

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 18

Започаткований у 1996 році

Харків
2011

УДК 811: 37.02

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 4 від 29.04.2011)

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. НАПН 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;
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.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:

61077, Харків, пл. 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, 2011

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 18

Основан в 1996 году

Харьков
2011

ЗМІСТ

Адаменко О.В., Разорьонова М.В. ТЕМАТИЧНИЙ СПЕКТР ДИСЕРТАЦІЙНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ З ПИТАНЬ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН (1990 – 2010 рр.)	9
Алексеевко Т.Н., Копылова Е.В., Тростинская О.Н., Корепанова Т.Э. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ- НЕФИЛОЛОГОВ НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ	19
Бородіна Г.І., Спевак А.М. ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ВНЗ	31
Бекетова А.П., Куприна Т.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	39
Брода М.В. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИВЧЕННІ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ	46
Варава С.В., Груцяк В.І. МІНІМІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ВІДОМОСТЕЙ З РОСІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ	55
Волков С.А. НОВАЯ ЛЕКСИКА В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА	62
Гудзенко О.Ф., Нечипоренко С.С., Черненко І.І. РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАСТУПНОСТІ ТА МІЖПРЕДМЕТНОЇ КООРДИНАЦІЇ У ВИКЛАДАННІ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-ЕКОНОМІСТАМ	68
Давер М.В. ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В КУРСОВОМ ОБУЧЕНИИ РКИ	75

Зеліковська О.О. ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ	82
Кобзар О.І., Лешньова Н.О. ГУМОРИСТИЧНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	91
Ковальчук А.О. КОМПЕТЕНТІСНА МОДЕЛЬ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИКИ	97
Костіков М.П. РОЛЬ КОМП'ЮТЕРА У НАВЧАННІ ПОЛЬСЬКОЇ ГРАМАТИКИ У ВНЗ	102
Котова А.В. ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	109
Куплевацька Л.О. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У НЕФІЛОЛОГІВ У МЕЖАХ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ	117
Кушнір І.М. СТАН ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ	125
Лагута Т.М., Вержанська О.М. НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО АНІМАТОРА	130
Літківа О.І. РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНИХ УМІНЬ СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ ВНЗ	138
Мацько Д.С. ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ „ПОЧАТКОВА ОСВІТА” (СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ „АНГЛІЙСЬКА МОВА”) У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	146

Напольнова Е.М. УЧЁТ СПЕЦИФИКИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА	155
Ольховська А.С. ПРИНЦИПИ РОЗРОБКИ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ РОЗПІЗНАВАННЯ ТА МАРКУВАННЯ ІМПЛІКАТУР ТЕКСТУ ОРИГІНАЛУ В ТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ	162
Панченко О.І. СЛОВНИКОВА СТАТТЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ	167
Петровська Ю.В. НЕДОЛКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНИХ ТЕСТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СУДНОВОДІВ	174
Піротті Н.В. ШЛЯХИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНО- ПРОФЕСІЙНИХ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ПРОСУНУТОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ	181
Подлевська Н.В. РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	190
Попова Н.В. СПОСОБИ АКТУАЛІЗАЦІЇ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНИХ СВ'ЯЗЕЙ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АППАРАТЕ УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	197
Романова О.О. ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (тестовий контроль мовної компетенції)	207
Саєнко Н.С. ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	213
Сімкова І.О. ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИСКУСІЇ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	222

- Тарнопольський О.Б., Корнева З.М.
АСПЕКТНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У НЕМОВНИХ ВНЗ 231
- Тростинська О.М., Петров І.В.
ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ:
ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ 239
- Ушакова Н.І.
МОВНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ 249
- Ушакова Н.И., Бей Л.Б., Доценко Н.П., Ильина Л.Э.,
Мисенева В.В., Чжу Ин
ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ХАРЬКОВСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ ИМЕНИ В.Н. КАРАЗИНА 257
- Хейлік В.Д.
ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ВІРОГІДНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ
ТА ЗАПИСУ РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ТЕКСТУ НАВЧАЛЬНОЇ
ЛЕКЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИКО-БІОЛОГІЧНОГО
ПРОФІЛЮ 268
- Хорошайло О.С.
ФОРМУВАННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНИХ ТЕЗАУРУСІВ
ЯК ЗАСІБ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ
ЇХ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ 276
- Чередніченко Г.А., Шапран Л.Ю., Куниця Л.І.
МЕТОДИКА РОБОТИ З ПЕРІОДИЧНОЮ ПРЕСОЮ У ПРОЦЕСІ
ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ 283
- Чистякова А.Б.
ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМЦІВ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ 291
- Чорна О.А.
ПЕДАГОГІЧНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ 301

ПЕРЕДМОВА

Перший номер нашого збірника наукових праць вийшов 15 років тому. Засновником збірника і його першим головним редактором була доктор педагогічних наук, професор Алла Борисівна Чистякова, якій у цьому році виповнюється 75 років. Ми вітаємо її з ювілеєм і бажаємо міцного здоров'я та творчого натхнення!

Ідеї, закладені у перших випусках збірника, знаходять свій розвиток у сучасних дослідженнях науковців і викладачів.

Проблеми мовної освіти є одними з актуальних напрямів наукових досліджень, спрямованих на пошуки шляхів удосконалення професійних і особистісних якостей сучасного фахівця. Перед вищими навчальними закладами стоїть завдання підготовки випускників до активної діяльності в умовах інтернаціоналізації суспільного життя.

Збірник наукових праць представляє діяльність науковців, які опрацьовують широке коло методичних питань викладання мов.

Головними аспектами сучасної мовної освіти є розвиток умінь міжкультурного спілкування, формування соціокультурної компетентності різних категорій студентів, професійно-орієнтоване навчання мов, реалізація принципів наступності та міжпредметної координації, мовна підготовка студентів різних профілів навчання, дидактичні умови забезпечення інноваційних процесів у мовній освіті, застосування інформаційних технологій дистанційного навчання.

Значну частину статей даного збірника становлять дослідження викладачів і науковців, що здійснюють мовну та професійну підготовку іноземних студентів в українських ВНЗ, зокрема у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, який у 2011 році святкує п'ятдесятиріччя існування підготовчого факультету для іноземних громадян.

Навчання студентів із різних країн світу сприяє становленню України як рівноправного партнера у формуванні світового освітнього простору. Базовою складовою вдосконалення навчання іноземців є розробка концепції мовної освіти, оскільки саме мова є провідною передумовою професійної підготовки та особистісного зростання майбутніх фахівців.

Редакційна колегія сподівається, що результати досліджень авторів чергового збірника сприятимуть науково-методичному розвитку такої важливої галузі вищої освіти як викладання мов.

Редакційна колегія

УДК 001.817:376-054.6(477)"1990/2010"

**ТЕМАТИЧНИЙ СПЕКТР ДИСЕРТАЦІЙНИХ
ДОСЛІДЖЕНЬ З ПИТАНЬ НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ
ІНОЗЕМНИХ ГРОМАДЯН (1990 – 2010 рр.)**

*Адаменко О.В., докт. пед. наук,
Разорьонова М.В., канд. пед. наук (Луганськ)*

Проаналізовано тематику дисертаційних робіт 1990 – 2011 років на здобуття наукового ступеня доктора або кандидата педагогічних наук, присвячених проблемам підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: іноземні студенти, вищі навчальні заклади, дисертаційні дослідження.

Адаменко Е. В., Разорёнова М. В. Тематический спектр диссертационных исследований по вопросам обучения в Украине иностранных граждан (1990 – 2010 гг.)

Представлен анализ тематики диссертационных работ 1990 – 2010 годов на соискание научной степени доктора или кандидата педагогических наук, посвященных проблемам подготовки студентов-иностранцев в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: иностранные студенты, высшие учебные заведения, диссертационные исследования.

Adamenko E.V., Razoryonova M.V. Topical Spectrum of Theses on the Questions of Teaching Foreigners in Ukraine (1990 – 2010).

The analysis of the subjects of theses (1990-2010) for getting doctorate or candidate of pedagogical sciences degrees devoted to the problems of foreign students' training at higher educational establishments of Ukraine has been examined in the article.

Key words: foreign students, higher educational establishments, theses.

Чільне місце серед пріоритетних напрямів освітньої політики розвинутих країн світу посідає навчання іноземних громадян. В Україні ж на початку 90-х років ХХ ст. після розпаду СРСР активність освітніх установ у сфері навчання іноземних студентів з відомих об'єктивних причин зменшилася, і лише зараз відбувається

відродження системи підготовки спеціалістів для закордонних держав і збільшення кількості іноземців, які навчаються в українських ВНЗ. Це обумовлює зростання уваги дослідників до проблем навчання в нашій країні іноземних громадян, про що свідчать такі факти, як проведення науково-практичних конференцій різного рівня (яскравим прикладом є щорічна конференція у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна), публікація статей, монографій, методичних посібників, захист дисертацій на відповідну тематику тощо.

В останні роки різні аспекти підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах вивчали українські та зарубіжні дослідники Н. Булгакова, А. Крайнова, Л. Куришева, Л. Левчук, Л. Мазітова, О. Малихін, Н. Маяцька, С. Мордас, О. Резван, Л. Рибаченко, О. Степаненко, В. Тарасенко, Н. Терещенко, Л. Хаткова, Н. Ушакова, Цзан Юеци, Ши Си Нин та ін. [2; 12; 13; 15; 18 – 20 та ін.].

Предметом нашого дослідження став тематичний спектр дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора або кандидата педагогічних наук, присвячених проблемам підготовки студентів-іноземців у вищих навчальних закладах України.

Вибір у якості бази дослідження сукупності таких дисертацій обумовлений тим, що саме дисертації є вагомим внеском у розвиток наукового знання. Дисертація – наукова й одночасно кваліфікаційна робота, що визначає особливості побудови змісту, внутрішню структуру й логіку викладення дисертаційного матеріалу. Для дисертації як для кваліфікаційної роботи обов'язковим є розширене обґрунтування актуальності обраної теми, визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, завдань, методології й методів дослідження, його головних понять тощо (чого ми не можемо знайти у статтях, матеріалах конференцій, а іноді й у монографіях). На основі аналізу дисертацій можливо простежити динаміку інтересу дослідників до тих чи інших аспектів навчання іноземних громадян у нашій країні. Крім того, дисертанти детально аналізують роботи попередників і виокремлюють ті положення у цих роботах, на які вони спираються у своїх дослідженнях. Це дає змогу простежити послідовність у розвитку тих чи інших науково-педагогічних ідей щодо організації навчання й виховання іноземних студентів. Обов'язковим для дисертанта є обґрунтування практичного значення своєї роботи.

Зіставлення продекларованого значення з педагогічною реальністю дає змогу оцінити зв'язок педагогічної науки й практики [1; 9 та ін.].

Мета даної статті – представити результати аналізу тематичного спектру дисертацій з питань навчання іноземців в Україні за період 1990 – 2010 рр.

Ми знайшли відомості про 20 дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата або доктора педагогічних наук, присвячених проблемам допрофесійної та професійної підготовки іноземних громадян, захищених в Україні в ці роки (у Росії за цей же період було захищено більше 130 таких дисертацій).

З початку 90-х років ХХ ст. до сьогодні більшість захищених в Україні дисертаційних робіт, пов'язаних з проблемами підготовки іноземних громадян, мала методичний характер. У перше десятиріччя досліджуваного періоду захищалися лише поодинокі дисертації з теорії та історії педагогіки (пізніше цю спеціальність було розділено на дві: “загальна педагогіка та історія педагогіки” та “теорії і методика професійної освіти”).

Так, В. Тарасенко досліджувала шляхи формування професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів-русистів в умовах міжпредметної координації. Ця робота особливо цікава тим, що здійснювалася на матеріалі мови педагогіки [15]. О. Тетьянченко обґрунтувала педагогічні умови ефективного спілкування з іноземними студентами у процесі навчання [16], а Л. Хаткова – педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів на підготовчому факультеті [19]. Дисертаційне дослідження Я. Кміта присвячене вивченню дидактичних особливостей інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі [7].

Робота М. Триняк [17] хоча й присвячена вивченню процесів спілкування українських школярів із зарубіжними однолітниками, але є дуже важливою для усвідомлення того, що спілкування нашої молоді з іноземцями може бути ефективним чинником формування в українців рис громадянськості.

У кандидатській дисертації Л. Рибаченко [13] представлено ґрунтовний аналіз досвіду підготовки іноземних студентів у навчальних закладах України за період з 1946 по 2000 роки. У роботі визначено негативні і позитивні риси досвіду діяльності України з

розвитку міжнародного співробітництва в галузі освіти іноземців, з'ясовано сутність і суперечності сучасного стану системи підготовки студентів-іноземців, ступінь її відповідності міжнародним вимогам до сучасного спеціаліста. Дисертантка ввела до наукового обігу невідомі раніше статистичні та архівні матеріали, визначила напрямки реформування системи підготовки фахівців для зарубіжних країн, які відповідають національним і державним інтересам України.

Авторка розглядає іноземних студентів як специфічну соціальну групу, яку відрізняє від населення країни, в якій вони навчаються, мовний, психологічний, релігійний, етнічний та інші бар'єри. Суттєвою є також різниця між системами освіти в країні навчання та на батьківщині іноземних студентів.

На основі аналізу літератури та емпіричного матеріалу, накопиченого в ході опитування значної кількості іноземних та українських студентів (відповідно 1200 та 600 осіб) та іноземних і українських експертів (84 та 47 осіб відповідно) Л. Рибаченко виділила “критичні точки”, у які іноземний студент переживає кризові стани. Це приїзд студента в Україну, перехід із підготовчого відділення на перший курс та реадаптація при поверненні на батьківщину після закінчення навчання. Дисертантка відзначає необхідність вивчення психологічного стану й поведінки іноземних студентів у такі критичні періоди і вироблення рекомендацій щодо організації навчання іноземних громадян “на особистісно-зорієнтованій основі” [13: 12].

Особливо цінним є визначення Л. Рибаченко сутності й суперечностей сучасного стану освіти іноземних громадян в Україні й обґрунтування необхідності кардинальних змін у цій справі. На її думку, в наш час значення підготовки іноземних студентів для України зростає: така підготовка “сприяє не лише поглибленню взаємного порозуміння і довіри між країнами і народами, інтенсивному обміну інтелектуальними цінностями, духовному збагаченню людей, але й активному входженню України в освітній простір світового співтовариства та придбанню нею міжнародного авторитету” [13: 11]. Але процеси поширення позитивних перетворень у навчанні й вихованні іноземних студентів в Україні протікають досить повільно. І Л. Рибаченко не тільки доводить це за допомогою наведених в дисертації фактів, а й розробляє конкретні рекомендації щодо

інтеграції вищих навчальних закладів Донеччини у міжнародне співтовариство з експорту освітніх послуг.

Автори майже кожного з названих дисертаційних досліджень визначають недоліки, характерні для сучасної системи підготовки іноземних громадян в Україні, головними серед яких є: відсутність державної програми розвитку співробітництва із зарубіжними державами в галузі освіти, в якій би максимально були враховані інтереси усіх країн; відсутність угод між Україною та іншими країнами щодо взаємного визнання документів про освіту; недостатня обґрунтованість програмно-методичного забезпечення підготовки спеціалістів для зарубіжних країн; недостатнє використання зарубіжного досвіду в справі підготовки іноземних студентів тощо.

У досліджуваній період в Україні було підготовлено дві докторських дисертації з проблем навчання й виховання іноземних студентів. Це робота Н. Булгакової “Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті” (2002 р., спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) [2] та дисертація Н. Ушакової “Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України” (2010 р., спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання) [18].

Н. Булгакова визначила загальні вимоги до пропедевтичної підготовки іноземних студентів; розробила концепцію та модель структури цілісної системи та оптимального навчального процесу пропедевтичної підготовки студентів-іноземців з природничих дисциплін у сучасних умовах; створила за допомогою аналогової природної системи модель освітньо-кваліфікаційних рівнів системи освіти, визначила в ній місце пропедевтичної підготовки, обґрунтувала її мету і функцію; визначила умови формування змісту пропедевтичної підготовки й показала варіативну, оптимальну структуру змісту навчальних дисциплін на основі математичного опису гармонійності природних систем; розробила модель циклічної системи навчальних дисциплін у технічному університеті; створила на мові-посереднику адаптивну методичну систему формування предметних знань та здійснила експериментальну перевірку її ефективності для студентів-іноземців з різних країн [2].

Н. Ушакова [18] запропонувала методичну систему створення й експертизи підручника з російської мови навчання для іноземних громадян; розробила рівні моделі підручника, що відображають сутність процесу навчання в сучасних умовах (методологічний), особливості навчання іноземної мови, що є засобом професійної освіти й адаптації (соціолінгвістичний), а також лінгводидактичний, який формує методичну систему підручника; обґрунтувала методичне забезпечення аспектів кожного рівня підручника, що відповідають головним вимогам сучасної освітньої парадигми. На методологічному рівні науковцем було розроблено: аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, освітній, особистісно-орієнтований, проблемний аспекти; на соціолінгвістичному – міжкультурний, комунікативно-когнітивний методи, ефективного освітнього мовного середовища та рівнів володіння мовою; на лінгводидактичному – метамовний, семіотико-поліграфічний методи. Структурно-змістовими елементами моделі є модулі, що засобами терміносистеми, системи операторів навчальних завдань, текстотеки й інтегративної системи вправ підручника реалізують вимоги вищеназваних аспектів. До складу моделі дисертантка включила матеріали для самостійної роботи, контрольні матеріали, студентський компонент (рівень навченості, спеціальність, рідна мова) [18, с. 42–44]. Ефективність запропонованої Н. Ушаковою багатоаспектної моделі підручника з російської мови для іноземних громадян було доведено експериментально. Дисертація Н. Ушакової є суттєвим внеском як у теорію підручника, так і в теорію навчання російської мови як іноземної.

Слід відзначити, що, взагалі, протягом досліджуваного періоду більшість дисертацій було захищено саме за спеціальністю 13.00.02. Проте, в останнє десятиріччя захищалися дисертації і за спеціальностями 13.00.01, 13.00.07 та 13.00.09.

Так, Т. Дементьєва в 2005 році захистила дисертацію на тему “Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання” за спеціальністю 13.00.09 – теорія навчання [6]. Вона визначила сутність комунікативної компетенції студентів-іноземців у навчально-професійній сфері, її структуру, уточнила показники, критерії та рівні її сформованості; розробила технологію формування комунікативної компетенції у навчально-професійній сфері з використанням

навчально-мовленнєвих ситуацій, уточнила поняття навчально-мовленнєвої ситуації, виявила ефективні види навчально-мовленнєвих ситуацій.

Є. Степанов здійснив дисертаційне дослідження на тему “Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів” (2004-й рік, спеціальність 13.00.07 – теорія і методика виховання) [14]. Результатом його дослідження стала розроблена організаційно-педагогічна система формування культури міжетнічних відносин студентів (мета і зміст виховання, методи, засоби, форми діяльності студентів). Було встановлено, що ефективність формування культури міжетнічних відносин студентів досягається, якщо завдання формування певних якостей спеціально ставиться й цілеспрямовано вирішується в системі виховної роботи у вищому навчальному закладі, студенти залучаються до різноманітної діяльності, пов’язаної з міжетнічними контактами й міжкультурною комунікацією, їх діяльність відбувається в полікультурному середовищі в процесі міжетнічної взаємодії. Дисертант обґрунтував принципи формування культури міжетнічних відносин студентів (духовності, гуманізації, естетизації, культуровідповідності, полікультурності, толерантності), визначив рівні, критерії та показники культури міжетнічних відносин студентів.

За період з 2000-го по 2010 роки за спеціальностями 13.00.02 та 13.00.04 було захищено по п’ять дисертацій.

Пошукувачі, які здобували науковий ступінь кандидата наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання, розробляли методику навчання студентів-іноземців української (2 роботи), російської (2 роботи) мов та вокалу (1 робота). Так, Ж. Горіна (2001 р.) дослідила шляхи розвитку українського розмовного мовлення у студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів південного регіону України [4]. Н. Василенко в 2008 році захистила кандидатську дисертацію на тему “Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови у арабськомовних студентів”, у якій вона проаналізувала погляди лінгвістів, психологів, педагогів на природу орфоепічних навичок, здійснила порівняння звукових систем української та арабської мов на артикулярному, фонологічному та фонетичному рівнях, визначила місце арабо-української фонетичної інтерференції, навела модель порушень

реалізації українських фонем арабськими студентами у процесі сприйняття та відтворення мовлення й на цій основі спрогнозувала можливі порушення вимови українських фонем арабами [4]. Головним результатом її дослідження стала модель формування україномовної артикуляційної бази в арабськомовних студентів і відповідна система методичної роботи. Запропоновано систему вправ з формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабських студентів.

В. Ніколаєнко розробила методика навчання іноземних студентів однієї з базових граматичних категорій – виду російського дієслова (ГКВ), описала психологічні та психолінгвістичні особливості засвоєння російської мови як іноземної; здійснила когнітивно-зіставний аналіз ГКВ в російській та англійській мовах; виявила місця найбільш імовірного виникнення інтерференції; визначила поняття граматичної компетенції як складової комунікативної компетенції, установила методичні параметри навчання ГКВ та чотири етапи їх реалізації, уклала типологію вправ і розробила моделі мовленнєвих ситуацій, спрямованих на формування граматичної компетенції студентів-іноземців і розвиток уміння вживати дієслова доконаного і недоконаного виду у різних видах мовленнєвої діяльності на комунікативно-достатньому рівні й у різних типах контексту [10].

У дисертації, автором якої є Цзінь Нань, обґрунтовано методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України [20].

Автори дисертацій за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – присвятили свої дослідження розробці систем професійної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті (докторська дисертація Н. Булгакової, 2002 р.), формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища (О. Гуренко, 2005 р.), формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор (В. Коломієць, 2001 р.), підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики (О. Палка, 2003 р.), виявленню педагогічних умов розвитку пізнавальних потреб у іноземних студентів у процесі навчання (О. Резван, 2008 р.) [2; 5; 8; 11; 12 та ін.].

Аналіз тематики й змісту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата/доктора педагогічних наук, захищених в Україні за період 1990 – 2010 рр., дозволяє зробити такі **висновки**:

- існує суперечність між суспільною потребою в удосконаленні системи підготовки іноземних студентів у ВНЗ України і недостатнім науковим обґрунтуванням шляхів цього вдосконалення, про що свідчить незначна кількість дисертаційних досліджень за відповідною тематикою;
- найбільш активно (порівняно з іншими проблемами) вчені досліджують методичні аспекти навчання іноземців російської та української мов, а також питання їхньої пропедевтичної підготовки;
- суттєвим внеском у теорію навчання іноземних громадян стала розробка й обґрунтування багатоаспектної моделі підручника з російської мови для іноземних студентів;
- подальші дисертаційні дослідження проблем підготовки іноземних студентів у ВНЗ України та дослідження, спрямовані на порівняльний аналіз систем підготовки іноземних студентів у різних країнах є вкрай актуальними й необхідними.

Перспективними напрямками подальших досліджень проблеми підготовки іноземних громадян є порівняльний аналіз тематики дисертацій українських і російських авторів, присвячених цій проблемі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адаменко О. Підготовка іноземних студентів в Україні як об'єкт педагогічних досліджень / О. В. Адаменко // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку: Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (4–6 лютого 2002 року), Київ. – К.: Київ. нац. торг.-ек. ун-т., 2002 – 249 с. – С. 49–53.
2. Булгакова Н. Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Булгакова Наталія Борисівна. – К., 2002. – 446 с.
3. Василенко Н. В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Василенко Ніна Василівна. – К., 2009. – 183 с.
4. Горіна Ж. Д. Розвиток українського розмовного мовлення студентів національних груп нефілологічних факультетів вищих навчальних закладів південного регіону України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Горіна Жанна Дмитрівна. – О., 2001. – 270 с.

5. Гуренко О. І. Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах поліетнічного середовища : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Гуренко Ольга Іванівна. – Х., 2005. – 295 с.
6. Дементьєва Т. І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Дементьєва Тетяна Іванівна. – Х., 2005. – 207 с.
7. Кміт Я. М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кміт Ярослав Михайлович. – К., 1995. – 183 с.
8. Коломієць В. С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коломієць Валентина Степанівна. – К., 2001. – 173 с.
9. Московичев Л. Н. Диссертация как феномен науки и как фактор социальной стратификации / Л. Н. Московичев // Вестник Рос. Философ. общества. – 2000. – №1. – С. 125–133.
10. Николаенко В. В. Формирование русскоязычной грамматической компетенции англоговорящих студентов-иностранцев на начальном этапе обучения в высшей школе (на материале глагольных категорий) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Николаенко Вита Валентиновна. – Херсон, 2004. – 242 с.
11. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Палка Олександра Володимирівна. – К., 2003. – 234 с.
12. Резван Оксана Олексіївна. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб у іноземних студентів у процесі навчання : дис. ... канд. наук : 13.00.04 / Резван Оксана Олексіївна. – Х., 2008. – 196 с.
13. Рибаченко Л. І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946 – 2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Л. І. Рибаченко. – Луганськ, 2001. – 20 с.
14. Степанов Є. П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Степанов Євген Павлович. – Луганськ, 2004. – 194 с.
15. Тарасенко В. І. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-русистов в условиях межпредметной координации: (на материале подъязыка педагогики) : дис. ... канд. пед. наук. / Тарасенко Валентина Ивановна. – К., 1993. – 225 с.

16. Тетьянченко О. О. Педагогічні умови спілкування з іноземними студентами в процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетьянченко Олена Олександрівна. – К., 1997. – 160с.
17. Триняк М. В. Спілкування українських школярів із зарубіжними однолітниками як фактор формування рис громадянськості : дис. ... канд. пед. наук / Триняк Майя Вікторівна. – Харків, 1999. – 173 с.
18. Ушакова Н. І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (російська мова)” / Н. І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 45 с.
19. Хаткова Л. В. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів (на матеріалах підготовчого факультету) : дис. ... канд. пед. наук / Хаткова Лариса Василівна. – Черкаси, 1997. – 183 с.
20. Цзінь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів КНР у системі музично-педагогічної освіти України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цзінь Нань. – К., 2009. – 187 с.

УДК 81:243:378.018.43(410)

**ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ
НА ПРОДВИНУТОМ ЭТАПЕ**

*Алексеенко Т.Н., Копылова Е.В.,
Тростинская О.Н., канд. филол. наук (Харьков)
Корепанова Т.Э., канд. филол. наук (Москва)*

В статье описаны основные направления и принципы обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов продвинутого этапа в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина. Представлены учебные комплексы и пособия по русскому языку для иностранцев различных специальностей, разработанные на кафедре языковой подготовки ЦМО.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, программа обучения, студенты-нефилологи, учебные комплексы.

Алексєєнко Т.М., Копилова О.В., Тростинська О.М., Корєпанова Т.Е. **Навчання російської мови іноземних студентів-нефілологів на поглибленому етапі.** У статті описано основні напрямки та принципи навчання російської мови іноземних студентів-нефілологів поглибленого етапу в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна. Представлено навчальні комплекси й посібники з російської мови для іноземців різних спеціальностей, розроблені на кафедрі мовної підготовки ЦМО.

Ключові слова: російська мова як іноземна, програма навчання, студенти-нефілологи, навчальні комплекси.

Alekseyenko T.M., Kopylova O.V., Trostinska O.M., Corepanova T.E. **Training of the Russian Language for the Advanced Non-philological Foreign Students.**

Main directions and principles of training the Russian language for the advanced non-philological foreign students at V.N. Karazin Kharkov National University have been described in the article. Russian text-books and educational complexes worked out at the department of the language preparation for the foreigners of different specialities have been presented.

Key words: Russian as a foreign language, curriculum, non-philological students, educational complexes.

Обучение иностранных граждан в Харьковском национальном университете имени В.Н. Каразина осуществляется с 1949 года. За это время университет закончили более 15 000 иностранных студентов из 113 стран, более 300 защитили кандидатские диссертации и 3 – докторские. Языковое обучение иностранных студентов, магистрантов, аспирантов и стажеров проводится кафедрой языковой подготовки Центра международного образования, которая была основана в 1964 году. За время работы кафедрой накоплен огромный опыт обучения русскому языку различных категорий иностранных граждан.

Цель данной статьи – описать и обобщить особенности обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов на продвинутом этапе обучения.

В ХНУ имени В.Н. Каразина иностранные студенты-нефилологи обучаются на 20 факультетах. Согласно приказу № 260 МОН Украины от 04.04.2006 года такие студенты должны изучать русский язык в объеме 702 учебных часа в течение 7 семестров. В целях совершенствования обучения иностранных студентов кафедрой языковой подготовки ЦМО разработан информационный пакет курса

“Практический русский язык”, который читается иностранным студентам-нефилологам разных факультетов. Основной составляющей информационного пакета является учебная программа, структурированная по кредитно-модульному принципу. На основе утвержденной МОН Украины “Программы по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов” на кафедре создана инновационная “Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов”, разработанная в соответствии с требованиями кредитно-модульной системы обучения [23], с приложениями для каждого факультета, которые включают: 1) тематический план практических занятий в учебно-профессиональной сфере общения; 2) тематику текстов для самостоятельной работы в учебно-профессиональной сфере; 3) перечень лабораторных работ; 4) лексический минимум, необходимый для изучения учебно-профессиональной сферы общения; 5) список учебной литературы.

Основными коммуникативными сферами обучения иностранных студентов на I-II курсах являются учебно-профессиональная и социально-культурная. Доминирующей является учебно-профессиональная. Социально-культурная сфера занимает примерно 15-20% от общего количества учебного времени.

В речевом акте общения иностранных студентов I и II курсов отражаются следующие типы поведения, определяющие коммуникативные интенции обучающихся: желание или необходимость получить информацию (коммуникативная интенция-запрос), желание или необходимость стимулировать собеседника (коммуникативная интенция-побуждение), желание или необходимость воспроизвести информацию (коммуникативная интенция-сообщение).

Основные функционально-смысловые типы речи для устного и письменного высказывания на I и II курсах: монолог-описание, монолог-повествование, монолог-рассуждение, для диалогической речи – диалог-расспрос и диалог-беседа.

Каждый содержательный модуль содержит грамматический материал, общий для студентов разных специальностей, и материал по научному стилю речи, специфический для каждого факультета, на котором обучаются иностранные студенты. При этом грамматика является фундаментом для формирования и развития умений и

навыков во всех видах речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере, а также во всех других сферах общения, материал которых присутствует в учебном процессе в разном процентном соотношении на разных этапах обучения.

Содержание языковой компетенции на I курсе представлено синтаксисом простого предложения. На изучение вынесены следующие темы: “Выражение субъектно-предикатных отношений”, “Выражение объектных отношений”, “Действительный и страдательный обороты речи”, “Выражение атрибутивных отношений”, “Выражение пространственных, временных, условных, причинно-следственных, целевых, уступительных отношений”, “Выражение сравнения и соотношения явлений”. Эти же темы представлены на II курсе синтаксисом сложного предложения. Также на занятиях на I курсе осуществляется корректировка слухопроизносительных и графических навыков в процессе формирования умений и навыков в устных и письменных видах речевой деятельности в зависимости от уровня подготовки и национальной принадлежности студентов. Содержание и объем тем по словообразованию и морфологии определяются профилем обучения студентов и соответствуют изучаемым синтаксическим темам.

Текстовый материал в учебно-профессиональной сфере представлен текстами учебников и лекций по общеобразовательным и специальным дисциплинам, тематика текстов определяется содержанием дисциплин по специальности студентов. Разное содержательное наполнение учебных занятий по русскому языку объединено едиными коммуникативными задачами обучения в учебно-профессиональной сфере общения. Так, к концу I курса студенты должны уметь читать изучающим способом чтения тексты учебно-профессиональной сферы, при аудировании понимать не менее 60% информации текстов по специальности, составлять разные виды планов, конспекты прослушанного и прочитанного текста, задавать вопросы по прочитанному и прослушанному тексту и отвечать на них, излагать в письменной и устной форме основную информацию прочитанного и прослушанного текста, составлять по аналогии тексты на основе разного типа планов, а также визуальных опор (схем, таблиц, рисунков, диаграмм).

В социально-культурной сфере обучения на I курсе студенты

изучают темы по страноведению “Высшее образование в Украине”, “Университеты Украины. Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина”, а также разговорные темы “Высшее образование страны студента”, “Университеты страны студента”, “На факультете. В деканате”, “Мой рабочий день”.

Весь учебный материал I курса распределен на 8 содержательных модулей, каждый из которых включает изучение грамматической темы, чтение и аудирование текстов по специальности с последующим формированием умений и навыков в различных видах речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере общения, изучение темы из социально-культурной сферы. Изучение каждого модуля завершается письменным модульным контролем, для проведения которого на кафедре разработан “Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов I курса” (издан для экономистов, психологов, а также студентов медико-биологического профиля) [3; 13]. Контроль уровня сформированности навыков и умений языковой компетенции студентов осуществляется на уровне словосочетания, предложения и микротекста, т.е. с учетом методического принципа нарастания трудностей. К каждому модульному контролю прилагаются критерии оценок в национальной шкале и шкале ECTS.

На итоговый контроль на I курсе выносятся изучающее чтение текста из учебно-профессиональной сферы общения с последующим составлением плана и устным воспроизведением содержания прочитанного по вербальной опоре, ответы на вопросы по прослушанному тексту по специальности с контролем уровня понимания и письменным составлением конспекта, написание лексического диктанта из учебно-профессиональной сферы, монологическое высказывание на изученную тему социально-культурного характера. Для проверки соответствия уровня знаний и умений студентов программе обучения в конце каждого семестра проводится компьютерное тестирование для студентов разных специальностей.

На II курсе продолжается дальнейшее развитие и совершенствование навыков и умений в изучающем, ознакомительном и ознакомительно-изучающем чтении, формируются навыки и умения в просмотрном (поисковом) чтении текстов учебно-профессиональной

и социокультурной сфер. Продолжается развитие и совершенствование навыков и умений говорения в монологической речи. Основная коммуникативная цель обучения письменной речи на II курсе – обучение тезированию текстов из учебно-профессиональной сферы. Текстовый материал в учебно-профессиональной сфере: тексты из учебников и монографии (фрагменты), лекции по специальным дисциплинам II курса.

В социально-культурной сфере обучения на II курсе студенты изучают темы по страноведению: “Украинский календарь”, “Традиции и обычаи украинского народа”, а также разговорные темы “Национальные праздники страны студента” и “Традиции и обычаи страны студента”.

Учебный материал II курса содержит 6 модулей, изучение каждого модуля завершается модульным контролем.

В итоговый контроль на II курсе (III семестр) включается ознакомительное и изучающее чтение текста из учебно-профессиональной сферы с последующим составлением тезисов в письменной форме на основе извлеченной информации, аудирование текста по специальности и пересказ (монологическое высказывание) прослушанного, подготовленное высказывание на изученную тему социально-культурной сферы. На итоговый контроль в IV семестре (II курс) выносятся изучающе-ознакомительное чтение оригинального текста из учебника по специальности студента, монологическое высказывание с элементами аргументации на основе прочитанного; аудирование текста из учебно-профессиональной сферы и составление тезисов в письменной форме на основе прослушанного; подготовленное монологическое высказывание на изученную тему социально-культурной сферы.

На III курсе коммуникативными сферами обучения являются профессиональная, общественно-политическая и социально-культурная. Доминирующей сферой обучения также является учебно-профессиональная, на которую отводится до 70% всего учебного времени.

Типы и виды речевых интенций, реализуемые иностранными студентами-нефилологами данного этапа обучения в коммуникативных сферах обучения таковы: желание или необходимость воспроизвести информацию (коммуникативные

интенции – сообщение, утверждение), желание или необходимость дать оценку сообщаемой информации (коммуникативная интенция – аргументация), желание или необходимость сделать заключение, обобщить информацию, сформулировать собственный вывод (коммуникативная интенция – вывод).

На III курсе продолжается развитие речи и совершенствование навыков и умений в просмотровом (поисковом) чтении, а также формируются навыки и умения в реферативном и просмотрово-реферативном видах чтения текстов из учебно-профессиональной сферы. Развиваются умения и навыки в следующих типах устных и письменных монологов: монолог-описание с элементами рассуждения, монолог-повествование с элементами рассуждения, монолог-рассуждение. В области диалогической речи студенты должны уметь вести диалоги-расспросы и диалоги-беседы на определенную тему с использованием различных комментирующих материалов.

Языковой материал данного этапа обучения включает обобщающие грамматические темы, которые вызывают наибольшие затруднения у иностранных студентов: “Глаголы движения”, “Виды глагола”, “Глаголы с частицей *-ся*”, “Причастие”, “Деепричастие”, “Выражение отрицания”, а также изучаются синтаксические средства связи текста, средства для передачи содержания текста при помощи его описания с включением оценки и языковые средства оформления реферата, так как основной целью обучения письменной речи на III курсе является формирование и развитие умений и навыков обработки научных текстов (статей) из учебно-профессиональной сферы общения.

Текстовый материал учебно-профессиональной сферы представлен неадаптированными текстами из учебников и монографий, статьями из научных и научно-популярных периодических изданий по профилю обучения студентов (тематика определяется содержанием дисциплин по специальности студентов). Коммуникативные задачи обучения едины для студентов-иностранцев разных специальностей. К концу III курса студенты должны уметь читать тексты изучающим, ознакомительным и ознакомительно-изучающим способом чтения, при аудировании понимать не менее 70% информации текста по специальности с

последующим полным или сжатым изложением прослушанной информации, составлять разные виды планов, конспекты прослушанного и прочитанного текста, составлять собственные тексты по аналогии на основе сложного плана (в том числе тезисного) и визуальных опор с использованием собственных знаний студентов.

Социально-культурная сфера обучения на III курсе представлена темами по страноведению: “Украинская наука. Выдающиеся ученые Украины”, “Ученые Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина”, а также разговорной темой “Ученые страны студента (по профилю обучения студентов)”. В общественно-политической сфере студенты изучают разговорную тему “Глобальные проблемы современности: экологические, экономические, демографические и т.д. (по профилю обучения студентов)”.

Учебный материал III курса распределен на 4 модуля, каждый из которых включает изучение грамматической темы, изучение текстов по специальности и темы из социально-культурной или общественно-политической сфер общения. После изучения каждого модуля проводится письменный и устный модульный контроль.

На итоговый контроль на III курсе в V-м семестре выносятся ознакомительно-изучающее чтение из учебно-профессиональной сферы общения и составление собственного монологического высказывания на его основе, письменное сообщение по прочитанному тексту с использованием синтаксических средств связи и изложением собственной оценки информации, а также монологическое высказывание на изученную тему социально-культурного или общественно-политического характера. В VI-м семестре итоговый контроль включает чтение текста (статьи, научного сообщения из отраслевых научных или научно-популярных журналов) с последующим написанием реферата и подготовку монологического высказывания на изученную тему социально-культурного или общественно-политического характера.

VII-й семестр IV курса является завершающим этапом обучения русскому языку иностранных студентов-нефилологов.

Коммуникативные сферы обучения данного курса – учебно-профессиональная (50% учебного времени), социально-культурная (30% учебного времени), общественно-политическая (20% учебного

времени).

Временное соотношение между видами речевой деятельности приблизительно одинаково для всех коммуникативных сфер обучения.

По завершении IV курса иностранный студент должен в вербальной форме и в соответствии с нормами русского языка реализовать следующие типы и виды речевых интенций и коммуникативных программ, относящихся к учебно-профессиональной и социально-культурной сферам общения: желание или необходимость воспроизвести информацию (коммуникативная интенция – сообщение), желание или необходимость дать оценку сообщаемой информации (коммуникативная интенция – аргументация), желание или необходимость прокомментировать полученную информацию с целью создания субъективного реферата и реферата-обзора (коммуникативная интенция – комментирование).

На данном этапе ставятся задачи дальнейшего развития и совершенствования навыков и умений реферативного чтения текстов различного содержания с целью дальнейшего развития навыков и умений, необходимых студентам-нефилологам в их учебно-познавательной и научно-информационной деятельности, а также ознакомительного (ознакомительно-просмотрового и ознакомительно-реферативного) чтения текстов из учебно-профессиональной и социально-культурной коммуникативных сфер. В монологической речи студенты должны уметь составлять все виды монологов: описание, повествование, рассуждение; особое внимание уделяется составлению устных рефератов на темы, связанные со специальностью студента. В диалогической речи студенты должны принимать участие в дискуссиях на заданную тему. В письменной речи студенты должны научиться продуцировать реферат-обзор по двум статьям и совершенствовать умения и навыки составления реферата по одной статье.

Содержание языковой компетенции тесно связано с коммуникативной задачей совершенствования умений и навыков составления реферата-обзора, поэтому на данном этапе обучения изучаются языковые средства, оформляющие реферат-обзор.

Текстовый материал в учебно-профессиональной сфере обучения представлен неадаптированными текстами из учебников по специальности, статьями из научных и научно-популярных изданий,

тематика которых определяется содержанием дисциплины по специальности студентов.

В социально-культурной и общественно-политической сферах обучения на IV курсе студенты изучают темы по страноведению: “Украина сегодня”, “Культура и ментальность украинского народа”, а также разговорные темы: “Моя специальность”, “Роль моей профессии в развитии моей страны”, “Русский язык в моей жизни”, “Культура страны студента”.

Учебный материал на IV курсе распределен на 2 модуля, каждый из которых включает изучение текстов учебно-профессиональной сферы и тем из социально-культурной и общественно-политической сфер. В конце первого модуля проводится письменный и устный модульный контроль, а в конце второго модуля – итоговый контроль в форме государственного экзамена по русскому языку.

В требования государственного экзамена включены: письменный реферат по одному источнику или реферата-обзора по нескольким источникам (статьи научного характера, по содержанию связанные со специальностью студента); чтение текста по профилю обучения студента и участие в диалоге-беседе по его содержанию, а также монологическое высказывание из учебно-профессиональной, социально-культурной или общественно-политической сферы рекомендуемой тематики (“Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина”, “Глобальные проблемы современности”, “Русский язык в моей жизни”, “Моя специальность”, “Роль моей профессии в развитии моей страны”, “Украина сегодня”).

Для обучения иностранных студентов разных факультетов на кафедре языковой подготовки созданы учебные комплексы, включающие учебники по грамматике и учебные пособия по языку специальности, для студентов экономического профиля обучения [9–11; 14; 17; 22; 25], технического профиля [18; 20; 21], будущих медиков [1; 2; 4–6; 16].

Для студентов различных специальностей создан “Сборник упражнений по грамматике русского языка”, в котором каждая грамматическая тема представлена на материале общелитературного языка и трех подвидов научного стиля: инженерно-технического, экономического и естественнонаучного [19].

Разработаны учебные пособия, направленные, на формирование

профессиональной компетенции иностранных студентов, обучающихся на геолого-географическом и экологическом факультетах [7; 8; 15], биологическом факультете [24], социологическом и историческом факультетах [12].

При кафедре языковой подготовки совместно с Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина создан Центр тестирования по русскому языку, в котором иностранцы могут сдать экзамен, определяющий уровень владения русским языком и получить сертификат международного образца.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко Т.Н. Научный стиль речи : учеб. пособие для иностр. студентов-медиков / Т.Н. Алексеенко, Л.П. Красовская, Л.А. Куллевацкая. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2005. – 252 с.
2. Алексеенко Т.Н. Практическое пособие по грамматике русского языка: Медико-биологический профиль / Т.Н. Алексеенко, Л.И. Васецкая. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2008. – 188 с.
3. Алексеенко Т.Н. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов: Медико-биологический профиль / Т.Н. Алексеенко, Т.Е. Манивская, О.Н. Тростинская, И.Н. Кушнир. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 164 с.
4. Алексеенко Т.Н. Практическая грамматика русского языка для иностранных студентов: Медико-биологический профиль. II год обучения / Т.Н. Алексеенко, Т.Е. Манивская, Т.А. Иванова. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 124 с.
5. Алексеенко Т.Н. 7 уроков по развитию устной речи: Диалоги: врач – больной / Т.Н. Алексеенко, А.О. Малышенко. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 60 с.
6. Алексеенко Т.Н. Русско-украинско-английско-китайско-арабский медико-биологический словарь / Т.Н. Алексеенко, Т.Е. Манивская, О.Н. Тростинская, Ван Лей. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. – 132 с.
7. Брусенцова О.Д. Все о земле : учеб.-метод. пособие для иностр. студентов I-II курса геолого-географ. и эколог. факультетов / О.Д. Брусенцова, В.И. Каркач, И.Г. Черванев. – Харьков: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 110 с.
8. Брусенцова О.Д. Климатология : учеб. пособие по рус. яз. для иностр. студентов I курса геолого-географ. факультета спец. “Экология и охрана окружающей среды” / О.Д. Брусенцова, Н.А. Гвоздь. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 47 с.

9. Давыдова А.Н. Сборник текстов и заданий по развитию речи : практ. пособие по рус. яз. для иностр. студентов / А.Н. Давыдова, Е.В. Копылова, Л.П. Санина. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 111 с.
10. Давыдова А.Н. Тексты и задания по русскому языку : учеб. пособие по рус. яз. для иностр. студентов III курса эконом. специальностей / А.Н. Давыдова, Е.В. Копылова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2006. – 124 с.
11. Давыдова А.Н. Синтаксис сложного предложения в современном русском языке (для иностр. студентов) / А.Н. Давыдова, Е.В. Копылова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2003. – 104 с.
12. Иванова Т.А. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов 1-2 курсов социол. факультета / Т.А. Иванова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2004. – 124 с.
13. Копылова Е.В. Модульный контроль языковой подготовки иностранных студентов – экономистов и психологов / Е.В. Копылова, И.Н. Кушнир. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 123 с.
14. Курилюк Т.И. Разговорная практика на уроках русского языка : учеб. пособие для иностр. студентов 1-2 курсов эконом. факультета и факультета МЭО и ТБ / Т.И. Курилюк. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 92 с.
15. Некос В.Е. Начала экологии и неоекологии : пособие по рус. яз. для иностр. студентов I курса геолого-географ. факультета спец. “Экология и охрана окружающей среды” / В.Е. Некос, О.Д. Брусенцова, А.В. Титаренко. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2004. – 123 с.
16. Павленко М.П. Обучение реферированию научного текста: Ч. I. Медико-биологический профиль / М.И. Павленко, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова, О.Н. Тростинская. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина. – 2009. – 99 с.
17. Павленко М.П. Обучение реферированию научного текста: Ч. II. Экономический профиль / М.И. Павленко, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова, О.Н. Тростинская. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина. – 2009. – 86 с.
18. Петрушова О.В. Учебное пособие по русскому языку: грамматика / О.В. Петрушова, И.И. Черненко, Г.А. Славтич. – Харьков: Компания СМИТ, 2004. – 280 с.
19. Петрушова О.В. Сборник упражнений по русскому языку для студентов-иностранцев основного этапа обучения / О.В. Петрушова, О.Н. Тростинская, И.И. Черненко, А.В. Тарлева. – Харьков: ООО Компания СМИТ, 2007. – 290 с.
20. Петрушова О.В. Учебное пособие по русскому языку: Науч. стиль для иностр. студентов I курса / О.В. Петрушова, И.И. Черненко, Г.А. Славтич. – Харьков : Компания СМИТ, 2004. – 320 с.

21. Петрушова О.В. Учебное пособие по русскому языку : науч. стиль для иностр. студентов II курса / О.В. Петрушова, И.И. Черненко, Г.А. Славтич. – Харьков : Компания СМИТ, 2004. – 162 с.
22. Санина Л.П. Изучаем язык экономики : практ. пособие по рус. яз. для иностр. студентов / Л.П. Санина, А.Б. Чистякова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2005. – 127 с.
23. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
24. Тростинская О.Н. Учебно-методическое пособие по русскому языку для иностранных студентов I-II курсов биологических специальностей / О.Н. Тростинская. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2004. – 96 с.
25. Черненко И.И. Учебное пособие по русскому языку : науч. стиль для студентов-иностранцев I курса эконом. спец. / И.И. Черненко. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 192 с.

УДК 811.111'271:378.091.3

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПРИ НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В НЕМОВНИХ ВНЗ

*Бородіна Г.І., канд. філол. наук,
Спевак А.М. (Харків)*

У статті розглянуто низку методичних проблем, які стосуються формування комунікативних вмінь при навчанні іноземної мови студентів немовних ВНЗ. Узагальнюється досвід роботи, розглядається застосування певних стратегій та методик при навчанні читання та усного спілкування.

Ключові слова: формування комунікативних вмінь, навчання професійного читання, навчання усного спілкування.

Бородина А.И., Спевак А.М. Пути формирования коммуникативных умений при обучении иностранному языку в неязыковых вузах.

В статье затрагивается ряд методических проблем, касающихся формирования коммуникативных умений при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов. Обобщается опыт работы,

рассматривается использование определённых стратегий и методик в обучении чтению и устному общению.

Ключевые слова: формирование коммуникативных умений, обучение профессиональному чтению, обучение устному общению.

Borodina A.I., Spevak A.M. Ways of Communicative Skills Formation in the Process of Teaching Foreign Languages at Non-linguistic Higher Educational Establishments.

The article deals with some problems of developing students' communicative skills in the process of teaching foreign languages at non-linguistic higher educational establishments. The work experience has been summarized; the application of certain strategies and technologies has been presented.

Key words: developing communicative skills, teaching professional reading, teaching speaking.

Розвиток все більш тісних міжнаціональних зв'язків у всіх сферах людської діяльності і зростаюча потреба в оволодінні іноземними мовами стали стимулом для подальшого удосконалення методики навчання іноземних мов. У суспільстві виникла потреба в реальному спілкуванні, яка перевела мету навчання в практичну площину.

Викладання іноземних мов у вищій школі на сучасному етапі вимагає нових підходів, оскільки вступ до Болонського процесу передбачає широкомасштабну підготовку студентів, які готові до навчання в межах європейської освітньої системи. Якщо студенти бачать реальну можливість використати отримані на заняттях з іноземної мови знання в конкретних життєвих ситуаціях, це створює для них потужну мотивацію. Безсумнівно також зростає попит на спеціалістів зі знанням іноземних мов на ринку праці, що є додатковим стимулом при навчанні.

Визначаючи тенденції в курсі викладання іноземної мови, сьогодні називають перед усім реалізацію комунікативного підходу, а набуття комунікативної компетенції визнається домінуючою метою комунікативного навчання [1: 1-17].

Поняття “компетенція”, “комунікативна компетенція” не є новими в дидактиці, вони розроблялись у працях багатьох філософів, дидактів, лінгвістів. В останні десятиріччя в методиці, педагогіці та психології інтенсивно розглядалась концепція комунікативної компетенції відповідно до викладання іноземних мов, зокрема в роботах

Г.А. Китайгородської, Є.І. Пасова, А.Р. Лурія, І.О. Зимньої, І.Л. Бім, Є.В. Мусницької та інших.

Проте здається, що цілий ряд методичних проблем, які стосуються формування комунікативних вмінь в умовах сучасного технічного ВНЗ, потребують подальшої розробки. Незважаючи на підвищення значущості навчального предмета “іноземна мова”, кількість годин, визначених для цього предмета в технічних ВНЗ, не лише не збільшується, але навіть іноді скорочується. Викладачі змушені враховувати недостатній рівень знань і умінь, з якими випускники середніх шкіл приходять до вищих навчальних закладів, а також вирішувати проблему навчання студентів із різним рівнем мовної підготовки. Необхідно підкреслити, що в умовах технічного ВНЗ важливо ставити цілі, які можливо досягти, та реально прогнозувати результати навчання.

Мета цієї статті – надати конкретні пропозиції практичного характеру стосовно навчання різних форм мовленнєвого спілкування іноземною мовою в реальних умовах технічного ВНЗ.

Комунікація розуміється як процес усного та письмового спілкування, суть якого полягає в обміні інформацією та її оцінюванні. Формування комунікативних умінь усного та письмового спілкування іноземною мовою передбачає володіння на певному рівні іншомовними мовленнєвими вміннями в різних видах мовленнєвої діяльності. Звертаючись до навчання іноземної мови в технічному ВНЗ, ми будемо говорити про формування комунікативної компетенції і в професійному читанні, і в усному спілкуванні.

Володіння іноземною мовою спеціалістами технічного профілю частіше за все пов'язано з читанням. Читання відіграє виключну роль в житті та діяльності спеціаліста: завдяки читанню він може користуватися різноманітною інформацією. Читання в період професійної діяльності стає для спеціаліста джерелом задоволення комунікативних потреб. Комунікативний підхід в умовах технічного ВНЗ передбачає, що процес навчання іноземної мови повинен поєднувати в собі, з одного боку, навчання структури іншомовного висловлювання, а з іншого боку – підготовку майбутнього спеціаліста до конкретної професійної діяльності, пов'язаної з використанням іноземної мови та формуванням відповідних професійних вмінь. Професійне читання включає ряд ситуацій, найбільш типовими з яких

для інженера є пошук фактичного матеріалу, ознайомлення з цим матеріалом, вилучення необхідної інформації, вміння узагальнити та зробити висновки. Вирішення цих завдань потребує наявності певних знань, формування вмінь, які забезпечували б комунікативну компетенцію читання.

У курсі іноземної мови надзвичайно важливою є роль методичного забезпечення, яке включає адекватний текстовий матеріал. Зміст цього матеріалу повинен відповідати пізнавальним інтересам учнів, а також містити завдання, виконання яких здатне забезпечити формування комунікативної компетенції в читанні. В умовах технічного ВНЗ йдеться про прискорене оволодіння читанням, що передбачає перехід від інформативних до активних, творчих, розвиваючих, інтенсивних форм пізнавальної та навчальної діяльності студентів [2: 28-30].

Найбільш важливими характеристиками текстового матеріалу в професійно-орієнтованому підручнику для інтенсивного навчання читання іноземною мовою мають бути автентичність, наявність комунікативної та професійної спрямованості та ступінь складності, що відповідає рівню підготовки студентів. Це передбачає створення системи навчальних посібників, які включають кількісно та якісно визначений лексичний запас, а також ретельно відібраний та компактно презентований граматичний матеріал, необхідний для розуміння спеціальних текстів. Порівняна простота та стислість перших текстів враховує специфіку перехідного ступеня між шкільним та університетським курсами навчання, а система навчальних занять із самого початку має бути побудована виходячи із мінімальних знань студентів.

Вважаючи комунікативну компетенцію метою і результатом навчання, не слід забувати, що її досягнення можливе лише за умови сформованості лінгвістичної компетенції як одного із головних аспектів навчання іноземної мови: навчання комунікації не повинно витісняти навчання мови як системи. При цьому специфіка професійно і комунікативно орієнтованого навчання вносить свої корективи в технологію навчання: перевагу слід надавати більш ефективним і економічним засобам пояснення і засвоєння граматичного матеріалу.

Комунікативна спрямованість підготовки з іноземної мови спеціалістів технічного ВНЗ повинна відобразитися не тільки в

тематиці текстів, але й перш за все, в характері текстових вправ, послідовно і систематично відтворених у навчальних посібниках. Ретельно розроблена система комунікативних завдань на базі текстів підручників забезпечує формування та вдосконалення комунікативних умінь читання. Рекомендовано використовувати завдання, які моделюють реальні ситуації професійної діяльності майбутнього спеціаліста, при цьому значна частина цих текстових вправ повинна носити проблемний характер. Такі завдання містять питання, на які в тексті немає готової відповіді, вони передбачають подолання деякого інтелектуального утруднення, вимагають власних розумових зусиль, вмінь оцінити отриману з тексту інформацію, виробляють звичку користуватися здобутими в процесі читання знаннями в професійній ситуації. Виконання таких завдань сприяє формуванню вміння виводити судження, виходячи з наведених у тексті фактів, оцінити та інтерпретувати ці факти, що і забезпечує глибину розуміння тексту і розвиває комунікативні вміння в читанні.

Аналіз низки публікацій, в тому числі навчальної літератури з іноземної мови для немовних ВНЗ, а також спостереження за практикою викладання під час навчального процесу, показує недостатню розробленість важливих методичних підходів до формування комунікативних умінь професійного навчання у вищій немовній школі. Ми змушені констатувати, що протягом багатьох років відсутнє видання стабільних, ретельно розроблених підручників для технічних ВНЗ, які б пройшли критичний аналіз та апробацію. Їхнє місце зайняли навчальні посібники, що розробляються кожною кафедрою іноземних мов кожного навчального закладу, посібники, які часто називають “методичками” та видають “на місці”, у своєму ж навчальному закладі, і застосовують при навчанні “своїх” же студентів. Навряд чи можна очікувати суттєвого покращення ситуації з комунікативно орієнтованим навчанням в технічних ВНЗ, якщо такий стан речей з підручниками не зміниться.

Умови викладання іноземної мови в технічному ВНЗ при мінімальній кількості годин диктують необхідність зосередити зусилля лише на одному з видів мовленнєвої діяльності, тобто доводиться присвячувати аудиторні заняття в основному вивченню вибраного граматичного та лексичного матеріалу, формуванню в першу чергу лінгвістичної компетенції, а також навчання професійного читання.

Однак сучасному грамотному фахівцю, який прагне отримати більш цікаву й високооплачувану роботу та мати можливість знаходити нових партнерів для спільної праці, необхідно володіти всіма видами мовленнєвої діяльності, в тому числі навичками і вміннями слухання і говоріння іноземною мовою.

На нашу думку, вирішити проблему формування комунікативної компетенції можливо, навчаючи усного спілкування на додаткових (факультативних) заняттях з іноземної мови.

Кафедра мовної підготовки Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. П. Василенка має багаторічний (більше 20 років) досвід роботи факультативного курсу англійської мови. Курс триває від трьох до шести семестрів, заняття проводяться один раз на тиждень. Методичні принципи, на яких ґрунтується наш факультативний курс, у цілому узгоджуються з діяльнісно-орієнтованим підходом, прийнятим у рекомендаціях Ради Європи, а також із запропонованим оцінюванням рівня володіння мовою учнів. Останнім часом структуру програми і стратегію факультативних занять було удосконалено з урахуванням цих рекомендацій.

Методику, сформовану в ході навчання на факультативних заняттях, можна назвати комплексною, оскільки одночасно відбувається навчання граматики, здатності використовувати мовний словниковий запас, письма, говоріння та аудіювання. Тут основний зміст комунікативної компетенції складає здатність вести усне спілкування, яке включає: здатність слухати, здатність розуміти, здатність розмовляти.

Не викликає сумніву той факт, що розвинути ці здібності до рівня мовних автоматизмів в умовах технічного ВНЗ дуже складно. В цьому зв'язку дуже важливо з точки зору методики дотримуватись принципу комунікативної достатності.

Комунікативно-достатнє спілкування – це спілкування іноземною мовою, мінімізоване за формою, позбавлене стилістичного різноманіття, мовної та інформаційної надлишковості. По суті під комунікативною достатністю розуміють мовну стислість, виявлену за нормами певної іноземної мови.

Навчання аудіювання здійснюється на всіх етапах: перший етап передбачає розвиток механізмів сприйняття усного іноземного

мовлення. Наступний етап передбачає розвиток більш складних умінь аудіювання, а далі – оволодіння аудіюванням як складовою частиною усного іншомовного спілкування. Просунутий етап передбачає формування здатності розуміти іншомовні тексти визначеної довжини та складності.

При формуванні умінь мовлення у студентів немовних спеціальностей особливого важливого методичного значення набуває зміст і організація навчання. Методисти вважають, що однією з найважливіших комунікативних стратегій говоріння є компенсаторна стратегія. Її сутність полягає в синонімічній заміні таких мовних засобів, які через недостатньо сформований рівень лінгвістичної компетенції не можуть бути використані в мовленні на перших етапах навчання. Дуже важливо розвинути уміння обійти мовні труднощі, використовуючи відомий, хоча й спрощений лексико-граматичний матеріал. Мета викладача – підібрати лексичний апарат, мінімізований із врахуванням цілей, комунікативних намірів і термінів навчання.

Навчання наших студентів компенсаторної стратегії передбачає ретельний відбір та організацію завдань, які розвивають вміння описово виражати думку, користуватися засвоєними репліками, мовленнєвими кліше, закріпленими за певними ситуаціями спілкування, використовувати прості слова, відомі студенту. Вміння учня компенсувати “прогалини” у своїй лінгвістичній компетенції є важливими чинниками успішного виконання завдань в усіх видах діяльності.

З цією метою використовуються конкретні комунікативні завдання, які формують уміння говоріння з опорою на навички та уміння аудіювання, що набуваються. Багато завдань розвивають уміння діалогічного мовлення: важливо показати студентам структуру діалогу, навчити їх починати, підтримувати, завершувати діалог, використовуючи необхідні мовні кліше.

Для успішного формування комунікативної компетенції необхідно визначити дидактичні вимоги до студента, який має бути активним в навчальному процесі, ініціативним, здатним спілкуватися іноземною мовою не тільки з викладачем, але й з іншими студентами, проявляти творчість при запам’ятовуванні, накопиченні та використанні навчальної інформації.

Необхідно враховувати психологічні та вікові характеристики студентів. Дуже важливим є створення відповідного психологічного клімату на заняттях, в основі якого лежить відсутність страху перед мовною помилкою, зняття психологічних бар'єрів у процесі навчального спілкування. Провідну роль у цьому мають відігравати навчальні ігри, які широко використовуються на факультативних заняттях як один із факторів формування мовленнєвих навичок і вмінь. Ігри формують основні синтаксичні моделі висловлювання, уміння поставити питання, висловити власну думку, формувати комунікативну інтенцію (наказати, запропонувати, аргументувати, заперечити, погодитися).

Багаторічна робота на факультативних заняттях дала можливість накопичити корисний досвід та відібрати комунікативні ігри з сучасних автентичних джерел, а також відібрати найбільш ефективні методи роботи з ними [3: 1-93].

Ми відбираємо такі ігри, що є динамічними, веселими, не займають багато часу, відпрацьовують певну комунікативну модель, містять елемент змагання. В ході навчання ігри дещо ускладнюються, головним чином щодо лексичного матеріалу. Водночас повторюються і закріплюються певні граматичні конструкції. Використовуються нескладні фразеологізми, клішовані звороти міжфразового зв'язку. Ігри дозволяють швидко перейти від тренувальних вправ до власне комунікативної діяльності при навчанні усного спілкування.

Складний шлях розвитку методики навчання іноземних мов у технічному ВНЗ свідчить про те, що у нових умовах природної мотивації і суспільної потреби у фахівцях-нефілологах, які володіють іноземною мовою, у сучасній вищій школі принципове значення має врахування реальних умов навчання. Формування комунікативної компетенції є безперервним процесом вирішення засобами мови, що вивчається, актуальних для суспільства та самих студентів завдань, що ведуть до розширення меж комунікації. Велике значення може мати узагальнення позитивного досвіду роботи, накопиченого кафедрами немовних ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 11–17.

2. Бородіна Г.І. Комуникативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному ВНЗ / Г.І. Бородіна // Іноземні мови. – 2005. – №2. – С. 28-30.
3. Borodina G.I. Games for Speaking / G.I. Borodina, A.M. Sprevak. – Х.: Міськдрук, 2010. – 93 с.

УДК 81'243:[378.6:62

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ
ИНОЯЗЫЧНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК НЕОБХОДИМОЕ
УСЛОВИЕ ГУМАНИТАРИЗАЦИИ ВЫСШЕГО
ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Бекетова А.П.,

Куприна Т.В., канд. пед. наук (Екатеринбург, Россия)

В статье обосновываются основные направления гуманитаризации высшего технического образования: создание и внедрение специальных программ, способствующих развитию межкультурной коммуникативной компетентности студентов, а также специальная подготовка преподавателей, создающих иноязычную межкультурную образовательную среду.

Ключевые слова: адаптация, гуманитаризация, коммуникация, межкультурная образовательная среда.

Бекетова А.П., Куприна Т.В. Професійно-орієнтоване іншомовне навчання як необхідна умова гуманітаризації вищої технічної освіти.

У статті обґрунтовано основні напрями гуманітаризації вищої технічної освіти: створення й упровадження спеціальних програм, що сприятимуть розвитку міжкультурної комунікативної компетентності студентів, а також спеціальна підготовка викладачів, які створюють іншомовне міжкультурне освітнє середовище.

Ключові слова: адаптація, гуманітаризація, комунікація, міжкультурне освітнє середовище

Beketova A.P., Kuprina T.V. Professionally-oriented Foreign Language Teaching as a Necessary Condition for Pertaining to the Humanities of Higher Technical Education

Basic directions of pertaining to the humanities of higher technical education: making and implementing special programs promoting the development of students'

intercultural communication competence as well as a special program for lecturers creating a new intercultural educational space are grounded in the article.

Key words: adaptation, pertaining to the humanities, communication, intercultural educational space.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что гуманитаризация высшего технического образования – одна из ведущих стратегий обновления высшего образования. Ее основной задачей является придание общечеловеческого характера обучению профессии.

Выпускники высших технических учебных заведений обладают глубиной и широтой знаний, но в практической деятельности, зачастую, не способны проявлять гибкость, маневренность, вариативность решений, у них слабо развиты видение дальнейшей перспективы и реакция на изменение конкретной ситуации.

