткая информация о составе слова, необходимая для понимания излагаемого дальше материала. Каждая тема включает информацию справочного характера в виде таблиц и примечаний, а также тренировочные задания для аудиторной и/или самостоятельной работы. Именно в связи с тем, что контингент первого курса – студенты с разным уровнем подготовки, материал “Коррективовочного курса” распределяется не по урокам, а по грамматическим темам. Автономность этих тем дает возможность преподавателю выбирать необходимые, определять объем заданий, но мы рекомендуем придерживаться предложенной последовательности изучения материала.

Презентуемые категории даны в достаточно полном объеме, чтобы не исказить содержательную сторону того или иного грамматического явления. Преподаватель может ограничить объем изучаемого материала в соответствии с уровнем, потребностями студентов и количеством часов, отведенных на данный курс.

Рассматриваемая нами проблема подводит к другой, более общей – проблеме организации учебного процесса, так как коррективовочный курс требует дополнительного времени, он, по логике, должен предшествовать курсу русского языка по программе первого курса, а не идти параллельно с ним. Иными словами, необходимо пересмотреть принцип формирования групп, возможно, с выделением иностранных студентов в отдельные потоки и коррективовкой программ для них и сроков обучения. Количество

тем и аспектов, которые требуют корректировки, гораздо шире обозначенных, в частности, актуальными и требующими дальнейшей разработки являются аспект разговорной речи, научный стиль и др., необходима также корректировка знаний учащихся по русскому языку при переводе из других вузов, изменении формы обучения или специальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Л.С. Развитие у иностранных студентов потребности в межкультурном взаимодействии / Л.С. Андреева // Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития : материалы V Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 16–17 июня 2011 г. – Минск : Изд. центр БГУ, 2011. – С. 25-27.
2. Вишнякова Л.Г. К вопросу о корректировочном курсе русского языка. / Л.Г. Вишнякова, З.Д. Гольдин // Комплексный подход к обучению студентов-иностранцев русскому языку : Материалы науч.-метод. конф. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 166-169.
3. Капитонова Т.И. Современные методы обучения русскому языку иностранцев / Т.И. Капитонова, А.Н. Щукин. – М. : Рус. яз., 1979. – 224 с.
4. Капитонова Т.И. Роль преподавателя – организатора краткосрочной формы обучения русскому языку как иностранному / Т.И.Капитонова, Г.А.Цыганкова // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы : сб. статей. – М. : Рус. яз., 1983. – С. 39-46.
5. Корректировочный курс грамматики : методические рекомендации и задания / О.В. Петрушова, И.И. Черненко. – Харьков : Компания СМІТ, 2011. – 104 с.
6. Корректировочный курс русского языка / под ред. Городиловой Г.Г., Логиновой В.Г. – М.: Рус. яз., 1978. – 280 с.
7. Костомаров В.Г. Русский язык для иностранных студентов : учебник. – Изд. 2-е, испр. / В.Г. Костомаров, В.И. Половникова, Л.Н. Шведова. – М. : Рус. яз., 1977. – 440 с.
8. Курбанов Д. Русский вновь интересен [Электр. ресурс] / Д. Курбанов // Интернет-журнал “Оазис”, 2010, № 6, март. – Режим доступа : www.sa-oasis.info/oasis/?jrn=126&id=947. – Заглавие с экрана.
9. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов : (включенное обучение / под ред. А.Н. Щукина. – М. : Рус. яз. – 231 с.
10. Обучение за рубежом // Хроника Туркменистана. – 2011. – 1 сент. [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.chrono-tm.org/category/pravai-i-svobodyi/obrazovanie-i-detskiy-trud/> – Заглавие с экрана.

11. Петрушова О.В. О проблеме реорганизации учебного процесса для иностранных студентов основных факультетов / О.В. Петрушова // Язык и специальность: актуальные проблемы обучения иностранцев в высшем учебном заведении. – Х. : ХНУРЭ, 2010. – С. 217-222.
12. Петрушова О.В. Особенности обучения туркменских студентов // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : зб. наук. пр. – Харьков : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2003. – Вип. 7. – С. 320-325.
13. Пустошило Е.П. Специфика преподавания русского языка как иностранного в многонациональной студенческой группе (на примере группы студентов из Китая, Туркменистана, Азербайджана) / Е.П. Пустошило // Формирование языковой компетенции в процессе профессиональной подготовки специалистов: традиции, новации, опыт внедрения современных технологий обучения : материалы Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 24–25 марта 2011 г. Т. 2. – Минск : [Б. И.], 2011. – С. 173-176.
14. Редженев Н. Туркменский язык: учебник для взрослых / Н. Редженев. – А. : Магарыф, 1993. – 181 с.
15. Степанова Е.М. Усвоение системы русского языка в краткосрочном коммуникативном курсе / Е.М. Степанова // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев : Формы и методы : сб. ст. – М. : Рус. яз., 1983. – 222 с.
16. Шишкина И.В. Методика корректирующей работы при изучении надежной системы русского языка в полиэтнических группах подготовительных отделений вузов технического профиля : автореф. дис. на соискание. учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / И.В. Шишкина. – М., 2004. – 20 с.

УДК 81’243:378.147.091.322

ФАКУЛЬТЕТСЬКА ОЛІМПІАДА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

Разорьонова М.В., канд. пед. наук (Луганськ)

На основі аналізу наукових публікацій і дисертацій визначено поняття „навчальна активність”, „олімпіада” та „стимулювання”; представлено результати опитування українських та іноземних студентів та найбільш досвід-

© Разорьонова М.В., 2012

чених викладачів факультету іноземних мов щодо ставлення до предметних змагань, обґрунтовано значний потенціал факультетських предметних олімпіад щодо підвищення навчальної активності студентів, виявлено умови реалізації цього потенціалу в практиці роботи ВНЗ.

Ключові слова: предметна олімпіада, іноземні мови, навчальна активність, студенти.

Разоренова М. В. Факультетская олимпиада по иностранному языку как средство стимулирования учебной активности студентов. На основе анализа научных публикаций и диссертаций определены понятия “учебная активность”, “олимпиада” и “стимулирование”; представлены результаты опроса украинских и иностранных студентов и наиболее опытных преподавателей факультета иностранных языков по поводу их отношения к предметным соревнованиям, обоснован значительный потенциал факультетских предметных олимпиад в повышении учебной активности студентов, выявлены условия реализации этого потенциала в практике работы вузов.

Ключевые слова: предметная олимпиада, иностранные языки, учебная активность, студенты.

Razorenova M.V. Faculty Olympiad in a Foreign Language as a Means of the Stimulation of Students' Educational Activity. The concepts “educational activity”, “Olympiad” and “stimulation” have been defined on the basis of the analysis of scientific publications and dissertations. The results of the Ukrainian and foreign students' survey and the most experienced educators at the foreign language department concerning their attitude to subject competitions have been presented. Significant potential of the faculty subject Olympiads in increasing students' educational activity has been grounded. The conditions for implementing the potential under research in the practical work of higher educational institutions have been exposed.

Key words: subject Olympiad, foreign languages, educational activity, students.

Проблема розвитку навчальної активності учнів і студентів не втрачає своєї актуальності вже багато років. Особливого значення її дослідження набуває в контексті Болонського процесу. Предметом наукових розвідок Л. Барам, А. Волочкова, М. Дуванської, О. Пиндик, О. Усенко та інших авторів була сутність, типологія, особливості та психолого-педагогічні умови розвитку навчальної активності учнів та студентів [1–5 та ін.]. І науковці, й освітяни-практики єдині в думці, що навчальна активність студента багато в чому визначає результати

його професійної підготовки [1]. Тому стимулювання **навчальної активності студентів – важливе педагогічне завдання.**

Мета нашої статті – розглянути досвід і сформулювати рекомендації щодо організації олімпіад з іноземної мови факультетського рівня як засобу стимулювання навчальної активності студентів-майбутніх учителів.

Перш за все, визначимо ключові поняття дослідження – „навчальна активність”, „олімпіада” та „стимулювання”. Як відзначає Л. П. Барам [1], активність являє собою певну ступінь взаємодії суб'єкта з навколишньою реальністю, що впливає на здійснення будь-якого виду діяльності. Відповідно, навчальна активність – це ступінь включеності студентів у процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками.

У роботі А. Волочкова навчальна активність визначається як складна динамічна система, що характеризує переважно суб'єктне за джерелами детермінації розгортання навчальної діяльності на шляху від її потенціалу до регульованої й спостережуваної реалізації, яке призводить до її результатів [2].

Як справедливо відзначає Л. Барам [1], суб'єктивною передумовою пізнавальної активності є інтеграція вольового, емоційного та інтелектуального чинників. Виходячи з цього, ми припустили, що саме інтелектуальні змагання приводять у дію всі ці чинники.

Предметна олімпіада – це змагання у виконанні певних завдань, спрямованих на перевірку знань та умінь учасників. Головна мета студентської олімпіади – виявлення найсильніших за результатами виконання таких завдань. Наслідуючи Ю. Платонова та Т. Соколову [5], ми зосереджуємо увагу на таких характеристиках предметної олімпіади як різновиду спільної діяльності: наявність спільної мети (визначення кращого студента за рівнем знань, умінь та навичок з предмету); просторова та часова співприсутність учасників, організаторів олімпіади, членів журі; наявність організації та керівництва.

Стимулювання – це спосіб управління діяльністю людини, при якому її поведінка регулюється шляхом впливу не на саму особу, а на зовнішні обставини, які породжують певні інтереси й потреби. Стимулювання передбачає актуалізацію певних потреб та інтересів

особистості через вказівку конкретних цілей діяльності, створення умов для прояву всіх можливостей і здібностей, реалізації потенціалу особистості, розвитку потреби в досягненнях і перемозі [5].

З огляду на сутність понять „навчальна активність”, „олімпіада” та „стимулювання” можна стверджувати, що олімпіада може бути ефективним засобом стимулювання навчальної діяльності студентів за певних умов. Для виявлення цих умов ми проаналізували наукові дослідження різних видів змагальної діяльності; узагальнили свій власний досвід та вивчили досвід проведення предметних олімпіад у різних ВНЗ України; здійснили опитування студентів 2, 3 та 4 курсу спеціальності “Початкове навчання та англійська мова” Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (ЛНУ) (обсяг вибірки – 96 осіб) та проаналізували його результати; порівняли результати опитування студентів цієї спеціальності з результатами аналогічного опитування іноземних студентів факультету допрофесійної підготовки цього ж університету (обсяг вибірки – 87 осіб); здійснили опитування експертів – членів журі й організаторів олімпіад (22 особи).

Результати опитування студентів наведено в таблицях 1 і 2.

Як видно з таблиці 1, рівень активності респондентів щодо участі в предметних олімпіадах значно знижується (майже вдвічі), як тільки вони стають студентами. У той же час на запитання, чи хотіли б вони взяти участь у навчальних змаганнях, 48% опитаних відповіли “так”. Причинами свого бажання брати участь у предметних олімпіадах, конкурсах тощо вони називали прагнення реалізувати себе (17,7%), весело провести навчальні години (9,4%), поставити себе в умови, коли треба заглибитися в навчальний предмет (5,2). Не вказали причини бажання 16,7%. З огляду на те, що до ВНЗ вступають найбільш активні й кращі за рівнем підготовки випускники шкіл, необхідно створювати такі організаційно-педагогічні умови, щоб їхня активність щодо участі в предметних змаганнях хоча б не знижувалася.

Таблиця 1

**Розподіл респондентів-студентів спеціальності
„Початкове навчання та англійська мова”
за досвідом участі в предметних олімпіадах**

Навчальний заклад	% респондентів, які брали участь в олімпіадах відповідного рівня		
	рівень навчального закладу	регіональний рівень (район, місто, область)	всеукраїнський рівень
школа	19,8%	7,3%	0
ВНЗ	9,4%	0	0
інше (що саме)	2% (конкурс регіонального рівня на краще читання віршів)		

У таблиці 2 наведено розподіл опитаних українських (Інститут педагогіки та психології, 96 осіб) та іноземних (факультет допрофесійної підготовки, 87 осіб) студентів за ставленням до предметних олімпіад.

Таблиця 2

**Розподіл респондентів-студентів ЛНУ
за ставленням до предметних олімпіад**

Категорії студентів за ставленням до олімпіад	Укр. студенти		Іноземні студенти	
	Абс. кількість	%	Абс. кількість	%
зацікавлені	53	55,2	56	64,4
індиферентні	28	29,2	18	20,7
налаштовані негативно	15	15,6	13	14,9
Разом	96	100	87	100

За ставленням до олімпіади опитаних студентів було розбито на три категорії: зацікавлені (55,2% українських та 64% іноземних студентів), індиферентні (29,2% українських та 20,7% іноземних студентів), налаштовані негативно (15,6% українських та 14,9 іноземних студентів). Такі результати свідчать про те, що олімпіада може стати каталізатором навчальної активності для значної частки й українських, й іноземних студентів.

Цей висновок підтверджують і результати опитування експертів за методом Дельфі. В ролі експертів виступали викладачі кафедр факультету іноземних мов зі стажем роботи від 7 до 26 років. Досвідчені вузівські педагоги вважають, що олімпіади факультетського рівня за умови науково обґрунтованого підходу до їхньої організації поряд з іншими заходами можуть суттєво підвищити навчальну активність студентів. Науковий підхід, на думку експертів, у першу чергу полягає в формуванні системи завдань з урахуванням вимог державних стандартів до рівня підготовки студентів та їхнього реального рівня підготовки. Від себе додамо, що дуже важливо при підготовці завдань пам'ятати, з одного боку, про „зону найближчого розвитку”, а з іншого – про необхідність створення ситуації успіху в навчанні.

На думку експертів, олімпіада має бути святом навчання для студентів. Це свято треба ретельно готувати, створювати урочисту й радісну атмосферу.

Наш досвід проведення факультетських олімпіад з англійської мови свідчить про те, що олімпіада дійсно може стати одночасно й серйозним змаганням, і святковим заходом для студентів. Проте, зауважимо, що неприпустимим є перетворення цього заходу на розважальне шоу, бо це суперечить головній меті олімпіади – виявленню кращих студентів за рівнем володіння предметом.

Необхідною умовою ефективності олімпіади є об'єктивна оцінка якості виконання завдань учасниками. Для цього при підготовці завдань треба ретельно обґрунтувати критерії їхньої оцінки й довести їх до учасників перед початком олімпіади. До роботи в журі олімпіади треба залучати найбільш кваліфікованих, принципових і водночас доброзичливих викладачів.

Проведене дослідження дало підстави для висновку про значний потенціал предметних олімпіад різного рівня щодо стимулювання навчальної активності студентів та необхідність повноцінної реалізації цього потенціалу в практиці роботи вищих навчальних закладів.

Перспективним напрямком подальших досліджень є розробка нормативних документів, створення банку завдань, підготовка організаторів (адміністраторів, викладачів, методистів, програмістів), відпрацювання технології проведення Інтернет-олімпіад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барам Л.П. Типологизация учебной активности старшеклассников [Электрон. ресурс] / Л.П. Барам. – Режим доступа : <http://www.voppsy.ru/issues/1988/883/883050.htm>. – Загл. с экрана
2. Волочков А.А. Учебная активность в интегральном исследовании индивидуальности : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01 / А.А. Волочков. – Пермь, 2002. – 416 с.
3. Дуванская М.К. Учебная активность в структуре интегральной индивидуальности студентов в связи со специализацией и этапами обучения (на материале исследования студентов педагогических училищ) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М.К. Дуванская. – Пермь, 2005. – 247 с.
4. Соколова Т.А. Стимулирование творческой активности учителей в условиях конкурса “Учитель года” (Организационно-управленческий аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Соколова. – СПб., 1999. – 213 с.
5. Усенко О. Навчальна активність сучасних студентів як фактор вибору стилю життя / О. Усенко // Соціологія у (пост)сучасності : зб. тез доповідей учасників VII Міжнар. наук. конф. студентів та аспірантів [Харків, 13–15 квітня 2009 р.]. – Х. : ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2009. – С. 254–256.

УДК 811.161.1'243:378.016:003-028.31

ДОМАШНЄ ЧИТАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ УМІНЬ І НАВИЧОК САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

Рошупкина О.А. (Запоріжжя)

Статтю присвячено одному з важливих аспектів методики викладання російської мови як іноземної – розгляду домашнього читання як засобу формування та вдосконалення вмінь і навичок самостійної роботи.

Ключові слова: домашнє читання, уміння, самостійна робота, іноземні студенти.

Рошупкина Е.А. Домашнее чтение как средство формирования у иностранных студентов умений и навыков самостоятельной работы. Статья посвящена одному из важных аспектов методики преподавания русского

языка как иностранного – рассмотрению домашнего чтения как средства формирования и совершенствования умений и навыков самостоятельной работы.

Ключевые слова: домашнее чтение, умение, самостоятельная работа, иностранные студенты.

Roshchupkina O.A. Home Reading as a Means of the Formation of Foreign Students' Skills and Habits in the Course of Individual Work. The article deals with one of the important aspects of methods of teaching Russian language as foreign one. The author examines home reading as the means of the formation and improvement of habits and skills in students' individual work.

Key words: home reading, skill, individual work, foreign students. Roshchupkina O.A. Home reading as a mean of formation of abilities and skills of independent work at foreign students.

Для успішного входження в навчальний процес ВНЗ і подальшої професійної підготовки надзвичайно важливо вже на підготовчому факультеті навчати іноземних студентів умінь самостійно працювати з літературою за фахом. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває домашнє читання як ефективний засіб формування вмінь і навичок самостійної роботи іноземних студентів довузівського етапу у процесі професійно орієнтованого навчання читання.

Домашнє читання як один з аспектів навчання іноземної мови є предметом ряду досліджень (Гініатулін [1], Десятников [2], Хрипун [10; 11], Євченко [3], Сидоренко [3], Селіванова [7], Мар'яновська [5], Стрекалова [8] та ін.). Проте, незважаючи на велику кількість наукових праць, присвячених вивченню цього питання, у методичній літературі домашнє читання розглядається в основному як зручний засіб накопичення іншомовної лексики та розвитку мовленнєвих навичок. При цьому ґрунтовно висвітлено проблему навчання студентів домашнього читання художніх творів. Аналіз літератури виявив недостатнє вивчення домашнього читання як засобу навчання самостійної роботи, тоді, як формування і розвиток у студентів навичок і вмінь самостійної роботи є, на нашу думку, одним з головних завдань домашнього читання і вимагає подальшого вивчення.

Метою статті є спроба описати домашнє читання текстів за фахом як один з ефективних шляхів формування та розвитку в іноземних студентів умінь і навичок самостійної роботи.

Вже на I курсі іноземні студенти мають швидко читати і засвоювати величезний обсяг як основної, так і додаткової навчально-наукової літератури нерідною мовою, самостійно працювати з різними писемними джерелами, користуватися різноманітною довідковою літературою. Розв'язання перерахованих завдань вимагає від студентів сформованості вмінь самостійної роботи. Оптимальні можливості для реалізації поставлених завдань має саме домашнє читання текстів за фахом.

У контексті даної статті ми розглядаємо домашнє читання текстів за фахом як вид позааудиторної самостійної навчальної роботи, який забезпечує самовизначення, самореалізацію та саморозвиток студентів у сфері вивчення російської мови і який сприяє формуванню в іноземців певних навичок і вмінь вилучення та розуміння інформації з письмового тексту. Виходячи з такого розуміння домашнього читання, комплекс умінь, що формується в процесі домашнього читання, з методичною метою вважаємо за доцільне розділити на дві групи: навички і вміння власне самостійної роботи та навички і вміння власне іншомовного читання.

Домашнє читання як один з видів самостійної роботи передбачає формування в іноземних студентів умінь власне самостійної роботи з текстом. Ґрунтуючись на структурі самостійної роботи як певного виду діяльності, що складається з орієнтовної, виконавчої та контрольної-оцінної частин, виділяється група вмінь самостійної роботи при іншомовному читанні, яка включає: уміння самоорганізації навчальної діяльності (самопланування, самопрограмування, самовиконання, самоконтроль, самооцінка), уміння раціональної розумової праці (психофізіологічний бік діяльності студентів), довідково-інформаційні уміння (робота зі словниками, каталогами, довідковою літературою, коментарями тощо) [4; 6].

При розгляді вмінь власне читання іншомовних текстів за фахом ми поділяємо точку зору С.К. Фоломкіної [9] і вважаємо важливими наступні вміння, актуальні для домашнього читання на підготовчому факультеті: 1) уміння, пов'язані з розумінням мовного матеріалу тексту; 2) уміння, пов'язані з розумінням змісту тексту; 3) уміння, пов'язані з розумінням суті тексту.

Перша група вмінь спрямована на переробку інформації, що сприймається на мовному рівні та забезпечує точність розуміння

мовного боку тексту. Ця група включає наступні вміння: розуміти окремі мовні одиниці, встановлювати смислові зв'язки між окремими мовними одиницями на рівні слів, речень, абзаців, об'єднувати окремі мовні одиниці в смислове ціле.

Друга група вмінь читання передбачає вилучення змістової інформації, закладеної в тексті, розуміння на рівні значення. Уміння цієї групи забезпечують повноту розуміння. До цієї групи входять уміння: а) виділяти окремі елементи змісту тексту; б) узагальнювати окремі факти, синтезувати отриману інформацію; в) співвідносити окремі частини тексту одна з одною.

Третя група вмінь спрямована на осмислення змістової інформації, закладеної в тексті, розуміння на рівні суті, що проявляється в глибині розуміння прочитаного. До цієї групи відносяться вміння: виводити судження/робити висновок на основі фактів тексту, оцінювати викладені в тексті факти, уміння інтерпретувати отриману інформацію.

Оволодіння вміннями самостійної роботи під час навчання читання можливе при системній організації засобів навчання. Засобом формування мовленнєвих навичок і вмінь виступають мовні, мовленнєві та комунікативні вправи. У даному дослідженні, виходячи з того, що під час навчання мови спеціальності основою є текст, ми дотримуємося традиційної, перевіреної на практиці послідовності роботи і виділяємо наступні її етапи: передтекстовий, текстовий і післятекстовий.

Передтекстовий етап передбачає використання передтекстових вправ, спрямованих на зняття мовних труднощів під час читання текстів за фахом, що забезпечує успішний процес читання. До цієї групи входять вправи, метою яких є формування вмінь, пов'язаних з розумінням мовного матеріалу: 1) вправи, що формують уміння оперувати відомим мовним матеріалом у процесі читання і 2) вправи, що формують уміння оперувати невідомим мовним матеріалом. Ці вправи будуються на матеріалі ізольованих слів, синтагм, речень, смислових частин.

Метою вправ, що формують уміння оперувати відомим мовним матеріалом у процесі читання, є формування у студентів умінь швидко впізнавати слова, що вивчаються у будь-якому контексті, співвідносити їх словникове значення з контекстом речення; встановлювати смислові зв'язки між словами речення, реченнями,

абзацами; сприймати речення як смислове ціле; виділяти в реченні головне і другорядне.

Вправи, спрямовані на швидке впізнавання мовного матеріалу, можуть мати наступні формулювання завдань: *Прочитайте слова. Выберите слова по теме ...; Прочитайте слова. Сгруппируйте их по близости (противоположности) значений; Прочитайте предложения, определите исходную форму подчеркнутых слов.*

Вправи, спрямовані на встановлення смислових відношень між словами речення, реченнями, абзацами можуть формулюватися таким чином: *Прочитайте слова. Составьте словосочетания (предложения) из данных слов; Прочитайте предложения. Составьте минитекст из этих предложений* та ін.

Метою вправ, що формують уміння оперувати невідомим мовним матеріалом, є вироблення в студентів умінь антиципації, виведення значення слова за допомогою двомовного словника. Розглянемо деякі варіанти формулювань завдань. Вправи, спрямовані на формування вмінь антиципації: *Прочитайте слова. Определите, к каким частям речи они относятся, используя словообразовательные элементы; Прочитайте предложения. Определите значение выделенных слов по контексту* та ін.