В условиях адаптации к рыночным отношениям и жесткой конкуренции в сфере образовательных услуг перед высшими техническими учебными заведениями встала задача – выпускать специалистов, качество подготовки которых удовлетворяло бы потребителей на рынке труда. Результаты зарубежных и отечественных исследований свидетельствуют о том, что рынок часто не в состоянии предвидеть, в каких именно специалистах он будет нуждаться. Поэтому современный специалист наряду с фундаментальной подготовкой должен иметь такой уровень общекультурного развития, который позволял бы ему свободно и эффективно ориентироваться в разнообразной и динамично развивающейся действительности. Конкурентоспособность современного специалиста зависит не только от овладения студентом будущей специальностью, но и от его разносторонней гуманитарной культуры, творческого мышления, воспитанности.

В. М. Колпаков приводит некоторые базовые умения, качества и навыки, необходимые для успешности профессиональной деятельности:

1) аналитические (вырабатывать долгосрочные, краткосрочные цели; выявлять существенно важные характеристики окружающей среды; вовремя осознавать необходимость принципиальных изменений);

2) социальные (ориентировать людей на достижение поставленных целей; грамотно налаживать общение в коллективе; координировать совместные усилия исполнителей; согласовывать индивидуальные, групповые и общеорганизационные интересы);

3) эмоционально-психологические (продуктивно работать в стрессовых ситуациях: быстро психологически перестраиваться, приспосабливаться к новой обстановке; переносить регулярные эмоциональные перегрузки; иметь смелость идти на оправданный риск) [2: 147].

Без гуманитаризации не может быть сформирована полноценная личность, обладающая вышеуказанными умениями, качествами и навыками. “Личность – это всегда индивидуальность, формирующаяся в культуре и на основе культуры. Она – наследница и одновременно творец культуры. Профессия обретает человеческий смысл для личности лишь тогда, когда за ней обнаруживается нечто более высокое и самоценное, а именно, обретение своей индивидуальности в многогранном и противоречивом мире культуры, своего неповторимого “человеческого лица”” [3].

Помимо этого, через профессию человек должен вписаться в пространство культуры, освоить ее смыслы и ценности. В этом освоении, или даже присвоении, смыслов и ценностей гуманитарной культуры формируется духовность человека, его мировоззрение, понимание им своего места и роли в обществе.

Целью данной статьи является определение основных направлений гуманитаризации высшего технического образования.

Правомерность гуманитаризации подкрепляется, по мнению И.И. Ашмарина, тремя взаимосвязанными аргументами [1]:

Во-первых, статус высшего учебного заведения заставляет заботиться о достаточно широком образовании, которое способствует не только профессиональной подготовке, но и наращиванию духовного потенциала личности.

Во-вторых, подготовка кадров, ориентированных на исследования и разработки, предполагает достаточно гармоничное развитие будущего специалиста, формирование не только аналитических (строгое математически фундированное мышление), но и синтетических (продуктивное воображение) способностей.

В-третьих, профессиональная деятельность инженера осуществляется в конкретном социальном (институциональном,

рыночном, правовом, межличностном) контексте, значимость которого в технологии этой деятельности неуклонно возрастает.

В понятие гуманитаризации входят, с одной стороны, собственно гуманитарные знания, включая все науки о человеке, а также литературу и искусство, с другой стороны, гуманистическое воспитание, утверждающее этику гуманизма, выраженную в общечеловеческих ценностях. Таким образом, гуманитаризацию образования можно определить как “педагогический процесс, ориентированный на формирование и развитие социокультурной личности обучаемого посредством расширения и углубления его гуманитарных знаний и осуществления его гуманистического воспитания” [5].

Как отмечает О. В. Немирович, в качестве целей гуманитаризации высшего технического образования, выступают:

- формирование у студента качеств личности, необходимых для успешной будущей трудовой деятельности, а также для удовлетворения потребностей саморазвития, самосовершенствования и самореализации;
- интегрирование личности в национальную и мировую культуру;
- формирование человека и гражданина, нацеленного на совершенствование общества;
- воспроизведение, развитие до требуемого уровня и дальнейшее совершенствование кадрового потенциала общества;
- обеспечение получения студентом профессии и соответствующей (требуемой) квалификации;
- содействие взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности с учетом разнообразия мировоззренческих подходов и реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений [5].

Студенты высших технических учебных заведений должны быть вовлечены в процесс усвоения гуманитарного знания с целью осознания ими культурно-исторической миссии науки и техники в жизни человечества и своего места в осуществлении этой миссии. В рамках технического вуза значительную помощь в этом может оказать обучение иностранному языку, в процессе которого происходит введение будущих инженеров в историко-культурно-ценностной контекст.

Влияние учебной деятельности по изучению иностранного языка на развитие личности обучаемого свидетельствует о наличии взаимного влияния между процессом овладения иностранным языком и процессом развития определенных качеств личности. Наличие взаимосвязи и взаимовлияния здесь проявляется в том, что на занятиях по иностранному языку, кроме приобретения знаний, навыков, умений, осуществляется совершенствование разнообразных социально ценных качеств личности.

Обучение иностранному языку может обогатить ценностно-ориентированное мировосприятие студентов, развить интеллектуальную, эмоциональную и деятельностную сферу личности только в случае организации обучения с использованием иноязычных текстов и специальных заданий и упражнений, отвечающих определённым требованиям. Тематика текстов должна отражать интересы студентов, что, безусловно, не только углубляет их знания, но и повышает интерес к избранной профессии, способствует расширению профессионального и общего кругозора, приводит к повышению культуры речи. Кроме того, тексты должны содержать как гуманитарную, так и профессиональную информацию, знакомить учащихся с представителями будущей профессии, с краеведческими и экологическими проблемами, активизировать знания студентов по истории и культуре, развивать творчество обучаемых.

Образцы речевого этикета позволяют студентам правильно ориентироваться в официальной или неофициальной обстановке при общении с зарубежными коллегами с учетом национальной специфики. Речевой этикет – это важный элемент любой национальной культуры, в котором отражается неповторимость обычаев, образа жизни, условий быта каждого народа, что необходимо в условиях диалога культур.

Система упражнений, направленных на развитие коммуникативных умений, должна вызывать эмоциональный отклик, стремление к анализу, оценке нравственной сущности поступков и действий людей; учить интерпретировать свои собственные поступки с точки зрения принятых в обществе моральных норм; научить понимать глубинный смысл текста, ситуации.

Для развития личностных и деловых качеств будущего специалиста “Иностранный язык” является одной из основных

учебных дисциплин. Развитие личности студентов высших технических учебных заведений может осуществляться через развитие уровня их гуманитарной культуры посредством использования специально отобранного содержания обучения (текстов, заданий, упражнений) и современных технологий обучения иностранному языку.

Важнейшим условием, опосредующим эффективное использование процесса обучения иностранному языку как средства гуманитаризации высшего технического образования, является мотивационная готовность студентов к восприятию гуманитарного содержания учебных материалов на иностранном языке. Достаточная степень общей эрудиции, развитости уровней гуманитарной культуры обеспечивает специалисту профессионально необходимые умения проводить переговоры, мотивировать и воодушевлять людей, урегулировать конфликты, поддерживать постоянный творческий рост, генерировать новые профессиональные идеи, пользоваться социокультурными ценностями и технологиями.

Высокие требования предъявляются и к преподавателю иностранного языка, так как он должен не только организовывать общение на уроке, создавая благоприятный психологический климат, способствующий раскрытию индивидуальных особенностей каждого, но и обладать творческим потенциалом, указывающим на профессиональную компетенцию преподавателя.

Для преподавателей, создающих креативную продуктивную обучающую среду, удовлетворяющую потребности своих обучаемых, не существует универсального подхода (McEwan, 2000). Студенты и студенческие группы все разные. Преподавателям необходимо исходить именно из их уникальности. Наиболее положительная и продуктивная обучающая среда исходит из определения и уточнения того, что вовлекается конкретно в учебный процесс: что хотят студенты от преподавателя и преподаватель от студентов (Albert, 1996) [7].

Обучающая программа обязательно должна иметь развивающую направленность и воспитывать ассертивность, т.е. уверенность, настойчивость во взаимодействии, которые основываются на философии личностной ответственности, опоре на свои силы, осознании интересов партнеров, уважении себя и других [4].

Успех решения любой проблемы зависит от субъективного представления человека, его образа окружающей среды, поэтому в задачу преподавателя входит воспитание у студентов адекватного восприятия действительности, его способности охватывать динамически меняющиеся технологические и коммуникативные процессы. Принятие будущим специалистом решений – это не только выбор альтернативы, но и способность самостоятельно проектировать иноязычную и профессиональную деятельность и выстраивать коммуникацию при групповом решении проблемы. Здесь требуется развитие у студентов инициативы, настойчивости и владения собой в профессиональном иноязычном общении.

Усилившееся в последнее время взаимодействие отечественных специалистов с зарубежными коллегами, стремление использовать в своей работе разнообразные источники информации, зачастую на иностранном языке, желание соответствовать высоким квалификационным требованиям со стороны работодателей и быть конкурентоспособным на рынке труда, перспектива получения более престижной и высокооплачиваемой работы – все это обуславливает значимость изучения иностранного языка в высших технических учебных заведениях.

Выводы. Обучение студентов иностранному языку в соответствии с изложенными принципами позволяет говорить о новой формации профессионалов, о новом типе профессионально ориентированной языковой личности.

Сочетание обучения языку специальности и иностранному языку представляет особую ценность. Ведь прагматика обучения иностранному языку в высших технических учебных заведениях как раз и заключается в создании оптимальных условий для достижения студентами хорошего уровня владения языком в целях реализации потенциальных задач, связанных с будущей профессиональной деятельностью во всем спектре ее проявлений.

Несмотря на существующие проблемы и трудности, учебная дисциплина “Иностранный язык” призвана обеспечить адекватную современным требованиям языковую подготовку выпускника технического вуза, предоставляя ему условия овладеть широкими квалификационными возможностями, столь необходимыми для осуществления профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ашмарин И.И. Гуманитарная составляющая университетского научно-технического образования [Электрон. ресурс] / И.И. Ашмарин, Е.Д. Клементьев. – Режим доступа : // <http://www.hdirussia.ru/> – Загл. с экрана.
2. Колпаков В. М. Стратегический кадровый менеджмент / В.М. Колпаков, Г.А. Дмитренко. – К. : МАУП, 2005. – 752 с.
3. Кравец А.С. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования [Электрон. ресурс] / А.С. Кравец. – Режим доступа : // <http://www.rciabc.vsu.ru/> – Загл. с экрана.
4. Куприна Т.В. Управление эмоциями в зеркале кросс-культурных исследований / Т.В. Куприна, С.М. Минасян, О.В. Руда. – Ереван (Армения) : Лимуш, 2010. – 151 с.
5. Немирович О.В. Изучение иностранных языков как средство гуманитаризации высшего технического образования [Электрон. ресурс] / О.В. Немирович. – Режим доступа : <http://www.oim.ru/> – Загл. с экрана.
6. Федоткина Е.В. Гуманитаризация высшего технического образования [Электрон. ресурс] / Е.В. Федоткина. – Режим доступа : <http://www.t21.rgups.ru/> – Загл. с экрана.
7. Wiseman D.G. Quality Teaching in Higher Education: Teaching at the University Level : Cross-Cultural Perspectives from the United States and Russia / D.G. Wiseman, G.H. Hunt. – USA : Charles C. Thomas Publisher, LTD, 2007. – P. 35–52.

УДК 811.111'342:378.091.3

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ВИВЧЕННІ ФОНЕТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Брода М.В., канд. пед. наук (Дрогобич)

Розкрито умови забезпечення інноваційних процесів у вивченні фонетики англійської мови: гуманізація, демократизація її змісту, форм і методів, індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу, організація самостійної роботи кожного студента тощо. З'ясовано, що успіх навчальної діяльності студента визначається також сформованістю мотиваційної сфери його особистості, попередженням неуспішності,

педагогічною реалізацією контролю та оцінювання, позитивним психологічним кліматом у навчанні тощо.

Ключові слова: дидактичні умови, вивчення фонетики, демократизація змісту навчання, індивідуалізація навчання, самостійна робота.

Брода М.В. Дидактические условия обеспечения инновационных процессов в изучении фонетики английского языка в высших учебных заведениях.

Раскрыты условия обеспечения инновационных процессов в изучении фонетики английского языка: гуманизация, демократизация ее содержания, форм и методов, индивидуализация и дифференциация учебно-воспитательного процесса, организация самостоятельной работы каждого студента и т. д. Выяснено, что успех учебной деятельности студента определяется также сформированностью мотивационной сферы его личности, предупреждением неуспеваемости, педагогической реализацией контроля и оценивания, позитивным психологическим климатом при обучении и т.п.

Ключевые слова: дидактические условия, изучение фонетики, демократизация содержания учебы, индивидуализация учебы, самостоятельная работа.

Broda M. V. Didactic Terms of Providing Innovative Processes in English Phonetics Learning at Higher Educational Institutions

The article studies the terms of providing innovative processes in the English phonetics learning: humanizing, democratization of its content, forms, methods, individualization and differentiation of an educational process, organization of independent work for every student and the like. It is found out that the success of student's educational activity is determined by the formation of his motivational sphere, prevention of non-progress, pedagogical realization of control and assessment, by a positive psychological climate in studies and so on.

Key words: didactic terms, phonetics learning, democratization of the educational content, individualization of education, independent work.

Сприятливі умови для інноваційного навчання кожної особистості у ВНЗ у переломний період історії європейської цивілізації насамперед означають забезпечення вибору життєвих орієнтацій, врахування особистісних та державних потреб, що ведуть до прогресу, гармонії і ціннісного самовизначення, реалізації в житті, а також якісне вивчення навчальних дисциплін.

Значні економічні та соціально-політичні зміни в українському суспільстві, що впливають на його духовне життя й визначають розвиток інтелектуальної думки, позначилися на розвитку багатьох ідей щодо шляхів реформування змісту навчальних дисциплін у практиці вищих навчальних закладів. Його оновлення передбачає особистісну орієнтацію, демократизацію, що репрезентована концепцією діяльнісного підходу, пріоритет моралі, забезпечення якісної освіти тощо. Формування змісту навчальних предметів та вихід освіти на рівень світових стандартів передбачається програмою Болонського процесу.

Відомі дослідження окремих шляхів забезпечення вищої освіти в контексті Болонського процесу (В. Андрущенко [4], О. Вишневський [2], В. Кремень, А. Фурман та ін.), обґрунтування важливих трансформаційних процесів у змісті навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах України (І. Бех [1], А. Бойко, С. Ніколаєва та ін.), окремих підходів до вивчення фонетики (Л. Гарашук [3], Л. Дацків та ін.). Однак відсутні дослідження щодо важливих умов розвитку змісту навчальних предметів (у т.ч. фонетики англійської мови) у європейському просторі вищої освіти.

Мета статті – з'ясування та обґрунтування необхідності врахування дидактичних умов забезпечення інноваційних процесів у вивченні фонетики англійської мови у вищих навчальних закладах.

Найголовнішим орієнтиром і, відповідно, дидактичною умовою успішного вивчення фонетики англійської мови у вищих навчальних закладах є орієнтація на духовно-емоційну сферу у структурі особистості, що є виявом справжньої гуманізації цього предмету, створенням можливостей для індивідуалізації та диференціації його змісту і зосередженістю на перспективних інтересах студента. Перевага раціонального осмислення навколишнього світу, орієнтація на забезпечення добробуту і матеріального комфорту приводить не до успіху в усіх сферах життя, а до втрати важливих пріоритетів у житті. Орієнтація виховання на любов до людей, що є головною цінністю змісту діалогів, обговорюваних ситуацій, веде до утвердження гідного суспільного становища кожного, реалізації можливості долати конфлікти шляхом досягнення порозуміння, закладати гарантії оновлення і прогресу.

Завдання орієнтації навчання на досягнення всебічного гармонійного розвитку особистості вимагає реалізації демократичного підходу до побудови навчально-виховного процесу, що великою мірою сприяє успіхам студентів у їхній навчальній діяльності. Йдеться про те, що вся діяльність студентів має бути спрямована на забезпечення їх розвитку, вдосконалення і самореалізації. Організація та зміна різних видів діяльності та спілкування є ключовими у формуванні особистості, оскільки саме від виховання залежить розвиток прагнення до будь-якої діяльності.

Зміна змісту фонетичного матеріалу виявляється в його адаптації до життя молоді у відкритому суспільстві, у створенні завдань активного соціального самовираження, тому важливою умовою його осучаснення є регулювання кількості інформації, змісту завдань, значна увага до розв'язування проблем. Це означає одночасне зменшення частки готової інформації і нарощування творчої діяльності, що саме й забезпечує розвивальне і виховне навчання [2]. Отже, застосування діяльнісного підходу, що передбачає пристосування навчального процесу до особливостей студентів та умов діяльності, засвоєння студентами особистого досвіду, виявляється також у керівництві їх самонавчанням, самовихованням, саморозвитком, успішній організації самостійної роботи студентів, забезпеченні можливостей для вияву їхньої самостійності, ініціативності, відповідальності та, на нашу думку, є конкретним втіленням демократичних змін.

Зменшенням теоретичного компоненту змісту фонетики є запропоновані зарубіжними вченими П. Ешбі [7], К. Вессельс [8] та ін. завдання творчого характеру, проблеми, драматичні постановки тощо, які потребують певного дослідження, креативності, напруження, роботи інтелекту.

Умовою для демократичної структурної побудови змісту кожного навчального предмету є його різнорівневність, відображена у різних рівнях складності програм, у посібниках, підручниках, що забезпечуватиме можливості для вибору інформації, змісту завдань. Тому профільне навчання, поглиблене вивчення фонетики згідно з комунікативними потребами стають важливими чинниками демократизації навчання іноземної мови.

Проблема оновлення змісту освіти має розглядатися у зв'язку зі створенням можливостей для самостійного вивчення предмету, пошуком засобів стимулювання самостійної творчої діяльності й активною участю студентів у навколишньому житті. Індивідуалізація навчання й виховання кожної особистості, врахування особливостей кожної людини та створення умов для вдосконалення її здібностей в обраній сфері діяльності реалізуються на практиці у межах диференційованого чи профільного навчання, особистісно зорієнтованого виховання.

Задля гармонійного розвитку кожної особистості мало зусиль лише педагога. Заходи щодо підтримки самостійності, діловитості, активності, відповідальності тощо заслуговують на увагу (мають значення і форми, методи навчання, і шляхи розвантаження змісту дисципліни – завдяки не лише скороченню інформації, а й нарощуванню досвіду творчої діяльності, і організація індивідуалізованого та диференційованого навчання), однак успішність найбільше залежить від зусиль самого студента. Звідси, необхідною умовою забезпечення успішного вивчення фонетики є реалізація самостійної навчальної діяльності кожного, хто опановує іноземну мову.

Важливим засобом організації самостійної навчальної діяльності є модульно-рейтингове навчання, яке передбачає засвоєння певної частини інформації та участь у діяльності, спрямованій на використання цієї інформації (у стандартних і нестандартних ситуаціях), дозволяє забезпечити систематичне вивчення предмету, створити стимули для регулярної та якісної роботи в першу чергу власними зусиллями. Діяльність студентів на практичних заняттях із фонетики забезпечується шляхом виконання письмових робіт, участі у творчих дискусіях, рольових іграх, аналізі життєвих ситуацій тощо. Ці заняття можуть проходити у формі запитань і відповідей, диспутів, співбесіди.

У масовому навчанні індивідуалізація, як важлива умова його успішного забезпечення, реалізується, зазвичай, в межах диференціювання цього процесу, що передбачає умовний поділ студентів на групи з більш-менш однорідними психологічними характеристиками і рівнем підготовки. Диференціація відповідно до вибраного рівня складності завдань сприяє тому, щоб результат

навчальної діяльності залежав від зусиль кожного студента [4]. До того ж, диференціація має надати можливість усім учасникам навчального процесу позбутися почуття неповноцінності і відчуття радості праці, тому важливою умовою успішного навчання стає також формування справді демократичних, гуманних стосунків між учасниками педагогічного процесу, атмосфери доброзичливості і партнерства.

Змісту навчання, визначеному стандартами освіти, має відповідати також забезпечення навчальних закладів відповідною методичною документацією й такими індивідуалізованими засобами навчання, як особисте навчальне приладдя, індивідуальні завдання, роздатковий матеріал, персональний комп'ютер тощо. Вони допомагають працювати самостійно, у своєму темпі, відповідно до своїх особливостей та планів.

Відомо, що навчальна діяльність здійснюється під впливом певних стимулів, спонукань, якими є потреби, інтереси, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації тощо. Ці стимули впливають на формування змісту діяльності, в якій вони реалізуються, оскільки зумовлюють, на думку психологів, мотивацію (або мотиваційну сферу) навчальної діяльності.

Рівень сформованості мотиваційної сфери є необхідною передумовою успіху навчальної діяльності. Від особливостей організації навчальної діяльності, реалізації педагогічного впливу та формування активного внутрішнього ставлення до інформації залежать якісні зміни у мотиваційній сфері учасників навчального процесу, розвиток інтересу студентів та усвідомлення ними необхідності навчальної діяльності.

Становлення особистості відбувається через формування мотивації стати особистістю, що підносить людину, зближує її з іншими. Тому кожен педагог повинен допомогти людині пізнати себе, усвідомити необхідність формування справжньої особистості, інтереси якої збігаються із загальнолюдськими.

Серед соціальних мотивів можна виділити мотиви, що характеризуються впевненістю у корисності навчання, прагненням опанувати потрібну для суспільства сферу діяльності, а також мотиви співпраці та успішного спілкування з іншими людьми. Зрозуміло, що мотив може виникнути в результаті самостійної роботи студента (внутрішній мотив) або за допомоги педагога (зовнішній мотив),

і успіх у формуванні мотивів навчання залежить від результатів навчальної діяльності, її оцінки з боку педагога, педагогічного такту, врахування вікових та індивідуальних особливостей студента.

Методика навчання мовлення сьогодні бере за основу комунікативний підхід до вивчення іноземної мови. Щодо навчання фонетики, то види діяльності виходять за рамки традиційних завдань на повторення, розпізнання, опис органів мовлення та навчання транскрипції. Точне відтворення вимови звуків та інтонації без зв'язку з функціональним наповненням недостатньо для успішного навчання мови. Тому все частіше наголошується на важливості застосування комунікативних завдань на розвиток плинності мовлення, а не тільки на точність відтворення звуків. Останні застосовуються переважно на початку заняття як вправи на розігрів [9].

Студент сам визначає ставлення до інформації та навколишнього середовища, і тут мають значення усі впливи, погляди і поведінка всіх, з ким він контактує, враження від усього побаченого, вивченого. Можливість формувати власні погляди, судження тощо впливає на засвоєння кожного навчального предмету. У навчанні фонетики англійської мови це найповніше реалізується при застосуванні технік драматизації, одним із основоположником якої є Ч. Вессельс [8]. Адже перебудова навчально-виховного процесу, забезпечення партнерських стосунків між педагогами і студентами, опора на самовизначення майбутніх фахівців, прагнення викладачів удосконалюватися веде до звільнення від стереотипів старого мислення і підготовки студентів до повноцінного життя в інформатизованому суспільстві та найповнішої реалізації в ньому.

У зв'язку з перенесенням акценту на діяльність студента потрібно визнати, що контроль за навчальною діяльністю здійснюється у поєднанні із самоконтролем, питома вага якого зростає, що дає можливість студенту самому бачити результати свого навчання і служить основою удосконалення управління навчальним процесом внесення відповідних коректив. До того ж, таке поєднання забезпечує розвиток емоційно-вольової сфери, пізнавальних інтересів учасників навчального процесу, підвищення відповідальності, формування акуратності, діловитості. Контроль потребує оцінювання навчальної діяльності, тобто встановлення якості виконання завдань, їх підготовки, здатності студентів до

творчого розв'язання проблем, одержаного досвіду, сформованих особистісних якостей. При цьому важливо акцентувати увагу не на недоліках, а на успіхах студентів.

Якщо контроль не зводиться до випадкової перевірки знань та відтворення необхідної інформації, а здійснюється з метою переосмислення вивченого матеріалу, систематизації знань, усвідомлення результатів навчальної діяльності, активного пошуку, творчого розв'язання проблемних ситуацій, застосування знань у нових умовах, то для його реалізації потрібне детальне вивчення особистості студентів. Адже контроль передбачає, окрім оцінювання реальних знань, умінь, досвіду, також врахування попередніх успіхів, старанність у роботі, намагання працювати на межі своїх можливостей, що може виражатися в коментуванні, міркуваннях, пропозиціях, оцінювальних судженнях педагога, усних чи письмових висловлюваннях, побажаннях, проханнях, підказках.

Важливе педагогічне значення має застосування взаємного (переважно з опорою на ключі) та парного контролю, оскільки це дає можливість краще презентувати результати роботи й помітно збільшує шанси на самовираження (мова йде переважно про контроль за виконанням письмових робіт, диктантів тощо). Так зване традиційне опитування не дає можливості забезпечити якісне самовираження студента, якого оцінюють, й активізувати решту. Інноваційним напрямком контролю та коригування засвоєних фонетичних вмінь є застосування комп'ютерних технологій, що відкриває також можливість успішної самостійної роботи студентів [7].

Важливою умовою забезпечення успішного вивчення фонетики є реалізація сприятливої духовно-моральної атмосфери, в якій живуть і навчаються студенти, коли відсутні конфлікти, інтриги, заздрощі, коли дитина має гарний настрій, працює з оптимізмом, вірою у власні сили і т. ін. [9]. Отже, педагог не має права нав'язувати своїх переконань, а повинен виявляти мудрість і такт, позитивні емоції.

У вивченні фонетики дуже значні є емоційні фактори. Особливо це пов'язане із самоусвідомленням студентів, самосприйняттям та рівнем самовпевненості. Тому вчені підкреслюють необхідність емоційного компонента у навчанні фонетики, на протипагу існування лише інтелектуального. Дослідження проблеми створення сприятливого психологічного клімату вказує на те, що сприймання

інформації найкраще відбувається на емоційно спокійному фоні, коли людина фізично розслаблена, хоча розумово активна [6].

Ефективними методами зменшення напруження у фонетичній практиці є застосування технік драми. Завдяки їм студенти стають експресивнішими, у них з'являється більше бажання практикувати вимову звуків чи експериментувати з інтонаційними зразками.

Отже, умовами забезпечення інноваційних процесів у вивченні фонетики англійської мови є гуманізація, демократизація змісту предмету, форм, методів, індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу, організація самостійної роботи кожного студента тощо. Важливим є позитивний психологічний клімат у навчанні, що забезпечується створенням атмосфери оптимізму, віри у позитивні результати своєї роботи. Доброзичлива вимогливість у взаєминах зі студентами повинна ґрунтуватися на врахуванні їхніх інтересів, прагнень, бажань.

Перспективами дослідження є вивчення цілісної системи визначення змісту філологічних дисциплін – принципів відбору інформації, основних компонентів, напрямків змісту та тенденцій його формування, форм, методів, засобів та передумов його успішної реалізації у практиці сучасних вищих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Виховання особистості: Особистісно-орієнтований підхід: У 2-х кн. / І. Бех. – К., 2003. – Кн. 1. – 280 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посіб. для студ. / О. Вишневський. – 2-е вид., доопрац. і доп. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
3. Гаращук Л. Деякі проблеми формування фонологічної компетенції у процесі навчання англійської мови у ВНЗ / Л. Гаращук // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2008. – № 37. – С. 99–102.
4. Корсакова О. Про технологію диференційованого навчання / О. Корсакова // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С. 44–46.
5. Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку: колект. моногр. / за заг. ред. В. П. Андрущенко [та ін.]; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – Харків : Вид-во НУА, 2009. – 504 с.
6. Approaches to pronunciation teaching / Ed. A. Brown. – Hemel Hempstead: Prentice Hall International, 1995. – 105 p.
7. Ashby M. Innovations in practical phonetics teaching and learning [Електрон. ресурс] / M. Ashby, M. Figueroa-Clark. – Режим доступу :

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.112.9057&rep=rep1&type=pdf>. – Назва з екрану.

8. Wessels Ch. Drama / Ch. Wessels. – Oxford: Oxford University Press, 1995. – 137 p.
9. Wrembel M. Innovative approaches to the teaching of practical phonetics [Електрон. ресурс] / M. Wrembel. – Режим доступу : <http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/ptlc2001/pdf/wrembel.pdf>. – Назва з екрану.

УДК 811.161.1'243'36:376-054.62

МІНІМІЗАЦІЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ВІДОМОСТЕЙ З РОСІЙСЬКОЇ ГРАМАТИКИ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМЦІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

Варава С.В., Груцяк В.І., канд. фіз.-мат. наук (Харків)

У статті проаналізовано обсяг теоретичних відомостей з системи російської граматики під час навчання іноземців, які починають вивчати російську мову, та зроблено висновок щодо необхідності мінімізації інформації. Теоретичні положення статті проілюстровано за допомогою матеріалу створеного авторами довідкового посібника “Вступ до російської граматики”: наведено елементи граматичної системи, опис яких представлено в довіднику, а також елементи, опис яких автори вважають недоцільним на початковому етапі навчання.

Ключові слова: іноземні студенти, початковий етап навчання, граматична система російської мови, мінімізація теоретичних відомостей.

Варава С.В., Груцяк В.І. Минимизация теоретических сведений о русской грамматике при обучении иностранцев на начальном этапе. В статье рассматривается вопрос об объеме теоретических сведений о системе русской грамматики при обучении иностранцев, приступающих к изучению русского языка, и делается вывод о необходимости минимизации информации. Теоретические положения статьи иллюстрируются с помощью материала созданного авторами справочного пособия “Введение в русскую грамматику”: представлены элементы грамматической системы, описанные в справочнике, а также элементы, описание которых авторы посчитали нецелесообразным на начальном этапе обучения.

Ключевые слова: иностранные студенты, начальный этап обучения, грамматическая система русского языка, минимизация теоретических сведений.

Varava S.V, Grutsyak V.I. Minimization of Theoretical Information about the System of Russian Grammar in Training Foreigners at the Initial Stage.

The article discusses the amount of theoretical information about the system of Russian grammar in teaching foreigners the Russian language at the initial stage; it concludes the necessity of minimizing the information. The theoretical notions of the article have been illustrated taking into account the material of the textbook "Introduction to Russian grammar": the elements of the grammatical system described in the textbook as well as the elements the description of which the authors consider inappropriate at the initial stage of training.

Key words: foreign students, initial stage of training, grammatical system of the Russian language, minimization of theoretical information.

У процесі викладання практичного курсу російської мови як іноземної (РЯІ) значну увагу традиційно приділяють формуванню граматичних навичок розуміння й упізнавання синтактико-морфологічних структур речення, вибору та вживання цих структур у мові. В той же час, як справедливо стверджують методисти, викладачі РЯІ повинні, виходячи зі свідомо-практичного методу навчання, формувати в іноземців не тільки граматичні навички, але й граматичні знання, тобто знання форми, значення та особливостей вживання синтактико-морфологічних структур російської мови, тому що саме наявність цих знань є умовою міцності сформованих навичок [6]. Свідоме володіння граматичною будовою мови, яку вивчають, допомагає адекватній побудові власних висловлювань, у той час як наближене розуміння граматичних одиниць та їх місця в граматичній системі часто уповільнює мовну практику й викликає різноманітні помилки в мовленні іноземців [7].

У зв'язку з цим вважаємо за доцільне на початковому етапі вивчення російської мови ознайомити іноземців зі стислим теоретичним описом граматичної системи російської мови їх рідною мовою або за допомогою мови-посередника, що започаткує формування граматичних знань і стане основою їх подальшого поглиблення.

На цей час створено досить багато різних підручників і навчальних посібників для іноземців на початковому етапі, зокрема для іноземних

студентів підготовчих факультетів ВНЗ. Проте залишається актуальним створення матеріалів довідкового типу (теоретичний опис граматичної системи російської мови) для початкового етапу навчання з перекладом на рідну мову іноземців (або мову-посередник) [1].

Раніше ми аналізували існуючі граматичні довідники, метою яких є дати стислий опис граматичної будови сучасної російської літературної мови, без знання чого не можна активно опанувати російську мову в усній та письмовій формах, а також обґрунтовували доцільність створення довідкового посібника “Вступ до російської граматики” [1; 2; 3]. Такі посібники для іноземців, які розмовляють арабською [4] та китайською [5] мовами, були видані в 2010 році.

Під час створення посібників ми виходили з того, що довідковий посібник такого типу, з одного боку, має допомогти студентам отримати первинне уявлення про російську мову як чітку розгалужену, але єдину систему. З іншого боку, в ньому повинні бути наведені необхідні компоненти цієї системи, які в подальшому навчанні будуть наповнюватися конкретним змістом. Наприклад, за таким методом під час знайомства з іменником студенти дізнаються, що ця частина мови має такі граматичні категорії: рід (чоловічий, жіночий, середній), число (однина, множина), відмінок (перелічено назви відмінків й основні відмінкові питання); значення відмінків і система флексій у відмінкових формах іменників на даному етапі не презентуються.

Питання про можливий мінімум інформації, який повинен складати зміст довідника, виявилось досить складним: з одного боку, необхідно було дати у загальних рисах повне уявлення про систему та її компоненти, з іншого – інформація не повинна була стати надлишковою, тому що надмірність інформації ускладнює сприйняття і перешкоджає її чіткому структуруванню. У попередніх публікаціях [1] було перелічено основні компоненти, які мали увійти до довідкового посібника “Вступ до російської граматики”, проте під час створення довідника у зв’язку з необхідністю мінімізації теоретичних відомостей з граматичної системи російської мови нам довелося відмовитися від пояснення деяких компонентів, презентація яких раніше здавалася необхідною.

Зокрема, під час подання теоретичного матеріалу з фонетичної системи в створеному посібнику демонструється, що в російській мові існують голосні й приголосні звуки, є літери, які позначають ці

звуки; надаються поняття дзвінкості / глухості та твердості / м'якості приголосних, а також наголошених і ненаголошених голосних. Опис процесів оглушення й одзвінчення приголосних, а також редукції голосних, що спочатку було заплановано залучити до довідника, ми визнали надлишковим на даному етапі – з цими процесами студенти ознайомляться під час подальшого вивчення вступно-фонетичного курсу.

Презентація граматичної системи російської мови у створеному довіднику містить два розділи: подання теоретичного матеріалу на рівні слова й на рівні речення. На рівні слова описано частини мови (у тому числі введено поняття самостійних і службових, змінюваних і незмінних частин мови). Опис морфології складає основний зміст даного довідкового посібника, у зв'язку з чим головна увага приділяється слову як граматичній одиниці та його морфологічним категоріям.

Під час знайомства з іменником, як уже було зазначено, введено категорії роду, числа, відмінка. Поняття іменників спільного роду не надається. Іменники *singularia tantum* і *pluralia tantum* наводяться, але без уведення відповідних термінів (наприклад: “Некоторые существительные употребляются только в единственном числе (*молоко*) или только во множественном числе (*часы*)” [5: 10]). З лексико-граматичних розрядів іменників охарактеризовано лише іменники – назви істот і неістот. Поняття типів відмінювання іменників не введено. Невідмінювані іменники (з омонімічними відмінковими формами) також не презентуються.

На наш погляд, на початковому етапі у теоретичному довіднику є надлишковою демонстрація відмінкових флексій, основних значень відмінків, а також наведення прикладів уживання іменників у різних відмінках у контексті – на рівні речення; доцільним є лише перелік назв відмінків і основних відмінкових питань.

Під час ознайомлення з прикметником студенти дізнаються, що прикметник залежить від іменника, який він визначає, та узгоджується з ним у роді, числі і відмінку, а також про існування повної та короткої форм прикметників, про вищий та найвищий ступені порівняння. Під час визначення прикметника як частини мови зазначено, що “это часть речи, которая обозначает признак предмета и обычно отвечает на вопросы *какой? какая? какое? какие?*” [5: 10]. Таким чином,

поняття присвійних прикметників не розглядається, що зумовлено невисокою частотністю вживання присвійних прикметників у мовленні. Лексико-граматичні розряди прикметників (якісні, відносні прикметники), поняття позитивного ступеню порівняння не введено.

Ознайомлення з числівником включає опис порядкових і кількісних числівників. Збірні числівники не презентуються. Неозначено-кількісні числівники не представлено. Правила відмінювання числівників не висвітлюються.

У блоці, який присвячено займеннику, введено особисті, присвійні та вказівні займенники. Питальні, заперечні, означальні, неозначені займенники і зворотний займенник *себя* не розглядаються. Теоретичні відомості про зворотний займенник *свой*, що вказує на належність до будь-якої з трьох осіб, надано разом з відомостями про присвійні займенники у зв'язку з тим, що слова *мой, твоей, его, свой* і подібні об'єднує вказівка на присвійні відносини, що встановлює мовець: “що відноситься до мене, до тебе, до себе та ін.”.

Пояснення дієслова включає презентацію інфінітива, описання граматичної категорії особи, дієвідміни (наведено порівняльну таблицю закінчень дієслів першої та другої дієвідмін), часу та виду (з дуже стислим описом значень цих категорій). Також відзначається, що дієслова недоконаного виду вживають у формах теперішнього, минулого і майбутнього часу, а дієслова доконаного виду – тільки у формах минулого та майбутнього часу. Продемонстровано основні випадки вживання безпрефіксних дієслів руху. Також наводиться поняття дієприкметника та дієприслівника як особливих форм дієслова. Відзначено, що дієприкметники, як і прикметники, узгоджуються з іменниками, від яких вони залежать, у роді, числі й відмінку; поділяються на активні й пасивні та можуть мати форми теперішнього і минулого часу. А дієприслівники існують недоконаного і доконаного виду, не мають категорій особи, роду, числа й форм часу. Також стисло охарактеризовано імператив як особливу форму дієслова. Під час описання минулого часу дієслова не надається інформація про категорію роду.

Таким чином, під час надання теоретичного матеріалу про дієслово в довіднику не наведені важливі для російського дієслова категорії стану та способу. Всі категорії дієслова, які розглянуто в посібнику, належать до дійсного способу. Поняття умовного й

наказового способу не надається. Це викликано тим, що на початковому етапі навчання іноземці вивчають вживання дієслів тільки в межах дійсного способу. З уживанням умовного способу вони зустрічаються лише в окремому випадку під час вивчення складного речення (*если бы ..., то ...*). З категорією стану вони зустрінуться під час вивчення активних і пасивних конструкцій.

У довіднику введено поняття прислівника як незмінної частини мови, перелічено деякі основні їх значення, описано вищий і найвищий ступені порівняння прислівників.

Знайомство зі службовими частинами мови включає презентацію прийменників, сполучників і часток; надано елементарні визначення. Класифікації прийменників (первинні / вторинні, прислівникові / відіменникові / віддієслівні, прості / складні) і сполучників (прості / складені, синтаксично мотивовані / синтаксично невмотивовані, одиничні, або одномісні / повторювані, або багатомісні та ін.) не наведено. Під час пояснення часток наголошується, що частки бувають вказівні, заперечні, питальні, підсилювальні, інші розряди часток (формотворчі, модальні та ін.) не розглядаються. Розряди часток за будовою (первинні / вторинні, прості / складені, розчленовані / нерозчленовані та ін.) не введено. Поняття сполучних слів не вводиться. Вигуки в даному довіднику не презентуються.

Теоретичне пояснення синтаксису російської мови обмежено лише загальним уведенням понять простого й складного речень. Односкладні й двоскладні речення, а також типи складних речень не презентуються; інші розділи синтаксису російського речення також не висвітлено. Окрему увагу приділено порядку слів російського речення, який може змінюватися залежно від комунікативної мети, яку ставить перед собою мовець, тобто прагнення мовця підкреслити той аспект змісту речення, який є важливим, суттєвим у даному контексті або в даній мовній ситуації, що проілюстровано у довіднику за допомогою прикладів (“Предложение *Я помогаю другу* можно трансформировать в: 1) *Я другу помогаю*; 2) *Другу я помогаю*; 3) *Помогаю другу я*; 4) *Другу помогаю я*; при этом не изменяется общий смысл предложения, а изменяются только смысловые акценты.” [5: 23]).

Отже, логіку презентації теоретичних відомостей з системи російської граматики зумовлено практичною спрямованістю

навчання, тому в довідковому посібнику “Вступ до російської граматики” у певних випадках деякі елементи граматичної системи описано трохи інакше, ніж це прийнято в академічній граматиці, свідомо не висвітлено деякі граматичні категорії. Наведення будь-яких парадигм словозміни визнано у довіднику такого типу надлишковим, тому що головна мета – дати загальне уявлення про систему, що буде надалі наповнюватися конкретним змістом в межах програми з російської мови для довузівського навчання. Але у той же час теоретичні положення супроводжуються ілюстративним матеріалом на рівні речення чи словосполучення, оскільки конкретний контекст вживання граматичної структури сприяє більш глибокому розумінню теоретичних положень. Запропонований мінімізований опис граматики рідною мовою допоможе зняти труднощі та деякі психологічні та інтелектуальні бар’єри у іноземців, які неминуче виникають під час презентації нових граматичних форм, структур, моделей, фактів у процесі подальшого навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варава С. В. “Введение в русскую грамматику” для иностранных студентов подготовительных факультетов на начальном этапе / С. В. Варава, В. И. Груцьяк // Учен. зап. Тавр. нац. ун-та им. В. И. Вернадского : науч. журнал. – Сер. “Филология”. – Симферополь, 2007. – Том 20 (59). – № 4. – С. 94-101.
2. Варава С. В. О концентрическом подходе к изучению предложно-падежной системы на подготовительном факультете / С. В. Варава, В. И. Груцьяк // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур (Вып. 2): Сб. науч. ст. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2007. – С. 45-50.
3. Варава С. В. Презентация предложно-падежной системы на начальном этапе изучения русского языка как иностранного / С. В. Варава, В. И. Груцьяк // Pazhuhesh – e Zabanha – ye Khareji: Scientific Publication of the Faculty of Foreign Languages, University of Tehran. – Islamic Republic of Iran. – № 44. – 2008. – P. 97-116.
4. Введение в русскую грамматику: Справочное пособие для иностранных студентов, говорящих на арабском языке / С. В. Варава, В. И. Груцьяк, Е. Н. Пушкарева, Хейри Али Абдулла. – Х.: ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 44 с.
5. Введение в русскую грамматику: Справочное пособие для иностранных студентов, говорящих на китайском языке / С. В. Варава, В. И. Груцьяк, Е. Н. Пушкарева, Ли Фа Юань, Джин Юн. – Харків : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 40 с.

6. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки /Т. И. Капитонова, Л. В. Московкин – СПб : Златоуст, 2006. – 272 с.
7. Остапенко В. И. Обучение русской грамматике иностранцев на начальном этапе / В.И. Остапенко. – М. : Рус. яз., 1978. – 136 с.

УДК 811.161.1'373.43

НОВАЯ ЛЕКСИКА В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА

Волков С.А., канд. пед. наук (Москва, Россия)

Волков С.А. Новая лексика в курсе русского языка.

В статье анализируются лексические единицы, вошедшие в русскую языковую среду в последние годы, раскрываются источники новой лексики и поясняются причины роста количества новообразований среди разных сообществ, обосновывается место новых слов на занятиях по русскому языку с иностранными учащимися.

Ключевые слова: новая лексика, неологизм, языковая среда.

Волков С.О. Нова лексика в курсі російської мови.

У статті аналізуються лексичні одиниці, що увійшли до російського мовного середовища останніми роками, розкриваються джерела нової лексики і пояснюються причини росту кількості новоутворень серед різних співтовариств, обґрунтовується місце нових слів на заняттях з російської мови з іноземними учнями.

Ключові слова: нова лексика, неологізм, мовне середовище.

Volkov S.A. New Vocabulary in the Russian Language Course.

The article reflects the fast-changing environment of the Russian language with updated vocabulary material from authentic sources such as the Internet and the mass media; it describes the reasons for expansion of new words, gives proof of including those words into the Russian language course.

Key words: new vocabulary, neologism, language environment, social and political reasons.

Актуальность избранной темы обусловлена тем, что иностранцам, изучающим русский язык, часто приходится в реальной жизни сталкиваться с языковыми единицами, которые не встречаются ни на

страницах учебников, ни в словарях. Такие единицы квалифицируются как новые слова и выражения, врываются в лексическую систему, не только расширяя ее, но и порой вытесняя устоявшиеся, привычные единицы или же изменяя их семантическое наполнение.

Вот лишь один пример из СМИ, а именно из “Новой газеты” [3: 4]: “Расцвет нано-технологий в Медвепутии ведет к дезавуированию народа и распространению массовой нехоти”. Следует пояснить значение составляющих данное предложение элементов: “нано-технологии” (“на!на!-технологии – по аналогии с “нанотехнологиями”) – “предвыборные подачки”, Медвепутия – страна, где присутствует двоевластие, “нехоть” – “состояние, когда ничего не хочется”, дезавуировать – от фр. *офиц.* заявлять о том, что дипломатический представитель государства или иное уполномоченное лицо действовали без соответствующего поручения или с превышением полномочий; в новой коннотации – лишить прав выражать собственную волю.

Как видим, только при помощи догадки, да и то только носителя языка, в придачу со знанием иностранного языка (в данном случае французского, а главным образом английского) можно точно расшифровать истинный смысл многих современных высказываний.

Преподаватель русского языка как иностранного должен ответить на вопрос: есть ли вообще необходимость в том, чтобы именно в учебном процессе (будь то на подготовительном факультете, либо на последующих этапах) обращать внимание учащихся на новообразования, изменения в языке, которые в какой-то степени противоречат известной системе? Это вопрос больше методический. И чтобы его решить, сначала стоит понять, что же происходит с лексикой и какие явления обуславливают обновление и переосмысление языковой действительности. Анализ современных процессов, происходящих в лексической системе, является **целью** данной статьи. Нужно заметить, если бы не происходило изменений, мы бы, пожалуй, говорили так же, как наши давние предки. Так что подобные языковые перипетии естественны и закономерны.

Тем не менее, столь быстрые, бурные перемены в пользовании языком, которые можно наблюдать с начала 90-х годов прошлого столетия, соотносимы, возможно, только с петровской эпохой и семнадцатым и последующими годами XX ст. Если сделать попытку

связать “разгул” свободы языкотворчества в послереволюционный и постсоветский периоды, то нельзя не найти весьма сходных, кроющихся, в первую очередь, в разного рода катаклизмах, причин появления, распространения и закрепления в словаре либо выведения из словаря тех или иных нововведений.

В своей речи “Новые словечки и старые слова” [1: 144-205] на съезде преподавателей русского языка и словесности в Петрограде 5 сентября 1921 года выпускник Харьковского университета, последователь выдающегося А.А. Потебни, представитель “доброего русского реализма” А.Г. Горнфельд не столько осуждал введение новшеств в язык, вернее, в его лексический состав, сколько выражал боль за то, что в области создания нового быта и новой культуры руководящая, решающая роль принадлежит теперь передовым слоям пролетариата. Он был среди тех ученых-лингвистов (это А.П. Баранников, С.И. Карцевский, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба, А.М. Селищев, Р.О. Шор и др.), кто в 20-е годы проанализировал языковые проблемы революционной эпохи и чьи положения применимы для нашего времени. В частности, сложно оспорить его мысль: “Правомерны обе ... тенденции: это прогрессивность и консерватизм... Если иметь в виду непосредственные цели, то, мы знаем, борьба с так называемой порчей языка безнадежна, как борьба с его чистильщиками. Пуризм – как всякий консерватизм – есть вещь почтенная и неистребимая, очень нужная и очень мало творческая. Консерватизм есть некоторое недоверие – недоверие к свободной игре человеческих сил, в которой – творчество. Непосредственных целей своих он не достигает. Сколько ни скажи разумных слов против глупых и наглых слов, как ухажер или танцулька, они – мы это знаем – оттого не исчезнут, а если исчезнут, то не потому, что эстеты или лингвисты ими возмущались” [1: 203-204].

Сами по себе, в один миг изменения в язык не приходят. Им предшествуют изменения в сознании индивидов общества. Другой лингвист, С.И. Карцевский, русский языковед, один из основоположников женевской школы языкознания, связывая революцию в обществе с “революцией в языке”, утверждал: “Языковые изменения последних лет [имея в виду 1917-1923 годы] не могут рассматриваться вне связи с предыдущей волной новшеств, восходящей к эпохе около 1905 года” [2: 3].

Безусловно, и языковому взрыву 90-х предшествовала перестройка. Именно она посеяла на новом поле первые семена новшеств, которые дали ростки и разрослись в годы после распада Советского Союза. Социально-политические коллапсы, преломление сознания, ломка быта, абсолютно новые формы жизни, эмоциональное отношение к механизмам новой регулирующей или “дерегулирующей” (что порой никак нельзя было понять) общество машины, всплытие нового “старого класса”, так сказать, буржуазии – все эти удары приняло на себя не только общество, но и язык. Хотя опасений (здесь можно опять апеллировать к выводам А.Г. Горнфельда), касающихся угрозы культуре в языке не должно быть. Поскольку язык – система самодостаточная. И так же, как любой организм, обладает способностью самосохранения. В этом отношении интересно мнение С.И. Карцевского о том, что не следует говорить о “революции языка” – правильнее говорить о “революции в языке”. И далее: “Дух языка определяется его грамматикой, а не словарем. В русской же грамматике не наблюдалось за последние годы никаких сколько-нибудь серьезных сдвигов” [2: 65]. Эти слова относятся и к нашей современности [4].

Итак, именно на словарный состав языка оказывают сильное влияние социальные факторы, как внутренние, так и внешние (в частности, процессы глобализации, затрагивающие практически все сферы жизни, деятельности общества в целом и отдельного человека). При этом можно утверждать, что формирование определенных лексических групп новообразований происходит в настоящее время скорее не в зависимости от разделения общества на классы, слои, а в связи с образованием сообществ, т.е. кругов лиц, которые прежде всего объединяются по интересам (многочисленные интернет-сообщества) или по роду деятельности (скажем, бизнес-сообщества, студенческие сообщества).

Здесь не ставится задача систематизации, классификации такой лексики. Нас интересует в данном случае более узкая задача – некоторый анализ тех лексических единиц, которые чаще всего встречаются в прессе, интернете, выступлениях, звучащих с экранов телевизоров, и постепенно закрепляются в речи носителей русского языка. Такой анализ показывает, что новообразования, среди которых обнаруживается множество заимствованных слов, входят, можно

сказать, во все лексико-семантические группы. При этом различается международная лексика (в первую очередь, компьютерная, деловая, политическая) и собственно русская (главным образом, бытовая). Что касается словаря интернета, то даже появилось понятие нетологизм, т.е. сетевой неологизм. Здесь много смешанной лексики, в том числе образований, в основе которой лежит слияние иноязычной корневой системы и средств русской словообразовательной системы (например, *френдёж*, *гуглить*, *гуглик*, *стабилизец* и др.). Подобные слова, безусловно, считаются жаргонизмами.

Анализ новой лексики, таким образом, показывает, что в настоящее время не только самые глобальные, масштабные события (упомянутые ранее) сказываются на языковой среде, но и менее значимые. Например, распространение свиного гриппа породило слово “*фуфломицин*”. Понятно, что такое ироническое название получил препарат, который выпускался многими фармацевтическими компаниями и выдавался за некую панацею. Пора “гламура” и “глянца” (несколько лет до кризисного 2008 года) сменилась временем “кризиса” и так называемых “антикризисных мер”, “нанотехнологий”, “модернизации”.

Нашествие кризиса внесло в словарь много слов и выражений. Вот один пример: “*голодообразующее предприятие*”, – с одной стороны, иронический, с другой – настораживающий, даже пугающий и дающий ответ на вопрос: “К чему может привести закрытие в моногороде “городообразующего предприятия”?”. Наряду с выражением “*антикризисные меры*” появились словосочетания “*антикризисная политика*”, “*антикризисное совещание*”, “*антикризисные цены*”, “*антикризисная диета*”, “*антикризисное меню*”, в которых определение “*антикризисный*” само по себе становится смешным и превращается собственно в понятие “*кризисный*”. Выражение “*новые бедные*” обозначает “*новых русских*” в посткризисный период.

“*Борьба с коррупцией*”, по сути, сопоставима с той “*борьбой за мир*”, которую вели советские политики в конце 70-х – начале 80-х годов. Результатом такой борьбы стала замена слова “*взяточник*” ласковым “*беруша*”.

Известное изречение “*У нас все под контролем*” сродни лозунгам, которые перестали нести в себе какой-либо семантический смысл. Заметим, что оно переключалось в уста героев криминальных сериалов и вышестоящих начальников.

Введение ЕГЭ (единый государственный экзамен) в систему образования порождает слова “*объЕГЭрить*”, “*объЕГЭренные*”, “*объЕГЭривающий*”, “*ЕГЭнутые*”, пояснение смысла которых излишне для носителя языка, но необходимо в иностранной аудитории.

Утрата доверия к рекламе среди населения превратило ее в “*брехладу*”, т.е. “*брехню*” и “*хлам*”. А телевизор превратился в “*зомбоящик*” по явной своей функциональности “*зомбировать народ*”.

Итак, распространение новой лексики в языковой среде велико, и это требует того, чтобы в курсе русского языка для иностранцев уделять определенное внимание подобным новшествам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горнфельд А.Г. Муки слова: статьи о художественном слове. – М.-Л. : Госиздат, 1927. – 332 с.
2. Карцевский С.И. Язык, война и революция. – Берлин : Рус. универс. изд-во, 1923. – 72 с.
3. Новая газета. – 2009. – 18 дек. (№ 141).
4. Красных В.В. “Свой среди чужих”: миф или реальность? / В.В. Красных. – М. : ИГДГК “Гнозис”, 2003. – 375 с.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов / А.Н. Щукин. – М. : Филоматис, 2007. – 480 с.

УДК 811.161.1'243'38:378.091.3

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ
НАСТУПНОСТІ ТА МІЖПРЕДМЕТНОЇ КООРДИНАЦІЇ
У ВИКЛАДАННІ НАУКОВОГО СТИЛЮ МОВЛЕННЯ
ІНОЗЕМНИМ СТУДЕНТАМ-ЕКОНОМІСТАМ**

Гудзенко О.Ф., Нечипоренко С.С., Черненко І.І. (Харків)

У статті проаналізовано роботу викладачів-русистів і викладачів-предметників у процесі викладання російської мови і спеціальних предметів іноземним студентам-економістам.

Ключові слова: наступність, міжпредметна координація, науковий стиль.

Гудзенко О.Ф., Нечипоренко С.С., Черненко И.И. Реализация принципов преемственности и межпредметной координации в преподавании научного стиля речи иностранным студентам-экономистам.

В статье проанализирована работа преподавателей-русистов и преподавателей-предметников в процессе преподавания русского языка и специальных предметов иностранным студентам-экономистам.

Ключевые слова: преемственность, межпредметная координация, научный стиль.

Gudzenko O.F., Nechiporenko S.S., Chernenko I.I. Implementing the Principles of Sequence and Intersubject Coordination in Teaching Foreign Students-Economists a Scientific Style.

The work of Russian language teachers and teachers of a subject in the process of teaching the Russian language and major subjects to foreign students-economists has been analyzed in the article.

Key words: sequence, intersubject coordination, scientific style.

У системі вузівської підготовки іноземних студентів з російської мови однією з основних цілей є формування комунікативної компетентності в навчально-професійній сфері спілкування, реалізація чого можлива шляхом вивчення наукового стилю російського мовлення, оволодіння студентами загальнонауковою лексикою, а також термінами і термінологічною лексикою відповідного профілю навчання. При цьому проблеми наступності та міжпредметної координації у викладанні російської мови як іноземної набувають основоположного значення.

© Гудзенко О.Ф., Нечипоренко С.С., Черненко І.І., 2011

Проблемі навчання наукового стилю російського мовлення, наступності при його вивченні і координації з навчанням спеціальних дисциплін присвячено велику кількість досліджень, проаналізовано її і в дослідженнях О.Д. Митрофанової [6], Е.І. Мотіної [7], В.І. Максимова [5] і О.І. Сурігіна [8], А.М. Щукіна [10] та ін. І, якщо теоретичні положення даних досліджень стали “загальним місцем” у методиці викладання РЯІ, то практична реалізація основних аспектів вказаної проблеми залишається актуальною і вимагає постійного осмислення і ґрунтовної розробки, про що свідчить, наприклад, проведення міжкафедральних семінарів “Наступність і координація в навчанні іноземних студентів гуманітарних спеціальностей” економічного, юридичного, філологічного факультетів і факультету гуманітарних дисциплін у РУДН в 2005 р.

Мета даної статті – проаналізувати, як реалізуються принципи наступності і міжпредметної координації у викладанні наукового стилю мовлення і спеціальних дисциплін іноземним студентам-економістам у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна.

Створення нових навчальних посібників з економічних дисциплін для підготовчих і основних факультетів є невід’ємною складовою частиною навчального процесу. Воно обумовлене відсутністю базових підручників і змінами, що відбулися і відбуваються в суспільній свідомості внаслідок серйозних змін у суспільно-економічному і політичному житті. Необхідністю стає добір і розмежування лексико-граматичного матеріалу щодо мови спеціальності за етапами навчання, виділення мінімуму синтаксичних конструкцій, загальнонаукової лексики і термінології, послідовного розвитку принципів і прийомів навчання мови економіки з урахуванням специфіки і цілей на кожному новому етапі навчання.

Для студентів економічних спеціальностей вивчення мови спеціальності організовано на базі мовного матеріалу курсу економічної теорії, який є профільним як на етапі довузівської підготовки, так і на першому-другому курсах економічних факультетів.

Колективом авторів, викладачів-русистів довузівського етапу, було створено комплекс навчально-методичних матеріалів для студентів економічного профілю. Даний комплекс складається з трьох частин: вступно-предметного курсу (ВПК) і двох частин основного курсу.

Введення профільних предметів на підготовчому факультеті в групах економічного профілю починається на шостому тижні навчання. Викладення матеріалу при цьому має відбуватися з урахуванням рівня володіння студентами мовним матеріалом. До введення предметів викладачі-русисти з четвертого тижня навчання починають вступно-предметний курс з наукового стилю мовлення з метою допомогти студентам подолати труднощі граматичного і змістовного характеру на заняттях з предметів, зробити ці матеріали більш доступними для засвоєння. В основу курсу покладено матеріали навчального посібника, який використовується викладачами-предметниками на початку навчання. За допомогою відпрацювання лексико-граматичних конструкцій, мовних зразків, вправ фонетичного, лексичного і граматичного плану, аналізу змістовної структури тексту достатньо складний мовний матеріал стає доступнішим для розуміння.

Під час добору текстів для ВПК автори дотримувалися тематичного принципу, суворої відповідності темам, що вивчаються у курсах профільних дисциплін на початковому етапі. Так, якщо ми порівняємо тематичний зміст навчального посібника “Основи економіки” [1] і розділу “Економічна теорія” у ВПК [2], то побачимо, що теми, які вивчаються у ВПК, повністю відповідають темам курсу “Основи економіки”.

Навчальний посібник “Основи економіки”	ВПК, розділ “Економічна теорія”
1. Предмет і метод економічної теорії.	1. Економічна теорія як наука.
2. Головна проблема економічного життя.	2. Головна проблема економіки.
3. Типи економіки.	3. Типи економіки.
4. Стисла характеристика ринкової економіки.	4. Ринкова економіка.
5. Чинники виробництва.	5. Чинники виробництва.

На даному етапі навчання велику роль відіграє міжпредметна координація роботи викладачів-русистів і викладачів-предметників. Знання програми з основ економіки і змісту спеціальних тем дозволяє викладачам-русистам зняти труднощі мовного і змістовного характеру.

Знання програми з російської мови викладачем-предметником, у свою чергу, дозволяє йому точно відібрати необхідний лексичний мінімум, яким володіють студенти і побудувати заняття так, щоб процес навчання і пояснення нового матеріалу не викликав у них особливих утруднень у сприйнятті спеціальної інформації.

Завдання викладачів-предметників – сформувати у студентів, майбутніх фахівців у галузі економіки, систему економічних знань, оскільки вже на етапі довузівського навчання студент-іноземець повинен засвоїти основні економічні закони й економічні категорії, які будуть потрібні йому для отримання економічної інформації і глибшого розуміння змісту навчальних посібників і лекцій, а також для подальшого навчання у ВНЗ. Навчальний посібник “Основи економіки” для студентів-іноземців довузівського етапу навчання розроблений так, щоб всі навчальні матеріали і завдання до текстів були розташовані за наростаючою складністю з урахуванням програми вивчення студентами російської мови. У посібнику відображені основні категорії, проблеми і закони економічної науки, які представлені в адаптованому вигляді, доступному для розуміння іноземними студентами на етапі довузівського навчання.

Наведемо приклад фрагментів текстів з теми “Предмет і метод вивчення економічної теорії” на заняттях з російської мови з ВПК і з навчального посібника “Основи економіки”, що визначають предмет економічної теорії. Так, у ВПК в передтекстових завданнях надано таку лексику: *благо (блага), закон, компьютер, материальный (-ая, -ое, -ые), машина, одежда (только ед.ч.), продукт, производство, процесс, телевизор, теория, устройство; материальные блага, экономическая теория; производит, потребляют, помогают*. Текст має такий вигляд:

Люди производят одежду, продукты, телевизоры, компьютеры, машины. Одежда, продукты, телевизоры, компьютеры, машины – это материальные блага. Материальные блага помогают человеку жить. Все люди потребляют материальные блага. Заводы, фабрики, магазины, банки и транспорт – это экономика страны. Экономика имеет устройство и законы. Экономическая теория – это наука. Она изучает, как человек производит и потребляет материальные блага, а также изучает устройство и законы экономики.

У навчальному посібнику “Основи економіки” відповідно: *экономическая теория, устройство экономики, производство, распределение, потребление, экономика страны, хозяйства, торговли, транспорта, экономический уровень, структура, процессы, законы.*

Текст: *Экономическая наука является наукой о поведении людей в процессе производства, распределения и потребления материальных благ при ограниченных ресурсах. Человек не может жить без экономики. От экономики зависит жизнь людей. Экономическая теория помогает объяснить устройство экономики, изучить ее законы. Эта наука объединяет все знания об экономике.*

Зміст фрагментів текстів майже однаковий. Проте, в той час, як у ВПК русисти при написанні текстів виключають незнайомі граматичні форми і синтаксичні конструкції, максимально спрощують мовний і текстовий матеріал, прагнучи при цьому зберегти основну інформацію і не спотворити її, викладачі-предметники ставляться до тексту з навчального посібника “Основи економіки” як до джерела інформації. У другому тексті представлені нові для студентів мовні явища: означальне значення Р.в. однини і множини (о поведении *людей*; в процессе *производства, распределения и потребления*; *жизнь людей*; устройство *экономики*), означальне значення М.в. з прийменником о (об) (наука *о поведении людей*, *знания об экономике*) в іменних словосполученнях, віддіслівні іменники (*производство, распределение, потребление*), умовно-часове значення М.в. з прийменником при (*при ограниченных ресурсах*), та Ор.в. у лексико-граматичній структурі, *что называется чем*.

Необхідно відзначити, що в тексті, який дається у навчальному посібнику “Основи економіки”, введення незнайомих студентам граматичних явищ обумовлене необхідністю реалізації певного комунікативного змісту. Зняття вказаних труднощів можливе за допомогою електронних словників, безперечною перевагою яких є надана в них сполучуваність слів у різних значеннях мовлення, а також викладача-предметника, який професійно володіє методикою викладання спеціальних дисциплін студентам-іноземцям та часто бере на себе функції викладача-русиста.

В основній частині посібника з наукового стилю мовлення кожен текст розкриває одну з базових тем вузівського курсу економічної теорії. Витримано доступність мовного наповнення, при цьому ступінь адаптованості варіюється залежно від навчальних цілей. При ознайомлювальному читанні або конспектуванні складність і обсяг тексту можуть збільшуватися. Крім того, автори дотримуються методичного принципу пред'явлення мовного і мовленнєвого матеріалу з урахуванням зростання труднощів. Лексичний і граматичний матеріал, що призначається для вивчення, набір необхідних конструкцій наукового стилю мовлення авторами послідовно включаються у навчальний текст.

На першому курсі реалізується принцип наступності: продовжується вивчення лексико-граматичних конструкцій для формування комунікативної компетенції студентів, вивчення економічної термінології на основі оригінальних і адаптованих текстів за фахом. Навчальний посібник для студентів-економістів першого курсу побудований на матеріалі курсу “Основи економічної теорії”, а також курсів “Мікроекономіка” і “Макроекономіка”. Основні теми відповідають темам, що надані в навчальних посібниках для студентів-економістів довузівського етапу: “Суспільне виробництво”, “Форми суспільного господарства”, “Закони вартості, попиту і пропозиції”, “Гроші”, “Інфляція”, “Ринок” та ін., – але не дублюють їх у повному обсязі.

Визначення предмету економічної теорії в навчальному посібнику для студентів-першокурсників дається в такому варіанті: *Предметом экономической теории является хозяйственная деятельность людей, которая развивается по общим законам взаимодействия человека с природой.* Це визначення вже відоме студентам з часу навчання на підготовчому факультеті, але у простішому варіанті.

Складність синтаксичної структури, введення нової лексики, часто синонімічної вже відомій, повторення вже вивченого мовного матеріалу характеризують тексти для студентів першого курсу, а це сприяє формуванню необхідних умінь і навичок. Всі теми навчального посібника забезпечені комп'ютерними тестами поточного контролю.

Таким чином, можна зробити висновки про те, що принципи міжпредметної координації і наступності у процесі навчання іноземних студентів-економістів реалізуються достатньо повно, що

виражається у визначенні базових тем для вивчення: текстовий матеріал відповідає комунікативним потребам учнів; максимально повне сприйняття інформації тексту збільшує мовний потенціал студента, сприяє активному запам'ятовуванню лексики і граматичних конструкцій. Проте вважаємо, що робота з реалізації вказаних принципів повинна бути продовжена на основі ретельнішого добору лексики з достатньою кількістю нових одиниць і з урахуванням сполучуваності, словотворчої і семантичної цінності, частотності, методичної доцільності й інших критеріїв з метою функціонально-точної організації мовних засобів для забезпечення реальної комунікації на професійні теми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гудзенко О.Ф. Основи економіки : навч. посібник / О.Ф. Гудзенко, М.І. Дудка, О.Ю. Егорова. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2000. – 68 с.
2. Ключко Т.В. Вводно-предметный курс по научному стилю речи (экономический профиль) / Т.В. Ключко, С.С. Нечипоренко. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2007. – 60 с.
3. Ключко Т.В. Русский язык. Научный стиль речи: Экономический профиль : учеб.-метод. материалы: I ч. / Т.В. Ключко, В.Ю. Косьмина, Л.Г. Левицкая [и др.]. – Харьков : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2008. – 87 с.
4. Ключко Т.В. Русский язык. Научный стиль речи. Экономический профиль : учеб.-метод. материалы: II ч. / Т.В. Ключко, В.Ю. Косьмина, Л.Г. Левицкая [и др.]. – Харьков : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – 72 с.
5. Максимов В.И. Способы семантизации русской лексики в иноязычной аудитории / В.И. Максимов // Рус. яз. для студентов-иностранцев : сб. метод. ст. – 1984. – № 23.
6. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
7. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.
8. Сурыгин А.И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов / А.И. Сурыгин. – СПб., 2001. – 128 с.
9. Черненко И.И. Учебное пособие по русскому языку: Науч. стиль для студентов-иностранцев перв. курса эконом. специальностей / И.И. Черненко. – Харьков : ООО “Компания СМІТ”, 2007. – 192 с.
10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / А.Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 336 с.

УДК 811.161.1'243:[378.091.33-027.22:004

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МОТИВАЦИЯ И ЯЗЫК СПЕЦИАЛЬНОСТИ В КУРСОВОМ ОБУЧЕНИИ РКИ

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

В статье рассматриваются особенности инструментальной мотивации иностранных учащихся при изучении языка специальности. В качестве основного мотивационного фактора рассматривается самостоятельный поиск профессионально-значимой информации в Рунете и дальнейшая отработка ее в ходе аудиторных занятий.

Ключевые слова: инструментальная мотивация, мотивационный фактор, Рунет, автономия.

Давер М.В. Інструментальна мотивація й мова спеціальності в курсовому навчанні РЯІ.

У статті аналізуються особливості інструментальної мотивації іноземних студентів при вивченні мови спеціальності. Як основний мотиваційний чинник розглядається самостійний пошук професійної значущої інформації в Рунеті та подальша обробка її під час аудиторних занять.

Ключові слова: інструментальна мотивація, мотиваційний чинник, Рунет, автономія.

Daver M.V. Instrumental Motivation and a Major Language in teaching the Russian language as a foreign one.

The article deals with the peculiarities of foreign students' instrumental motivation in learning their major subject. Independent search of the professional information in the Runet and its further training at the lessons are examined as one of the basic contributing factors.

Key words: instrumental motivation; contributing factor, Runet, autonomy.

Актуальным является определение сущности различных видов мотивации, в частности, инструментальной мотивации в изучении русского языка как иностранного. Полимотивированный характер учебной деятельности связан с продолжительностью процесса учения. Он объясняется также и сложностью взаимодействия различных компонентов в мотивационном поле учащегося: появление новых мотивов, их конфликты, различного рода мотивационные девиации связаны с теми или иными внешними и внутренними факторами.

В отличие от психологии, где общепринятым является выделение таких основных мотивов и мотиваций, как мотивация достижения, мотивация избегания неудачи, мотивация аффилиации [1; 2; 4], в дидактике термином “мотивация” условно обозначают различные, более конкретные компоненты мотивационной сферы личности. Речь часто идет о потребностях, интересах, установках, направленности деятельности субъекта на некоторый результат или процесс. Отсюда такие термины, как игровая, соревновательная, интегративная и инструментальная мотивация.

Целью данной статьи является интерпретация понятия инструментальной мотивации для обучения иностранных студентов вузов СНГ русскому языку и разработке методической системы её формирования.

Важнейшее значение для формирования мотивации учения имеет направленность на результат, степень ориентации на будущее: чем она сильнее, тем выше уровень мотивации достижения цели, которая определяет обучение в целом [6] – то есть, результативная мотивация. Именно на этот фактор преподаватели пытаются воздействовать, когда подчеркивают привлекательность дистанцированной цели, будущей специальности.

Лингводидактическая результативная мотивация имеет свои специфические особенности. Р. Гарднер и В. Ламберт [7] ввели понятия интегративной и инструментальной направленности мотивации с целью характеристики процессов изучения иностранного языка для достижения некоторой дистанцированной цели. В данном случае под мотивацией имеется ввиду направленность интересов студента в ходе учебной деятельности. Инструментальная мотивация рассматривается как потребность в использовании иностранных языков для конкретных практических целей: работа, путешествие, получение дальнейшего образования, а интегративная – как стремление к наиболее полной интеграции, к приобщению к культуре и ценностям носителей языка, к вхождению в престижную иноязычную общность.

В качестве внешних мотивов изучения иностранного языка, влияющих на результативную интегративную мотивацию, называются такие факторы, как распространенность и значимость его в мире (английский), желание приобщиться к культуре говорящих

на данном языке, эстетическая ценность – красота звучания данного языка (французский), представление о легкости-трудности языка (испанский – китайский), относящееся также к субъективно-психологическим факторам возникновения мотива к изучению [5: 18]. Эти дополнительные факторы следует рассматривать как внешние стимулы, которые создают определенную установку и могут усилить интегративность результативной мотивации – стремление к приобщению к престижной культуре, вхождение в общность людей, говорящих на изучаемом языке.

Существуют факторы, способные повысить инструментальность мотивации, которая определяется возможностью применения языка в практической деятельности и связана с коммуникативными потребностями личности: общение в посещаемой стране – для туриста, получение специальности на изучаемом языке – для студента, повышение шансов на получение достойной работы со знанием языка – для специалиста.

В лингводидактике и интегративная, и инструментальная мотивации являются результативными и кажутся разнонаправленными, однако могут различаться только по объему, так как инструментальная мотивация является неизбежным компонентом интегративной, поскольку полное вхождение в новую культуру обычно предполагает ту или иную конкретную практическую ценность. В то же время наличие инструментальной мотивации не означает существования интегративной, хотя при этом изучение языка не обязательно лишено интереса к новой культурной и языковой общности.

Так, говоря о студентах-иностранцах, изучающих РКИ на подготовительных факультетах вузов СНГ, можно отметить наличие обеих разновидностей мотивации: инструментальной, поскольку русский язык является инструментом для получения специальности, и интегративной – всем им приходится так или иначе адаптироваться к условиям жизни в иноязычной инокультурной среде. Именно спецификой интегративной мотивации объясняется предпочтение некоторыми иностранными гражданами, которые обучаются в вузах Молдовы, русского языка, принадлежащего более обширной языковой общности, молдавскому. Одновременно, это предпочтение обуславливает не только вопрос отношений, но и большую в

перспективе возможность практического выбора, переноса, т.е. инструментальность.

В условиях группового обучения языку достаточно сложно в каждый конкретный момент руководствоваться индивидуальной системой мотивов каждого учащегося. Следовательно, необходимо опираться на весь вышеописанный комплекс мотивирующих факторов, и, в первую очередь, рассматривать возможности более активного использования единых психологических явлений, способных стать мотивационными механизмами, актуальными для всех студентов учебной группы. Стимуляция социальных и познавательных мотивов проводится в этом случае по двум направлениям:

- а) информативная и социокультурная стимуляция,
- б) стимуляция профессиональной значимости изучаемого языка в жизни и деятельности учащегося.

Мотивы, направленные на достижение результата, поддерживаются путем повышения инструментальности обучения, его ориентации на будущую специальность студентов.

В настоящее время в связи с активизацией российского и русскоязычного туризма наметились новые тенденции в курсовом обучении иностранных учащихся. Так, в университетах Молдовы на базе подготовительных факультетов все чаще организуется курсовое обучение русскому языку учащихся, работающих на родине в сфере туристического обслуживания, главным образом, экскурсоводов и переводчиков, хорошо владеющих английским языком и желающих повысить свою квалификацию. Основным мотивом данного контингента является результативный мотив, а мотивация отличается инструментальной направленностью. В связи с тем, что продолжительность курсового обучения достаточно велика – 600 часов в течение 6–7 месяцев – в качестве основного учебного пособия могут быть использованы как учебники для подготовительных факультетов, так и пособия для курсового обучения, рассчитанные на достаточно продолжительный курс изучения языка.

Однако длительность курса обучения требует нового подхода к разработке вспомогательных материалов по языку специальности. Дело в том, что обычные пособия по языку специальности,

рассчитанные на студентов-краткосрочников, быстро оказываются неактуальными, поскольку предлагаемый в них материал учащиеся в достаточной мере усваивают в ходе изучения основного курса. В отсутствие же профессионально-ориентированных занятий студенты, не связанные рамками подготовительного факультета, заговорив по-русски, быстро теряют интерес к организованному обучению.

Оптимальным путем для активизации инструментальной мотивации, помимо разработки современного пособия, связанного со сферой туристического обслуживания, нам представляется ориентация на автономную учебную деятельность студентов. В качестве таковой рассматривается организация самостоятельной работы в Рунете по поиску профессионально-значимой информации во внеучебное время с последующей обработкой ее в аудитории. С этой целью после завершения вводного курса в ходе изучения языка специальности учащимся даются такие адреса русских поисковых серверов, как: www.mail.ru www.yandex.ru www.rambler.ru

На первом ознакомительном занятии преподаватель объясняет, какие интересные для себя рубрики студенты могут найти на данных сайтах, в частности, “Новости”, “Культура”, “Экономика”, “Происшествия”. Необходимо также указать, что в “Новостях” на Яндексе находится рубрика “Туризм”.

В качестве самостоятельной работы еженедельно несколько учащихся получают задание найти в Рунете интересную информацию о новостях туристического бизнеса и происшествиях, связанных с туризмом и путешествиями, для дальнейшего сообщения в микрогруппах. Подобная актуальная информация не только представляет интерес для учащихся, но и может быть использована для дальнейшей разработки и изучения на занятиях. Разумеется, подготовка к подобного рода занятиям требует от преподавателя пристального внимания к соответствующей информации в Интернете.

Интересным представляется и такой вид заданий, как поиск микротекстов в Рунете по ключевым словам, таким, например, как: “Туристическое бюро”, “Гостиничный сервис”, “Встреча туристов в аэропорту”, “Стоимость услуг” и другие, актуальные для учащихся темы, ряд которых они могут предложить сами.

Отбор важных тем для поиска осуществляется по результатам опроса студентов в ходе изучения вводно-предметного курса.

Отметим, что разработанный нами вводный курс также создавался путем отбора наиболее частотных лексических единиц, тем и материалов в Рунете.

Предлагаемая форма работы с языком специальности характеризуется целым рядом мотивационных факторов. Это высокая автономность учебной деятельности, свобода выбора заданий по уровню сложности, использование современных Интернет-ресурсов, что входит в стратегические предпочтения большинства учащихся, а также актуальность, можно сказать, злободневность разрабатываемой профессионально-значимой информации.

Апробация системы курсовой работы по языку специальности с опорой на материалы Рунета при обучении сотрудников китайского туристического бюро в Харбине, а также турецких учащихся-экскурсоводов в Молдавском Независимом университете, подтвердила устойчивый интерес учащихся и активизацию инструментальной мотивации при использовании актуальной информации, связанной с профессиональной сферой деятельности.

Для поддержания мотивации в целом необходима также специальная система мотивационного обеспечения каждого занятия в зависимости от темы и с учетом всех вышеперечисленных факторов. При активизации мотивации учитываются такие аспекты, как:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности преподавателя;
- разнообразные (коллективные и индивидуализированные) формы работы;
- оценка и самооценка учебной деятельности;
- опора на метакогнитивные, учебные и коммуникативные стратегии каждого учащегося и развитие его стратегической компетенции с целью повышения автономности в процессе изучения языка.

Необходимо учесть, что в ходе самостоятельного поиска информации в Интернете и последующего сообщения ее на уроке задействуются такие мотивационные факторы, как:

- а) обеспечение естественности общения – предоставление возможности самовыражения;

б) применение собственных стратегий в ходе отбора информации и ее обработки;

в) возможность расширения стратегического репертуара за счет выбора различных способов выполнения заданий;

г) познавательный характер работы с материалом, способствующий также формированию положительных установок;

д) мотивация аффилиации в тренировочных и коммуникативных упражнениях, которая позволяет опереться на мотивацию совместной деятельности благодаря возможности успешного выполнения интересных заданий в составе микрогруппы – когда учащийся объясняет подготовленный материал;

е) мощный мотивирующий фактор привносит на этом этапе игровая, соревновательная организация тренировочного процесса – например, конкурс на самую интересную информацию.

В том случае, если в учебный процесс вносятся элементы рейтинговости, престижности, сильнее проявляются факторы повышения самооценки. Здесь значима возможность самоутверждения в качестве эксперта, знатока. Важную роль играют эмоциональные факторы, связанные с хорошими отношениями в учебном коллективе, положительным восприятием преподавателя, удовольствием от учебного и естественного общения, удовлетворенностью своим статусом в группе.

Перспективными направлениями дальнейших методических поисков представляются разработки учебных курсов для различного контингента иностранных студентов с учетом и использованием обучающего потенциала инструментальной мотивации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 144 с.
2. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации / В.К. Вилюнас. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.
3. Давер М.В. Мотивационно-стратегические аспекты личностно-ориентированного обучения языкам на начальном этапе / М.В. Давер. – СПб. : Златоуст, 2006. – 260 с.
4. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: В 2 т. / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – Т. 1. – 407 с.; Т. 2. – 392 с.
5. Щукин А.Н. Методика обучения иностранным языкам : курс лекций / А.Н. Щукин. – М., 2002. – 288 с.

6. Dornyei Z. Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation / Z. Dornyei, K. Csizer // Applied Linguistics. – 2002. – N 4. – Vol. 23. – P. 421–462
7. Gardner R.C. Attitudes and motivation in Language Learning / R.C. Gardner, W.E. Lambert // Rowley. MA. Newbury House, 1972. – 146 p.

УДК 378.147:316.7:811.111

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Зеліковська О.О., канд. пед. наук (Київ)

У статті автор розкриває принципи формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів, а саме: принцип опори на профільні дисципліни; принцип конгруентності; принцип освітньої рефлексії; принцип діалогічності; принцип полікультурності; принцип компаративності.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, міжкультурна компетенція.

Зеликовская Е.А. Принцип формирования межкультурной компетенции будущих экономистов.

В статье автор раскрывает принципы формирования межкультурной компетенции будущих экономистов, а именно: принцип опоры на профильные дисциплины; принцип конгруэнтности; принцип образовательной рефлексии; принцип диалогичности; принцип поликультурности; принцип компаративности.

Ключевые слова: межпредметные связи, межкультурная компетенция.

Zelikovska O. Principles of Developing an Intercultural Competence of the Intending Economists

The author reveals the principles of developing an intercultural competence of the prospective economists, such as: principle of core discipline support; principle of congruence; principle of educational reflection; principle of a dialogue; principle of polyculture; principle of comparison.

Key words: interdisciplinary links, intercultural competence.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Результати аналізу психолого-педагогічної та фахової літератури свідчать, що структура професійної компетентності фахівця з економіки повинна обов'язково включати такий компонент, як *міжкультурна*

компетенція. На нашу думку, міжкультурна компетенція – це готовність і здібність до міжкультурного професійного спілкування, яка заснована на сформованості уявлень про загальнолюдські цінності, орієнтації на них у сфері міжкультурної комунікації на основі емпатії, що дозволяє усвідомити національно-культурні особливості об'єкту культури, побачити загальне і різне між контактуючими культурами і досягти взаєморозуміння у професійній сфері. Міжкультурна компетенція є невід'ємною складовою професійно-комунікативної компетенції, вона містить професійний компонент, основу якого складають міжкультурні професійні вміння. Ступінь успішності залучення до іншої культури залежатиме від рівня міжкультурної компетенції. Саме міжкультурна компетенція, яка сприяє ефективній міжкультурній комунікації, забезпечує конкурентоспроможність майбутніх спеціалістів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питаннями теорії міжкультурної комунікації займалися Т. Астафурова, П. Донець, І. Зимня, І. Лейфа, Р. Портер, Л. Самовар, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Томахіна, І. Халеева, І. Цатурова, концепції діалогу культур висвітлені М. Бахтінім, В. Біблером та ін., дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур та стратегій їх подолання, переважно належать зарубіжним вченим, таким як А. Вежицька, У. Гудікунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофстеде; проблему толерантності в межах міжкультурної комунікації розглядали У. Г'юдикунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, В. Ніке, Т. Персикова, О. Садохін, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова та ін.; формування міжкультурної компетенції у ВНЗ розкрито в працях Р. Гришкової (студентів нефілологічних спеціальностей), Г. Копил (майбутніх фахівців з міжнародної економіки), І. Плужник (студентів гуманітарного профілю), О. Фролова (студентів економічного профілю), Т. Колодько та С. Шехавцовці (майбутніх учителів іноземних мов).

Мета статті – розкрити принципи формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів.

Викладення основного матеріалу. Формування міжкультурної компетенції студентів базується на загальнодидактичних принципах (системності навчання, науковості, забезпеченні міцності результатів навчання, свідомості й активності, наочності, доступності) і

конкретизується специфічними принципами. До них ми відносимо: *принцип опори на профільні дисципліни; принцип контруентності; принцип освітньої рефлексії; принцип діалогічності; принцип полікультурності; принцип компаративності.*

Розкриємо сутність цих принципів. *Принцип опори на профільні дисципліни* передбачає використання знань і досвіду в галузі гуманітарних і професійних дисциплін з метою використання іноземної мови як засобу розширення професійної компетенції в ситуаціях міжкультурного спілкування.

Процес залучення студентів до іноземної культури з метою професійного спілкування відбувається також і засобами рідної мови в межах предметів гуманітарного і загальнопрофесійного циклів, що передбачає володіння студентами низкою практичних прийомів і теоретичних знань, набутих у процесі вивчення інших предметів. Тому необхідною умовою для здійснення формування міжкультурної компетенції є міждисциплінарна інтеграція професійних культурних особливостей різних націй з різних галузей знань. Це відповідає вимогам педагогіки і психології щодо необхідності формувати всередині самої навчальної діяльності орієнтацію студентів на спосіб добування знань, а не лише на самі знання [5].

До дослідження проблеми міжпредметних зв'язків зверталися російські дидакти І. Зверев, В. Федорова, Г. Беленький, А. Усова, І. Лернер та ін. Це питання вирішується з позицій цілісного підходу до процесу навчання (М. Данілов, Ю. Бабанський, В. Загвязінський). Основне значення міжпредметних зв'язків полягає в тому, що вони дають можливість “пов’язати” в єдину систему всі знання, отримані на різних заняттях, а також здобути нові у результаті здійснення цих зв'язків. Міжпредметні зв'язки є одним із джерел конструювання змісту навчання. Можливості їх застосування закладені в самій специфіці іноземної мови, “...лінгвістична інформація, що входить у зміст навчання, значною мірою визначається саме міжпредметними зв'язками, тобто відомостями з різних сфер життя, науки, літератури, мистецтва...” [3: 19]. Міжпредметні зв'язки – дієвий стимул комунікативно-пізнавальної активності, спонукають інтерес до предмету, стимулюють до самостійного пошуку, до використання різних джерел інформації; формують наукові поняття, сприяють діяльності, практичним умінням.

Принцип конгруентності. Говорячи про конгруентність у навчально-виховному процесі, потрібно згадати, що навчальна діяльність – це регулярна навчальна взаємодія викладача і студентів. У різних організаційних формах навчання, зокрема, на лекціях, викладач і студенти взаємодіють певним чином. Ю. Карякин визначає три види конгруентності за параметрами *предметності, спрямованості та інтенсивності* [2] .

Викладач і студенти у навчальному процесі мають один предмет діяльності – предмет навчальної дисципліни. Предмет – це наукове уявлення про реальність, про ту частину світу, яку бачить дослідник, фахівець відповідного профілю. Цей факт дозволяє виокремити першу ознаку конгруентності навчального процесу – *предметну конгруентність*. Вона свідчить про відповідність двох діяльностей в межах предмету. Наявність у навчальному процесі відповідності за предметом – це ще не гарантія повної відповідності двох видів діяльності, діяльності викладача і діяльності студентів

Ці дві діяльності можуть не бути відповідними за *спрямованістю*. Так буває, якщо викладач бере участь у навчальному процесі в як “знавець і уповноважений передати знання студентам”. У цьому випадку викладач закритий для пізнання предмету навчання. Він знає і транслює те, що знає. Студенти, навпаки, не знають, але “дізнаються” від викладача. Діяльності студентів і викладача різноспрямовані. В аспекті цього питання позначається проблема з відповідністю за спрямованістю. Ця проблема вирішується, якщо подолати традиційний педагогічний підхід до організації навчального процесу. Така проблема не виникає, коли викладач виступає перед студентами не в ролі того, хто все знає і навчає, а в ролі дослідника. Для нього, так само як і для студентів, предмет науки, що вивчається, принципово непізнаний. Усі відомі наукові уявлення про реальність постають не в статусі істин, а як інструменти пізнання. Ці інструменти постійно удосконалюються дослідниками, а істина завжди залишається за горизонтом.

Крім того, види діяльності викладача і студентів можуть різнитися за інтенсивністю [2].

А. Лопатін визначає потребнісно-мотиваційну конгруентність у системі «педагог-студент» як «психолого-педагогічне явище збігу (співпадіння) спрямованостей на успіх цих людей, що народжує

синхронізацію й інтеграцію їх зусиль при вирішенні навчально-пізнавальних, комунікативних та інших соціально-педагогічних завдань».

Потребнісно-мотиваційну конгруентність, що досягається в ході навчальної роботи, можна розглядати з різних сторін. З одного боку, вона є умовою створення ефективної ситуації успіху, а з іншого, зміна її рівня в системі «педагог-студент» як результат сформованої ситуації виступає у якості критерію адекватності вибраних способів педагогічних дій. При цьому мова йде про початковий і процесуальний рівні психолого-педагогічного збігу, які грають роль регулятора, що забезпечує поступовий перехід мети – очікуваного успішного результату діяльності в реальний успіх самореалізації і педагога, і студента. Досягнення більш високого рівня конгруентності у навчальному процесі може стати чудовим «трампліном» для майбутніх успіхів і педагога, і студентів, джерелом дійсного взаєморозуміння і справжньої співпраці.

Принцип освітньої рефлексії означає, що освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти.

Рефлексія це не пригадування головного змісту заняття або формулювання висновків, це – усвідомлення засобів діяльності, виявлення її смислових особливостей, освітніх досягнень студента або викладача. Студент не просто усвідомлює зроблене, він ще усвідомлює способи діяльності, тобто те, як це було зроблено [1: 19].

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Студентам зазвичай подобається графічна рефлексія, коли потрібно накреслити, наприклад, графік змін їхнього інтересу (самопочуття, рівня пізнання, особистої активності, самореалізації та ін.) впродовж заняття або протягом дня. Студентські записи рефлексії – безцінний матеріал для аналізу і корекції викладачем освітнього процесу. Щоб студенти розуміли серйозність рефлексивної роботи, викладач згодом робить огляд їхніх думок, відзначає тих, у кого глибина самоусвідомлення підвищується. Через декілька днів подібної роботи у студентів, як правило, з'являється особливий смак до самоаналізу рефлексії [1].

Рефлексія – необхідна умова для того, щоб студент і викладач бачили схему організації освітньої діяльності, конструювали її відповідно до своїх цілей і програм, усвідомлювали проблематику й інші результати [1]. Так, Ж.Піаже визначав, що “рефлексія – це внутрішня дискусія”. Існує ще така точка зору, що рефлексія – це дискусія, тільки дискусія з самим собою [6].

Дуже важливо і самому викладачу якомога частіше входити в рефлексивну позицію, демонструючи культуру самоаналізу, проблематизуючи зміст навчального матеріалу і форму його викладу. Можна стверджувати, що рефлексивна активність викладача є однією з умов розвитку цієї якості у студентів.

Принцип *діалогічності* припускає багатопланову „інтер-активність” процесу формування міжкультурної комунікації майбутніх фахівців з економіки, як у процесі спілкування, так і у процесі роботи із засобами інформації.

Сфера діяльності майбутніх економістів вимагає вміння ясно і чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну й емоційну інформацію, установлювати міжособистісні зв'язки, погоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування у різних ділових ситуаціях, організувати і підтримувати діалог. До компетентності фахівця економічного профілю також включаються наступні уміння: проведення ділових зустрічей і бесід; проведення ділових нарад, переговорів; обговорення проекту, плану, програми тощо; спілкування по телефону; дискусії на професійні теми з партнерами та колегами. Всі ці види діяльності ґрунтуються на діалогічній взаємодії.

В економічній діяльності діалог партнерів є необхідним для виконання спільних обов'язків або включення в одну і ту ж діяльність, або досягнення результату.

Діалог – специфічна форма обміну духовно-особистісними та культурними потенціалами. Відповідно до поглядів В.В. Серікова, діалог – це не синонім розмови або вербального спілкування, хоча й передбачає його. Діалог – “певне комунікативне середовище, що включає у себе механізм становлення та самоствердження особистості в умовах різноманіття культур. Розвиток особистості у цьому випадку – своєрідна інтеріоризація діалогу” [7: 35].

Наступний принцип, який ми визначаємо, – *принцип полікультурності*. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI ст. передбачає, що система освіти має забезпечити виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості, виховання міжособистісних стосунків. Це вимагає додержання полікультурних, плюралістичних підходів до організації освіти.

Вузівська система вже має справу зі складним, етнічно різноманітним, культурно та ментально різнорідним контингентом студентів. Проблеми розуміння між людьми, що сповідують різні релігії, між віруючими та невіруючими, проблеми консолідації українського суспільства не можуть бути вирішеними без участі системи освіти та виховання.

Аналіз останніх досліджень О. Гаганової, О. Джуринського, П. Донця, М. Красовицького, А. Ліферова, А. Реана, А. Шмельова свідчить про те, що нині існує широке розмаїття думок і суджень з багатьох питань концептуального оформлення полікультурності.

Такі терміни, як „мультикультурність”, „полікультурність”, „міжкультурність”, „інтеркультурність”, „кроскультурність” використовуються як взаємозамінні, оскільки з лінгвістичної точки зору вони є абсолютними синонімами, оскільки перша частина цих слів означає одне й теж саме, лише має різне походження – грецьке, українське, латинське, проте функціонально кожне з цих слів часом несе різні відтінки стильового забарвлення, або просто засвідчує мовно-культурні пріоритети того, хто їх вживає (віддаючи перевагу мовному пуризму чи іншомовним запозиченням).

Таким чином, можна виокремити такі функції полікультурної освіти і виховання студентів у процесі набуття ними міжкультурної компетенції: формування у студентів уявлення про різноманітність культур та їх взаємозв'язок; усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь і навичок взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння.

Компаративний принцип (опора на рідну мову і культуру). Спілкування між носіями різних мов і культур є видом міжкультурної комунікації, і тому особливо важливим є принцип зіставлення мов і

культур. Залучення студентів до мультикультурної картини світу повинно відбуватися в межах порівняльного контексту, який розглядається як когнітивний процес, рефлексії відмінностей в культурах, що зіставляються. Сучасні зарубіжні й вітчизняні стратегії навчання іноземної мови націлені на “діалог культур” і реалізуються через навчання “культури в культурі”. Щоб залучення до іншої культури не відчужувало студента від рідної, не послаблювало і не ображало національні почуття, воно має базуватися на твердій основі своєї культури. Тільки спираючись на цю основу, можна робити наступний крок – змусити пережити “інше” як “своє”.

Для отримання результату в професійній діяльності майбутні економісти повинні спиратися на вже відомі знання своєї культури і доповнювати їх новими відомостями з іншої культури.

Сьогодні стало аксіомою положення, що культура іншої країни сприймається студентами через призму рідної культури. “Національна культура потенційно багатомірніша, тому тільки в очах іншої культури вона розкриває себе повніше і глибше”. П.Адлер також вважає, що досвід міжкультурного спілкування починається із зустрічі з новою культурою і виливається в зустріч з самим собою. Низка зарубіжних дослідників підкреслює, що навчання іншомовної культури має бути порівняльним процесом, включаючи посилання на рідну культуру “діалогом між двома способами життя і думками”.

Тому кращим способом входження в іншу культуру є зіставлення. Процес пізнання відбувається завжди в порівнянні. Маючи певні знання своєї культури, маючи власний досвід поведінки, соціальних стосунків, студенти порівнюють обидві культури під професійним кутом зору.

Так, порівнюючи на основі компаративної технології правила проведення переговорів, зборів, телефонних розмов, ділових зустрічей в англійських країнах і в Україні, студенти вчаться відбирати, співставляти, сортувати, узагальнювати необхідну інформацію й робити відповідні обґрунтовані висновки. У них формуються навички критичного оцінювання ситуації, прогнозування можливих наслідків вирішення справи, відповідального ставлення до прийняття рішень.

Майбутні економісти більше, ніж студенти інших спеціальностей, працюють з документами закордонних фірм, організацій, написаними іноземною мовою, технологія порівняння ведення ділової документації

в Україні та інших закордонних країнах озброює студентів вміннями коректно вести відповідну документацію, готує до професійного спілкування із зарубіжними колегами тощо.

Висновки. На нашу думку, саме комплексне використання визначених принципів сприятиме ефективному формуванню міжкультурної компетенції майбутніх економістів.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають у розробці педагогічних умов формування міжкультурної компетенції майбутніх економістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Интенсификация творческой деятельности студентов / В.И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1990. – 134 с.
2. Карякин Ю.В. Высшее образование: XXI век: Учебный процесс как предмет науки / Ю.В. Карякин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : межвуз. сб. науч. трудов: Вып. 8 / Под. ред. Д.Ф. Ильясова. – Челябинск : Образование, 2005. – С. 191–209.
3. Лопасова Ж.Я. Роль и место лингвострановедческого аспекта при обучении иностранному языку / Ж.Я. Лопасова // ИЯШ, 1985. – № 2. – С. 24–29.
4. Лопатин А.Р. Создание ситуаций успеха в воспитательно-образовательной работе с подростками : дис. канд. пед. наук : 13.00.06 / Андрей Рудольфович Лопатин. – Кострома, 1999. – 217 с.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Г.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с. – (Психолог.наука школе).
6. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Междунар. пед. академия, 1994. – 680 с.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 150 с.

УДК 811.111'232:378.091.39

ГУМОРИСТИЧНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ЗАСВОЄННЯ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Кобзар О.І., Лешньова Н.О. (Харків)

У даній роботі розглядаються гумористичні ситуації як засіб створення на заняттях сприятливих психологічних умов для вивчення іноземної мови та підвищення мотивації. Даються практичні рекомендації з використання гумористичних ситуацій у навчальному процесі.

Ключові слова: гумористична ситуація, сприятливі психологічні умови, сприйняття, увага, мотивація.

Кобзарь Е. И., Лешнёва Н. А. Юмористические ситуации как средство создания благоприятных психологических условий для усвоения учебного материала на занятиях по английскому языку. В данной работе рассматриваются юмористические ситуации как средство создания на занятиях благоприятных психологических условий для изучения иностранного языка и повышения мотивации. Даются практические рекомендации по применению юмористических ситуаций в учебном процессе.

Ключевые слова: юмористическая ситуация, благоприятные психологические условия, восприятие, внимание, мотивация.

Kobzar O., Leshnyova N. Humorous Situations as a Means of Creating Favourable Psychological Conditions for Learning an Educational Material at the English Lessons.

Humorous situations as a means of creating favourable psychological conditions for learning a foreign language and increasing motivation are considered in the present paper. Practical recommendations on the usage of humorous situations in the process of teaching are given.

Key words: humorous situation, favourable psychological conditions, perception, attention, motivation.

Сучасність вимагає від фахівців у різних галузях науки та техніки не лише глибоких професійних знань, але й володіння іноземною мовою як інструментом здобуття новітньої інформації за фахом

з іншомовних джерел та засобом комунікації. Тому перед викладачами іноземних мов стоїть важлива задача – створити на заняттях такі умови, які найбільше сприяють засвоєнню навчального матеріалу.

Мета нашої статті – розглянути гумор як один із засобів створення психологічних умов вивчення іноземної мови та підвищення мотивації навчання.

Розробка оптимальних прийомів та методів навчання, які здатні створити такі умови, нерозривно пов'язана з дослідженням проблем сприйняття мовлення та мовленнєвого впливу, яким приділяли велику увагу спеціалісти в галузі психології, психолінгвістики та теорії масової комунікації [1–14]. Дослідження, які вони провели, підтверджують, що емоційно забарвлена інформація сприймається та запам'ятовується значно краще, ніж емоційно нейтральна.

Необхідною умовою сприйняття навчального матеріалу студентами є увага. Без уваги неможливе сприйняття, а без сприйняття неможливе розуміння цього матеріалу, його міцне запам'ятовування, творче відтворення та використання. Тому увагу слід вважати основною психологічною умовою успішності навчання. Таким чином, мовленнєвий вплив починається з привернення уваги до мовленнєвого повідомлення [2].

Психологи [2] наголошують, що увагу привертають найбільш потужні, яскраві, нові та несподівані подразники. Але привернути недовільну увагу до мовленнєвого повідомлення – це ще не означає спонукати слухачів дослухати його до кінця: треба не лише завоювати їх увагу, але й підтримувати її до закінчення мовленнєвого впливу [5].

Інтерес є одним із найефективніших збуджувачів уваги. Для збудження уваги та інтересу є два засоби: розташування найбільш важливих повідомлень у тексті та мотивація, її дієвість для аудиторії. Доцільно розташовувати найважливішу інформацію на початку (антикульмінація) чи у кінці тексту (кульмінація), а не в середині. Дослідження показали, що кульмінація має більшу перевагу для зацікавленого слухача або читача, для якого достатньо невеликого стимулу, щоб примусити його дослухати або дочитати текст до кінця [9]. З цієї точки зору, ефективним є використання у навчальному процесі гумористичних ситуацій чи анекдотів, тому що особливість цього жанру полягає в тому, що уся суть анекдоту міститься в останній фразі.

Засоби привернення уваги об'єкту впливу можуть міститися не лише у самому тексті, але й за його межами [9]. На процес сприйняття у значній мірі впливає настанова, тобто готовність до певної діяльності [3; 12]. Ця настанова фіксується свідомістю реципієнта та спричиняє стійкий вплив на розуміння матеріалу, що пропонується для сприйняття.

Викладач, повідомляючи студентам, що збирається розповісти їм англійський анекдот, тим самим дає їм настанову на слухання. При цьому вони не тільки дослухають його до кінця з великою увагою, але й докладуть максимум зусиль, щоб зрозуміти суть анекдоту. Розумова активність та, як наслідок, підвищення продуктивності недовільного запам'ятовування викликає при цьому й своєрідний орієнтувальний рефлекс на новітність [14].

Як відомо, гумор є потужним засобом впливу на емоційну сферу людини та важливим чинником емоційної пам'яті, а отже, й засобом підвищення ефективності навчання та підсилення мотивації вивчення іноземної мови. Емоційне збудження залучає до активної діяльності важливі підкоркові центри мозку. Це тонізує кору великих півкуль та підвищує її функціональну працездатність.

Вплив на емоції сприяє не лише стійкому, але й швидкому запам'ятовуванню навчального матеріалу, оскільки формування слідів емоційної пам'яті відбувається, головним чином, з першої пред'яви [13: 304].

Цілеспрямований вплив на емоційну сферу студентів призводить до підвищення мотивації при вивченні іноземної мови, оскільки функція емоцій полягає у наведенні суб'єкта на їх дійсне джерело, у тому, що емоції сигналізують про особистий сенс подій у його житті. При цьому емоції відображають значущість змісту діяльності суб'єкта (функція оцінки) та визначають його для відповідної діяльності (функція спонукання) [13: 304–305].

Таким чином, гумор є одним із найефективніших засобів емоційного впливу на аудиторію, він допомагає підтримувати жвавий інтерес та увагу, створювати сприятливу моральну та емоційну атмосферу на занятті. Коли викладач і студенти сміються разом, вони разом підіймаються все вище по шляху перетворення групи студентів у колектив [10: 231]. Груповий настрій має велику імпульсивну силу, динамічність, значно впливає на поведінку людей.

Сміх в аудиторії заразливий, комічне сприймається тут особливо активно. Як вважають психологи, сміх виступає як засіб об'єднання людей [8]. Спільне сприйняття також накладає певний відбиток на процес розуміння за рахунок заразливого впливу присутніх. При цьому виникає ефект солідарності, який стає особистим спонукачем діяльності кожного [14].

В арсеналі кожного викладача повинні бути анекдоти, що ілюструють навчальний матеріал з різних аспектів: фонетики, лексики, граматики, аудіювання.

При навчанні фонетики доцільно використовувати ситуації, гумористичний ефект яких базується на омонімії або на діалектній вимові. Наприклад:

1) *At a station an old lady asks a young man: "When does the next train come in, and how long does it stop?"*

The man answers: "From two to two to two-two".

"Let's ask somebody else," the lady says to her husband, "this poor man stutters." /G. G. Pocheptsov/

2) *American Traveller (to hall-porter of an Irish country hotel) – How many mails a day are there in this hotel?"*

Hall-Porter – "Three, sir; breakfast, dinner, and tax."

/G. G. Pocheptsov/

При навчанні лексики особливий інтерес викликають ситуації, гумористичний ефект яких базується на полісемії. Наприклад:

1) *The professor rapped on his desk and shouted: "Gentlemen, order!"*

The entire class yelled: "Beer!" /G. G. Pocheptsov/

2) *"Last week a grain of sand got into my wife's eye and she had to go to a doctor. It cost me five dollars."*

"That's nothing. Last week a fur coat got into my wife's eye and it cost me five hundred dollars." /G. G. Pocheptsov/

У студентів немовних факультетів певний інтерес викликають й ситуації, в яких використовується спеціальна термінологія. Наприклад:

1) для студентів економічного факультету:

– *There is direct and indirect taxation. Give me an example of indirect taxation.*

– *The dog tax, sir.*

– *How is it?*

The dog does not have to pay it. /G. G. Pocheptsov/

2) для студентів медичного факультету:

PROFESSOR: – “What kept you out of class yesterday – acute indigestion?”

CO-ED: – “No, a cute engineer.” /G. G. Pocheptsov/

3) для студентів хімічного факультету:

TEACHER: – “Every day we breathe oxygen. What do we breathe at night, Willie?”

WILLIE: – “Nitrogen.”

Різні граматичні явища доцільно ілюструвати за допомогою гумористичних ситуацій. Наприклад:

1) при вивченні герундія:

– *What’s the difference between a camel and a man?*

– *Er... well, a camel can go on working for a week without drinking, whereas in the case of a man it is the other way round. A man can go on drinking for a week without working.*

/G. G. Pocheptsov/

2) при вивченні модальних дієслів:

MOTHER (at dinner): – “Peggy, darling, you shouldn’t scratch your nose with your spoon.”

PEGGY: – “Oh, mother – ought I have used a fork?”

/G. G. Pocheptsov/

Вдало підібрана гумористична історія запам’ятовується швидше, ніж будь-яке правило, та активізує творчі здібності студентів.

При навчанні аудіювання слід звернути особливу увагу на відбір матеріалу, зміст тексту повинен бути новим та цікавим [2]. Прийом новітності є одним з важливих методичних засобів підвищення інтересу до предмету.

Досвід показує, що гумор допомагає зняти напруження у стомлених слухачів та подолати психологічний бар’єр, забезпечує інтерес до вивчення іноземної мови, створює на занятті атмосферу емоційного підйому, яка стимулює роботу психічних процесів уваги, мислення, пам’яті, творчості, приносить відчуття радості та велике моральне задоволення, а також значно підвищує мотивацію навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.

2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
3. Бжалава И.Т. Восприятие и установка / И.Т. Бжалава. – Тбилиси : Мецниереба, 1965. – 226 с.
4. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.М. Дридзе. – М. : Наука, 1976. – 263 с.
5. Кони А.Ф. Советы лектору // Об ораторском искусстве / А. Ф. Кони. – М.: Госполитиздат, 1958. – 278 с.
6. Леонтьев А.А. Языкознание и психология / А.А. Леонтьев. – М. : Наука, 1966. – 80 с.
7. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1981. – 584 с.
8. Маркичева Т.Б., Ножин Е.А. Мастерство публичного выступления / Т.Б. Маркичева, Е.А. Ножин. – М. : Знание, 1989. – 176 с.
9. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации. – М. : Наука, 1990. – 136 с.
10. Синько Л.В. Требования к учителю-специалисту интенсивного обучения / Л.В. Синько // Методика интенсивного обучения иностранным языкам – К. : Вищ. шк., 1988. – С. 228–232.
11. Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия. От смешного до серьезного один шаг : учеб. пособие / М.И. Станкин. – Воронеж, 2007. – 253 с.
12. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси : АН ГССР, 1961. – 210 с.
13. Харенко В.М. Эмоциональные средства регулирования межличностных отношений / В.М. Харенко // Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – К. : Вищ. шк., 1988. – С. 304–320.
14. Шерковин Ю.А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю.А. Шерковин. – М. : Мысль, 1973. – 215 с.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ ІЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРІАЛУ

1. Pochepstov G.G. Language and Humour / G.G. Pochepstov. – Kiev : Vyscha škola, 1982. – 327 с.

УДК 81'246.2:53

КОМПЕТЕНТНІСНА МОДЕЛЬ БІЛІНГВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ФІЗИКИ

Ковальчук А.О. (Черкаси)

У статті розглядаються цілі білінгвального навчання у межах компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців напрямку “Фізика” освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”.

Ключові слова: білінгвальне навчання, компетентнісний підхід.

Ковальчук А.А. Компетентностная модель билингвального обучения будущих магистров физики.

В статье рассматриваются цели билингвального обучения в рамках компетентностного подхода к подготовке будущих специалистов по направлению “Физика” образовательно-квалификационного уровня „Магистр”.

Ключевые слова: билингвальное обучение, компетентностный подход.

Kovalchuk A.O. Competence-based Model of Bilingual Education of the Prospective Masters in Physics.

The article considers the aims of bilingual education within the competence-based approach to teaching future Masters in Physics.

Key words: bilingual education, competence-based approach.

Компетентнісний підхід до змісту і технологій навчання, згідно з І.Г. Ібрагімовим [1], є об’єктивним явищем в освіті і її реакцією на нові соціально-економічні умови. Крім того, ми погоджуємось, з тим, що компетентнісний підхід покликаний не заперечувати собою попередній академічний, а поглибити та розширити його.

Однак, еволюція понять “компетентність” та “компетенція” виявилась складною, а їх розуміння – неоднозначним, тому ці поняття і досі по-різному трактуються дослідниками сучасної освіти. Ми ж притримуємося наступного трактування (яке, на нашу думку, найчіткіше описує суть понять, хоча у деякій мірі і є спрощеним): компетенція є сучасним терміном, під яким раніше розуміли знання, уміння та навички; компетентність же розглядатимемо як готовність застосовувати компетенції у певній професійній діяльності. Тобто,

компетентність – це інтеграція компетенцій, що означає не просто їх суму, а такий взаємозв'язок, що має результатом їх актуалізацію у діяльності, здатність їх застосовувати і є мірою професійної придатності фахівця.

Приєднання України до Болонського процесу зумовило вплив західноєвропейської освітньої традиції на вітчизняну, завдяки чому компетентнісний підхід здобув як широке дослідження, так і застосування у сучасних методичних теоріях, системах, моделях.

Проте зазначимо, що не лише “мода” на компетентнісний підхід зумовила зростаючий “попит” на створення освітніх програм, обґрунтованих у рамках компетенцій та компетентностей, необхідних для окремого випускника ВНЗ. Соціально-економічна стратегія сьогодення диктує міжнародні принципи освіти. Ядром цих принципів є верховенство не абстрактних (подекуди відірваних від реального ринку праці) знань, умінь та навичок, а здатності й готовності застосовувати їх у динамічних, прискорених умовах ХХІ століття.

Однією з глобальних тенденцій в усіх сферах, включаючи і освіту, є утвердження однієї загальновизнаної мови міжнародного спілкування і навчання. За низкою причин різного (суспільного, політичного, економічного) характеру такою мовою стала англійська. Відзначимо, що нині спостерігається прагнення привести АММС (англійську мову міжнародного спілкування) до якомога більш міжнародної форми, тим самим затвердити її унікальність на противагу її тяжіння до будь-якого з відомих варіантів (британського, американського тощо).

Разом із тим, одним із пунктів критики Болонського процесу і компетентнісного підходу є його завуальований антипатріотизм, відрив випускника ВНЗ від рідної культури [2]. Аналіз цього твердження виходить за межі даної статті, проте ми вважаємо доцільним запропонувати хоча б один з варіантів вирішення цієї проблеми.

Зауважимо, що тут і надалі усі міркування викладені стосовно вищої школи, зокрема підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”. Це зумовлюється насамперед тим, що саме у студентів магістратури спостерігаються необхідний рівень володіння англійською мовою, високий рівень мотивації до самоосвіти та бажання працювати над власною готовністю до діалогу культур.

На нашу думку, цілком виправданим і ефективним є перехід до білінгвального (україно-англійського) навчання насамперед дисциплінам спеціалізації у закладах вищої освіти. Білінгвальне навчання продовжує доводити свою ефективність і набирає популярності у багатьох європейських, азійських та латиноамериканських ВНЗ. Йдеться не лише про ті держави, де англійська є однією з офіційних мов, а й про країни, ключовим завданням яких стала інтеграція у світову політичну, соціально-економічну та наукову спільноту.

Білінгвальне навчання є комплексним та надзвичайно розмаїтим явищем у його цілепокладанні. Таким чином, **актуальною** є конкретизація цілей білінгвального підходу, його компонентів та їх зв'язків, а також окреслення його перспектив та шляхів удосконалення. Саме аналіз цих питань становить **мету** нашого дослідження. На рис. 1 зображена компетентнісна модель білінгвального навчання, яку ми пропонуємо як основу для подальших досліджень.

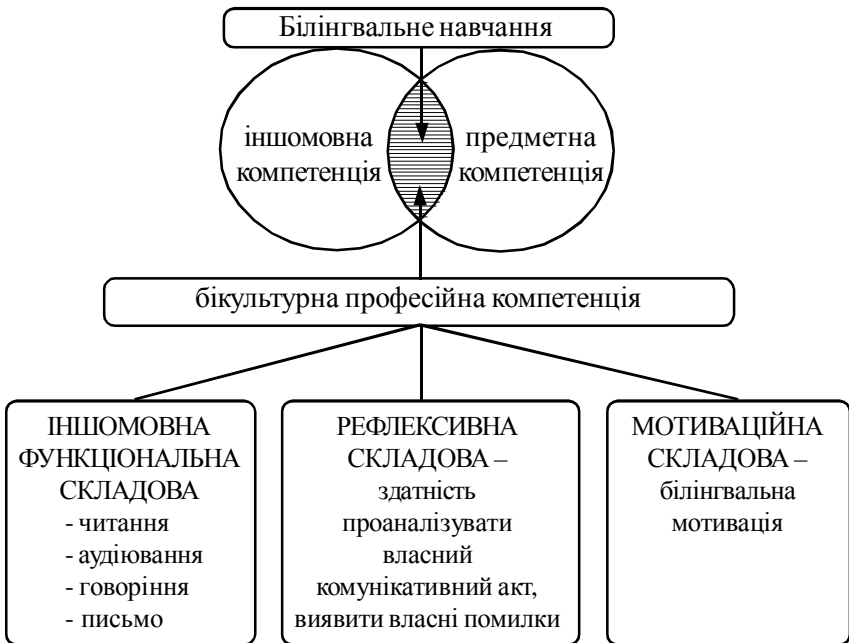


Рис. 1. Компетентнісна модель білінгвального навчання

Услід за Н.А. Шайдоровою та С.В. Шубіним [3] ми вважаємо, що у якості основної цілі білінгвального навчання виступає так звана “бікультурна професійна компетенція”, що розглядається як сукупність іншомовної та предметної (у нашому випадку – фізичної) компетенцій. У свою чергу, бікультурна професійна компетенція є комплексним поняттям, що характеризується функціональною, рефлексивною та мотиваційною складовими. Остання класифікація запропонована Е.В. Бібіковою [4] для іншомовної комунікативної компетенції. Ми пропонуємо її як основу для подальшої категоризації компетенцій, розвитку яких прагнуть досягти у процесі білінгвального навчання.

Функціональна складова бікультурної професійної компетенції включає знання, уміння та навички у чотирьох стандартних видах мовленнєвої діяльності – читання (розуміння прочитаного: тексти з фізики та суміжних галузей, технічна література – інструкції, схеми тощо), аудіювання (розуміння почутого: розповідь, пояснення, інформаційне сповіщення, доповідь на конференції), говоріння (висловлення власних думок усно у форматі монологу, діалогу та полілогу) та письмо (висловлення власних думок письмово: розв’язування задач, виконання тестових завдань, ділове листування, заповнення анкет, написання заявок, обґрунтувань, тез доповідей, статей, письмове оформлення результатів власних наукових досліджень, наукова звітність) засобами іноземної мови. Передбачається також, що у процесі оволодіння вищезгаданими вміннями під час білінгвального навчання у студентів безперервно формується суто мовна (граматична, лексична, фонетична) компетенція, а також компетенція у перекладі.

Рефлексивна складова передбачає здатність до самокритики, виявлення як мовних, так і фізичних помилок у власних усних та письмових висловлюваннях, вміння проаналізувати власні результати.

Мотиваційна складова бікультурної професійної компетенції полягає у розвитку такого компоненту мотиваційної сфери студента, як білінгвальна мотивація, яка, як встановлено С.В. Шубіним [5], перебуває у прямій залежності від мовної компетенції студентів, змісту білінгвального курсу та організації процесу навчання. Власне ж білінгвальну мотивацію розуміємо як здатність та бажання брати участь у білінгвальному навчанні, прагнення оволодіти іноземною

мовою як засобом отримання знань, залучення до іншої культури [там само].

Відзначимо, що досліджувана нами бікультурна професійна компетенція є комплексним та інтегрованим поняттям, складові якого, актуалізуючись у професійній діяльності, формують професійну компетентність окремого фахівця. Тому надзвичайно важливо забезпечувати студентів досвідом реальної професійної діяльності уже у стінах ВНЗ. Так, необхідно надавати майбутнім фахівцям можливість спілкуватися англійською мовою у найрізноманітніших ситуаціях. Проблемне навчання та метод проектів якнайкраще слугують цим цілям, оскільки з їх допомогою в межах компетентнісного підходу передбачається активність та самостійність студентів. Очевидно, що випускник ВНЗ, який здобув досвід навчання у білінгвальних умовах, має вищі показники адаптивності, комунікабельності, здатності до системного мислення, навичок управління інформацією, а отже – кращі кар'єрні шанси.

Зважаючи на наявну ситуацію із впровадженням білінгвального підходу в українських ВНЗ, що характеризується поки що поодинокістю та безсистемністю, серед перспектив дослідження ми вбачаємо розробку стратегії підготовки та підвищення кваліфікації викладачів білінгвальних курсів, створення навчальних планів та програм, білінгвальних підручників та посібників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г.И. Ибрагимов // *Educational technology and society*. – № 10. – 2007. – Р. 361–365.
2. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / А.И. Субетто. – СПб.-М. : Исслед. Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
3. Шайдарова Н.А. Развитие бикультурной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма / Н.А. Шайдарова, С.В. Шубин // *Вестник Новгород. гос. ун-та*. – № 45. – 2008. – С. 72–75.
4. Бибикина Э.В. Методика формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих экологов / Э.В. Бибикина // *Сборник материалов заоч. науч.-практ. конф.* – Минск, 2006. – С. 54–60.

5. Шубин С.В. Мотивация овладения иностранным языком в условиях билингвального обучения в ВУЗе : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / С.В. Шубин. – Новгород, 2000. – 18 с.

УДК 811.162.1'36:[378.147.091.33-027.22:004

РОЛЬ КОМП'ЮТЕРА У НАВЧАННІ ПОЛЬСЬКОЇ ГРАМАТИКИ У ВНЗ

Костіков М.П. (Київ)

У статті розглядаються потенційні напрями застосування інформаційних технологій при навчанні польської граматики в українських ВНЗ із урахуванням специфіки польської мови.

Ключові слова: граматика, інформаційні технології, польська мова

Костіков Н.П. Роль комп'ютера в обучении польской грамматике в вузах.

В статье рассматриваются потенциальные направления применения информационных технологий при обучении польской грамматике в украинских вузах с учётом специфики польского языка.

Ключевые слова: грамматика, информационные технологии, польский язык

Kostikov M.P. Role of the Computer in Teaching the Polish Grammar at Higher Educational Establishments

The article is concerned with potential ways of applying information technologies to teaching the Polish grammar at higher educational establishments of Ukraine considering the specificity of Polish.

Key words: grammar, information technologies, Polish language.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасне реформування системи вищої освіти характеризується підвищенням ролі самостійної роботи студентів [4: 4–6]. Це стосується і навчання іноземних мов (ІМ). Отже, часу для практики в межах аудиторних годин стає менше, тоді як для самостійної роботи звичайні друковані підручники не є достатньо ефективними. Нинішній рівень

інформатизації суспільства дає змогу застосовувати комп'ютер як допоміжний засіб у навчанні. Час, виділений на самостійну роботу, можна використати ефективніше при роботі з відповідним програмним забезпеченням (ПЗ).

Впровадженню інформаційних технологій (ІТ) в освіті в Україні присвячено чимало наукових праць. Зокрема питання застосування ІТ у навчанні ІМ досліджували П. Асоянц, Т. Коваль, Л. Морська, П. Сердюков, Г. Чекаль та інші.

Проте більшість написаних праць присвячено розгляду загальних аспектів впровадження ІТ при навчанні ІМ. Якщо ж і робиться акцент на особливостях певної мови, це найчастіше англійська або інші мови, що традиційно викладаються в більшості українських закладів освіти як іноземні. У той же час навчання польської мови в Україні має свою специфіку з огляду як на особливості самої мови, так і на її спорідненість з українською, а тому це питання потребує більш детального аналізу.

Мета статті – розглянути потенційні напрями застосування ІТ та розроблення електронних засобів навчання (ЕЗН) польської з урахуванням специфіки викладання цієї мови в українських ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Нині на ринку та в Інтернеті представлено широкий спектр ЕЗН ІМ. Проте вони не є досконалими й не розв'язують усіх проблем, що виникають у процесі навчання.

По-перше, достатній вибір навчальних матеріалів є доступним лише для найпоширеніших мов міжнародного спілкування. На жаль, коли справа доходить до менш популярних мов, зокрема слов'янських, кількість доступних джерел – як електронних, так і друкованих – є значно меншою. Тим часом польська є досить поширеною в Україні та вивчається як іноземна у деяких школах та університетах. Найбільш систематично та ґрунтовно її викладають на факультетах іноземної філології у ВНЗ, і саме тут впровадження ІТ було б українським корисним.

По-друге, більшість засобів зосереджуються на вивченні лексики, натомість відчувається брак програм з граматики. Розрекламовані системи, засновані на «ефекті 25-го кадру», та багато інших створені для засвоєння, закріплення та розширення словникового запасу. Вони дозволяють завчити слова та фрази окремо або в контексті, через рідну мову або пояснювальні картинки, фотографії, анімацію. Часом

такі системи не просто роблять акцент на лексиці, а взагалі лише нею й обмежуються. Лексика справді є невід'ємною та важливою складовою вивчення ІМ. Для опанування ІМ навіть на елементарному рівні треба знати принаймні декількасот слів. Але за допомогою вищезгаданих програм дійсно можна вивчити слова і фрази, та не можна вивчити мови, адже мова є не простим набором слів, а системою, що включає також граматику, орфографію, фонетику, пунктуацію. Одного знання слів для висловлення думки недостатньо, оскільки будь-яке висловлення є впорядкованою структурою і його значення не обмежується лише семантикою слів, що до нього входять [1: 78]. До того ж, розмаїття лексики передбачає наявність великої кількості синонімів. Якщо людина не в змозі пригадати точного слова, вона може перефразувати думку. Пасивний словниковий запас полегшує сприйняття ІМ. Кращому розумінню також сприяє велика кількість інтернаціоналізмів у сучасному лексичному складі мов, особливо в науково-технічних текстах.

Надзвичайно важливу роль при опануванні ІМ відіграє вивчення граматики. Різні морфологічні форми слів передають таку важливу інформацію, як особа, рід, число, час, відношення між суб'єктом та об'єктом дії тощо. Знання лише окремих завчених слів, без розуміння механізмів словотвору та словозміни, взаємозв'язків між ними у реченнях не дає змоги ані вільно висловлюватись, ані сприймати текст чи усне мовлення і призводить до серйозних труднощів [3: 59]. При граматичній помилці зміст фрази не завжди можливо зрозуміти з контексту. Серед таких помилок можна виділити негрубі та грубі, декотрі з яких суттєво впливають на зміст висловлення та спричиняють непорозуміння [8: 3].

При впровадженні ІТ у навчання в кожному конкретному випадку постають питання, що та як доцільніше вивчати з їхньою допомогою. Слід визначити, де ефект від використання ЕЗН буде максимальним, беручи до уваги як особливості розв'язуваних задач, так і можливості й обмеження засобів їх розв'язання.

Спершу розглянемо специфіку викладання польської в Україні. По-перше, польська мова високофлективна, а тому необхідність ґрунтового вивчення граматики, про яку вже було сказано вище, при навчанні цієї мови набуває особливої ваги. По-друге, польська та українська споріднені, через що між ними є велика кількість лексичних

відповідностей. Це спільнокореневі слова, прямі запозичення, інтернаціоналізми. Як стверджує К. Тищенко [5: 266-267], українська та польська за словниковим складом мають 70% спільної (морфемно тотожної та морфемно подібної) і лише 30% відмінної лексики. Схожа ситуація з іншими слов'янськими мовами – білоруською, сербською, словацькою, чеською тощо. Через це із завданням вибору варіанту перекладу часом може впоратись навіть людина, що раніше ніколи не стикалась із польською (у випадку морфемно тотожної лексики). Якщо на початковому рівні кількість таких інтуїтивно зрозумілих слів буде малою, то в подальшому навчанні аналогії між мовами стають усе більш очевидними, і такі завдання вже значно простіші для студентів. Таким чином, цінність правильного виконання тестів на переклад при навчанні польської до певної міри нівелюється, тоді як при навчанні англійської чи інших ІМ, з якими в українській мові відсоток спільної лексики істотно менший, такі завдання є більш показовими щодо рівня знання мови. Отже, для мовної пари «українська – польська» акцент на подібних завданнях не є цілком виправданим. Якщо розглядати тестування з вибором варіанту відповіді, набагато кориснішим і об'єктивнішим буде вибір правильної словоформи, коректно побудованого речення тощо, бо тут значно важче дати правильну відповідь, не володіючи ІМ на певному рівні. Якщо ж брати лексику, важливо навчити студентів запобігати помилкам при перекладі так званих «хибних друзів». Такі тести справді покажуть реальні знання людини, а не її інтуїцію.

Далі розглянемо можливості й обмеження ПЗ при впровадженні ІТ у навчальний процес. Як пише координатор лінгвістичної лабораторії в Мехіко Л. Телмадаттер, більшість проблем у сфері комп'ютерного навчання ІМ пов'язано з очікуваннями та уявленнями викладачів щодо можливостей, які комп'ютер може надати вчителям та учням. Викладачі та адміністратори часом схильні думати, що комп'ютери не можуть принести користі чи є навіть шкідливими, або, навпаки, вважають, що їм під силу зробити значно більше, ніж це можливо насправді [9]. Чим вищий рівень формалізації певної області знань, тим ефективніше застосування в ній ПЗ. Найрозповсюдженішою функцією ІТ, що вже тривалий час використовується в освітніх закладах України, є контроль знань за допомогою тестів. Проте коли справа доходить до оцінювання творчих завдань, можливості ПЗ обмежені. Якщо говорити

про навчання мови, комп'ютер навряд чи оцінить художні прийоми, красу мовлення чи глибину думок у творі. Тим часом засоби перевірки орфографії вбудовані в більшість текстових редакторів і використовуються в усьому світі. У той час, як процедура морфологічного аналізу слів уже практично вирішена, автоматичний семантичний аналіз та розпізнавання усного мовлення за допомогою комп'ютера викликають значні труднощі [2: 84, 125, 142]. При живому спілкуванні завжди має місце творчий компонент, і на сприйняття фрази впливає не тільки конкретний контекст, а й різні соціальні чинники. У той же час граматичні правила точні та переважно однозначні. Граматика є найбільш чіткою та впорядкованою сферою в системі мови. Звісно, із граматичних правил є винятки, але їх так чи інакше можливо сформулювати і вписати в загальну схему. Комп'ютерними засобами досить легко змоделювати такі правила, як відмінювання та дієвідмінювання слів. Один із розробників електронного граматичного словника польської мови М. Волінський зазначає, що всі тонкощі польської словозміни можна врахувати в уніфікованій та відносно компактній реляційній моделі [10: 1]. Отже, граматику не лише важлива при навчанні ІМ, а й добре підпорядковується комп'ютерній обробці завдяки легкості її формалізації.

Виходячи з вищесказаного, визначимо, яку роль повинен грати комп'ютер при навчанні польської граматики у ВНЗ. Перш за все, не слід ставити завдання створити систему, яка би повністю заміняла викладача, адже на практиці це неможливо. У будь-якому разі студентам необхідна реальна мовна практика. Отже, нагальною задачею є розроблення такого ЕЗН ІМ, який би був допоміжним засобом у навчальному процесі ВНЗ, доповнював лекційні та практичні заняття, надавав можливість засвоєння, повторення, відпрацювання та закріплення знань за відсутності викладача, активізував та заохочував студентів до вивчення ІМ.

Серед шляхів впровадження ІТ у процес викладання ІМ можна виділити, з одного боку, створення й використання безпосередньо систем навчання, що мають на меті представлення знань, їх закріплення та контроль за певною методикою, а з іншого боку – застосування допоміжних засобів, таких як словники, орфографічні та граматичні коректори, конкордансери. При розробленні систем навчання вибір технологій залежить від цілей та сфери застосування

конкретного курсу. Наприклад, для занять у комп'ютерній аудиторії доцільно використовувати ПЗ, що має функції для роботи в локальній мережі, для домашнього повторення та закріплення знань студентами стаціонару добре підійде програма-тренажер, для заочного та дистанційного навчання – спеціальні дистанційні курси тощо. Суттєво спростити процес розроблення може застосування інструментальних засобів, що дозволяють створювати курс безпосередньо викладачам ІМ, які не мають кваліфікації в ІТ.

Що стосується допоміжних засобів, окремо слід сказати про словники та їхню роль у навчанні граматики. Електронний словник може містити не лише самі слова, а й таблиці з усіма формами словозміни. Відомим прикладом такого поєднання є комерційний продукт АВВУУ Lingvo, що у версії x3 (2008) має таку інформацію для 9 мов. У 2007 році у Варшаві було видано електронний граматичний словник польської мови SGJP. На думку його авторів, він може бути корисним для вивчення польської як іноземної [6: 5]. Ідея створення цього програмного продукту виникла у З. Салоні ще наприкінці 1970-х років [6: 6] під впливом граматичного словника російської мови А. Залізняка. Згодом електронну версію російського словника розробила компанія Solarix. На час виходу SGJP також існували подібні граматичні словники з української та хорватської мов [11: 3]. Автори словника SGJP зазначають [6: 24], що у планах подальшого розвитку продукту – можливість вибору слів за типом словозміни та іншими деталізованими користувацькими запитами. Це також було б корисно при навчанні мови. На жаль, цього словника немає у продажу на території України. Доступним за межами Польщі та безкоштовним аналогом SGJP є проект Wiktionary, розроблений організацією Wikimedia. Проте для його використання необхідне постійне підключення до Інтернету. Крім того, це джерело не настільки авторитетне, адже його може наповнювати та редагувати будь-який користувач мережі [7:1]. Тим не менше, цей ресурс зараз активно розвивається та містить граматичну інформацію до декількох інших мов.