Вправи, спрямовані на формування вмінь користуватися двомовним словником: *Прочитайте слова, которые начинаются на разные буквы. Расположите их в алфавитном порядке; Прочитайте слова, которые начинаются на одинаковую букву. Расположите их в алфавитном порядке.*

Виконання мовних вправ має велике значення, оскільки сформованість умінь розуміти мовний матеріал є основою для формування вмінь, пов'язаних з розумінням змісту іншомовного тексту.

На текстовому етапі використовуються притекстові вправи, які виконуються під час читання тексту. Метою притекстових вправ є формування комунікативної настанови на читання. Притекстові вправи спрямовані на формування навичок і вмінь знаходження основної інформації тексту, вмінь смислового прогнозування змісту тексту, розвиток швидкості читання. Вони будуються на базі активно засвоєної лексики та граматичних структур. Пропонуємо наступні варіанти формулювань завдань. Вправи, спрямовані на формування

умінь знаходити основну інформацію тексту: *Прочитайте про себя текст и дайте ему название; Найдите главную информацию абзаца.* Вправи, спрямовані на формування умінь смислового прогнозування змісту тексту: *Прочитайте название текста. Как вы думаете, о чем этот текст; Посмотрите на иллюстрацию к тексту и скажите, какова тема текста* та ін. Вправи, спрямовані на формування швидкості читання: *Прочитайте про себя первый абзац текста за определенное время; Прочитайте про себя текст за определенное время.*

Післятекстовий етап передбачає використання післятекстових вправ, спрямованих на формування умінь, пов'язаних із визначенням смислової організації тексту. Цю групу складають вправи, мета яких полягає у формуванні навичок і умінь, пов'язаних з вилученням фактичної інформації, що міститься у тексті (уміння виділяти в тексті окремі елементи, узагальнювати, синтезувати окремі факти, співвідносити окремі частини тексту), і з осмисленням вилученої інформації (уміння робити висновок на основі фактів тексту, оцінювати викладені факти, інтерпретувати отриману інформацію). Вправи цієї групи будуються на елементах тексту (абзацах) і на самих текстах. Розглянемо варіанти завдань для вправ, спрямованих на формування перерахованих умінь.

Вправи, спрямовані на виділення в тексті окремих його елементів: *Прочитайте про себя текст. Найдите ключевые слова (словосочетания); Найдите основную мысль в начале, середине и конце текста; Выберите утверждения, которые соответствуют содержанию текста* та ін. Вправи, спрямовані на співвідношення окремих частин тексту: *Прочитайте про себя текст. Разделите текст на смысловые части. Озаглавьте каждую часть; Расположите следующие части текста (предложения) в логической последовательности согласно содержанию текста; Составьте план текста* та ін. Вправи, спрямовані на виведення судження/ висновку на основі фактів тексту: *Прочитайте текст и сформулируйте вывод по содержанию текста; Прочитайте утверждения и определите, являются ли данные утверждения фактом или выражают мнение автора текста.* Вправи, спрямовані на оцінювання викладених у тексті фактів: *Как вы думаете, каково отношение автора к изложенному? Выскажите свое мнение о*

возможности использования информации, содержащейся в тексте, в вашей будущей профессии; Согласны ли вы с выводом текста? Почему? та ін.

Таким чином, домашнє читання текстів за фахом є ефективним засобом формування в іноземних студентів навичок та вмінь самостійної роботи. Виділені вміння власне самостійної роботи та власне іншомовного читання є необхідною умовою професійної підготовки іноземних студентів підготовчого факультету. Володіння цими вміннями відкриває студентам доступ до різних джерел інформації, надає додаткові можливості розширювати та вдосконалювати свої знання, створює надійну базу для подальшого навчання у ВНЗ, а запропонована система вправ сприяє формуванню основних навичок і умінь, необхідних іноземним студентам підготовчого факультету для розуміння тексту за фахом і самостійної роботи з ним.

Реформування вищої освіти у світлі Болонської конвенції, у якій велику увагу приділено самоосвіті і самостійній роботі студентів, робить розробку оптимальної методики формування в іноземних студентів навичок і вмінь самостійної роботи під час навчання домашнього читання ще більш вмотивованою та актуальною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гиниатуллин И.А. Методика проведения занятий на материале домашнего чтения на втором курсе языкового факультета : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / И.А.Гиниатуллин. – М., 1969. – 24 с.
2. Десятников Б.В. Домашнее чтение как средство обогащения лексического аспекта устной речи на I курсе языкового вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / В.В.Десятников. – Л., 1974. – 19 с.
3. Євченко В.В. Використання домашнього читання як засобу формування комунікативної компетенції студентів / В.В. Євченко, С.І. Сидоренко // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2004. – № 19. – С. 108-112.
4. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н.Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
5. Марьяновская Е.Л. Взаимосвязанное формирование коммуникативной и учебной компетенций при обучении домашнему чтению студентов

- в языковом вузе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Е.Л. Марьяновская. – Тамбов, 2007. – 22 с.
6. Перлова И.В. Дидактическое содержание и организация самостоятельной работы при обучении иноязычному информативному чтению : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / И.В.Перлова. – М., 1997. – 25 с.
 7. Селиванова Н.А. Организация и методика проведения домашнего чтения на среднем этапе обучения иностранному языку в общеобразовательной школе в контексте новых требований к языковому образованию: На материале французского языка : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Н.А.Селиванова. – М., 2005. – 16 с.
 8. Стрекалова М.Д. Методика преподавания аспекта “домашнее чтение” на младших курсах языкового вуза : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / М.Д.Стрекалова, Ярославль, 2007. – 26 с.
 9. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : учеб.-метод. пособие / С.К.Фоломкина. – М. : Высш. школа, 2005. – 255 с.
 10. Хрипун В.О. Домашне читання: статус, деякі методичні принципи та форми навчання / В.О. Хрипун // Методика викладання іноземних мов : Респ. наук.-метод. зб. / Редкол.: С.Ю. Ніколаєва [та ін.]. – К., 1990. – Вип. 19. – С. 117-121.
 11. Хрипун В.А. Домашнее чтение: самостоятельная работа студентов I курса в контексте общих задач аспекта / В.А.Хрипун // Иностран. языки в высш. школе. – М., 1989. – Вып. 22. – С. 111-115.

УДК 81'243:[378.015.31:717.022.1

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Сасенко Н.С., канд. пед. наук (Київ)

У статті розглядаються типи класифікацій систем цінностей, аналізуються результати дослідження ціннісних орієнтацій студентства, обговорюються професійні цінності майбутніх інженерів, висвітлюється важливість іншо-

© Сасенко Н.С., 2012

мовної освіти для розвитку ціннісної парадигми студентів вищої технічної школи.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, креативне мислення, когнітивний розвиток, матеріальні й духовні цінності, термінальні та інструментальні цінності.

Сасенко Н.С. Формирование системы ценностей студентов технических специальностей при обучении иностранным языкам. В статье рассматриваются типы классификаций систем ценностей, анализируются результаты исследований ценностных ориентаций студенчества, обсуждаются профессиональные ценности будущих инженеров, показывается важность иноязычного образования для развития ценностной парадигмы студентов высшей технической школы.

Ключевые слова: ценностные ориентации, креативное мышление, когнитивное развитие, материальные и духовные ценности, терминальные и инструментальные ценности.

Sayenko N.S. The Formation of Technical Students' System of Values in the Process of Teaching Foreign Languages. The article presents the types of classifications of the systems of values. It analyzes the results of students' values survey and discusses the professional values of future engineers. The author of the article proves the importance of foreign language learning in the formation of technical students' system of values.

Key words: values, creative thinking, cognitive development, material and cultural values, terminal and instrumental values.

Пріоритети розвитку сучасної вищої освіти пов'язані з соціальним і професійним становленням особистості, формуванням духовних і моральних цінностей. Здатність до креативної, творчої діяльності, доброта, порядність, толерантність, налаштованість на співпрацю в умовах мінливих соціальних ситуацій визначає конкурентоздатність, життєву стійкість майбутнього інженера. Це висуває на перший план задачу формування духовно-моральних цінностей студентської молоді. Саме тому актуалізація аксіологічної проблематики виступає як один з провідних факторів суспільного розвитку на початку ХХІ сторіччя. Аксіологія (від грец. *acea* – цінність, *logos* – слово, вчення) – вчення про цінності.

Система ціннісних орієнтацій формує зміст спрямованості особистості і є основою її ставлення до навколишнього світу, до інших,

до себе, основою світогляду, життєвої концепції, ядром мотивації життєдіяльності. Формування структури цінностей студентства залежить від змін, що відбуваються в політичній, економічній, духовній сферах суспільства. Вивчення життєвих пріоритетів і ціннісних орієнтацій студентів дозволяє визначити їх здатність адаптуватися до нових соціальних умов.

Психолого-педагогічні механізми формування ціннісних орієнтацій студентів за допомогою різних методів і способів неодноразово привертала увагу дослідників, проте питання потенціалу іншомовної освіти для формування ціннісної парадигми майбутніх інженерів є недостатньо вивченим в теоретичному плані, а тому неповно реалізується в практиці навчального процесу.

Аналіз публікацій з теми. Системи ціннісних орієнтацій утворюють інтелектуальну і морально-психологічну основу соціальної поведінки особистості. З метою цілісного розуміння ціннісних орієнтацій, визначення можливостей і шляхів впливу на їх формування необхідно було виділити типи систем цінностей й основні види за рівнем їх організації. Цій проблемі присвячені численні дослідження психологів, соціологів, педагогів, зокрема широкий інтерес викликала проблема вивчення і формування ціннісних орієнтацій у навчальних установах: у професійно-технічній освіті (Б.П. Андреев, Г.Л. Бадоев, О.С. Гребенюк, А.Т. Канавець, В.І. Ковальов, В.Д. Шадріков та ін.), у середніх спеціальних навчальних закладах (Б.С. Алішев, О.А. Анікеєнок, І.А. Бахтіна, П.Н. Осіпов, Р.Х. Шакуров та ін.), у вищій школі (Р.Р. Бібрих, В.І. Вікторов, С.П. Дирін, Ю.С. Захаров, Ю.І. Леоновичус, В.Т. Лісовський, З.Н. Присягіна, Е.Н. Фаустова та ін.), на факультетах професійної перепідготовки (М.В. Дмитрієва, І.М. Городецька, Є.А. Журавльова, Є.К. Зав'ялова, А.В. Косова, О.Г. Кукосяні та ін.). Значну увагу проблемі ціннісних орієнтацій приділяли зарубіжні вчені (M. Rokeach, 1973; G. Hofstede, 1980; P.B. Smith and S.H. Schwartz, 1997; S.H. Schwartz and L. Sagiv, 1995; J. Fontaine, 1999; J. Georgas, A.J.R. Van de Vijver and J.W. Berry, 2000; K. Peng, R. Nisbett and N. Wong, 1997; R. Inglehart and W. Baker, 2000 та ін.). Так, Флоренс Клухон и Фред Штротдтбек [5: 72] створили класифікацію ціннісних орієнтацій за п'ятьма параметрами:

1. Орієнтація “людина – природа”: ставлення людей до їх природного навколишнього середовища. Існують три альтернативи: панування

людини над природою, підкорення людини природі та гармонійні відносини людини з природою.

2. Орієнтація в часі: це орієнтація людини на минуле, теперішнє або майбутнє.
3. Орієнтація на діяльність: надання переваги буденному існуванню, самовдосконаленню або діяльності без будь-яких змін.
4. Орієнтація на стосунки: стосунки з іншими людьми – індивідуалізм, колективізм, корпоративізм, панування над іншими, підкорення.
5. Природа людини: мінлива / незмінна; позитивна, негативна, нейтральна.

У дослідженні В.В. Гаврилук і Н.А. Трикоз [1] пропонуються чотири основні типи систем цінностей:

- 1) життєва система, яка об'єднує цінності людського життя, визначає цілі буття, людського сенсу існування, цінності волі, правди, краси, тобто загальнолюдські цінності;
- 2) валеологічна система – цінності збереження і підтримки повсякденного життя, здоров'я, безпеки, комфорту;
- 3) інтеракційна система – цінності і думки, важливі для міжособистісного і групового спілкування: гармонійні стосунки, спокійне сумління, влада, взаємодопомога;
- 4) соціалізаційна система – цінності, які визначають процес формування особистості: соціально схвалені або не схвалені.

Виклад основного матеріалу. Суспільство пропонує набір, номенклатуру цінностей, що мають різновекторне спрямування. Маркування цінностей за дихотомією “позитивне – негативне” надає суспільство. Молода людина обирає з них ті, які формують її нормативні установки і які мають узгоджуватися з нормативними установками, прийнятими в суспільстві. Аксиоматичною залишається теза, що людину, її особистість формує середовище. Як соціальний агент молода людина існує і функціонує в різних сферах життя і, відповідно, в різних середовищах, кожне з яких має свій вплив. Проте в період студентських років навчання виступає беззаперечно основним видом діяльності, і навчальне середовище має пріоритетний вплив. Сприятливою умовою виступає особливість навчання як виду людської діяльності, під час якої у студента існує внутрішня налаштованість і готовність до прийому й інтеріоризації знань, розвитку навичок і вмінь. Це дає можливість під час навчального процесу, який поряд з

навчальними має освітні й виховні задачі, цілеспрямовано впливати на формування системи цінностей студентів.

Соціологічні емпіричні дослідження свідчать, що система цінностей людини може бути сталим утворенням у кожний конкретний період, проте зазнає більших або менших змін протягом життя під впливом різних факторів. Студенти, люди віком 16–18 років, вступають до університету з певним життєвим досвідом і певною системою цінностей, на формування якої суттєво впливало інше навчальне середовище – шкільне. Принцип наступності та єдності навчальних, освітніх і виховних цілей середньої й вищої освіти виступає додатковим сприятливим фактором керованого формування ціннісної парадигми студентів.

Інша позитивна умова розвитку ціннісної орієнтації студентів пов'язана з віковими особливостями психологічного розвитку студентів. За даними психологів у “студентському” віці (16–23 роки) спостерігається прискорений розвиток когнітивних процесів: різних видів сприйняття і пам'яті, мислення, уваги, уяви, здатності приймати рішення та ін. Основними соціально-психологічними і віковими характеристиками будь-якого періоду розвитку особистості виступають: соціальна ситуація розвитку, провідний вид діяльності, сфера спілкування, психічні новоутворення, які характеризують інтелектуальний, емоційний розвиток. Соціальна ситуація для студентів – навчання в університеті; провідна діяльність – навчально-професійна; основний мотив пізнавальної діяльності – намагання отримати соціально значущу професію. Сфера спілкування – мікросоціум (родина, близькі друзі, своя соціальна група), макросоціум – розширення сфер комунікацій.

Когнітивний розвиток студентів здійснюється в процесі навчальної діяльності. Таким чином навчально-виховний процес має вирішувати паралельно задачі розвитку професійних компетентностей, вдосконалення когнітивних процесів й якостей та формування системи цінностей студентів.

Структура цінностей студентської молоді являє собою динамічне утворення, що викликає у вчених необхідність її постійного відслідковування в аспекті номенклатурного наповнення і пріоритетів. Так, наприклад, групою російських вчених в 2005 році було проведене емпіричне дослідження структури цінностей студентів як особливої

стратифікаційної групи суспільства [2] на основі таких методик: а) методика “Ціннісні орієнтації” М. Рокіча, адаптована А.А. Гоштаугасом, А.А. Семеновим і В.А. Ядовим і модифікована Д.А. Леонтьєвим; б) методика Р. Інглхарта, модифікована М.С. Яницьким; в) методика Ш. Шварці; г) тест смисложиттєвих орієнтацій; д) анкета соціально-демографічних характеристик. За результатами дослідження було виявлено, що більшість студентів (72,38%) відносяться до так званого продуктивного типу, який характеризується наявністю:

- достатньо високих показників осмисленості життя, що свідчить про задоволення від життя в цілому;
- цілей у майбутньому, що вказує на цілеспрямованість, віру в свої плани та їх здійснення;
- осмислених життєвих перспектив, емоційної насиченості і наповненості смыслом теперішнього життя;
- стійкої оцінки прожитого відрізка життя, його продуктивності, осмисленості, зростання самостійності;
- впевненості в своїй здатності контролювати процес свого життя і діяльності в даний життєвий період;
- орієнтації на майбутнє, на реалізацію достатньо чітко визначених планів.

Такі цінності є характерними для представників середнього класу, для особистостей, які самоактуалізуються, розвиваються.

Ступінь реалізованості: а) термінальних цінностей (активне діяльнє життя, краса природи і мистецтва, наявність хороших і вірних друзів, пізнання, продуктивне життя, розвиток, свобода, впевненість у собі); та б) інструментальних цінностей (акуратність, охайність, вихованість, життєрадісність, старанність, ретельність, освіченість, відповідальність, раціоналізм, самоконтроль, сміливість у відстоюванні своєї думки, тверда воля, терпимість, чесність, чуйність, ефективність у справах) свідчить, що для студентів продуктивного типу такі цінності є бутєвими, а для студентів непродуктивного типу – дефіцієнтними. Студенти продуктивного типу мають чітку орієнтацію на цінності індивідуалізації, що також є характерним для особистостей, які самоактуалізуються, знаходяться на етапі активного саморозвитку. Завдання вищої школи полягає у сприянні ефективному розвитку студентів і формуванню їх ціннісної системи.

Оскільки основна мотиваційна спрямованість навчальної діяльності студентів пов'язана з прагненням отримати соціально значущу професію, особливе місце в їх системі ціннісних орієнтацій займають професійні цінності. Серед класифікацій професійних цінностей для нас особливий інтерес становить класифікація І. Ісаєва [4], розроблена для педагогічних працівників, але за основними параметрами прийнятна для фахівців будь-якої професії. Відповідно до даної класифікації система професійних цінностей включає п'ять видів цінностей:

- 1) цінності-цілі, які розкривають значення, зміст та ідеальні результати професійної діяльності;
- 2) цінності-засоби, які визначають значення, зміст способів і засобів професійної діяльності;
- 3) цінності-відношення, які розкривають значення, зміст відношень як основного механізму функціонування професійної діяльності;
- 4) цінності-знання, які розкривають значення, зміст необхідних для здійснення професійної діяльності знань;
- 5) цінності-якості, які розкривають значення, зміст необхідних для здійснення професійної діяльності якостей.

Наведена класифікація є чіткою і лаконічною, проте застосування її для підготовки майбутніх інженерів потребує додаткового внесення системи загальних суспільних цінностей. У роботі О.В. Горбенко [3] класифікація І. Ісаєва була вдосконалена з урахуванням трьох вимог, відповідно до яких вона має: а) відповідати прогресивним суспільним цінностям; б) узгоджуватися із специфічними груповими цінностями у світі професії; в) відображати внутрішній світ, індивідуальні життєві цілі, потреби, ідеали, якості людини як унікальної особистості. На підставі цього дослідниця пропонує систему професійних цінностей, яка включає чотири основні групи:

- I група: ключові, базові цінності, які мають світоглядний характер і забезпечують загальне соціальне спрямування особистості – життя, здоров'я, особистість, гуманізм, добро, справедливість, рівність, щастя та ін.;
- II група: соціально-регламентуючі цінності – соціальна зрілість, моральна вихованість, доброта, активність, порядність, милосердя, любов до людей;
- III група: колегіально-регулювальні цінності – колегіальність, доброзичливість, професійна репуґація, вимогливість, довіра,

взаємопідтримка, взаємодопомога, здатність публічно визнавати свої помилки та ін.;

- IV група: професійні цінності – ставлення до себе як спеціаліста (особистісно-рефлексивні цінності), любов до професії, професійна честь, професійна гідність, готовність до подолання труднощів, вимогливість до себе, самокритичність, здатність до самоконтролю і вольового саморегулювання, потреба у постійному професійному самовдосконаленні, моральна стійкість та ін.

Таким чином, ціннісна парадигма студентів технічних спеціальностей повинна представляти собою цілісну систему, оскільки наявність нової системної якості дає можливість ефективної самореалізації в професійній, академічній, соціальній та інших сферах функціонування. Така система базується на: а) індивідуальних потребах та інтересах студента; б) на соціально значущих ціннісних орієнтирах суспільства.

Проблема формування цінностей студентської молоді нерозривно пов'язана з питанням гуманізації й гуманітаризації технічної освіти, у вирішенні якого важлива роль належить дисциплінам гуманітарного циклу, в першу чергу, іноземній мові. На заняттях з іноземної мови студенти мають можливість проявити своє особисте мотиваційно-ціннісне ставлення до цінностей, представлених вітчизняними і зарубіжними авторами, до смислів виховання і освіти. Кафедри іноземних мов технічних університетів здійснюють свою діяльність на основі затверджених на держаному рівні Типової Програми з англійської мови для професійного спілкування і Рамкової Програми з німецької мови для професійного спілкування. Ці програми є рекомендованими документами, що надає право і навіть передбачає необхідність корегувати роботу в аспекті організації змісту, аналізу потреб, підбору та розробки матеріалів. Організація тематичних конференцій, проведення на заняттях з іноземної мови виховних бесід і навчання всіх видів іншомовно-мовленнєвої діяльності (читання, говоріння (монологічного, діалогічного), аудіювання й письма) має здійснюватися на матеріалах, які дають можливість ефективно формувати ціннісну парадигму майбутнього інженера.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаврилюк В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации : (поколенный подход) / В.В. Гаврилюк // Социол. иссле-

- довання. – 2002. – № 1. – С. 96-105.
2. Горбатова М.М. Исследование структуры ценностей студентов как особой стратификационной группы [Электрон. ресурс] / М.М. Горбатова, М.А. Ляхова // Вестник Кемеров. гос. ун-та. – № 2(22). – Кемерово : “Компания ЮНИТИ”, 2005. – Режим доступа : www.hpsy.ru/public/x2462.htm. – Загл. с экрана.
 3. Горбенко Е.В. К проблеме формирования системы профессиональных ценностей студентов высших учебных заведений физической культуры в современных условиях / Е.В. Горбенко // Физ. воспитание студентов. – Х. : ХООНОКУ-ХГАДИ, 2011. – № 2. – С. 23-27.
 4. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – М.-Белгород, 1993. – 219 с.
 5. Berry J.W. Cross-Cultural Psychology : Research and Applications / J.W. Berry, Y.H. Poortinga, M.H. Segall, P.R. Dasen. – Cambridge : CUP, 2002. – 554 p.

УДК 378.016–054.62:81'243:35

МОНОЛОГ-МІРКУВАННЯ В СИСТЕМІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТОВ-НЕФІЛОЛОГІВ

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

У статті розглядається проблема навчання монологу-міркування студентів-нефілологів, визначається напрям роботи над даним типом монологічного висловлювання. Пропонуються прийоми навчання і система вправ.

Ключові слова: монологічне мовлення, монолог-міркування, студенти-нефілологи, завершальний етап навчання.

Саніна Л.П., Копилова Е.В., Тростинская О.Н. Монолог-рассуждение в системе обучения иностранных студентов-нефилологов. В статье рассматривается проблема обучения монологу-рассуждению студентов-нефилологов, определяется направление работы с данным типом монологического высказывания. Предлагаются методические приемы обучения и система упражнений.

Ключевые слова: монологическая речь, монолог-рассуждение, студенты-нефилологи, завершающий этап обучения.

© Саніна Л.П., Копилова О.В., Тростинська О.М., 2012

Sanina L.P., Kopylova O.V., Trostinska O.M. Monologue – Discourse in the System of Training Foreign Non-philological Students. The problem of training a monologue-discourse to foreign non-philological students has been considered in the article. The direction of work connected with the monologue-discourse in question as well as teaching methods and the system of exercises are suggested in the article.

Key words: monologue, monologue-discourse, non-philological students, final level of education.