Використовуючи потенціал сучасних ІТ для навчання граматики, можливо досягти значних успіхів у викладанні польської мови як через створення й використання систем навчання, так і через застосування допоміжних засобів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, при навчанні польської в українських ВНЗ найдоцільніше застосовувати ІТ для вивчення граматики. Розроблення структури та наповнення відповідних ЕЗН є предметом подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амагов А.М. К вопросу машинного перевода: энтропия языковой системы и способы её преодоления / А.М. Амагов // Вестник Ленинград. гос. ун-та им. А.С. Пушкина. – СПб., 2008. – № 2 (13). – С. 71–91.
2. Волошин В.Г. Комп'ютерна лінгвістика : навч. посіб / В.Г. Волошин. – Суми : ВТД «Університет. книга», 2004. – 382 с.
3. Краснощёкова Г.А. Фундаментализация языкового образования в техническом вузе / Г.А. Краснощёкова // Высш. образование сегодня. – М., 2008. – № 1. – С. 58–60.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / [С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.М. Федорченко та ін.]. – К. : Вищ. школа, 2003. – 323 с.
5. Тищенко К.М. Метатеорія мовознавства / К. Тищенко. – К. : Основи, 2000. – 350 с.
6. Grammatical Dictionary of Polish. Presentation by the Authors / Z. Saloni, W. Gruszczyński, M. Woliński, R. Wołosz // Studies in Polish Linguistics. – Vol. 4. – Cracow: LEXIS, 2007. – P. 5–25.
7. Kurmas Z. Encouraging Language Students to Contribute Inflection Data to Wiktionary [Електрон. ресурс] : WikiSym '10: Proceedings of the 6th International Symposium on Wikis and Open Collaboration / Zachary Kurmas. – New York, 2010. – 2 p. – Режим доступу : <http://www.wikisym.org/ws2010/tiki-print.php?page=Proceedings>. – Назва з екрану.
8. Oreto R. Grammar monitoring for ITAs: Reawakening grammar awareness [Електрон. ресурс] : Convention Materials from TESOL 2009 in Denver, Colorado (Denver, March 26-28, 2009) / Rebecca Oreto. – 4 p. – Режим доступу : http://www.ita-is.org/09denvermaterials/Oreto_grammar.pdf. – Назва з екрану.
9. Thelmadatter L. The computers are coming... are here! / Leigh Thelmadatter // TESOL Greece Newsletter. – 2007. – № 3 (95). – P. 1–8.
10. Wolinski M. A Relational Model of Polish Inflection in Grammatical Dictionary of Polish / M. Wolinski // Human Language Technology: Challenges of the Information Society. – Berlin, Heidelberg : Springer-Verlag, 2009 – P. 96–106.
11. Woliński M. Grammatical Dictionary of Polish [Електрон. ресурс] / Marcin Woliński – 2007. – 33 p. – Режим доступу : <http://www.info.univ-tours.fr/~savary/Polonium/Papers/prezentacja-SGJP-Tours.pdf>. – Назва з екрану.

УДК 81'243:378.041

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ПРИНЦИП ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Котова А.В., канд. пед. наук (Харків)

У статі представлено підходи провідних науковців до визначення самостійної роботи. Розкрито основні принципи організації самостійної роботи студентів з іноземної мови: активність, індивідуалізація навчання, доступність, чіткість та визначеність завдань, наочність, систематичність та послідовність, зв'язок із життям тощо.

Ключові слова: самостійна робота, студенти, принципи організації самостійної роботи

Котова А. В. Определение сущности самостоятельной работы и принципы ее организации по иностранному языку. В статье представлены подходы ведущих ученых к определению самостоятельной работы. Раскрыты основные принципы организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку: активность, индивидуализация обучения, доступность, четкость и определенность заданий, наглядность, систематичность и последовательность, связь с жизнью и т.д.

Ключевые слова: самостоятельная работа, студенты, принципы организации самостоятельной работы

Kotova A. Definition of the Essence and Principles of its Organization in the Foreign Language.

Prominent scientists' definitions of the independent work are presented in the article. The main principles of students' independent work organization in foreign languages (activity, individualization of training, intelligibility, precision and definiteness of tasks, demonstrativeness, consistency and sequence and others) are given.

Key words: independent work, students, principles of independent work organization.

Організація самостійної роботи студентів є одним із головних завдань сучасних ВНЗ і являє собою невід'ємну складову навчально-виховного процесу, підготовки творчих спеціалістів, готових до

самостійної професійної діяльності, прищеплює навички самостійного вирішення проблем, пошуку та виявлення конструктивних рішень, виходу з проблемних ситуацій тощо. Саме цей вид роботи дозволяє студентам опанувати навички навчальної, наукової та професійної діяльності і сприяє поглибленню й розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами пізнання та розвитку пізнавальних здібностей.

У сучасних умовах, коли кількість аудиторних годин на вивчення іноземної мови скорочується, самостійна робота студентів набуває ще більшого значення і **актуальності**. Цей вид роботи охоплює підготовку до практичних занять з іноземної мови, формування навичок перекладу спеціальної літератури, сприяє розширенню лексичного запасу студентів та вдосконаленню знань у галузі граматики. До того ж, на старших курсах самостійна робота часто має науково-пошуковий характер, коли студенти залучаються до участі у наукових конференціях, що проводяться іноземною мовою, або до наукових розробок під керівництвом викладача.

Маючи за **мету** проаналізувати принципи організації самостійної роботи з іноземної мови, вважаємо за необхідне висвітлити основні підходи до її визначення, що сприятиме кращому розумінню цього складного дидактичного феномену. Дослідження засвідчило, що сучасні науковці солідарні у тому, що ґрунтовні визначення сутності самостійної роботи сформулювали такі видатні науковці як Б. Єсіпов, В. Буряк, П. Підкасистий, М. Скаткін, Р. Нізамов та інші. Так, Б. Єсіпов вважав, що самостійна робота, як складник процесу навчання – це така робота, яка виконується у спеціально відведений для цього час без безпосередньої допомоги педагога, але за його завданням та під його контролем. Причому у процесі виконання завдань студенти усвідомлено намагаються реалізувати мету завдання, осмислити навчальний матеріал, виділити головне, знайти відповіді на питання, відображаючи у різних формах результати своїх розумових і фізичних зусиль [3: 15].

На думку В. Буряка, розкриття сутності самостійної роботи можливе тільки за умови проведення аналізу її зовнішньої та внутрішньої сторони. Зовнішня сторона знаходить відображення в освітніх функціях педагога, а внутрішня – у пізнавальних функціях осіб, що навчаються. Причому педагог підкреслював, що реалізація

внутрішньої сторони такої роботи є більш складною справою, ніж зовнішньої. Як зазначав науковець, під час організації самостійної роботи педагог визначає конкретне письмове чи усне завдання, контролює його виконання, пропонує суб'єктам навчання своєчасні вказівки для запобігання можливих помилок, аналізує процес роботи, правильність виконання завдання, а також перевіряє, якими знаннями, уміннями та навичками оволоділи суб'єкти навчання у процесі виконання цієї роботи. У такому випадку завдання для самостійної роботи виконує роль зовнішнього подразника, що стимулює пізнавальну активність як необхідну умову для розвитку самостійності молодих людей.

Аналізуючи зміст завдання у процесі виконання самостійної роботи, молоді люди порівнюють його зі знаннями, уміннями та навичками, які вони вже отримали, обмірковують мету та визначають дії, необхідні для його виконання, самостійно визначають результати, яких треба досягти після виконання завдання. Після безпосереднього виконання проводиться аналіз отриманих результатів. Якщо існують розбіжності між отриманим результатом та поставленою метою, навчальна діяльність продовжується, доки мети навчання не буде досягнуто. За ступенем оволодіння суб'єктами навчання певними навичками зміст самостійної роботи поступово ускладнюється [1; 2: 8].

М. Скаткін стверджував, що самостійна робота – це вид індивідуальної навчальної діяльності студентів, що передбачає керування їхньою пізнавальною діяльністю з боку викладача за допомогою методичних вказівок, бесід, колоквиумів, консультацій протягом навчальних занять. Виходячи з цього визначення самостійної роботи, науковець вважає, що перспективною формою розвитку самостійності майбутніх фахівців є організація творчої самостійної роботи на аудиторних заняттях [10: 91].

За І. Харламовим, самостійна робота – це активна навчально-пізнавальна діяльність молодих людей, яка проводиться індивідуально чи у групах, на аудиторних заняттях або вдома, за завданням педагога та за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі. У цьому значенні вона охоплює різні форми й методи навчання (окрім методів усного викладу матеріалу, коли домінуючою діяльністю суб'єктів навчання є сприйняття на слух мови викладача) [12: 214].

Як зазначає П. Підкасистий, існують суттєві відмінності між самостійною роботою та самостійною діяльністю студентів. Самостійна робота – це штучна педагогічна конструкція, особлива система умов навчання, за допомогою якої педагог організовує та керує діяльністю суб'єктів навчання як на заняттях, так і під час виконання домашнього завдання. Основою такої системи виступає база завдань із різних навчальних дисциплін, яка будується відповідно до змісту предмету та методики його викладання. Самостійна діяльність розглядається науковцем як специфічна форма навчального та наукового пізнання, під час якої відбувається осмислення студентами навчального матеріалу та самостійне визначення шляху розв'язання завдання. Цей процес містить такі компоненти: виділення мети, визначення предмету діяльності та вибір засобів діяльності. Головною ознакою самостійної діяльності є керування власною діяльністю, а стороння допомога при виконанні роботи має другорядне значення [9].

Аналіз визначень самостійної роботи засвідчив, що її головною ознакою є пріоритетність самостійності студентів за умови керівної ролі викладача. Отже, узагальнюючи погляди педагогів, самостійну роботу можна визначити як форму активної пізнавальної діяльності, що виконується одним або групою студентів за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої допомоги.

Правильно організована з педагогічної точки зору самостійна робота студентів сприяє поглибленню та розширенню знань, пробудженню інтересу до пізнавальної діяльності, оволодінню прийомами процесу пізнання, розвитку пізнавальних здібностей, формує здатність брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення та вихід із проблемних ситуацій і т. ін. Для ефективної організації самостійної роботи необхідно дотримуватися таких принципів:

- активність студентів;
- індивідуалізація навчання;
- доступність матеріалу, що вивчається;
- чіткість та визначеність завдань;
- наочність;

- систематичність та послідовність у формуванні навичок самостійної роботи;
- свідомість та самостійність навчання;
- зв'язок із життям;
- наявність єдиних вимог щодо керування.

Зокрема, принцип активності виявляється в такій організації самостійної роботи, коли студенти без сторонньої допомоги узагальнюють, аналізують, синтезують навчальний матеріал, проявляють інтерес до нового матеріалу тощо. Під час аудиторних занять цьому сприяють, наприклад, проведення різноманітних рольових ігор, які, з одного боку, сприяють фаховому становленню студентів, а з іншого вчать студентів спілкуватися іноземною мовою, правильно висловлювати, аргументувати або захищати свою точку зору. Необхідно зазначити, що активізація самостійної роботи студентів у цьому випадку залежить від того, наскільки цікавою та актуальною для студентів є запропонована ситуація.

Стосовно позааудиторної самостійної роботи принцип активності передбачає забезпечення попереднього ознайомлення з матеріалом, який заплановано вивчити. Це сприяє кращому усвідомленню студентами шляхів до отримання нових знань. Важливе значення для забезпечення принципу активності має й урахування вікових особливостей студентів, їхніх аналітичних здібностей та рівня володіння іноземною мовою. Так, якщо на першому курсі позааудиторна самостійна робота передбачає, перш за все, ознайомлення з новою лексикою та виконання вправ на закріплення лексичного та граматичного матеріалу, то на старших курсах все більшого значення набуває самостійна робота студентів навчально-пошукового або науково-пошукового характеру: підготовка доповідей та виступ на конференції, робота з автентичними джерелами інформації, виконання курсових та дипломних проєктів тощо [5: 236; 6: 92].

Реалізація принципу індивідуалізації у вищому освітньому закладі спрямована на оптимізацію процесу навчання на основі врахування можливостей та інтересів кожного студента, внутрішньої саморегуляції його освітньої діяльності, яка дозволяла б працювати у зручному для студента режимі. Принцип індивідуалізації знаходить також відображення у виявленні студентами самостійності щодо

вибору шляхів розв'язання навчального завдання, можливості поглибленого вивчення одного з розділів навчальної дисципліни, що найбільш відповідає їхнім інтересам, наданні студентам права певного вибору підручників, методичної літератури, а також форм звітності та самоконтролю.

Особливого значення при забезпеченні індивідуалізації навчання набуває застосування технічних засобів інформації та мережі Інтернет, які сприяють інтенсифікації та раціоналізації навчального процесу, формуванню умінь і навичок студентів, більш глибокому засвоєнню ними навчального матеріалу. Наприклад, за рахунок вибору відповідного режиму роботи, студенти отримують можливість навчатися у зручний для них час та концентрувати увагу на тих аспектах вивчення мови, які потребують додаткового опрацювання [5; 7; 8].

Принцип доступності, принцип чіткості та принцип визначеності завдань передбачають контроль відповідності змісту завдань для самостійної роботи з іноземної мови вже сформованим знанням та вмінням студентів, дотримання таких правил, як поступовий перехід від легкого матеріалу до більш складного, від знайомого до незнайомого, контролюють обсяг завдань для самостійної роботи. Необхідність контролю обсягу знань пояснюється тим, що перевантаження студентів навчальними завданнями для самостійної роботи призводить до формального виконання завдання та поверхового вивчення матеріалу.

Під час виконання самостійної роботи велику роль відіграє принцип наочності, який сприяє формуванню більш точного уявлення про предмет, що вивчається, слугує сполучною ланкою між конкретним матеріалом та абстрактним. Зокрема, використання відеоматеріалів іноземною мовою дозволяє активізувати самостійну роботу студентів за рахунок поєднання вербальних та невербальних засобів комунікації, професійної гри акторів, зміни сюжетної лінії тощо. На основі відеоматеріалів доцільно, також, розробити низку завдань, які сприятимуть розвитку логічного мислення студентів та їх мовленнєвої компетентності [4; 5; 11].

Принцип систематичності та послідовності у формуванні навичок самостійної роботи зорієнтований на дотримання логічного порядку та послідовності у вивченні матеріалу. Систематичність самостійної

роботи передбачає врахування логічної структури курсу, а послідовність – визначення оптимального порядку виконання завдання. Недотримання цього принципу призводить до незрозуміння навчального матеріалу або ускладнює його засвоєння.

Основою принципу свідомості та самостійності навчання є ґрунтовне самостійне мислення студентів, виявлення зацікавленості матеріалом та творчої ініціативи. При дотриманні цього принципу студенти чітко розуміють мету своєї діяльності, вчать розкривати зв'язки між предметами та явищами навчальної діяльності, творчо використовувати свої знання [11].

Принцип зв'язку із життям вимагає оптимального нормування самостійної роботи студентів, що має відобразитися в урахуванні ступеня складності завдання. Так, наприклад, під час написання рефератів сформованість у студентів умінь проведення самостійної роботи науково-дослідницького характеру В. Козаков визначав за ступенем складності оригінальної літератури, яку вони використовували. Як правило, студенти першої підгрупи використовували навчальну та методичну літературу, що була рекомендована викладачем. Студенти другої підгрупи самостійно добирали та використовували також монографічну літературу. До третьої групи науковець відносив молодих людей, які самостійно обирали літературу будь-якого типу (наукові статті, монографії тощо) [4: 151].

Отже, за умови дотримання дидактичних принципів організації самостійної роботи студентів можна досягнути кращого та більш ґрунтового засвоєння студентами знань з відповідної теми, а також розвинути у студентів такі риси характеру як самостійність, цілеспрямованість, відповідальність за результати своєї навчальної діяльності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В.К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71–78.
2. Буряк В.К. Самостоятельная работа учащихся : книга для учителя / В.К. Буряк – М. : Просвещение, 1984. – 64 с.

3. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б.П. Есипов. – Москва : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. просвещения РСФСР, 1961. – 239 с.
4. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационное обеспечение : учеб. пособие / В.А. Козаков – К. : Вищ. шк., 1990. – 248 с.
5. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посібник/ [за ред В.І. Лозової]. – Харків : ОВС, 2006. – 296 с.
6. Мацевич С.Ф. Организация самостоятельной познавательной деятельности студентов при работе над учебной разговорной темой / С.Ф. Мацевич // Самостоятельная работа в обучении иностранным языкам в школе и ВУЗе : межвуз. сб. науч. трудов. – Ленинград, 1990. – С. 90–99.
7. Михайлова О.В. Интернет як засіб навчання іноземним мовам / О.В. Михайлова // Методичні та психолого-педагогічні проблеми викладання іноземних мов на сучасному етапі : матеріали III Всеукр. конф. (Харків, 23 листопада 2010) / ХНУ ім. В.Н. Каразіна – Харків, 2010. – С. 115–117.
8. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1975. – 304 с.
9. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб пособие / П.И. Пидкасистый. – М. : Пед. об-во России, 2004. – 112 с.
10. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1971. – 208 с.
11. Ужик В.А. Педагогические основы организации самостоятельной работы студентов (на материале изучения иностранных языков студентами первых курсов неязыковых вузов) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ужик Валентина Алексеевна. – Харьков, 1980. – 192 с.
12. Харламов И.Ф. Педагогика : учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М. : Высш. школа, 1990. – 576 с.

УДК 811.161.1'243'255:378.091.214.18-027.556

**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ
ПЕРЕКЛАДАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
У НЕФІЛОЛОГІВ
У МЕЖАХ ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСУ**

Куплевацька Л.О., канд. філол. наук (Харків)

У статті розглядаються шляхи формування перекладацької компетенції студентів-нефілологів старших курсів у межах факультативного курсу, її складові й система завдань, що забезпечує таке формування.

Ключові слова: перекладацька компетенція, мовна особистість, комунікативна компетенція, види перекладацької діяльності.

Куплевацкая Л. А. Формирование основ переводческой компетенции у нефилологов в рамках факультативного курса. В статье рассматриваются пути формирования переводческой компетенции у студентов-нефилологов старших курсов в рамках факультативного курса, ее составляющие и система заданий, обеспечивающая такое формирование.

Ключевые слова: переводческая компетенция, языковая личность, коммуникативная компетенция, виды переводческой деятельности.

Kuplevatska L.A. Formation of Non-philological Students' Translator Competence within the Optional Course.

Ways of translator competence formation of the advanced non-philological students within the optional course have been determined in the article. Its components and system of tasks to ensure the above-mentioned formation have been also described.

Key words: translator competence, language subject, communicative competence, types of translator activity.

У сучасному суспільстві полікультурного співтовариства ринок праці набуває світового рівня, висуває нові вимоги до професійних якостей випускників ВНЗ. Міжнародна інтеграція націлює молодих фахівців на професійну мобільність, здатність опанувати суміжні спеціальності. Розвиток міжнародного співробітництва зумовлює розвинення широкої міжкультурної комунікації, попит на перекладацьку діяльність як її особливий різновид [1: 21–22, 25].

Фахівці з навчання перекладу говорять про своєрідний “перекладацький бум”, викликаний сучасними політичними й економічними умовами [5: 273]. У той же час, рівень підготовки філологів-перекладачів до перекладацької діяльності у нефілологічних сферах комунікації не завжди задовольняє потреби ринку й потребує вдосконалення [6: 101]. Це спонукає спеціалістів-нефілологів звертатися до опанування перекладацької діяльності. Навчання перекладу як другої спеціальності нефілологів на факультетах іноземних мов не завжди можливе й на практиці зустрічається зрідка, а опанування основ перекладацької діяльності студентами-нефілологами на факультативному курсі має попит. Потреби ринку щодо готовності випускників ВНЗ з нефілологічних спеціальностей до перекладацької діяльності зумовлює *актуальність* даного дослідження.

Мета статті – розглянути й системно описати послідовність формування перекладацької компетенції у студентів-нефілологів старших курсів (IV–V) у межах факультативного курсу, її складові та вправи й завдання, що забезпечують таке формування.

Формування мовної особистості спеціалістів-перекладачів відбулося у твердженні про відмінність перекладацької особистості від неперекладацької [4: 175]. Зокрема підкреслюється, що “реалізація перекладацької компетенції відбувається за участі всієї мовної особистості перекладача” й виявляє відмінності такої особистості в усіх аспектах перекладацької компетенції: мовному, текстотворюючому, комунікативному, особистісному й професійно-технічному [4: 177].

Ставлячи за мету факультативного курсу формування перекладацької компетенції (ПК) у студентів-нефілологів, потрібно усвідомити, яку саме особистість маємо сформувати й на які аспекти формування ПК звернути більше уваги. Враховуючи досить короткий термін навчання (8 місяців – 200 аудиторних годин), можливо говорити лише про основи формування перекладацької компетенції.

Під основами формування ПК будемо розуміти таке оволодіння перекладацькою діяльністю, яке дозволить задовільно забезпечувати переклад за тематикою, обмеженою сферою професійного спілкування. Націленість на незавершеність такої

компетенції [5: 274] робить необхідним спрямувати навчання слухачів факультативного курсу на самостійне розвинування й удосконалення вмінь та навичок перекладацької діяльності як у межах самостійної роботи протягом навчання, так і після його завершення.

Перш ніж назвати компетенції, які будуть формуватися у межах спецкурсу з перекладу, визначимо компетенції, які вже було сформовано протягом навчання у ВНЗ і на які можна спиратися при формуванні основ перекладацької компетенції у студентів-нефілологів старших курсів.

Перш за все – це *мовна компетенція*. У наших слухачів вона білінгвальна, із значними інтерференційними явищами, що склалися протягом чотирьох-п'яти років вивчення російської мови як іноземної (РМІ) і як мови навчання, і як мови мовного середовища. Певною мірою можна говорити про *текстоутворюючу компетенцію*, оскільки студенти старших курсів мають досвід написання курсових робіт і бакалаврської роботи (письмове текстоутворення) та досвід участі у семінарських заняттях, колоквиумах, екзаменах (усне текстоутворення).

У формуванні *комунікативної компетенції*, як і у двох попередніх, домінують навички спілкування у побутовій та навчально-професійній сферах [8]. При цьому, домінування останньої відбивається на повсякденному спілкуванні студентів й зумовлює явища внутрішньо-мовленнєвої інтерференції. *Професійно-технічна компетенція*, як свідчить практика, у нефілологів сформована значно краще, ніж у філологів. Студенти-нефілологи вільно користуються різними видами комп'ютерних словників, перекладацькими комп'ютерними програмами з ресурсів Інтернету.

Формування *особистісних рис* нефілологів впливає на професійні інтереси. Їх психо-фізіологічні особливості відбиваються на володінні всіма видами мовленнєвої діяльності. На практиці це – недостатньо розвинене аудіювання; наявність граматичних, лексичних й, особливо, стилістичних помилок у продуктивному мовленні й письмі. А от навички читання, як свідчить практика, у професійній сфері сформовані найкраще. З легкістю нефілологи вживають, у будь-яких видах мовлення, прецизійні слова (цифри, дати, географічні назви тощо). Не поступаються нефілологи й у такому важливому

компоненті як знання предмету, володіння термінологією (нефілологічною). У той же час у них відсутнє розуміння екстралінгвістичного фактору, поняття фонових знань, що для перекладачів є досить суттєвим. Означені вище складові ПК є класикою перекладознавства. Сучасні спеціалісти з підготовки перекладачів інтегрують у це класичне поняття складові, що визначені А. Нойбертом [5: 274], а саме, крім названих вище компетенцій, – предметна компетенція, культурна й компетенція переносу.

Для нашого дослідження таке інтегрування досить важливе, бо окреслює саме ті компоненти, в яких при перекладі нефілологічних текстів будуть висвітлюватись як переваги нефілологічної освіти (а саме знання предмету), так і недостатність таких компетенцій як культура й, особливо, недостатність компетенції переносу, яка пов'язана, перш за все, з сучасною відмовою у навчанні РЯІ від граматично-перекладного методу.

У факультативному спецкурсі для нефілологів “Основи перекладацької діяльності” ставимо за мету опанування слухачами різних видів інформативного послідовного перекладу: письмово-письмового, письмово-усного, усно-письмового. Крім цього, передбачається знайомство з особливостями механізмів усно-усного перекладу. Слухачі курсу знайомляться із різновидами перекладу за повнотою передачі вихідної інформації: повним перекладом та реферативним (адаптивним транскодуванням) [10: 103].

Формування вмінь та навичок перекладацької діяльності у різних видах перекладу базується на основі постійного співставлення вихідної мови (рідної) та мови перекладу (російської) у граматиці, лексиці та стилістиці, що забезпечується свідомо-зіставним методом навчання [3: 73]. Курс “Основи перекладацької діяльності” – практичний, але деякі теоретичні знання слухачі повинні отримувати, а саме:

- поняття перекладу та одиниць перекладу [2: 5–12];
- теорія лексичних відповідностей [9: 9];
- лексико-граматичні ознаки стилів мовлення;
- відповідність обраного стилю мовлення ситуації й сфері спілкування;

- різновиди словників.

Завдання, що формують навички й вміння з перекладацької діяльності, можна поділити на декілька груп. Перша група – це завдання й вправи, що спрямовані на систематизацію мовного матеріалу, його поширення й поглиблення [7: 76] у співвідношенні мовних явищ мов-контактерів на рівні граматики, лексики, стилістики (мовна компетенція). Для першої групи характерні завдання такого типу:

- співставте послідовність членів простого речення всіх видів у ВМ (вихідна мова) та ПМ (мова перекладу);
- співставте форму вираження темпоральних, локальних, атрибутивних (тощо) відносин в обох мовах-контактерах;
- співставте структуру складаних речень в обох мовах;
- підберіть еквіваленти у ПМ до синонімічного ряду у ВМ;
- підберіть дієслова, що вживаються зі словом “контракт”, “компанія”, “візит” тощо у ПМ й у ВМ (робота зі словником сполучуваності);
- замініть фразеологізм словом або словосполученням, підберіть еквіваленти у ПМ;
- замініть стилістично означене речення реченням нейтрального стилю, знайдіть еквіваленти обом реченням у ПМ.

Комунікативна білінгвальна компетенція розвивається за допомогою формування вмінь і навичок свідомого відбору мовних засобів у співвідношенні з метою мовлення та сферою спілкування, їх співставленням у мовах-контактерах. Для цієї групи характерні завдання такого типу:

- порівняйте різні види привітання в обох мовах;
- порівняйте у двох мовах форми знайомства з новим членом колективу (студентська група, співробітники в офісі, ділова зустріч, святкування дня народження й т. ін.);
- порівняйте діалог між тільки-но познайомленими особами в обох мовах;
- порівняйте діалоги “У метро”, “У кафе” “У деканаті”, “У ресторані, готелі” й т. ін. у мовах-контактерах тощо.

Такі завдання ставлять перед слухачами курсу не тільки комунікативно-лінгвістичні завдання, але й орієнтують на

необхідність отримання соціолінгвістичної інформації, фонових знань.

Окрема група завдань спрямована на формування й розвиток компетенції переносу. Для цієї групи характерні завдання, спрямовані на формування вмінь та навичок роботи з різними словниками: одномовними, дво-, трьох- й більше мовними; словниками синонімів, антонімів, паронімів, фразеологізмів тощо. Обов'язковою має бути робота з вузькоспеціальним словником: економічним, технічним, медичним тощо. Чітке розуміння структури будь-якого словника, побудови словникової статті й її скорочень дозволять перекладачеві точніше підібрати еквівалент, забезпечить правильність вживання нового слова.

До цієї ж компетенції можна віднести вправи на формування механізмів перекладу у різних видах мовлення.

При формуванні навичок *письмово-письмового* перекладу, який є домінуючим для цієї категорії слухачів спецкурсу, доцільно виконувати такі вправи, які базуються на аналізі змісту тексту [7: 77]. До них відносять:

- вправи на трансформацію речень, абзаців;
- абзацно-фразовий переклад;
- переклад-переказ;
- заповнення пропусків у тексті перекладу (засоби зв'язку, когезія та прецизійні слова);
- заміна у тексті перекладу стилістично нейтральної лексичної одиниці на стилістично означені.

Письмово-усний переклад може відбуватися як з паралельним використанням підготовленого словника, так і без нього. Ефективним видається використання такого виду перекладу без словника із незначною кількістю (до 3%) незнайомої лексики, що тренує у перекладача навички мовної здогадки, активізує уважне ставлення до контексту слововживання.

Навички *усно-письмового* перекладу можуть формуватися як із використанням магнітофонних записів (адаптованих або оригінальних), так і з голосу. Динаміка формування навичок та вмінь у такому виді перекладу спрямована від диктанту-перекладу до підготованого перекладу аудіотексту, зі знятими труднощами, – до перекладу-конспекту з подальшим записом повного тексту на ПМ.

Усно-усний переклад як вид перекладацької діяльності не може бути опанованим за короткий час факультативного курсу у зв'язку із особливими вимогами до психофізіологічних особливостей особистості перекладача, що його виконує. Але елементи, що в подальшій практиці можуть стати основою володіння технікою такого перекладу в межах факультативного курсу, можуть бути опанованими. Це вправи, що нагадують відомий “snow ball”: слухайте на рідній мові (слово – словосполучення – речення – мікротекст – текст), озвучуйте переклад. Або вправи на загальне осмислення інформації: прослухайте текст на ВМ – надайте назву на ПМ; прослухайте текст на ВМ із завданням на подальший вибірковий переклад прецизійних слів (власних імен, числівників, абревіатур, топонімів тощо).

Такі складові ПК, як *особистісна* й *культурна*, тісно пов'язані й викликають найбільші труднощі під час слухання факультативного курсу. Міжкультурний аспект формування професійної компетенції майбутніх перекладачів привертає увагу сучасних вчених [1]. Зокрема, Г.В. Єлізарова за мету формування міжкультурної компетенції ставить “досягнення такої якості мовної особистості, яка дасть їй можливість вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності” [1: 23]. Але ця мета не може бути реалізованою, а тому не ставиться при навчанні нефілологів.

Завдання формування всіх означених вище компетенцій спрямовано на розвиток здатностей слухачів курсу до безперервного прагнення поширювати знання про культурне, соціокультурне життя країни ПМ і рідної країни.

Запропоновані у нашому дослідженні шляхи формування перекладацької компетенції нефілологів старших курсів у межах факультативного курсу потребують подальшого вивчення й розвитку, оскільки переклад як друга спеціальність користується популярністю серед студентів різних нефілологічних спеціальностей: економістів, біохіміків, психологів, менеджерів, екологів тощо. Для майбутніх перекладачів ПК є домінантою формування розвиненої мовної нефілологічної особистості, яка володіє лінгвістичними знаннями та високим рівнем комунікативних умінь і навичок, свідомо ставиться до вдосконалення власного професіоналізму [11: 63].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахов І.С. Міжкультурний аспект формування професійної компетентності майбутніх перекладачів / І.С. Бахов // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Пошуки : зб. наук. праць. – Вип. 16. – Харків, 2009. – С. 18–26.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод: (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л.С. Бархударов. – М. : Междуна. отношения, 1975. – 240 с.
3. Кашкуревич Л.Г. О переводческих умениях / Л.Г. Кашкуревич, Н.В. Коростелева // Рус. яз. за рубежом. – 1986. – № 2. – С. 71–75.
4. Кириченко Т.Г. Формування професійної перекладацької компетенції у майбутніх перекладачів-сінхроністів / Т.Г. Кириченко // Вісник ХНУ. – 2009. – № 867. – С. 174–181.
5. Квасова О.Г. Проблеми навчання перекладу з рідної мови на іноземну / О.Г. Квасова // Вісник ХНУ. – 2009. – № 848. – С. 273–276.
6. Лощина Л.А. К вопросу о профессионально ориентированном обучении иностранному языку студентов филологических факультетов педагогических вузов – будущих преподавателей иностранного языка на неязыковых факультетах / Л.А. Лощина // Вестник СПбГУ. – Сер. 9, 2009. – Вып. 4. – С. 101–104.
7. Нечаева В.М. Методический аспект обучения переводу как второй специальности / В.М. Нечаева // Рус. яз. за рубежом. – 1986. – № 2. – С. 75–79.
8. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Харьков, 2009. – 87 с.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика / Я.И. Рецкер. – Междунар. отношения. – М., 1974. – 216 с.
10. Сдобникова В.В. Теория перевода / В.В. Сдобникова, О.В. Петрова // Восток-Запад. – М., 2006. – 445 с.
11. Черемська О.С. Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі / О.С. Черемська // Вищ. школа. – 2010. – № 12. – С. 63–72.

УДК 811.161.1'243:316.77:376-054.62

**СТАН ФОРМУВАННЯ
СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З РОСІЙСЬКОЇ МОВИ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

Кушнір І.М. (Харків)

У статті описано проведення та проаналізовано результати констатувального експерименту, спрямованого на визначення реального стану процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів під час навчання російської мови у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, констатувальний експеримент, педагогічна діагностика.

Кушнір И.Н. Состояние формирования социокультурной компетентности иностранных студентов на практических занятиях по русскому языку в высших учебных заведениях Украины

В статье даётся описание проведения и анализ результатов констатирующего эксперимента, главной целью которого является определение реального состояния учебного процесса, направленного на формирование социокультурной компетентности иностранных студентов при обучении их русскому языку в вузах Украины.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, констатирующий эксперимент, педагогическая диагностика.

Kushnir I.M. Development of Foreign Students' Socio-cultural Competence in the Russian Language Lessons at Higher Educational Establishments of Ukraine.

The experiment carried out and its results aimed at determining the level of a real process of the foreign students' socio-cultural competence formation in teaching the Russian language at higher educational establishments of Ukraine have been analyzed in the article.

Key words: socio-cultural competence, ascertaining experiment, pedagogical diagnostics.

Сучасними вимогами до результатів вищої освіти на перший план висуваються завдання формування високого рівня, поряд із професійними, особистісних якостей майбутніх фахівців. Для іноземних студентів вищих навчальних закладів України засобом отримання високоякісної освіти та основою особистісного розвитку є іноземна мова. Під час навчання іноземних студентів російської мови відбувається формування їх міжкультурної мовної особистості, що зумовлено єдністю навчання мови та культури, вивченням російської мови як іноземної в умовах діалогу культур. Аналогічно мовній особистості, описаній Ю.М. Карауловим [3], міжкультурна мовна особистість іноземного студента має три рівні: вербально-семантичний, лінгво-когнітивний, прагматичний (терміни введено у науковий обіг Ю.М. Карауловим). Зіставивши структуру мовної особистості за Ю.М. Карауловим, мовної особистості іноземних студентів за І.Б. Ігнатовою [2] та структуру комунікативної компетентності за А.М. Щукінін [7], ми з'ясували, що на лінгво-когнітивному рівні міжкультурної мовної особистості іноземних студентів формується їх соціокультурна компетентність, яка є предметом нашого дослідження.

Новітні дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності було зроблено такими науковцями, як В.В. Воробйов, Р.О. Гришкова, І.А. Закір'янова, В.О. Калінін, Т.Н. Колодько, Л.Т. Тишакова, С.О. Шехавцова.

Розробка методичної технології формування соціокультурної компетентності іноземних студентів потребує здійснення її експериментальної перевірки, що вимагає звернення до такого методу наукового пізнання, як експеримент.

Вченими (Ю.К. Бабанським, Л.В. Занковим, С.Ф. Шатіловим, Е.О. Штульманом) зазначається, що для оперування складними об'єктами під час проведення експериментального дослідження доцільним є використання їх моделей [1; 6].

Моделювання цілеспрямованого процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів під час навчання російської мови та виявлення результативності запропонованих методів потребує обов'язкового діагностування вихідного рівня досліджуваного предмету. Педагогічна діагностика реального навчального процесу, спрямованого на формування

соціокультурної компетентності іноземних студентів, проводилась нами в межах констатувального експерименту, аналіз результатів якого є **метою** даної статті.

Педагогічна діагностика (в широкому значенні) – отримання інформації про стан та розвиток контрольованого об'єкта. І.П. Підласий, конкретизуючи це поняття, розуміє діагностику як систему технологій, засобів, процедур, методик та методів висвітлення обставин, умов та факторів функціонування педагогічних об'єктів, перебігу педагогічних процесів, встановлення їх ефективності та наслідків [5].

Діагностика процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів проводилась на базі Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. У діагностичних зрізах брали участь іноземні студенти, що навчалися на факультеті іноземних мов (філологічний профіль), психології, медичному, економічному та юридичному (нефілологічний профіль) факультетах університету. Також у констатувальному експерименті брали участь іноземні студенти першого курсу Харківського національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, Запорізького державного медичного університету та Криворізького технічного університету.

Мета проведення констатувального експерименту конкретизувалась у наступних завданнях:

1) визначити критерії, показники та рівні сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови як іноземної;

2) вивчити реальний стан процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів під час навчання російської мови у вищих навчальних закладах України.

Для вирішення першого завдання констатувального експерименту було визначено критерії сформованості гносеологічного, операційного, аксіологічного та креативно-процесуального компонентів соціокультурної компетентності (компоненти соціокультурної компетентності було детально описано у нашому попередньому дослідженні [4]). Так, визначити рівень сформованості гносеологічного компонента соціокультурної компетентності дозволяє культурно-пізнавальний критерій,

операційного – оперативно-комунікативний, аксіологічного – ціннісно-емоційний, а креативно-процесуального – творчорозвивальний критерій. За кожним із критеріїв компоненти соціокультурної компетентності мають три рівні сформованості: особистісний (високий), комунікаційний (середній), орієнтувальний (низький).

Діагностичне дослідження проводилось у два етапи: 1) дослідження навчально-методичного забезпечення процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів; 2) діагностика рівня сформованості кожного з компонентів соціокультурної компетентності іноземних студентів.

Для проведення констатувального експерименту застосовувались такі діагностичні методи та прийоми:

- аналіз методичного забезпечення навчального процесу спілкування в соціокультурній сфері (забезпечення навчально-методичними матеріалами);
- спостереження за навчальною діяльністю та самостійною роботою на основному етапі навчання російської мови як іноземної;
- анкетування;
- тестування;
- аналіз усного та писемного контролю;
- самоаналіз та самоконтроль іноземних студентів;
- методи математичної статистики.

На першому етапі здійснено оцінку методичного забезпечення процесу формування соціокультурної компетентності іноземних студентів на основному етапі навчання російської мови вищих навчальних закладів України. Для цього було зроблено наступні кроки:

а) вивчалися робочі програми з російської мови для іноземних студентів (основний етап) вищих навчальних закладів України;

б) опитувались викладачі російської мови як іноземної вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації;

в) було проаналізовано посібники, які призначено для навчання іноземних студентів спілкування в соціокультурній комунікативній сфері.

Проведення першого етапу формувального експерименту дозволило зробити наступні висновки:

- 1) ознайомлення іноземних студентів нефілологічного профілю з особливостями українського соціокультурного простору відбувається не в повному обсязі;
- 2) відсутнє планування комплексного поетапного формування гносеологічного, операційного, аксіологічного та процесуального компонентів соціокультурної компетентності у процесі навчання російської мови;
- 3) не передбачено послідовний розвиток творчих та пізнавальних здібностей іноземних студентів;
- 4) формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови в практиці проведення практичних занять виконується фрагментарно;
- 5) більшістю викладачів пропонується створення методичної технології формування соціокультурної компетентності іноземних студентів-нефілологів у процесі навчання російської мови;
- б) існуючі навчальні посібники не складають єдиного комплексу методичних матеріалів для поетапного формування всіх компонентів соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови як іноземної.

На другому етапі констатувального експерименту було проведено діагностування рівнів сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів відповідно до критеріїв, перелічених вище. Проводилось діагностування студентів першого курсу з метою виявлення рівня сформованості кожного з компонентів їх соціокультурної компетентності. Їх було поділено на дві групи за профілем навчання: на філологів та нефілологів.

За результатами середньостатистичних обчислень кількісних показників сформованості кожного з компонентів соціокультурної компетентності ми отримали наочну картину рівнів сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів філологічного та нефілологічного профілю, відтворену в таблиці.

Таблиця 1

**Рівні сформованості соціокультурної компетентності
іноземних студентів вищих навчальних закладів України**

	ФІЛОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ	НЕФІЛОЛОГІЧНИЙ ПРОФІЛЬ
ОРІЄНТУВАЛЬНИЙ	22,7 %	74,7 %
КОМУНІКАЦІЙНИЙ	51,5 %	18 %
ОСОБИСТІСНИЙ	25,8 %	7,3 %

Як видно з таблиці, переважна кількість іноземних студентів нефілологічного профілю навчання мають лише орієнтувальний рівень сформованості соціокультурного компонента. Це підтверджує існування гострої потреби у розробці методичної технології формування соціокультурної компетентності іноземних студентів саме нефілологічного профілю у процесі навчання російської мови.

Таким чином, загальні результати констатувального експерименту свідчать, що рівень сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів не відповідає вимогам, що висуваються сучасними стандартами володіння іноземною мовою.

На основі аналізу результатів двох етапів констатувального експерименту можна зробити висновки про основні причини низького рівня сформованості соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови:

- відсутність конкретної методики комплексного формування всіх компонентів соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови;

- відсутність навчально-методичного комплексу для поетапного формування компонентів соціокультурної компетентності іноземних студентів.

Майже п'ята частина студентів не може реалізувати свої комунікативні інтенції відповідно до вимог міжкультурної комунікації в іншомовному соціокультурному середовищі у зв'язку з тим, що педагогами не розроблено систему методичних заходів, спрямованих на вирішення цієї проблеми.

Зазначені причини зумовлюють необхідність створення методичної технології формування соціокультурної компетентності

іноземних студентів-нефілологів у процесі навчання російської мови на основному етапі, що й задає напрям подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Игнатова И.Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте / И.Б. Игнатова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 13. – Харків : 2008. – С. 54–61.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
4. Кушнір І.М. Соціокультурна компетентність у структурі компетентнісної моделі міжкультурної мовної особистості іноземного студента / І.М. Кушнір // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 15. – Харків, 2008. – С. 73–29.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов пед. вузов: В 2 кн. / И.П.Подласый. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – С. 242–272.
6. Штульман Э.А. Методический эксперимент в системе методов исследований / Э.А. Штульман. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1976. – 156 с.
7. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Рус. яз. за рубежом. – 2000. – № 5. – С. 14–20.

УДК 811.161.1'243'276.6:792.07

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО АНІМАТОРА

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

Статтю присвячено розгляду етапів, структури, змісту і специфіки роботи з мовленням актора-аніматора. Подано практичні рекомендації щодо підвищення якості професійного мовлення студентів-іноземців.

Ключові слова: професійне мовлення, аніматор, культурно-дозвільна діяльність, промова, вміння й навички.

Лагута Т.Н., Вержанская О.Н. Обучение профессиональной речи будущего аниматора.

Статья посвящена рассмотрению этапов, структуры, содержания и специфики работы над речью актёра-аниматора. Представлены практические рекомендации с целью повышения качества профессиональной речи студентов-иностранцев.

Ключевые слова: профессиональная речь, аниматор, культурно-досуговая деятельность, речь, умения и навыки.

Laguta T.M., Verzhanska O.M. Examining of Actor-Animator's Professional Speech.

The article is dedicated to examining the stages, structure, content and peculiarities of work with actor-animator's speech. The recommendations have been worked out for the improvement of foreign students' professional speech.

Key words: professional speech, animator, cultural-leisure activity, speech, skills and habits.

Сучасний туризм є не тільки потужним індустріальним комплексом, але й ресурсом з великим культурно-дозвільним потенціалом. Розвиток культурно-дозвільної діяльності, як і розвиток суспільства, спрямований на технологізацію. Культурно-дозвільні технології потребують інновацій. Одна з нових технологій, що повсюдно упроваджується сьогодні, – **анімація**, безпосередньо пов'язана з культурно-дозвільною діяльністю та є її особливою складовою. Сутність анімаційної діяльності в дозвільній галузі полягає

в залученні представників соціуму до активних форм культурного дозвілля. На жаль, розвиток анімації та проникнення її до діяльності туристського комплексу гальмується відсутністю штату фахівців і методик їхньої діяльності. За сучасних умов робота аніматора вимагає нових форм і змісту. Сьогодні існує нагальна необхідність у забезпеченні туристичної галузі працівниками, які володіють відповідними фаховими вміннями та навичками. Відповідно з'являється необхідність готувати студентів – майбутніх аніматорів – до професійного спілкування, до набуття навичок професійно орієнтованого мовлення. **Аніматор** – це артист, який зображує будь-яких персонажів (клоунів, розбійників, піратів, персонажів відомих мультиплікаційних і художніх фільмів тощо) на різних заходах (корпоративні вечори, ювілеї, дитячі заходи, промоакції – лотереї, презентації, рекламні акції, а також розважальні заходи в турбізнесі), супроводжує гостей, туристів, розважає їх. На курортах обов'язки аніматора особливо різноманітні: від проведення різних шоу, вечорів, дискотек до організації спортивних занять (ранкові вправи, аеробіка, плавання, фітнес, пляжний волейбол). Аніматор є душею маленького суспільства туристів, які прагнуть відпочинку й розваг. Він має володіти певними фаховими вміннями й навичками, аби включати глядачів програми в захоплюючу інтерактивну дію та постійно підтримувати інтерес учасників до неї.

Завдання анімаційної діяльності полягає у перетворенні інформації на художньо-образний спосіб впливу на аудиторію. Для вирішення цього завдання потрібні фахівці сценарного й режисерського мистецтва, які мають організувати всі елементи анімаційної програми, ті, хто створює художній образ, справляє враження, активізує діяльність учасників. Завдяки їхній діяльності ідеї перетворюються на конкретні дії учасників культурно-дозвільної програми. Менеджеру туристської анімації слід вивчати основи сценарного й режисерського мистецтва, аби володіти методикою досягнення технологічного результату своєї професійної діяльності. Анімаційний менеджмент ґрунтується на стимулюванні активності особистості за допомогою живого спілкування. Таким чином, головним творчим завданням режисера анімаційної програми в туркомплексі є організація спілкування з туристами й відпочивальниками, що сприяє активізації їхньої дозвільної діяльності. З цією метою він користується методами

культурно-дозвільної діяльності, поєднуючи їх із засобами туристського комплексу, спираючись на знання особливостей протікання технологічного процесу в туристській галузі.

Мета запропонованої розробки – допомогти менеджеру туристської анімації оволодіти певними знаннями з основ режисури культурно-дозвільних програм для туристського комплексу, навчитися формувати в них анімаційний компонент, оволодіти особистими професійними навичками.

Тема запропонованої роботи є **актуальною**, оскільки **присвячена** роботі з мовленням аніматора, зокрема з текстом його промови, а також розгляду етапів, структури, змісту і специфіки роботи з мовленням актора-аніматора; подано практичні рекомендації щодо підвищення якості професійного мовлення студентів-іноземців.

Однією з основних характерних ознак персонажа в постановці є його мовлення. У створенні образу велику роль відіграють сила голосу, його тембр, інтонації, швидкість мовлення, а також лексика, стилістика, смисловий зміст. Робота з мовленням персонажа полягає в підготовці тексту промови, у підготовці до вимови і в самій вимові тексту, в імпровізації під час мовлення.

Перший етап – це робота з підготовки тексту промови. У монологічній формі у сценарії представлені: вступна (вітальна) й висновкові (прощальна) промови ведучого; мовленнєві зв'язки між номерами; промова аніматора, номери, вітальна промова офіційного представника, поважного гостя тощо. Монологи ведучого перетворюються на діалогічну мову у зв'язку зі збільшенням кількості ведучих, появою резонера-співведучого й т.ін. [3: 45].

Риторика розподіляє мовлення відповідно до цільової настанови на такі види: 1) розважальне мовлення, що розважає, поєднує правду й вигадку, містить гумор, іронію, особисте (аніматор сміється не тільки з аудиторії, а й з себе також); таке мовлення відзначається доброзичливим тоном; 2) інформаційне мовлення (представлене розповіддю, описом, поясненням) викликає допитливість, цікавість, має задовольнити потреби слухача, бути для нього актуальним, має дати нове уявлення про предмет; 3) піднесене, запальне мовлення зачіпає почуття, викликає активну реакцію, а також почуття подяки, захоплення, обов'язку, безтурботності, любові до ближнього тощо; 4) переконуюче мовлення логічними доказами доводить або

спростовує певну думку, прагне визначити образ мислення, певну поведінку; 5) закличне мовлення є агітаційним (заклик до дії може бути прямим чи опосередкованим), змушує слухача відчувати потребу виконувати те, про що прохає мовець [3: 46]. Аби таке мовлення було успішним, слід з'ясувати, чи зацікавить це мовлення слухача, чи здатні слухачі до дії, чи не занадто сильною є опозиція.

Окремого розгляду потребує питання формування структури і змісту мовлення. Мовлення будується за всіма законами композиції: експозиція (звернення до слухачів, вітання, представлення своєї персони, коротке ознайомлення з темою подальшої промови з обґрунтуванням актуальності вибору) – зав'язка (постановка проблеми) – розвиток (виклад основного матеріалу, тобто міркування, аргументи, думки, докази, гіпотези, обґрунтування тощо) – кульмінація (вираження упевненості у взаємопорозумінні й підтримці пропозицій, висновків тощо) – розв'язка (короткий підсумок висновків, висловлення подяки слухачам, добрі побажання на їхню адресу) – фінал (висловлення надії на нові зустрічі в майбутньому). Більш коротко формула мовлення виглядає так: зібрання уваги – заявка – повідомлення – висновки.

Під час складання промови можна скористатися двома правилами: правилом “рамки” і правилом “ланцюга”. Мовленнєва “рамка” чітко окреслює межі оповіді, визначаючи початок і кінець промови. Рамками є: звернення до слухачів на початку промови й підведення підсумків наприкінці. Звернення розкриває ставлення аніматора до слухача, а також запропоновану слухачеві рольову позицію. Якщо слухач приймає позицію, це свідчить про успіх промови. У риторичі існує вчення про мовленнєвий етикет як про встановлений у суспільстві порядок поведінки, відображений у мовленнєвих формах (наприклад, звернення до слухача – *Дорогие друзья! Дорогие гости! Уважаемые гости! Уважаемые участники! Дамы и господа!*; вітання співрозмовника – *Здравствуйте! Доброе утро! Добрый день! Добрый вечер! Приветствую вас! Привет! Хелло! Как дела?*; прощання із співрозмовником – *До свидания! До встречи! До скорого! Всего доброго! Всего наилучшего! Всего хорошего! Всех благ! Счастливо! Счастливо оставаться! Чао! Гуд бай!*; подяка – *Спасибо! Большое спасибо! Благодарю!*; вибачення – *Извините! Простите! Прошу прощения! Приношу вам свои извинения! Пardon!*).

Мовлення завжди будується з окремих блоків, що, проте, мають сприйматися як одне ціле. З метою надання мовленню цілісності користуються правилом “ланцюга”. У кільце одного логічного ланцюга різні думки і блоки оповіді з’єднують фрази-переходники, наприклад: *итак; таким образом; понятно, что; кстати; разве можно обойти вниманием; само собой разумеется, что; не стоит забывать, что* тощо. Головне, щоб у лексиконі сценариста й ведучого таких фраз було багато, тоді в мовленні вони сприймаються ненав’язливо й гармонійно. Аби промова була більш цікавою, вона має містити не більш як три тези, оскільки решта не буде засвоєна. Також слід найважливіші речі говорити на початку й наприкінці виступу. Головну ідею треба повторити двічі – на початку, використовуючи нейтральну лексику, і наприкінці, уживши яскраве образне порівняння.

На окрему увагу заслуговує питання про стилістику мовлення, зокрема про основні виражальні засоби, що надають мовленню певного стилю. До таких засобів належать: емоційний лексичний склад, смисловий лексичний склад, образний лексичний склад, структура фрази [3: 51]. Лексичний склад мовлення може бути нейтральним, а може – емоційно забарвленим. Забарвлювати мовлення можна за допомогою синонімів нейтральних слів, що мають особливий емоційний відтінок. Так, мовленню можна надавати, наприклад, романтичний колорит, оформлювати його в піднесеному стилі; можна зробити його вульгарним, грубим чи, навпаки, запобігливим, підслесливим. Говорячи про той самий предмет, слід обирати слова, зрозумілі певній аудиторії, тобто з дітьми слід говорити однією мовою, з молоддю чи людьми похилого віку – іншою. Смисловий лексичний склад має бути таким, аби слухачі зрозуміли почуті слова, легко відтворили у своїй свідомості їхні образи, тобто це має бути доступне у плані розуміння для будь-якої аудиторії мовлення.

Використання образних висловлювань, метафор прикрашає мовлення, робить його більш яскравим (*Девушки сегодня так красивы, что я ослеп; ... как звёзды на ночном небе!; ... хоть бросай жену и беги за ними на край света...*). Мовленнєва зв’язка між номерами, побудована з використанням метафор, звучить ефектніше, породжує яскравіші образи й відповідно справляє сильніше

враження.

Структурі фрази для усного виступу властиві деякі особливості. Вона має бути короткою, без словосполучень, важких для вимови, без дієприкметникових зворотів. Письмовий текст з літературного джерела слід опрацювати. Довгі речення треба переробити на кілька простих, дієприкметникові звороти необхідно замінити означеннями, що починаються словом “*который*”. Наприклад, фраза з правил гри виглядає так: “*Водящий занимает центр поля, а играющие становятся в две линии по бокам*”. Перетворившись на монолог аніматора, фраза може бути такою: “*Тот, кто водит, встаёт в центре поля. Вот здесь. Игроки встают по бокам. Одна линия здесь, справа. Другая линия здесь, слева*”.

Після фіксації тексту у сценарії, актор працює з його вимовою. Важливо визначити мету промови, розглянути логіку розповіді, тобто відповісти на запитання: про що говорять і з якою метою? Потім текст слід розподілити на смислові частини й визначити головну думку кожної частини. Під час промови головну думку слід виділяти, інші є другорядними.

Аніматор обирає манеру подання гри. Він працює в певному жанрі. Їх існує безліч, але виділяють найбільші: лірична манера (прониклива душевна розмова), патетична (йдеться про заклики, уславлення подвигів, про піднесені почуття; використовуються пафосні інтонації); гумористична (під час мовлення жартують, іронізують).

У мистецтві анімації велику роль відіграє імпровізація під час вистави. Актор-аніматор має проникнути в сутність промови такою мірою, ніби це його власні слова, звороти, метафори. Красномовний від природи актор-аніматор має здійснювати творчу, акторську роботу з перетворення свого мовлення, з перетворення на образ персонажа. До основних форм мовленнєвих імпровізацій ведучого належать реприза й коментар. Репризою може бути афоризм, приказка, жарт, цитата, анекдот, короткий скетч (з літературних джерел, кіно, побутових розмов; ведучий може сам що-небудь вигадати). Коментар є абсолютною імпровізацією. Звичайно, імпровізація є реакцією на несподівану обставину, але до вдалої імпровізації слід готуватися [3: 53]. Ведучий має володіти акторськими й ораторськими вміннями, що формуються під час самостійних тренінгів. Підготуватися до імпровізації та вдало

виступити також допоможуть окремі слова, стійкі словосполучення тощо, заготовлені попередньо й підібрані відповідно до стилю вистави.

Отже, ми розглянули основні етапи, структуру, зміст і специфіку роботи з мовленням актора-аніматора. Поданий практичний матеріал рекомендуємо до застосування під час навчання фахового мовлення іноземців – студентів факультету міжнародних економічних відносин і туристичного бізнесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство работников культуры : учеб. пособие / Н.К. Бакланова. – М. : [Б. и.], 1994. – 120 с.
2. Волков В.И. Культурно-досуговая деятельность: перспективы развития и проблемы регулирования : сб. науч. тр. / В.И. Волков, А.Ф. Суховой. – Свердловск : [Б.и.], 1991. – 109 с.
3. Гальперина Т.И. Режиссура культурно-досуговых программ в работе менеджера туристской анимации : учеб. пособие / Т.И. Гальперина; Рос. междунар. академия туризма. – М. : Сов. спорт, 2006. – 168 с.
4. Жарков А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности : учеб.-метод. пособие / А.Д. Жарков. – М. : Изд-во МГУК; М. : Профиздат, 2002. – 287 с.
5. Стрельцов Ю.А. Общение в сфере свободного времени : учеб. пособие / Ю.А. Стрельцов. – М. : Изд-во МГИК, 1991. – 116 с.

УДК 811. 111'276.6:656.61]:378.147

РОЗВИТОК ПРОДУКТИВНИХ УМІНЬ СПІЛКУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ У КУРСАНТІВ МОРСЬКИХ ВНЗ

Літківа О.І., канд. пед. наук (Херсон)

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи впровадження комунікативної методики у процес розвитку продуктивних умінь говоріння і письма англійською мови у курсантів ВНЗ морського спрямування.

Ключові слова: комунікативна методика, продуктивні уміння, мовленнєва діяльність.

Литикова А.И. Развитие продуктивных умений общения на английском языке у курсантов морских вузов.

В статье рассматриваются психолого-педагогические основы внедрения коммуникативной методики в процесс развития продуктивных умений говорения и письма на английском языке у курсантов вузов морской направленности.

Ключевые слова: коммуникативная методика, продуктивные умения, разговорная деятельность.

Litikova A.I. Formation of the Productive Communicative Skills in the English Language among the Cadets of Maritime Higher Educational Establishments

The article considers psychological and pedagogical fundamentals of communicative method implementation into the process of English language speaking and writing productive skills formation among the cadets of maritime higher educational establishments.

Key words: communicative method of teaching, productive skills, conversation activity.

В умовах зростаючого попиту на українських моряків на міжнародному ринку праці перед морськими ВНЗ стоїть завдання підготувати курсантів до ефективного професійно орієнтованого спілкування англійською мовою на рівні компетентного володіння [5: 90].

На тлі широкого арсеналу сучасних методичних систем: свідомо-практичний підхід (В. Плахотник), комунікативно-функціональний (Т. Сірик), інтенсивний метод (Н. Скляренко), комунікативно-діяльнісний (О. Вишневський), комунікативно-особистісний (Л. Биркун) та системно-комунікативний підхід (Р. Мартинова) [4: 5] – деякі ВНЗ морського спрямування (Херсонський державний морський інститут, Одеська національна морська академія) орієнтовані на комунікативний метод як провідний [1; 9; 11].

Такий вибір не є випадковим чи то штучно нав'язаним Міжнародною судноплавною федерацією, під егідою якої ще у 2000 році у Лондоні було видано Міжнародний модельний курс 3.17 для моряків, що ґрунтується на принципових положеннях комунікативного навчання [8: 5–6]. Він, перш за все, зумовлений тим, що комунікативна методика в найбільшій мірі, ніж інші, враховує психолінгвістичні особливості процесу навчання спілкування англійською мовою.

Вітчизняна психолінгвістика визначає мовленнєву діяльність як складне, активне і цілеспрямоване, зумовлене ситуацією спілкування явище, що поєднує мову (систему звуків, слів та правил їх вживання) і мовлення (процес застосування мови) як внутрішні засоби та способи її реалізації з метою прийому і видачі повідомлення для взаємодії людей між собою [2]. Virізнюються два види мовленнєвої діяльності: продуктивна (говоріння і письмо) та рецептивна (аудіювання та читання), які функціонують, як правило, лише інтегровано.

Найпоказовішою для майбутніх моряків з огляду на специфіку їхньої професійної діяльності у міжнародному екіпажі є продуктивна мовленнєва діяльність. Адже перше оцінювання мовленнєвих умінь курсантів з метою відбору їх для проходження практики на судні відбувається як в усній (під час співбесіди у кріюінговій компанії), так і в письмовій формах (при заповненні анкет на працевлаштування і виконанні професійних тестів).

Багато авторів вивчали різні аспекти розвитку продуктивних умінь: зокрема, О.Карпов та О.Пінська вивчали професійно спрямоване мовлення; О.Горбунов, М.Захаренкова, Є.Калініна, К.Яценко – навчання окремих видів усної та письмової діяльності (складання повідомлень, написання есе, конспектування та ін.) У зарубіжній методиці досліджувалися питання організації роботи з текстом на різних етапах його написання (С.А. Boardman, J. Frydenberg, D. Hall, A. Hogue, R. R. Jordan, A. Oshima, S.A. Pastva, J.M. Reid, A.M. Salak та ін.), методики навчання мовлення (W. Bishop, D. Byrne, D. George, T. Haring-Smith, A. Rothkegel та ін.).

Проте при наявності великої кількості методичних робіт відсутні спеціальні дослідження, які були б присвячені розгляду психолого-педагогічних основ методики формування продуктивних умінь говоріння і письма англійською мовою у майбутніх фахівців морських спеціальностей. Саме тому **метою** нашої статті є обґрунтування психолого-педагогічних основ процесу розвитку у курсантів морських ВНЗ продуктивних умінь говоріння і письма за комунікативною методикою, а завданнями, підпорядкованими досягненню висунутої мети, ми вважатимемо 1) дослідження механізмів, на яких ґрунтується формування навичок, а згодом розвиток продуктивних умінь, та 2) розкриття інтегровано-

доповнюючого впливу навичок говоріння і письма на процес вдосконалення продуктивних умінь у цілому.

У багатьох курсантів на початку навчання англійської мови спостерігається недостатньо сформований рівень комунікативної компетенції, невміння висловлювати свої думки, відчуття невпевненості у власних можливостях висловлюватися, а тому навчання спілкування англійською мовою для більшої частини першокурсників відбувається в умовах психологічного дискомфорту. Нейропсихологічні дослідження (Е. Хомська, В. Біанки, О. Гугелева) свідчать про посилення асиметрії мозку і функцій домінуючої півкулі мозку (лівої чи правої) в умовах утрудненої розумової діяльності і це, звичайно, потребує відповідної корекції з боку викладача для того, щоб зробити процес навчання сприятливим [6: 316].

Особливо важливими є такі заходи для хлопців у порівнянні з дівчатами. Хлопці володіють нижчою стресостійкістю, ніж дівчата, у яких нервових волокон, що з'єднують півкулі мозку, значно більше. Тому менш комфортно в умовах традиційного підходу до навчання англійської мови у ВНЗ, орієнтованого на лівопівкульове мислення (раціонально-логічний спосіб засвоєння, індивідуальну роботу, багатократне повторення, діяльність, що потребує віддаленої реакції), відчувають себе правопівкульові хлопці, адже існуючі методики і програми не підходять для них [10: 14].

Потреба у запровадженні особливого підходу до навчання хлопців підтверджується й із фізіологічної точки зору. У чоловіків більше корисних й одночасно шкідливих мутацій (генетичних відхилень), тому серед них більше як проблемних і відсталих, так і обдарованих.

Прийняття до уваги гендерно обумовлених навчальних особливостей студентів чоловічої статі дає змогу зробити висновок, про *механізми*, на яких ґрунтується навчання англійської мови такої аудиторії. Ними, за дослідженнями російських вчених, є: поєднання схильності до пошукової діяльності, висування нових ідей та нестандартне вирішення завдань із невисокими вимогами до ретельності й акуратності виконання; переважання цілісного сприйняття і запам'ятовування над структурно-змістовим (С. Ізюмова); переважання у хлопців комунікативних здібностей над вербальними, комунікативно-мовленнєвих умінь над когнітивно-лінгвістичними (Е. Голубєва, М. Кабардов, М. Матова). Усе

викладене цілком підтверджує доцільність використання саме комунікативного методу у навчанні англійської мови курсантів морських ВНЗ із метою покращення їхньої загальної професійної підготовки [3].

Узагальнюючи досвід процесу формування продуктивних умінь говоріння і письма у курсантів ХДМІ (Херсонського державного морського інституту) за комунікативною методикою, слід окреслити такі його особливості:

- Навчання англійського мовлення під час аудіювання, говоріння, читання та письма характеризується *дозованістю (micro-skills)*. Для здійснення мовленнєвої діяльності в цілому курсантам необхідно, перш за все, оволодіти окремими мовленнєвими діями у такій мірі, щоб вони не відволікали увагу учасників спілкування. У процесі виконання мовленнєвих дій у різних видах вправ і завдань формуються спочатку навички мовлення, а згодом і мовленнєві уміння.

- Навчання мовлення є процесом *інтеграції продуктивних і рецептивних навичок*. Адже неможливо розвинути продуктивні вміння за темами “Використання УКХ” (судноводіїв) або “Замовлення запасних частин для головного двигуна” (механіків) без формування в них навичок сприйняття на слух, говоріння, письма і читання.

- Комунікативний метод навчання продуктивних мовленнєвих умінь відрізняється від інших методик. Так, за традиційних граматико-центрованого та аудіо-лінгвального підходів говоріння не вважається пріоритетним, найбільша увага приділяється читанню, перекладу, розбору граматичних правил, заучуванню діалогів напам'ять, в результаті чого учні розмовляють дуже мало і невпевнено.

У комунікативному підході велика увага приділяється *розвитковій окремих підпорядкованих говорінню умінь*, а саме: слухати співрозмовника; впевнено брати участь у спілкуванні; використовувати мовні засоби відповідно до обставин; уточнювати значення окремих слів у співрозмовників; перефразувати слова власні та інших; оволодівати стратегіями регулювання ситуацій спілкування; використовувати різні культурні норми для ініціювання, підтримання та завершення спілкування [8: 117].