“Програмою з російської мови для іноземних студентів-нефілологів” [6] передбачається формування, розвиток і вдосконалення необхідних студентам мовленнєвих умінь і навичок упродовж усього періоду навчання російської мови у вищому навчальному закладі; визначаються цілі і зміст кожного етапу, які мають свої особливості й обумовлюють різні методичні завдання. Монологічне мовлення, як складовий елемент процесу мовлення, відрізняється, на думку дослідників, послідовністю і логічністю, має комунікативну спрямованість і змістову структуру [2–5; 7]. Основними функціонально-змістовими типами мовлення для усного і письмового монологічного висловлювання є монолог-опис, монолог-розповідь і монолог-міркування, інформаційний зміст монологічних висловлювань у межах певних комунікативних сфер варіюється залежно від спеціальності студента-іноземця. У процесі розвитку монологічного мовлення студенти вчаться оформлювати різні типи монологу, які використовуються на всіх етапах навчання та наповнюються різним змістом залежно від навчальних завдань.

Першочерговою метою навчання російської мови іноземних студентів на поглибленому етапі є вдосконалення усного і письмового мовлення. На державний іспит з російської мови в кінці VII семестру (IV курс) виноситься самостійно складене монологічне висловлювання з навчально-професійної, соціально-культурної або суспільно-політичної сфери на одну з тем (наприклад, “Глобальні проблеми сучасності”, “Російська мова в моєму житті” та ін.). У зв’язку з цим великого значення на завершальному етапі навчання набуває активізація умінь і навичок використання в усному мовленні різних типів монологу, їх комбінування із залученням різноманітних мовних засобів. Як правило, завершальний етап навчання російської мови (III-IV курси) призначений для розвитку умінь аргументувати висловлену думку, захищати власну

точку зору. Ці уміння формуються, на наш погляд, під час навчання саме монологу-міркування як у письмовій, так і в усній формі.

Питання організації навчання монологічного мовлення студентів-іноземців розглядалися в дисертаційних дослідженнях Н.А. Метс, Т.Б. Одінцової, Т.А. Ладженської. Розробці цієї теми присвячені роботи І.А. Зимньої, І.П. Бім, Е.І. Пассова та ін. Проте на сьогоднішній день у методичному арсеналі не існує розроблених матеріалів і навчальних посібників з розвитку навичок монологічного мовлення іноземних студентів-нефілологів на завершальному етапі навчання, а саме найскладнішого типу монологічного висловлювання, яким є монолог-міркування. Необхідна, на наш погляд, також розробка методично обґрунтованої системи завдань і вправ, що грають організаційну і регульовальну роль в процесі навчання іноземних студентів цього виду мовлення.

Мета статті – визначити напрями роботи над монологом-міркуванням в системі навчання іноземних студентів-нефілологів на завершальному етапі; розглянути найбільш ефективні методичні прийоми, направлені на досягнення поставленої мети, і запропонувати систему вправ.

Монолог-міркування ставить своїм завданням навчити студентів обґрунтовувати свої дії, виявляти їх причинний зв'язок, висловлювати згоду або незгоду із запропонованими тезами.

На змістовому рівні монолог-міркування відрізняється проблемним підходом до того чи іншого явища дійсності. На структурно-граматичному рівні характеризується багатством причинно-наслідкових, допустових і умовних зв'язків.

Структура монологу-міркування визначається логічними зв'язками між фактами, тобто об'єктивно існуючими логічними зв'язками і логікою міркування автора, суб'єктивною логікою доказу.

Підготовка студентів до використання цієї форми мови починається ще на I-II курсах, де відбувається навчання доказу як одного з компонентів міркування. Аналогічна робота продовжується і на завершальному етапі. Використовуються такі прийоми навчання:

- 1) спостереження за доказом;
- 2) складання логіко-синтаксичної схеми доказу;
- 3) складання доказу, аналогічного даному;
- 4) складання власного доказу.

Наведемо найбільш уживані структурні схеми, що використовуються у навчанні доказу: *известно, что ...; пусть ...; тогда ..., таким образом ...; в результате ...; предположим, что ...; однако; во-первых ...; во-вторых ...; наконец ...; откуда видно, что ...; очевидно ...; заметим, что ...; отсюда ...; но согласно ...; поэтому ...; следовательно; исходя из ...; используя метод ...; устанавливаем (находим, определяем) ...; если ..., то нетрудно (доказать, получить, сделать вывод и др.)*

Для навчання доказу, на нашу думку, особливо ефективними є мовленнєві вправи, наприклад:

1. Доведіть, що дані явища (факти, події) взаємопов'язані (не знаходяться у взаємному зв'язку).
2. Доведіть, що дані чинники впливають (не впливають) на даний процес.
3. Доведіть, що дане явище є наслідком (причиною) вказаного процесу.
4. Доведіть, що дане явище приносить користь (завдає збитків) вказаному процесу.
5. Доведіть, що дані явища виникають завдяки вказаним процесам.
6. Доведіть, що з цього закону виходять (не слідують) вказані висновки.
7. Доведіть, що зі вказаних фактів можна (не можна) зробити даний висновок.
8. Доведіть, що для боротьби з певним явищем необхідно вжити саме таких заходів тощо.

На наш погляд, великого значення для навчання монологу-міркування набувають вправи, пов'язані з темою: "Отримання інформації і відношення до неї". У зв'язку з цим можна рекомендувати таку систему вправ:

1. Проаналізуйте способи вираження поглядів, точок зору, їх схожість і відмінність.
2. Розкажіть про різні точки зору, гіпотези, погляди, думки про певне явище, процес.
3. Зіставте (порівняйте) різні точки зору на певне явище.
4. Розкажіть, як розвивалися деякі наукові гіпотези.
5. Доведіть, що дане твердження неправильне (недостатнє, неточне).

6. Приєднайтеся до якої-небудь точки зору. Аргументуйте свою думку.
7. Відмовтесь від якої-небудь точки зору. Аргументуйте своє рішення.
8. Доведіть, що дане положення вірне.
9. Висловіть сумнів у правомірності даного положення. Аргументуйте свою думку.

Підготовча робота допомагає здійснити навчання монологу-міркування на темах, що відносяться до різних сфер спілкування, на матеріалі різних стилів. Під час навчання монологічного висловлювання слід звертати велику увагу на композицію вислову, на правильне використання мовних засобів. У зв'язку з цим особливо важливі вправи, що навчають логічності і зв'язності викладу, наприклад:

1. Складіть план запропонованого тексту (міркування).
2. Назвіть засоби зв'язку абзаців, охарактеризуйте їх.
3. З'єднайте дані абзаци за допомогою відомих або даних засобів зв'язку.
4. У дану логіко-синтаксичну схему впишіть необхідний інформативний матеріал (дано лексику і структури, дано зміст у загальному вигляді, дано тему, проблему).
5. Замініть дані засоби зв'язку відомими, не змінюючи змісту вислову.
6. Замініть дані засоби вказаними, поясніть, як зміниться зміст вислову.

Важливими частинами міркування є вступ і висновки, тому цілу низку вправ доцільно присвятити правильному мовному і змістовому оформленню цих компонентів. Для цього корисні такі вправи:

1. Прочитайте вступ до даного монологу-міркування і проаналізуйте його структуру і зміст.
2. Складіть вступ до монологу, вказавши, що дана проблема не є новою, але не розглядалася ще ніким у такому аспекті.
3. Складіть вступ, вказавши на те, що необхідність роботи викликана новими експериментальними даними, які дозволяють по-новому висвітлити питання.
4. Прочитайте висновки даного тексту (статті) і проаналізуйте їх мовне оформлення і зміст.
5. З числа даних висновків виберіть один, де міститься підсумок даної роботи.

6. Напишіть висновки, де б оцінювалася практична (теоретична) значущість дослідження.
7. Напишіть висновки до даної роботи, використовуючи запропоновану схему і лексику.
8. Напишіть висновки, в яких містилася б вказівка на можливість використання даного відкриття в народному господарстві.
9. Напишіть висновки, в яких указувалося б на те, що чиясь точка зору спростована (підтверджена).

Вправи, що виконуються на цьому етапі, поділяються в основному на два типи: навчально-аналітичні та мовленнєві.

Серед першої групи виділяються такі:

1. Виділіть вступ тексту, проаналізуйте мовні засоби, що вживаються в даній частині. Поясніть мету вступу, обґрунтуйте необхідність мовних засобів.
2. Проаналізуйте основну частину тексту, виділіть головну частину і доповнення, знайдіть ілюстративний матеріал і охарактеризуйте його (конкретні факти, посилання, цитати та ін.). Намалуйте схему побудови основної частини тексту, знайдіть нові мовні засоби, обґрунтуйте їх вживання.
3. Виділіть завершальну частину тексту, проаналізуйте її, вказавши на характер мовних засобів, що вживаються у висновках, обґрунтуйте необхідність використання саме таких засобів.

Серед мовленнєвих вправ найбільш актуальні такі:

1. Змініть характер вступу даного тексту, використавши варіативний мовний матеріал, не змінюючи змісту вступної частини; напишіть новий вступ до тексту; дайте можливі варіанти вступу до наведеного тексту.
2. Перебудуйте головну частину тексту, не міняючи змісту, але змінивши акценти у вказаному напрямі; запропонуйте варіанти мовного оформлення головної частини, не міняючи її змісту; введіть до головної частини цитати, що підтверджують деякі положення; наведіть посилання на інші джерела, де стверджується аналогічне (протилежне) положення; аргументуйте правильність (неправильність) його.
3. Змініть характер висновку, не міняючи його змісту і використовуючи нові мовні засоби; змініть висновок, додавши узагальнення, рекомендації; зробіть самостійний висновок

з головної частини; зробіть декілька варіантів висновку до тексту; дайте практичні рекомендації з використання відомостей, наявних у головній частині тексту.

4. Складіть монологічне висловлювання на певну тему, використовуючи початок, завершальну частину повідомлення, внівши до неї додаткову інформацію з теми. Розширте основну частину повідомлення (твору), навівши нові конкретні факти і цитати, підсильте аргументацію основної частини, користуючись доказом від протилежного. Складіть повідомлення на задану тему, використовуючи одне або декілька рекомендованих джерел.

У результаті наведеної системи вправ у студентів формуються уміння будувати логічний доказ, формулювати тезу, аргументувати і конкретизувати, уміння будувати власний вислів з розгорнутою аргументацією.

Безумовно, матеріал статті не дозволяє висвітлити всі аспекти проблеми, що розглядається. **Перспективи** подальших наукових досліджень у даному напрямі ми вбачаємо в розробці методичних матеріалів і навчальних посібників з розвитку і вдосконалення монологічного мовлення, зокрема монологу-міркування, іноземних студентів-нефілологів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочарова Л.М. Выработка навыков монологической речи при работе с текстами по специальности / Л.М. Бочарова // Обучение иностранных учащихся научному и публицистическому стилям речи. – Л. : ЛГУ, 1974. – 130 с.
2. Кудряшов А.Н. Обучение говорению : Методика / А.Н. Кудряшов. – М. : Рус. яз., 1988. – С. 114-127.
3. Лаптева О.А. Обучение устной научной речи: теория и практика : учеб.-метод. пособие / О.А. Лаптева, Т.П. Скорикова, Н.М. Краевская [и др.]. – М. : Билингва, 2000. – 215 с.
4. Метс Н.А. Структура научного текста и обучение монологической речи / Н.А. Метс, О.Д. Митрофанова, Т.Б. Одинцова. – М. : Рус. яз., 1981. – 140 с.
5. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования : (теория и ее реализация): метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.Б. Кибирева, Э. Комарова. – СПб : Златоуст, 2007. – 200 с.

6. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеевко, Е.В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
7. Чистякова А.Б. Проблемы обучения говорению иноземцев в высших навчальних закладах / А.Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Пошуки : зб. наук. пр. – Харків, 2011. – Вип. 18. – С. 291-301.

УДК 811.111'276.6-61

ФУНКЦІОНАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ АНГЛОМОВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Склярєнко О.А. (Харків)

У статті розглянуто сучасний стан вивчення проблеми виділення одиниць діалогічного мовлення, визначено комунікативно значущі види професійного медичного діалогу.

Ключові слова: діалог, мовленнєва ситуація, мовленнєвий акт, види професійного медичного діалогу.

Склярєнко А.А. Функционально-коммуникативное содержание профессионального диалога иностранных студентов-медиков англоязычной формы обучения. В статье рассмотрено современное положение изучения проблемы выделения единиц диалогической речи, определены коммуникативно значимые виды профессионального медицинского диалога.

Ключевые слова: диалог, речевая ситуация, речевой акт, виды профессионального медицинского диалога.

Sklyarenko O.A. Functional and Communicative Content of a Foreign Medical Students' Professional Dialogue (English-speaking Teaching Form). The present state of examining the problem connected with emphasizing dialogue speech units has been considered in the article. Communicative significant types of a professional medical dialogue have been examined.

Key words: dialogue, speech situation, speech act, types of a professional medical dialogue.

Медичні університети та факультети ВНЗ України останнім часом активно впроваджують навчання іноземних студентів англійською мовою. Така практика вносить певні корективи і у викладання російської мови як іноземної. Для даної категорії студентів російська мова не є мовою навчання. Але, не зважаючи на це, вона залишається мовою професійного і повсякденного спілкування. Без знання російської мови стає неможливим діалог “лікар – хворий”, “лікар – лікар” під час проходження клінічної практики. Це робить **актуальними** пошуки в галузі наукового дослідження і методичної інтерпретації проблем класифікації функціонально-комунікативного змісту професійного медичного діалогу.

Навчання професійного спілкування даного контингенту вимагає від викладачів російської (української) мови звертати особливу увагу на методичну організацію навчання усного професійного мовлення, зокрема діалогічного. Для вирішення питання про виділення комунікативно значущих видів професійного медичного діалогу ми вирішили звернутися до теоретичної бази за даною тематикою.

Метою нашої статті є аналіз існуючих класифікацій діалогу для визначення головних характеристик професійного медичного діалогічного спілкування. Для цього звернемося до змісту понять “комунікативна компетенція”, “мовленнева ситуація”, “спілкування”, “мовленневий акт”, “мовленнева дія”, “діалог”, “інтенція”.

Поняття “комунікативної компетенції” розглядалося багатьма науковцями. Першим у вітчизняній методиці цей термін використав М.Н. Вятютнев і дав таке визначення цього поняття: “Комунікативна компетенція – це здатність людини спілкуватися в трудовій чи навчальній діяльності, задовольняючи свої інтелектуальні потреби” [4: 54] (*переклад наш, О.С.*). Визначення, яке у своєму дослідженні пропонує Д.І. Ізаренков, дещо доповнює попереднє: “Комунікативна компетенція – це здатність людини до спілкування в одному, багатьох або усіх видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою надбану у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовленнєвої особистості” [5: 55] (*переклад наш, О.С.*). Дослідник виділяє три складові комунікативної компетенції: мовну, предметну та прагматичну компетенції.

Безпосередньо комунікативна компетенція не є об’єктом нашого дослідження, тому вважаємо доцільним використовувати запропоновані

визначення. Але, ознайомившись із змістом поняття комунікативної компетенції, ми робимо висновок, що професійне діалогічне мовлення є складовою загальною комунікативної компетенції фахівця (у навчанні іноземних студентів-медиків професійний діалог є чи не найважливішим її компонентом).

З’ясуємо сутність і структуру професійного діалогічного мовлення. Активатором та стимулом до виникнення мовленнєвої дії є мовленнева ситуація. А та, у свою чергу, є складовою діалогу. Питання мовленнєвої ситуації активно досліджував Д.І. Ізаренков. Науковець дає таке визначення цього поняття: “Мовленнева ситуація – така сукупність умов (обставин) в акті діяльності будь-якої особи, одна частина якої ставить перед собою проблему – завдання дії, друга частина цієї сукупності зумовлює необхідність і забезпечує можливість вирішення завдання за допомогою співрозмовника, звертанням до якого з цією метою і є мовленнева дія, яка формується сукупністю обставин у цілому” [6: 14] (*переклад наш, О.С.*). Також дослідник дає визначення мовленнєвої дії: “... висловлювання будь-якої особи, оформлене як речення або сполучення декількох речень, яке звернене до іншої особи та викликає у неї реакцію у відповідь” [6: 17]. (*переклад наш, О.С.*). Таким чином, саме мовленнева дія є складовою частиною діалогічного висловлювання, а стимулом до виникнення мовленнєвої дії є мовленнева ситуація.

Д.І. Ізаренков поділяє мовленнєві ситуації на природні та навчальні. Нас цікавить саме навчальна мовленнева ситуація, але, зважаючи на специфіку діалогів “лікар – лікар”, “лікар – хворий”, “лікар – близькі хворого” (цей вид ми виділяємо вперше, бо у медичних закладах дуже часто виникає необхідність спілкування лікаря з близькими хворого), навчальні мовленнєві ситуації мають максимально наближуватися до природних діалогів.

За параметром комунікативного спрямування Д.І. Ізаренков поділяє мовленнєві ситуації на три великі групи: 1) мовленнева ситуація, що породжує запитальні мовленнєві дії; 2) мовленнева ситуація, що породжує спонукальні мовленнєві дії; 3) мовленнева ситуація, що породжує мовленнєву дію повідомлення. У кожній з цих груп наявні підгрупи, до яких ми звернемося при формуванні базових інтенцій професійного медичного діалогу. Розглянувши запропоновану класифікацію, ми відзначаємо, що у медичній практиці іноземних

студентів переважна більшість мовленнєвих ситуацій породжує запитальні мовленнєві дії (клінічна практика передусім передбачає опитування хворого лікарем). Але серед клінічних ситуацій виникають і такі, що вимагають спонукальних чи повідомлювальних мовленнєвих дій (спонукання хворого до лікування, обмін повідомленнями між лікарями, повідомлення та спонукання, скеровані на близьких хворого і т.д.). Тому професійний медичний діалог будується відповідно до різних мовленнєвих ситуацій, що спричиняють появу відповідних комунікативних потреб.

Н.І. Формановська дає визначення поняттям “спілкування” та “мовленнєвий акт” (поняття мовленнєвого акту тотожне з мовленнєвою дією). “Спілкування – це завжди взаємодія, в якій, як відомо, активний не тільки адресант, але й адресат” [11: 56] (*переклад наш, О.С.*). Мовленнєвий акт дослідниця називає основною прагматичною одиницею спілкування (саме він реалізує мовленнєві інтенції).

Виділивши основні теоретичні поняття, необхідні для подальшого дослідження, з’ясуємо поняття діалогу та типологію діалогів за комунікативними характеристиками. У монографії Т.М. Колокольцевої дається таке визначення діалогу: “Діалог можна характеризувати як форму активної комунікативної взаємодії двох або більше суб’єктів, матеріальним результатом якої є утворення специфічного дискурсу, який складається з послідовних реплік” [8: 15-16] (*переклад наш, О.С.*). Подібні за змістом визначення роблять й інші дослідники (Д.І. Ізаренков, Н.Д. Аругюнова, А.Р. Балаян, Ю.В. Рождественський та ін.). Науковець називає діалогічним дискурсом “... результат обопільної комунікації двох чи більше індивідуумів, який включає окрім безпосередньо мовленнєвих утворень певний набір екстралінгвістичних ознак (конситуативні показники, певні пресупозиції), які забезпечують адекватне розуміння повідомлюваного” [8: 25] (*переклад наш, О.С.*). Екстраполюючи це визначення до нашої проблеми, зазначимо, що професійний медичний діалог – це форма комунікативної взаємодії двох або більше суб’єктів, результатом якої є утворення професійного медичного дискурсу, який складається з послідовних реплік та включає окрім безпосередньо мовленнєвих утворень певний набір екстралінгвістичних ознак, які забезпечують адекватне розуміння повідомлюваного.

Окрім визначення терміну “діалог”, ми маємо звернути увагу на існуючі класифікації діалогів та, спираючись на цю інформацію, спробуємо класифікувати професійний медичний діалог. Серед науковців існують різні точки зору на те, за якими параметрами має відбуватися класифікація. На сьогодні не існує чітко встановлених критеріїв для цього. Пропонується класифікувати діалоги за соціолінгвістичними, психолінгвістичними, комунікативно-прагматичними, тематичними та іншими ознаками.

Одним з перших свою класифікацію діалогів запропонував Т. Гард на початку 20 століття. Він розділив діалоги відповідно до соціальних параметрів (діалог рівних на протигагу діалогу між підлеглим та начальником і т.п.) [цит. за 8: 30].

А.К. Соловійова класифікувала діалоги з урахуванням специфіки психічної взаємодії та виділила наступні види: діалог-суперечку, діалог-конфіденційне пояснення, діалог-емоційний конфлікт та діалог-унісон [цит. за 8: 32]. Саме з діалогом-унісоном, який детальніше розглянемо нижче, найчастіше стикається лікар під час спілкування із пацієнтом.

А.Р. Балаян у своїй класифікації поділяє діалоги на дві великі групи: диктальні (інформативні) та модальні (полемічні та унісонні) [2: 328]. Згідно даної класифікації діалогів у професійному медичному діалозі можливі усі варіанти (інформативний – “лікар – лікар”, “лікар – хворий”, “лікар – близькі”; полемічні – “лікар – лікар”; унісонні – “лікар – хворий”, “лікар – лікар”).

Н.Д. Аругюнова розподіляє діалоги за комунікативним спрямуванням. Вона виділяє інформативний діалог (make-know discourse), прескриптивний діалог (make-do discourse), обмін думками з метою прийняття рішення або з’ясування істини (make-believe discourse), діалог, метою якого є встановлення чи врегулювання стосунків (interpersonal-relations discourse) та *fatic discourse*, який поділяється на емоційний, артистичний та інтелектуальний [1: 52-53] (*переклад наш, О.С.*). У запропонованій класифікації нас цікавить інформативний діалог та обмін думками з метою прийняття рішення або з’ясування істини, а також прескриптивний діалог. До першого з них ми можемо віднести практично усі діалоги в медичній сфері, бо вони передусім містять у собі конкретну інформацію. До другого типу ми відносимо діалог “лікар-лікар”, під час якого і відбувається обмін думками з метою прийняти рішення. Також ми зустрічаємо в медичній

сфері і прескриптивний діалог (make-do discourse), який реалізується у спілкуванні “лікар – хворий”, коли лікар дає пацієнтові певні настанови та вказівки.

Найбільш доречною та змістовною, на нашу думку, є класифікація Т.М. Колокольцевої, яка пропонує не розглядати діалоги в чистому вигляді, а класифікувати їх за певними параметрами: за особливостями створення (первинні (природні) та вторинні (відтворюються художніми або іншими засобами), за формою реалізації (усні та письмові), за параметром виду комунікації (особисті – це персональне спілкування в різних функціональних сферах; публічні – спілкування в сфері масової комунікації), за параметром офіційності/неофіційності (офіційні – асиметричність мовленнєвих ролей, стримування свободи протікання мовлення; неофіційні), за цілеспрямованістю (одна ціль або багато цілей), за тематикою (монотематичний – фіксована тема; політематичний – тематично не обмежений) та за особливостями комунікативної взаємодії партнерів (гармонійні діалоги – діалоги-унісони, в яких дотримуються найважливіших правил мовленнєвої взаємодії, та негармонійні діалоги – діалоги-дисонанси, в яких порушуються правила мовленнєвої взаємодії). За такою класифікацією, професійний медичний діалог ми можемо визначити так: первинний діалог, який реалізується в усній формі. Для нього характерна особистісна орієнтація (персональне спілкування). Діалог між лікарем та хворим носить переважно неофіційний характер (хоча діалог лікаря з головним лікарем може носити й офіційний статус). Більшість професійних медичних діалогів можна віднести до багатоцільових, бо під час спілкування лікаря з хворим цільове спрямування питань лікаря дещо змінюється. Такі діалоги є переважно монотематичними, бо в лікаря є певна мета бесіди (наприклад, з’ясувати симптоматику хвороби або визначити джерело захворювання).