- Розвиток умінь правильно структурувати мовленнєві одиниці формує у курсантів впевненість у власних можливостях говорити

англійською мовою. З цією метою на початковому етапі використовуються *контрольовані вправи* у правильній вимові (хором, окремими групами, у відкритих і закритих парах, індивідуально, у зворотньому порядку слідування мовних одиниць, у емоційно контрастних групах). У подальшому навчанні вважаються більш доцільними *напівконтрольовані вправи* у правильній вимові (складання опитувальних анкет одними групами і вилучення відповідей на них іншими; робота з чеклистами; відтворення зникаючого діалогу; написання диктанту “зі стіни” [8: 114], диктанту-міркування на попередження помилок; змагання у швидкому диктуванні й грамотному написанні тексту та ін.).

- Формування навичок грамотного використання Стандартних морських фраз, необхідних у професійно орієнтованому спілкуванні моряків, відбувається за рекомендаціями Міжнародного модельного морського курсу. Курсантам пропонуються *нестандартні комунікативні завдання*: прослухати аудіозапис діалогів і виконати вправи на вибір правильного твердження із загалу поданих; розподілити твердження на правдиві і неправдиві; заповнити пропуски в діалогах, привести у відповідність питання та відповіді; відновити текст “розрізаного” діалогу; віднайти “недійсні” речення; завершити діалог недостатніми репліками (у парі); колективно відновити діалог з будь-якої вибраної навмання фрази; взяти участь у рольовій грі за темою прослуханого діалогу та ін.

- *Психологічного розкріпачення* навіть найбільш комунікативно скутих курсантів за комунікативного підходу можливо досягти, використовуючи такі вправи, як колективне складання розповідей за картками; встановлення різниці між подібними малюнками з подальшим обговоренням; складання діалогів за сюжетом у парах; вибір відповідного соціально-культурного регістру у ситуації спілкування; обговорення проблеми за методикою “Шість міркуючих капелюхів” [8: 101]; проведення рольових ігор і дебатів, презентацій та ін.

- Письмові продуктивні уміння майбутніх моряків базуються на *формуванні підпорядкованих навичок письма*: добирати адекватні засоби для побудови відповідей на послання, запрошення, запити, інструкції, нотатки, доповідні, рапорти, телекси та ін.; планувати зміст письмового тексту; мати чітке уявлення про головну ідею і мету

тексту; групувати думки у логічній, лінійній послідовності з дотриманням риторичної англійської моделі; проектувати, перевіряти, редагувати власний письмовий текстовий варіант.

- *Навчання письма, як і говоріння, відбувається поетапно.*

На етапі контрольованого письма (рівень речення) виконуються завдання на виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок; вимову по літерам слів, важких для запам'ятання; заміну у письмовому тексті літературних висловів ідіоматичними, розмовними, скороченими граматичними формами, вставними конструкціями; заміну у тексті неформальних висловів на відповідні формального стилю; з'єднання частин письмових висловлювань за допомогою відносних займенників, причинно-наслідкових сполучників та ін. Для контрольованого письма (фразовий рівень) виконуються вправи на знаходження абзаців, відновлення недостатньої інформації в абзацах.

- Характерною особливістю комунікативного навчання письма є те, що воно відбувається в *інтерактивній* (парній, груповій та колективній) *співпраці* курсантів. Ураховується той факт, що навіть компетентні у сфері письма мовці не завжди здатні створити одразу бездоганний письмовий фрагмент. Тому операції планування, проектування, вивірення, редагування, перевірки й удосконалення вважаються невід'ємною частиною спільної роботи курсантів.

- З метою подолання формалізованого ставлення до виконання вправ *зміст комунікативних завдань урізноманітнюється*. Курсанти складають фрагменти особистих щоденників, аналізують розміщення частин тексту, змагаються у написанні “розрізаних” диктантів [8: 114], складають письмові проекти, відгуки про прочитане, звіти про непередбачувані події, офіційні та неофіційні листи.

- *Уміння письма не є другорядним до уміння говоріння*. З одного боку, воно безперечно залежить від рівня володіння говорінням, оскільки процес письма складається з внутрішнього проговорювання та фіксації підготовленого матеріалу на папері. З іншого боку, уміння письмово висловлювати свої та чужі думки важливе не тільки саме по собі, але і як засіб підвищення володіння усним мовленням та формування навички самоконтролю над власними помилками і неточностями [7: 209].

Узагальнюючи вищевикладене, слід зазначити, що комунікативний підхід до навчання продуктивних умінь (говоріння і письма) на заняттях з англійської мови в ХДМІ характеризується глибоким усвідомленням психолого-педагогічних основ цього процесу, якими є:

- дозований характер розвитку вмінь;
- інтегрованість продуктивних і рецептивних умінь;
- обов'язковий характер розвитку підпорядкованих говорінню і письму навичок;
- поетапність розвитку умінь (контрольований, напівконтрольований, самостійний етапи);
- нестандартний характер комунікативних завдань;
- інтерактивний характер комунікативного навчання;
- врахування взаємодосконалюючого характеру відношення продуктивних умінь говоріння до умінь письма та навпаки.

Рекомендаціями щодо перспектив розвитку обраної нами теми вважаємо такі: 1) розробку інтегрованих навчальних програм з англійської мови, які б поєднували настанови Міжнародної судноплавної федерації та основні положення ОПІ і ОКХ щодо підготовки майбутніх фахівців морської галузі; 2) приведення методичного наповнення навчальних посібників з англійської мови для ВНЗ морського спрямування у відповідність до стандартів комунікативного методу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Business Marine Navigation English : навч. посібник у 3-х кн. / [Івасюк Н.О., Цобенко О.В., Загребельна Н.В. та ін]; за ред. Івасюк Н.О. – Одеса : Фенікс, 2010. – Кн. II. – 284 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 133 с.
3. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–49.
4. Комунікативні методи та матеріали для викладання англійської мови / Переклад. і адаптов. Л.В. Биркун. – Oxford : Oxford University Press, 1998. – 48 р.
5. Левченко О.М. Інноваційні трансформації вищої освіти як невід'ємна умова створення конкурентоспроможного кадрового потенціалу України / О.М. Левченко // Формування ринкових відносин в Україні. – 2004. – № 6 (37). – С. 89–93.

6. Літківа О.І. Комунікативний підхід до навчання англійської мови у вузі морського спрямування / О.І. Літківа // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : ХГУ, 2009. – Вип. ЛП. – С. 315–318.
7. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М. : Изд-во МГУ, 1979. – 319 с.
8. Model Course 3.17. IMO Maritime English Model Course. – International Shipping Federation of London. – 2000. – 143 p.
9. Seven Seas Ahead: Навчальний посібник / [Голуб В.Е., Кириченко К.В., Кудрявцева В.Ф. та ін.]; за ред. В.Ф. Кудрявцевої. – Херсон : Олді-плюс. – 2010. – 234 с.
10. Сиротюк А.Л. Розвиток міжкульової взаємодії / А.Л. Сиротюк // Психолог. – 2002. – № 44. – С. 13–14.
11. Welcome Aboard : навч. посібник / [Кудрявцева В.Ф., Мороз О.Л., Петровська Ю.В., Сморочинська О.О]; за ред. В.Ф. Кудрявцевої. – Херсон : Олді-плюс. – 2009. – 160 с.

УДК 811.111:378.147.091.33-027.22

**ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ „ПОЧАТКОВА ОСВІТА”
(СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ „АНГЛІЙСЬКА МОВА”)
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

Мацько Д.С., канд. пед. наук (Луганськ)

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Автор визначає особливості організації проектної роботи студентів спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) в процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова: вчителі англійської мови початкової школи, особливості, проектна робота.

Мацько Д. С. Организация проектной работы студентов по специальности „Начальное образование” (специализация „Английский язык”) в процессе изучения английского языка. В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей английского языка начальной школы. Автор определяет особенности организации проектной работы студентов специальности

„Начальное образование” (специализация „Английский язык”) в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: учителя английского языка начальной школы, особенности, проектная работа.

Matsko D. S. Organization of the Students’ Project Work on the Speciality “Primary Education” (“English Language”) in the Process of Learning English.

The article deals with the problem of future English language teachers’ professional training in primary school. The author determines the peculiarities of organizing the students’ project work on the speciality “Primary Education” (“English Language”) in the process of learning English.

Key words: future English language teachers of primary school, peculiarities, project work.

Особливістю сучасного етапу розвитку людської цивілізації виступає стрімке зростання числа особистих і професійних контактів між представниками різних культур. Поглиблення міжнародного співробітництва зумовлює інтерес людини до опанування іноземної мови як засобу міжнаціональної комунікації. Англійська мова залишається однією з найбільш затребуваних для вивчення іноземних мов.

Сенситивність дітей молодшого шкільного віку до сприйняття та засвоєння нової інформації виступає запорукою ефективності вивчення іноземної мови в молодшому шкільному віці. З огляду на викладене вище, цілком правомірним видається рішення Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України про запровадження іноземної мови до навчального плану другого класу. Вивчення англійської мови в початковій школі (а нерідко – і в системі дошкільної освіти) зумовлює суспільний запит на підготовку кваліфікованих учителів англійської мови початкової школи.

Успішність процесу фахової підготовки залежить від використання в навчально-виховному процесі методів і форм роботи, що відображають специфіку дисципліни та є адекватними меті курсу чи окремого заняття. Метод проектів є одним з методів навчання англійської мови, що найбільш часто використовується в освітній практиці. Ефективність проектної методики у навчанні іноземної мови зумовлюється, насамперед, спрямованістю проектів на розвиток в учнів чи студентів продуктивних умінь. Таким чином, особливої актуальності набуває проблема використання методу проектів у

навчанні англійської мови майбутніх учителів початкової школи, що мають відповідну спеціалізацію.

Питання використання методу проектів у практиці роботи школи та вищих навчальних закладів знаходять своє відображення, зокрема, в роботах Г. Арванітопуло, Ю. Безвіна, Р. Борисової, С. Ніколаєвої, Г. Подосиннікової, І. Сокол, І. Шишової. Так, Г. Арванітопуло досліджує проблему організації навчальних проектів для старшої школи [1]. Особливостям проведення позакласної проектної роботи присвячено роботу С. Ніколаєвої [4]. Використання проектної методики в середній школі досліджується в наукових розвідках Р. Борисової [2] та І. Сокол [6]. У роботі І. Шишової визначається потенціал проектної роботи у навчанні обдарованих дітей іноземної мови [7]. Дослідження Г. Подосиннікової та Ю. Безвіна має на меті висвітлення можливостей методу проектів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів [5].

Як бачимо, використання методу проектів на заняттях з англійської мови в загальноосвітній та вищій школі є предметом посиленої уваги вчених і викладачів-практиків. Утім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема організації проектної роботи в процесі вивчення англійської мови студентами спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

З огляду на викладене вище, **мета** статті – виявити особливості організації проектної роботи студентів спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) в процесі вивчення англійської мови.

Використання проектів на заняттях з англійської мови у вищій школі зумовлюється, на наш погляд, низкою причин. По-перше, проектна робота передбачає пошук нової інформації з теми проекту та представлення студентами свого погляду на проблему. Інакше кажучи, метод проектів носить продуктивний характер, що є абсолютно необхідним для якісної іншомовної підготовки майбутніх фахівців. По-друге, використання проектної форми роботи набуває особливої актуальності в умовах збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів, що знаходить своє відображення в навчальних

планах і програмах фахової підготовки у вищій школі. Крім того, як справедливо зазначає О. Щоголева, „... знання, якщо вони не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини” [8: 70]. По-третє, метод проектів дозволяє визначити актуальні проблеми сьогодення, обговорити їх і знайти конструктивне вирішення.

Організація проектної роботи передбачає визначення етапів виконання проекту та завдань кожного з етапів. Поділ проектної роботи на етапи достатньо ґрунтовно описаний в науковій літературі – зокрема, в роботах Г. Арванітопуло [1], І. Сокол [6] та інших науковців. Утім, вважаємо, що визначання етапів проектної роботи зі студентами спеціальності „Початкова освіта” потребує певного уточнення.

Першим етапом організації проекту має бути **організаційний** етап, сутність якого полягає у визначенні проблеми проекту (обґрунтуванні теми), форми презентації, кількості учасників, що готують проект. Зазвичай проект виступає результатом вивчення студентами матеріалу семестру. У зв’язку з цим тематика проектів має бути пов’язаною із темами, що вивчалися протягом семестру. Крім того, студенти спеціальності „Початкова освіта” нерідко мають певні прогалини в мовній підготовці, і проектна робота є додатковою можливістю повторити вивчений матеріал.

Водночас ефективність проектної методики у навчанні англійської мови значною мірою залежить від внутрішнього прийняття студентами теми проекту. Інакше кажучи, робота над проектом має зумовлюватися не зовнішньою мотивацією (необхідністю виконання завдання викладача), а мотивацією внутрішньою, що продиктована бажанням самого студента працювати над проектом і знаходити нову – цікаву для себе – інформацію. Запорукою позитивного емоційного відгуку щодо теми чи проблема виступає інтерес особистості. Досвід викладання англійської мови показує, що плідність роботи студента продиктована зацікавленістю молоді людини проблемою дослідження.

Отже, на цьому етапі викладач постає перед певною дилемою: з одного боку, необхідністю пропонувати тематику проектів, що базується на матеріалі семестру; а з іншого – зацікавити студентів проблемою проекту. Вирішення дилеми полягає в тому, що ми

пропонуємо студентам не теми проектів, а напрямки, які дозволяється модифікувати відповідно до інтересів студентської молоді. Так, при підготовці проекту за напрямком „Food in Different Parts of the World” студенти готували проекти за темами „Eating Habits and Traditions in Ukraine”, „The National American Cuisine”, „Eating Junk Food: Pro & Contra” тощо. Таким чином, особливість організації проектної роботи студентів спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) полягає в **наданні студентам напрямків для проектної роботи**, а не готових тем проектів.

Водночас, у процесі підготовки проектної роботи може виникнути ситуація, коли студентами буде обрана одна й та ж сама тема проекту. Звичайно, така ситуація не сприятиме зацікавленості студентів, що спостерігатимуть за презентацією. Отже, студентам надається тиждень для того, аби вони визначилися з такими позиціями: а) тема проекту, що не повинна збігатися у двох мікрогруп; б) кількість учасників мікрогрупи (допускається робота 3 – 4 студентів над однією темою).

Проект є дослідницькою працею студентів, в якій має знаходити відображення особистий погляд студента на проблему. Практика роботи показує, що студенти нерідко бажають відчувати себе не простим виконавцем, а „продуцентом” нового знання. У зв’язку з цим правомірним вважаємо ставлення до проекту як до науково-дослідницької роботи. Таким чином, особливістю організації проектної роботи студентів-учителів англійської мови початкової школи виступає **подання групою теми проекту на затвердження** одноклассниками та викладачем. У процесі затвердження теми студенти мають обґрунтувати її актуальність, мету та завдання. Слід зазначити, що таке подання, на наш погляд, сприятиме уникненню дублювання тем та ознайомленню одноклассників і викладача з темою, над якою працюватиме мікрогрупа.

Наступним етапом роботи над проектом є етап **накопичення та систематизації інформації**. На цьому етапі відбувається основна робота з виконання проекту, що спрямована на пошук й обробку інформації з досліджуваної проблеми. Студенти можуть використовувати різні дослідницькі методи. Практика показує, що зазвичай використовується метод вивчення наукової літератури й інших джерел інформації (зокрема, Інтернету).

Утім, залежно від теми проекту студенти можуть використовувати й інші методи. Так, під час роботи над уже згадуваною темою „Eating Junk Food: Pro & Contra” студенти використовували анкетування своїх одногрупників і друзів з метою визначення ставлення молоді до нездорової їжі та причин вживання останньої. На наш погляд, практика використання студентами різних методів дослідження сприятиме підвищенню рівня професійної компетенції майбутніх фахівців початкової освіти, оскільки студенти зможуть застосовувати ці методи для вирішення актуальних проблем навчання і виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Пошук необхідної для проекту інформації передбачає використання студентами різних джерел інформації (Інтернету, автентичної літератури тощо), що часто призводить до ситуацій, коли молодь стикається з незнайомою лексикою. Студенти спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) порівняно зі студентами профільних мовних факультетів характеризуються дещо нижчим обсягом словникового запасу та певними прогалинами у володінні граматикую англійської мови. У зв’язку з цим діяльність викладача має бути спрямована на тлумачення невідомих студентам лексичних і / або граматичних одиниць. Таким чином, організація проектної роботи студентів спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) передбачає **постійну консультаційну допомогу** викладача у **подоланні** майбутніми вчителями початкових класів **лексичних і граматичних труднощів** під час роботи над проектом та **роз’яснення педагогом сутності дослідницьких методів**.

Важливим етапом в організації проектної роботи студентів виступає **етап захисту проекту**, на якому відбувається власне презентація студентами результатів проведеного дослідження. Як уже зазначалося, вихідний рівень мовної підготовки студентів педагогічних факультетів (інститутів) є дещо нижчим за рівень мовної підготовки студентів профільних факультетів. З огляду на викладене вище, особливої актуальності набуває підготовка студентами своєрідної анотації до проекту, що має бути роздана усім одногрупникам і викладачеві. В анотації мають бути відображені такі елементи: а) тема проекту, його мета та завдання; б) стисле викладення отриманих результатів; в) лексичні одиниці, що не вивчалися.

Ефективність підготовки таких анотацій зумовлюється, на наш погляд, низкою причин. По-перше, наявність перед очима слухачів стислого викладення результатів проекту спонукатиме студентів і викладача до постановки питань, дискусії, що є запорукою розвитку комунікативних навичок студентської молоді. По-друге, відображення в анотації незнайомих лексичних одиниць збагатить словниковий запас молоді. По-третє, підготовка анотації сприятиме розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності: *читання* (сприйняття тексту анотації), *аудіювання* (сприйняття презентації на слух), *письма* (написання тексту анотації), *говоріння* (матеріал анотації спонукатиме молодь до обговорення авторського погляду на проблему, участі в дискусії). Таким чином, особливістю проектної роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення англійської мови є **підготовка студентами анотацій проекту**.

Заключним етапом проектної роботи з англійської мови студентів-педагогів виступає **підсумково-прогностичний** етап. Сутність етапу полягає в тому, що, з одного боку, підбиваються підсумки роботи мікрогрупи над проектом, визначаються позитивні моменти і недоліки проведеного дослідження. Оцінка проектної роботи має відбуватися у двох напрямках: *оцінка мовної компетенції доповідачів* (наявність чи відсутність помилок у мовленні, кількість допущених помилок, складність мовлення) та *оцінка процедури захисту проекту* (участь усіх членів мікрогрупи у презентації роботи, наявність чи відсутність контакту з аудиторією, творчий підхід до організації презентації). До презентації проекту студентам роздаються *картки оцінювання*, в яких майбутні фахівці мають занотувати усі переваги та недоліки проведеної презентації і разом із викладачем узгодити оцінку.

Водночас завдання етапу полягає у визначенні стратегії подальшої фахової підготовки майбутніх спеціалістів (виконанні прогностичної функції), що передбачає два напрямки:

- підвищення рівня іншомовної компетенції студентської молоді;
- зростання студента як науковця.

Інакше кажучи, студенти мають обговорити мовленнєві помилки, причини їх виникнення, а також ті проблеми, які були поставлені авторами проекту. Обговорення проекту має стати своєрідним „імпульсом” для проведення студентами дослідної роботи з тієї чи

іншої наукової проблеми. Як справедливо зазначає Н. Гавриш, науково-дослідна робота є обов'язковим компонентом навчально-виховного процесу у вищій школі [3: 60]. Отже, ефективність проектної роботи в підготовці майбутніх учителів англійської мови початкової школи значною мірою залежить від можливості проекту показати прогалини в мовній підготовці студентів і сприяти підвищенню мотивації молоді до заняття науково-дослідною діяльністю. Так, один із проектів за напрямком „Education” було присвячено темі „Teaching English at Primary School: Tendencies & Prospects”. У результаті аналізу проекту викладачем разом із студентами було визначено, по-перше, прогалини в мовній підготовці майбутніх фахівців. По-друге, учасники дискусії розглянули чинники, що впливають на процес вивчення англійської мови, обговорили використання форм і методів навчання молодших школярів різних аспектів англійської мови тощо.

Таким чином, особливість організації проектної роботи студентів спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) полягає у **визначенні прогалин чи труднощів** молоді в **оволодінні англійської мовою**. Не менш важливою особливістю організації проектної роботи на заняттях з англійської мови має бути й **визначення студентами разом із викладачем кола проблем викладання англійської мови в дошкільних закладах / початковій школі, що потребують наукового розв'язання**.

Початок навчання англійської мови в дошкільному чи молодшому шкільному віці вимагає підготовки висококваліфікованих учителів англійської мови початкової школи. Завдяки своїй комунікативній спрямованості метод проектів виступає одним із найбільш ефективних методів навчання англійської мови у вищій школі. Організація проектної роботи студентів спеціальності „Початкова освіта” (спеціалізація „Англійська мова”) має свої особливості, що передбачають: 1) надання студентам напрямків для проектної роботи; 2) подання групою теми проекту на затвердження однокласниками та викладачем; 3) постійну консультаційну допомогу викладача у подоланні студентами лексичних і граматичних труднощів під час роботи над проектом та роз'яснення педагогом сутності дослідницьких методів; 4) підготовку студентами анотацій проекту; 5) визначення прогалин чи труднощів молоді в оволодінні англійською мовою; 6) визначення студентами разом із викладачем кола проблем

викладання англійської мови в дошкільних закладах / початковій школі, що потребують наукового розв'язання.

Безперечно, матеріал статті не вирішує всіх аспектів проблеми, що розглядається. **Перспективи** подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо в розробці методики формування в майбутніх учителів англійської мови початкової школи англомовної компетенції засобами проектної роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е.Г. Навчальні проекти з іноземної мови для учнів старшої школи / Е.Г. Арванітопуло // *Інозем. мови.* – 2007. – № 1. – С. 14–19.
2. Борисова Р.Г. Проектная деятельность учащихся в общеобразовательной школе / Р.Г. Борисова // *Иностр. яз. в шк.* – 2007. – № 8. – С. 31–35.
3. Гавриш Н.В. Наукова-дослідна діяльність студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки фахівців у педагогічному університеті / Н.В.Гавриш, В.В. Прошкін, Т.Г. Сущенко // *Освіта Донбасу.* – 2007. – № 3 (122). – С. 60–63.
4. Ніколаєва С.Ю. Проектна робота “Europe is more than you think” для учнів старшої школи / С.Ю. Ніколаєва // *Інозем. мови.* – 2006. – № 1. – С. 3–16.
5. Подосиннікова Г.І. Використання методу проектів для формування професійно-педагогічної компетенції у студентів вищих мовних навчальних закладів / Г.І. Подосиннікова, Ю.Г. Безвін // *Інозем. мови.* – 2006. – № 1. – С. 30–37.
6. Сокол И.А. Проект как метод реализации коммуникативного подхода в обучении иностранному языку / И.А.Сокол // *Иностр. яз. в шк.* – 2008. – № 1. – С. 16–20.
7. Шишова И.Е. Проектная работа в обучении одарённых детей иностранному языку / И.Е. Шишова // *Иностр. яз. в шк.* – 2008. – № 1. – С. 21–27.
8. Щеголева О.Н. Роль и место самостоятельной контролируемой работы в новой парадигме образования / О.Н. Щеголева // *Иностр. яз. в шк.* – 2007. – № 8. – С. 66–71.

УДК 811.161.1'243:37.091.3

**УЧЁТ СПЕЦИФИКИ
НАЦИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА
ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Напольнова Е.М., канд. филол. наук (Стамбул, Турция)

В докладе рассматриваются примеры расхождений между русской и турецкой языковыми картинами мира в сфере описания пространственного положения объектов, являющиеся причиной регулярных коммуникативных сбоев и стандартных ошибок иностранных учащихся, а также предлагается методический приём, облегчающий восприятие соответствующих особенностей русского языкового мышления.

Ключевые слова: языковая картина мира, пространственное положение объектов.

Напольнова О.М. Урахування специфіки національної мовної картини світу при викладанні російської мови. У доповіді розглядаються приклади відмінностей між російською та турецькою мовними картинами світу у сфері опису розташування об'єктів у просторі, які спричиняють регулярні комунікативні й стандартні помилки в іноземних студентів, а також пропонується методичний прийом, що полегшує сприйняття відповідних особливостей російського мовленнєвого мислення.

Ключові слова: мовна картина світу, розташування об'єктів у просторі.

Napolnova E. M. National Linguistic World Image Consideration in Teaching the Russian Language.

The examples of the Russian and Turkish linguistic world image differences in the sphere of spatial object location description that are the main reason for regular communicative failure and common mistakes of the foreign students as well as the Russian thinking peculiarity acquisition facilitation method are presented in the article.

Key words: linguistic world image, spatial object location.

Связь языка и мышления исследуется в рамках различных наук, в том числе лингвистики, психологии, философии. В лингвистике проблемами такого рода занимается генеративная грамматика, когнитивная лингвистика, семантика. Одна из задач современной

лингвистической семантики определяется как исследование способов отражения окружающего мира (вернее, его фрагментов) конкретным языком – т. е. исследование национальной **языковой картины мира** (ЯКМ). ЯКМ определяет способ видения представителями языкового сообщества природных явлений, жизненного пространства, самого человека, окружающих объектов, а также в значительной мере определяет поведение людей. Специфика отдельных национальных языковых картин мира должна выявляться путём сопоставления данных разных языков.

Цель статьи – обосновать причины и рассмотреть некоторые примеры расхождений между русской и турецкой языковыми картинами мира, которые являются причиной коммуникативных ошибок иностранных учащихся.

На взаимосвязь между языком, мышлением и культурой первым обращал внимание немецкий философ и лингвист В. фон Гумбольдта. Он указывал, что образ мыслей человека и его представления об окружающем мире определяются его языком. Для выражения того или иного понятия в одном языке могут иметься специальные слова, а в другом то же понятие может быть передано только при помощи описательных средств. В. Гумбольдт характеризовал язык как деятельность человеческого духа, обозначая её греческим термином “*energia*” и противопоставляя её материальным продуктам деятельности. Перейти от одного способа видения мира к другому можно лишь перейдя от одного языка к другому. “Разные языки – это отнюдь не различные обозначения одной и той же вещи, а различные видения её; и если эта вещь не является предметом внешнего мира, каждый по-своему её создаёт, находя в ней ровно столько своего, сколько нужно, чтобы охватить и принять в себя чужую мысль. Языки – это иероглифы, в которые человек заключает мир и воображение; при том, что мир и воображение, постоянно создающие картину за картиной по законам подобия, остаются в целом неизменными, языки сами собой развиваются, усложняются, расширяются. Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаём в нём; и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчётливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия” [3: 349].

Идеи В. Гумбольдта оказали значительное влияние на развитие лингвистики в мире. Концепция творческого характера языка в XIX в. в России разрабатывалась А.А. Потебнёй [5]. Непосредственным продолжением философии В. Гумбольдта [3] в XX в. в Германии стало так называемое неогумбольдтианство, в соответствии с которым картина мира, культура и, в конечном итоге, цивилизация определяются языком. Таким образом утверждается, что человеческое познание ограничено рамками конкретного языка, на котором говорит и думает человек.

В Америке сложилось направление, именуемое “этнолингвистикой”. В его основе лежали исследования языков индейцев, проведённые Ф. Боасом, Э. Сепиром и Б. Уорфом, и сравнение их с английским и другими европейскими языками. Учёные пришли к выводу, что только язык позволяет осознать и познать окружающий мир, и логика мышления определяется языком. Эта теория получила название гипотезы лингвистической относительности. На её основе было проведено сравнение ряда языков, репрезентирующих далёкие друг от друга культуры.

Следуя идеям этнолингвистики А. Вежбицкая перешла от исследований лексики к исследованию синтаксиса и грамматических категорий и разработала теорию этносинтаксиса и этнограмматики [1; 2].

Расхождения в языковых картинах мира зачастую становятся причиной серьёзных коммуникативных сбоев, а при изучении иностранного языка порождают системные ошибки, как на уровне семантики, так и на уровне грамматики. В качестве примера коммуникативного сбоя можно привести ошибки в использовании иностранцами русских приветствий, связанных с различиями в суткоделении у разных народов.

Известно, что в рамках русской ЯКМ сутки подразделяются на части в соответствии с характером занятий в соответствующие временные интервалы: утро воспринимается как короткий временной интервал между пробуждением и началом трудовой деятельности, день – период активной деятельности, вечер – интервал между трудовым днём и ночным отдыхом, а ночь – время отдыха. Последнее обстоятельство определяет отсутствие в русском языке специального “ночного приветствия” и наличие лишь благопожелания

“Спокойной ночи!”. В основе турецкого деления суток лежат иные принципы, и ночь, воспринимаемая как тёмное время суток, предполагает не только отдых, но и развлечения, что обусловило наличие в турецком специального “ночного приветствия” *Эyi geceler* (букв. “хорошие ночи”). Этот же подход определил использование в русском языке лексем *вечер, вечерний* в отношении развлекательных мероприятий, проводимых после окончания рабочего дня. В турецком, как и в ряде европейских, в этом случае используется лексема *gece* ‘ночь’: *kэna gecesi* (букв. “ночь хны”) (ритуал проводов невесты в предсвадебный вечер, во время которого руки девушек мажут хной), *siir gecesi* (букв. “ночь стихов”) ‘вечер поэзии’, *gece elbisesi* (букв. “ночная одежда”) ‘вечерний туалет’.

“Предпосылкой существования человеческого общества является освоение окружающей природы и обеспечение таким образом жизнедеятельности человека и общества” [2: 8]. Живя в определённой географической среде и определённых природных условиях, человек на самых ранних этапах своего развития не мог организовать свою хозяйственную деятельность, не упорядочив окружающие объекты в своём сознании, не создав соответствующей этой среде когнитивной системы, которая позволяла бы охарактеризовать местоположение и перемещение окружающих объектов. Как среда и природные условия определяли способ хозяйственной деятельности человека, так и особенности хозяйственной деятельности человека не могли не отразиться на способе мысленного упорядочения окружающих объектов, т.к. в разных экономических условиях значение приобретали отдельные характеристики объектов, их положения и перемещения, а другие, менее существенные, могли быть оставлены без внимания. Можно сказать, что окружающий мир воспринимался не абстрактно, а через призму хозяйственной деятельности как необходимого условия существования людей.

При сравнении русской и турецкой ЯКМ обнаруживается множество особенностей, связанных с образом жизни и деятельности двух народов на ранних этапах формирования языков и обусловленных глубокими различиями между двумя типами культуры – оседлой и кочевой. Всем, кто преподавал русский язык за границей в турецкой аудитории, знакома стандартная ошибка учащихся – использование предлога “с” для

обозначения вида транспорта, на котором осуществляется передвижение. Корни такой ошибки лежат именно в национальной ЯКМ. Первостепеннейшее значение, которое лошадь как первое транспортное средство имела для кочевников, обусловили особое отношение к ней, выражающееся в наличии специального глагола для обозначения процесса посадки на лошадь и использовании формулировки “ехать с лошадью”. С развитием транспортных средств этот способ обозначения движения на транспортном средстве распространился и на них – “ехать с поездом”, “ехать с машиной” и т.д. В оседлой русской культуре роль лошади была несравнимо меньшей, в результате чего для обозначения посадки на неё используется стандартный глагол “садиться”, а передвижение характеризуется, исходя из общих пространственных представлений – “ехать на лошади”, также перенесённых позже на другие транспортные средства.

В статическом положении объектов разного рода для носителей русского языка, как и ряда других языков исконно оседлых народов, принципиально важным оказывается не только сам факт неподвижности, но и пространственная ориентированность (горизонтальная или вертикальная) неподвижных объектов за счет противопоставления лексем *стоять – лежать, ставить – класть*, способность животных и человека занимать положение, не характерное для неодушевленных объектов (*сидеть, сажать*), а также наличие особой стадии перехода от одного пространственного положения к другому и от динамического состояния к статическому (*останавливаться, вставлять, садиться, ложиться*).

Важной с точки зрения турецкой ЯКМ характеристикой объектов является не их пространственное положение, а их способность/неспособность самостоятельно совершать движение. Объекты окружающего мира делятся на три основные группы:

1) неподвижные (неперемещаемые) объекты (напр., горы, здания, деревья),

2) самостоятельно перемещающиеся объекты (люди, животные, транспортные средства) и

3) перемещаемые объекты (например, бытовые предметы).

Для первой группы не характерно использование какого-либо глагола, характеризующего их пространственное положение,

а возможна лишь оппозиция “есть” – “нет”. Для животных, входящих во вторую группу, не характерно использование глагола *durmak* ‘находиться в неподвижном состоянии’ (без указания пространственного положения), так как полной неподвижности у животных, как правило, не наблюдается. Использование глаголов положения *сидеть*, *стоять* и *лежать* в отношении животных также имеет некоторую специфику. В отличие от животных человек способен сознательно сохранять неподвижность в течение длительного времени, и, следовательно, в отношении него используется указанный глагол *durmak*, а также все глаголы положения. Для третьей группы характерно использование глагола *durmak*.

С другой стороны, турецкий язык в глагольной семантике пренебрегает наличием переходного состояния между движением и неподвижностью (*вставать*, *садиться*, *ложиться*), используя для выражения процессуальности грамматические средства (управление глаголов), и создал специальные лексемы для обозначения такого перехода только в отдельных, важных с культурно-практической точки зрения, ситуациях.

Вследствие перечисленных структурных особенностей национальной ЯКМ и родного языка турецким учащимся оказывается сложнее, чем европейцам, понять разницу в значениях глаголов *лежать* – *ложиться*, *сидеть* – *садиться*, *стоять* – *останавливаться*.

Применяемый нами для предотвращения связанных с этим регулярных ошибок методический приём заключается в том, что мы выделяем группу “глаголов положения” и разделяем её на три подгруппы в зависимости от синтаксической сочетаемости соответствующих глаголов, хорошо понятной турецким студентам вследствие совпадения с положением в родном языке:

1. группа “где?” – непереходные глаголы нсв;
2. группа “кого/что? + куда?” – пары (св – нсв) переходных глаголов;
3. группа “куда?” – пары (св – нсв) непереходных глаголов.

Для каждой группы мы указываем несколько элементарных предлогов, используемых для выражения пространственных отношений в сочетании с соответствующими глаголами. Подбирая приведённые справа примеры, мы учитываем особенности

лексического значения турецких эквивалентов соответствующих русских глаголов. Примеры, отмеченные звездочкой, требуют особого объяснения и должны быть представлены наглядно в связи с описанной выше спецификой турецкой ЯКМ.

Глаголы положения

1. Группа где?: (в чём? на чём? под чем? за чем?)	
<ul style="list-style-type: none"> • Несовершенного вида • Непереходные 	
лежать	Человек лежит на кровати. Книга лежит на столе.*
стоять	Человек стоит на полу. Книги стоят на полке.*
сидеть	Человек сидит на стуле. Птица сидит на ветке.*
висеть	Картина висит на стене.
2. Группа кого/что? + куда?: (во что? на что? под что? за что?)	
<ul style="list-style-type: none"> • Совершенного и несовершенного вида • Переходные, прямое дополнение обязательно 	
класть/положить	Я кладу/положил ребёнка на кровать. Я кладу/положил книгу на стол.*
ставить/поставить	Я ставлю/поставил ребёнка на стул. Я ставлю/поставил книгу на полку.*
сажать/посадить	Я сажаю/посадил ребёнка на стул. Я сажаю/посадил птицу в клетку.*
вешать/повесить	Я вешаю/повесил картину на стену.
3. Группа куда?: (во что? на что? под что? за что?)	
<ul style="list-style-type: none"> • Совершенного и несовершенного вида • Непереходные 	
ложиться/лечь	Я ложусь/лёг на кровать.
вставать/встать	Я встаю/встал на стул.
садиться/сесть	Я сажусь/сел на стул. Птица садится/села на ветку.*
—	

Таким образом, используемый нами методический приём позволяет систематично, в рамках ограниченной лексико-семантической группы объяснить трудно воспринимаемую турецкими студентами разницу между лексическими значениями глаголов через разницу в их синтаксической сочетаемости, хорошо понятную учащимся вследствие совпадения в русском и родном языке. Дополнительным эффектом такого методического приёма является закрепление понимания особенностей значения глаголов совершенного и несовершенного вида. Одновременно с этим подбор примеров в данном случае даёт возможность привлечь внимание обучающихся к разнице в восприятии направленности положения человека, представителей животного мира и предметов в рамках турецкой и русской ЯКМ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вежбицкая А. Сопоставление культур через средство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М. : Языки слав. культуры, 2001. – 272 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культур посредством ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Языки слав. культуры, 2001. – 288 с.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с.
4. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке / Г.В. Колшанский. – М. : Комкнига, 2006. – 128 с.
5. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А. Потебня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.

УДК 811.111'25:378.091.3

ПРИНЦИПИ РОЗРОБКИ ВПРАВ ДЛЯ НАВЧАННЯ РОЗПІЗНАВАННЯ ТА МАРКУВАННЯ ІМПЛІКАТУР ТЕКСТУ ОРИГІНАЛУ В ТЕКСТІ ПЕРЕКЛАДУ

Ольховська А.С. (Харків)

У статті представлено принципи розробки вправ для навчання передачі імплікатур означеності / неозначеності тексту оригіналу в тексті перекладу при здійсненні усного послідовного перекладу з аркуша з української мови на англійську. Визначено типи таких вправ: підготовчі, на формування навичок, на формування умінь.

Ключові слова: вправа, імплікатура, означеність / неозначеність, усний послідовний переклад з аркуша.

Ольховская А. С. Принципы разработки упражнений для обучения распознаванию и маркированию импликатур текста оригинала в тексте перевода. В статье представлены принципы разработки упражнений для обучения передачи импликатур определенности / неопределенности текста оригинала в тексте перевода при осуществлении устного последовательного перевода с листа с украинского языка на английский. Определены типы таких упражнений: подготовительные, на формирование навыков, на формирование умений.

Ключевые слова: упражнение, импликатура, определенность / неопределенность, устный последовательный перевод с листа.

Olkhovska A. S. Principles of Developing Exercises for Teaching Conveyance of the Source Text Implicatures in Sight Interpreting.

The article describes the principles of developing exercises for teaching conveyance of the source text implicatures of definiteness/indefiniteness in sight interpreting from Ukrainian into English. It provides the types of the exercises: preparatory exercises, subskills development exercises and skills development exercises.

Key words: exercise, implicature, definiteness/indefiniteness, sight interpreting.

У процесі сприйняття тексту оригіналу (ТО) перекладач, поміж іншого, має вирішити ряд проблем, пов'язаних із тлумаченням імплікатур, тобто елементів смислу, що не одержали експліцитного вираження в ТО, але, вірогідно, потребуватимуть його в тексті перекладу (ТП), де вони можуть маркуватися на різних рівнях [4]. Зокрема, опозиція “означеності-неозначеності” не маркується в українському ТО, але потребує маркування артиклями в ТП англійською мовою на граматичному (морфологічному) рівні. Аналіз літературних джерел засвідчив недостатнє висвітлення проблеми передачі імплікатур означеності / неозначеності у процесі здійснення усного перекладу з аркуша, а отже вивчення цього компонента перекладацької компетенції залишається актуальним. **Метою** даної статті є вироблення принципів розробки вправ для навчання передачі імплікатур означеності / неозначеності тексту оригіналу в тексті перекладу та визначення типів таких вправ.

Якщо студент здійснює переклад “знизу-догори”, що є типовою стратегією майбутніх перекладачів [5; 4], переносячи знаки

(лексичні) з одного (ТО) поверхневого рівня на інший (ТП), то часто спостерігається явище недорепрезентації (*under-representation*) [6] імплікатур ТО в ТП, оскільки в ТО відсутні експліцитні маркери, що запускають відповідні механізми у свідомості перекладача.

З метою перевірки даної гіпотези відносно імплікатур означеності-неозначеності ми провели спеціальне дослідження під час якого кожен з 29 студентів III курсу та 37 студентів IV курсу перекладацького відділення ХНУ ім. В. Н. Каразіна віком від 19 до 22 років перекладав письмово англійською мовою текст обсягом 2 847 (для III курсу) та 4 979 (для IV курсу) друкованих знаків. Паралельно студенти по черзі робили усний переклад з аркуша англійською мовою тексту обсягом 1 188 (для III курсу) та 1 274 (для IV курсу) друкованих знаків. Обидва тексти для III курсу належали до суспільно-політичної сфери, а тексти, які перекладали студенти IV курсу, були економічного спрямування. Вибір таких галузей не випадковий, а обумовлювався тими комунікативними сферами, які студенти вивчали на заняттях із теорії та практики перекладу під час проведення дослідження. Усний переклад студентів записувався на звуконосії. Потім усі письмові та усні переклади завантажувалися в комп'ютер з метою подальшого аналізу. Час виконання письмового перекладу для обох курсів – 1 година 30 хвилин. Час на підготовку до усного перекладу складав 1 хвилину для кожного студента. Детальний аналіз робіт показав значну кількість пропусків артикля, що свідчить на користь валідності гіпотези недорепрезентації по відношенню до імплікатур означеності / неозначеності [3].

Як припускають дослідники цієї проблеми [4], для навчання студентів передачі імплікатур ТО в ТП слід сформувати у них відповідні загальну й локальні перекладацькі стратегії, що ґрунтувалися б на проникненні у смисл ТО з подальшою його передачею в ТП, замість концентрації виключно на лексичних значеннях на поверхневому рівні [4]. Аналіз літератури [2; 4] дозволяє виділити гіпотетичні кроки, необхідні для вірної передачі імплікатури: а) розпізнавання її в ТО; 2) ідентифікація її типу; 3) встановлення її маркера у мові перекладу; 4) вживання згаданого маркера у ТП.

Виходячи з таких передумов, логічним видається припущення, що й при розробці методики навчання передачі імплікатур ТО слід

включити до змісту формування відповідні дії (розпізнавання, ідентифікації, встановлення маркера та його вживання) і доведення їх до автоматизованого рівня з подальшим включенням до структури перекладацьких умінь.

Відповідно до теорії поетапного формування розумових дій та понять [1], будь-яка дія має дві фази – орієнтувальну та виконавчу. Орієнтувальна фаза накреслює шляхи й способи виконання дії, а виконавча – реалізує їх. Успіх виконавчої фази залежить від якості орієнтування.

Розумові дії найбільш ефективно формуються по лінії від зовнішніх форм виконання до внутрішніх. У процесі виконання дії у вправах зовнішні орієнтири поступово згортаються і переходять у внутрішню форму, тобто інтеріоризуються, й у такій формі забезпечують виконання дії у подальшому.

При навчанні розпізнавання імплікатур означеності / неозначеності згадані категорії, маркування яких в українському тексті у переважній більшості випадків відсутні, штучно додаються в текст тими, хто навчається. Це здійснюється шляхом додавання перед іменниками означень, що розкривають смисл, у якому згадані іменники вживаються в конкретній ситуації. Наприклад:

А. *“Особа не може бути притягнута до відповідальності без причини”* → *“ЖОДНА особа не може бути притягнута до БУДЬ-ЯКОЇ відповідальності без БУДЬ-ЯКОЇ причини”*.

Б. *“Організація була створена внаслідок підписання паризької угоди”* → *“ЦЯ Організація була створена внаслідок підписання паризької ВІДОМО ЯКОЇ угоди”*.

Таким чином здійснюється матеріалізація розумової дії по розпізнаванню імплікатур, ідентифікації їх типів та встановленню їх маркерів у мові перекладу.

Після цього студенти переходять на етап вживання встановлених маркерів у ТП, тобто перекладають препаровані згаданим чином речення, спираючись на зовнішні ознаки, введені ними у текст для зовнішнього позначення імпліцитної категорії означеності / неозначеності:

А. *“No person can be brought to **responsibility** without **a** reason”*.

Б. *“The organization was founded after **the** Paris treaty had been signed”*.

Внаслідок регулярного виконання подібних вправ у класі та вдома студенти привчаються включати аспект означеності / неозначеності до змісту доперекладацького аналізу тексту оригіналу, хоча сам аналіз на подальших рівнях (після згортання опори на зовнішні орієнтири і переходу безпосередньо до перекладу без попереднього аналізу) ними актуально не усвідомлюється. Це пояснюється тим, що зовнішні орієнтири, в результаті виконання певного обсягу вправ, інтеріоризуються і функціонують у супроводі периферійного контролю свідомості. Однак у випадку виникнення труднощів згаданий контроль може бути повернутий на рівень актуального усвідомлення.

Таким чином, послідовність типів вправ виглядає так:

1. Підготовчі вправи: на розпізнавання імплікатур означеності / неозначеності в українському тексті та позначення їх типу шляхом введення відповідних означень (або пояснень) на рівнях речення та надфразової єдності (складного синтаксичного цілого).

2. Вправи на формування навичок: маркування імплікатур означеності / неозначеності в англійському тексті в процесі перекладу українського тексту з позначеними типами імплікатур означеності / неозначеності на рівнях речення та надфразової єдності (складного синтаксичного цілого) з поступовим згортанням на зовнішні опори.

3. Вправи на формування умінь: переклад українського тексту (без позначень типів імплікатур означеності / неозначеності) на рівнях надфразової єдності (складного синтаксичного цілого) та тексту без будь-якої зовнішньої опори.

Для встановлення ефективності розробленого комплексу вправ і визначення ступеня його впливу на успішність розпізнавання імплікатур означеності / неозначеності в українському тексті (ТО) та їх маркування в англійському тексті (ТП) необхідне проведення експериментального навчання, яке ґрунтувалося б на таких гіпотезах, що є **перспективними** для наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Основные результаты исследования по проблеме формирования умственных действий и понятий : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии” / П.Я. Гальперин. – Москва, 1965. – 39 с.

2. Львовская З.Д. Современные проблемы перевода / З.Д. Львовская. – М. : Изд-во ЛКИ, 2008. – 224 с.
3. Ольховська А.С. Специфіка вживання англійських артиклів при перекладі з української мови на англійську / А.С. Ольховська // Наук. зап. Тернопіл. нац. пед. ун-ту ім. В. Гнатюка: Сер. Педагогіка. – 2010. – № 2. – С. 120-126.
4. Черноватий Л.М. Проблема передачі імплікатур тексту оригіналу у тексті перекладу в парі “українська-англійська мови” / Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка: Сер. Мовознавство. – 2011 (удруку).
5. Löscher W. The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation / W. Löscher // Meta: Translators' Journal. – 2005. – Vol. 50, № 2. – P. 597–608.
6. Tirkkonen-Condit S. Choice in translation: A challenge to theory and practice / S. Tirkkonen-Condit // Recent Trends in Empirical Translation Research. – Joensuu: University of Joensuu, 1993. – P. 5–9.

УДК 81'374'42:378.147

СЛОВНИКОВА СТАТТЯ ЯК ЕЛЕМЕНТ НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Панченко О.І., докт. філол. наук (Дніпропетровськ)

У статті розглядається словникова стаття як особливий вид тексту, що визначається значним ступенем стислості. Проаналізовано основні засоби стиснення словникової статті.

Ключові слова: словник, словникова стаття, стиснення.

Панченко Е.И. Словарная статья как элемент обучения филологов иностранному языку. В статье рассматривается словарная статья как особый вид текста, характеризующийся значительной степенью сжатости и краткости. Анализируются основные способы сжатия текста словарной статьи.

Ключевые слова: словарь, словарная статья, сжатие.

Panchenko O.I. Dictionary Entry as an Element of Teaching the Foreign Language to Philologists.

The article deals with a dictionary entry as a special type of texts characterized by compression and brevity. The main ways of compression of the entry are regarded.

Key words: dictionary, dictionary entry, compression.

Проблема побудови стислого, компресованого тексту є актуальною в наш час певного перевантаження усіма видами інформації. Для того, щоб ефективно навчати іноземної мови, у тому числі навчати іноземців російської та української мови, необхідні навички роботи зі словником. Наявність у мові достатньо високої надмірності та прагнення до мовної економії у певних комунікативних ситуаціях може призвести до стиснення тексту та появи мовної компресії. Останнім часом лінгвістична компресія почала дуже широко вживатись також і у письмовій мові. Вплив тенденції до економії та наявність компресії стають помітними практично в кожному функціональному стилі сучасної літературної мови, у тому числі і при побудові словників. Як зазначає І.В. Мейзерська, формат тлумачного словника дозволяє створити модель мовної системи в цілому, здатну відтворити не лише семантичну структуру слова, а і його парадигматичні та синтагматичні відношення, сполучуваність та словотвірний потенціал, тим самим реалізуючи його комунікативну функцію. Такий системний підхід робить тлумачні словники надзвичайно продуктивними для всебічного опанування мови як її носіями, так і при вивченні мови як іноземної [1: 151].

Особливості структурної побудови та функціонування словникової дефініції є предметом аналізу багатьох лінгвістів, але не з погляду прояву в них мовної компресії, а в першу чергу з метою вирішення лексикографічних проблем. Дослідженням текстів словникових дефініцій займаються, наприклад, А.М. Бабкін, А.Є. Карпович, В.В. Дубичинський, З.І. Комарова, Плутцер-Сарно, та ін.

Метою даної статті є опис стислого характеру словникової статті, оскільки при вивченні іноземної мови та користуванні словником необхідно розуміти принципи кодування та декодування інформації у словнику. Словникова стаття у тлумачному словнику – це порівняно автономний розділ словника, що відноситься до заголовного слова, і

де наводиться лінгвістична характеристика цього слова та його похідних, наприклад:

entry (INFORMATION) *n* [C] a separate piece of information that is recorded in a book, computer, etc: *They've updated a lot of the entries in the most recent edition of the encyclopaedia. As his illness progressed, he made fewer entries in his diary.*

Дефініція слова є його коротким тлумаченням, що повинно бути точним й інформативним та представляти значення слова у всій його повноті та обсязі складових компонентів. У більших за обсягом словникових статтях дефініції багатозначного заголовного слова, як правило, розділяються арабськими цифрами, а ближчі за значенням – прописними літерами, наприклад:

scroll /skreul/ *n* 1. (a) a roll of paper or PARCHMENT for writing, etc on: *Chinese scroll paintings*, (b) an ancient book written on such a roll: *the Dead Sea Scrolls*. 2. anything curved as though it has been rolled like a scroll, esp an ornamental design cut in stone or wood.

Специфічною рисою словникової дефініції є тенденція до стиснення, компресії інформації, що викликана декількома факторами:

- 1) прагненням до економії місця у словнику та економії матеріальних ресурсів;
- 2) бажанням вмістити у обмежений простір найбільшу кількість корисної інформації;
- 3) необхідністю подати відомості так, щоб їх можна було легко зрозуміти та засвоїти.

Лінгвістична компресія у словниковій дефініції, як і в багатьох інших жанрах та стилях сучасної письмової комунікації, може проявлятися по-різному на всіх мовних рівнях. Компресія у словниковій дефініції, як правило, здебільшого є форсованою, або ненормативною, що спричинено її специфічним призначенням у найменшому обсязі передати якнайбільший об'єм корисної інформації.

У письмових творах компресія інформації може відбуватися на графемному рівні. Найбільш поширеним засобом стиснення тексту на цьому рівні можна вважати різні види графічних скорочень, тобто умовних скорочень слів, що зустрічаються лише на письмі й розшифровуються під час прочитання уголос. Прикладами таких скорочень можна назвати загальноприйняті скорочення сторін світу (S, N, SE), вимірювань (ft, in) та ін. (etc.) В словниковій дефініції на

графемному рівні можна виділити наступні сфери прояву мовної компресії:

- буквені скорочення;
- специфічне застосування розділових знаків;
- система розташування матеріалу.

У словниковій дефініції скорочення та пропуск певних літер зумовлені прагненням створити максимально стислий текст. Такі скорочення не є особливими лексичними одиницями, оскільки вживаються лише письмово. Скорочення букв, що існують у словниковій дефініції, можуть бути розподілені на такі дві великі групи:

1) традиційні буквені скорочення, які можуть зустрічатися в усіх жанрах та стилях мови: A. D. (Anno Domini), B. C. (before Christ), etc. (et cetera), i.e. (id est = in other words)

2) специфічні буквені скорочення, типові для словників: cf. (confer = compare), S – spoken, W – written, pp (past participle or pages) тощо.

У багатьох словниках основні скорочення, які в них вживаються, наводяться в спеціальному розділі, котрий, зазвичай, носить назву “Перелік основних скорочень” або “Скорочення та символи”, що значно полегшує роботу читача зі словником. До таких переліків, зазвичай, надходять скорочення, що позначають граматичні (pp, Gr, v, adj., fem, Vnn), стилістичні (arch., fig, joc, sl) особливості вживання слова, джерело походження або варіант мови, де вживається слово (AmE, BrE, NZ – New Zealand, MFr – Middle French), та багато інших.

Графічні скорочення також не можна вважати цілком однорідними з погляду частин, що підлягають скороченню. Взагалі виділяють такі їх різновиди:

1) виключаються всі літери слова, окрім першої: *v – verb, n – noun; C – countable noun, U – uncountable noun;*

2) скорочується середина та кінець слова, а лишуються перші 2–3 літери: *usu – usually, esp – especially; obs. – obsolete, sl – slang; unc. – uncertain.*

Скорочення такого типу можна вважати більш автономними, оскільки більшість з них може бути зрозуміла навіть поза контекстом.

3) ненормативні скорочення, коли “виключаються” лише деякі літери із середини слова (переважно ті, що позначають голосні): *fml – formal, infml – informal; Gmc – Germanic; bk – book, ft – feet.*

4) скорочуються частини складного слова або фрази: *sb* – *somebody*, *sth* – *something*

Розділові знаки у стислому тексті можуть мати значне інформаційне навантаження. Так у словниковій дефініції, зокрема, значну роль відіграють різні види дужок, різноманітні математичні й графічні символи та ін. Наприклад, дужки застосовуються з метою виділення певної інформації задля привернення до неї уваги читача. В дужках, зазвичай, наводяться:

1) транскрипція слова: **flay** /flei/ *v*; **ob-tai-na-ble** /əb'teinəbəl/ *adj*;

2) інформація етимологічного характеру: **burglar** *n* [*< Ofr. < Anglo-L. < LL. burgulator; ? < Gmc. burg, a dwelling + L. latro, robber*];

3) інформація щодо граматичних, стилістичних та ін. особливостей вживання слова у мові;

4) інформація про варіанти слова та його словоформи або похідні.

У словниковій дефініції широко використовуються також різноманітні символи. Так, наприклад, при наведенні інформації щодо етимології слова, застосовуються наступні знаки:

< – для позначення джерела походження та попередньої форми даного слова (*derived from*);

? – вказує на те, що джерело походження слова лишається не визначеним, або існують сумніви щодо нього, оскільки не існує прямих доказів (*uncertain*);

+ – для вказівки на те, що слово є складним і складається з частин, що поєднані знаком “плюс”.

Широкого використання також отримує у словниковій дефініції й знак „-” (дефіс), котрий вживається з метою скорочення повної форми слова при зазначенні особливих форм слова або його похідних: e.g. **liquify** *v* (*pt, pp -fied*); **specialize**, *-ise v*; **tatty** *adj* (*-ier, -iest*).

У даному випадку дефіс замінює спільну частину слів, а після нього наводиться лише диференціююча частина.

Також дуже широко в словниковій дефініції застосовуються такі знаки, як:

= – позначає “the same as”;

~ – замінює заголовне слово у прикладах його вживання та фразеологічних висловах;

/ – вживається замість слова „or”.

На морфологічному рівні лінгвістична компресія найбільш яскраво виявляється у вживанні скорочених слів та різних видів абревіатур. В словнику можна виділити наступні види скорочень:

1) абревіатури ініціального типу, що складаються з перших літер слів, які входять до її складу. Частіше за все до словарної дефініції входять ініціальні абревіатури, що є еквівалентами заголовного слова та наводяться у дефініції як синоніми: *personal computer* *n* [C] *a PC; a small computer that is used by one person for business or at home; European Currency Unit* *n* [C] *an ECU; European Exchange Rate Mechanism* *n* [singular] *the ERM; a system for controlling the EXCHANGE RATE between the money of the different countries of the European Union;*

2) традиційні трилітерні скорочення місяців, днів тощо, які подаються в структурі словникової статті разом із дефініцією поняття: *April* /'eɪprɪl/ *n* [U, C] (*abbr Apr*) *the fourth month of the year, next after March: She was born in April; April Fool* *n* *a person who is the target of a practical joke (PRACTICAL) traditionally played on 1 April (April Fool's Day); Saturday* *n* [C, U] (*abbr Sat*) *the 7th and last day of the week, next after Friday;*

3) традиційні загальноприйняті скорочення фізичних величин: *kilogram* (*kg*), *farengheit* (*F*);

4) традиційні скорочення сторін світу: *Bordeaux* *n* *red or white wine from the Bordeaux district of SW France; cinnamon* *n* *a spice made from the inner bark of SE Asian tree;*

1) неологічні скорочення, що дуже широко вживаються у повсякденній мові: *CD; demo.*

Особливість компресованих текстів на морфологічному рівні полягає в обмеженому вживанні певних частин мови, який зумовлено специфікою матеріалу, що наводиться у словнику, та способу його викладення. Як правило, у сучасних тлумачних словниках існує спеціальний розділ, де наводиться перелік усіх слів, котрі вживаються для побудови словникової дефініції. Найчастіше це 2000 найбільш уживаних у мові слів, що складають основний вокабуляр користувача, вони значно полегшують користування словником.

На лексичному рівні лінгвістична компресія у словниковій дефініції проявляється здебільшого у вживанні більш коротких синонімів. Так,

прийняті у офіційно-діловій мові словосполучення типу *to make a decision, to make a suggestion* дуже часто у компресованому тексті замінюються на простіші форми *to decide, to suggest*, що мають те ж саме семантичне навантаження, хоча дещо й відрізняються у плані стилістичного забарвлення.

Лінгвістична компресія на лексико-синтаксичному рівні мови здебільшого виявляється у пропусканні окремих службових частин мови та допоміжних слів. Серед частин мови, що підлягають елімінації, можна назвати прийменники, сполучники, допоміжні дієслова, частку *to* перед інфінітивом та інші. Так, наприклад, дуже часто в структурі словникової дефініції опускаються різного типу сполучники, якщо вони не є абсолютно необхідними для розуміння даного поняття. Розповсюдженим є пропускання сполучників *and* та *or* між однорідними членами речення під час переліку відповідних понять, оскільки вони можуть бути легко замінені безсполучниковим зв'язком або спеціальним графічним символом без втрати свого значення: *goodwill n friendly, helpful, cooperative feelings; cleanse v to make sb/sth thoroughly clean*

В електронних словниках маємо ще більший ступінь компресії інформації, що пов'язано з технічною стороною подачі матеріалу та обмеженим простором. Саме в таких словниках можна нерідко зустріти пропускання артикля (означеного та неозначеного) у структурі словникової дефініції.

Так слово **sacrilege** має у різних словниках наступні визначення, що в певній мірі відрізняються одне від одного в структурному плані: *sacrilege n an act of disrespect or impiety toward something regarded as sacred (Oxford Advanced Learner's dictionary); sacrilege n (an act of) treating something holy or important without respect (Cambridge Advanced Learner's dictionary); sacrilege n blasphemous behavior; act of depriving something of its sacred character (WordNet)*.

Також дуже часто в дефініціях, що належать до заголовного слова, котре подано дієсловом, пропускається прийменник *to* перед інфінітивом. Це пов'язано з тим, що сама вказівка *v* вказує на характер слова і прийменник у цьому випадку виявляється зайвим. Так, наприклад, одне й те ж слово у друкованому словнику (Oxford Advanced Learner's dictionary) та у електронному (WordNet)

тлумачиться по-різному та з різним ступенем компресії дефініції: *disavow* *v* *to say that you know nothing about something, or that you have no responsibility for or connection with something.*

Таким чином, для того, щоб вміти користуватися словником, іншомовній людині, необхідно розуміти наявні скорочення графем, елімінацію службових частин мови та допоміжних слів. Усе це має велике значення для створення більш компресованого варіанту тексту, але по-різному надається в різних тлумачних словниках.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мейзерська І.В. Лексикографічна параметризація: структурний та функціональний аспекти / І.В. Мейзерська // Вісник СумДУ: Сер. Філологія. – № 1. – Том 1. – 2007. – С. 151–155.

УДК 811.111'276.6:629.5.072.8]:378.147

НЕДОЛІКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ СУЧАСНИХ ТЕСТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ СУДНОВОДІІВ

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

Дослідження присвячено вивченню типових помилок з боку розробників професійно-орієнтованих тестів з англійської мови. Аналіз недоліків проведено у ході розкриття специфіки тестів для судноводіїв за шістьма критеріями.

Ключові слова: англійська мова для судноводіїв, якість тесту, критерії оцінювання, типові помилки.

Петровская Ю.В. Недостатки и перспективы современных тестов по английскому языку для судоводителей.

Исследование посвящено изучению типичных ошибок, которые допускают разработчики профессионально-ориентированных тестов по английскому языку. Анализ ошибок проведен в ходе раскрытия специфики тестов для судоводителей на основе шести критериев.

Ключевые слова: английский язык для судоводителей, качество теста, критерии оценивания, типичные ошибки.

Petrovskaya Y.V. Drawbacks and Prospects of Modern English Tests for Deck Officers.

The article is devoted to analyzing typical mistakes made by the developers of professionally-oriented tests in English. The analysis of drawbacks has been done according to six criteria in the course of defining the specificity of the tests for deck officers.

Key words: maritime English for deck officers, test quality, assessment criteria, typical mistakes.

Розробка тестів для оцінювання англomовної комунікативної компетенції студентів морських спеціальностей стає пріоритетним завданням вищої школи у зв'язку з розвитком морського та річкового транспорту країн Європи і появою необхідності у його забезпеченні кваліфікованими кадрами, здатними до співпраці з членами змішаного екіпажу і вирішення професійних питань засобами англійської мови, що має статус міжнародної.

Згідно із загальноєвропейськими рекомендаціями [1] та національною програмою [3] моряк повинен володіти англійською мовою на рівні B2, тобто „незалежного користувача”. Розробники сучасних міжнародних тестів вирішують питання визначення навичок і вмінь володіння англійською мовою на рівні B2 по-різному: а) Marlins English Language Test спрямовано на перевірку рівня сформованості лексичних, фонетичних і граматичних рецептивних навичок, б) Test Of Marine English Competence (TOMEC) розроблено для оцінювання рівня сформованості граматичних і лексичних рецептивних навичок, а також вмінь читання професійної літератури; в) провідним завданням Language Competence Certificate tools for the Vocations (LCCTV) є встановлення рівня розвитку рецептивних умінь судноводіїв на базі текстів для професійного і повсякденного спілкування, г) Maritime Test of English Language (MARTEL) спрямовано на оцінювання рівня розвитку вмінь судноводіїв у рецепції і продукції, однак без визначення відповідних навичок спілкування. У ході аналізу програмного забезпечення названих тестів ми дійшли висновку, що жоден з них не може встановити відповідність рівня комунікативної компетенції моряка міжнародному рівню володіння англійською мовою B2, оскільки під час розробки тестів не були враховані окремі показники їхньої якості, а також параметри їх оцінювання.

Відповідно, **метою** статті є розкриття недоліків сучасних тестів з англійської мови, які укладено для перевірки рівня сформованості комунікативної компетенції судноводіїв.

Якість будь-якого тесту визначається його придатністю, що за Л.Бахманом і А.Палмером [4: 18], забезпечується валідністю конструкту, надійністю, автентичністю, інтерактивністю, впливом і практичністю. Розглянемо негативні наслідки порушення кожного критерію на прикладі вищезгаданих тестів.

Валідність тесту підтверджується якістю критеріїв його оцінки, тобто здатністю вимірювати ті об'єкти контролю (навички і вміння), які були заявлені у тесті. З цією метою оцінювання кожного вміння повинно відбуватись на основі конкретного типу тестового завдання відповідного рівня складності. У методиці викладання іноземної мови [1: 160-166] рівень складності завдання визначається різними чинниками: типом завдань, їхньою кількістю, темою і типом тексту, його лінгвістичною складністю, соціокультурними реаліями, кількістю опор, часом, метою, передбачуваністю відповіді, кількістю учасників. Всі наведені фактори є однаково важливими як для комп'ютерних, так і друкованих тестів. Проте тестові завдання, представлені у LCCTV, MARTEL, Marlins, ТОМЕС, за окремими вищезазначеними факторами не відповідають міжнародним вимогам щодо рівнів володіння англійською мовою. Наведемо типові помилки укладання тестових завдань за рівнями складності, беручи до уваги вищеназвані фактори.

Добір типів текстів для перевірки навичок читання й аудіювання у тесті Marlins є однотипним, хоча вибору складності тесту передуює вибір відповідного рангу моряка на судні. Зміна посади повинна логічно супроводжуватись ускладненням мовного і мовленнєвого матеріалу на основі введення нових граматичних структур, лексики та опор, які необхідні для вирішення різних професійних питань. Всупереч життєвим потребам фахівця, варіативність лексико-граматичного мінімуму для судноводія згідно з його кар'єрним ростом у тесті не передбачено.

Відібрані типи тестових завдань множинного вибору або правильна/ неправильна відповідь для оцінювання рецептивних навичок і вмінь також не забезпечують валідність отриманих результатів в окремих тестах у зв'язку з тим, що вірогідність

відгадування правильної відповіді у них становить 50 %. Наприклад: “*After each regulation there is a statement about it. Decide if the statement is right or wrong*” [6: 1].

Високий відсоток вгаданих відповідей у тестових завданнях пояснюється, по-перше, відбором професійно орієнтованих слів різної тематичної категорії, що зменшує ризик помилки, по-друге, орієнтацією на розуміння загальних ідей прочитаного або прослуханого, замість роботи над окремими фактами, із залученням різних стратегій переробки інформації. Використання таких завдань, на наш погляд, є доцільним лише у навчанні з мотивуючою метою.

Невдалим є також вибір тестових завдань типу некерованого письма, де рівень складності визначається не жанром професійного тексту і його мовним оформленням, а відсутністю підказок щодо тематичних блоків, які повинен висвітлити реципієнт відповідно до поставленого мовленнєвого завдання. Наприклад: “*Write a paragraph (no less than 100 words) discussing in what ways occupational safety can contribute to safety on board a ship*” [7: 18; 9]. Наведений приклад передбачає розвиток думки у різних напрямках з її подальшою аргументацією, однак, згідно з інструкцією, виконання поставленого завдання є неможливим з точки зору структури письмового дискурсу.

У порівнянні з письмом, завдання у підготовленому монологічному мовленні навпаки містять надмірну кількість підказок, що у вигляді тексту і довгих інструкцій розсіюють увагу тестованого. У MARTEL такі завдання завдяки додатковим дистракторам зміщують акцент з перевірки вмінь говоріння на вміння читання та аудіювання.

Валідність шкал оцінювання потребує подальшої перевірки, оскільки критерії оцінювання об'єктів контролю за змістом співпадають на кожному рівні або не розкривають відповідних параметрів. Згаданий недолік було визначено, наприклад, у тесті LCCTV, розробленому з метою встановлення відповідності рівня володіння англійською мовою у судноводіїв вимогам елементарного (A1 / A2) та рубіжного (B1/ B2) рівнів. Зазначений тест не містить рекомендацій щодо особливостей виконання завдання та специфіки його оцінювання.

Для більшої ясності продемонструємо зміст тестового завдання у письмі для рівня володіння англійською мовою B1: „*The first part*

of a report is under picture 1. Continue the report by describing the events in pictures 2-4." [5: 10]. З інструкції до завдання зрозуміло, що такі якісні критерії, як відповідність повідомлення темі, комунікативна достатність, а також логічність і послідовність повідомлення є провідними, але представлені опосередковано за допомогою вербальних або невербальних опор. Однак кількісні критерії оцінювання (зокрема час на виконання завдання, об'єм усного і письмового висловлювання, тривалість звукозапису і т.д.) та параметрів оцінювання якісних критеріїв навіть у специфікаціях до розробки аналогічних завдань для рівня B1 відсутні, що ускладнює процес підрахунку балів. Отже, надійність тесту, яка визначається здатністю об'єктивно оцінювати результати тестування, обумовлена суб'єктивним ставленням того, хто задіяний до перевірки.

В окремих випадках спостерігається порушення принципу автентичності, що визначається як відповідність тестового завдання у конкретному виді мовленнєвої діяльності мовленнєвим потребам людини у професійній ситуації спілкування. Використання принципу автентичності у тестових завданнях було проігноровано зокрема під час укладання тестових завдань, спрямованих на перевірку фонетичних рецептивних навичок на основі лексичного матеріалу, що не становить професійного інтересу для судноводія. Наприклад: "*Click on the word with the different sound: whole, shot, poll, snow*" [8]. Відбір фонетичного матеріалу у даному випадку повинен базуватись на морській термінології, читання якої становить певні труднощі внаслідок впливу мови, з якої походять запозичені слова: *buoy, forecastle, Mate's receipt, freight* і т.д.

Виявлено також поодинокі випадки порушення принципу автентичності у завданнях з говоріння. Так, у MARTEL перевірка рівня розвитку вміння висловлювати своє ставлення до проблеми ґрунтується на переказі, а якщо точніше, на читанні уголос фрагментів науково-популярної статті, яка виводиться на інтерфейс. Встановлений підхід до передачі фактичної інформації суперечить дійсності. Отже, цінність отриманого аудіозапису з відповіддю тестованого є сумнівною.

Критерій інтерактивності розглядається у методиці [2: 16] з позиції міри активізації мовного і професійного досвіду реципієнта, а також підтримки зворотного зв'язку із ним під час виконання

тестового завдання. Зазначений критерій становить особливий інтерес для розробників комп'ютерних тестів типу MARTEL, Marlins у зв'язку з тим, що діалог між машиною і людиною не може протікати в обох напрямках у реальному часі. Технічні труднощі стають передумовою обмеженого вибору типів завдань для тестування усного мовлення. Домінуючими є відкриті запитання, що стосуються змісту прослуханого діалогу. Наприклад, "*What were the orders from the Master to the Third Officer?*" [7: 16]. У результаті аналізу подібних запитань, ми дійшли висновку, що акцент робиться на перевірку рівня розвитку вмінь аудіювання, а говоріння виступає лише як засіб контролю ступеня розуміння повідомлення. Відповідно, вирішення проблеми тестування говоріння як виду мовленнєвої діяльності пов'язано зі зміною типу тестового завдання або його змісту. Найбільш доцільними з точки зору реалізації діалогу між машиною і людиною слід вважати завдання з вільно-конструйованими відповідями або відкритими запитаннями, які спонукатимуть судноводія висловитись згідно з ситуацією. Таким чином можна легко інсценувати спілкування судна з лоцманською станцією, що у реальному житті підтримується переважно за допомогою набору стандартних морських фраз.

Слід відзначити, що розробники комп'ютерних тестів за основу діалогу машина-людина в усному мовленні беруть лише аудіофонограму і у результаті звужують діапазон ситуацій спілкування судноводія до ситуацій обміну інформацією через радіозв'язок, що реалізується між судами або судном та береговою станцією. Проте у реальному житті вирішення професійних питань на судні відбувається не тільки у дистанційному режимі, але й у ході прямого контакту членів команди один з одним або представниками порту. Відповідно, максимальної інтерактивності тестове завдання набуває лише за умови пред'явлення відеоряду з метою повного занурення судноводія у професійне оточення. У ході вивчення представлених у відеофонограмі обставин і соціальних ролей всіх учасників спілкування, а також їхніх реакцій моряк отримує можливість вибору адекватної мовленнєвої стратегії спілкування. Остання включає все розмаїття вербальних та невербальних засобів, що становлять сутність міжкультурного спілкування і повинні бути записані і проаналізовані комплексно.

Критерії впливу та практичності не були порушені в жодному з проаналізованих тестів.

Отже, розробка та укладання тестових матеріалів потребує врахування шістьох критеріїв для забезпечення якості та об'єктивності отриманих результатів: валідності конструкту, надійності, автентичності, інтерактивності, впливу і практичності. Найбільш типові помилки пов'язані з порушенням критеріїв валідності конструкту, автентичності та інтерактивності, що ускладнює процес визначення рівня сформованості англомовної комунікативної компетенції у судноводія. Відповідно, розробникам сучасних тестів за професійним спрямуванням слід більше уваги приділити міжнародним вимогам до кожного рівня володіння англійською мовою та шкалам для їх оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / під ред. докт. пед. наук С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Квасова О.Г. Основи тестування іншомовних навичок і вмій : навч. посібник / О.Г. Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І. І. Зуєнко та інш. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
4. Bachman L.F. Language Testing in Practice / L.F. Bachman, A. Palmer. – Oxford : Oxford University Press, 2000. – 384 p.
5. Grice T. LCCTV Tets Level A1. English Language for Mariners / T. Grice. – Münster : Universität Münster, 2009. – 14 p.
6. Grice T. LCCTV Tets Level C1. English Language for Mariners / T. Grice. – Münster : Universität Münster, 2009. – 11 p.
7. Lahiry H. MarTel. Maritime Test of English Language. Phase 2 Standards. Study Guidelines. Deck Officers / H. Lahiry. – Coventry : Center for factory of the Future, 2010. – 21 p.
8. Marlins English Test [Електрон. ресурс], 2010. – Режим доступу : [http://downthenet.com/dl/marlins test.htm](http://downthenet.com/dl/marlins%20test.htm)
9. Takagi N. Developing the TOMEC. – Test of Maritime English Competence. – Toward Global Standartization of Maritime English Assesment / N. Takagi, Y. Uchida, J. Keever, J. Coyle [Електрон. ресурс], 2007. – Режим доступу : <http://www.soi.wide.ad.jp/class/20070026/slides/01.htm>

УДК 81'36:376-054.62

**ШЛЯХИ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ФОРМУВАННЯ
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ КОМУНІКАТИВНИХ
КОМПЕТЕНЦІЙ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ
ПРОСУНУТОГО ЕТАПУ НАВЧАННЯ**

Піротті Н.В., канд. пед. наук (Харків)

У статті розглядаються можливі шляхи інтенсифікації формування навчально-професійних комунікативних компетенцій студентів-іноземців економічного профілю навчання (просунутий етап).

Ключові слова: інтенсифікація, навчально-професійні компетенції, граматики.

Піротті Н.В. Пути интенсификации формирования учебно-профессиональных коммуникативных компетенций студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения.

В статье рассматриваются возможные пути интенсификации формирования учебно-профессиональных коммуникативных компетенций студентов-иностранцев экономического профиля обучения (продвинутый этап).

Ключевые слова: интенсификация, учебно-профессиональные компетенции, грамматика.

Pirotti N.V. Ways to Intensifying the Formation of Academic and Professional Communicative Competences of Foreign Students at the Advanced Stage of Learning.

The article discusses the possible ways of forming educational and professional communicative competences among the foreign students whose major subject is economics (advanced level).

Key words: intensification, academic and professional competencies, grammar.

Проблему статті обрано у зв'язку з підвищенням наукового інтересу фахівців до виявлення та формування професійних компетенцій спеціалістів.

Термін «комунікативна компетенція» було введено М.М. Вятютневим [1: 38], який визначив її як «здатність людини спілкуватися у професійній або навчальній діяльності, яке задовольняє її інтелектуальні потреби» [2: 80].

Д.І. Ізаренков, розробляючи базисні складові комунікативної компетенції, поширив це визначення: «Комунікативна компетенція – це здатність людини до спілкування в одному, декількох або у всіх видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою надбану у процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання особливу якість мовленнєвої особистості» [3: 55].

Ми вважаємо, що початково-професійні комунікативні компетенції студентів—іноземців просунутого етапу мають бути у навчанні тісно пов'язані з мовними та мовленнєвими компетенціями

Мета статті – пошук шляхів інтенсифікації формування навчально-професійних комунікативних компетенцій студентів-іноземців просунутого етапу навчання.

Завдання сучасних вищих навчальних закладів – підготувати висококваліфікованих компетентних фахівців. Компетентність складається з багатьох складових, зокрема із компетенцій професіонала, що відображають вільне володіння предметом фаху, здібність обговорювати професійні теми. Для викладача іноземної мови це означає рішення конкретних практичних завдань:

- відбір навчально-професійних компетенцій;
- мінімізація та каталогізація відібраних компетенцій;
- визначення засобів презентації навчально-професійних компетенцій у навчальному процесі;
- визначення місця навчально-професійних компетенцій у процесі навчання студентів-іноземців;
- співвідношення кожної навчально-професійної компетенції з мовним матеріалом, що її визначає;
- визначення комунікативних тем, що дозволяють активізувати мовний матеріал компетенцій.

Виконання наданих вище завдань та методична інтерпретація їх у посібниках з навчання іноземної мови дозволяє, як свідчить практика, інтенсифікувати процес формування навчально-професійних комунікативних компетенцій.

На просунутому етапі професійно важливими розглядаються компетенції, що розкривають *логіку пізнавального процесу*: з компетенцій *установлення факту та його опису* (“Довідка”, “Екскурс”, “Визначення”); з компетенцій *визначення моделі дослідження та її опису* (“Гіпотеза”, або “Припущення”, “Рівняння”,

“Обчислення”, “Доказ”); з *компетенцій наведення наслідків з визначеної моделі* (“Дослід”, “Порівняння”, “Опис властивостей”, “Класифікація”, “Ілюстрація”, “Висновок”); з *компетенцій, що складають проведення експерименту та його опис* (“Експеримент”, “Оцінювання результатів експерименту”, “Застосування”, “Значення”, “Узагальнення”); з *компетенцій різного рівня скорочення та узагальнювання тексту* (складання двох видів планів, тез, анотацій); з *компетенцій написання рефератів, есе*; з *компетенцій опису власної науково-дослідницької діяльності* (тези, стаття, курсова, дипломна, дисертаційна роботи, автореферат). Кожна з наведених компетенцій має власну структуру та мовні засоби вираження.

Студенти, зокрема іноземці, на різних етапах навчання виконують різноманітні за жанрами види наукових праць: реферати, статті, есе, тези, курсові та дипломні роботи. Аспіранти мають описати свої дослідження в дисертаційних роботах.

Перші навички навчально-наукової роботи студенти отримують, виконуючи лабораторні та практичні завдання. На цьому етапі формуються **компетенції** опису **“Екскурсу”** (історії питання) за допомогою граматичного вираження у конструкціях з дієсловами (активна форма) або дієприкметниками (пасивна форма): Хто відкрив, заснував, утворив, дослідив кого, що? Ким відкрито, засновано, утворено, досліджено що?

Компетенції “Довідка” та **“Опис властивостей”** формуються за допомогою мовних засобів за темами “Багаточленні предикативні конструкції (Хто почав, продовжив, закінчив досліджувати, вивчати кого, що?)”, “Вираження суб’єктивної модальності” (Хто вирішив почати займатися чим? Що повинно бути яким? Хто повинен (був, буде) бути яким?), “Деякі засоби вираження суб’єкта” (Декілька вчених займалося чим? Ніхто не досліджував чого? Нічого не було встановлено ким? Все встановлено вірно.).

Компетенція повідомлення та запиту інформації про ілюстрацію (**“Ілюстрація”**) виражається граматичними конструкціями: Розглянемо, проілюструємо, накреслимо, покажемо за графіком, у таблиці, на малюнку що? Хто надав що у вигляді чого? З чого можна дослідити що? Що можна проілюструвати чим, на чому? Наприклад, ...

Закріплення компетенції “Ілюстрація” відбувається під час навчання граматичних тем “Вираження об’єктних відношень з використанням різних груп перехідних дієслів”, “Вираження непрямого об’єкту”, “Вираження обставинних відношень у простому та складному реченнях”.

Компетенція повідомлення та запиту інформації щодо припущення чогось (“Гіпотеза”, “Припущення”) формується на граматичному матеріалі конструкцій: Хто, що виходить із чого? Хто враховує що? Хто має на увазі що? Хто висуває гіпотезу, припущення щодо чого? Хто пам’ятає про що? Хто допускає, припускає що? Нехай що? Приймаємо/приймемо що за що?

Закріплення компетенції “Гіпотеза”, “Припущення” відбувається у процесі навчання граматичної теми “Вираження прямого та непрямого об’єктів у простому та складному реченнях”.

У процесі навчання граматичної теми “Вираження суб’єктно-предикатних відношень” на першому курсі формуються **компетенції** повідомлення та запиту визначення поняття, факту, явища, закону, людини (“Визначення”), повідомлення та запиту інформації про призначення поняття, явища, закону, людини (“Призначення”); повідомлення та запиту інформації, про структуру, склад, властивості поняття, факту, явища (“Опис властивостей”).

Компетенція “Визначення” має граматичне вираження в питаннях та відповідях, які повинні вміти формулювати студенти-іноземці: Що таке економіка, потреба, вартість? Що називається економікою? Що називають економікою? Що має назву економіки? Як формулюється поняття “економіка”? Хто такий А. Нобель? Хто така В.М. Гриньова? Хто такі вчені-енциклопедисти? Яка це людина? Який він?

У відповідях на перераховані питання використовуються граматичні конструкції з дієслівними зв’язками: Що це що? Хто це хто? Що є чим? Що називається, зветься чим?

Компетенція “Призначення” має граматичне вираження в питаннях: Що слугує чим? Що використовується коли, де, як що? Кого, що використовують коли, де, як що?

Компетенція повідомлення та запиту інформації про структуру, склад, властивості поняття, факту, явища, людини (“Опис властивостей”) має вираження в конструкціях із дієслівними

зв'язками: Що яке? У чого які властивості? Що має яку структуру, які властивості? Хто, що складає кого, що? Хто, що складається з чого? Що має яку структуру, який устрій? Що має що? Що характеризується чим? Що визначається чим? Що було, стає, стало яким? Що здається/здавалося яким? Що вважається, вважають, будуть вважати яким? Що полягає в чому? Що полягає в тому, що ...

Надана компетенція формується не тільки на матеріалі граматичної теми “Вираження суб’єктно-предикативних відношень”, але і на матеріалі граматичних тем “Вираження наявності або відсутності предмету, властивостей особи”, “Вираження перехідності та неперехідності”, “Вираження належності, необхідності та можливості”, “Вираження атрибутивних відношень” на ґрунті конструкцій: Що має які властивості? Де є, було, буде хто, що? Де, у кого, в чому не було, не буде чого, кого? Що спостерігається де? Де змінювання не спостерігається? Що обчислюється як, якою кількістю? Що, скільки чого міститься в чому? Що зустрічається де, в кому? Що досягає, досягло чого? Що яке? Що з чим? Що без чого?

Компетенції повідомлення та запиту інформації щодо рівняння доказу, обчислювання, досліду, порівняння, виведення, класифікації, експерименту, оцінювання результатів експерименту (“Рівняння”, “Доказ”, “Обчислювання”, “Дослід”, “Порівняння”, “Класифікація”, “Експеримент”, “Оцінювання результатів експерименту”) формуються за допомогою граматичних конструкцій: Узяти що за що? Розглядати що як що? Виразити що у вигляді чого? Визначати, виразити що через що? Представляти що через що? Підставляти що до чого? Одержати значення чого? Звести що до чого? Вивести що з чого? За якими умовами що приймемо за що? Зі збільшенням чого збільшити що? З мірою збільшення чого збільшується що? Щоб довести що, треба + інф. Розрахуємо, виведемо що з чого? Прийдемо до висновку, що ... Слідувати з чого? Установити з чого? Установити на підставі чого? Виводиться з чого? Кого, що розподіляють на кого, на що? Що розподіляється на що, як, за якими ознаками? Кого, що класифікують на що, як, за якими ознаками? Що класифікується на що, як, за якими ознаками? Що має яке значення?

Наведені компетенції актуалізуються в процесі навчання граматичних тем “Вираження об’єктних відношень у простому та

складному речення”, “Вираження відношень мети та відношень наслідку в простому та складному реченнях”.

На 2–3 курсах студенти-іноземці повинні оволодіти науково-дослідницькими компетенціями скорочення інформації тексту та вираження її з різним ступенем узагальнення у таких формах роботи, як складання плану, тез, анотації, есе.

Формування компетенції складання анотацій, диференціація видів анотацій за **змістом** (*описові*, які дають характеристику тексту в цілому; *спеціалізовані*, які дають характеристику тексту з розрахунком на вузьких спеціалістів) та за **цільовим призначенням** і **повнотою охоплення змісту** (*довідкові*, які дають характеристику без критичної оцінки – найбільш поширені в науковій літературі; *рекомендаційні*, які дають характеристику й оцінку тексту).

У процесі формування компетенції складання анотації необхідно познайомити студентів-іноземців зі структурою анотації: 1) бібліографічний опис (П.І.Б. Назва праці. – Місто видання : Вид-во, – рік. – №. – с.); відомості про тип і призначення тексту, про завдання, поставлені автором, засоби викаладу; викалад структури тексту; теми, головних положень.

Далі треба ознайомити студентів з основними вимогами, пропонованими до складання анотації:

1. Композиція внутрішньо логічна й може відрізнитися від композиції вихідного тексту.
2. Відбір відомостей, формулювання і їхнє розташування залежить від характеру анотації.
3. Мова відрізняється лаконічністю, простотою, ясністю.

Дуже важливо проінформувати студентів-іноземців про основні помилки, у складанні анотації: надмірність інформації, надлишок у формулюванні думок; використання вставних слів і речень, ускладнення структури речень.

Рекомендуються типи завдань для формування компетенції складання анотації: 1) прочитайте текст і описову анотацію до нього; 2) складіть анотацію щодо статті, використовуючи деякі з клішированих словосполучень (*у статті розглянуті ...; показаний ...; велике місце займає характеристика ...; приводиться великий матеріал ...; автор дає визначення...*); 3) назвіть складові частини анотації, наведіть приклад; 4) скажіть, які відомості може включати текст

анотації та чому; аргументуйте свою думку; 5) які відомості є обов'язковими для тексту анотації; аргументуйте свою думку; 6) скажіть, які вимоги пред'являються до складання анотації та чому; 7) прочитайте зразок анотації та визначте її вид і структуру, виділіть в тексті анотації мовні й мовленнєві стандарти-кліше (повинні бути виділені кліше: *розкриваються питання ..., розглядаються ..., особлива увага приділяється ..., книга призначена для ...*); 8) підберіть у каталозі бібліотеки університету дві-три анотації книг за вашою спеціальністю, охарактеризуйте їх з погляду структури, змісту, призначення, мови, обсягу; 9) використовуючи мовні та мовленнєві стандарти-кліше і зразки анотацій, складіть анотації: а) книги за вашою спеціальністю; б) журнальної статті за вашою спеціальністю.

Формування компетенції складання реферату має на меті навчання *короткому формулюванню основного змісту* тексту, його частин, *формулюванню висновків*, що випливають зі змісту; *формулювання доцільності звертання* до розглянутого тексту. Варто познайомити учня з *відмінностями анотації* (що відповідає на питання, про що говориться в тексті, і надає загальне уявлення про нього, його стислу характеристику) і *реферату*, що дає відповідь на питання, що саме, що нового істотного містить текст, і дає основний зміст тексту, нову проблемну інформацію.

У процесі формування компетенції складання реферату необхідно довести до відома студентів, що реферат являє собою новий авторський текст, новизна якого полягає в самостійному викладанні інформації, систематизації матеріалу, в умінні виразити особливу авторську позицію при зіставленні різних точок зору. Інакше кажучи, при навчанні реферування необхідно сформувати компетенції вираження класифікації, узагальнення, аналізу й синтезу на основі одного або декількох джерел (учні повинні знати про класифікацію рефератів) 1) за повнотою викладання (інформативні, або реферати-конспекти); індикативні (реферати-резюме); 2) за кількістю джерел, що реферуються (монографічні; оглядові); 3) за укладачами (автореферати; реферати, складені фахівцями).

Реферат не повинен відбивати суб'єктивних поглядів референта на питання, що викладається, а також давати оцінку тексту.

Формування компетенцій складання реферату (3–4 курс) припускає повідомлення основних вимог до реферату: точне

викладання сутності тексту, що реферується, й поглядів автора; викладання усього сутнього; повнота викладання; дотримання єдиного стилю (використання тих же мовних засобів, що й у тексті; єдиної термінології, скорочень і т.д.); використання точної, короткої, літературної мови без складних граматичних конструкцій; викладання в логічній послідовності (вступ, основна частина, висновок); обсяг, що визначається змістом тексту, кількістю відомостей та їхньою науковою цінністю або практичним значенням.

Студенти повинні знати помилки реферування: використання надлишкової інформації; не включення в текст реферату необхідної інформації; непотрібне дублювання словесної інформації; перекручування змісту першоджерела; відсутність логіки в подачі інформації.

Рекомендуються наступні типи завдань для формування компетенції складання реферату: 1) прочитайте зразок реферату, визначте його вид, структуру, виділіть реферативні кліше (*у тексті розглянуто й обґрунтовано ...; далі говориться ...; тут відзначається ...; крім того, дається визначення ...; дається аналіз ...; також звертається увага ...; автор підкреслює, що ...; на закінчення робиться висновок, що ...* та інш.); 2) підберіть за своєю спеціальністю реферат статті (журнальний), проаналізуйте його з погляду структури, композиції, мови й скажіть, які мовні й мовленнєві засоби вживаються для вираження основної інформації; 3) складіть описову анотацію до тексту; 4) прочитайте текст за абзацами, виділіть головну думку кожного абзацу, запишіть її; 5) складіть тезовий план тексту; 6) використовуючи тезовий план, передайте зміст тексту; 7) прочитайте текст, знайдіть приклади, які приводить автор, щоб аргументувати свою точку зору; 8) прочитайте останній абзац тексту, скажіть, що хоче виразити автор: *підбити підсумок, узагальнити тему або дати оцінку*; 9) складіть тезовий план, дайте стислий варіант тексту; 10) використовуючи тезові плани трьох текстів, зробіть повідомлення на тему ...; використайте в ньому наступні словосполучення: *у тексті говориться про те, що ...; автор вважає, що ...; я поділяю думку про те, що ...; автор робить висновок, що ...* .

Алгоритм формулювання компетенції написання курсової та випускної кваліфікаційної (дипломної) роботи (4 курс) у багатьох

випадках складається з тих же частин, що і написання реферату за декількома джерелами.

Студенти повинні знати структуру курсової роботи: вступ (надання актуальності теми, її теоретичного й практичного значення, визначення мети, завдань; перерахування етапів роботи); основна частина (зазвичай включає 2-3 глави; 1 – викладання короткої історії досліджуваної проблеми; 2 – опис ходу дослідно-експериментальної роботи та її змісту; 3 – аналіз і узагальнення результатів експерименту, наявність висновку в кожній частині); висновок (узагальнення результатів роботи; загальні висновки й рекомендації).

З метою формування названих компетенцій розроблено систему методичних завдань, які викладені в навчальних посібниках та методичних рекомендаціях [4; 5; 6].

ЛІТЕРАТУРА

1. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н. Вятютнев // Рус. яз. за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38–45.
2. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н. Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М., 1986. – С. 69–85.
3. 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.
4. Піротті Н.В. Компетентносний підхід до відбору граматичного матеріалу (I курс, економічний профіль) / Н.В. Піротті // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 14. – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2009. – С. 166–172.
5. Пиротти Н.В. Учебно-практическое пособие “Грамматика русского языка для студентов-иностранцев”: Ч. II. / Н.В. Пиротти. – Харьков : Изд-во ХНЭУ, 2009. – 130 с.
6. Тексты и задания по языку специальности (реферирование) для иностранных студентов 3–4 курсов всех направлений подготовки / Сост. М.И. Дидорчук, А.Н. Чистякова. – Х. : Изд-во ХНЭУ, 2009. – 84 с.

УДК 811.161.2'271-057.87

**РОЗВИТОК КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ
У СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Подлевська Н.В., канд. пед. наук (Хмельницький)

У статті звертається увага на причини низького рівня культури спілкування студентів, на формування і досягнення культури спілкування; наголошується на значенні етикетно-професійного спілкування. Указується на важливість дотримання культури спілкування у суспільстві, досягнення якої можливе лише за умови опанування нею і застосування у щоденній практиці.

Ключові слова: культура спілкування, культура мовлення, мовленнєвий етикет педагога, комунікативні здібності студента.

Подлевская Н.В. Развитие культуры общения студента-филолога в высшем учебном заведении.

В статье обращается внимание на причины низкого уровня культуры общения студентов, на формирование и достижение культуры общения; делается акцент на значение этикетно-профессионального общения. Указывается на важность культуры общения в обществе, достижение которой возможно лишь при полном владении ею и применении в ежедневной практике.

Ключевые слова: культура общения, культура речи, речевой этикет педагога, коммуникационные способности студента.

Podlevska N.V. Student-philologist's Communication Culture Development at the Higher Educational Establishment.

The article deals with the reasons of the low communication level of students; formation and achievement of communication culture; the value of label-professional communication is emphasized. The importance of communication culture in society (providing capture and everyday application) is underlined.

Key words: culture of communication, culture of speech, teacher's speech etiquette, student's communicative capabilities.

Сьогодні вища і середня школи в Україні на шляху реформування освіти, що може бути здійснено лише спільними діями та зусиллями

наукових і навчальних закладів. Останнім часом філологічна освіта суттєво змінилася: значно підвищилися вимоги суспільства до кваліфікаційного рівня філолога. В освітянських колах філолог, окрім виконання функціональних обов'язків, має бути ще й знавцем усіх мовних і літературних тонкощів, чудовим психологом, майстром педагогічних умінь, людиною з позитивним світобаченням, носієм гуманітарної культури і високого рівня спілкування.

Мета статті – вказати на важливу проблему формування культури спілкування студентів у методиці викладання української мови, на важливість розвитку мовленнєвої культури особистості; звернути увагу читачів на те, що досконале спілкування дає можливість реалізувати себе як у навчанні, так і знайти шлях до успіху в суспільстві.

Аналіз літератури з проблеми культури спілкування засвідчив, що спілкування вивчають як комплексний феномен: з погляду міжособистісних стосунків (О. Бодалев, П. Вацлавик, Д. Джонсон), спільної діяльності (Г. Андрєєва, А. Коваленко, М. Корнєв, М. Пірен), структури діалогу (М. Ночевник, В. Семиченко, В. Циба), у взаємозв'язку з різними видами діяльності (А. Айві, П. Дерінг, Г. Костюк, О.О. Леонтєв, М. Мескон). Найпершою потребою, яка виникає в онтогенезі, є потреба дитини у спілкуванні (Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Виготський, Г. Лебон, М. Рубакін, С. Рубінштейн), а проблема впливу людини на людину є центральною для культури спілкування (Г. Андрєєва, Е. Головаха, В. Кан-Калик, А. Коваленко, Б. Ломов, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, А. Петровський, М. Пірен, Т. Чмут, Т. Яценко).

Аналіз науково-методичних праць (Н. Бабич, М. Білоус, С. Богдан, А. Коваль, Л. Мацько, М. Пентилюк, С. Петеріна, Л. Полюга, М. Стахів, М. Стельмахович) дає змогу досконаліше вивчити питання українського мовленнєвого етикету як складової розвитку культури спілкування.

Дослідження О. Біляєва, М. Вашуленка, Л. Варзацької, Н. Голуб, І. Гудзик, Н. Дикої, Г. Іваницької, Л. Мацько, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Хорошковської, Г.Шелехової та ін. щодо методики формування й розвитку комунікативної компетентності школярів дають підстави для висновку, що культура спілкування ґрунтується на знаннях мовного матеріалу, уміннях спілкуватися у всіх видах мовленнєвої

діяльності, зосереджуючись на таких поняттях, як культура слухання, культура читання, культура говоріння, культура письма.

Проблемам розвитку високого кваліфікаційного рівня студентів-філологів надають значення у своїх працях учені Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Куцевол, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.

Методика навчання української мови – одна із профільних дисциплін на факультетах української філології вищих навчальних закладів, яка теоретично і практично готує студентів до професійної діяльності вчителя української мови, а проблема мовленнєвого розвитку сьогодні найактуальніша в методиці навчання української мови. Визначальним елементом вияву поваги до співрозмовника, показником рівня культури мовця, його мовленнєвого розвитку виступає мовленнєвий етикет педагога, який складається з правил мовленнєвої поведінки у спілкуванні з колегами, учнями, студентами, батьками.

До програми лекційного курсу, практичних та лабораторних занять з методики української мови [6: 65] входить розділ „Формування в учнів мовленнєвого етикету”, в якому зазначається, що: а) мовленнєвий етикет – це одна із форм мовленнєвої діяльності; б) мовленнєвий етикет – це методична проблема; в) необхідним є розгляд теоретичних засад формування мовленнєвого етикету; г) засвоєння учнями правил мовленнєвого етикету має відбуватися у процесі навчання української мови.

Окремим розділом у методиці навчання української мови виділяємо “Методику формування культури спілкування”, метою якого є ознайомити студентів з методикою формування вмінь і навичок культури спілкування в учнів на уроках української мови, виробити вміння підбирати оптимальні форми і методи роботи для розвитку вмінь культури спілкування в учнів [5: 76–80]. Зрозуміло: перш, ніж навчати когось, потрібно знати і вміти самому, зокрема, досконало володіти теоретичним матеріалом, вміннями і навичками культурного спілкування. Насамперед необхідно зрозуміти, що мовна система – це засіб збагачення, розвитку і реалізації мовлення кожної особистості, що загальноосвітня школа готує не теоретиків-мовознавців, а практиків-користувачів, і передусім гуманних, освічених людей, які на належному рівні вміють практично користуватися рідною мовою

у найрізноманітніших життєвих ситуаціях. Перед учителем-словесником стоїть завдання не тільки плекати рідну мову, а й уміти донести кожне слово в таких барвах, тонах, щоб воно спонукало дитячу душу до праці, а розум – до благородних дій і вчинків. “Слово володіє магічним даром відкриття людиною себе в ньому, а завдяки слову людина здатна відкривати для себе увесь світ. Допомогти молоді відкрити світ і себе у ньому – одне із завдань педагога. Великою мірою це залежить від його володіння словом, від його комунікативної компетенції, вміння самовиражатися у процесі мовної професійно-педагогічної комунікації” [7: 144].

Основна проблема навчального процесу в школі полягає в тому, що учні, знаючи лінгвістичну теорію, не вміють володіти нею, тобто застосовувати набуті знання в конкретній мовленнєвій ситуації. Тому практичне володіння мовою залишається на низькому рівні. Однак, у першу чергу, вчителю слід спрямовувати увагу не на кількісні переваги практики над теорією, а на навчання діяльності спілкування, створення таких умов, які б спонукали дітей до висловлювань, взаємодії із співрозмовником.

У педагогічному спілкуванні має значення все: як зустріти людину, як привітатися, як поводитися, які слова вживати, які невербальні засоби використовувати тощо. Культура педагогічного спілкування – це вміння слухати, зрозуміти іншого, бути уважним, установлювати контакт, передавати своє ставлення й емоції, орієнтуватися в ситуації спілкування. Висока культура мовлення педагога-філолога неможлива без дотримання мовленнєвого етикету. Надзвичайно важливо студентів привчати до правил культури спілкування, тобто з їхніх студентських років виробити вміння і навички правильної поведінки, культури мовлення, дотримання норм мовленнєвого етикету у різних ситуаціях спілкування.

Культура спілкування – це вміння встановлювати зворотній зв'язок, відгукнутися на думки, почуття, турботи й проблеми іншої людини (на рівнях спілкування); це форми творення спілкування, реалізація його норм, способів та засобів відповідно до ієрархії цінностей, що є необхідними для кожної людини і для суспільства в цілому. Цінністю культура спілкування стає тоді, коли служить задоволенню актуальних потреб людей у їх діяльності та духовному розвитку.

Культура спілкування – це володіння досконалыми його нормами, які виступають у єдності з творчою та особистісною складовими. Розгляд культури спілкування в контексті творчості й у співвідношенні з етичними нормами є плідним саме для практичної підготовки майбутніх спеціалістів до ефективного професійного спілкування. “За таких умов культура спілкування сприяє розвитку особистості та професійної ідентифікації, що є головною метою вищої школи на сучасному етапі трансформації нашого суспільства” [8: 212].

Спостереження за навчальним процесом, аналіз рівня знань, умінь і навичок студентів дали змогу зробити висновки про те, що культура спілкування у наших навчальних закладах ще недостатньо розвинена. Аналізуючи діалоги, які створюють студенти, розуміємо, що основними проблемами є відсутність таких навичок: планувати хід бесіди; швидко перебудовуватись у процесі бесіди; використовувати формули мовленнєвого етикету.

Серйозний і поширений недолік усного мовлення студентів – вживання вульгаризмів, сленгізмів, жаргонізмів, русизмів, хоча у письмових роботах таких мовленнєвих недоліків немає, тому що студент зосереджується над текстом висловлювання, побудовою речень, доречністю вживання відповідної лексики, а в усному мовленні такі навички не вироблені. Творчі роботи студентів говорять про бідність лексичного запасу і синтаксичних конструкцій у побудові висловлювань, у яких часто відсутні засоби виразності. Суттєвим недоліком у монологічному висловлюванні є те, що студенти не намагаються налагодити контакт із аудиторією, їм не відомі засоби невербального спілкування, завдяки яким можна привернути увагу слухачів, зробити їх мовчазними учасниками діалогу, тобто активними слухачами. У спілкуванні між собою студенти майже не вживають формул мовленнєвого етикету, що свідчить про відсутність навичок користуватися такими фразами у відповідних щоденних ситуаціях спілкування. Отже, студент не завжди вміє здійснювати свою мовленнєву діяльність відповідно до комунікативних завдань і залежно від мовленнєвої поведінки співрозмовника.

Студентство відрізняється найбільш високим рівнем пізнавальної мотивації, а також найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної і комунікативної

активності на розв'язання конкретних професійно зорієнтованих завдань. Тому у студентів необхідно формувати інтелігентне мовлення, яке утверджувало б етику поведінки, постійне самовдосконалення і саморозкриття особистості. Зауважимо, що етикетність спілкування полягає не тільки у нормативному застосуванні формул мовного етикету у стандартних етикетних ситуаціях, вона охоплює комунікативну поведінку людини загалом, а рівень дотримання культури спілкування часто впливає на поведінку співрозмовників більше, ніж предметний зміст мовлення.

Під час формування культури спілкування у студентів необхідно реалізовувати лінгводидактичні принципи навчання (комунікативної і функціонально-стилістичної спрямованості навчання, взаємозалежності мови і мислення, усного і писемного мовлення, міжпредметного та внутрішньопредметного зв'язку, пізнавально-практичної спрямованості навчання тощо), з використанням яких у студентів формується лінгвістичний світогляд та естетичне чуття мови, удосконалюються комунікативні вміння і навички зв'язного висловлювання думок, відбувається пізнання внутрішньої системи кожного рівня мови [4: 29].

Ефективність навчання залежить від уміння педагога обрати метод, прийом, засіб, форму роботи в конкретних умовах спілкування для кожного заняття. Центральне місце займають словесні методи, наочні і практичні. Достатньо результативним є використання у навчальному процесі завдань ситуативного характеру, створення дидактичних та рольових ігор, комунікативних ситуацій і тренінгів. Такі завдання є підґрунтям для формування умінь культурної комунікації студентів; забезпечують засвоєння максимального обсягу мовленнєвих моделей, що згодом зможуть легко відтворюватися в етикетних ситуаціях; відіграють важливу роль у процесі формування комунікативних умінь, навичок культурного спілкування, оскільки вони є проміжним етапом між теоретичними знаннями студентів та практичним використанням у щоденних життєвих ситуаціях. Щоб виробити у студентів міцні знання, стійкі вміння і навички, внутрішню потребу у дотриманні правил спілкування, необхідно працювати систематично, використовуючи можливості міжпредметних зв'язків, не забувати також про роль прикладу викладача і не лише під час заняття, а

повсякчас. Формування культури спілкування слід розглядати як цілеспрямований процес взаємодії викладача і студентів.

У школі готується майбутній творець матеріальних і культурних цінностей. Одинадцять років дитина перебуває у школі перед очима вчителя, котрий повинен стати одним із найавторитетніших прикладів культурного спілкування. За словами видатного педагога Ш. Амонашвілі, “кожне спілкування дитини зі своїм педагогом має вселяти в неї радість і оптимізм”. Тому і сам учитель має володіти не лише нормами етикету, а й виробленим власним мовним стилем. Стиль спілкування, як типова форма реагування в людських контактах, зумовлений індивідуальними, особистісними, соціальними та іншими чинниками. Він має важливе значення для формування та успішного розвитку людських стосунків, для створення сприятливого психологічного клімату на роботі, в сім’ї тощо. Сформований індивідуальний стиль спілкування свідчить про рівень комунікативної майстерності індивіда [1: 212].

Рівень культури спілкування людини залежить від її обізнаності з національним мистецтвом, з історією культури народу, його мови, взаємозв’язками з іншими культурами. На поведінку людей та їхні стосунки з іншими, на культуру спілкування помітно впливають моральні цінності добра, обов’язку, відповідальності, честі й гідності людини. Велике значення для культурного спілкування мають такі етичні цінності, як чесність, довіра, відвертість, милосердя, подяка, вірність слову. Етика спілкування допускає прояв почуття провини, сорому, каяття, співпереживання. Культура спілкування набувається у процесі спілкування. А тому людина повинна дбати про якість свого мовлення, поведінки в будь-якій життєвій ситуації. У спілкуванні важливо не втручатись у внутрішній світ іншої людини, цінувати власну і її свободу.

Спілкування – один із основних шляхів до вирішення життєвих проблем. І та людина, яка вчасно зрозуміла цю істину, приділить достатню і необхідну увагу підвищенню своєї культури і, зокрема, культури спілкування. Це суттєво допоможе змінити на краще життя як своє, так і тих людей, які її оточують. Тому формування культури спілкування, мовлення, поведінки необхідно провадити в умовах активізації навчально-виховного процесу із застосуванням новітніх педагогічних технологій.

“Педагог повинен бути самозобов’язаним формувати високу культуру мовного спілкування в країні. Це його покликання” [3: 4].

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник для студентів вищ. закладів освіти / [М.І. Пентилюк, А.Г. Галетова, С.О. Караман та ін.] – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
3. Мова – інтелектуальний портрет народу: Розмова журналіста Таїси Мостової з Любов’ю Мацько // Дивослово. – 2004. – № 9. – С. 4.
4. Плиско К.М. Принципи, методи і форми навчання української мови: (Теоретичний аспект) : [навч. посіб.] / К.М. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.
5. Подлевська Н.В. Методика навчання української мови / Н.В. Подлевська // Практикум для студентів спеціальності 6.020303 „Філологія” (Українська мова і література). – Хмельницький : ХНУ, 2007. – 110 с.
6. Програма з методики української мови для вищих педагогічних навчальних закладів / Т. Донченко, В. Мельничайко // Укр. мова і літ. в школі. – 2002. – № 5–6. – С. 17–19.
7. Стахів М. Український комунікативний етикет : [навч.-метод. посіб.] / М. Стахів. – К. : Знання, 2008. – 245 с.
8. Чмут Т.К. Культура спілкування : навч. посіб. / Т.К. Чмут. – Хмельницький : ХІРУП, 1999. – 358 с.

УДК 811.111:37.091.64

СПОСОБЫ АКТУАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОМ АППАРАТЕ УЧЕБНИКА ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Попова Н.В., канд. филол. наук (Россия, Санкт-Петербург)

В статье рассматривается актуализация междисциплинарных связей по принципам альтернативности при выполнении лингвокомпьютерных заданий, личностной “линзы” и инкрементации проектной компетенции при подготовке грантового сопровождения.

Ключевые слова: актуализация, междисциплинарный синтез, альтернативность, личностная ориентация, интегративная проектная компетенция.

Попова Н.В. Способи актуалізації міждисциплінарних зв'язків у лінгводидактичному апараті підручника з іноземної мови.

У статті розглядається актуалізація міждисциплінарних зв'язків за принципами альтернативності при виконанні лінгвокомп'ютерних завдань, особистісної "лінзи" й інкрементації проектної компетенції при підготовці грантового супроводу.

Ключові слова: актуалізація, міждисциплінарний синтез, альтернативність, особистісна орієнтація, інтегративна проектна компетенція.

Popova N.V. Ways of Interdisciplinary Link Actualization in Linguodidactic Apparatus of the Foreign Language Textbook.

Actualization of the interdisciplinary links based on the principles of alternative ways in fulfilling computer-aided linguistic tasks, personality involvement "lens" and project competence incrementation in grant package preparation are examined in the article.

Key words: actualization, interdisciplinary synthesis, alternativeness, personality orientation, integrative project competence.

Проектирование учебного процесса с учетом междисциплинарных связей (МДС) представляет собой совокупность взаимосвязанных форм и средств учебной деятельности, направленных на формирование интегративных компетенций средствами иностранного языка. Междисциплинарное проектирование отражает прикладной аспект преломления интеграции в учебном процессе высшей школы и является средством углубления реализуемого в ФГОСах компетентностного подхода к организации образования в период реформы. Совокупность форм междисциплинарного проектирования представляет собой многоуровневое образование, которое реализуется на практике в таких регламентирующих документах как ФГОСы третьего поколения, рабочие учебные планы (РУПы) основных образовательных программ, программы входящих в них учебных дисциплин, в частности, иностранного языка. Важным этапом внедрения междисциплинарного проектирования является уровень такого основного звена учебного процесса, как учебник,

лингводидактический аппарат которого отражает нацеленность на формирование интегративных компетенций в личности современного выпускника вуза [9].

Основным способом реализации междисциплинарного синтеза на занятии является *актуализация* знаний [7], предполагающая создание проблемных внутрипредметных ситуаций, которые могут быть разрешены с помощью реализуемых перспективных МДС, рациональный отбор учебного материала для логического выстраивания междисциплинарного соответствия. Основными видами деятельности учащихся на этапе актуализации МДС могут быть устные ответы, письменные самостоятельные работы на заданные темы и т.д. В созданной нами серии профессионально-ориентированных междисциплинарных учебников по иностранному языку для различных контингентов обучающихся задания по актуализации МДС присутствуют в каждом уроке и представляют собой “триадное” взаимодействие базового иностранного языка, дисциплины общепрофессионального цикла и информатики.

В учебнике по иностранному языку для студентов, обучающихся по направлению “медицинская физика” [13], нами опробована **распределенная актуализация МДС с применением принципа альтернативности** при выполнении лингвокомпьютерных заданий. Последние включают поиск моделей словообразования с использованием различных электронных словарей, сравнение фрагментов машинного перевода в системах *Промт* и *Транслейт*, подготовку аннотаций по изучаемому тексту урока в режиме парной работы с использованием переписки по электронной почте, работу с сайтом <http://info.ox.ac.uk/bnc> Британского национального корпуса для составления терминологических глоссариев, а также презентации по основному тексту урока. Взаимодействие иноязычного, профессионального и компьютерного компонентов происходит при самостоятельном выполнении этих пяти заданий каждого урока учебника, причем наращивание иноязычной лингвокомпьютерной компетенции обучающихся происходит при аудиторном обсуждении альтернативных вариантов выполнения заданий. Поскольку альтернативные варианты выполнения заданий поддерживаются преподавателем, студенты могут проявить свой оригинальный подход к выполнению задания и сравнить, к примеру, варианты предъявления

слова в различных корпусах, которые могут выбираться с сайта <http://www.lextutor.ca/>. Другие сайты студенты могут найти самостоятельно или воспользоваться предоставляемым преподавателем списком ссылок на языковые корпуса.

Еще одним примером задания, нацеленным на актуализацию междисциплинарного синтеза иностранного языка и информатики, является подготовка презентаций по тематике профессионально-ориентированного текста. Хотя презентация – это наиболее творческое задание, по которому не дано никаких дидактических ограничений, для его выполнения нами также предлагается альтернатива. Студентам предлагается выполнять это задание либо в виде серии слайдов, представленных в хорошо известной обучающимся программе *Power Point*, либо в малоизвестном формате *электронного коллажа*, когда все визуальные компоненты копируются на один слайд. Если обычная презентация предполагает тезисы, графики, диаграммы и подписи на каждом слайде, то электронный коллаж предполагает набор тематически сопряженных визуальных фрагментов, которые объединяются замыслом автора презентации.

Кроме этого, очевидным преимуществом электронного коллажа является также удобство его использования для кратких выступлений, во время которых внимание студентов более сконцентрировано, чем при восприятии более длинных презентаций. Как при проведении обычной презентации, так и при подготовке коллажа преподавателю рекомендуется хотя бы в некоторой мере обучать студентов презентационному мастерству, которое предполагает овладение элементарными риторическими навыками. Последние включают, например, трехкратное повторение ключевой мысли, включение примера из жизни или сравнения двух контрастных категорий, использование риторических вопросов и/или невербальных средств для лучшего контакта с аудиторией [15]. Все указанные приемы могут вводиться преподавателем постепенно, с помощью тех студентов, которые проявят интерес к риторике и согласятся демонстрировать необходимые приемы в своих презентациях. Таким образом, элементы риторики, возможно даже утрированные, привнесут дополнительный интерес обучающихся к выполнению презентаций, которые для участников

этого минимального риторического “тренинга” станут более лично значимыми.

Заметим, что подготовительный этап презентации может включать аудирование подкастов с речами ученых или лекторов известных университетов. Знание данного аудитивного ресурса (например, сайт <http://www.academicearth.org/>) нам представляется весьма полезным для обучающихся, поскольку студенты могут имитировать профессионально отработанную речь выступающего, заимствовать у него некоторые удачные приемы речи, а также, при необходимости, произвести компрессию найденной информации в краткие формулировки презентационных слайдов.

Подводя итоги, отметим, что презентация, на наш взгляд, является наиболее емким интегративным заданием, предполагающим такие этапы подготовки, как Интернет-поиск, аудирование подкастов, формирование слайд-шоу или коллажа, а затем само выступление с элементами риторического “обогащения” и участие в его обсуждении в интерактивном режиме. Степень интегративности данного лингвокомпьютерного задания, определяемая исходя из количества видов умственной деятельности, необходимой для его выполнения, равна пяти, что превосходит аналогичный показатель по другим лингвокомпьютерным заданиям.

В учебнике по обучению чтению *Focus on reading* для лингвистов первого курса [2], в котором все тексты из художественных произведений коррелируют с теоретическими дисциплинами *педагогика и психология, педагогическая антропология* и др.), проводится **актуализация МДС по принципу “личностной линзы”**. Завершающими в каждом уроке являются задания, сформулированные под названием “фокусы”, в которых и происходит актуализация содержательных междисциплинарных связей между иностранным языком и соответствующей теоретической дисциплиной бакалаврской программы. Задание *междисциплинарный фокус* представляет собой дискуссию, которая проводится на основе текста, но с учетом предлагаемого дополнительного материала по соответствующей тематике из Интернета, углубляющего ее понимание лингвистами. Таким образом, устанавливается содержательная связь между изучаемым текстовым фрагментом и определенной дисциплиной рабочего учебного плана, которую

будущим педагогам предстоит изучать в ближайшей или отдаленной временной перспективе. Развивающаяся при парной работе коммуникативная компетенция лингвистов основана на обсуждении экстралингвистических ситуаций педагогического плана с учетом личного жизненного опыта обучающихся (*you-orientation*) и их отношения к обсуждаемой проблеме. Приобретаемая в процессе подобного личностно-ориентированного общения дополнительная междисциплинарная компетенция является логическим продолжением коммуникативной компетенции.

Приведем в качестве примера обсуждение отрывка из книги “Над пропастью во ржи” Д. Дж. Сэлинджера. Герой книги, семнадцатилетний подросток Холден Колфилд, отчислен из очередной школы за неуспеваемость. Он делится с читателем своими взглядами на жизнь и объясняет, почему ему так не понравилась элитная школа, где он учился. Ему претит дух школы, чопорный и лицемерный, особенно проявляющийся в поведении директора школы, презирающего тех родителей учеников, которые просто и немодно одеты. Если им он только фальшиво улыбается, то с состоятельными родителями беседует по полчаса. Это выводит Холдена из себя, поскольку он ненавидит фальшь окружающих его взрослых людей.

Переходя к центральной для Холдена проблеме человеческой фальши и неискренности, студентам рекомендуется начать с конкретных жизненных примеров, в которых высвечивается данное качество. Это задание по наблюдению над жизнью может быть дано заранее, так чтобы студенты более тщательно подготовились к обобщению собранных примеров как из жизни, так и из кино и литературы. Насущна ли проблема фальши взаимоотношений в настоящее время? Существуют ли возможности разрешить ее в отношениях между ровесниками, студентами и преподавателями, детьми и родителями? В каком ракурсе эта проблема может проявиться в школе и стоит ли ей уделять внимание в своей будущей работе школьного учителя иностранного языка? Таковы примерные вопросы, которые могут быть затронуты в дискуссии.

Показанная нами интериоризация или усвоение педагогически важного представления обучающихся о настоящих и мнимых жизненных ценностях происходит в форме сфокусированной на

проблеме дискуссии, которую может дополнять просмотр фильма и написание эссе. Субъектный опыт обучающихся имеет большую ценность для всего хода концентрированной актуализации педагогической проблемы. Личностная ориентация, обозначенная в вопросах присутствием личного местоимения *you* и притяжательного *your* поддерживается далее всем ходом дискуссии, в которой все участники могут выразить свое мнение по неоднозначной нравственной проблеме. Психологические аспекты формирования личности Холдена преломляются, таким образом, при интериоризации его личностной проблемы в сознании современных студентов.

Данный тип актуализации является наиболее личностно-ориентированным [1; 12] из представляемых нами моделей. Проецирование педагогической проблемы из текста на иностранном языке, который является задающим, в смыкающийся с релевантной теоретической дисциплиной проблемный фокус происходит через личность субъекта процесса обучения, которым является студент. Личность студента является своеобразной линзой, которая фокусирует педагогическую проблему, и именно личностная окраска обсуждаемой проблемы способствует углублению ее интериоризации, то есть постижению и переведению в личностный план. Именно формирование личностных аспектов при освоении дидактического материала является важным для развития лингвопедагогической компетенции обучающихся лингвистов.

Переходя к третьему типу актуализации МДС **по принципу инкрементации проектной компетенции при выполнении сквозного задания** по подготовке документов грантового сопровождения в учебниках для магистрантов технического и гуманитарного профилей [10], нужно, прежде всего, понять специфику данного контингента обучающихся. Во ФГОСах нового поколения всех направлений магистрантам предписано заниматься научно-исследовательской и проектной деятельностью, что предполагает, в частности, развитие способности генерировать идеи, интегрировать знания, а также осуществлять руководство проектной деятельностью.

Таким образом, предлагаемая нами актуализация МДС именно в проектном задании учебника по иностранному языку имеет под собой все основания и релевантна важному содержательному

аспекту РУПов всех направлений. Деятельностный аспект при актуализации МДС между отражаемыми в проекте по грантовому сопровождению профессиональными дисциплинами магистрантов, иностранным языком, а также дисциплинами компьютерной грамотности, представляется нам весьма полезным для подготовки к их научно-профессиональной деятельности. Проектная деятельность магистрантов представляется нам показательной для отражения сущности практико-ориентированного компетентностного подхода в учебном процессе вуза [11].

Акцентируемая при актуализации МДС доминирующая в составе учебника интегративная **проектная** компетенция формируется в рамках информационного направления его лингводидактического аппарата. Выполняемые магистрантами поисковые задания существенно отличаются от обычных языковых, речевых и коммуникативных упражнений, поскольку для их выполнения магистрант должен применить полученные ранее знания по использованию Интернета и компьютерных программных ресурсов [5; 8; 14 и др.]. Ему предстоит проделать заданный объем работы и представить результаты в определенном формате, то есть создать “продукт” своей учебной деятельности, а именно пакет документов и презентацию по теме гранта.

Подготовка документов грантового сопровождения для курсового проекта магистрантов выбрана нами не случайно. Количество размещенных в Интернете грантовых предложений поражает воображение, разнообразие тематики не может не привлечь молодых выпускников вузов. Примером перспективного грантового направления может быть объявленный фирмой “Майкрософт” конкурс: за десятилетний срок Майкрософт намерен выдать гранты сотне начинающих российских фирм. Финансирование российского инновационного направления Microsoft рассматривает как долгосрочную программу сотрудничества в рамках соглашения с Фондом развития центра «Сколково». В связи в высокой степенью востребованности “грантового” направления развития науки, оно становится также “задающим” и в создании лингводидактических материалов в учебных центрах, вузах, на курсах повышения квалификации [6].

Написание различных документов грантового сопровождения,

которое проходит в пособии [3] сквозной линией, способствует постепенному наращиванию проектной компетенции обучающихся. Интегративное качество данного задания возникает из сочетания в нем различных видов профессионально-ориентированной проектной деятельности: поисковой, коммуникативной, письменноречевой и презентационной. Все эти виды деятельности формируют составляющие проектной компетенции, которая имеет выраженный личностно-ориентированный характер, проявляющийся в распределении ролей и обязанностей в проектной группе.

Подводя итоги, можно отметить, что разработанные нами способы актуализации междисциплинарного синтеза при выполнении учебных заданий в составе учебников для студентов медицинского профиля, лингвистов и магистрантов гуманитарного и технического профилей были опробованы при подготовке учебников, а также в процессе аудиторной и самостоятельной работы обучающихся по данным учебникам. Если учесть то, что все способы актуализации в той или иной степени базируются на выполнении компьютерных заданий, нацеленных на изучение иностранного языка в составе актуализационных дидактических блоков, то можно сделать вывод о формировании у обучающихся интегративной иностранноязычной “лингвокомпьютерной” [9:108] субкомпетенции. Формирование данной интегративной субкомпетенции в составе проектной компетенции, включающей знания, умения и навыки по иностранному языку в сочетании с применением электронных ресурсов для их дальнейшего развития в профессиональных целях [4], является, на наш взгляд, важнейшим показателем современной образовательной парадигмы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопова М.А. Личностно-ориентированный подход в условиях выбора образовательных программ в высшей школе / М.А. Акопова. – СПб. : Наука, 2003. – 180 с.
2. Английский язык: Практикум по чтению. Focus on reading: учеб. пособие / Н.В. Попова [и др.]; под ред. М.А. Акоповой. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 221 с.
3. Английский язык. Учебное пособие для магистрантов гуманитарного профиля / Н.И. Алмазова, О.А. Никитенко, Н.В. Попова, М.М. Степанова; под ред. Акоповой М.А. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2010. – 219 с.

4. Аршинова Н.И. Формирование иноязычной лингвистической компетенции студентов вуза с применением средств компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н.И. Аршинова – Петрозаводск, 2007. – 26 с.
5. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: теория и практика: Курс лекций / М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, и др.; под ред. А.Д. Гарцова. – М. : РУДН, 2006. – 211 с.
6. Комарова Ю.А. Дидактическая система формирования научно-исследовательской компетентности средствами иностранного языка в условиях последиplomного образования : дис. ... д-ра пед. наук / Ю.А. Комарова; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2008. – 480 с.
7. Максимова В.Н. Сущность и функции межпредметных связей в целостном процессе обучения : дис. ... д-ра пед. наук / Максимова В.Н. ; Ленингр. гос. пед. ин-т им. А.И. Герцена. – Л., 1981. – 477 с.
8. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина – М. : Изд. центр “Академия”, 2008. – 368 с.
9. Попова Н.В. Дидактическое моделирование вузовского учебника по иностранному языку с учетом междисциплинарных связей / Н.В. Попова // Научно-технические ведомости. – СПб., СПбГПУ. – 2010. – Вып. 2. – С. 102–109.
10. Попова Н.В. Междисциплинарный подход к созданию учебной программы по иностранному языку для магистрантов технического вуза / Н.В. Попова // Вопросы методики преподавания в вузе. – СПб., СПбГПУ. – 2009. – Вып. 12. – С. 32–44.
11. Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности / И.С. Сергеев, В.И. Блинов – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.
12. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.
13. Ятунина А.И. Медицина катастроф: Emergency Medicine : учеб. пособие по англ. яз. / А.И. Ятунина, Н.В. Попова; под ред. М.А. Акоповой – СПб., СПбГПУ. – 2009. – 166 с.
14. Dudeney G. How to... teach with technology / G. Dudeney, N. Hockly. – [Б. г.]: Pearson Education Limited, Longman, 2007. – 192 с.
15. Williams E.J. Presentations in English / E.J. Williams – Macmillan, 2008. – 128 p.

УДК 811.161.2'243:378.091.26

ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ (тестовий контроль мовної компетенції)

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

У статті подано деякі теоретичні відомості про тести. Проаналізовано проблеми створення тестових завдань для перевірки мовної компетенції та шляхи підвищення ефективності тестування. Розглянуто види тестових завдань для іноземців. Запропоновано практичний матеріал.

Ключові слова: мовна компетенція, тестування, тестові завдання, українська мова як іноземна.

Романова О.А. Изучение украинского языка как иностранного (тестовый контроль языковой компетенции).

В статье подаются некоторые теоретические сведения о тестах. Проанализированы проблемы создания тестовых заданий для проверки языковой компетенции и пути повышения эффективности тестирования. Рассмотрены виды тестовых заданий для иностранцев. Предложен практический материал.

Ключевые слова: языковая компетенция, тестирование, тестовые задания, украинский язык как иностранный.

Romanova O.A. Learning the Ukrainian Language as a Foreign One (Tests in Linguistic Competence)

The article gives some theoretical information concerning tests. The problems of the test development for checking linguistic competence and the ways for increasing efficiency of testing are analyzed. Patterns of the tests for foreigners are considered. Practical material is proposed.

Key words: linguistic competence, testing, tests, Ukrainian as a foreign language.

Після визнання України незалежною державою престиж української мови та інтерес вивчати її як іноземну значно підвищилися. В університетах утверджується як наука і починає функціонувати як навчальна дисципліна методика викладання української мови як іноземної. Залишаючись під впливом методики викладання російської як іноземної, наука доповнюється новими

навчальними посібниками, авторськими програмами та науковими розвідками, які присвячені різним аспектам викладання української мови в іншомовній аудиторії.

У травні 2005 року Україна приєдналася до Болонського процесу і визначила орієнтири входження в європейський освітній і науковий простір. Іспити у формі тестування введено відповідно до Болонського процесу. Тому останніми роками активно ведеться науковий пошук підходів та аналіз проблем, які потребують вирішення для успішного впровадження тестування, визначення загальних аспектів, необхідних для розроблення методики тестування, зокрема і методики тестування рівня мовної компетенції.

Актуальність тестового контролю полягає в тому, що він є ефективною формою перевірки, яка відповідає цілям контролю, вимогам, що висуваються до нього, і забезпечує ефективну реалізацію всіх його функцій у процесі навчання української мови як іноземної.

При перевірці знань, умінь та навичок із різних видів компетенції, потрібно враховувати те, що, з одного боку, тестування не можна розглядати як універсальну і єдину форму для діагностики знань, умінь та навичок з мовної компетенції. Написання творів, переказів, багатослівних описів, інтонаційні особливості, етика спілкування, темп, ритміка, мелодика мовлення, навички усного мовлення не піддаються вираженню в тестовій формі. З іншого боку, тестування визнано однією з найбільш об'єктивних і найбільш технологічних форм проведення масового контролю знань. Практична мета викладання мови як іноземної передбачає використання у навчальному курсі різноманітних видів вправ, які б сприяли активізації дій студентів з новим лексико-граматичним матеріалом, подоланню труднощів та виробленню навичок у процесі його вивчення, формуванню мовленнєвої компетенції мовців і водночас слугували засобами контролю рівня засвоєння ними знань. Тестовий контроль може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю. Тестовий контроль, або тестування як термін, означає у вузькому значенні використання і проведення тесту, а в широкому постає як сукупність етапів планування, складання і випробування тестів, оброблення та інтерпретації результатів проведення тесту.

Під тестом розуміються завдання, що мають специфічну організацію, яка дозволяє всім студентам працювати одночасно в однакових умовах і записувати виконання символами. Завдання тестів завжди мають однозначне рішення, визначення правильності відповіді здійснюється за заготовленим ключем. Застосування тестів при контролі доцільне тому, що вони задають напрям розумової діяльності студентів, привчають їх варіювати процес перероблення сприйнятої інформації.

Тест визначається як система завдань зростаючої складності, що дозволяє ефективно вимірювати рівень знань і якісно оцінити структуру підготовленості тих, хто навчається [1: 5]. “Методичний тест – це контрольне завдання, що виконується студентами за однакових для всіх умов, тривалість і характер якого чітко співвіднесені з об’єктивними чинниками (такими, як загальна мета навчання та конкретно запропонованого тесту, вікові особливості студентів, характер вивченого тощо) і результати виконання якого піддаються кількісному оцінюванню; тест є показником певних підсумків навчального процесу до моменту проведення цього тесту” [4 :10]. Отже, методичним тестам притаманна значна різноманітність. Вони можуть складатися як з одного, так і з кількох контрольних завдань, об’єднаних у комплекси, бути короткими або тривалими, аспектними чи комплексними, усними, письмовими чи змішаними. Їх можна проводити як із залученням технічних засобів, так і без них.

Сьогодні термін “тест” нерідко вживають як синонім до слів “контроль”, “контрольне завдання”, розширюючи таким чином його значення і вносячи неточності в термінологію лінгводидактики. Тому спробуємо з’ясувати суть цього поняття і вказати на основні характеристики та вимоги до тестів: 1) придатність (адекватність, обґрунтованість). Придатність тесту вказує на те, що тест має мету вимірювання. Наприклад, тест із перевірки граматичних конструкцій вимірює знання або навички використання тільки граматичних конструкцій, він має бути придатний лише для цього конкретного завдання; 2) надійність – тест має давати постійні результати з мінімальною кількістю помилок, однак жоден тест не є абсолютно надійним: на стійкість тестових показників можуть впливати різні чинники – недостатня кількість тестових завдань, їхня нерізноманітність, обмежений час для виконання тесту, незрозуміння

студентами інструкції або питань тесту, випадковість правильних відповідей тощо; 3) економність. Якщо тест вимірює те, що треба виміряти, в найкоротший термін, то він є економічним і практичним; 4) можливість для проведення в певних умовах; 5) легкість у підрахуванні результатів.