Таким чином, підсумовуючи теоретичні положення, ми прийшли до таких висновків. Професійний медичний діалог ми умовно розподіляємо на три групи: діалог “лікар – лікар”, діалог “лікар – хворий” та діалог “лікар – близькі хворого”. Спираючись на згадані вище класифікації, ми можемо охарактеризувати кожну групу діалогів. За співвідношенням рівності/нерівності усі три групи можна характеризувати як діалог рівних (бо чиєсь домінування у таких

діалогах недоречно). За параметром психологічної взаємодії усі три групи можна віднести до діалогів-унісонів (усі учасники спілкування поєднані певною метою). Винятком можуть бути певні конфліктні ситуації, але це є предметом дослідження окремої статті. За функціональним спрямуванням усі три групи можуть бути інформативними, а полемічним іноді буває діалог “лікар – лікар”. За комунікативним цілеспрямуванням медичні діалоги переважно інформативні (make-know discourse). Діалог “лікар-лікар” за цим параметром відносимо до make-believe discourse (обмін думками з метою прийняття рішення або з’ясування істини). Вказівки лікаря, які адресуються хворому, відносимо до прескриптивного діалогу (make-do discourse).

Таким чином, виділивши основні класифікаційні параметри професійного медичного діалогу, мету подальших досліджень ми бачимо у виділенні інтенцій, характерних для кожної групи діалогів, і складенні певного реєстру тем для формування в іноземних студентів-медиків англомовної форми навчання умінь професійного діалогічного мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Диалогическая модальность и явление цитации: Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Н.Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1992. – 282 с.
2. Балаян А.Р. К проблеме функционально-лингвистического изучения диалога / А.Р. Балаян // Изв. РАН. Серия лит. и языка. – 1971. – Т. 30, вып. 4. – С. 325-331.
3. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Рус. яз. за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
4. 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.
5. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И.Изаренков. – М.: Рус. яз., 1981. – 136 с.
6. Изаренков Д.И. Основания полемического общения: Направления развёртывания дискуссии / Д.И. Изаренков // Рус. яз. за рубежом. – 1992. – № 4. – С. – 105-110.

7. Колокольцева Т.Н. Специфические коммуникативные единицы диалогической речи / Т.Н. Колокольцева. – Волгоград : Изд-во Волгоград. гос. ун-та, 2001. – 260 с.
8. Формановская Н.И. Размышление о единицах общения / Н.И. Формановская // Рус. яз. за рубежом. – 2000. – № 2. – С. 56-63.

УДК 811.161.1'243'286:378.147

ІНТЕРАКТИВНІ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІ ПРОЕКТИ ЯК СПОСІБ ВИВЧЕННЯ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ І ЗАСІБ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Скрябіна Т.О., канд. пед. наук (Луганськ)

У статті представлено опис лінгвокраїнознавчого проекту на регіональному культурологічному матеріалі; доведено ефективність інтерактивних лінгвокраїнознавчих проектів при навчанні російської мови як іноземної; представлено форми і методи реалізації лінгвокраїнознавчих проектів; розглянуто мотиваційні можливості інтерактивних проектів при вивченні російської мови як іноземної.

Ключові слова: методика викладання РЯІ, лінгвокраїнознавство, інтерактивний проект, соціально-культурна адаптація.

Скрябина Т.А. Интерактивные лингвострановедческие проекты как способ изучения русского языка и способ социально-культурной адаптации иностранных студентов. В статье представлено описание лингвострановедческого интерактивного проекта на региональном культурологическом материале, доказана эффективность интерактивных лингвострановедческих проектов при обучении РКИ, представлены формы и методы реализации лингвострановедческих проектов; рассмотрены мотивационные возможности интерактивных проектов при изучении РКИ.

Ключевые слова: методика преподавания РКИ, лингвострановедение, интерактивный проект, социально-культурная адаптация.

Skryabina T.O. Interactive Linguistic-Cultural Projects as a Means of Russian Language Learning and the Means of Foreign Students' Social and Cultural Adaptation. The article presents the description of a linguistic-cultural

interactive project based on the regional culturological material. It proves the effectiveness of linguistic-cultural projects in the process of learning Russian as a foreign language. The author sets forms and methods for implementing linguistic-cultural projects and regards interactive projects' motivational opportunities for learning Russian as a foreign language.

Key words: methods of teaching Russian as a foreign language, culture-oriented linguistics, interactive project, social and cultural adaptation.

З самого початку становлення методики викладання РЯІ як науки значна увага лінгвістів, методистів прикута до її “дочірньої” дисципліни – лінгвокраїнознавства. В. Костомаров і Є. Верещагін, засновники лінгвокраїнознавчої компоненти в методиці, підкреслювали величезний соціокультурний, виховний потенціал лінгвокраїнознавства як навчальної дисципліни. Враховуючи реалії сучасної освітньої ситуації в Україні, методика РЯІ постійно трансформується, модернізується, змінює вектори розвитку: від навчання російської мови як іноземної до навчання спілкування російською (О.Митрофанова). Однією з цілей навчання іноземної мови сьогодні є формування культурологічної компетенції на основі комунікативних навичок. Сучасними концепціями навчання визначені соціокультурна, соціолінгвістична, комунікативно-культурологічна. Розвивається, вдосконалюється й методика викладання лінгвокраїнознавства. Більш того, на наш погляд, сьогодні можна говорити про зростання його ролі: інтерес іноземців до етнічних особливостей іншої культури в умовах глобалізації стає все більш стійким і глибоким. Соціокультурний підхід до вивчення іноземної мови представлений у роботах багатьох науковців (Г. Воробйов, Л. Голованчук, Н. Скляренко, А. Тарнопольський, В. Топалова). Взаємозв'язок розвитку мови і культури досліджують В. Калініна, Т. Колодько, Ю. Лебеденко, Т. Усова, Ю. Яковлева та ін.

Нова концепція навчання РЯІ потребує й нових дидактичних методів і форм. Сучасний навчальний процес важко уявити без інтерактивних технологій і методів навчання. Інтерактивні технології у процесі вивчення іноземних мов широко представлені в роботах М. Богової, Н. Вілкової, С. Гридюшко, Н. Іванової, А. Мироліובה, А. Чудилової. Проте недостатньо вивченим є питання організації навчального процесу вивчення російської (української) мови як нерідної в умовах англійської професійної підготовки, відсутня цілісна

педагогічна система формування соціокультурної компетенції студентів-іноземців.

Метою даної роботи є опис методу інтерактивних лінгвокраїнознавчих проектів при вивченні російської мови як іноземної.

Завдання статті – довести ефективність інтерактивних лінгвокраїнознавчих проектів при навчанні РЯІ; представити форми і методи реалізації лінгвокраїнознавчих проектів; розглянути мотиваційні можливості інтерактивних проектів у процесі вивчення РЯІ.

Не є тасмницею, що в умовах англомовного навчання іноземних студентів у нашій країні інтерес до російської мови як до навчальної дисципліни знижений. Раніше російська мова була одним із головних засобів адаптації студентів-іноземців до життя в чужій країні, до іншої культури. Проблема адаптації, як і раніше, залишилась, більш того, вона суттєво загострилась: молоді люди не можуть самостійно вирішувати побутові проблеми, відчувають дефіцит спілкування, не розуміють соціально-культурних особливостей українського суспільства і при цьому позбавлені інструменту пізнання – російської (української) мови. Досвід підказує, що вихід із ситуації, що склалася, можна знайти в активному вивченні лінгвокраїнознавства. Лінгвокраїнознавча підготовка забезпечує вивчення національних стереотипів поведінки, мислення, ціннісних орієнтацій, знайомство з особливостями політичної та правової культури, суттєво скорочує культурну дистанцію між студентами-іноземцями і нашими співвітчизниками, передбачає не тільки оволодіння студентами нерідною мовою, але й “засвоєння колосальної немовної інформації, необхідної для адекватного навчання і взаєморозуміння, яке недосяжне без відносної рівності основних відомостей тих, хто спілкується, про світ” [3: 145]. Можна стверджувати, що й раніше існувало так зване активне та пасивне лінгвокраїнознавство. Пасивне – читання текстів під час аудиторних занять, вивчення історії, мистецтва за допомогою дидактичного матеріалу й технічних засобів навчання. Активне – заняття-екскурсії, проте ж знову-таки при достатньо пасивній участі студентів.

Враховуючи сучасну освітню ситуацію в Україні, вважаємо необхідністю розробку цілісної моделі лінгвокраїнознавчої підготовки,

орієнтованої на забезпечення комунікативної і соціокультурної захищеності студентів-іноземців. “Сутність активного навчання виражається у переході від переважно регламентованих, алгоритмізованих форм і методів організації дидактичного процесу до розвивальних, проблемних, забезпечуючих утворення пізнавальних мотивів і інтересів, умов для творчості в навчанні” [6: 28]. Інтерактивне навчання РЯІ на кафедрі української мови Луганського державного медичного університету реалізується у переході до розвиваючих, проблемних, пошукових видів роботи, які забезпечують формування пізнавальних мотивів і інтересів у студентів. Зусилля викладачів спрямовані на створення умов реального спілкування в різних інформаційно-пізнавальних, навчально-професійних, соціально-культурних цілях, що, як наслідок, формує соціолінгвістичну компетенцію студентів.

Серед розмаїття нових педагогічних технологій, які реалізують особистісний підхід, особливий інтерес має проектне навчання. Метод проектів – це спосіб досягнення навчальної цілі через діяльнісний підхід, технологічну розробку проблеми, яка має завершитися реальним результатом. На думку О. Полат, метод проектів “дозволяє широко інтегрувати знання тих, хто навчається, дає можливість застосовувати отримані знання на практиці, генерує при цьому нові ідеї” [7: 4]. Кафедра української мови ЛугДМУ розробила й впровадила в навчальну програму інтерактивний лінгвокраїнознавчий проект “Луганськ стає рідним”, який реалізується як в аудиторний час, так і в позааудиторний. Нами був адаптований і переорієнтований на створення практичного продукту відомий у лінгводидактиці метод проектів.

У ході роботи над проектом реалізуються **два основні аспекти** навчання:

- навчальний – створення умов для розвитку мовленнєвих умінь і навичок іноземних студентів;
- виховний – розвиток умінь працювати в групі, формування професійно важливих якостей майбутнього лікаря: комунікабельності, толерантності, спостережливості, відповідальності, працьовитості та ін.

Основні задачі проектного навчання такі:

- формування у студентів умінь і навичок різних видів мовленнєвої діяльності;

- включення студентів у діалог культур з використанням мови як засобу міжкультурної взаємодії;
- формування активної самостійності студентів.

Принципами проектної роботи, на підставі яких створюються педагогічні умови реалізації проекту, є:

- навчання із захопленням;
- використання емоційного компонента в процесі вивчення мови;
- індивідуалізація навчання;
- свобода вибору;
- міжсуб'єктні стосунки;
- варіативність (індивідуальна, парна, групова, колективна робота).

Переваги подібного проекту очевидні. По-перше, проект довготривалий – він розрахований на весь навчальний рік і представляє собою єдине ціле: тематика занять і заходів взаємозв'язані й взаємозумовлені. По-друге, студент із об'єкта навчання стає суб'єктом співпраці: викладач, студенти групи (груп) займаються співтворчістю в процесі пізнання нового соціально-культурного середовища, і “досвід учасника служить центральним джерелом навчального пізнання” [4: 13]. По-третє, при створенні й реалізації проекту мовне спілкування відбувається в комунікативно-емоційному контексті, мова виконує свою пряму функцію – формує і формує думки, служить засобом прямого спілкування з носіями мови.

Тривалість, тематичне насичення зумовлюють реалізацію проекту в декілька етапів. Основними етапами лінгвокраїнознавчого проекту “Луганськ стає рідним” визначено:

- знайомство з лінгвокраїнознавчими текстами під час практичних занять;
- планування і розробка проекту в аудиторії;
- виконання проекту за межами аудиторії;
- презентація результатів проекту в університетських засобах масової інформації;
- відображення результатів проекту в міні-повідомленнях під час практичних занять;
- оцінка і контроль мовленнєвих умінь і навичок студентів, набутих у ході проекту.

Поетапна реалізація інтерактивного лінгвокраїнознавчого проекту надає можливість пройти шлях від теоретичного пізнання нерідної

мови, чужої культури до практичної реалізації знань і вмінь ведення діалогів, публічних виступів.

Для знайомства з лінгвокраїнознавчою інформацією викладачами кафедри підготовлені методичні рекомендації і збірник текстів для читання “Луганщина. Луганськ. Луганчани”, які містять найбільш значущу інформацію про місто та його мешканців, необхідні історичні й культурологічні відомості. Заняття-екскурсії в музеях міста ретельно готуються в аудиторіях: студентам не тільки пропонується інформації про той чи інший музей, але й підготовка презентації своєї групи перед співробітниками музеїв. Після “екскурсійної” частини проекту студенти представляють виступ – “живу” сторінку “Східна брама України” у межах масового університетського заходу “Україна кольорова”.

Більш серйозної підготовки від іноземних студентів потребував наступний етап проекту – проведення уроку для українських першокласників в одній із шкіл міста на тему “Місто, в якому ми живемо”. Конспект (за суттю сценарій) уроку, фотокартки, мультимедійна презентація були підготовлені студентами в аудиторії і апробовані на одній із студентських груп.

Знайомство іноземних студентів з українським сценічним мистецтвом також потребувало попередньої підготовки. Зустрічі акторів Луганського українського музично-драматичного театру зі студентами Луганського медичного університету є традиційними. У ході зазначеного проекту театр стали відвідувати й студенти-іноземці, які виступають не тільки в ролі глядачів, але й інтерв'юєрів після закінчення вистави.

Викладачі кафедри адаптували такий сучасний вид громадської діяльності, як флешмоб (заздалегідь підготовлена акція, у ході якої група людей виконує сплановані дії в громадському місці). Флешмоби готуються студентами-іноземцями в аудиторії й презентуються на відкритих міських майданчиках. Іноземець на вулицях чужого міста без знання мови певною мірою є асоціальним і навіть соціопатичним. Інтерактивні проекти орієнтують студентів на просоціальну поведінку, знімають страх неприйняття себе як чужинця, дають змогу здійснити іншомовне міжособистісне спілкування, забезпечують “вихід на діалог культур” [6: 50]. Флешмоби, по-перше, забезпечують студентів “колективний захист” (зустріч з реальністю відбувається в компанії

собі подібних), по-друге, вони з самого початку орієнтовані на справляння позитивного враження на присутніх (на відміну від традиційних соціальних флешмобів). Так студентами-іноземцями були підготовлені й реалізовані флешмоби, присвячені Дню міста Луганська – презентація багатонаціональної сім'ї Луганського медичного університету – й Дню боротьби зі СНІДом – просвітницька акція, де студенти мали змогу продемонструвати не тільки свої мовленнєві навички, а й професійні медичні знання.

З початку проекту проводиться робота з його реклами. Кожний крок проекту знаходить своє відображення на університетському сайті та на шпальтах університетської газети “Ескулап”. Студенти оформлюють інформаційно-ілюстративні стенди про проведені етапи проекту. Беручи участь в інтерактивних кафедральних проектах, студенти-іноземці залучаються до культурного й студентського життя університету – у них виникає необхідність щоденно засвоювати російську лексику, етикетні мовленнєві конструкції. Закріплення лінгвокраїнознавчих знань студентів, використання їх на практиці, підтвердження необхідності лінгвокраїнознавчої підготовки здійснюється у ході просвітницької та волонтерської роботи, в організації різних заходів як в університеті, так і поза його межами. Творчий підхід студентів до лінгвокраїнознавчого вивчення мови реалізується також у створенні веб-сторінки або навіть власного сайту в мережі Інтернет.

Подібні інтерактивні проекти є ефективним засобом соціокультурної адаптації:

- адаптації до культурного середовища;
- адаптації до навчання у ВНЗ;
- адаптації до розмовного стилю спілкування;
- адаптації до життєзабезпечення.

Активна участь іноземців у житті міста, їхня часта поява в громадських місцях, волонтерська діяльність несхожих на місцевих жителів студентів сприяють формуванню як у іноземців, так і у наших співвітчизників етнокультурної толерантності, а значить, готовності до взаємодії.

Долаючи об'єктивні й суб'єктивні труднощі мешкання в чужій країні, студент стає готовим до особистісного зростання. Враховуючи адаптаційний потенціал подібних лінгвокраїнознавчих проектів,

можна стверджувати, що крім того, що вони безумовно “культурноносі”, проекти є своєрідними допінг-стратегіями, спрямованими на зняття соціально-культурологічного й побутового стресів у студентів-іноземців [2: 20].

Беручи участь в проекті, студенти оволодівають певними навичками самостійного читання й переробки текстів, зібрання інформації та її аналізу, інтерв'ювання, ведення дискусії, аргументації, творчої трансформації текстових матеріалів. За справедливим зауваженням білоруських дослідників М. Богової й С. Гридюшко, “метод проектів дає фундаментально новий погляд на те, як працюють когнітивні механізми” [1: 112]. Наш досвід це підтверджує.

Отже, лінгвокраїнознавчий інтерактивний проект “Луганськ стає рідним” дозволяє студентам набувати досвід спілкування іноземною мовою, моделювання соціальної взаємодії, допомагає формувати психологічну готовність до мовленнєвої діяльності, забезпечує природну необхідність багаторазового повторення лексичного матеріалу, тренування у виборі потрібної репліки у спонтанному мовленні. Проектна діяльність робить навчальний процес особистісно значущим для студентів, демонструє реальні результати їхньої праці, стимулює подальше поглиблене вивчення нерідної мови.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богова М.Г., Гридюшко С.Е. Ключевые этапы работы над проектами в формате теории разных стилей мышления на уроках иностранного языка : Метод проектов / М.Г. Богова, С.Е. Гридюшко / Белорус. гос. ун-т. Центр проблем развития образования; Республ. ин-т высш. школы БГУ. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – С. 99-116. – Серия “Современные технологии образования”, вып. 2.
2. Верещагин Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1990. – 254 с.
3. Дудкевич Н.Н. Влияние лингвострановедческого материала на мотивацию изучения иностранных языков / Н.Н. Дудкевич // Интерактивные инновационные методы обучения студентов иностранным языкам : материалы междунар. науч.-практ. конф., провод. в рамках Программы Темпус IV, 6–8 октября 2010 г. / Витебск. гос. ун-т; В.И. Турковский (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : УО “ВГУ им. П.М. Машерова”, 2010. – С. 142-145.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 12-18.

5. Морева Н.А. Технология профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Н.А. Морева. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издат. центр “Академия”, 2007. – 432 с.
6. Пассов Е.И. Портрет коммуникативности / Е.И. Пассов // Коммуникативная методика. – 2002. – № 1. – С. 50-51.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностр. языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 31-36.

УДК 81'42

НАУКОВИЙ ДИСКУРС ЯК ОБ'ЄКТ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Субота Л.А., канд. філол. наук (Харків)

У статті окреслено еволюцію терміна “науковий дискурс” як предмета лінгвістичних досліджень, проаналізовано підходи вчених до трактування понять „текст” і „дискурс”, висвітлено спільні та відмінні риси цих трактувань.

Ключові слова: текст, мовленнєвий утвір, науковий дискурс, комунікативність.

Субота Л.А. Научный дискурс как объект лингвистических исследований. В статье обозначена эволюция термина “научный дискурс” как предмета лингвистических исследований, проанализированы подходы ученых к трактовке понятий “текст” и “дискурс”, освещены общие и отличительные черты этих трактовок.

Ключевые слова: текст, речевое образование, научный дискурс, коммуникативность.

Subota L.A. Scientific Discourse as an Object of Linguistic Research. The evolution of the term “scientific discourse” as a subject of linguistic research is defined; scientists’ approaches to the definitions of such notions as “text” and “discourse” are analyzed; common and distinctive features of the justified interpretations are highlighted in the article.

Key words: text, speech formation, scientific discourse, communicativeness.

Актуальність теми. З виникненням у середині ХХ століття нової наукової парадигми – лінгвістики тексту, у сучасному мовознавстві з’явилася стійка тенденція до вивчення тексту як складного

комунікативного механізму. Особливу увагу дослідників було звернено на лінгвістичне дослідження дискурсу, вивчення різних його аспектів. Зростаюча увага до процесів дискурсу, проблеми вивчення тексту належить до числа найбільш актуальних проблем сучасної лінгвістики, які продовжують породжувати тривалі дискусії з цих питань серед науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній лінгвістиці існує чимало праць, присвячених дослідженню дискурсу. Серед них вітчизняні науковці (М. Бартун, Ф. Бацевич, І. Безкровна, О. Боровицька, Р. Бубняк, І. Бехта, А. Белова, В. Бурбело, В. Буряк, Н. Волкогон, Т. Воропай, О. Галапчук, Г. Жуковець, О. Зернецька, В. Іванов, Р. Іванченко, О. Ільченко, В. Карасик, С. Коновець, К. Кусько, О. Кучерова, Д. Мамалига, Л. Мінкін, Т. Нікульшина, О. Онуфрієнко, С. Павличко, Л. Павлюк, М. Полюжин, М. Попович, Г. Почепцов, Т. Радзівєвська, В. Різун, Л. Рябополова, О. Селіванова, К. Серажим, І. Соболева, О. Фоменко, І. Шевченко, В. Шинкарук, В. Шкляр, І. Штерн, Г. Яворська та ін.) та зарубіжні (Н. Аругюнова, М. Бахтін, Н. Бурвікова, М. Димарський, І. Ільїн, В. Костомаров, В. Петров, Ш. Сафаров, Д. Байбер, Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, А. Вежбицька, А. Греймас, Т. ван Дейк, М. Йоргенсен, Дж. Кінейві, В. Кох, Ж. Курте, Дж. Поттер, П. Серіо, Л. Філіпс, Ч. Філмор, Ю. Хабермас, Д. Шифрін та ін.). Слід відзначити, що, незважаючи на значний обсяг публікацій, понятійний діапазон терміну „дискурс” досі залишається не з’ясованим. Все ще залишається відкритим питання щодо дослідження наукового дискурсу в руслі комунікативного підходу та визначення наукового дискурсу. У зв’язку з цим не менш важливою проблемою залишається взаємозв’язок концептів “дискурс” і “текст”. Так, деякі вчені вважають, що “текст” і “дискурс” одне й те саме, інші – що це абсолютно різні речі (див., наприклад, праці українських текстознавців Ф. Бацевича, В. Різун, Л. Павлюк, К. Серажим, О. Сербенської, Р. Іванченка, Л. Безуглої, Г. Почепцова).

Мета статті. За наявності різнобічних тлумачень щодо понять “текст” і “дискурс” у статті актуалізуються й узагальнюються ці поняття з урахуванням існуючих теоретичних концепцій.

Виклад основних положень. Звернемося до наукової інтерпретації даних дефініцій. Як відомо, „текст (від лат. textus –

тканина, сплетіння, з'єднання) розуміється як об'єднана смисловим зв'язком послідовність знакових одиниць, основними властивостями якої залишаються зв'язність та цільність” [12: 507].

Схоже розуміння дискурсу подане і в Словнику методичних термінів, де „дискурс – мовлення, зв'язний текст, надфразова єдність, текст, який розглядається як цілеспрямована соціальна діяльність, як компонент взаємодії між людьми, пов'язаний із прагматичною ситуацією, з вербальними і невербальними елементами. Під текстом розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію” [1: 73].

Найбільш часто вживаним у науковій літературі є визначення, наведене І. Гальперінім, де текст є витвором мовленнєво-творчого процесу, який має завершеність і який об'єктивований у вигляді письмового документа, літературно опрацьованого відповідно до типу цього документа, витвір, що складається з назви (заголовка) та низки особливих одиниць (надфразових єдностей), об'єднаних різними типами лексичного, граматичного, стилістичного зв'язку, що має певну цілеспрямованість та прагматичне завдання [7: 18]. З цього визначення виходить, що під текстом необхідно розуміти не фіксоване на папері завжди спонтанне, неорганізоване і непослідовне усне мовлення, а особливий, певним чином організований мовленнєвий утвір, що має свої параметри, відмінні від параметрів усного мовлення.

Водночас О. Кубрякова ставить під сумнів виділені І. Гальперінім ознаки тексту і зауважує, що „немає і не може бути таких текстів, які не фіксували б який-небудь фрагмент людського досвіду і його осмислення. Це робить текст можливим об'єктом концептуального та когнітивного аналізу, тобто дозволяє встановити, з яким баченням світу ми зіткнулися в даному тексті, що і з якої причини привернуло увагу людини, які саме фрагменти знання і оцінок у ньому закріплені і т.д. Але немає таких текстів, які не стали б також кінцевим підсумком дискурсивної, тобто соціально орієнтованої і соціально обумовленої комунікативної діяльності” [11: 79]. На думку автора, текст є кінцевим результатом процесу мовленнєвої діяльності, що виливається у певну закінчену (і зафіксовану) форму. У цьому випадку дискурс розуміється як когнітивний процес, пов'язаний із творенням мовленнєвої поведінки.

У вітчизняних дослідженнях дискурсу також існує певне розмаїття думок і поглядів із даного питання. Сутність поняття “дискурс”

лаконічно сформулював професор О. Мороховський: „Дискурс – це послідовність взаємопов'язаних висловлювань, об'єднаних спільністю цільового завдання” [13: 5]. На думку вченого, дискурсом може бути тільки усна форма мовлення.

І. Шевченко висловлює ідеї, близькі до поглядів французького дослідника Мішеля Фуко, який розглядав дискурс як соціально обумовлену організацію системи мови та дії. Дискурс, за словами І. Шевченко, є мисленнєво-комунікативною діяльністю, а текст – результат цієї діяльності. Під дискурсом дослідниця розуміє єдність мовного, когнітивного і комунікативного аспектів. Іншими словами, дискурс постає як „мовленнєва взаємодія мовця й слухача для досягнення певних перлокутивних цілей мовця шляхом конструювання ними дискурсивного значення в ході спілкування” [19: 113].

Узагальнюючи наукові погляди на проблему категоріальних елементів наукового поняття “дискурс”, К.С. Серажим робить висновок, що дискурс є багатозначним терміном, „складним соціолінгвальним феноменом сучасного комунікативного середовища” та визначає дискурс як такий, що: 1) детермінується (прямо чи опосередковано) його соціокультурними, політичними, прагматично-ситуативними, психологічними та іншими (конституючими чи фоновими) чинниками; 2) має “видиму” – лінгвістичну (зв'язний текст чи його семантично значущий та синтаксично завершений фрагмент) та “невидиму” – екстралінгвістичну (знання про світ, думки, настанови, мету адресанта, необхідні для розуміння цього тексту) структуру; 3) характеризується спільністю світу, який упродовж розгортання дискурсу “будується” його репродуцентом (автором) та інтерпретується реципієнтом (слухачем, читачем тощо)” [15: 13].

Враховуючи вищезазначене, можна дійти висновків, що при будь-якому підході до розуміння значення дискурсу перш за все мова йтиме про характер його стосунків із текстом. У зв'язку з цим привертає увагу точка зору А.Ю. Попова, який відзначає, що текст є засобом і одиницею комунікації, а дискурс – форма, в якій ця комунікація протікає. Автор перераховує дистинктивні ознаки дискурсу і тексту, протиставляючи їх за такими опозиціями, як спонтанність / впорядкованість, динамічність / статичність, іллокутивність / перлокутивність і т.д. У результаті автор дійшов висновку: дискурс є текст [14: 41].

Серед розмаїття визначень термінів “текст” і “дискурс” найбільшої уваги заслуговують два основні підходи до розуміння цієї термінологічної проблеми. Перший підхід в основному зосереджений на ототожненні цих понять, розглядає текст і дискурс як практично взаємозамінні поняття, другий підхід сфокусований на повному розмежуванні цих двох феноменів.

У рамках першого підходу спроба зіставити текст і дискурс приводить до визначення дискурсу як різновиду тексту (В.О. Звєгінцев, Б.О. Зільберт; О.Т. Ішмуратов; М.М. Кожина, В.О. Кох; В.В. Красних; В.Д. Шинкарук; R. Hodge, G. Kress). Як зазначила М. Кожина, ототожнення понять “текст” і “дискурс” стало можливим із появою лінгвістики тексту, саме в той час поряд із терміном “текст” починають використовувати термін “дискурс” [10: 21]. При цьому автор зауважила, що дискурси – це тексти, але „далеко не тільки тексти”.

Спробу визначити поняття “дискурс” через поняття “текст” зроблено Л. Безуглою, яка поглянула на дискурс з точки зору „мисленнево-комунікативної діяльності, зафіксованої текстом” [3: 72]. За словами автора, „на відміну від речення, для тексту не існує ніяких зовнішніх від нього схем, що могли б заповнюватись лексично, тому текст не може розглядатися як суто структурна одиниця” [3: 76]. Текст, на її думку, є результативною частиною дискурсу, вербалізований продукт розумово-комунікативної діяльності суб’єктів комунікації, це мовний матеріал, фіксований на тому чи іншому матеріальному носії за допомогою письма.

Ідею рівності тексту і дискурсу висуває Ю. Степанов. Наголошується, зокрема, наступна думка: дискурс – це “мова у мові”, але представлена як особлива соціальна даність. Дискурс реально існує головним чином у текстах, але таких, за якими постає особлива граматики, особливий лексикон, особливі правила слововживання і синтаксису, особлива семантика, – і накінець – особливий світ. У світі будь-якого дискурсу діють свої правила синонімічних заміни, свої правила істинності, свій етикет. Це – “можливий (альтернативний) світ” [16: 44]. Зокрема, дослідник визначає дискурс як „зв’язний і досить довгий текст у його динаміці – дискурсі”, який існує перш за все у текстах, зокрема акцентуючи на його парадигматичному аспекті та наголошуючи, що “дискурс наділяє мову новими особливими рисами” [16: 71].

За визначенням В. Борботько, „дискурс є текст, який складається з комунікативних одиниць мови, які знаходяться у безперервному смислового зв’язку, що дозволяє сприймати його як цільну єдність, цілісне утворення” [6: 8]. Однак автор доходить висновку, що „текст – загальніше поняття, ніж дискурс. Дискурс завжди є текстом, але не будь-який текст є дискурсом”.

І. Касавін стверджує, що текст і дискурс можуть збігатися лише частково. У його розумінні дискурс – це незакінчений живий текст, узятий в момент його безпосередньої включеності в акт комунікації, у ході його взаємодії з контекстом. Розвиваючи цю думку, автор зазначає: для того, щоб зрозуміти дискурс, можна поставити питання тому, хто говорить, розуміння ж тексту вимагає “звернення до контексту”, контекстуалізації письма, можливої лише в процесі соціокультурної реконструкції. У цьому випадку немає усних текстів, а текст постає як відчужений від автора і об’єктивований, до якого можна застосувати науковий принцип відтворюваності. Усним же у буквальному розумінні, тобто незавершеним, живим, може бути тільки дискурс (“прямий ефір”) [9: 295].

О. Бессонова висуває положення, за яким в основу дискурсу покладено поняття “текст”. Передусім „дискурс затверджує своє місце в системі категорій комунікації через поняття “текст”, а також через поняття “мовлення”, створюючи цим самим певний комунікативний простір, у якому й відбувається комунікативна подія, що породжує текст” [5: 25].

Не відкидаючи перший підхід, при якому відбувається спроба ототожнення дискурсу з текстом, вкажемо і на другу точку зору, що знаходить своє відображення у розрізненні цих понять. У рамках даного напрямку деякі дослідники визначають дискурс і текст за аспектами мовленнєвої діяльності та фокусують увагу на дослідженні дискурсу як соціального явища, а тексту як мовного. На цій підставі щодо усної форми мовлення частіше застосовується термін “дискурс”, а до творів писемної форми – “текст”. Під текстом може розумітися цілий мовленнєвий твір, частина твору чи його уривок. [18: 63-64].

У зв’язку з цим цікавою здається точка зору Т.А. ван Дейка, який визначав дискурс не просто як єдність мовленнєвої форми, значення і дії, а й як „складне комунікативне явище, котре містить у собі і

соціальний контекст, який дає уявлення як про учасників комунікації (їх характеристики), так і про процеси вироблення і сприйняття повідомлень” [4: 296]. Учений розглядає це явище у рамках комунікації, яке дозволяє йому визначати дискурс не лише як вербальний об’єкт, а й як форму соціальної взаємодії [8: 113]. У цьому разі, як вважає Т.А. ван Дейк, треба аналізувати тексти з точки зору динамічної природи їх створення (виробництва), розуміння (споживання) дії, що виконується на їх підставі.

Цей висновок корелює з позицією Е. Бенвеніста, який розмежовував *discours* і *récit*. На думку Е. Бенвеніста *discours* є „мовлення, що привласнюється мовцем” на відміну від *récit* – розповіді, що розгортається без експліцитного втручання мовця інформації. Дискурс розглядається вченим „у живому спілкування, яке зумовлює наявність комунікантів: адресата, адресанта, а також намір адресанта певним чином впливати на свого співрозмовника” [4: 296]. Розрізнення, яке проводиться між розповіддю і мовленням, не збігається з різницею між письмовою й усною різновидами мови. Дискурс визначено як процес застосування мовної системи, а текст як результат цього процесу.

Відомий український вчений у галузі комунікативної лінгвістики Ф. Бацевич чітко розмежовує поняття «текст» і «дискурс». Під дискурсом він розуміє „тип комунікативної діяльності, інтерактивне явище, мовленнєвий потік”, що „відбувається в межах конкретного каналу спілкування, регулюється стратегіями і тактиками учасників” із урахуванням синтезу когнітивних, мовних і позамовних (соціальних, психічних, психологічних тощо) чинників, у залежності від тематики спілкування [2: 138].

Розглядаючи “текст” і “дискурс” як відмінні поняття, Ю. Караулов і В. Петров розуміють під текстом складне структурно-семантичне утворення, де текст виступає центральною одиницею, у якому здійснюється процес комунікації, тоді як під дискурсом – різні види актуалізації тексту. Основним у цьому визначенні є розуміння комунікації як організованого спілкування, що має здатність проникати в дискурс співрозмовника, в якому комунікативно-орієнтований підхід максимально наближений до навчання іноземної мови. Дійсно, дискурс відображає суб’єктивну психологію людини, тому не може бути відчужений від того, хто говорить.

Підсумовуючи різні підходи до розуміння дискурсу та тексту, розглядаємо текст як основну одиницю дискурсу, в якій виявляється мовна свідомість і мовна компетентність. Під дискурсом розуміємо сукупність мовленнєвих дій, здійснених комунікантами у контексті певної соціальної ситуації. Під мовною компетентністю розуміємо загальну здатність особистості, котра характеризується необхідним комплексом знань, умінь і навичок, що дозволяють індивіду сприймати, розуміти і породжувати повідомлення (тексти), які містять інформацію, виражену засобами природної мови, зберігати таку інформацію в пам’яті і обробляти її у ході мовленнєво-розумової діяльності [17: 76]. Основою мовної компетентності є засвоєння, усвідомлення мовних норм для успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Комунікативні вміння, сформовані та розвинуті на основі мовних знань і навичок учасників комунікації, пов’язані з уміннями сприймати, відтворювати і створювати усні і письмові висловлювання. Метою навчання іноземної мови стає те, що Д. Хаймс називає “комунікативна компетенція”. Д. Хаймс дав визначення комунікативній компетенції як найбільш загальному терміну для визначення можливостей особи. Він стверджує, що компетентність залежить від знання мови і від вміння використовувати її залежно від ситуації [20].

Метою оволодіння іноземною мовою студентами немовних вищих навчальних закладів є здобуття ними такого рівня комунікативної компетенції, який би дозволяв застосовувати це володіння в іншомовному середовищі в новій комунікативній ситуації та успішно вирішувати інформаційні та мовленнєві завдання в певній галузі професійної діяльності. Комунікативний підхід передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі навчання російської мови як іноземної (РЯІ), тобто орієнтований на свідомо-мовленнєву діяльність студентів, чия мовленнєва практика ґрунтується не тільки на знаннях мовної системи, а й на діяльності спілкування.

Висновки. Вивчення проблеми тексту як об’єкту лінгвістичних досліджень дозволяє виокремити основні напрямки і підходи до розуміння наукового дискурсу. Мовлення розглядається як спосіб універсальної комунікації; текст – як сутність і форма організації комунікації; дискурс – як комунікативна подія, що включає текст.

Лінгвістичне дослідження дискурсу, вивчення різних його аспектів дозволяє нам проаналізувати основні підходи і теорії в розумінні проблеми дискурсу в сучасній теорії комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Бацевич Ф.С. Основы коммуникативной лингвистики: учебник / Ф.С. Бацевич. – К. : ВЦ “Академія”, 2004. – 344 с.
3. Безугла Л.Р. Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі : монографія / Л.Р. Безугла. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2007. – 332 с.
4. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – 3-е изд. – М. : Эдиториал УРСС, 2009. – 448 с.
5. Бессонова Л.Е. Коммуникативные аспекты политического дискурса / Л.Е. Бессонова // Учен. зап. ТНУ им. В.И. Вернадского : Филологические науки. – Симферополь, 2004. – Т. 16 (55), № 1. – С. 22-27.
6. Борботько В.Г. Элементы теории дискурса : учеб. пособие / В.Г. Борботько. – Грозный : Изд-во Чечено-Ингуш. гос. ун-та, 1981. – 113 с.
7. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – 4-е изд., стереотип. – М. : КомКнига, 2006. – 144 с.
8. Дейк Т.А. Ван. Язык. Познание. Коммуникация : [пер. с англ. яз] / Т.А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
9. Касавин И.Т. Текст. Дискурс. Контекст / И.Т. Касавин // Введение в социальную эпистемологию языка. – М. : Канон, 2008. – 437 с.
10. Кожина М.Н. Дискурсивный анализ и функциональная стилистика с речеведческих позиций / М.Н. Кожина // Текст – Дискурс – Стил : сб. науч. тр. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2004. – С. 9-33.
11. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика: в 2 т. – М. : СпортАкадемПресс, 2001. – Т. 1. – С. 72-81.
12. ЛЭС: Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
13. Мороховский А.Н. К проблеме текста / А.Н. Мороховский // Текст и его категориальные признаки : сб. науч. тр. – К. : КГПИИЯ, 1989. – С. 3-8.
14. Попов А.Ю. Основные отличия текста от дискурса / А.Ю. Попов // Текст и дискурс: Проблемы экономического дискурса : сб. науч. ст. – СПб. : СПбГУЭФ, 2001. – С. 38-45.

15. Серажим К. Дискурс як соціолінгвальне явище: методологія, архітектоніка, варіативність: [на матеріалах суч. газет. публіцистики] : монографія / К. Серажим. – К., 2002. – 392 с.
16. Степанов Ю.С. Альтернативный мир: Дискурс, Факт и Принцип причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца 20 века. – М. : РАН, 1996. – С. 35-73.
17. Субота Л.А. Текст в системе обучения научному дискурсу иностранных студентов медико-фармацевтических вузов / Л.А. Субота // Русская филология: Украинский вестник: Языкознание. Литературоведение: Методика преподавания русского языка и литературы. – № 1-2 (30). – Х., 2006. – С. 76-79.
18. Филиппов К.А. Лингвистика текста : курс лекций / К.А. Филиппов. – СПб. : С.-Петербург. ун-т, 2008. – 336 с.
19. Шевченко І.С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу / І.С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен / під заг. ред. І.С. Шевченко : монографія. – Х., 2005. – С. 105-117.
20. Hymes D. On communicative competence in J. B. Pride and J. Holmes : Sociolinguistics / D. Hymes. – Harmondsworth, Middlesex : Penguin Education, 1972. – P. 269-293.

УДК 881.161.1'243:37.2

МЕНТАЛІТЕТ НАЦІЇ, МОВА ЯКОЇ ВИВЧАЄТЬСЯ, У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ КУЛЬТУРИ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Суханова Т.Є., канд. філол. наук (Харків)

У статті розглядаються деякі особливості вербальної і невербальної комунікації, які треба враховувати при навчанні іноземної мови для покращення розуміння певних соціальних ситуацій.

Ключові слова: комунікація, мовна картина світу, вербальна комунікація, невербальна комунікація, комунікативна особистість.

Суханова Т.Е. Менталитет нации изучаемого языка в процессе обучения иноязычной коммуникации. В статье рассматриваются некоторые особенности вербальной и невербальной коммуникации, которые следует учитывать при обучении иностранному языку для улучшения понимания определенных социальных ситуаций.

© Суханова Т.Є., 2012

Ключевые слова: комунікація, мовна картина світу, вербальна комунікація, невербальна комунікація, комунікативна особистість.

Sukhanova T.E. Nation Mentality of the Language under Study in the Process of Teaching Foreign Language Communication. The article deals with some peculiarities of verbal and non-verbal communication to be taken into consideration when teaching a foreign language for improving the comprehension of particular social situations.

Key words: communication, lingual picture of the world, verbal communication, non-verbal communication, communicative personality.

У сучасних умовах, при дослідженні проблем викладання іноземних мов, стало зрозумілим, що підвищення рівня навчання комунікації, спілкування людей різних національностей може бути досягнуто тільки з урахуванням соціокультурного фактору. Цю проблему у своїх наукових працях розглядали такі науковці, як Ф.І. Шарков, Ю.П. Тен, В.П. Морозов та багато інших. Але результати їхніх досліджень, з нашої точки зору, ще недостатньо враховуються під час навчання іноземних студентів російської мови. Одна з найбільш важливих і радикальних умов уникнення цього недоліку – це розширення та поглиблення соціокультурного компонента в процесі розвитку комунікативних здібностей іноземців. Тому **метою статті** є розгляд проявів вербальної і невербальної комунікації на різних мовних і мовленнєвих рівнях.

За словами Е. Сепіра, кожна культурна система і кожний одиничний акт суспільної поведінки явно чи приховано передбачають комунікацію [6]. Таким чином, йдеться про необхідність більш поглибленого вивчення світу, носіїв мови, їхньої культури у широкому етнографічному розумінні цього слова, їхнього способу життя, національного характеру, менталітету і т.п., тому що реальне уживання слів у мовленні в значній мірі визначається знанням соціального і культурного життя людини, що розмовляє даною мовою, мовленнєвого колективу. Не існує мови поза культурою. Мовні структури ґрунтуються на структурах соціокультурних.

Знання значень слів і граматичних правил явно недостатньо для того, щоб активно користуватися мовою як засобом спілкування. Необхідно знати якомога глибше світ мови, яка вивчається. Іншими словами, окрім значення слів і правил граматики треба знати: коли

сказати / написати, як, кому, де, за яких обставин; як дане значення / поняття, даний предмет думки живе в реальності світу мови, що вивчається. На подібні запитання дають відповіді такі галузі науки, як соціолінгвістика і лінгвокраїнознавство.

Соціолінгвістика – це розділ мовознавства, що вивчає обумовленість мовних явищ і мовних одиниць соціальними факторами: з одного боку, умовами комунікації (часом, місцем, учасниками, метою і т.п.), з іншого боку, звичаями, традиціями, особливостями суспільного і культурного життя колективу, який спілкується даною мовою. Лінгвокраїнознавство – це дидактичний аналог соціолінгвістики, що розвиває ідею про необхідність злиття навчання іноземної мови як сукупності форм вираження з вивченням суспільного і культурного життя носіїв мови.

Є.М. Верещагін і В.Г. Костомаров сформулювали найважливіший аспект викладання мов наступним чином: дві національні культури ніколи повністю не співпадають. Кожна з них складається з національних та інтернаціональних елементів. Сукупність одиниць, що співпадають (інтернаціональних), й тих, що розходяться (національних), для кожної пари співвіднесених культур будуть різними [3]. Тому не дивно, що потрібно витратити час і енергію на засвоєння не тільки плану вираження певного мовного явища, але й змістового плану, тобто потрібно формувати у свідомості студентів поняття про нові предмети і явища, які не мають аналогів ні в їхній рідній культурі, ні в рідній мові. Отже, йдеться про включення елементів країнознавства до викладання мови, але це включення є якісно іншим порівняно з загальним країнознавством. Оскільки мова йде про поєднання в навчальному процесі мови і відомостей зі сфери національної культури, такий спосіб викладацької роботи має назву лінгвокраїнознавчого викладання.

Оволодіння іноземною мовою повинно бути сконцентроване на вивченні сукупності позамовних факторів, тобто тих соціокультурних структур і одиниць, які лежать в основі мовних структур і одиниць й віддзеркалюються в них. Іншими словами, в основі оволодіння іноземною мовою міститься дослідження соціокультурної картини світу, що знайшла своє віддзеркалення у мовній картині світу.

Картина світу, що оточує носія мови, не просто віддзеркалюється у мові, вона формує мову і її носія і визначає особливості вживання

мовних одиниць у мовленні. От чому без знання світу мови, що вивчається, неможливо вивчати мову як засіб комунікації. Її можна вивчати як скарбничку, спосіб збереження і транслювання культури, тобто як мертву мову. Жива мова існує у світі її носіїв, і вивчення її без знання цього світу (без того, що в різних наукових школах називається по-різному: фонові знання, вертикальний контекст та ін.) перетворює живу мову на мертву, тобто позбавляє учня можливості користуватися цією мовою як засобом комунікації. Саме цим, можливо, пояснюються всі невдачі з штучними мовами. Навіть найбільш відома з них – есперанто – не отримує розповсюдження і приречена на вмирання у першу чергу тому, що за нею немає культури носія.

Вивчення світу носія мови спрямовано на те, щоб допомогти зрозуміти особливості використання одиниць мови і мовлення, додаткові змістові навантаження, політичні, культурні, історичні й тому подібні конотації у мовленні. Особлива увага приділяється реаліям, оскільки глибоке знання реалій необхідне для правильного розуміння явищ і фактів, які відносяться до повсякденної дійсності народів, що розмовляють даною мовою.

В основі будь-якої комунікації, тобто в основі мовленнєвого спілкування як такого, лежить “обопільний код”, обопільне знання реалій, знання предмета комунікації між учасниками спілкування: тим, хто говорить / пише, і тим, хто слухає / читає.

При здійсненні комунікації відбувається дещо більше за просто передачу і сприйняття слів. Навіть точне значення слів виникає з єдиного комплексу вербальних і невербальних засобів, які використовуються для посилення і підтвердження слів. У той же час слова, взяті самі по собі, все ж таки є основним компонентом комунікації.

Вербальне спілкування є найбільш дослідженим різновидом людської комунікації [5; 7–9]. Крім того, це найбільш універсальний спосіб транслювання думки. На вербальну людську мову можна перекласти будь-яке повідомлення, створене за допомогою будь-якої іншої знакової системи. Наприклад, сигнал “червоне світло” перекладається як “проїзд закритий”, “зупиніться”; піднятий догори палець, що прикрито долонею іншої руки, у спортивних змаганнях – як “прошу додаткову хвилину перерви” і т.п.

Вербальна сторона комунікації має складну багатоярусну структуру (від диференційної ознаки фонему до тексту й інтертексту) і виступає в різних стилістичних різновидах (різні стилі і жанри, розмовна і літературна мова, діалекти і соціолекти і т.п.). Усі мовленнєві характеристики й інші компоненти комунікативного акту сприяють його (успішній або неуспішній) реалізації. Говорючи з іншими людьми, ми обираємо з широкого поля можливих засобів вербальної і невербальної комунікації ті засоби, які вважаємо найбільш слушними для вираження наших думок у даній ситуації. Це є соціально значущим вибором. Такий процес є як нескінченим, так і дуже різноманітним.

Система, що забезпечує вербальну комунікацію – людську мову – вивчається мовознавством. Зупинимося на найбільш загальних комунікативних характеристиках мовлення. З точки зору теорії комунікації, мовлення включається до єдиного комунікативного акту і виявляє наступні властивості:

- мовлення є частиною комунікативної культури і культури взагалі;
- мовлення сприяє формуванню суспільної ролі комуніканта;
- за допомогою мовлення здійснюється взаємне суспільне визнання комунікантів;
- у мовленнєвій комунікації створюються соціальні значення.