Для того, щоб тестування стало ефективним методом перевірки мовної компетенції, треба під час розроблення системи тестових завдань виходити з таких дидактичних принципів: відповідність змісту тесту цілям тестування; визначення найважливіших знань; взаємозв'язок змісту і форми; змістовна правильність тестових завдань; репрезентативність змісту; комплексність і збалансованість змісту тесту; системність змісту; варіативність змісту; зростаюча складність тестових завдань.

Тестова форма контролю рівня сформованості мовної компетенції стає ефективною, якщо тестові завдання будуть створені відповідно до сучасних вимог тестування, науково обґрунтовані, пройдуть експертизу й апробацію.

Тестові завдання доцільно використовувати не тільки для контролю, але й для навчання. Якщо в тестових завданнях передбачена допомога, пояснення неправильних відповідей, можна говорити про навчальний потенціал тестових завдань. Тести можуть бути підсумковими або проміжними (тематичними). Підсумкові тести призначені для того, щоб об'єктивно підтвердити рівень навченості студентів. Тематичний тест покликаний сприяти поліпшенню самого навчального процесу.

Розрізняють чотири форми тестових завдань: 1) завдання з вибором одного чи декількох правильних відповідей із запропонованих; 2) завдання відкритої форми, де відповідь тестований записує самостійно у відведеному для цього місці; 3) завдання на встановлення відповідності; 4) завдання на встановлення правильної послідовності.

Найпоширенішою формою тестових завдань є завдання за вибором. Як правило, пропонують вибрати один варіант із декількох можливих. Для об'єктивної оцінки знань тих, кого перевіряють, при використанні такої форми тестових завдань потрібно враховувати похибку результату тестування, яка виникає внаслідок того, що деякі відповіді можуть бути вгадані. Для ефективності тестування бажано при використанні

тестових завдань за вибором подавати декілька правильних відповідей і збільшувати кількість дистракторів, тобто відповідей неправильних чи правдоподібних. Це дозволить зменшити похибку.

Важливим для збільшення ефективності тестування є такий дидактичний принцип, як варіативність змісту. При збільшенні бази тестових завдань зменшується неточність результату тестування, бо зменшується імовірність того, що різним тестованим дістанеться те саме тестове завдання.

Пропонуємо розглянути приклади деяких тестів:

• **Виберіть із переліку слова, які відповідають темі “продукти харчування”:** а) сир; б) торт; в) шампунь; г) майонез; д) телефон; е) консерви; є) фарш; ж) парфуми; з) гудзик; і) макарони; и) фрукти; к) кава; л) спідниця; м) гребінець; н) морозиво.

• **Виберіть із переліку слова, які не відповідають ситуації “У перукарні”:**

а) зачіска; б) пляма; в) укладка; г) стрижка; д) ремонт; е) взуття; є) завивка; ж) майстерня; з) перукар; і) телефон.

• **Заповніть пропуски у реченнях відповідними словами:**

1. Перукарка розчісувала ... гребінцем. а) пляшка
2. Скільки коштує ... вина? б) кілограм
3. Дайте мені ... сиру. в) пучок
4. Я візьму ... зеленої цибулі. г) волосся

• **Доповніть речення.**

1. ... Мене звати Олена Петрівна. Я ваш новий викладач. а) До побачення!; б) Дозвольте відрекомендуватися!; в) Вибачте, я помилилася номером.

2. ... Це мій брат Євген. а) Дякую; б) До зустрічі!; в) Познайомтесь!

3. ... Мене звуть Луїс. а) Будьмо знайомі!; б) Скільки тобі років?; в) Де ти працюєш?

• **Виберіть із переліку антонім до слова день:** а) ранок; б) ніч; в) вечір; г) полудень.

• **Виберіть із переліку синоніми до слова поїзд:** а) тролейбус; б) потяг; в) трамвай; г) метро; д) електричка; е) локомотив; є) залізничні вагони.

• **Порівняйте значення слів:** автор, письменник, літератор, белетрист. Що об'єднує ці слова? – Усі вони називають ... а) осіб,

що займаються літературною діяльністю; б) людей, яких поєднують родинні зв'язки; в) мешканців певної території.

• **Відгадайте загадки:**

1. Ніг не маю, а ходжу. Рота нема, а скажу. Коли обідати, коли спати. Коли роботу починати. (...)

2. То холодним, то гарячим вдома кожен мене бачив. І співаю я від жару, і пускаю носом пару. (...)

3. Земля біленька, а птички на ній чорненькі. (...)

4. Чорний Іванко, дерев'яна сорочка, де носиком поведе, там замітку покладе. (...)

5. У двох матерів по п'ять синів – одне ім'я усім. (...)

Слова для довідки: а) чайник; б) рушник; в) телефон; г) мило; д) годинник; е) книга і букви; є) пальці; ж) олівець; з) ручка; і) дерево; к) стіл.

• **Правильно поєднайте частини речень.**

1. Іменники: дівчина, подорож, річ, путь, заява належать до... .

2. Іменники: секретар, приятель, біль, зошит, дріб належать до....

3. Іменники: листя, повідомлення, море, явище, питання, кіно належать до....

4. Іменники: базіка, нероба, бідолаха, нікчема, недотепа, каліка належать до... .

а) спільного роду; б) чоловічого роду; в) жіночого роду; г) середнього роду.

• **Визначте, формами якого відмінка є такі слова:** друже, викладачу, секретарю, хлопче, Ольго, Володимире, Олександрє, колего, добродію.

а) давального; б) орудного; в) родового; г) кличного.

• **Визначте, до якого числа належать такі форми:** іспити, заняття, питання, сторінка, книжки, мати, вулиця, адреса, моря, гуртожиток, око.

а) одинина і множина; б) тільки одинина; в) тільки множина.

• **До якого роду належать подані іменники:** комп'ютер, підручник, телефон, диск, перекладач, фільм.

а) спільного роду; б) чоловічого роду; в) жіночого роду; г) середнього роду.

• **Визначте, до якої частини мови належать подані слова:** студент, подруга, навчання, оцінка, розповідь, травень.

а) прикметники; б) прийменники; в) дієслова; г) іменники.

• **Розгадайте ребуси:** Ось, що я їм на сніданок – 1) ОЛМКОО; 2) КИСОСИС; 3) ИРС; 4) ЛАСАТ; 5) АЙЧ; 6) АВАК. Слова для довідки: а) молоко, б) сир, в) чай, г) сосиски, д) салат, е) кава, є) суп, ж) картопля, з) сік, і) хліб, к) м'ясо.

Уважаємо, що застосування тестів саме у процесі викладання української мови як іноземної є досить корисним та ефективним, оскільки дозволяє зекономити час і посилити мотивацію студентів до вивчення мови. Отже, одним із найефективніших засобів контролю в навчанні української як іноземної може бути тест.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В.С. Теория и методика педагогических измерений (материалы публикаций) / В.С. Аванесов. – М. : ЦГ и МКО УГТУ – УПИ, 2005. – 98 с.
2. Избенко М. Тест з української мови як іноземної / М. Избенко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 42–48.
3. Мазурик Д. Комплексний тест як різновид проміжного контролю знань / Д. Мазурик, В. Кревс // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. праць. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 39–41.
4. Тестирование при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. – Воронеж : Изд-во высш. шк. : Воронеж. полит. ин-т, 1972. – 287 с.

УДК 81'243:378.147.091.] : 001.895

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Саєнко Н.С., канд. пед. наук (Київ)

У статті розглядаються основні дидактичні та методичні принципи, на яких ґрунтується сучасний навчальний процес з іноземних мов, виділяється принцип виховуючого і розвиваючого навчання, аналізується низка найбільш ефективних інноваційних технологій, які застосовуються в іншомовній освіті майбутніх інженерів.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, інтерактивне спілкування, креативне мислення, ментальний досвід, психічні процеси.

Саенко Н.С. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам для профессиональных целей.

В статье рассматриваются основные дидактические и методические принципы, на которых базируется современный процесс обучения иностранным языкам, выделяется принцип развивающего и воспитывающего обучения, анализируется ряд наиболее эффективных инновационных технологий, которые используются в иноязычном образовании будущих инженеров.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, интерактивное общение, креативное мышление, ментальный опыт, психические процессы.

Saienko N.S. Innovative Technologies in Teaching Foreign Languages for Specific Purposes

The article presents the main pedagogical and methodological principles which underlie the current foreign language teaching; it describes some innovative technologies which prove to be the most effective for technical students in their foreign language acquisition.

Key words: learner-centered approach, interactive communication, creative thinking, mental experience, psychical processes.

Іншомовна освіта завжди виступає віддзеркаленням культурних вимог і суспільних запитів певного часу, соціально-політичних й економічних умов функціонування суспільства. Обмеженість безпосередніх письмових і особливо усних міжнародних контактів вітчизняних представників науки і техніки до 80-х років минулого сторіччя впливала на визначення мети навчання іноземних мов у вищій технічній школі, на розподіл пріоритетів між видами мовленнєвої діяльності в навчальному процесі, на вибір підходу до навчання. Іншомовна освіта того часу мала всі характеристики інформаційно-повідомляючої освіти, тобто цільовим напрямком було ознайомлення майбутніх інженерів з досвідом зарубіжних вчених спорідненої галузі, представленим у вигляді публікацій у періодичних фахових виданнях, які до того ж ставали доступними широкому загалу читачів із значним часовим запізненням. Відповідно, провідними видами мовленнєвої діяльності виступали: читання в трьох видах – вивчаюче, ознайомлювальне, переглядове; переклад усний та письмовий; говоріння у штучних, здебільшого навчальних, ситуаціях спілкування. Недостатня кількість текстів для прослуховування, озвучених зарубіжними спеціалістами технічних галузей, інженерами,

науковцями, обмежувала використання іншомовного аудіювання в навчальному процесі в академічних і особливо професійних цілях. Письмо взагалі тривалий час розглядалось як засіб навчання інших трьох видів мовленнєвої діяльності. Зміни останніх десятиріч у напрямку посилення міжнародної науково-технічної, економічної інтеграції позначились докорінним реформуванням освітньої сфери, зокрема переходом на кредитно-модульну систему, визнанням тестування як провідної форми контролю відповідно до вимог Болонської конвенції. Відкритість європейського ринку праці для країн-членів Болонського простору висунула на перший план вимогу підвищення рівня володіння іноземними мовами випускниками вищих технічних закладів. Педагогічна інтерпретація соціального замовлення відносно викладання іноземних мов матеріалізується у навчальних планах, концепціях та інших директивних документах, в яких оновлена мета іншомовної освіти майбутніх інженерів сформульована як формування у студентів професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції як складника діяльнісної компетенції.

Виведення на перший план необхідності формування компетенцій міжкультурного спілкування потребує перегляду базових понять методики викладання іноземних мов, зокрема її принципів як методико-дидактичної основи, на якій будується навчальний процес. Існують різні підходи до виділення і класифікації таких принципів, але незмінним залишається положення про те, що принципи визначаються цілями навчання іноземних мов і слугують основою для планування курсу навчання, формування змісту, визначення методів навчання, контролю й оцінки результатів, досягнутих у процесі оволодіння мовою. У вітчизняній методиці загальноприйнятою вважається класифікація принципів навчання іноземних мов, яка виділяє: а) дидактичні принципи наочності, посильності, міцності, свідомості, науковості, активності, виховуючого навчання, індивідуалізації; б) методичні принципи – комунікативності, домінуючої ролі вправ, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, урахування рідної мови.

У класифікації Г.В. Рогової дидактичні принципи, які називаються загальнодидактичними (загальнометодичними), визначені ті ж самі, проте порядок їх розташування змінено, що свідчить про зсув акцентів

у важливості певних з них для ефективності навчання. На перший план виведено принцип виховуючого навчання [1: 26]. Це повністю узгоджується з однією з провідних сучасних сталих тенденцій іншомовної освіти у вищих технічних навчальних закладах: орієнтація навчально-виховного процесу на особистість студента. Найбільш повно така тенденція реалізується у навчанні, базованому на особистісно-орієнтованому підході. Даний підхід дає змогу перетворити інформаційно-повідомляюче навчання на навчання розвиваюче, яке спрямоване на виховання і розвиток особистості студента: всебічний розвиток психічної діяльності, розумової діяльності, що охоплює пізнавальні процеси, волю й почуття. Розумовий розвиток людини, як психологічна категорія, характеризується ієрархічністю побудови і сукупністю ознак, які лежать в основі визначення критеріїв такого розвитку. Перший рівень або критерій, який легко виявити й оцінити, включає знання, обсяг їх запасів і ступінь організованості в системі. Другий критерій пов'язаний з оволодінням методами і прийомами розумової діяльності. Третій, найскладніший рівень, визначає сформованість якісних характеристик розуму: активність, самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність. Виведення принципу виховання і розвитку студента на першу позицію передбачає побудову навчального процесу з урахуванням означених критеріїв. Так, перший критерій тісно пов'язаний із змістом навчання. З точки зору педагогічної психології, до змісту навчання слід включати інформацію, яка: знадобиться в розвинутій формі студенту як соціально зрілому суб'єкту власної життєдіяльності; не здійснить негативного впливу на розвиток моральної свідомості; сформує уміння самостійно поповнювати знання та оволодівати новими видами професійної й соціально значущі діяльності; забезпечить всебічний (інтелектуальний, моральний, естетичний) розвиток суб'єкта навчання. Інтеріоризація знань відбувається в ході навчального процесу, різноманітні види якого узагальнені в науці як чотири основні типи: інформаційно-повідомляючий, пояснювально-ілюстративний, проблемно-евристичний, або дослідницький, та проектний. Навчання іноземної мови професійного спрямування базується на двох останніх типах навчального процесу із застосуванням інноваційних технологій, які сприяють активному розвитку студентів. Найбільш дієвими

інноваційними технологіями в педагогічній психології [2: 82] вважаються такі:

- *вільна технологія відкритої школи*, яка пропагує свободу індивідуального вибору і вимагає відповідального ставлення студента до власного навчання. Застосування даної технології передбачає оволодіння студентами вміннями цілевизначення, планування, організації, виконання запланованого; побудову навчального процесу на партнерських засадах в суб'єктно-суб'єктній взаємодії і забезпечення реальної участі студентів в усіх етапах діяльності; цілеспрямоване і ефективне формування навичок рефлексії, контролю і самоконтролю, оцінки і самооцінки, корекції й самокорекції; розвиток креативності за рахунок збільшення частки відкритих творчих завдань, які не мають однозначних рішень; опору на суб'єктивний досвід студента; широке застосування активних та інтерактивних технологій; створення ситуації успіху [3: 64–65];

- *діалогічна технологія*, яка спрямована на розвиток інтелекту студента як діалогізму свідомості через залучення до діалогу культур, поколінь з метою формування непередбачуваного і самобутнього інтелектуального самовиявлення та креативного мислення. Така технологія співзвучна культурологічному підходу до навчання іноземних мов, задекларованому в Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти, і передбачає передачу культурних надбань і культурне відтворення людини з метою відтворення суспільства на національному і міжнаціональному рівні;

- *технологія збагачення*, що базується на ідеї важливості інтелектуального виховання студента через актуалізацію та ускладнення його власного ментального досвіду, до складу якого входять когнітивні, метакогнітивні та інтенційні компоненти. У навчанні іноземних мов для професійного спілкування процес збагачення ментального досвіду особливо інтенсивно відбувається під час формування вмінь чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Так, основним психологічним механізмом професійно-орієнтованого читання вважається смислове зорове сприйняття. У психолінгвістиці виділяються такі характеристики сприйняття, як наявність активних дій для сприйняття дійсності, його цілісність, структурність, константність, усвідомленість і предметність. Сприйняття текстового матеріалу на рівні мовленнєвої діяльності, коли читець має справу із

словом як значущою одиницею мови, і реченням, як мінімальною одиницею мовленнєвого повідомлення, називається смисловим вербальним сприйняттям. Для такого сприйняття на перший план виходять характеристики предметності та усвідомленості. Відомо, що сприйняття реалізується паралельно з іншими видами психічної діяльності людини: розумові операції, імовірнісне прогнозування, увага, пам'ять. Саме тому сприйняття мовленнєвого повідомлення трактується як складна перцептивна розумово-мнемічна діяльність. Ефективність сприйняття значною мірою залежить від попереднього досвіду – загального, особистого, навчального і досвіду аналогічної діяльності. Такий ментальний досвід суттєво впливає на процес впізнання, який, в свою чергу, пов'язаний з характером дій та організацією пам'яті, яка зберігає сліди попереднього сприйняття. Для успішності читання велике значення має випереджаючий синтез або імовірнісне прогнозування, які залежать від попереднього ментального досвіду і уяви. Попередній досвід впливає на точність і повноту сприйняття. Імовірнісне прогнозування будується на здібності співвідносити нову інформацію із засвоєною раніше і на основі попереднього ментального досвіду будувати гіпотези. Розрізняють смислове і мовне прогнозування. Мовне прогнозування діє в межах окремих слів, словосполучень, окремих речень і фраз: синтаксичні схеми побудови слів у реченні, граматичні категорії, лінгвістична ймовірність сполучання слів. Гіпотези на рівні лексико-смислового комплексу дозволяють прогнозувати зміст цілого тексту. До того ж психологічні дослідження підтверджують, що смислові гіпотези висуваються читцем одночасно з початком читання, і суттєвим є те, що характер імовірнісного прогнозування пов'язаний з потребами та цілями читання як вербального спілкування. Психологи і методисти одноставні у тому, що здатність до імовірнісного прогнозування в читанні може бути розвинена в навчальному процесі через формування механізмів пам'яті як попереднього мовного досвіду і як компоненту ментального досвіду. Відомо, що основними механізмами пам'яті виступають процеси закарбування і збереження, які відносяться до основних прийомів формування ментального досвіду, і процес відтворення. Залежно від характеру закарбування розрізняють довільне і мимовільне запам'ятовування. Для успішного відтворення засвоєного матеріалу необхідне максимально можливе

співпадання умов закарбування й умов відтворення. Так, під час закарбування іншомовної лексики для читання в оперативній пам'яті відбувається зіставлення нових одиниць з уже відомими, визначається етимологічний зв'язок з іншими словами, зафіксованими в довгочасній пам'яті. Довгочасна пам'ять людини зберігає весь її словниковий запас, який є вербальним втіленням ментального досвіду людини. Мета читання полягає у розумінні, яке не дорівнює простій сумі понять, виражених словами, а потребує уточнення понять і об'єднання їх у судження і умовиводи. Судження як форма мислення відображає зв'язки між предметами і явищами дійсності або між їхніми властивостями й ознаками. Умовивід як форма мислення передбачає такий зв'язок між думками, в результаті якого з одного або декількох суджень людина отримує інші нові судження, виводячи їх із змісту початкових суджень. Таким чином, формування відтвореної читцем думки автора тексту, з одного боку, потребує оволодіння механізмами вербального мислення на основі попереднього ментального досвіду, а з іншого боку, являє собою безпосередньо процес збагачення ментального досвіду;

- *технологія навчання у співробітництві*, яка наголошує на необхідності розвитку індивідуальної відповідальності й комунікативних навичок для виконання спільного завдання, досягнення спільної мети у форматі роботи в команді. У навчанні іноземних мов професійного спрямування така технологія широко використовується в режимі парної роботи, роботи в групах. Робота в парах може розглядатися як робота в мінігрупах, що складаються з двох осіб, проте оптимальним можна вважати склад групи з 3-5 студентів. Більша кількість осіб руйнує головну перевагу групової роботи – можливість надання достатнього часу для іншомовної комунікації кожному студенту. В менш чисельній групі – можливість інтеракції з різними комунікантами звужена і діапазон варіантів розвитку комунікації обмежений. Особливістю взаємодії викладача і студентів при застосуванні технології навчання у співробітництві є те, що студенти беруть на себе ініціативу звертання до викладача з метою з'ясування незрозумілих питань або висловлювання пропозицій щодо тематики і видів роботи на занятті. За таких умов під час групової або парної роботи в задачі викладача входить здійснення зворотнього зв'язку, переорієнтування роботи групи за допомогою

питань, заохочування групи до пошуку шляхів вирішення проблем, що постають під час комунікації, усунення можливих конфліктів, спостереження за студентами, надання довідкової допомоги. Робота в команді для оволодіння іноземною мовою слугує моделлю майбутньої професійної діяльності інженерів;

- *особистісно-орієнтована, або особистісна технологія*, спрямована на саморозвиток студента через допомогу йому у створенні власної цілісної картини світу на основі науково-технічних і культурних надбань людства завдяки повноцінному становленню головних ліній психічного розвитку – спостереження, мислення, практичної діяльності. Основою особистісної технології виступає комплексний підхід, який орієнтує побудову системи розвитку на цілісну особистість, а не на окремі її якості; сприяє всебічному розвитку особистості, що є результатом комплексного вирішення виховних і розвиваючих завдань; забезпечує центрованість навчального процесу на особистості з її здібностями, обдаруваннями, талантами і невичерпними можливостями до саморозвитку, самоосвіти, самореалізації; має підґрунтям такі принципи, як гуманізм і демократизм, свобода і відповідальність, поєднання загальнолюдських і національних цінностей, єдність інтелектуального, морального й естетичного розвитку;

- *активуюча технологія*, яка головною метою проголошує підвищення пізнавальної активності через широке застосування проблемних ситуацій при опорі на пізнавальну активність і пізнавальну мотивацію. На важливості мотивації як активуючого фактору завжди наголошували представники різних наукових шкіл. З точки зору представників біхевіоризму, мотивація визначається як очікування підкріплення, тобто винагороди. Теорія підкріплення відіграє значну роль у стимулюванні тих, хто вивчає іноземну мову, у процесі досягнення визначених навчальних цілей. З іншого боку, прихильники когнітивної психології не применшуючи значення підкріплення, підкреслюють особливе значення самовинагороди. Основу такого підходу до вивчення мотивації можуть становити три теорії: теорія стимулів, теорія ієрархії потреб і теорія самоконтролю. Згідно з теорією стимулів мотивація виникає завдяки активізації внутрішніх стимулів, які спонукають студента до діяльності та самовдосконалення. На основі такої теорії була розроблена система

потреб, відповідно до якої всі потреби особистості ранжовані у вигляді піраміди від найпростіших фізичних потреб до потреби повної самореалізації. Головним висновком теорії ієрархії потреб, який має вагоме значення для навчання іноземних мов, є те, що людина не може бути достатньо мотивована на виконання дій, пов'язаних з потребами вищого рівня, поки не задоволені потреби нижчого рівня. У практиці викладання іноземних мов це означає, що підвищенню мотивації студентів сприяє не стільки застосування різноманітних методів і нетрадиційних форм навчання, скільки чітке дотримання ієрархії труднощів, подолання яких забезпечить ефективне формування іншомовних навичок і вмінь;

- *формуюча технологія*, яка орієнтована на розумовий розвиток студента через формування розумових дій з їх чіткою етапізацією: мотивація, складання схеми орієнтовної основи дій, матеріалізована дія, вербально представлена дія, розумова дія.

Широке і системне впровадження розглянутих інноваційних технологій у навчанні іноземних мов професійного спрямування забезпечує побудову навчального процесу на загальнодидактичних і методичних принципах із наданням пріоритету принципу розвитку і виховання цілісної особистості, здатної до ефективного функціонування у культурному і професійному середовищі. Застосування таких технологій надає можливість здійснювати іншомовну підготовку інженерів за так званим трикутником знань: навчання – інновації – виробництво, оскільки поряд із високим рівнем володіння іноземними мовами готує їх до творчого, креативного підходу до майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: навчальний посібник/ Укл. С.Ю. Ніколаєва та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 208 с.
2. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посібник. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Фасоля А.О. Азбука особистісно-зорієнтованого навчання / А.О. Фасоля // Українська мова й література в середніх школах. – 2004. – №4. – С. 62–67.

УДК 881.111'276.6:62]:378.147

ЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ДИСКУСІЇ СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сімкова І.О., канд. пед. наук (Київ)

У статті розглянуто лінгвістичні особливості професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей. Виділено лінгвістичні особливості, які відіграють головну роль на інформативно-підготовчому етапі при відборі навчального матеріалу. Проаналізовано принципи відбору професійно орієнтованих ситуацій і використання мовних кліше й фразеологізмів під час навчання дискусії.

Ключові слова: лінгвістичні особливості, студенти інженерних спеціальностей, професійно орієнтована дискусія.

Сімкова И.О. Лингвистические особенности профессионально направленной дискуссии студентов инженерных специальностей.

В статье рассматриваются лингвистические особенности профессионально направленной дискуссии студентов инженерных специальностей. Выделены лингвистические особенности, которые играют важную роль на информативно-подготовительном этапе во время отбора учебного материала. Проанализированы принципы отбора профессионально направленных ситуаций и использования языковых клише и фразеологизмов при обучении дискуссии.

Ключевые слова: лингвистические особенности, студенты инженерных специальностей, профессионально направленная дискуссия.

Simkova I.O. Linguistic Features of the Professionally-oriented Discussion for the Students of Engineering Specialities.

Linguistic features of the professionally-oriented discussion for engineering students have been examined in the article. The linguistic features playing an important role at the preparatory stage in selecting the teaching aids have been defined. The principles of selecting the professionally-oriented situations, principles of language clichés and usage of phraseological units in the course of teaching the discussion have been analysed.

Key words: linguistic features, engineering students, professionally-oriented discussion.

Під час реалізації акту іншомовного спілкування велику роль відіграють психологічні, лінгвістичні та екстралінгвістичні засоби.

Дискусія є двостороннім процесом, у результаті якого відбувається обмін не фразами, реченнями і текстами, а мовленнєвими актами і дискурсами, які взаємодіють один з один. Таким чином, успішність і результативність професійно орієнтованої дискусії (ПОД) залежить від правильності мовного оформлення, логічності викладення думок, відповідності змісту висловлювання професійній ситуації, різноманітності структур, які використовуються. Щоб вести дискусію без зайвих витрат енергії, в дію повинен бути введений мовленнєвий механізм, який складається з механізмів оперування і механізмів оформлення. На обидва механізми при навчанні ПОД впливають психологічні, психолінгвістичні, соціолінгвістичні та лінгвістичні чинники. Кожний з них є головним на певному етапі навчання ПОД.

Психолінгвістичні засоби стосуються усіх трьох етапів (інформативно-підготовчого, ситуативно-дискусійного і констатуючо-інтерпретаційного), оскільки вони впливають на процеси мислення, дії і операції, що відбуваються під час аудіювання і говоріння, двох складників діалогічного мовлення.

Психологічні засоби є головними на ситуативно-дискусійному етапі й впливають на аргументацію та власне реалізацію дискусії, а також при виборі керівника дискусії.

Лінгвістичні й екстралінгвістичні засоби відіграють головну роль на інформативно-підготовчому етапі при відборі навчального матеріалу.

Метою цієї статті є дослідження лінгвістичних особливостей професійно орієнтованої дискусії студентів інженерних спеціальностей (ІС), що передбачає вирішення таких **завдань**: виділити лінгвістичні особливості ПОД; надати визначення відібраним лінгвістичним особливостям; проаналізувати принципи їх використання під час навчання ПОД.

Дослідивши низку робіт зарубіжних і вітчизняних лінгвістів (К.Я. Авербух; І.С. Алексеєва; І.В. Арнольд; Л.С. Бархударов; Е.В. Бреус; С. Влахов; П.Я. Гальперін; Р.П. Зорівчак; Р.К. Міньяр-Белоручев; Я.И. Рецкер; Г.Н. Скляревська; J. Aitchison; R. Jakobson; С. Kerbrat-Orecchioni; I.V. Korunets; E. Sapir) ми виділили наступні лінгвістичні особливості притаманні ПОД студентів ІС:

- 1) ситуативність – співвіднесеність у ній мовних і немовних знаків [8; 22];
- 2) використання мовних кліше – взаємодія готових і неготових (тих, що конструюються) знаків [8; 16; 23];
- 3) фразеологічність – наявність або відсутність знаків переосмислення [13];
- 4) еліптичність – наявність у ній повних і скорочених конструкцій [7];
- 5) стилістична диференційованість – віднесеність знаків до визначених соціально-стилістичних категорій [5; 21].

Усі дані властивості взаємопов'язані у реальному акті спілкування, кожна з них є необхідною і додає висловлюванню закінченості й цілеспрямованості.

Відомо, що будь-який мовленнєвий акт здійснюється в контексті певної ситуації в рамках однієї із сфер діяльності і організації суспільного життя. Вибір сфери, до діяльності в якій мають бути підготовлені студенти ІС, має першочергове значення для подальшого відбору ситуацій, цілей, завдань, предметів мовлення і текстів для навчальних та контрольних матеріалів і видів роботи. Потрібно пам'ятати про мотиваційне значення вибору сфери, яка повинна бути близькою сьогоднішнім професійним інтересам студентів і корисною для них у майбутній професійній діяльності. Згідно теми нашої статті нас цікавить професійна сфера, в якій суб'єкт навчання виконує свої посадові і професійні обов'язки.

Численні ситуації охоплюють більше ніж одну сферу. Для студентів ІС публічна і професійна сфера значною мірою співпадають. У публічній сфері суб'єкт навчання діє як член загальної спільноти або організації й виконує різноманітні види діяльності з різними цілями. Тому публічна сфера з усім, що охоплює суспільні та адміністративні інтеракції і трансакції, є відкритою для інших сфер [12: 45].

У кожній сфері діяльності виникають різні ситуації. Ситуація – це сукупність обставин і відносин, що відбиваються в акті спілкування і надають їй значущості. Вона впливає на добір мовних засобів, утворюючи ситуацію мовлення [9: 19–25]. Комунікативні ситуації в професійній сфері передбачають цілий набір тем, що диференціюються залежно від посади комунікантів, робочих подій, документів тощо. Однак у цілому тематичний комплекс у цій сфері

завжди буде пов'язано із виробничою діяльністю. Мовлення в даній сфері є засобом досягнення немовної практичної мети – організації якоїсь справи, досягнення взаєморозуміння, вирішення питання тощо.

Ситуації спілкування у професійній сфері можна описати за такими параметрами:

- *місце і час*, де/коли вони відбуваються;
- *установи або організації*, структури та заходи яких контролюють більшість з того, що відбувається;
- *дійові особи*, у їх відповідних соціальних/професійних ролях;
- *об'єкти* (живі та неживі) навколишнього середовища;
- *операції*, що виконують дійові особи;
- *тексти*, що зустрічаються у межах ситуації [12: 51–52].

Наприклад, в рамках професійної сфери, відповідно до Загальноєвропейських Рекомендацій (ЗЕР) і навчально-робочих програм студентів ІС, для навчання дискусії студентів спеціальності “енергоменеджмент” були визначені наступні теми:

1. Global Market for Energy Efficiency.
2. Partnership for Energy Efficiency.
3. Energy Saving Technologies.
4. New Energy Technologies.

Найвідомішою класифікацією в будь-якій сфері діяльності є наступна: теми, підтеми і “специфічні поняття” [12: 51–52]. Таким чином, у кожній з цих тем встановлені підтеми. Наприклад, тема 2 *Partnership for Energy Efficiency* може мати такі підтеми:

- 2.1. A Clean Coal Technology for Electric Utilities.
- 2.2. Energy Supply and Transport.

Для кожної підтеми виділені “специфічні поняття”. З огляду на це представлені вище параметри є особливо значущими. Наприклад, до пункту 2.1 *A Clean Coal Technology for Electric Utilities* можна віднести:

- 1) місце розташування: вугільний завод;
- 2) установи і організації: НАЕК “Енергоатом”;
- 3) особи: зарубіжні партнери з інших міжнародних електроенергетичних компаній;
- 4) об'єкти: енергосистеми загального користування;
- 5) події: професійні дискусії (60%);

б) дії: обмін інформацією, вироблення стратегій взаємодії, надання аргументів тощо;

7) текст: презентації іноземною мовою (ІМ) у програмі Power Point.

Зміст і характер ПОД буде залежати від ситуації мовлення, яка включає обставини спілкування, його учасників, стосунки між ними, а також мовленнєвий стимул.

Наступною лінгвістичною особливістю ПОД є використання кліше – це така властивість усного мовлення, яка надзвичайно важлива для розуміння його природи. Низка робіт включає аналіз кліше і їхню класифікацію (Є.М. Верещагін; Б.М. Гаспаров; Т.М. Дридзе; М.П. Кочерган; В.Н. Теля). Кліше тісно пов'язане із ситуацією, оскільки воно є готовою мовленнєвою формулою, критерієм виділення якої слугує регулярність її використання в мовленнєвих ситуаціях [11: 43].

Відбір кліше для навчання дискусії здійснювався згідно переліку умінь, які повинні розвиватися при навчанні ПОД. Наприклад, для удосконалення уміння презентувати власну думку було відібрано три види кліше, що виражають абсолютну впевненість (*giving strong opinion*), висловлюють нейтральне ставлення (*giving neutral opinion*) і пов'язані з досвідом мовця (*giving tentative opinion*).

Використання кліше може починатися під час переддискусії, коли відбувається рекогносцировка точок зору студентів. Керівник дискусії завчасно подає кліше, за допомогою яких можна вказати на переваги своєї точки зору, навести приклади або подати ряд позицій, які буде прокоментовано, висловитися “проти” або розкритикувати точку зору партнера.

Наприклад: **функція кліше** – вираження переваги власних поглядів; **набір кліше**: *One point of view in favour of...is...; An additional advantage is...; The main important advantage is...; I'm absolutely convinced that*

Наступним невід'ємним компонентом ПОД є еліптичність, яка може розглядатися як з мовної, так і з мовленнєвої точок зору. Під еліпсисом розуміється пропуск члена висловлювання, відновлюваного або з контексту, або із ситуації [6: 21]. Нас цікавить еліпсис як фактор мовлення. У цьому розумінні його варто розглядати як клішованість, одним із засобів стягнення висловлювань, але здійснюється він за рахунок різних можливостей скорочення. Скорочення може відбуватися шляхом «прямого» або «непрямого» еліпсиса [1; 2].

«Прямий» еліпсис існує у формі усічених, незавершених фраз. Часто мовець, упевнившись в успішному прийомі співрозмовником змісту висловлювання ще до його завершення, «обриває» фразу, залишаючи її незакінченою, і переходить до наступної [10].

«Непрямий» еліпсис виражений безпосередньо не в скороченні фрази, а через редукацію одного з її компонентів. Він виявляється у фонетичній, граматичній, морфологічній (опущення артиклів), синтаксичній (опущення одного або двох членів речення) і у лексичній редукації (опущення слова, що можна відновити відповідно до змісту) [6: 21–22].

При проведенні ПОД студентів ІС потрібно привчати до того, що еліпсис не є відступом від мовної норми – у невимушеній усній дискусії він є нормою, що має істотне значення для практики навчання усного мовлення. Під час навчання ПОД студенти опановують зустрічну мовленнєву активність, вони керуються сигналами випереджального прийому висловлювань і завдяки цьому мовлення позбавляється елементів, що виявляються в інформаційному і ситуаційному планах надлишковими [6: 21–22].

У цілому еліптичність потрібна як засіб підвищення динамізму дискусії [4: 70–71], її ситуативної спрямованості, економічності, ефективності усних висловлювань, розвантаження від тих надлишкових елементів, що гальмують інформаційний обмін.

Поряд із клішованістю та еліптичністю ми вважаємо за доцільне розглянути феномен фразеологічності, оскільки він помітно впливає на формування мовленнєвого повідомлення, насичуючи його образами емоційно-експресивного і стилістичного забарвлення. Тому на ситуативно-дискусійному етапі студентам ІС варто пропонувати прослухати діалоги, насичені кліше, еліптичними конструкціями та фразеологізмами, що дасть змогу їм при звичаїтися до використання явищ еліпсису та поповнити свої знання новими фразеологізмами, що сприятиме ефективності англomовного професійно орієнтованого спілкування.

У широкому розумінні фразеологія – вивчення закономірностей, які обумовлюють несвободу сполучуваності та значення слів [15: 460]. У більш вузькому розумінні фразеологічними одиницями вважаються тільки ті, що зв'язані з переосмисленням хоча б одного з компонентів висловлювання. Для розуміння

фразеологічного переосмислення важливим є поняття вторинної номінації [22: 77].

Утворення професійних фразеологічних одиниць (професіоналізмів) можна розглядати як особливий випадок вторинної непрямой номінації [22]. Фразеологізація професійних сполучень зумовлена загально мовленнєвою тенденцією до їх вживання в переносному, метафоричному значенні. У мовленнєвій комунікації професійним фразеологізмам належить особлива роль, оскільки вони не просто передають певну інформацію, але й впливають на почуття та уяву реципієнта завдяки своїй метафоричності [2; 4; 22].

У нашій статті термін “фразеологічність” віднесено не до мови, а до мовлення, де він розглядається як один з його основних властивостей. В ПОД фразеологічність виявляється в насиченості мовлення професійними фразеологічними одиницями. Разом з тим така її властивість не є функцією одного лише кількісного фактора, хоча досить яскраво відбивається у ньому. Наприклад, під час ПОД використання фразеологічних дієслів run into у фразі *As you know we've run into a few problems ...* замість we have encountered і come up у фразі *Please, come up with some ideas as to why these problems may have arisen!* замість think of some ideas / have some ideas варто розуміти як прояви економності й ефективності даних висловлювань, що реалізують властивості словосполучень досягати більшої компактності, стійкості і підвищеного інформаційного та емоційно-експресивного ефекту за рахунок образного переосмислення словосполучення в цілому або його частин [14: 171–176].

Згідно ситуативного підходу стиль мовлення встановлюється на основі стилістичної диференційованості в залежності від умов/ ситуацій, в яких воно протікає і які входять до сфери професійно орієнтованого спілкування. У навчанні ПОД стилістична диференційованість відіграє значну роль на інформативно-підготовчому етапі, оскільки на ній базується пошук і повідомлення інформації [19: 3–6]. Стилістична диференціація виникає як результат дій, спрямованих на відбір ряду однорідних у стилістичному відношенні мовленнєвих явищ.

Крім того, варто мати на увазі, що в мовленнєвій дійсності немає чітких граней між функціонально-стильовими різновидами, зустрічається чимало перехідних явищ. Так, під час ПОД, у якій,

наприклад, йдеться про розвиток техніки або упровадження енергозберігаючих технологій у виробництво з'являються жанри, що сполучають у собі риси наукового й офіційно-ділового стилів (наприклад, під час обговорення патентів, надання пояснень щодо користування технікою тощо) [20; 24].

У рамках навчання ПОД подальшого дослідження потребують принципи відбору лінгвістичних особливостей, а також критерії відбору навчального матеріалу відповідно до відібраних лінгвістичних особливостей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авербух К.Я. Лексические и фразеологические аспекты перевода : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / К.Я. Авербух, О.М. Карпова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2009. – 176 с.
2. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика / И.С. Алексеева. – СПб. : Союз, 2001. – 288 с.
3. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии / Н.Н. Амосова. – СПб. : Наука, 2003. – 233 с.
4. Арнольд И.В. Стилистика: Современный английский язык / И.В. Арнольд. – М. : Флинта : Наука, 2002. – 320 с.
5. Балли Ш. Французская стилистика / Ш. Балли. – М. : Едиториал УРСС, 2009. – 392 с.
6. Бухбиндер В.А. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В.А. Бухбиндер. – К. : Вищ. школа, 1980. – 248 с.
7. Влахов С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. – М. : Междунар. отношения, 1986. – 322 с.
8. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П.Я. Гальперин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 94 с.
9. Гойхман О.Я. Основы речевой коммуникации : учебник для вузов / О.Я. Гойхман, Т.М. Надеина. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
10. Голикова Ж.А. Перевод с английского на русский / Ж.А. Голикова. – М. : Нов. издание, 2003. – 287 с.
11. Дридзе Т.М. Язык информации и язык реципиента как факторы информированности / Т.М. Дридзе // Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. – М. : Наука, 1972. – С. 34–80.
12. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [під ред. С Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
13. Зорівчак Р.П. Статус реалії як перекладознавчого терміна / Р.П. Зорівчак. – К. : А.С.К., 1985. – 164 с.

14. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение : учеб. пособие / В.Н. Комиссаров. – М. : ЭТС, 2002. – 424 с.
15. Кочерган М.П. Загальне мовознавство / М.П. Кочерган. – К. : Академія, 1999. – 500 с.
16. Красных В.В. Этнопсихолінгвістика і лінгвокультурологія : курс лекцій / В.В. Красных. – М. : ИТДГК “Гнозис”, 2002. – 284 с.
17. Кунин А.В. Курс фразеології сучасного англійського мови / А.В. Кунин. – М. : Высш. школа, 1966. – 144 с.
18. Мороз А.А. Реалія як об’єкт лінгвістичного дослідження / А.А. Мороз. – Бердянськ : БДПУ, 1999. – 242 с.
19. Селезнева В.М. Обучение устной иноязычной речи как средству профессионального общения (неязыковой вуз) на материале специальности “физика, английский язык” : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания” / В.М. Селезнева. – М. : МГУ, 1982. – 16 с.
20. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л. Скалкин. – М. : Рус. яз., 1981. – 248 с.
21. Сорокин Ю.А. Межличностное общение и его этнокультурная специфика [Электрон. ресурс] / Ю.А. Сорокин // *Hermeneutics and Rhetoric in Russia*. – 2002. – № 1. – Режим доступа : www.hermeneuticsonline.net
22. Телия В.Н. О феномене воспроизводимости языковых выражений / В.Н. Телия // *Язык, сознание, коммуникация*. – Вып. 30. – М. : Изд-во “Макс прес”, 2005. – С. 4–42.
23. Funk H. Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung / H. Funk, U. Ohm. – Bonn : Der Bundeministerium für Bildung und Wissenschaft, 1991. – 236 S.
24. Zopy S.A. Scheme for Teacher Education : Memory, Meaning and Methods / S.A. Zopy. – Luxemburg : RBK, 2003. – P. 234–286.

УДК 881.111:378.147.091.3

**АСПЕКТНИЙ ПІДХІД
ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ДЛЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЦІЛЕЙ У НЕМОВНИХ ВНЗ**

*Тарнопольський О.Б., докт. пед. наук (Дніпропетровськ),
Корнева З.М., канд. пед. наук (Київ)*

Стаття базується на розгляді багатокomпонентності професійної англomовної комунікативної компетенції, що підлягає формуванню у студентів немовних ВНЗ, які вивчають англійську мову для спеціальних цілей. Робиться висновок, що навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних вишах повинно бути аспектним і фокусуватися на чотирьох аспектах: лінгвістичному, соціолінгвістичному, психологічному і предметному. Розкриваються практичні наслідки запропонованого підходу для розробки підручників з англійської мови для немовних ВНЗ.

Ключові слова: професійна комунікативна компетенція, аспектність, лінгвістичний, соціолінгвістичний, психологічний та предметний аспекти.

Тарнопольский О.Б., Корнева З.М. Аспектный подход к обучению английскому языку для специальных целей в неязыковых вузах.

Статья базируется на рассмотрении многокомпонентности профессиональной англоязычной коммуникативной компетенции, подлежащей формированию у студентов неязыковых вузов, изучающих английский язык для специальных целей. Делается вывод о том, что обучение английскому языку для специальных целей в неязыковых вузах должно быть аспектным и фокусироваться не менее чем на четырех аспектах: лингвистическом, социолингвистическом, психологическом и предметном. Раскрываются практические следствия предложенного подхода для разработки учебников английского языка для неязыковых вузов.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, аспектность, лингвистический, социолингвистический, психологический и предметный аспекты.

Tarnopolsky O.B., Kornieva Z.M. Aspect Approach to Teaching ESP in Non-linguistic Tertiary Educational Institutions.

The article is based on the analysis of multi-component nature of professional English communicative competence that is supposed to be developed by students

of non-linguistic tertiary educational institutions who learn ESP. A conclusion is made that, due to the above, teaching ESP in non-linguistic tertiary educational institutions should be aspected and focus on not less than four aspects: the linguistic aspect, the sociolinguistic aspect, the psychological aspect and the subject aspect. Practical consequences of this approach for preparing ESP textbooks for students of non-linguistic tertiary educational institutions are discussed.

Key words: professional communicative competence, aspected nature, linguistic, sociolinguistic, psychological and subject aspects.ive competence, aspected nature, linguistic, sociolinguistic, psychological and subject aspects.

Формування іншомовної комунікативної компетенції є визнаною у світі загальною метою навчання усіх іноземних мов для будь-яких конкретних практичних цілей і в будь-яких видах навчальних закладів [2; 6; 8; 9]. Усі дослідники феномена комунікативної компетенції визнають її багатокомпонентний характер, хоча різні автори вносять до складу цієї компетенції різну кількість компонентів під різними назвами [див., наприклад: 5; 7]. Найчастіше лише назви є різними, а по суті перелічені компоненти співпадають, але інколи деякі автори виділяють як окремі компоненти ті, які інші дослідники розглядають як складові частини ширших компонентів. Найпоширенішою та загальновизнаною є та структура іншомовної комунікативної компетенції, що представлена у *Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти* [2: 13] і на яку ми надалі будемо спиратися. Згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями, комунікативна компетенція складається з лінгвістичної компетенції (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до норм системи мови), соціолінгвістичної компетенції (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до тих культурних норм, які існують у даній мовній та культурній спільноті [6]) та прагматичної компетенції (здатність комуніканта продукувати та розуміти усне та письмове мовлення відповідно до власних цілей і намірів, взаємовідносин з іншими комунікантами, конкретної комунікативної ситуації).

Але слід зауважити, що сказане вище про структуру комунікативної компетенції стосується загальної компетенції, тобто такої, яка функціонує при спілкуванні загальноживаною мовою у мовленні, яке не сконцентроване на обговоренні специфічних питань, наприклад,

суто професійних. Саме ця компетенція формується, коли вивчається іноземна мова загального (загальнонаціонального) ужитку. Якщо ж ідеться про навчання іноземної (у нашому випадку, англійської) мови для професійного спілкування, тобто для спеціальних цілей, у немовних ВНЗ, то тут у студентів повинна формуватися не загальна, а професійно орієнтована, або *професійна* [3] комунікативна компетенція, цілком зорієнтована саме на професійну комунікацію. Така компетенція, зберігаючи лінгвістичний, соціолінгвістичний та прагматичний компоненти як базові, не може не мати додаткових компонентів, що обслуговують саме професійне спілкування. Від того, які компоненти професійної комунікативної компетенції у їхній сукупності будуть виділені, залежить організація та методика навчання іноземної (англійської) мови для спеціальних, тобто професійних, цілей у немовних ВНЗ. Тому **метою** даної статті є розгляд структури такої компетенції з формулюванням на цій основі деяких базових положень організації навчального процесу та підготовки професійно орієнтованих підручників з англійської мови для цих навчальних закладів.

Одна з небагатьох робіт, які розглядали структуру (компонентний склад) професійної англомовної комунікативної компетенції, є робота Л.О. Єрмакової [1]. Авторка включає до складу цієї компетенції лінгвістичний, предметний, формально-логічний, лінгвосоціокультурний (те ж саме, що зараз прийнято називати соціолінгвістичним компонентом) та паралінгвістичний компоненти (компетенції). Прагматична компетенція випала з поля зору дослідниці, з чим, звичайно, неможливо погодитися, виходячи з сучасних даних про склад комунікативної компетенції.

Але у зв'язку з цим потрібно відзначити, що у навчальній практиці прагматична компетенція може формуватися лише у процесі розвитку лінгвістичної та соціокультурної компетенцій. Наприклад, навчаючи висловлювати ввічливе прохання незнайомій людині у ситуації випадкового контакту (попросити у перехожого показати дорогу до якогось місця у чужому місті), ми робимо це через аналіз та засвоєння студентами або учнями тих мовних засобів, які використовуються для формування такого висловлювання, та аналіз і засвоєння тих соціолінгвістичних (соціокультурних) норм стосовно звернення з проханням до незнайомої людини, що існують у даній мовній та

культурній спільноті. Таким чином, хоча прагматична компетенція є, безумовно, самостійним компонентом комунікативної компетенції і не може бути викреслена з її компонентного складу, її формування відбувається у процесі розвитку лінгвістичної та соціолінгвістичної компетенції і не виділяється, на відміну від цих двох компетенцій, в окремий навчальний аспект.

Але таким окремим аспектом, безумовно, стає предметна компетенція (обізнаність у предметному змісті спілкування) – і її включення до складу професійної комунікативної компетенції є, мабуть, найбільш позитивною рисою у запропонованій Л.О. Єрмаковою структурі останньої. Неможливо спілкуватися іноземною мовою з професійних питань, не володіючи предметним змістом такого спілкування. Тому цей предметний зміст повинен пронизувати увесь процес навчання іноземної мови. В результаті у студентів буде розвиватися предметна компетенція засобами цієї мови, навчальний процес з неї буде інтегруватися у навчання фахових дисциплін, а та англomовна комунікативна компетенція, яку студенти розвиватимуть у себе, відразу буде формуватися як компетенція професійна.

Не менш важливим для визначення складу професійної іншомовної комунікативної компетенції є виділення Л.О. Єрмаковою [1] її формально-логічного компоненту (компетенції). Це здатність продукувати логічно побудовані та зв'язні усні та письмові висловлювання і вміння передавати цю зв'язність та логічність через спеціальні формальні мовні засоби (наприклад, *link words* в англійській мові, такі як *furthermore*, *nevertheless*, *on the other hand*, *first*, *next* та інші). Формально-логічна компетенція передбачає також здатність комуніканта розуміти логіку та взаємозв'язок усних та письмових висловлювань, що ним сприймаються, у тому числі орієнтуючись на формальні мовні засоби зв'язку (*cohesion*). Не варто навіть і доводити важливість навчання цього компоненту у формуванні саме професійної комунікативної компетенції, оскільки, на відміну від побутової комунікації, професійне спілкування, що позбавлене логічності, зв'язності та єдності, заздалегідь приречене на провал.

Але формування формально-логічного компоненту професійної англomовної комунікативної компетенції студентів не є окремим аспектом у навчанні. Цей компонент цілком залежить від предметної компетенції, оскільки у даному випадку йдеться про логічність та

зв'язність професійного предметного змісту висловлювань, і ця логічність та зв'язність цілком залежать від цього змісту. Формально-логічна компетенція також залежить від соціолінгвістичної компетенції (культурно обумовлені норми передавання зв'язності та логічності мовлення) та лінгвістичної компетенції (мовні форми передавання зв'язності). Таким чином, формально-логічна компетенція формується не самостійно, як окремий аспект, а в межах і під егідою предметної компетенції із залученням того, що належить до соціолінгвістичної та лінгвістичної компетенції.

Як було вже згадано вище, Л.О. Єрмакова [1] виділяє ще й паралінгвістичну компетенцію як компонент професійної іншомовної комунікативної компетенції. Паралінгвістична компетенція забезпечує здатність розуміти та правильно, у відповідності до соціокультурних норм, вживати невербальні компоненти комунікації: жести, міміку, нормативну відстань між співбесідниками тощо. Дослідниця включає паралінгвістичну компетенцію до складу професійної іншомовної комунікативної компетенції на підставі того, що існують специфічні для професійного спілкування паралінгвістичні вміння – наприклад, уміння “читати” креслення. Але таке включення здається перебільшенням. Специфічні для професійного спілкування паралінгвістичні вміння є, як правило, інтернаціональними (наприклад, технічні креслення у всьому світі виконуються на основі однакових або дуже близьких норм). Що ж стосується суто національної специфіки паралінгвістичних явищ, то у тому дуже невеликому обсязі, в якому їй потрібно навчати у немовних ВНЗ, це можна робити у межах формування соціолінгвістичної компетенції.

Але є ще один компонент професійної іншомовної комунікативної компетенції, який не враховувався у попередніх дослідженнях, за винятком роботи О.Б. Тарнопольського та С.П. Кожушко [3: 37]. Мається на увазі психологічна компетенція. Професійне спілкування – це завжди ділове спілкування. Воно передбачає вміння доводити свою точку зору, переконувати партнерів по усній або письмовій комунікації, вміння знайти правильний підхід до них та багато інших суто психологічних вмінь. Їх потрібно спеціально навчати у межах формування професійної іншомовної (англомовної) комунікативної компетенції, і таке навчання буде складати окремий аспект у навчальному процесі з англійської мови у немовних ВНЗ.

Таким чином, на основі всього сказаного можна зробити висновок, що професійна іншомовна комунікативна компетенція, яка підлягає формуванню у студентів немовних ВНЗ, складається з принаймні шести компонентів: *лінгвістичної компетенції, соціолінгвістичної компетенції, прагматичної компетенції, формально-логічної компетенції, психологічної компетенції та предметної компетенції*. Ці шість компонентів формуються у студентів у межах чотирьох окремих навчальних аспектів, які відповідають основним складовим загальної професійної іншомовної (англомовної) комунікативної компетенції:

1. *Лінгвістичного аспекту* (для формування лінгвістичного та прагматичного компонентів комунікативної компетенції, а також для розвитку лінгвістичної складової формально-логічної компетенції).

2. *Соціолінгвістичного аспекту* (для розвитку соціолінгвістичного та прагматичного компонентів комунікативної компетенції, а також для розвитку соціокультурної складової формально-логічної компетенції).

3. *Психологічного аспекту* (для розвитку психологічної компетенції з метою забезпечення психологічної адекватності англomовного спілкування).

4. *Предметного аспекту* (для встановлення зв'язків з майбутньою спеціальністю, забезпечення професійного характеру комунікативної компетенції, яка формується, та для розвитку формально-логічної компетенції).

Виходячи з проведеного аналізу, зрозуміло, що для ефективного формування професійної англomовної комунікативної компетенції у студентів немовних ВНЗ необхідним є *аспектний (чотирьохаспектний) підхід* до організації навчального процесу, створення відповідної його методики навчання та відповідних підручників з англійської мови для спеціальних цілей.

Слід зауважити, що вперше у вітчизняній методиці навчання іноземних мов поняття аспектного (точніше, *багатоаспектного*) підходу до побудови навчального процесу було сформульовано у докторській дисертації Н.І. Ушакової [4], присвяченій викладанню російської мови як іноземної студентам-іноземцям в українських ВНЗ. Дослідниця, виходячи з цілей та умов такого викладання, виділила: аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, особистісно-

орієнтований, освітній, стратегічний та проблемний навчальний аспекти (методологічний рівень); міжкультурний, комунікативно-когнітивний аспекти, аспект ефективного освітнього мовного середовища, систему рівнів володіння мовою, відповідну до європейської шкали мовних компетенцій (соціокультурний рівень); метамовний та семіотико-поліграфічний аспекти (лінгводидактичний рівень). Ми у своєму дослідженні виходимо із зовсім інших умов та цілей викладання (навчання студентів немовних ВНЗ англійської мови для спеціальних цілей). Тому була запропонована інша основа для виділення навчальних аспектів: компонентний склад професійної англійської комунікативної компетенції, яка підлягає формуванню у студентів. Саме на цій основі були виділені чотири перелічені вище навчальні аспекти: лінгвістичний, соціолінгвістичний, психологічний та предметний.

Говорячи про окремі навчальні аспекти у процесі навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ, зовсім не мається на увазі, що такі аспекти повинні викладатися відокремлено один від одного. Це неможливо і могло б завдати тільки великої шкоди. Усі аспекти у навчальній практиці повинні бути *інтегрованими*, як вони інтегровані в уже сформованій комунікативній компетенції. Йдеться лише про те, що у кожній окремій ланці навчального процесу основна увага як викладача, так і студентів *фокусується* на одному певному аспекті, а те, що належить до інших аспектів, опрацьовується попутно та засвоюється студентами мимовільно. Упродовж циклу занять, який, як правило, об'єднується однією змістовною темою, що вивчається (у наших умовах це зазвичай тема за майбутнім фахом студентів, наприклад "Ділові контракти" в економічних вишах), фокус пересувається з аспекту на аспект. У межах одного тематичного циклу занять обов'язково охоплюються всі чотири аспекти на змістовному матеріалі кожної конкретної теми, причому кожному з аспектів повинна приділятися однакова увага і на нього має відводитися приблизно однаковий обсяг навчального часу.

Що ж стосується того, в якій послідовності проводити роботу над кожним із аспектів у кожному з тематичних циклів занять, то, враховуючи те, що у немовних вишах усі заняття з самого початку повинні проводитися англійською мовою, оскільки студенти здебільшого вступають з вихідним рівнем володіння B1 [2],

найраціональнішим початковим аспектним фокусом доцільно вважати предметний, а не лінгвістичний аспект. Це дасть можливість з початку роботи над кожною професійно орієнтованою темою розкрити студентам її предметний зміст, що створить змістовну основу для подальшої англомовної мовленнєвої комунікації. Аналогічно, другим аспектом, на якому фокусується увага викладачів та студентів, є соціолінгвістичний аспект, для створення культурологічного та прагматичного підґрунтя для подальшої комунікації за певною темою. Тоді, третім аспектом, цілком природно, стане лінгвістичний, а останнім – психологічний аспект.

Виходячи із сказаного, у новому підручнику з англійської мови для студентів немовних ВНЗ, який зараз нами розробляється, кожний тематичний розділ (*unit*) поділяється на чотири рівнозначущих фокуси, на кожний з яких планується приблизно однакова кількість навчального часу роботи над розділом: *Subject Focus* (Предметний фокус), *Sociolinguistic Focus* (Соціолінгвістичний фокус), *Language Focus* (Лінгвістичний фокус) та *Psychological Focus* (Психологічний фокус). Це робить підручник, що створюється, цілком аспектним та чітко зорієнтованим на поступове формування різних складових професійної англомовної комунікативної компетенції у їхній єдності.

Перспективою подальшого дослідження, після завершення розробки підручника, є його експериментальна апробація з метою остаточного відпрацювання методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ермакова Л.А. Обучение чтению на английском языке (первый этап неязыкового вуза): дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Л.А. Ермакова. – Москва, 1988. – 308 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. українського видання С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвіт, 2004. – 192 с.
4. Ушакова Н.І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02: “Теорія та методика навчання (російська мова)” / Н.І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 45 с.

5. Bachman F. The construct validation of some components of communicative proficiency / F. Bachman, A.S. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – Vol. 16, No 3. – P. 449–464.
6. Hymes D.H. On communicative competence / D.H. Hymes. – Philadelphia : University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.
7. Moirand S. Enseigner a communiquer en langue йtrangire / S. Moirand. – Paris : Hachette, 1982. – 188 p.
8. Paulston C.B. Linguistic and communicative competence: Topics in ESL / C.B. Paulston. – Clevedon : Multilingual Matters, 1992. – 145 p.
9. Yalden J. Principles of course design for language teaching / J. Yalden. – Cambridge : Cambridge University Press, 1995. – 207 p.

УДК 811.161.2'243:378.147

ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ПРОБЛЕМИ, ПОШУКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Тростинська О.М., канд. філол. наук, Петров І.В. (Харків)

У статті проаналізовано досвід, набутий кафедрою мовної підготовки у сфері викладання української мови як іноземної, описано створені навчально-методичні матеріали з української мови та визначено перспективи подальшої методичної роботи.

Ключові слова: українська мова, навчальна програма, іноземні учні, мовна компетенція.

Тростинская О.Н., Петров И.В. Преподавание украинского языка как иностранного: проблемы, поиски, перспективы. В статье проанализирован опыт, приобретенный кафедрой языковой подготовки в сфере преподавания украинского языка как иностранного, описаны созданные учебно-методические материалы по украинскому языку и определены перспективы дальнейшей методической работы.

Ключевые слова: украинский язык, учебная программа, иностранные учащиеся, языковая компетенция.

Trostynska O.M, Petrov I.V. Teaching of the Ukrainian language as a Foreign One: Problems, Search, Perspectives.

The experience gained by the language training department in the field of teaching the Ukrainian language as a foreign one has been analyzed in the article;

educational and methodical materials on the Ukrainian language have been described and the perspectives of intending educational and methodical work have been determined.

Key words: Ukrainian language, educational program, foreign students, language competence.

Викладання української мови іноземцям розпочалося у Центрі міжнародної освіти ХНУ імені В.Н.Каразіна порівняно недавно. І хоча традиційно на Сході України українську мову вивчає невелика кількість іноземних громадян, кафедрою мовної підготовки Центру міжнародної освіти ведеться постійна науково-дослідна робота, метою якої є розробка положень методики викладання української мови різним категоріям іноземних громадян, що навчаються у вищих навчальних закладах або живуть в Україні і хочуть отримати українське громадянство, і реалізація цих положень у навчальних програмах та навчальних посібниках з української мови для іноземців.

Під час роботи з іноземцями викладачі зіткнулися з багатьма проблемами, серед яких – відсутність навчальних програм з української мови для іноземців, невідповідність кількості та якості підручників з української мови для іноземців потребам навчання, недостатня розробленість положень методики викладання української мови як іноземної. Розв'язання цих проблем пов'язано з вирішенням таких завдань:

- вивчення комунікативних потреб іноземних громадян різних категорій;
- розробка концепції викладання української мови іноземним громадянам різних категорій;
- розробка навчальних програм з української мови для іноземних громадян;
- створення навчальних посібників з української мови з урахуванням особливостей різних категорій іноземних учнів;
- створення тестів з української мови для визначення рівня володіння мовою іноземних студентів та іноземців, що хочуть отримати українське громадянство.

Мета статті – проаналізувати досвід, набутий кафедрою мовної підготовки у сфері викладання української мови як іноземної, описати створені навчально-методичні матеріали з української мови та визначити перспективи подальшої методичної роботи.

Викладачами кафедри мовної підготовки була проведена диференціація іноземних громадян, що навчаються у вищих навчальних закладах України, залежно від напрямів, спеціалізації, етапу навчання, існуючої бази знань та рівня мовної підготовки; вивчені комунікативні потреби іноземних громадян різних категорій щодо володіння українською мовою; розроблена концепція викладання української мови різним групам іноземців. Результати цієї роботи були викладені у наукових публікаціях [1–5; 7]. Теоретичні положення методики викладання української мови як іноземної були реалізовані у навчальних програмах з української мови за професійним спрямуванням для іноземців, у „Єдиній типовій навчальній програмі з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації” та навчальному комплексі з української мови для іноземців, що включає підручник з української мови, посібник з країнознавства та контрольні тести з української мови для визначення рівня володіння мовою іноземців.

Результати науково-дослідної роботи упроваджені в навчальному процесі викладання української мови як іноземної у межах курсів „Українська мова за професійним спрямуванням для іноземців”, „Ділова українська мова для іноземців”, „Практична українська мова для іноземців”.

Курс „Українська мова за професійним спрямуванням” включено до навчальних планів з усіх спеціальностей на всіх факультетах. Мета курсу української мови – формування мовної особистості та розширення мовної компетенції майбутнього спеціаліста у професійній сфері. Завдання курсу – навчання норм сучасної української літературної мови, набуття навичок оперування термінологією майбутньої спеціальності та вільного володіння різними функціональними стилями у навчальній діяльності і професійному спілкуванні, засвоєння відомостей про призначення і структуру ділових документів. Слід зазначити, що до 2010 року українська мова на факультетах вивчалась у межах курсів „Українська мова за професійним спрямуванням” або „Ділова українська мова” обсягом 54 навчальні години протягом одного семестру. Згідно наказу МОН України від 29 березня 2010 року курс „Українська мова за професійним спрямуванням” обсягом 108 навчальних годин (72 години

практичних занять і 36 годин самостійної роботи) має вивчатися протягом трьох семестрів. Очевидно, що мета і завдання курсу української мови для іноземців мають відрізнятись від загально визначених. Водночас серед іноземних студентів чітко розрізняються два контингенти: іноземні студенти, що вільно володіють російською мовою (студенти з країн СНД), та іноземні студенти з далекого зарубіжжя, які почали вивчення російської мови на підготовчих факультетах.

Іноземні студенти з країн СНД мають вивчати українську мову відповідно до навчальних планів своїх спеціальностей. До завдань курсу української мови для іноземних студентів-нефілологів належать формування вмій і навичок володіння українською мовою, розвиток комунікативної компетенції, потрібної у навчальній діяльності, знайомство зі структурою основних ділових документів, необхідних студентові під час навчання, та з основами професійного мовлення. З огляду на визначені завдання до програми курсу включені фонетичні і граматичні теми, що формують практичні навички володіння українською мовою, мовні теми, що відповідають потребам навчальної діяльності, кілька тем з сучасного діловодства та теми, що розкривають особливості функціонування у сучасній українській мові наукового стилю мовлення і мови професійного спілкування.

Для іноземних студентів-нефілологів із далекого зарубіжжя мовою навчання у більшості навчальних закладів на Сході України є російська. Необхідність вивчення української мови цією категорією студентів встановлюється адміністрацією факультетів, що призводить до відмови факультетів від рекомендацій навчального плану.

До навчальних планів факультету іноземних мов включено два курси української мови: на I курсі дисципліна “Сучасна українська мова” (загальний обсяг 54 години, з них 36 аудиторних годин і 18 годин самостійної роботи) та на II і III курсах дисципліна “Українська мова за професійним спрямуванням” (108 навчальних годин, 72 години аудиторні і 36 годин самостійної роботи відповідно). Вивчення цих дисциплін спрямоване на поглиблення знань української мови, отриманих під час навчання у середній школі, і розвиток професійної компетенції студентів. Іноземні студенти, які ніколи не вивчали українську мову, не можуть опанувати українську разом з

українськими студентами і теж мають бути виділені під час вивчення цього курсу в окрему групу.