У вербальній комунікації ми ще раз переконуємося, що слова не є просто знаками для позначення предметів чи класів предметів. Говорючи, використовуючи слова в комунікації, ми створюємо цілі системи ідей, вірувань, міфів, властивих певному суспільству, певній культурі. Це особливо добре видно під час перекладу висловлювання з цими словами. Інколи іноземцю доводиться читати цілу лекцію про міжкультурні співвідношення, перш ніж він почне правильно розуміти і використовувати слова, що здаються схожими, і поняття, які за ними стоять. Навіть лексеми, що легко перекладаються, мають різну культурну, а, отже, і комунікативну цінність (наприклад, хліб, гроші). Усередині однієї культури також можна побачити відмінності у вживанні слів.

Спосіб, яким людина розмовляє, дає уяву іншому комунікантові про те, ким вона є. Це стає зрозумілим, коли комунікант виконує певну соціальну роль (капітан команди, керівник підприємства, директор школи). Навіть тимчасовий вихід із ролі (наприклад, у політичній сфері: президент, що грає в теніс чи розмовляє з друзями) є значущим на

фоні основного набору ролей для тієї чи іншої комунікативної особистості. Паралінгвістичні засоби тут є також значущими. Порушення статусних ролей відбувається одночасно у вербальній і невербальній сферах і є знаковим: саме порушення несе нову інформацію.

Використовуючи мовлення, ми можемо визнавати соціальний статус співрозмовника або не визнавати його. Порівняємо різну статусність російських слів: “Привет!” і “Здравствуйте!”. Статус виховується: розмова з дитиною (“як з маленьким” чи “як з дорослим”) сприяє формуванню тих чи інших рис особистості, яка розвивається.

Вибір вербальних засобів, як і невербальних, що їх супроводжують, сприяє формуванню і розумінню певних соціальних ситуацій. Розмови в жіночій і чоловічій компаніях ведуться з різними наборами припустимих лексичних одиниць, в змішаній компанії також не припускається використання грубої чи лайливої лексики, хоча останнє в наш час справедливе лише для певної вікової і соціокультурної групи. Наприклад, комплімент жінці не завжди говорить про те, що вона гарно виглядає, а використовується як “комунікативний хід” для встановлення позитивних стосунків між комунікантами.

Невербальна комунікація, більш відома як мова поз і жестів, включає всі форми самовираження людини, що не спираються на слова. Психологи вважають, що вміння читати невербальні сигнали є найважливішою умовою ефективного спілкування [1; 4]. Справа в тому, що біля 70% інформації людина сприймає саме за допомогою візуального каналу. Невербальні сигнали дозволяють зрозуміти справжні почуття і думки співрозмовника. Наше ставлення до співрозмовника нерідко формується під впливом першого враження, а воно, у свою чергу, є результатом впливу невербальних факторів – ходи, виразу обличчя, погляду, манери поводитися, стилю одягу і т.п.

Невербальні сигнали є особливо цінними тому, що вони є спонтанними, несвідомими і, на відміну від слів, майже завжди відвертими. Величезне значення невербальних сигналів у діловому спілкуванні підтверджується експериментальними дослідженнями, які свідчать, що слова розкривають лише 7% змісту, 38% значення несуть звуки та інтонація, а 55% – пози і жести [2].

Невербальне спілкування включає п'ять підсистем:

- 1) просторова підсистема (міжособистий простір);
- 2) погляд;
- 3) оптико-кінетична підсистема: зовнішній вигляд співрозмовника, міміка, пози і жести;
- 4) паралінгвістична підсистема: вокальні якості голосу, їх діапазон, тональність, тембр;
- 5) екстралінгвістична підсистема: темп мовлення, паузи, сміх і т.п.

Вчитися розуміти мову невербальної комунікації важливо з багатьох причин. По-перше, словами можна передати лише фактичні знання, але щоб виразити почуття, тільки слів часто буває недостатньо. Інколи ми кажемо: “Я не знаю, як передати це словами”, маючи на увазі, що наші почуття є настільки глибокими або складними, що для їх висловлення ми не можемо знайти відповідних слів. Проте почуття, які не піддаються вербальному висловленню, передаються мовою невербальної комунікації. По-друге, знання цієї мови показує, якою мірою ми вміємо володіти собою. Якщо людині важко опанувати свій гнів, вона підвищує голос, відвертається, а часом поводить себе і більш зухвало. Співрозмовник, що показує пальцем, пильно дивиться і постійно перебиває, відчуває зовсім інші почуття, ніж людина, яка посміхається, поводить себе невимушено і, головне, уважно слухає нас. Нарешті, невербальне спілкування є особливо цінним тим, що воно, як правило, спонтанне і проявляється несвідомо. Тому, незважаючи на те, що люди зважають свої слова і намагаються контролювати міміку, часто приховані почуття прориваються через жести, інтонацію, забарвлення голосу. Будь-який з цих невербальних елементів спілкування може допомогти нам упевнитися в правильності того, що було сказано словами, або поставити сказане під сумнів.

Невербальна мова людей різних національностей не завжди є однаковою. Наприклад, схрещені на грудях руки здебільшого відповідають захисній реакції. Але конкретні невербальні вираження розуміються по-різному: зміст залежить від конкретної ситуації, де ця поза виникає невимушено.

У той же час одні люди розуміють невербальну мову краще за інших. Результати ряду досліджень показують, що жінки є більш точними як у передачі своїх почуттів, так і в сприйнятті емоцій, які виражено невербальною мовою інших людей. Здібності чоловіків, що

працюють з людьми, наприклад, психологів, викладачів, акторів, також високо оцінюються. Розуміння невербальної мови набувається при навчанні. Проте, слід пам'ятати, що люди дуже відрізняються один від одного в цьому плані. Як правило, сприйнятливості до невербальної комунікації підвищується з віком і досвідом.

Таким чином, у мовних явищах віддзеркалюються факти суспільного життя колективу. Задачі навчання іноземної мови як засобу комунікації нерозривно зливаються з задачами вивчення суспільного і культурного життя країн і народів, що розмовляють цією мовою. Вербальний і невербальний мовні аспекти тісно пов'язані між собою. Ефективність комунікації залежить не тільки від точного розуміння слів мовця, але в неменшій мірі й від розуміння невербальних сигналів.

Результати дослідження, відтворені у даній статті, можуть бути використані під час створення нових навчальних програм і посібників для іноземних громадян, що вивчають російську мову.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрианов М.С. Невербальная коммуникация / М.С. Андрианов. – М. : Ин-т общегуманитар. исследований, 2007. – 256 с.
2. Биркенбил В.Ф. Язык интонации, мимики, жестов / В.Ф. Биркенбил. – СПб. : Питер, 1997. – 214 с.
3. Верещагин Е.М. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. яз., 1976. – 248 с.
4. Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация / В.П. Морозов. – М. : Ин-т психологии РАН, 1998. – 163 с.
5. Никандров В.В. Вербально-коммуникативные методы в психологии / В.В. Никандров. – СПб. : Речь, 2002. – 411 с.
6. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.
7. Тен Ю.П. Культурология и межкультурная коммуникация / Ю.П. Тен. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 329 с.
8. Терин В.П. Массовая коммуникация / В.П. Терин. – М. : Ин-т социологии РАН, 2000. – 224 с.
9. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации / Ф.И. Шарков. – М. : Социальные отношения, 2005. – 246 с.

УДК 378.1 (476)-054.6

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

*Федотова И.Э., Хмельницкий В.А., канд. экон. наук,
Хоронек С.С. (Минск, Республика Беларусь)*

В статье рассматриваются проблемы обучения иностранных граждан в вузах Республики Беларусь: разработка учебных планов, оптимальное соотношение в них учебных дисциплин, что будет способствовать эффективному усвоению образовательных программ 1 степени высшего образования, приведет к улучшению качества образования, а также возможности расширения набора иностранных студентов.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранные студенты, учебные планы.

Федотова І. Е., Хмельницький В. А., Хоронек С. С. Організація навчальної діяльності іноземних студентів у вищих навчальних закладах Республіки Білорусь на сучасному етапі. У статті розглядаються проблеми навчання іноземних громадян у ВНЗ Республіки Білорусь: розробка навчальних планів, оптимальне співвідношення в них навчальних дисциплін, що сприятиме ефективному засвоєнню освітніх програм 1 ступеня вищої освіти, призведе до покращення якості освіти, а також можливості розширення набору іноземних студентів.

Ключові слова: російська мова як іноземна, іноземні студенти, навчальні плани.

Fedotova I.E., Khmelitsky V.A., Khoroneko S.S. Organization of Foreign Students' Educational Activity at Belarus Higher Educational Institutions at the Present Stage. The article discusses the problems of teaching foreign citizens at Belarus higher educational institutions: curriculum design, optimal balance of subjects, which will contribute to the efficient mastering of the first stage higher educational academic programs as well as enhance the quality of education and opportunities for increasing the number of foreign students' enrolled.

Key words: Russian as a foreign language, foreign students, curriculum.

Введение. Актуальность темы заключается в том, что процессы интернационализации хозяйственных связей и глобализации мировой экономической системы, переживаемые социумом на современном этапе развития, с неизбежностью оказывают влияние на динамику международного сотрудничества в сфере образования. Во-первых, транснациональное производство повышает требования к уровню и содержанию профессиональной подготовки специалистов в разных странах, что стимулирует процессы разработки международных образовательных программ и стандартов. Во-вторых, активный импорт инновационных технологий реализации хозяйственных процессов невозможен без наличия соответствующих знаний по их организации и поддержанию в работоспособном состоянии, что актуализирует ориентацию университетских учебных планов на иностранных потребителей. В-третьих, усиление конкуренции на мировых рынках рабочей силы, товаров и услуг повышает спрос на получение высшего образования.

Объектом разработки являлось учебно-методическое обеспечение учебного процесса с иностранными студентами на I ступени высшего экономического образования Республики Беларусь.

Цель исследования – разработка системы учебно-методического обеспечения иностранных студентов, обучающихся на I ступени высшего экономического образования Республики Беларусь.

Методы, использованные в исследовании: аналитический, практико-ориентированный, эвристический и метод моделирования.

Основная часть. Объективные предпосылки интернационализации сферы образования обусловили формирование к настоящему времени ее многоуровневой системы, включая мега- (межгосударственные соглашения и обмены), макро- (политика государства, ориентированная на экспорт образовательных услуг), мезо- (создание и функционирование международных вузовских сетей и стратегических образовательных альянсов), микро- (международная деятельность отдельных вузов) уровни. Участие в мировых образовательных процессах все более рассматривается в качестве важнейшей характеристики конкурентоспособности как отдельного вуза, так и государства в целом.

Несмотря на очевидные преимущества, интернационализация образования порождает немало проблем нормативно-правового,

методического, финансового, социокультурного характера. Центральное место среди них занимает проблема качества образования, обеспечение которого формирует репутацию страны и вуза, значимость и узнаваемость диплома и уровень востребованности его выпускников в других странах. Для вузов Беларуси, после долгого перерыва заметно активизировавших усилия по освоению мирового образовательного пространства, исследование возможных путей и способов ее разрешения представляется наиболее актуальным.

В последние годы развитие экспорта образования становится весьма выгодным и для вузов Беларуси, которые на фоне сокращения количества белорусских абитуриентов острее ощущают необходимость привлечения на обучение граждан из-за рубежа. По данным Министерства образования Республики Беларусь, количество студентов высших учебных заведений, постоянно проживающих на территории республики, увеличилось за последние два года почти в 1,5 раза.

Наблюдаемая тенденция увеличения количества иностранных граждан, обучающихся в вузах республики, в перспективе должна сохраняться. В соответствии с принятой правительством “Национальной программой развития экспорта Республики Беларусь на 2011 – 2015 годы”, экспорт образовательных услуг в 2015 году (к уровню 2010 года) должен возрасти в 3 раза.

По мере накопления опыта подготовки специалистов в сфере экономики для других стран все более очевидным становится круг проблем, связанных с методическим обеспечением учебного процесса. В их числе:

- отсутствие единых учебных планов подготовки иностранных граждан на первой ступени высшего образования, ориентированных на адаптацию последних к преподаванию широкого спектра дисциплин на русском языке;
- проблема обеспечения соответствия учебных планов разных вузов потребностям в образовании иностранных граждан;
- низкий уровень подготовки учебных пособий для иностранных учащихся по специальным дисциплинам, в которых изложение материала не рассчитано на его восприятие и усвоение представителем иной языковой среды, и др.

Между тем указанные проблемы по своей сути не представляют принципиальной новизны для белорусского образовательного пространства, поскольку сформировались на основе исторически сложившейся практики обучения иностранных граждан в вузах республики.

Первые студенты – граждане других государств, появились в бывшем СССР, и Республике Беларусь в том числе, более 50-ти лет назад. До начала 90-х годов прошлого века обучение таких студентов регламентировалось документами, разработанными Министерством образования СССР. После распада Советского Союза каждая республика, а точнее, каждый вуз вырабатывали свои нормативные документы, связанные с обучением иностранных граждан. С принятием Министерством образования Республики Беларусь в 2008 году новых образовательных стандартов и введением новых специальностей решение вопроса качественной подготовки иностранных граждан вышло за пределы частных интересов отдельных вузов и все более стало приобретать системный характер.

Ключевая проблема учебно-методического обеспечения образовательного процесса для иностранных граждан в белорусских вузах состоит в том, что с 1961 года они обучаются по учебным планам, которые разработаны с целью обеспечения получения высшего образования белорусскими студентами, но не ориентированы на иностранных. В этой связи до сего времени отсутствуют единые организационные подходы и учебно-методическое обеспечение подготовки иностранных граждан, прежде всего из стран Азии, Африки и Ближнего Востока, на первой ступени высшего образования по всем направлениям. Даже в вузах одного профиля встречаются различия в перечне дисциплин и количестве часов, отводимых на их изучение. Особого внимания заслуживает курс “Русский язык как иностранный”, который не был включен в учебные планы, несмотря на то, что для иностранных граждан русский язык – первое и необходимое средство обучения. Уровень владения русским языком у иностранных студентов часто недостаточен для эффективного усвоения учебных дисциплин на первой ступени высшего образования.

Исследование опыта европейских стран (Англии, Германии, Франции, Швеции, Польши) и США по организации обучения

иностранных граждан на языке экспортера образовательных услуг показало, что сегодня в мире не существует единой международной системы высшего образования, даже если определенная модель и используется другими странами для построения собственной образовательной системы. Между тем страны Евросоюза, начиная с конца XX – начала XXI вв., ставят целью создание европейской модели высшего образования. У всех перечисленных стран есть одно требование: иностранные граждане, которые принимаются на обучение в вуз, уже должны быть достаточно хорошо подготовлены для восприятия учебного материала на неродном языке как языке обучения. Даже те представители других стран, которые поступают на подготовительную ступень обучения, должны владеть языком в определенном, минимальном, объеме. Для этого в Европе и мире в целом создана система языковой подготовки, включающая сертификационные экзамены, без успешной сдачи которых невозможно поступить в вуз. Только при достижении уровня владения языком, позволяющим свободно и плодотворно участвовать в учебном процессе, иностранный гражданин будет зачислен на первый курс.

Для поддержания нужного уровня языка или достижения следующего сертификационного уровня в европейских вузах существуют языковые курсы, интенсивные курсы, институты языка во внеучебное время, как правило, бесплатные. Такой подход к обучению позволяет будущему студенту овладеть языком страны-экспортера до начала образовательного процесса по специальности, поэтому в вузах Англии, Германии, Франции, Швеции и США нет отдельных учебных планов для иностранных студентов 1 ступени высшего образования.

В суверенных республиках, образовавшихся после распада СССР, прежде всего в России, Беларуси, Украине, сохранилась система образования иностранных граждан, существовавшая с конца 50-х годов XX века: обучение языку ведется на подготовительных отделениях (курсах) и продолжается в процессе получения первой и второй ступеней высшего образования. Такой подход некоторые исследователи (Гербик Л.Ф.) называют “концепцией доучивания”: в процессе обучения по избранной специальности предполагается продолжение занятий по русскому языку с тем, чтобы к окончанию

вуза иностранные студенты овладели им в достаточной степени, соответствующей 4-му сертификационному уровню (по российской классификации) или уровню профессионального владения языком (по белорусской классификации). В результате на обучение принимаются иностранные граждане с разным уровнем языковой подготовки. В свою очередь, недостаточно хорошее знание русского языка становится препятствием к получению качественного образования практически по любой специальности.

Для решения данных проблем Россия, Республика Беларусь и Украина пошли разными путями. Россия (прежде всего) и Украина с конца 1990-х годов активизировали методическую работу по обеспечению контроля уровня владения русским языком, в частности, через проведение сертификационного тестирования. Создана Российская система тестирования, в соответствии с которой все иностранные граждане, поступаая в вузы, сдают унифицированные комплексные тесты и получают сертификаты государственного образца по каждому сертификационному уровню. Специальных учебных планов для иностранных студентов первой ступени высшего образования в Российской Федерации нет.

В Республике Беларусь система сертификационного тестирования находится в зачаточном состоянии, вследствие чего задача повышения уровня знаний иностранными гражданами учебных дисциплин в настоящее время решается посредством реализации нормативного подхода к учебно-методическому обеспечению процесса обучения.

Министерством образования Республики Беларусь было принято постановление “О некоторых вопросах оптимизации процесса обучения иностранных граждан”, в котором высшим учебным заведениям разрешалось изменить перечень социально гуманитарных дисциплин в образовательном стандарте и изыскать дополнительное аудиторное время для изучения русского языка.

Временным научным коллективом преподавателей кафедры белорусского и русского языков БГЭУ были разработаны макеты типовых учебных планов и структуры учебных планов с нормативными сроками обучения 4; 4,5; 5 лет, устанавливающие единые подходы к обучению иностранных студентов 1 ступени высшего образования по направлению подготовки 1-25 “Экономика и управление”.

На основании макетов типовых учебных планов впервые были подготовлены и утверждены в установленном порядке учебные планы в количестве 53 для обучения иностранных граждан на 1 ступени высшего образования по направлению подготовки 1-25 “Экономика и управление” с учетом специфики будущей профессиональной деятельности. В результате

- из перечня социально-гуманитарных дисциплин были исключены курсы “Иностранный язык”, “Белорусский язык (профессиональная лексика)”, “Физическая культура”;

- в цикле социально-гуманитарных дисциплин были оставлены: “История Беларуси”, “Основы идеологии белорусского государства”, “Философия”, “Экономическая теория”, “Политология”, “Основы психологии и педагогики”;

- из цикла естественнонаучных дисциплин и цикла общепрофессиональных и специальных дисциплин исключены курсы “Основы энергоснабжения”, “Охрана труда”, “Защита населения и объектов от чрезвычайных ситуаций. Радиационная безопасность”;

- наполняемость вузовского компонента была оставлена без изменений;

- изучение русского языка как иностранного заканчивается за один год до окончания срока обучения;

- на изучение русского языка как иностранного отведено 626 аудиторных часов, которые распределены в течение первых двух-трех лет в соответствии с нормативными сроками обучения;

- был введен новый курс “Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика” с количеством часов – 136, который изучается на 3-4 курсах в соответствии с нормативными сроками обучения;

- в соответствии с новыми учебными планами были разработаны учебные программы подготовки иностранных студентов на 1 ступени высшего образования по дисциплинам “Русский язык как иностранный” и “Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика”, отвечающие современному уровню развития экономической науки и образовательному уровню поступающих иностранных граждан;

- для обеспечения дисциплины “Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика” были разработаны “Методические

рекомендации по изучению курса “Русский язык как иностранный. Профессиональная лексика»;

- в 7 семестре введен новый курс “Основы славянской культуры” с количеством часов – 76.

Выводы

1. При разработке нормативной документации был изучен положительный опыт вузов республики и учебных заведений ближнего и дальнего зарубежья, осуществляющих подготовку иностранных граждан на 1 ступени высшего образования. Созданная нормативная документация проходит апробацию в БГЭУ путем внедрения в учебный процесс с иностранными студентами на 1 ступени высшего образования. Разработка подобной учебно-методической документации в республике осуществлена впервые.

2. Переход на обновленные учебные планы является началом целенаправленной модернизации учебно-методического обеспечения в процессе подготовки иностранных граждан на 1 ступени высшего образования.

3. По мере пересмотра учебно-методического обеспечения подготовки белорусских студентов должны проходить полную диагностику на предмет соответствия требованиям времени аналогичные документы, определяющие качество образования иностранных граждан.

4. Набирающий силу фактор конкуренции ставит перед необходимостью применения комплексного подхода к решению проблемы качества подготовки специалистов для других стран. Выбор иностранным гражданином университета предопределяет не только интеллектуальная, но и материальная основа процесса обучения (наличие и состояние аудиторного фонда, ориентированного на малокомплектные группы иностранных учащихся, его техническое оснащение), а также общее отношение академического сообщества к представителям других стран (их активное вовлечение в студенческую жизнь, организация совместного с белорусскими студентами быта и досуга и пр.).

Только взаимное сочетание всех обозначенных условий позволит значительно снизить языковой барьер, повысить качество образования и, как следствие, общий рейтинг вуза в восприятии иностранных граждан.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вышэйшыя навучальныя ўстановы Рэспублікі Беларусь па стану на пачатак 2010 – 2011 навучальнага года (статыстычны даведнік). – Мінск, 2010. – 207 с. – Галоўны інфармацыйна-аналітычны цэнтр Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь.
2. Долгих П.В. Россия в контексте формирования мирового рынка образования / П.В. Долгих // Совет ректоров. – 2010. – № 11. – С. 24-28.
3. Скриба Н.Н. Модернизация учебно-методического обеспечения вуза в условиях интернационализации системы образования / Н.Н. Скриба, И.Э. Федотова // Веснік БДЭУ. – 2011. – № 6. – С. 5-10.
4. Федотова И.Э. Разработка системы научного и учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки иностранных граждан I ступени высшего образования в Республике Беларусь / И.Э. Федотова // Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития : материалы V Междунар. науч.-метод. конф., Минск, 16-17 июня 2011 г. – Минск : Изд. центр БГУ, 2011 – С. 18-21.
5. Федотова И.Э. Некоторые аспекты оптимизации процесса обучения иностранных граждан в Республике Беларусь / И.Э. Федотова, С.С. Хоронко // Иноязычное образование в современном мире : материалы VIII Междунар. науч.-метод. конф., Москва, 31 января – 1 февраля 2012 г. – Москва, 2012. – С. 30-35.

УДК 378.091.33-028.22:81'243

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

**Чередніченко Г.А., канд. пед. наук,
Шапран Л., Куниця Л. (Київ)**

Автори статті розкривають важливість використання електронного підручника як цінного джерела навчання студентів, визначають переваги та проблеми створення та використання електронних підручників, а також виділяють основні етапи підготовки електронних підручників.

Ключові слова: електронний підручник, мультимедія, гіперпосилання, інтерактивність, іноземна мова.

Чередниченко Г.А., Шапран Л.Ю., Куница Л.И. Электронный учебник в процессе обучения студентов иностранному языку. Авторы статьи раскрывают важность использования электронного учебника как ценного источника обучения студентов, определяют преимущества и недостатки создания и использования электронного учебника, а также выделяют основные этапы подготовки электронных учебников.

Ключевые слова: электронный учебник, мультимедия, гиперссылка, интерактивность, иностранный язык.

Cherednichenko G.A., Shapran L.U., Kunitza L.I. Electronic Textbook in the Process of Teaching Students a Foreign language. The authors of the article expose the importance of the electronic textbook's usage as a valuable source of students' training. They identify the advantages and disadvantages of electronic textbooks' use and development. The basic stages of the electronic textbooks' training are also determined in the article.

Keywords: electronic textbook, multimedia, hyperlink, interactivity, foreign language.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В час бурхливого розвитку комп'ютерних технологій усе більш актуальною задачею є розробка і використання в навчальному процесі електронних навчальних систем, що розробляються з застосуванням гіпертекстових і мультимедійних технологій. Такі системи ще називаються інтерактивними навчальними Web-матеріалами та можуть використовуватися при вивченні різних предметів студентами денної, заочної та дистанційної форм навчання.

Сучасні напрями модернізації вітчизняної системи вищої освіти актуалізують потребу в електронних підручниках (ЕП), створених з дотриманням основних дидактичних принципів, спрямованих на активізацію пізнавальної діяльності студентів; здійснення ефективного контролю, оцінювання і моніторингу навчальних досягнень; вирішення проблеми індивідуалізації навчання студентів та ефективної організації їхньої самостійної роботи. Ефективність навчання студентів при вивченні такої навчальної дисципліни, як іноземна мова може бути досягнута при наявності у студентів повного комплексу навчально-методичних і дидактичних матеріалів, основою якого є ЕП. Водночас проблемі розробки ЕП для навчання студентів іноземної мови не приділялося належної уваги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам проектування та використання засобів навчання, дослідженню взаємозв'язків окремих компонентів системи дидактичних засобів, вивченню їх впливу на результативність навчання присвячені ґрунтовні праці Ю. Бабанського, В. Бейлінсона, Т. Габая, В. Євдокимова, Б. Єсіпова, Л. Зоріної, І. Зязюна, В. Краєвського, Ч. Куписевича, І. Лернера, В. Оконя, М. Скаткіна, А. Прокопенка, Г. Хозяїнова, Н. Шахмаєва, С. Шаповаленка та ін.

Одним з основних положень дидактики стосовно системи засобів навчання є визнання підручника ядром цієї системи. Дослідження, присвячені визначенню сутності підручника, його структури, дидактичних функцій, ролі та місця в системі засобів навчання, сформували окремий напрям педагогічної науки – теорію підручника, фундаторами якої є В. Бейлінсон, В. Беспалько, С. Бондаренко, Г. Гранік, А. Гречихін, І. Журавльов, Д. Зуєв, І. Зверев, Л. Концева, В. Краєвський, І. Лернер, Н. Тализіна, І. Товпинець, С. Шаповаленко та ін.

Проблеми теорії та практики створення електронних підручників досліджували українські (Л. Гризун, М. Беляєв, В. Вимятін, С. Григор'єв та ін.) й зарубіжні вчені (Ю. Дреус, М. Нельсон, С. Сисоєва, О. Шмегера та ін.).

Електронні підручники з соціально-гуманітарних дисциплін аналізували К. Блінова, О. Кирилов, Н. Самаріна, Т. Антонова й О. Харитонов, О. Штомпель і Л. Штомпель та ін.

Мета статті – розкрити важливість використання електронного підручника як цінного джерела навчання студентів у процесі вивчення іноземної мови, визначити переваги та проблеми створення та використання електронних підручників, виокремити основні етапи створення електронного підручника.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел [4; 5; 7–9] показав, що більшість перших електронних навчальних видань являли собою електронні копії друкованих видань і, здебільшого, не враховували комп'ютерних можливостей подачі матеріалу. Однак, останнім часом значна увага приділяється розробці електронних підручників, роботу над якими можна розглядати як спробу зробити серйозний крок до рішення проблеми створення підручників нового покоління.

Розглянемо головні переваги та проблеми у використанні та створенні ЕП.

Першою перевагою ЕП є новий принцип побудови навчального матеріалу, основними рисами якого є багаторівневість подання інформації, що підлягає засвоєнню, та поєднання інформаційних масивів різних типів на підставі асоціацій в єдине смислове ціле. Це дозволяє тому, хто навчається, сформулювати власну систему істотних зв'язків між видами знань, що сприяє засвоєнню не тільки фактологічних відомостей, а й причинно-наслідкових відношень між відповідними інформаційними одиницями; надає можливість навчатися за індивідуальною траєкторією навчання та в найбільш зручному темпі [3: 6].

Друга перевага ЕП полягає в можливості здійснення діяльнісного характеру навчання. Використання гіпермедійних можливостей сучасних комп'ютерних технологій дозволяє включити до складу підручника структурні елементи, які надають можливість комплексного використання в навчанні як традиційних видів навчальної діяльності, так і нових – опрацювання теоретичного матеріалу на динамічних моделях, проведення комп'ютерного експерименту, розв'язування задач в інтерактивному режимі тощо.

Надзвичайно важливими є мотиваційні аспекти комп'ютерного навчання, тобто третьою перевагою використання ЕП є стійке мотиваційне заохочення студента до довготривалого пізнавального спілкування з “електронним вчителем”. Інтерес є засобом активізації пізнавальної діяльності, допомагає зробити процес навчання привабливим. Один зі способів зацікавити користувача – надати йому можливість (у певних межах) самостійно встановлювати формат подання матеріалу на екрані або навіть керувати системою в цілому, в тому числі й розміщенням фрагментів тексту, ілюстрацій, тобто повністю конфігурувати екранний інтерфейс.

Використання засобів мультимедіа в ЕП дозволяє збагатити процес навчання наочним високоякісним ілюстративним матеріалом – двохвимірними, об'ємними, статичними та динамічними зображеннями, звуковим супроводом відображеного на екрані матеріалу та дій того, хто навчається. Це зумовлює четверту перевагу електронного гіпертекстового підручника, яка полягає в тому, що аудіовізуальне подання матеріалу включає в систему сприйняття та

запам'ятовування образну й емоційну пам'ять і таким чином суттєво впливає на формування уявлень, які посідають центральне місце в образному та словесно-логічному мисленні.

П'ята перевага гіпертекстового ЕП полягає у забезпеченні якісного зворотного зв'язку з тим, хто навчається. Цей зв'язок досягається завдяки інтерактивному характеру взаємодії студента з середовищем електронного підручника і наявності автоматизованої системи діагностики знань. Таким чином створюються умови для ефективного самонавчання, самоконтролю, самокорекції студента та підвищення його пізнавальної активності. Накопичені діагностичною системою статистичні дані про хід навчання дають можливість викладачеві аналізувати, коригувати та прогнозувати навчальний процес.

Шоста перевага ЕП полягає в його інтегрованості. ЕП поєднує різні компоненти системи дидактичних засобів: підручник, що містить теоретичний матеріал, задачі для його опрацювання та засвоєння; засоби для проведення комп'ютерного експерименту; тестові завдання для різних видів контролю якості знань. З іншого боку, ЕП цілком природно інтегрує навчальні ресурси, подані в електронній формі, зокрема й ресурси глобальної мережі Інтернет. Це створює сприятливі умови для швидкого оновлення та модифікації представленого в підручнику навчального матеріалу, динамічного збагачення його новим змістом відповідно до рівня сучасної науки.

Сьома перевага ЕП – можливість організації природного взаємозв'язку навчального матеріалу за допомогою гіперпосилань. Наявність їх розгалуженої структури дає змогу отримати додаткову інформацію у процесі його засвоєння і при цьому швидко повернутися до основного тексту. Гіперпосилання допомагають переміщуватися по ЕП, переглядати малюнки, звертатися до інших видань, навіть написати електронного листа авторові з проханням роз'яснити певні моменти [9: 41].

Створення ЕП є найбільш ефективним при поєднанні зусиль трьох фахівців: викладача із певної навчальної дисципліни, що на високому науковому рівні володіє змістом, який повинен бути засвоєний студентом, та має досвід організації навчання в тій навчальній аудиторії, для якої створюється підручник; педагога-методиста, який володіє методикою складання ЕП та технологією навчання із його застосуванням, та спеціаліста із комп'ютерних технологій, що

забезпечить виконання операцій по представленню студенту навчального матеріалу та керування його навчальними діями [6: 196]. Однією з проблем створення ЕП є те, що вищі навчальні заклади України, безумовно, мають у своєму складі викладачів відповідного фахового рівня, але фахівців з методики побудови електронних підручників, як і спеціалістів з комп'ютерних технологій в них поки що не вистачає.

Ще одна проблема створення ЕП, як свідчать педагогічні дослідження та практика, полягає у неготовності викладачів ВНЗ до представлення своїх матеріалів у вигляді, що враховує специфіку сприйняття і засвоєння електронної інформації. Для вирішення цієї проблеми необхідно знати педагогічні вимоги та познайомитися із досвідом, накопиченим під час створення електронних підручників з окремих розділів, та на їх основі створювати повноцінні навчальні курси [1; 2].

Для щонайкращої відповідності ЕП пропонованим вимогам, необхідно, щоб він сполучав у собі функції підручника і вчителя, довідково-інформаційного посібника і консультанта, тренажера і програми, що контролює знання.

Для вирішення цієї проблеми запропоновано використовувати системний підхід до створення електронних підручників. Системний підхід розглядає об'єкт як систему, що складається з безлічі взаємозалежних елементів, що утворюють певну цілісність існуючих системних властивостей. Системний підхід дозволяє не орієнтувати навчальний підручник на конкретну групу користувачів, а створювати його таким чином, що ним може скористатися практично кожен. Залежно від потреб і вже наявних знань, користувач сам вибирає матеріал для вивчення, його обсяг, технологію навчання.

На нашу думку, процес створення ЕП, зокрема з іноземної мови, має охоплювати такі основні етапи.

I. Підготовчий етап:

1. Докладне ознайомлення з наявними друкованими й електронними навчальними виданнями з дисципліни.
2. Оцінка часових і матеріальних витрат.
3. Попереднє тестування потенційних користувачів для оцінки рівня їхніх знань та обрання оптимального способу викладу матеріалу.
4. Планування структури видання згідно з навчальною програмою.

На підготовчому етапі за основу майбутнього ЕП доцільно взяти таку структуру:

- 1) вихідні відомості;
- 2) зміст, у якому всі теми курсу подано як ієрархічну структуру;
- 3) вступ до дисципліни (історія, предмет, актуальність, мета й завдання її вивчення, взаємозв'язок із іншими дисциплінами програми);
- 4) навчальна програма з дисципліни;
- 5) методичні вказівки до самостійного вивчення курсу;
- 6) список умовних позначень і скорочень;
- 7) основний зміст, структурований за розділами (модулями);
- 8) тести, питання (за розділами), завдання для самостійної роботи;
- 9) тлумачний словник термінів;
- 10) висновки;
- 11) список літератури (основний, додатковий, факультативний);
- 12) довідковий матеріал, який містить уривки з підручників, наукових статей та іншу інформацію з тематики курсу;
- 13) примітки й коментарі;
- 14) допоміжні покажчики.

II. Основний етап:

1. Написання й редагування тексту.
2. Підготовка статичної ілюстративної частини – малюнків, світлин тощо.
3. Підготовка динамічної ілюстративної частини – відео, анімації.
4. Планування звукового супроводу – “живих лекцій” (їх фрагментів), музики, звукових ефектів.

III. Програмна реалізація гіпермедіа в електронній формі.

IV. Тестування й доопрацювання видання.

Готуючи ЕП, обов'язково слід дотримуватись ієрархії заголовків, не переважувати текст складними термінами, ретельно працювати над добором фактичного матеріалу. До того ж підручник треба написати так, щоб його параграфи можна було читати незалежно один від одного. Розділи повинні бути короткими, кожен із них має містити вичерпну інформацію з одного конкретного питання. Зауважимо, що, створюючи електронний підручник чи посібник, треба неодмінно враховувати рівень комп'ютерних знань студентів, їхню загальну підготовку.

Підручник повинен адаптуватися до потреб конкретного користувача в процесі навчання, давати змогу варіювати глибину,

складність матеріалу та його прикладну спрямованість залежно від майбутньої спеціальності студентів.

ЕП має бути читабельним, що залежить від гарнітури, розміру шрифту, поєднання кольорів, розташування тексту, наявності вільного простору на поверхні екрана тощо. Будь-яке художнє оформлення доцільно звести до мінімуму й зосередитися на тому, щоб інформація була максимально доступною. Графіка мусить працювати на інформативність, адже будь-який зайвий елемент у графічному оформленні відволікає увагу від навчального матеріалу. Крім того, студенти повинні мати можливість роздрукувати потрібні фрагменти.

Новостворений ЕП необхідно апробувати в умовах вищої школи. Саме під час апробації виявляються окремі, не помічені розробниками, похибки, некоректність, незручності в експлуатації та ін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, одним із вирішальних чинників модернізації системи освіти є створення нового покоління засобів навчання, які поєднують досягнення сучасної педагогічної науки з потужним дидактичним потенціалом інформаційних технологій. ЕП дає змогу викласти навчальний матеріал із використанням багатого арсеналу різних форм подання інформації та забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу, а саме: надає теоретичні знання, забезпечує контроль їх рівня, а також інформаційно-пошукову діяльність. Для створення електронного видання недостатньо додати до традиційного підручника навігацію та багатий ілюстративний матеріал і втілити на екрані комп'ютера. ЕП покликаний максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найістотніших понять, тверджень і прикладів, залучаючи інші можливості людського мозку, зокрема емоційну та слухову пам'ять. При цьому весь матеріал подається в яскравій, захопливій, мультимедійній формі з широким використанням графіки, анімації, в тому числі й інтерактивної, звукових ефектів та відеофрагментів. Неодмінною умовою створення якісного програмного продукту є залучення до цього процесу кваліфікованого редактора.

Проте, організація навчання із використанням електронних навчальних підручників потребує достатньо великих затрат як на технічну підтримку, так і на інформаційне забезпечення. Проектування ефективних ЕП є досить складною справою, що вимагає висококваліфікованих виконавців та великих фінансових затрат.

Насамкінець зауважимо, що ЕП найближчим часом не замінять традиційних друкованих підручників і посібників. Паперові та електронні видання належать до різних засобів навчання, кожен з яких має свої дидактичні можливості.

Подальші дослідження проблеми полягають у визначенні видів роботи з електронним підручником, які доцільно покласти в основу навчально-пізнавальної діяльності студентів з його використанням на практичних заняттях з іноземної мови, а також у позааудиторний час.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляев М.И. Теоретические основы создания образовательных электронных изданий / М.И. Беляев, В.М. Вымятин, С.Г. Григорьев. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2002. – 86 с.
2. Блинова Е.К. Принципы организации электронных учебных пособий по истории архитектуры / Е.К. Блинова // Университет. книга. – 2003. – № 3. – С. 16-19.
3. Гризун Л.Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Л.Е. Гризун. –Х., 2002. – 20 с.
4. Гречихин А.А. Вузовская учебная книга: Типология, стандартизация, компьютеризация : учеб.-метод. пособ. в помощь авторам и редакторам / А.А. Гречихин, Ю.Г. Древис. – М. : Логос; Моск. гос. ун-т печати, 2000. –255 с.
5. Кириллов А.В. Новые информационные технологии в базовом гуманитарном образовании / А.В. Кириллов // Информатизация базового гуманитарного образования в высшей школе : тез. докл. межвуз. науч.-метод. конф. – М. : НИИВО, 1995. – С. 18-20.
6. Самарина Н.В. Создание гипертекста в процессе работы над электронным учебником по истории / Н.В. Самарина // Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ : сб. ст. / под ред. В.Н. Сидорцова, Е.Н. Балыкиной. – Минск : БГУ, 1999. – С. 195-200.
7. Сисосва С.О. Створення і впровадження електронних навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми / С.О.Сисосва. – Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2006. – № 1-2. – С. 131-134.
8. Шмегера О.В. Особливості класифікації навчальних електронних видань / О.В. Шмегера // Документознавство. Бібліотекознавство. Інформаційна діяльність: проблеми науки, освіти, практики : матеріали Ш Міжнар. наук.-практ. конф. [Київ, 16-18 трав. 2006 р.] / Держ. акад. кер. кадрів культури і мистецтв. – К., 2006. – С. 189-191.

9. Nelson M.R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? / M.R. Nelson // EDUCAUSE Review. – 2008. – Vol. 43, №. 2. – P. 40-56.

УДК 81'243:378.016:033-028.31

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ЧИТАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА ЗАНЯТТЯХ З МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Чистякова А.Б., докт. пед. наук (Харків)

У статті розглядається система навчання читання іноземців на заняттях з мови у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: читання; техніка читання; розуміння тексту, що читається; вправи на різних етапах навчання читання; показники швидкості читання.

Чистякова А.Б. Организация обучения чтению иностранных учащихся на занятиях по языку в вузе. В статье рассматривается система обучения чтению иностранных учащихся на занятиях по языку в вузе.

Ключевые слова: чтение, техника чтения, понимание читаемого текста, упражнения по обучению чтению на разных этапах изучения языка в вузе, показатели скорости чтения.

Chistyakova A.B. Organization of Training Reading to the Foreign Students in Russian Language Classes at a Higher Educational Institution. The system of training foreign students reading in Russian language classes at a higher educational institution is examined in the article.

Key words: reading, reading techniques, text understanding, exercises for teaching reading at different stages of learning the language at a higher educational institution, indicators of reading rate.

Звернення автора до розгляду даної теми обумовлено методичною необхідністю. В даний час відсутні науково-методичні дослідження, які послідовно розглядають взаємозв'язок навчання читання на всіх етапах вивчення іноземцями мови у ВНЗ – початковому, середньому, поглибленому і завершальному. Разом з тим, слід зазначити, що в методичній літературі широко висвітлюються окремі напрямки

навчання читання, а саме: на просунутому етапі [5]; на поглибленому етапі на матеріалі наукових текстів [3]; на етапі довузівської підготовки у ВНЗ інженерного профілю з використанням комп'ютерних технологій майбутніх аспірантів і магістрантів на матеріалі текстів фундаментальних наук (загальної фізики, електротехніки, теоретичної механіки, опору матеріалу [10]); на матеріалі спеціальності “дизайн” у процесі самостійної роботи [11]; формування швидкості читання [2] та ін. Тому автор ставить за мету описати процес навчання читання іноземців на заняттях з мови у ВНЗ і таким чином завершити розгляд методичної організації навчання аудіювання [12], письма [13], говоріння [14] на I – V курсах.

Загальновідомо, що читання як вид мовленнєвої діяльності включає навчання техніки читання і розуміння прочитаного. Техніка читання відіграє роль засобу для досягнення розуміння думок, викладених у тексті автором, а через розуміння досягається мета читання.

Навчання техніки читання. Техніка читання – “механізм зв'язку слова видимого і промовного” [6]. Внаслідок впливу букви на зір, а звуку на слух виникає збудження в зоровому, слуховому й руховому центрах мозку. Між цими центрами встановлюється зв'язок, завдяки якому сприйняття букви викликає уявлення відповідного звуку.

На початковому етапі навчання читання іноземців відбувається в межах початкового фонетичного курсу. В цей період учні навчаються вимовляти: 1) звуки (при пред'явленні букви); 2) склади (звукосполучення, що складається із засвоєних звуків); 3) слова (артикулюють нове або вивчене слово); 4) синтагми (артикулюють звук у межах синтагми); 5) фрази (артикулюють звуки у фразах і правильно їх інтонують); 6) текст (вчать володіти звуковою та інтонаційною структурою фраз у зв'язному тексті) [8]. Розвиток навичок читання формується в процесі навчання *читання вголос*. Воно сприяє формуванню внутрішніх узагальнених артикуляторних схем і виступає основою формування внутрішньої мови. У методиці розроблені різні вправи для формування навичок і розвитку вмінь техніки читання.

1. *Засвоєння елементів друкованого письма, тобто друкованих букв.* Учні читають літери (а, о, у, м, п, н та ін.); потім склади (ва – бе, га – ре, ди – ду та ін.); слова (будинок, тут, три, это та ін.); речення (Это дом. Это мама. Дом тут. Это Маша. Маша

дома). Викладач використовує різні прийоми для засвоєння графем: 1) показує друковану графему (рядкову, заголовну), яка корелює з певною фонемою; 2) студенти прослуховують назви графем з одночасним розгляданням картки з її зображенням (вправа типу “Слушай и смотри” або “Слушай и читай”); 3) вибирають картки з графемою за фонемою, яка чується; 4) вимовляють по літерах склад слова, поступово прискорюваний; 5) читають вголос близькі за формою слова.

2. *Формування навичок читання речення з різною інтонацією.* З опорою на картки студенти читають з потрібною інтонацією стверджувальні й питальні речення.

3. *Формування навичок швидкого читання.* Студенти читають речення з карток, які миттєво демонструються. Розвитку швидкості читання може сприяти також читання тексту за певний проміжок часу. Наприклад, у перший місяць вивчення мови студенту пропонується прочитати 100 слів за 7 хвилин, через два місяці – за 3 хвилини, через три – за одну хвилину. Вимірювання швидкості читання проводиться викладачем систематично.

4. *Правильне інтонування частин тексту.* Викладач пропонує студентам прослухати та проговорити про себе текст, начитаний диктором; прочитати текст хором за диктором; прочитати тексти з різними інтонаційними конструкціями та ін.

5. *Формування здібностей прогнозування форми.* Студенти доповнюють слова за їх частинами; пропущені елементи в реченні; речення відсутнім за змістом словом шляхом знаходження його серед даних слів; читають слова (фрази) і доповнюють пропущені елементи, спираючись на мовну здогадку.

Показниками сформованості механізму читання вголос виступають наступні чинники: міцність буквенно-звукових асоціацій, велике поле читання, точність прогнозування, ступінь розгортання внутрішньої артикуляції, короткі паузи між смисловими групами, темп читання. Експериментальні дані Н.К. Венедиктової [2] показують, що середні показники швидкості читання вголос в кінці початкового етапу можуть перебувати в межах від 130 до 160 складів за хвилину.

Читання про себе ставить своїм завданням навчити студентів читати неадаптовану літературу: тексти з мови спеціальності, художні твори, суспільно-політичні тексти та ін. На кожному занятті викладачеві доцільно приділяти час для читання текстів про себе.

Таким чином, в процесі навчання читання вголос і про себе формується засіб, який необхідний для досягнення основної комунікативної мети – розуміння прочитаного.

Читання як процес сприйняття і переробки інформації.

Обсяг перевірки розуміння тексту визначає вид читання: вивчаюче, пошукове (вибіркове), ознайомлювальне (переглядове), реферативне.

Вивчаюче читання – це таке читання, в процесі якого здійснюється вилучення інформації з повним охопленням її змісту на основі аналізу мовних засобів. Читаючи навчальний текст, учні спільно з викладачем аналізують наявні лексико-граматичні засоби, що й дозволяє їм досягти розуміння тексту. Зазвичай ця робота здійснюється попередньо за допомогою вправ: дотекстових, притекстових, післятекстових. На типи цих вправ впливає етап вивчення мови іноземцями. Порівнюємо їх.

Підготовчий факультет. *Дотекстові вправи* виконуються перед читанням навчального тексту. При цьому перед викладачем стоять два методичні завдання: 1) робота над технікою читання того лексико-граматичного матеріалу, який вперше зустрічається в новому тексті, 2) формування навичок з використання нової мовної форми, а саме, лексичних одиниць і граматичних явищ.

Для вирішення першого методичного завдання складаються вправи, які формують навички читання найбільш складних словосполучень, що зустрічаються в тексті, відпрацьовують інтонацію та ін.

Рішення другої методичної задачі спрямовано на багаторазовий повтор лексико-граматичного матеріалу, бо як свідчать експерименти [5], кожний студент, щоб відтворити граматичну або лексичну одиницю, повинен проговорити її не менше чотирьох разів. Вибір типів вправ залежить від лексико-граматичного матеріалу, що підлягає засвоєнню в новому тексті. Типи вправ можуть бути різними: *утворити однокореневі слова, утворити складні слова, підібрати синонімічні конструкції, скласти словосполучення з дієсловами, трансформувати речення, відповісти на питання, закінчити речення* тощо. При виконанні цих вправ викладач розкриває студентам закони, що об'єктивно керують мовними явищами [17: 322].

Притекстові вправи спрямовані на розуміння тексту. Виконуючи їх, учні багато разів повторюють текст, у результаті чого відбувається запам'ятовування, усвідомлення лексико-граматичних засобів та

осмислення змісту тексту. Серед притекстових вправ виділяють наступні: *знайти в тексті речення з даними дієсловами, поставити питання до речення, скласти план тексту, поставити запитання до абзацу тексту, прочитати слова, які називають якість предмета або явища; прочитати в тексті речення, які підтверджують або заперечують твердження; трансформувати текст (прочитати текст в теперішньому, минулому або майбутньому часі)* тощо. Виконуючи дані вправи, студенти багаторазово читають текст. У процесі читання формуються навички швидкості читання, його розуміння на основі засвоєного лексико-граматичного матеріалу. Необхідність даного етапу роботи експериментально підтверджено: розуміння тексту досягається при повторенні його кожним студентом групи не менше двадцяти разів [5].

Післятекстові вправи виконуються після аналізу тексту і його читання. Ці вправи спрямовані на усвідомлене використання учнями лексико-граматичних конструкцій з опорою на зміст тексту. У практиці викладання використовуються такі вправи: *скласти план тексту, переказати текст за планом, обґрунтувати певну тезу з опорою на зміст тексту, дати опис, деталізувати який-небудь аргумент тексту, порівняти інформацію в навчальному тексті з новою, яку викладач може запропонувати* тощо. Ці вправи виконуються на рівні висловлювання. Післятекстові вправи завершують роботу над текстом, який виступав предметом навчання вивчаючого читання.

Слід зазначити, що у підручниках з мови, призначених для початкового і середнього етапів, відсутні дотекстові, притекстові та післятекстові вправи. Вперше були розроблені дотекстові та післятекстові вправи у “Підручнику з російської мови” [15] та у “Підручнику з української мови” [16].

На поглибленому етапі (I–III курси) вивчаюче читання також посідає важливе місце. Предметом читання стають художні тексти (на факультетах іноземних мов і філологічному) і тексти з мови спеціальності (для студентів-нефілологів).

Розглянемо особливості роботи з художнім текстом. Вони проявляються в наступному: 1) наявності країнознавчого та лінгвокраїнознавчого потенціалу, який “заявлений” імпліцитно, 2) наявності мовних одиниць (безеквівалентна, фонова, конотативна лексика, афоризми, неологізми, прислів'я тощо), які є носіями

національно-культурної інформації [7]. Завдання викладача полягає у тому, щоб сформувати у студентів країнознавчі та лінгвокраїнознавчі навички та вміння, а саме: 1) сприймати тематику художнього твору через призму отриманих країнознавчих відомостей про епоху, відображену у творі; розуміти проблематику літературного твору з опорою на знання про час створення цього твору, 2) співвідносити безеквівалентне слово з його поняттям, а також фразеологізми, афоризми з їх значенням; зіставляти сфери фонового слова досліджуваної та рідної мови [7]. Формування навичок і розвиток умінь здійснюється в процесі виконання завдань: дотекстовому, притекстовому та післятекстовому. Зміст цих завдань відрізняється від змісту подібного типу вправ, що виконуються на початковому етапі.

Дотекстові завдання ставлять своїм завданням навчити студента певного обсягу фонових знань, сукупності мовних одиниць з національно-культурним компонентом семантики. Складовою частиною цих завдань є два невеликі тексти, складені викладачем. В одному тексті даються біографічні відомості про письменника; в іншому – інформація про епоху, яка відображена в творі. Країнознавчі знання викладач доповнює фоновими і безеквівалентними словами, афоризмами та фразеологізмами, які автор використовує для характеристики героїв. Коментування здійснюється переважно мовою, що вивчається, проте можливе і звернення до рідної мови студента. На етапі семантизації лінгвокраїнознавчої інформації доцільно широко використовувати відповідну зорову наочність. Первинне ознайомлення учнів з художнім текстом здійснює викладач.

Притекстові завдання. Велику роль в процесі безпосереднього читання твору відіграє методичний прийом, який називається “комунікативні установки”. Вони допомагають спрямувати увагу учнів на одиниці тексту, значущі для його осмислення, прояснити підтекст, допомогти зіставити факти, виділити деталь або реалії, що несуть велике смислове навантаження; виявити авторське ставлення до героїв і подій; створити умови для прогнозування змісту тексту і розуміння головної тематики тексту.

Післятекстові завдання спрямовані на перевірку розуміння змісту тексту. О.І. Никифорова [9] виділяє три можливі стадії розуміння художнього твору: на першій стадії усвідомлюється сюжетна лінія твору, вчинки героїв; на другій – тематика й осмислення характерів

дійових осіб твору; на третій – сприймається естетична цінність цього твору. При перевірці першого і другого рівнів розуміння Л.С. Журавльова, М.Д. Зінов'єва [7] пропонують такі завдання: *короткі відповіді на питання (“так” чи “ні”); знаходження відповідей у текстах; розташування фактів, даних безладно, відповідно до логіки сюжету; тести на вибір правильної відповіді з декількох запропонованих варіантів встановлюють вміння учнів розібратися у взаєминах персонажів, в мотивах їхніх вчинків; пошук у тексті країнознавчої інформації (“Знайдіть у тексті прикмети часу і місце дії”)*. При перевірці третього рівня розуміння викладач пропонує знайти в тексті і прочитати: *значущі лінгвокраїнознавчі об'єкти (безеквівалентні, фонові, конотативні слова і словосполучення); слова-символи, які автор використовує для прояву своїх патріотичних почуттів; країнознавчі цінні фразеологізми й афоризми; підібрати національні аналоги до деяких фразеологізмів, афоризмів, конотацій та ін.*

Таким чином, порівняння дало змогу побачити, що тип вправ, які викладач використовує для повного розуміння тексту (вивчаюче читання), змінюється залежно від етапу навчання.

Ознайомлювальне читання може застосовуватись на всіх етапах навчання мови. Мета його – загальне охоплення змісту тексту. Тексти для ознайомлювального читання відрізняються великим обсягом порівняно з текстами для вивчаючого читання і наявністю більшої кількості незнайомих слів (до 25%). Матеріали для ознайомлювального читання зазвичай містять програмний лексико-граматичний матеріал. При навчанні ознайомлювальному типу читання рекомендується використовувати вправи, що сприяють: 1) збільшенню швидкості читання, 2) розвитку мовної здогадки і 3) контрольні, які визначають рівень розуміння прочитаного [3]. Назвемо деякі з них: *вправи, що сприяють збільшенню швидкості читання* (прочитати абзац за певний час; прочитати тільки нову інформацію у двох реченнях з однаковим початком; знайти в тексті речення (абзац) за наведеним початком; знайти в тексті вказівку на час, умови вчинення дії тощо); *вправи, що сприяють розвитку мовної здогадки* (визначити значення даних слів; підібрати синоніми, антоніми до даного слова; провести словотвірний аналіз слова; визначити значення слова за контекстом; підібрати до даних слів визначення, доповнення, обставини; заповнити

пропуски даними словами); *вправи, що визначають контроль розуміння тексту* (прочитати текст за планом; знайти в тексті відповіді на поставлені питання; розділити текст на смислові фрагменти і визначити їх основний зміст; дати заголовки певним частинам тексту; визначити відповідність пред'явлених тверджень змісту та ін.). При цьому слід підкреслити, що всі завдання повинні перевіряти розуміння основного змісту тексту без аналізу деталей.

Пошукове і реферативне читання. Іноземні учні використовують *пошукове* читання на старших курсах, коли починають писати курсові роботи, готуються до виступів на семінарах. Мета даного виду читання – пошук інформації, яка цікавить. Воно проводиться, в основному, в аудиторних умовах. Для розвитку вміння в цьому виді читання рекомендуються завдання на: 1) збільшення темпу читання, 2) вичленення інформації [3]. Викладач пропонує різні вправи (час їх виконання обмежений): *визначити тему повідомлення за змістом книги, статті, заголовкам розділів; знайти задану інформацію в прочитаному тексті; відповісти на питання після прочитання кількох текстів; підібрати список літератури за вказаною викладачем темою; назвати тему після прочитання тексту.*

Реферативне читання. Розвиток вміння використовувати даний вид читання обумовлений тим, що іноземні учні повинні навчитися розуміти основний зміст тексту за фахом з установкою на подальшу його передачу у формі резюме, анотації, реферату. Учні, таким чином, навчаються різних мовних дій: розуміння інформації в згорнутій формі (членування тексту, відбір смислових одиниць та ін.), опанування мовними засобами для її передачі.

Показники розуміння прочитаного тексту. Показниками вміння читати виступають наступні фактори: швидкість читання і повнота розуміння прочитаного.

Навички та вміння швидкого читання розвиваються відповідно до етапів навчання мови. Вимоги до швидкості читання в різних його видах сформульовані [1]. Вони можуть служити орієнтовною основою для викладачів, які працюють з іноземними студентами I–V курсів ВНЗ.

Курс	Вивчаюче читання				Ознайомлювальне читання			
	Швидкість читання про себе	Час читання	Обсяг тексту	Кіл-ть сприйнятої інформації	Швидкість читання про себе	Час читання	Обсяг тексту	Кіл-ть сприйнятої інформації
I	40–45 слів/хв.	Не регламентується	I сем. – 300–320 слів, II сем. – 320–350 слів	80–90%	I сем. – 70–100 слів/хв. II сем. – 100–140 слів/хв.	Час регламентується	600–650 слів	70%
II	50–60 слів/хв.	Не регламентується	600–700 слів.	90%	140–180 слів/хв.	Час регламентується	750–800 слів	70–75%
Пошукове читання								
III	160–180 слів/хв.	Не регламентується	900–1000 слів	70–75%	200–220 слів/хв.	Час регламентується	1250–1450 слів	70%
Реферативне читання								
IV V	200–220 слів/хв.	Не регламентується	2000–2400 слів	80–85%				

Показники *розуміння прочитаного* формуються в процесі вивчення мови іноземцями у ВНЗ. На початковому і середньому етапах (підготовчий факультет) розуміння тексту формується при навчанні вивчаючого читання. На поглибленому етапі (I – III курси) розуміння інформації формується в різних видах читання: вивчаючому, ознайомлювальному, пошуковому. На завершальному етапі (IV–V курси) розуміння інформації (підручники, статті, монографії тощо) здійснюється в пошуковому та реферативному читанні. На цьому етапі поглиблюються базові знання за фахом, формуються навички наукового мислення, відбувається підготовка до написання дипломної роботи.

На закінчення хотілося б підкреслити, що іноземний фахівець збирає вміння читати на вивченій мові в тій чи іншій галузі знань

і після закінчення українського ВНЗ. Розвинені вміння читання дозволяють іноземному фахівцеві підтримувати інтерес до культури народу, в середовищі якого він здобув вищу освіту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белякова Н.Н. Единый типовой календарный план / Н.Н. Белякова, А.Н. Барановская, В.В. Иванникова. – М. : Рус. яз., 1986. – 135 с.
2. Венедиктова Н.К. Из наблюдений над скоростью чтения про себя / Н.К. Венедиктова // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М. : МГУ, 1971. – С. 286–300.
3. Вишнякова Т.А. Основы методики преподавания русского языка студентам-нефилологам / Т.А. Вишнякова. – М. : Рус. яз., 1982 – 126.
4. Воронин Л.Г. Динамика электромиографической активности в начальном периоде формирования речевой структуры / Л.Г. Воронин, И.И. Богданова, Ю.Л. Бурлакова // Науч. докл. высш. школы: Биолог. науки. – М., 1978. – № 8. – С. 17-18.
5. Гапочка И.К. Методические концепции обучения чтению на русском (иностранном) языке : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / И.К. Гапочка. – М., 1978. – 24 с.
6. Егоров Т.Г. Психология овладения навыками чтения / Т.Г. Егоров. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 215 с.
7. Журавлева Л.С. Обучение чтению / Л.С. Журавлева, М.Д. Зиновьева. – М. : Рус. яз., 1988. – 153 с.
8. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.
9. Никифорова О.И. Психология восприятия художественной литературы / О.И. Никифорова. – М. : Рус. яз., 1972. – 186 с.
10. Пиневич Е.В. Методика обучения чтению иностранных учащихся инженерного профиля с использованием компьютерных технологий: Этап предвузовской подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Пиневич. – М., 2006. – 229 с.
11. Романова Н.Ю. Совершенствование коммуникативной компетенции иностранных студентов в процессе внеаудиторного чтения литературы по специальности “дизайн” (Основной этап) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Ю. Романова. – Санкт-Петербург, 2006. – 311 с.
12. Чистякова А.Б. Методична організація аудіювання іноземних студентів на заняттях з мови в вищому навчальному закладі / А.Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. : зб. наук. пр. – Х., 2009. – Вип. 14. – С. 242-249.

13. Чистякова А.Б. Методичні засади навчання іноземних студентів письма у вищому навчальному закладі / А.Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. : зб. наук. пр. – Х., 2010. – Вип. 16. – С. 255-266.
14. Чистякова А.Б. Проблеми навчання говоріння іноземців у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки / А.Б. Чистякова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. : зб. наук. пр. – Х., 2011. – Вип. 18. – С. 291–301.
15. Чистякова А.Б. Русский язык для иностранных студентов / А.Б. Чистякова, Э.Н. Джурко, И.П. Петренко – Х. : Константа, 2004. – 609 с.
16. Чистякова А.Б. Українська мова для іноземців / А.Б. Чистякова, Л.І. Селіверстова, Т.М. Лагута. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2006. – 524 с.
17. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М. : Наука, 428 с.

УДК 811.161.1'243:378.147-054.62

ПРО СТВОРЕННЯ КОРЕКТУВАЛЬНОГО КУРСУ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО КУРСУ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Шульга І.М. (Харків)

Статтю присвячено аналізу завдань і виокремленню основних складових коректувального курсу з російської мови для іноземних студентів першого курсу економічних спеціальностей українських ВНЗ.

Ключові слова: іноземні студенти, коректувальний курс з російської мови, комунікативний, професійний, адаптаційний модулі.

Шульга И. Н. О создании корректировочного курса по русскому языку для иностранных студентов первого курса экономических специальностей. Статья посвящена анализу задач и выделению основных составляющих корректировочного курса по русскому языку для иностранных студентов первого курса экономических специальностей украинских вузов.

Ключевые слова: иностранные студенты, корректировочный курс русского языка, коммуникативный, профессиональный, адаптационный модули.

Shulga I.M. About the Creation of a Russian Language Correcting Course for the First Year Foreign Students of Economic Specialities. The article is devoted to the analysis of tasks and the marking out of the main components of a Russian language correcting course for the first year foreign students of economic specialities at the Ukrainian educational institutions.

Key words: foreign students, Russian language correcting course, communicative, professional, adaptation modules.

Якість навчання іноземних студентів є важливою складовою формування іміджу української системи вищої освіти в європейському освітньому просторі. Однією з найбільших груп іноземців є студенти, що отримують освіту за спеціальностями економічного профілю.

Іноземний студент завжди зустрічає ускладнення у процесі входження до навчального процесу у ВНЗ. Насамперед це пов'язано з навчанням нерідною мовою. Початкова мовна підготовка іноземців відбувається на підготовчих факультетах (відділеннях). Втім навчання мови (російської, української) на підготовчому факультеті не завжди формує необхідні вміння спілкування. Це пов'язано, насамперед, з недостатнім обсягом навчального часу, що є результатом прийому іноземців до 15 листопада і початком навчання в листопаді, або навіть у грудні замість вересня.

Крім того, існує контингент іноземців, що вступає до українських ВНЗ без навчання на підготовчому факультеті. Це студенти з таких країн, як Туркменістан, Азербайджан, Грузія. Вони вивчають російську мову на батьківщині в школі, однак це не є гарантією належної мовної підготовки. Рівень володіння мовою цієї категорії студентів дуже різниться, і, як правило, не відповідає програмним вимогам до випускників підготовчих факультетів.

У зв'язку з вищесказаним ми бачимо **актуальність** розробки методичних засад коректувального курсу з мови навчання (російської) для іноземних студентів, що вступають на перший курс українських ВНЗ за економічними спеціальностями. **Метою** статті є визначення основних методичних напрямів, за якими повинна будуватись лінгвометодична система коректування рівня наочуваності студентів з російської мови.

Організація навчання іноземних студентів є комплексом педагогічних, психологічних, методичних проблем, і навчання нерідною мовою є однією з них. Як уважає, наприклад, О.І. Суригін, кожна

педагогічна система може бути охарактеризована, якнайменше, за двома змінними параметрами: зовнішнє середовище, в якому відбувається життєдіяльність і навчальна діяльність студента, і мова як інструмент взаємодії з середовищем і засіб навчально-пізнавальної діяльності студента. Довузівська підготовка іноземців розглядається як єдність трьох складових: мовної (мета – комунікативна компетентність), загальнонаукової (мета – загальнонаукова / загально професійна компетентність), адаптаційної (мета – адаптованість) [8].

Для підготовчих факультетів створено “Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян)” [5; 6]. Матеріал з російської мови підібрано з урахуванням мети навчання, що обумовлено комунікативними, освітніми, пізнавальними потребами студентів підготовчих факультетів [10]. Програма містить визначення конкретного мовного матеріалу основних розділів російської мови: фонетики, морфології, синтаксису, вимоги до володіння основними видами мовленнєвої діяльності, структурно-синтаксичний мінімум початкового етапу навчання російської мови як іноземної для соціально-побутової і соціально-культурної сфер навчання. Програма структурована за концентрами і семестрами навчання. Досвід організації навчального процесу, різні терміни навчання, а також дослідження останніх років [10] доводять необхідність введення нового принципу побудови навчальних програм – за рівнем володіння мовою, відповідно до європейських компетенцій володіння іноземною мовою [1].

Випускники підготовчого факультету повинні володіти мовою на рівні В1, і тільки це має бути необхідною і достатньою умовою прийому іноземця на перший курс ВНЗ [11].

Мовна підготовка іноземних студентів на основному (поглибленому) етапі навчання регулюється відповідними програмами [7; 9], деякі з них [9] створено за кредитно-модульним принципом, що відповідає вимогам сучасної організації навчального процесу. Однак і ці програми не визначають рівня володіння мовою за загальноєвропейськими стандартами.

Програми для поглибленого етапу, звичайно, пов'язані з програмами підготовчого факультету (початкового етапу навчання). Однак невідповідність рівня мовної підготовки студентів програмі початкового етапу, що виявляється під час вступного тестування з мови і перших занять на першому курсі, часто робить неможливим

організацію навчального процесу відповідно до програми. Студенти неспроможні засвоювати навчальний матеріал для першого курсу.

Рішення цієї проблеми ми бачимо у створенні спеціального коректувального навчального курсу, що має стати перехідним етапом між підготовчим факультетом і навчанням на першому курсі. Цей коректувальний курс повинен викладатися на початку першого курсу і має на меті підняти рівень мовної підготовки іноземців до рівня, що дозволить їм брати повноцінну участь у навчальному процесі й орієнтуватися в іншомовному соціокультурному оточенні.

У методиці викладання російської мови як іноземної є приклади навчальних посібників, що мали виконувати такі завдання [4], останнім часом практичні потреби навчального процесу також ініціювали створення подібних навчальних видань [3].

Оскільки іноземні студенти повинні якомога швидше увійти в навчальний процес, коректувальний курс має бути дуже стислим й інтенсивним, що вимагатиме, з нашої точки зору, використання сучасних інформаційних освітніх технологій.

Цілі навчання в межах коректувального курсу пропонуємо виокремити відповідно до вищевказаних трьох складових мовної підготовки іноземців, що виділено О.І.Суригінін. Отже, коректувальний навчальний курс з російської мови має складатись з відповідних компонентів, які ми назвемо модулями: комунікативний, загальнонауковий (професійний), адаптаційний. Уважаємо, що структура і лінгвометодичне наповнення комунікативного й адаптаційного модулів будуть ідентичними для студентів-нефілологів різних спеціальностей, бо забезпечуватимуть формування мовних навичок, а також умінь спілкування в соціально-побутовій і соціально-культурній сферах навчання. Що стосується загальнонаукового (професійного) модуля, він буде будуватися відповідно до комунікативних завдань спілкування іноземців у навчально-професійній сфері. Тому наповнення професійного модуля залежить від профілю навчання студентів, їхньої спеціальності. Актуальність особливої уваги до створення професійних модулів визначається ще й тим, що досить часто на підготовчому факультеті студенти не отримують підготовки до засвоєння майбутньої спеціальності через те, що навчаються в групах не того напрямку і не тієї спеціальності, які вони потім обирають для навчання у ВНЗ.

Доцільна методична побудова професійного модуля коректувального курсу вимагає взаємодії викладачів російської мови і викладачів основних спеціальних дисциплін, урахування міжпредметних зв'язків. Насамперед це повинно здійснюватись у відборі спеціальної лексики, створенні професійно-орієнтованого словника-тезаурусу, що міститиме лексику, яка присутня в навчальному процесі на 1 курсі. Необхідний переклад таких словників на рідну мову студента. На сучасному етапі з'являються потреби перекладу на такі мови, як туркменська, азербайджанська.

Інтенсифікація навчання в межах коректувального курсу має забезпечуватись можливістю індивідуальної роботи іноземних студентів, зокрема, з матеріалами лекцій зі спеціальних предметів. Найкращою формою представлення таких лекцій є електронні відкриті лекції.

Лекція може розглядатись як аудіотекст, який потребує системної методичної обробки, передтекстових, притекстових, післятекстових завдань. Такі завдання створюватиме викладач російської мови. Тісний зв'язок мовної підготовки з вивченням спеціальних дисциплін мотивуватиме іноземних студентів до наполегливої праці з вивчення мови.

Для студентів економічних спеціальностей спеціальними курсами, на матеріалі яких може будуватись мовний коректувальний курс, можуть стати такі спеціальні предмети, як математика, економічні дисципліни. Навчання російської мови на матеріалі таких предметів має носити характер рольових ігор, які можна умовно назвати "практичне заняття з предмету", "лабораторна робота з предмету", "семінар з предмету".

Комунікативний і адаптаційний модулі коректувального курсу слід якомога більше наближати до комунікативних потреб іноземців. Завдання цих модулів можуть виконуватись у процесі спільного навчання мови студентів різних спеціальностей, проведення культурно-масових заходів, бесід, екскурсій, перегляду фільмів, телевізійних програм тощо. Корисними будуть також рольові ігри "в деканаті", "у лікаря", "в метро" тощо. Саме таку організацію вважаємо доцільною, бо коректувальний курс є додатковим навантаженням для студентів.

Напрями подальших досліджень лінгвометодичної побудови коректувального курсу для іноземних студентів економічних

спеціальностей бачимо в детальній розробці кожного з трьох вищевказаних модулів курсу, зокрема професійного модуля, що вимагатиме урахування міжпредметних зв'язків, співпраці з викладачами спеціальних економічних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання докт. пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 237 с.
2. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Москвитин. – СПб.: Златоуст, 2006. – 272 с.
3. Корректировочный курс грамматики: методические рекомендации и задания / О.В. Петрушова. И.И. Черненко. – Х. : Компания СМІТ, 2011. – 104 с.
4. Корректировочный курс русского языка / под ред. Г.Г. Городиловой, В.Г. Логиновой. – М. : Рус. яз., 1978. – 265 с.
5. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 1. Українська мова. Основи економіки. Біологія. Основи економічної та соціальної географії світу / уклад.: Л.Г. Новицька, О.Ф. Гудзенко, М.І. Дудка [та ін.]. – К. : ІВЦ "Вид-во "Політехніка", 2003. – 56 с.
6. 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.
7. Програма по русскому языку для студентов-иностранцев основных факультетов высших учебных заведений Украины III – IV уровней аккредитации / Н.И. Нагайцева, Т.А. Снегурова. С.Н. Чернявская [и др.]. – Х., 2004. – 59 с.
8. Сурыгин А.И. Основы обучения на неродном для учащихся языке / А.И. Сурыгин. – СПб. : Златоуст, 2000. – 300 с.
9. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В.Н.Каразина, 2009. – 88 с.
10. 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. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.

11. 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. пр. – Х. : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2011. – Вип. 19. – С. 136-146.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

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

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

Правила оформлення рукописів:

- стаття подається українською мовою (іноземні громадяни можуть подавати російською) на диску CD-R (2 примірники) в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом 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 і 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;
- 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 ввідбір до тексту (шрифт 12, інтервал 1) подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань, оформлений відповідно до стандартів ВАК України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

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

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

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

Редакційна колегія залишає за собою право 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 20

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 01.04.2012.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 8,5. Обл.-вид. арк. 10,0.
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.