Для іноземних студентів з країн СНД, які навчаються на факультеті іноземних мов, складена програма з сучасної української мови, що включає вивчення особливостей фонетичної і граматичної систем української мови (чергування голосних і приголосних, спрощення, подвоєння приголосних, уживання паралельних відмінкових закінчень іменників, відмінювання прикметників і числівників, розряди і відмінювання займенників, утворення часових форм дієслів тощо) та засвоєння розмовних тем, що відповідають основним комунікативним потребам студентів (“Український етикет”, “Знайомство”, “Навчання в університеті”, “Український календар” тощо). Під час вивчення дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” студенти поглиблюють свої знання з граматики і лексики української мови. Оскільки значна частина навчальних годин у межах цієї дисципліни відводиться на самостійну роботу, студентам пропонується написати реферат на одну з мовних тем. Теми підібрані таким чином, що, з одного боку, поглиблюють теоретичні знання української мови, з іншого – розширюють лексичний і термінологічний запас (мова для цих студентів-філологів є об’єктом професійного вивчення). Крім того, під час написання рефератів студенти реалізують отримані знання на практиці. Для іноземних студентів з далекого зарубіжжя, що навчаються на факультеті іноземних мов, російська мова є другою іноземною, що потребує великої кількості навчального навантаження з російської мови, тому українську мову вони не вивчають, а відведені на неї години використовуються на заняття з російської мови.

Найбільшою проблемою навчання зазначеного курсу є відсутність єдиного підручника з української мови для іноземних студентів. Існуючі підручники з української мови для іноземців розраховані на значно більший обсяг навчальних годин і не враховують особливостей різних функціональних стилів, диференціація яких важлива для іноземців. Численні підручники з українського ділового та професійного мовлення створені для українських студентів і не розраховані на іноземних громадян. Отже, нагальною потребою стала розробка навчальних посібників з української мови для іноземних студентів, що враховували б усі особливості курсу. Тому кафедрою мовної підготовки створено навчальний комплекс з української мови

для іноземців, який включає базовий підручник, посібник з країнознавства і тести [11].

Підручник з української мови для іноземців [8] складається з трьох частин. Перша частина „Фонетико-граматичний курс української мови” містить 15 уроків, у яких представлено фонетичну та граматичну систему української мови. Кожний урок побудовано за єдиною схемою. Під час розробки методичної стратегії і визначення структури кожного уроку враховувались комунікативні потреби іноземних студентів у володінні українською мовою, актуальність граматичного і лексичного матеріалу для сфер навчання і побутового спілкування, пізнавальні інтереси студентів. Граматичний матеріал уроку представлено у вигляді граматичних таблиць і схем із граматичними коментарями та рекомендаціями з уживання граматичних конструкцій і форм у мовленні. Граматичний коментар до таблиці подається російською мовою і здійснюється на порівнянні особливостей української граматичної системи з російською.

До кожного уроку включено тексти і діалоги, на основі яких формується лексична мовна компетенція учнів. Тексти підібрані за принципом презентації граматичних явищ, які вивчаються в уроці, і враховують комунікативні потреби іноземців у спілкуванні українською мовою. Діалоги направлені на активізацію вивченого лексико-граматичного матеріалу у вільному мовленні.

У кінці кожного уроку вміщено систему вправ, що включає вправи на спостереження, різноманітні тренувальні вправи, комунікативні вправи, які розвивають навички вживання граматичних форм і структур в усному мовленні, вправи на побудову власних текстів з використанням вивченого лексико-граматичного матеріалу та вправи на переклад з російської мови на українську. Така система вправ дає можливість студентам засвоїти граматичні форми і явища, що вивчаються, та виробити навички їхнього використання в усному і писемному мовленні.

У другій частині підручника “Ділова українська мова” міститься загальна інформація про основні стильові ознаки офіційно-ділового стилю мовлення в українській мові та реквізити і правила складання ділових документів. Розроблена у другій частині система вправ спрямована на формування у студентів умінь і навичок складати різні види документів українською мовою.

Третя частина підручника “Українська мова за професійним спрямуванням” знайомить студентів з особливостями функціонування в українській мові наукового стилю мовлення, основними мовними засобами цього стилю та його основними жанрами. Як один з найбільш уживаних у навчальному процесі наукових жанрів розглядається студентська наукова робота. Завдання цього розділу спрямовані на формування в іноземних студентів навичок написання наукової роботи українською мовою на прикладі написання реферату.

Посібник із країнознавства “Знайомтесь: Україна” складається із чотирьох розділів, які містять тексти й систему завдань, спрямованих на розширення лексичного запасу, розвиток навичок читання та міжкультурного спілкування іноземних студентів.

Метою посібника є забезпечення лінгвокультурної адаптації іноземних студентів та інших категорій іноземних громадян, що перебувають в Україні, розвиток міжкультурної компетентності іноземців, ознайомлення з культурою України, її звичаями, системою освіти, основними характеристиками суспільного життя.

Перша частина посібника містить 8 країнознавчих тем, в яких подані основні відомості про історію та культуру України. Тексти забезпечені системою завдань, що готують і контролюють процес читання й розуміння текстів. Кожний текст супроводжується списком лексичних одиниць, рекомендованих для засвоєння даної теми.

Передтекстові завдання формують навички аналізу структури слова, словосполучення, речення, розширюють лексичний запас студентів у соціокультурній сфері спілкування. Притекстові завдання навчають пошуку інформації в тексті, формують навички інформативного членування тексту, розвивають уміння в різних видах читання. Післятекстові завдання перевіряють засвоєння лексичного країнознавчого матеріалу шляхом підготовки монологічного висловлювання на задану тему.

Друга частина посібника містить додаткові матеріали – тексти соціокультурного характеру, які можуть бути використані у групах аспірантів, стажистів або студентів старших курсів факультетів гуманітарного профілю для розширення лексичного запасу й обсягу країнознавчих знань про Україну.

Третя частина посібника містить тексти для самостійного читання, які спрямовані на розширення лексичного запасу іноземних студентів

та інших категорій іноземних громадян. В текстах для самостійної роботи містяться додаткові знання про українські історичні пам'ятки, місця для відпочинку. Четверта частина посібника містить 5 тем для самостійної роботи, спрямованих на задоволення комунікативних потреб іноземних громадян різних категорій. Тексти виконують завдання лінгвокультурної адаптації іноземців в українському мовному середовищі.

У процесі роботи з даним посібником здійснюється взаємопов'язане навчання різних видів мовленнєвої діяльності.

До навчального комплексу були розроблені контрольні тести, що перевіряють рівень засвоєння лексики та вивчених граматичних і лінгвокультурологічних тем, що увійшли до складу підручника і посібника. За допомогою тестів перевіряються знання активної лексики, української граматики, а також розуміння змісту вивчених країнознавчих тем. Тести можна використовувати як одну з форм поточного або модульного контролю під час навчального процесу, з тестами можна працювати в аудиторії з наступним контролем з боку викладача, вони можуть бути використані студентами для самоконтролю. Крім того тести є контрольним матеріалом для визначення рівня володіння лексикою, граматикою і мінімумом країнознавчих відомостей особами, які хочуть здобути українське громадянство.

В університеті навчаються кілька іноземців, які закінчили підготовчі факультети з українською мовою навчання і продовжують вивчати українську мову як іноземну. Відповідно до наказу № 260 Міністерства освіти і науки України від 4 квітня 2006 року українська мова читається іноземним студентам-нефілологам на 1 – 4 курсах в обсязі 702 навчальні години. Викладачі кафедри мовної підготовки ЦМО ХНУ імені В.Н. Каразіна взяли участь у розробці „Єдиної типової навчальної програми з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації” [6], що є головним чинником створення методичного та інформаційного забезпечення мовної підготовки іноземних студентів, які навчаються у ВНЗ України [9; 10].

Програма складається з пояснювальної записки і 3-ох розділів.

У пояснювальній записці містяться базові положення навчання української мови студентів-іноземців на основних факультетах.

I розділ визначає мету, завдання, етапи, зміст, методи і форми навчання, форми контролю, орієнтовану тематику текстових матеріалів.

У II розділі описано основний етап навчання (I–II курси), визначено зміст навчання на основному етапі, кількість аудиторних годин та годин для самостійної роботи, розподіл навчального матеріалу за модулями, вимоги до рівня володіння студентами видами мовленнєвої діяльності, комунікативні завдання, тематика за сферами спілкування, мовний матеріал, що необхідний для досягнення відповідного рівня мовної компетенції.

Головна особливість Програми полягає в тому, що навчальний матеріал у ній структуровано за принципами кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Кожний модуль містить зміст мовної компетенції (граматичний матеріал), комунікативні завдання в усіх видах мовленнєвої діяльності у відповідних комунікативних сферах, типи завдань і вимоги до підсумкового контролю.

У III розділі Програми подано опис завершального етапу навчання (III курс та перший семестр IV курсу), визначено комунікативні завдання, зміст навчання, зміст мовної компетенції, структура модулів, типи завдань і вимоги до підсумкового контролю та державного іспиту, який студенти складають на завершення вивчення української мови.

Програма рекомендована Міністерством освіти і науки України як навчальна програма для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III–IV рівнів акредитації.

Зважаючи на потребу у навчально-методичних матеріалах з української мови для іноземних студентів основного етапу навчання, кафедра мовної підготовки планує в майбутньому створити підручник, який би охоплював необхідний обсяг інформації та задовольняв комунікативні потреби учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бей Л.Б. Викладання української мови в умовах обмеженого мовного оточення / Л.Б. Бей // Мова і культура: Вип.4 // гол. ред. Д.Г. Бурого. – К. : Видав. Дім Д. Бурого, 2002. – Т.5. Ч.1. Проблеми гуманізації навчання і культурологічний підхід до методики викладання мови і літератури. – С. 20–26.

2. Бей Л.Б. Вплив мовного середовища на зміст та викладання української мови іноземним студентам на Сході України / Л.Б. Бей // Фахова підготовка іноземних громадян в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. 4–6 лют. 2002 р. – К., 2002. – С. 107–113.
3. Бей Л.Б. Курс ділової української мови для іноземних студентів / Л.Б. Бей // зб. наук. праць гуманітарних кафедр / ХНТУСГ ім. П. Василенка. – Харків, 2005. – С. 37–41.
4. Бей Л.Б. Особливості навчання української мови іноземних студентів на Сході України / Л.Б. Бей, О.М. Тростинська // Мова і культура: Вип. 11. – К. : Видав. Дім Д. Бурого, 2009. – Т. 1 (113). – С. 356–365.
5. Бей Л.Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л.Б. Бей, О.М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 12. – Харків : Константа, 2008. – С. 48–59.
6. Єдина типова навчальна програма з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV рівнів акредитації / за ред. О.М. Тростинської, Н.І. Ушакової – К. : НГУУТ „КІП”, 2009. – 50 с.
7. Назиров З.Ф. Про створення лінгвосоціокультурного адаптаційного центру для іноземних громадян / З.Ф. Назиров, Н.І. Ушакова, О.М. Тростинська, О.В. Копилова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 12. – Харків : Константа, 2008. – С. 176–186.
8. Тростинська О.М. Українська мова для російськомовних іноземних студентів / О.М. Тростинська. – Харків : ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2011. – 126 с.
9. Тростинська О.М. Інтегрування змістової та організаційної складових навчання у модульній програмі з української мови для іноземних студентів-нефілологів / О.М. Тростинська, Н.І. Ушакова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. – Вип. 13. – Харків : Константа, 2008. – С. 92–96.
10. Тростинська О.М. Соціально-культурний аспект навчальної програми з української мови для іноземних студентів / О.М. Тростинська, Н.І. Ушакова // Мова і культура: Вип. 11. – К.: Видав. Дім Д. Бурого, 2009. – Т. VII (119). – С. 268–275.
11. Тростинська О.М. Навчальний комплекс з української мови для іноземців / О.М. Тростинська, Н.І. Ушакова, Л.Б. Бей, І.В. Петров // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. – Вип. 16. – Харків : ХНУ ім. В.Н.Каразіна, 2010. – С. 232–238.

УДК 811.161.1:378.091.64

МОВНІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ

Ушакова Н.І., докт. пед. наук (Харків)

У статті розглянуто мовні засоби навчання міжкультурного спілкування російською мовою іноземних студентів українських ВНЗ: соматизми, дієслова мовлення, ідіоми та паремії.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, російська мова, іноземні студенти.

Ушакова Н.И. Языковые средства обучения иностранных студентов межкультурному общению на русском языке. В статье рассмотрены языковые средства обучения межкультурному общению на русском языке иностранных студентов украинских вузов: соматизмы, глаголы говорения, идиомы и паремии.

Ключевые слова: межкультурное общение, русский язык, иностранные студенты.

Ushakova N.I. Language Means of Teaching Foreign Students Intercultural Communication in the Russian Language.

The means of realization of the intercultural aspect of the Russian language textbook for foreign students: para-verbal and non-verbal, verbs of speaking, idioms and paremiias are investigated in the article.

Key words: intercultural communication, Russian language, foreign students.

Сучасною методикою встановлено, що навчання іноземних студентів володіння мовою, яка є засобом міжкультурного спілкування в іншомовному середовищі, містить тематичний, текстовий, лексичний рівні [9]. Тематичний рівень базується на програмних вимогах для студентів різних етапів і профілів навчання. Такі вимоги реалізуються низкою текстів підручника, що забезпечують навчання спілкування в соціокультурній сфері. Відповідно відбувається засвоєння певного шару лексики. Вважаємо

актуальним системну розробку даної проблеми й доповнення цього шару одиницями, використання яких вимагають завдання навчання міжкультурного спілкування.

Метою нашої статті є обґрунтування необхідності використання у процесі мовної підготовки іноземних студентів спеціальної групи дієслів, рівня ідіом і паремій, а також знайомство з паравербальними та невербальними засобами спілкування, що забезпечують відповідні складові комунікації.

На думку науковців [4; 6; 10], спілкування за допомогою слів передає лише 35% інформації. Інші 65% складають невербальні повідомлення. Невербальна комунікація – жести, міміка, пози, одяг, відстань між комунікантами. Без правильної інтерпретації подібних елементів взаєморозуміння неможливо.

В кожній культурі елементи невербальної та паравербальної комунікації мають певне значення, що зрозуміле для носіїв даної культури. В ситуації міжкультурної комунікації оволодіння невербальними та паравербальними засобами потребує спеціальної методичної організації.

Подвійна (біологічна й соціальна) природа невербальної комунікації пояснює наявність універсальних знаків, що зрозумілі для всіх, а також сигналів, притаманних лише певній культурі. В невербальній комунікації виділяють три типи невербальних засобів: а) знаки поведінки (зумовлені фізіологічними реакціями: почервоніння або збліднення від хвилювання, тремтіння від холоду чи страху); 2) ненавмисні знаки (пов'язані зі звичками людини: чухання носа, качання ногою без причини); 3) власне комунікативні знаки. Всі ці сигнали передають інформацію про об'єкт, подію, стан [6].

Вивчення елементів невербальної комунікації допомагає краще зрозуміти засоби вираження міжкультурного змісту спілкування. Невербальна інформація сприймається за допомогою всіх органів почуттів. Слух сприймає паравербальну інформацію, зір надає відомості про міміку, рухи, пози, орієнтацію у просторі (проксемику). До елементів невербальної комунікації відносять розуміння та використання часу – хронеміку [4; 6].

Більшість жестів культурно обумовлена, вони мають договірний характер у межах соціокультурної спільноти. Жести-ілюстратори супроводжують мовлення, доповнюють його, а поза контекстом не

мають смислу. Конвенціональні жести використовують під час привітання, прощання, запрошення. Часто їх використовують замість слів, які незручно вимовити. Тому більшість непристойних жестів відносять саме до цієї категорії. Модальні жести – жести схвалення, задоволення, іронії, роздуму, розчарування, радості, захоплення, подиву. Вони виражають емоційний стан людини, його оцінку, відношення до подій і людей. Важливими для міжкультурної комунікації є також ритуальні жести (християни хрестяться, мусульмани проводять долонями по обличчю зверху вниз) [6]. У зв'язку з тим, що такі жести культурно обумовлені, в різних культурах вони можуть мати різне значення, їхнє неправильне використання може призвести до непорозуміння.

Міміка – зміна виразу обличчя – дозволяє висловлювати різні емоції: сум, щастя, здивування, гнів. Навчання інтерпретації міміки є важливою складовою оволодіння вміннями міжкультурної комунікації. Очі також можуть виразити різноманітні почуття та емоції. Погляд може сигналізувати про початок або кінець розмови, поглядом можна підтримати співрозмовника або презирливо оглянути з голови до ніг. У західних культурах людину, що не дивиться на партнера, вважатимуть нещирою, а в багатьох культурах Азії пильний погляд зрозуміють як форму неповаги.

Значущу інформацію про стан людини дає поза. Пози різняться не тільки в різних культурах, але й у межах однієї культури в різних соціальних та вікових групах. Якщо північноамериканський і європейський студенти можуть сидіти перед професором так, як їм зручно, в африканських і азійських культурах це вважатимуть за відсутність поваги.

Одяг також здатен сповістити про соціальний статут людини, події в її житті (закінчення університету, весілля, похорон тощо). Для правильної оцінки статусу співрозмовника необхідно володіти інформацією про особливості манери одягатися, що присутні в інокультурі.

Традиції та звичаї регулюють і правила доторкання: в одних культурах торкання розповсюджене, в інших відсутнє. Перші культури отримали назву контактних, другі – дистантних. До контактних належать латиноамериканські, східні, південно-європейські культури. Араби, євреї, мешканці Східної Європи та середземноморських країн

активно використовують доторкання при спілкуванні. Північні американці, азіати та мешканці північної Європи належать до низькоконтактних культур. Носії цих культур знаходяться на відстані від співрозмовника, до того ж азіати використовують більшу дистанцію ніж північні американці та північні європейці [10].

В азіатських культурах через доторкання передається також почуття патронування та переваги. Торкання до плеча або спини означає дружбу. В арабських та деяких східноєвропейських країнах дружні почуття виражають у формі міцних обійм. Серед мусульман обійми є вираженням мусульманського братерства.

Але в тактильній комунікації існують і заборони. В азіатських культурах, наприклад, заборонено торкатися голови співрозмовника, це вважається образою.

Обов'язковим атрибутом зустрічі є рукостискання, яке може бути дуже інформативним. Слід урахувати різницю в поглядах на рукостискання у різних народів. Наприклад, вітаючи жителів Азії не варто стискати їх долоню занадто сильно, а ось європейці та північні американці не люблять в'ялих рукостикань [10].

Важливе значення для міжкультурної комунікації має дистанція між співрозмовниками, вона відрізняється в різних культурах. Виділяють чотири зони комунікації: 1) інтимну, що розділяє близьких людей; 2) особисту – відстань між індивідом та всіма іншими людьми; 3) соціальну – для формального та світського спілкування; 4) публічну – для спілкування на публічних заходах (зборах, в аудиторії і т. ін.).

В усіх культурах світу втручатися в чужу інтимну зону не прийнято. Непорозуміння виникають у зв'язку з тим, що в західних культурах ця зона складає близько 60 сантиметрів, у східноєвропейських – 45 см. У країнах південної Європи та Середземномор'я це відстань від кінчиків пальців до ліктя.

Для комунікації найбільш важливим є особистий простір. Ця зона дорівнює 45–120 см, і в ній відбувається більшість комунікаційних контактів людини [10]. Незнання меж особистої зони може призвести до конфлікту. Наприклад, латиноамериканці спілкуються, знаходячись в зоні для них особистій, а для північних американців – інтимній. Тому перші вважають других занадто стриманими й холодними [4].

В соціальній зоні (120–250 см) здійснюється спілкування з незнайомими людьми або з невеликою групою (ділова зустріч, нарада,

спілкування вчителя й учнів). Порушення соціальної зони спричиняє негативну реакцію партнера, дискомфорт, невдачі комунікації. Це слід ураховувати при організації спілкування з іноземними студентами.

Публічна зона – це відстань для спілкування з великою групою людей, масовою аудиторією (збори, лекція). Публічна зона починається з відстані від 3,5 метрів і обмежується тільки вимогами збереження комунікативного контакту [4].

У різних культурах перелічені зони мають різні параметри. У багатонаціональній студентській аудиторії проблеми зон спілкування повинні стати темою для обговорення з метою культурологічної адаптації студентів.

Зміст висловлення змінюється залежно від інтонації, ритму, тембру голосу. Паравербальні засоби – це сукупність звукових сигналів, що супроводжують усне мовлення. Наприклад, інтонація сигналізує про питальний характер висловлення, подив тощо. В різних мовах і культурах голосовим відтінкам надається різний зміст. Те, як ми говоримо, іноді важливіше самого повідомлення [6]. Призначення паравербальних засобів комунікації – викликати у співрозмовника певні емоції, почуття, що необхідні для досягнення комунікативних завдань.

Щоб іноземець правильно зрозумів невербальні й паравербальні засоби комунікації, вважаємо за необхідне проводити цілеспрямоване навчання володіння ними. Спеціальними мовними засобами для цього є соматизми та дієслова, що позначають процес мовлення.

Нами здійснено відбір міжкультурного мінімуму, що є достатнім, з нашої точки зору, для інтерпретації основних комунікативних ситуацій, в яких може опинитися іноземний студент, спілкуючись російською. Такий мінімум складається з двох елементів: набору соматичних висловлень і дієслів мовлення. Наведемо деякі приклади соматизмів: *хмурить – нахмурить брови; піднімають – піднять брови; мигать – мигнуть (подмигивать – подмигнуть) (кому); отводить – отвести глаза (в сторону); опускают – опустить глаза; делают – сделать большие глаза; гладят – погладить по голове (кого); качают – покачать головой; кивают – кивнуть (головой) (кому); хватаются – схватиться (браться – взяться) за голову; проводят – провести рукой по горлу; бьют (ударяют – ударить, стучат – стукнуть) себя кулаком в грудь;*

скрещивать – скрестить руки на груди; кидаться – кинуться на грудь (кому).

Основною метою роботи з наведеними одиницями є засвоєння студентами їхнього значення та ситуативного використання.

Емоційність і товариськість росіян відмічають дослідники національної комунікативної поведінки [3; 7]. У зв'язку з цим природним здається наявність більшої, ніж в інших мовах, кількості однослівних та фразеологічних назв процесу мовлення [7].

Виокремлюють, наприклад, специфічну групу дієслів, що називають процес мовлення за аналогією з діями немовленнєвого характеру, непряме значення з'являється в результаті співвіднесення акустичних феноменів. Частина таких дієслів має звукозображувальний характер. Серед них виділяють: немовленнєві дієслова у функції мовленнєвих: *ворковать, шипеть, свистеть, трещать, тархтеть, блеять, стрекотать, щебетать, каркать, мычать, мурлыкать, рычать, рокотать, пищать, шуришать*; – фразеологічні звукозображувальні вислови: *трубит на всех углях, все уши прожужжат, разводит ля-ля*.

Виникнення непрямого значення іншої групи дієслів пояснюють схожістю вражень, що викликають дії звукового і незвукового характеру. Такі дієслова створюють наступні підгрупи: – немовленнєві та незвукові дієслова у функції мовленнєвих: *бушевать, лепить, наливать, нести, прикалываются, наезжать*; – фразеологічні висловлення незвукозображувального характеру: *знать пургу, вешать лапшу на уши, трепать языком, чесать языком*.

Існують дієслова з первинним значенням мовлення, що мають у своєму складі елементи фонетичної, змістової характеристики, наприклад: *бормотать, картавить, лопотать, сюсюкать, тараторить, долдонить, шушукаться, шепелявить*.

Таким чином, значення говоріння в усіх названих лексичних одиницях супроводжується додатковими відтінками, що знімають необхідність уточнення характеру дії обставинними словами.

Для російської мовної свідомості актуальна можливість компактно вказати на особливості процесу говоріння: нюанси вимови або інтонації, інформативність, емоційність мовлення, його гендерні або вікові характеристики [7]. Важливо навчити іноземних студентів оцінювати культурознавчий потенціал таких дієслів. Всі вони мають

у своєму складі аксіологічний компонент, правильне сприйняття якого забезпечує адекватність спілкування.

У ситуації, коли інофони розуміють національну обумовленість своєї поведінки та своїх ціннісних настанов, спілкування відбувається як процес руху назустріч один одному, формування спільного ціннісного фонду, який є умовою успішної комунікації. Без спеціальної підготовки якості російського національного характеру, про які йшла мова, можуть шокувати представників інших культур.

Для організації успішної міжкультурної взаємодії важлива доброзичлива зацікавленість до особливостей іншої культури, а також пошук універсалій, однаково репрезентативних для представників різних культур. Такі універсалії можуть стати основою культурного діалогу [3].

Ціннісний базис російського міжособистісного дискурсу описано Т.Є.Владиміровою, яка підкреслює, що мовна особистість формується тільки у зв'язку з базовими поняттями, що мають відношення до цінності. До таких понять відносять дефініції, висловлення, афоризми, прислів'я, приказки, з яких кожна особистість обирає те, що відповідає стійким поняттям у її тезаурусі та виражає вічні істини, які відображають її життєву домінанту.

Міжособистісна взаємодія представників різних культур є природним порівнянням систем цінностей учасників комунікації. Виховання людини моральної у процесі вивчення іноземної мови [8] може бути здійснено саме на матеріалі з чіткими ціннісними параметрами. Прикладом такого матеріалу із загальнолюдським ціннісним потенціалом можуть бути паремії. Т.Є.Владимірова запропонувала тематичну класифікацію паремій. Дослідниця називає елементи цієї класифікації шарами. Це **натуралістично-родовий шар** (*родимая сторона – мать, чужая – мачеха; кто где родится, там и пригодится; в гостях хорошо, а дома лучше, дома и стены помогают; всяк кулик свое болото хвалит*).

Каритативний шар розкриває цінність людських відносин (*не дорог подарок, дорога любовь; сердце не камень; насильно мил не будешь; где лад, там и клад; семья вместе, так и душа на месте; всякой матери свое дите мило; старый друг лучше новых двух; не имей сто рублей, а имей сто друзей; друг познается в беде; дружба дружбой, а служба службой*).

Ритуалістичний шар містить уявлення про важливість духовного життя (*не бойся никого, кроме Бога одного; все мы под Богом ходим; перед Богом все равны*). Існує велика кількість прислів'їв, що походять від християнських уявлень про гріх та чесноту (*люби ближнего как себя; чти отца твоего и мать твою; добрая слава лучше богатства; не судите, да не судимы будете; язык мой – враг мой; не давши слова – крепись, а давши – держись*).

Описано ідіоми та паремії, що можуть бути згруповані біля концептів *совесть, правда, терпение, коллектив, смелость, решительность, самостоятельность, ум* і т. ін. [1; 2].

Наведений мовний матеріал є практично єдиним, що несе елемент морального виховання в нефілологічній аудиторії. Якщо програма для студентів-філологів містить читання художніх і публіцистичних текстів, їхню інтерпретацію та оцінку, то програма для нефілологів практично не передбачає такої роботи. Зазначені одиниці можуть бути використані в межах навчального процесу під час обговорення текстів соціокультурної тематики, порівняння мовних картин світу носіїв різних мов і культур, якими є іноземні студенти українських ВНЗ.

Таким чином, універсальним навчальним матеріалом для реалізації міжкультурного аспекту підручника для студентів різних профілів навчання є група соматичних висловлювань і дієслів мовлення, а також російські паремії для позначення універсалій, що відображають загальнолюдські цінності. Такі одиниці можуть бути ілюстраціями фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу, а у філологічній аудиторії ще й предметом спеціального вивчення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт / Н.Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 338 с.
2. Брагина Н.Г. Социокультурные конструкты в языке / Н.Г. Брагина. – М. : Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2004. – 358 с.
3. Владимирова Т.Е. Призванные в общение: Русский дискурс в межкультурной коммуникации / Т.Е. Владимирова. – 2-е изд., испр. и доп. – М: Книж. дом “Либроком”, 2009. – 304 с.
4. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / И.Н. Горелов. – М. : Наука, 1980. – 238 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 261 с.

6. Кнапп М.Л. Невербальные коммуникации / М.Л. Кнапп. – М. : Наука, 1978. – 308 с
7. Лихачева А. Как русские языком чешут (особенности номинации речевых действий) / А. Лихачева // IV Междунар. науч. конф. “Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет”. – Варшава, 8–12 мая 2008. – Варшава, 2008. – С. 127–128.
8. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
9. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов 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.
10. Фаст Дж. Язык тела: Как понять иностранца без слов / Дж. Фаст, Э. Холл. – М. : Вече, 1997. – 432 с.

УДК 811.161.1'243:376-054.62]:378.4(477.54)ХНУ

**ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ
В ХАРЬКОВСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ имени В.Н. КАРАЗИНА**

*Ушакова Н.И., докт. пед. наук,
Бей Л.Б., канд. пед. наук,
Доценко Н.П., канд. филол. наук,
Ильина Л.Э., канд. филол. наук,
Мисенева В.В., канд. филол. наук (Харьков),
Чжу Ин (Китай)*

Статья посвящена принципам организации обучения иностранных студентов-филологов русскому языку как второму иностранному, описана реализация требований новой образовательной парадигмы в модульной программе для студентов факультета иностранных языков.

Ключевые слова: иностранные студенты-филологи, русский язык, второй иностранный язык, модульная программа.

Ушакова Н.І., Бей Л.Б., Доценко Н.П., Ильїна Л.Е., Місеньова В.В., Чжу Ін. Організація навчання російської мови іноземних студентів-філологів у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна.

Статтю присвячено принципам організації навчання іноземних студентів-філологів російської мови як другої іноземної, описано реалізацію вимог нової освітньої парадигми в модульній програмі для студентів факультету іноземних мов.

Ключові слова: іноземні студенти-філологи, російська мова, друга іноземна мова, модульна програма.

Ushakova N.I., Bey L.B., Dotsenko N.P., Pyina L.E., Misenyova V.V., Chzhu In. Organization of Teaching Foreign Students-Philologists the Russian Language at V.N. Karazin Kharkov National University

The article is devoted to the principles of organizing the process of teaching foreign students-philologists the Russian language as a second foreign one; the implementation of new educational paradigm demands in the Module Academic Program worked out for the students of the foreign language department has been described.

Key words: foreign students-philologists, Russian language, second foreign language, Module Academic Program.

Организация обучения русскому языку иностранных студентов филологического профиля является *актуальной* проблемой, обусловленной, во-первых, многоаспектностью предмета изучения; во-вторых, отсутствием в Украине единой Программы обучения студентов-филологов; в-третьих, отсутствием базовых учебников и учебных пособий по русскому языку.

Цель статьи – показать основные подходы и принципы организации обучения русскому языку студентов-филологов на современном этапе.

В последние десятилетия главной *целью высшего образования* становится гуманизация и гуманитаризация. Под гуманизацией понимается ориентация на общечеловеческие ценности, а гуманитаризация связана с наполнением образовательной программы гуманитарным содержанием. При таком подходе приоритет отдается личности перед любыми надличностными институтами. Задачей обучения является не только формирование носителя профессиональных знаний и умений, но и приобщение учащихся к общечеловеческим ценностям. В этой связи должна быть принята

новая парадигма преподавания гуманитарных дисциплин, где главными являются духовные ценности [6; 12].

Целью обучения иностранных студентов-филологов является формирование коммуникативной компетенции, т.е. владения языком, близкого к уровню его носителей в пределах учебно-профессиональной, социокультурной, деловой, общественно-политической и разговорно-бытовой сфер общения.

Коммуникативный подход выступает в качестве методологической основы обучения. Кроме того, мы рассматриваем будущего филолога-переводчика, выступающего в роли “медиатора культур” [2], как коммуникативную личность, участвующую в иноязычном межкультурном общении. При этом иностранный язык является средством межкультурной коммуникации [10].

В связи с этим, *задачами обучения* иностранных учащихся – будущих переводчиков, преподавателей, журналистов является формирование лингвистической (языковой и речевой), дискурсивной, компенсаторной (стратегической) и лингвокультурологической компетенции. Способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области интерпретируется современной методикой как компетентность [13].

Обучение русскому языку на факультете иностранных языков имеет свою специфику по сравнению с обучением филологов-русистов. Эта специфика связана и с количеством часов, выделяемых на изучение русского языка, и с количеством специальных дисциплин, и с соотношением теоретических и практических курсов. С одной стороны, русский язык для будущих переводчиков является средством обучения, средством получения знаний по другим дисциплинам, средством коммуникации во всех сферах жизни, а с другой стороны – предметом изучения. Кроме того, иностранные студенты испытывают дополнительные трудности, осуществляя перевод с одного неродного языка на другой неродной. Это диктует необходимость соединения практического овладения языком и его теоретического изучения. Поэтому в рамках практического курса русского языка ставится комплексная задача: овладение речевой деятельностью в разных сферах коммуникации, получение фундаментальных филологических знаний, приобщение к культурным ценностям русского и украинского народов.

Для решения этой задачи мы используем следующие подходы: а) когнитивный (сознательное усвоение знаний и формирование на их основе речевых навыков и умений); б) деятельностный (обучение общению посредством речевой деятельности); в) социокультурный (взаимодействие языка и культуры); г) личностно-ориентированный (учет личностных характеристик и коммуникативных потребностей); д) обучение в сотрудничестве (участие в дискуссиях, совместных просмотрах кинофильмов с последующим обсуждением и др.).

Вышеизложенные принципы обучения русскому языку как второму иностранному реализуются в модульной программе курса “Практический русский язык”, созданной коллективом преподавателей кафедры языковой подготовки Центра международного образования ХНУ им. В.Н. Каразина [7].

Модульная программа компетентностной направленности представляет собой совокупность и последовательность модулей, регулирующих овладение группой смежных компетенций. Основными подходами к разработке программы являются: 1) метапредметность, т.е. направленность обучения на надпредметную интерпретацию содержания образования 2) межпредметность, т.е. направленность обучения на интеграцию знаний из специальных учебных дисциплин.

Филологическая направленность определяет двуплановость содержания обучения в курсе практического русского языка. Языковой материал всех коммуникативных сфер должен быть освоен на репродуктивном и продуктивном уровне, а также включен в систему профессиональной подготовки. В Программе предусматривается теоретическая систематизация и обобщение изученных языковых явлений.

В основе преподавания лежит аспектно-комплексный подход, включающий обучение фонетике, лексике, грамматике, словообразованию, лингвострановедению, функциональным стилям речи и элементам лингвостилистического анализа в ходе взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

Организация учебного материала базируется на двух принципах: системно-языковом и проблемно-тематическом. Проблемно-тематический принцип позволяет сочетать обучение языку с социокультурологическим аспектом подготовки будущих переводчиков, преподавателей, журналистов.

Проблемно-тематический принцип реализуется при отборе текстов разных функциональных стилей и жанров с целью формирования умений рецепции и осмысления функционально-стилистической системы языка.

Важным материалом для формирования всего комплекса компетенций являются произведения художественной литературы.

Отбор художественных текстов для лингвостилистического анализа и интерпретации обусловлен следующими критериями: 1) репрезентативностью, 2) актуальностью поставленных проблем, 3) небольшим объемом (рассказ или повесть – предпочтительный жанр; если предлагается крупная форма, то рассматривается одна сюжетная линия или отрывок, характеризующийся структурно-смысловой целостностью). Исходя из указанных критериев, в Программу включены не только произведения русской классической литературы разных жанров (А. Пушкин, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, А. Чехов, М. Булгаков и др.), но и произведения современных русских и украинских писателей разных жанров и направлений (В. Токарева, Л. Улицкая, В. Пьецух, И. Раздобудько, А. Курков и др.).

В Программе выделяются такие этапы обучения: основной (I–III курсы), завершающий (IV курс) и обучение в магистратуре (V курс).

По мере совершенствования умений и навыков речевой деятельности увеличивается объем материала для самостоятельной работы студентов.

В Программе описаны методы и формы обучения, формы контроля, сформулированы требования к уровню владения языком во всех видах речевой деятельности, определено место таких разделов языка, как словообразование, стилистика, лексикология.

Программа имеет раздел, посвященный видам и формам контроля. Содержание контроля соответствует содержанию обучения на каждом курсе, в каждом конкретном модуле. Описаны следующие виды контроля: текущий (поурочный); промежуточный (после изучения каждого содержательного модуля); итоговый (семестровый). Изложены цели, задачи и содержание всех видов контроля, процедура проведения различных его форм и требования к уровню владения русским языком студентами 1-5 курсов, а также оценивание в стобалльной системе с дифференциацией по шкале ECTS. В каждом семестре студент получает баллы за выполнение

домашних заданий и работу на уроке (текущий контроль), за сдачу различных форм контрольных заданий, соответствующих конкретному содержательному модулю (промежуточный или модульный контроль), за выполнение заданий на экзамене или зачете (семестровый итоговый контроль).

Текущий контроль может проводиться в форме устного опроса или письменного экспресс-контроля, в форме компьютерного тестирования.

Промежуточный (модульный) контроль осуществляется в формах, предусмотренных программой. Задача модульного контроля – оценить знания, умения и навыки студентов в пределах содержания отдельного модуля. Данный вид контроля включает в себя контрольную работу по грамматической теме, а также задания, проверяющие усвоение других запланированных тем по научному, газетно-публицистическому, официально-деловому стилям речи, по разговорной практике и художественной литературе.

Семестровый итоговый контроль проводится в форме экзамена, дифференцированного зачета или зачета по изученному в семестре учебному материалу и включает не менее двух контрольных заданий. В связи с тем, что все формы итогового контроля оцениваются в баллах, нет необходимости делить зачеты на дифференцированные и недифференцированные. Однако традиционно в программе зачеты названы дифференцированными. При этом в конце 8 и 10 семестров помимо дифференцированного зачета проводится еще и государственная аттестация в форме экзаменов: в первом случае определяется соответствие уровня владения русским языком требованиям образовательно-квалификационной характеристики бакалавра, а во втором – требованиям образовательно-квалификационной характеристики магистра.

В соответствии с рекомендациями Положения об организации учебного процесса в университете оценивание успеваемости студентов проводится по стобалльной шкале. Максимальное количество баллов составляет 100 баллов независимо от количества содержательных модулей. Максимальная оценка за семестр складывается из 60 максимальных баллов, полученных в течение семестра, и из 40 максимальных баллов, которые можно получить на семестровом итоговом контроле (экзамене, дифференцированном зачете).

Четко спланированная система контроля знаний и умений студентов, выраженная в баллах, дифференцированная по содержательным модулям и учитывающая результаты работы студента в течение всего семестра, а не только на итоговом контроле, является действенным инструментом организации учебного процесса и стимулирования учебной деятельности студентов на протяжении года.

Составной частью курса “Практический русский язык” для I курса является спецкурс “Страноведение Украины” [11]. Целью курса является развитие у студентов умений и навыков во всех видах речевой деятельности в социокультурной сфере, формирование и развитие филологических умений и навыков, умений перевода. Основные задачи курса – знакомство студентов с историей, современностью и культурой Украины на материале текстов для чтения и развития речи.

На втором курсе читается спецкурс “Словообразование”, включающий материал по словообразованию существительных, прилагательных и глаголов. Цели спецкурса: 1) расширение лексического запаса студентов на базе знакомства с разными словообразовательными типами и закономерностями русского словообразования; 2) развитие языковой интуиции на основе семантического анализа мотивированных слов и составляющих их мотивирующих компонентов; 3) овладение выразительными средствами словообразования; 4) усвоение значения некоторых словообразовательных аффиксов; 5) знакомство с различными способами словообразования; 6) осознание мотивированности значения производного слова значениями производящих компонентов; 7) более глубокое знакомство с явлениями чередования согласных, которое часто сопровождает словообразование. Спецкурс призван помочь в обучении студентов семантизации лексики с опорой на словообразовательную и морфемную структуру слова, в формировании понимания различий между словообразовательным и лексическим значением слова. Обучение проводится с использованием созданных на кафедре учебных пособий [1; 8].

На третьем курсе спецкурс “Стилистика русского языка” знакомит с функциональными стилями речи, со стилистической дифференциацией лексических и грамматических средств, приёмами наиболее целесообразного их использования в соответствии с

содержанием текста, его жанром и общей экспрессивной направленностью. Практическая часть курса содержит материал по закреплению теоретических знаний, выявлению причин стилистической интерференции и предупреждению ошибок в речи.

Цель курса – выработка у студентов практических навыков в области функциональной стилистики, умений анализировать тексты разных стилей. Задачи – формирование представлений о языковой, коммуникативной и этической норме речевого поведения; стилистических умений оценки речевых ошибок, стилистической правки текста.

Параллельно с освоением практического русского языка осуществляется формирование профессиональных филологических умений: анализа национально-культурной семантики языковых единиц и текстов социокультурной сферы общения в самостоятельном курсе “Лингвострановедение”. Цели курса: выработка у студентов умений речевой деятельности в социокультурной сфере общения, обучение межкультурной коммуникации, формирование лингвострановедческого фона, приближенного к фону носителей языка. Задачи курса: сообщить студентам теоретические сведения и привить им навыки лингвострановедческого анализа единиц разного уровня (слов с национально-культурной семантикой, фразеологизмов, афоризмов) и текстов социокультурной сферы общения.

Формирование преподавательской компетенции достигается изучением самостоятельного курса “Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе”. Программа по методике преподавания РКИ предполагает успешное овладение студентами курсом “Практический русский язык” в течение трех лет обучения.

Освоив курс методики, студенты смогут осуществлять обучение русскому языку на начальном этапе. Программой предусмотрены лекционные, практические и семинарские занятия, письменные контрольные работы и зачеты (VII и VIII учебные семестры), прохождение пассивной и активной педагогической практики, экзамен (VIII или IX учебный семестр).

Предусмотрено освоение общих вопросов методики (основные понятия, принципы и методы преподавания иностранных языков), содержания обучения русскому языку как иностранному (обучение

аспектам языка, формирование коммуникативной компетенции и взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности), средств обучения.

Программы курсов “Лингвострановедение” и “Методика” составлены по кредитно-модульному принципу.

Использование в учебном процесс информационных технологий позволило унифицировать проведение контроля знаний и умений студентов, определение уровня сформированности умений в различных видах речевой деятельности. Разработаны методические принципы создания тестовых материалов для студентов-филологов, обучающихся на факультете иностранных языков. Использование компьютерного контроля снимает элемент субъективности в оценивании уровня обученности студентов, позволяет сохранить атмосферу доброжелательности в отношениях преподавателей и студентов.

В обучении активно используются видеоматериалы – экранизации художественных произведений, которые включены в программу. Видеоряд помогает формированию культуроведческой компетенции будущих преподавателей русского языка и переводчиков. Подготовленные преподавателями кафедры пособия по зарубежной литературе [4] и по обучению чтению и интерпретации художественного текста [9] снабжены мультимедийными приложениями.

Изменились предъявляемые социумом требования к квалификационным характеристикам переводчика: ценится специалист, способный выполнять не только работу переводчика, но и работу секретаря-референта, в которую входит организация коммуникации разных типов – от ведения деловых переговоров с зарубежными партнёрами до личного общения с представителями других стран.

В соответствии с вышеизложенными социальными требованиями и с учётом современных научных направлений разработан спецкурс “Практика перевода”. Спецкурс является самостоятельной учебной дисциплиной для студентов 3, 4, 5 курсов факультета иностранных языков (специальность “Перевод”). Изучаемый предмет связан с подготовкой студентов по практическому русскому языку и с циклом фундаментальных дисциплин: с курсом по переводоведению,

лексикологией, лексикографией, грамматикой, стилистикой и лингвострановедением. Формирование переводческой компетенции студентов базируется, прежде всего, на их лингвистической и коммуникативной компетенции в русском языке, а также на фоновых знаниях по истории и культуре страны изучаемого языка.

Цель курса – подготовить студентов-филологов к выполнению разных видов переводческой деятельности с текстами различных стилистических и жанровых форм. Задачами спецкурса являются формирование у студентов представления об основных понятиях, терминах и концепциях теории перевода, предвидение переводческих трудностей, развитие памяти и внимания переводчика, приобретение навыков по переключению с одного языка на другой, автоматизация речи, быстрое и правильное нахождение эквивалентов при переводе, построение синонимических и антонимических рядов и цепочек, распознавание “ложных друзей” переводчика, проведение смыслового анализа содержания переводимых тестов с учётом лексико-семантических и грамматических трансформаций, знакомство с историей и культурой страны изучаемого языка.

На занятиях проводятся специальные тренинги, которые включают в себя упражнения на развитие языковой догадки, на опережение и прогноз; перевод аудиотекстов; работу в так называемых “усложнённых” условиях [3; 5], то есть тогда, когда искусственно моделируются разного рода помехи для перевода и во время перевода [5]. Опыт работы в таких условиях (пусть даже учебный) вырабатывает у студентов необходимые навыки и чувство уверенности в собственных силах, так необходимые для переводчика. Деловые игры проводятся после того, как отработана основная лексика, проведён тренинг и двусторонний перевод с русского языка и на русский язык, и завершают каждый тематический блок и курс в целом. Специальные тесты и задания для данного спецкурса разрабатываются с учётом особенностей работы как устным/синхронным переводчиком, так и письменным.

Перспективы дальнейших исследований видятся в теоретическом изучении и методической разработке описанных аспектов подготовки иностранных студентов по русскому языку как второму иностранному.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доценко Н.П. Именное словообразование / Н.П. Доценко. – Харьков, 2006. – 90 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб : Каро, 2005. – 352 с.
3. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода / В.Н. Комиссаров. – М. : ЧеРо, 1999. – 134 с.
4. Куплевацкая Л.А. Античная литература / Л.А. Куплевацкая, И.П. Петренко. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2008. – 156 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М. : Моск. лицей, 1996. – 208 с.
6. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация) : метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
7. Практический русский язык для иностранных студентов факультета иностранных языков / сост. Л.Б. Бей, Л.Э. Ильина, А.П. Чуйкова и др.; под ред. Н.И. Ушаковой. – Харьков, 2010. – 102 с.
8. Петрушова О.В. Изучение глагольных приставок / О.В. Петрушова, Н.П. Доценко, И.И. Черненко. – Харьков : Компания “СМИТ”, 2008. – 309 с.
9. Пушкин. Лермонтов. Гоголь. Тургенев. Художественный текст: лингвостилистический анализ и интерпретация : учеб. пособ. для иностр. студентов-филологов (с мультимед. приложением) / Л.Э. Ильина, И.П. Петренко, Н.И. Ушакова, А.П. Чуйкова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2010. – 224с.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово, 2000. – 624 с.
11. Ушакова Н.И. Знакомьтесь: Украина : учеб. пособие на рус. языке для иностр. студентов / Н.И. Ушакова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2007. – 116 с.
12. Ушакова Н.И. Учебник по языку обучения для иностранных студентов в русле современной образовательной парадигмы: Теория и практика создания учебника по языку обучения для иностранных студентов вузов Украины / Н.И. Ушакова. – Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
13. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность: Взгляд методиста на актуальную проблему лингводидактики / А.Н. Щукин // Рус. яз. за рубежом. – 2008. – № 5. – С. 14–20.

УДК 811.161.1'243'271.1:61]:378.147.091.33-027.22

**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ
ВІРОГІДНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ
ТА ЗАПИСУ РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ ТЕКСТУ
НАВЧАЛЬНОЇ ЛЕКЦІЇ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
МЕДИКО-БІОЛОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

Хейлік В.Д. (Запоріжжя)

У статті розглядаються деякі складові ефективності навчання іноземних студентів комбінованого мовленнєвого акту “слухання – письмо”, зокрема, авторський підхід до формування вмінь конспектування лекцій медико-біологічного профілю на основі механізму антиципації.

Ключові слова: метатема, когнітивні операції, засоби компресії.

Хейлік В.Д. Формирование умений вероятностного прогнозирования и записи на русском языке текста учебной лекции у иностранных студентов медико-биологического профиля.

В статье рассматриваются некоторые составляемые эффективности обучения иностранных студентов комбинированному речевому акту “аудирование – письмо”, в частности, авторский подход к формированию умений конспектирования лекций медико-биологического профиля на основе механизма антиципации.

Ключевые слова: метатема, когнитивные операции, средства компрессии.

Kheylik V.D. Formation of Skills in Probabilistic Forecasting and Taking Notes of Lectures in Russian for Foreign Students Majoring in Medicine and Biology.

The article is devoted to some aspects of the efficiency of teaching the combined speech act “listening-writing” to foreign students. Special attention is drawn to the technological approach in developing student’s skills to take notes at the lectures of medicine and biology profile based on anticipation mechanism.

Key words: metatheme, cognitive operations, means of compression.

На останніх Конгресах МАВРМЛ (Братислава, 1999; Санкт-Петербург, 2003; Варна, 2007) було відзначено прогресуючу тенденцію до прагматизму у вивченні мови та поглиблення лінгвометодичних пошуків з проблем професійно орієнтованого навчання іноземців,

міжпредметних зв'язків та профільності запропонованих навчальних матеріалів, що відповідає й вимогам Болонської освітньої декларації.

Стосовно **актуальності** зазначеної проблеми слід зауважити, що у численних дисертаційних роботах, присвячених різноманітним аспектам формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції у студентів нефілологічного профілю, ставились і певною мірою вирішувались питання щодо навчання аудіювання російського мовлення на початковому етапі (Н.О. Висотська, В.В. Лезіна, Р.П. Неманова, О.В. Сорокіна); контролю сформованості вмінь та навичок у сфері усного наукового мовлення (Н.В. Лаврова, С.С. Пашковська, Л.П. Смірнова); навчання професійного спілкування та аудіювання лекцій за різними напрямками (природничий, технічний, гуманітарний профілі) на середньому етапі оволодіння російською мовою (А.Ю. Іванова, І.М. Іванова, О.С. Кузіна, Н.О. Павлова, О.С. Суздалева, Л.Н. Шабаліна); аналізу лекторського мовлення з метою визначення орієнтирів сприйняття автентичних навчальних лекцій (Г.В. Колосніцина, Ю.В. Овчиннікова, Н.І. Соболева). При цьому в більшості досліджень міститься константа про те, що здатність іноземців до сприйняття повідомлень на слух значно поступається рівню володіння іншими видами мовленнєвої діяльності.

Отже **мета** запропонованої статті – зосередити увагу на деяких складових успішності усномовленнєвої діяльності в умовах іншомовного середовища, що являють собою певні універсалії в контексті як сприйняття, так і продукування навчальної інформації.

Описуючи варіативні різновиди складових комунікативної компетенції (а серед них у наукових лінгводидактичних розробках домінують *мовна, предметна/денотативна та прагматична/мовленнєва*), методисти останнім часом все частіше вирізняють також *стратегічну*, що являє собою “здатність надолужувати в процесі спілкування недостатність знання мови, а також мовленнєвого й соціального досвіду спілкування іноземною мовою” [1: 295]. Це постає актуальним на тлі ситуації, що складається під час входження студентів в реальний навчальний процес медичного університету. Стислі строки довузівської підготовки іноземців зумовлюють недостатнє наповнення їх лексико-граматичного арсеналу та необхідність включення *компенсаторних* механізмів при сприйнятті навчальної інформації. Зокрема, це стосується найбільш проблемної

навчальної діяльності – спілкування в комбінованому мовленнєвому акті “слухання – письмо” (запис навчальної лекції).

Аналіз студентських конспектів свідчить про те, що до тих пір, поки в усному мовленнєвому потоці не названий предикат, реципієнт не може спрогнозувати синтаксичну структуру фрази та фіксує без змін усю суб'єктну частину. Сприймавши ж дієслово як одну з найбільш частотних предикативних одиниць, слухач одразу розпізнає загальний зміст і комунікативну перспективу мовного сегменту.

На цьому етапі відбувається когнітивна операція *звір'яння* інформації з певними мовленнєвими еталонами, що зберігаються в довготривалій пам'яті, *відбір* мовних одиниць з наступною їх *трансформацією*, тобто переформулюванням. Надалі слухач вже більш вільно оперує конкретними лексичними заповнювачами валентностей предикату (об'єктними та обставинними позиціями). Загальне значення фрази стає вже відомим і може бути відновлено, навіть якщо не дописані будь-які слова, оскільки в науковій мові дієслівна сполучуваність часто дуже вузька і доволі спеціалізована. За дієсловом і зафіксованою частиною фрази легко відновлюються незаповнені об'єктні та обставинні компоненти сенсу висловлювання.

Отже, під час запису навчальних лекцій особливу цінність має не тільки упізнання форми й змісту слів і фраз у цілому, але й прогнозування змісту, синтаксичної структури сприйнятих одиниць, що в значній мірі прискорює і полегшує сам процес. А між тим в існуючих системах вправ з навчання аудіювання значну увагу приділено переважно саме упізнанню смислових образів, при цьому поза контекстом залишається феномен їхнього випереджаючого відтворення. Хоча досить актуальним при формуванні у студентів умінь у даному комбінованому мовленнєвому акті є відпрацювання у вправах у рівній мірі *розпізнавальних* операцій та *механізму вірогідного прогнозування*.

Загальноновизнана в дослідницькому середовищі точка зору К.І. Мотіної щодо двомірності (або стадіальності) процесу відбору матеріалів для фіксації при слуханні навчальних лекцій [4: 136]. На її думку, даний процес являє собою два етапи відбору інформації: на *внутрішньофразовому* рівні, коли відкидаються зайві елементи, що не порушують сенсу висловлювання, та *міжфразовому*, коли зіставляються смислові одиниці і селекціонується та з них, яка не

дублює іншу. Тому видається, що точніше було б говорити не про стадіальність, а про часову послідовність різних операцій відбору. У цьому контексті типологічна диференціація аудіотекстів медико-біологічного профілю за функціонально-семантичною ознакою (метатемна інтерпретація) створює передумови для формування в іноземних студентів певного алгоритму розмежування предикатів за ступенем їх значущості в макроструктурі усного мовлення (першого, другого і третього рівнів) з подальшою логіко-сисловою компресією.

Зокрема, операції з прогнозування елементів висловлювання на *внутрішньофразовому* рівні можливі вже на перших стадіях введення в спеціальність. Відомо, що в кожній науковій дисципліні *термінологія* являє собою замкнену і в певній мірі обчислену систему. Аналіз лексичного наповнення нею навчальних лекцій виявив зростання від 25 до 40 одиниць за рахунок номенклатури, тобто назв, якими оперує дана наука. Таким чином, кількість нових термінів із лекції в лекцію по відношенню до загального лексичного складу коливається від 3 до 8 %. Частина наукових понять вводиться лектором вперше, інші ж відомі слухачам із попередніх лекцій (або засвоєні в процесі вступу до мови спеціальності на початковому етапі). Наприклад, якщо в першій лекції з біології “Введение в медицинскую биологию. Уровни организации жизни” кількість нових термінів становить 10 (1,3%), то в третій – “Деление клеток. Митоз и мейоз” – вже 30 слів, що становить 3,8% від загальної кількості слів у лекції (близько 2000). Найбільш характерні з точки зору структурного оформлення наступні: *дискретность, целостность, генетический код, регуляторный ген, триплетность, комплиментарность, транскрипция, трансляция, трансдукция, рекомбинация, репликация, полипептид, гликолиз, митоз, амитоз, мейоз, фагоцитоз, пиноцитоз, цитокинез, репликон, окзон, цитрон, ревертаза, полимераза* та інші.

У першій лекції з анатомії “Предмет и содержание анатомии. Понятие о форме и функции. Общий план строения организма. Развитие человека в фило- и онтогенезе” поняттєвий апарат представлений 22 новими лексичними одиницями (2,7%), відповідно вже в третій лекції (“Учение о костях. Классификация, строение и развитие костей туловища и конечностей”) їх кількість збільшується майже у півтори рази – 35 слів (4,3%). Характерними тут є такі:

пренатальний/ постанатальний період, эмбрион, плацента, ектодерма, ентодерма, мезодерма, бластула, бластомери, трофобласт, эмбриобласт, спланхноплевра, соматоплевра, висцероплевра, склеротом, миотом, нефротом та інші.

Терміни найчастіше вводяться за допомогою дефініцій. Звернімо увагу на необхідність формування у студентів когнітивних навичок, серед яких найбільш важливим є функціоналізм усного сприйняття – здатність визнавати не тільки звуки, але й відрізки слів, деє одне на одного не схожі, а деє такі, що мають спільні морфеми або афікси, які несуть певне смислове навантаження в аспекті ідентифікації або відмінності понять. Значення нових понять, як правило, розкриваються в ході лекції. Але певна частина лексики, якою оперує лектор, не роз’яснюється ним, що суттєво гальмує процес запису на етапі розумової обробки. Звідси методичний висновок про необхідність включення *компенсаторних механізмів*.

Серед виділених Д.І.Ізаренковим 12 класів об’єктів для даного профілю навчання актуальними є: *предмети неживої природи і людина як біологічний об’єкт* (1); *явища, процеси природи* (6); *якості, властивості* (8) [3: 93]. Виокремлення їх із загальної кількості об’єктів дозволяє ще глибше оптимізувати їх розгляд на предмет семантизації під час запису лекцій. У безлічі афіксів російської мови виділяються класи одиниць, що характеризуються частотністю в певному функціональному стилі. Для медико-біологічного профілю найбільш частотними афіксами є такі суфікси, як *-ость*, що маркує у мові різні властивості і здібності організму: *дискретность, целостность, изменчивость, наследственность, раздражимость, возбудимость* та ін.; *-ция, -оз, -ез* та *-из*, які надають словам значення процесу: *транскрипция, трансляция, трансдукция, рекомбинация, митоз, амитоз, мейоз, фагоцитоз, пиноцитоз, цитокинез, синтез, анализ* та ін., префікси: *пост-, после-* з фазовим значенням “після”: *постнатальный, постэмбриональный, послеоперационный* та ін.; *пред-, пре-* з локальним (і часовим) значенням “перед чим-небудь”: *предсердие, предплечье, предплюсна, пренатальный* і т. ін.; *анти-* зі значенням протидії чому-небудь: *антибиоз, антикодон, антисептика* і т. ін.; *ре-* у значенні повторюваності, повернення до попереднього стану: *регенерация, рекогниция, реанимация, рефлекс* і т.ін. Крім

перелічених мовних засобів, досить частотним є поєднання базової морфемі з іншими у заданому контексті: *бластула*, *бластомери*, *трофобласт*, *ембриобласт* (де загальна лексико-семантична основа – “скупчення клітин”); *ектодерма*, *ентодерма*, *мезодерма* (загальне значення – “тканинний листок”); *спланхноплевра*, *соматоплевра*, *висцероплевра* (“тканинні платівки”); *склеротом*, *миотом*, *нефротом* (“зачатки майбутніх органів”) і т. ін. Крім перерахованих випадків можливої сегментної семантизації наукової лексики, слід згадати і такий момент. Вступні лекції природничого профілю, як правило, відрізняються перерахуванням споріднених наук чи базових розділів у структурі навчальних курсів (*остеологія*, *артрологія*, *міологія* – в анатомії; *паразитологія*, *зоологія*, *цитологія*, *палеонтологія*, *ботаніка*, *генетика* – в біології), маркованих у своїх назвах наявністю загальної морфемі (-логія) і афікса (-ка) та семантизуючих поняття як “наука, вчення”.

Простежимо це на прикладі реально презентованої в лекції дефініції:

Изменчивость – это способность организмов изменять свои признаки и свойства. Изменчивость происходит под воздействием внешней среды или появляется в результате хромосомных перестроек и их адаптации.

А в такому вигляді її зафіксовано в конспекті:

Изм-сть – присп-е орг-ма к каким-л. усл-ям ср. обит-я.

Отже, за суфіксом слово, що визначається, спрогнозовано як процес. Трансформаційні операції дозволили опустити дублювання суб’єкта, прикметникове визначення, замінити іменний предикат (“способность”) на віддієслівний іменник “приспособление”.

Зі сказаного випливає методичний висновок: акцентуючи увагу на засобах формально-граматичного вираження термінологічної лексики, зокрема, на її відносній стереотипності, в ході мовної підготовки іноземців вдається навчити їх фокусувати увагу на структурних одиницях (префіксах, суфіксах, коренневих морфемах) як необхідних орієнтирах випереджаючої побудови гіпотез щодо смислу як на рівні слова, так і всієї фрази (антиципації).

Кажучи про особливості компресивних операцій на рівні міжфразових єдностей, зауважимо наступне. У свій час М.І. Жинкін відзначив, що «будь-яке мовлення може бути зведено до системи

предикатів, які, послідовно доповнюючи один одного, розкривають склад і співвідношення ознак невідомого раніше предмета дійсності» [2: 148]. При цьому предикати утворюють певну ієрархію, в якій одні предметні ознаки – головні, інші – додаткові. Таким чином, елементами структури тексту є не речення і не слово, а предмет разом з його ознаками, які можуть виражатися різними мовними засобами.

Беручи до уваги той факт, що структура тексту регулюється його змістом, а граматична організація його повинна підкорятися законам розумової організації, аналіз текстів даного профілю недостатньо проводити в термінах способів викладу і опису тільки семантичної структури. Найбільш перспективним, на нашу думку, може бути побудова типології за принципами комунікативної організації тексту, оскільки вона “відображає всю сукупність істотних функціональних і семантичних характеристик більшості навчальних текстів, що об’єднуються в змістовних межах окремих метатем і забезпечують цілісність текстів як одиниць зв’язного мовлення” [3: 91]

Прикладом своєрідного “перехрещування” різних метатем та їх мікрополів може бути наступний фрагмент:

*Организм **имеет** свои структурные единицы. Элементарной структурной единицей организма **является** клетка (1). Клетки **бывают** круглые, плоские, отростие. В клетке **имеется** ядро, масса различных мембранных структур в виде эндоплазматического ретикулума, комплекса Гольджи и других образований (2). Клетки **объединяются** в ткани (2). Клетки **выполняют** множество функций (3).*

При описі об’єкта в даному випадку актуалізуються метатеми: 1. *Загальні поняття про об’єкт* (у формі дефініції); 2. *Склад і будова об’єкту* (якісні і кількісні характеристики); 3. *Функції призначення, використання об’єкту*.

Виходячи з аналізу записів лекцій носіями мови, у короткому конспекті регулярно відсвіаються ті елементи речень, які не утворюють структурного мінімуму і не є одиницями, що маніфестують інваріанти тієї чи іншої метатеми в макроструктурі мовного потоку. У найзагальнішому вигляді це *неактуальні розповсюджувачі іменників* (усі їхні означальні поєднання й адвербіальні розширювачі при дієсловах); речення, що *конкретизують та/або ілюструють твердження*, що міститься

в попередньому висловлюванні; речення, що *дублюють за змістом* попередні; *перформативні висловлювання* (“Я назову тему лекції ...”, “Детально остановлюсь на ...”, “Скажу коротко ...”); ідентифікуючі сигнали (“это более короткий вариант”); речення або частини складних речень, що містять *мотивування висновку*; синонімічні еквіваленти, повтори (“выпадение гена = отсутствие гена”, “точковая мутация = генная мутация”); так звані *детермінанти, обставинні слова*, виражені прийменниковими іменними сполученнями, що відносяться до всього речення в цілому в позиції неактуалізації; *відсилання-нагадування* базових положень попередніх лекцій (найчастіше в запитально-відповідній формі); *посилання* (з метою зіставлення) до інших джерел.

Серед всього корпусу текстів автентичних лекцій, таким чином, нами виділено 8 найбільш частотних метатем, розглянуто та згруповано їх конститутивні мовні утворення, засоби зв'язку та предикативні одиниці.

Роблячи **висновок**, зазначимо, що функціонально-семантичний підхід дозволяє, на наш погляд, окреслити та систематизувати необхідний лексико-граматичний мінімум як на внутрішньо-, так і міжфразовому рівні побудови висловлювання. У рамках цієї лінгвометодичної інтерпретації автентичного матеріалу окреслено об'єкти згортання формально-граматичних одиниць без втрат смислового змісту і намічено стратегію формування в учнів алгоритму компресії навчальної лекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н.Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН, 1958. – 369 с.
3. Изаренков Д.И. Лингвометодическая интерпретация учебного текста / Д.И. Изаренков // Рус. яз. за рубежом. – 1995. – № 1–2. – С. 89–94.
4. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И.Мотина. – М. : Рус. яз., 1988. – 176 с.

УДК 81'243:378.147.091.33-028.21

**ФОРМУВАННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНИХ ТЕЗАУРУСІВ
ЯК ЗАСІБ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
У КОНТЕКСТІ ПІДВИЩЕННЯ
ЯКОСТІ ЇХ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Хорошайло О.С., канд. пед. наук (Краматорськ)

У статті розглядається досвід використання кредитно-модульних тезаурусів з метою підвищення зацікавленості студентів у вивченні іноземних мов та якості їх мовної підготовки.

Ключові слова: кредитно-модульний тезаурус, науково-дослідна робота, термінологія, дефініція, міжкультурна комунікація.

Хорошайло Е.С. Формирование кредитно-модульных тезаурусов как способ научно-исследовательской работы студентов в контексте повышения качества языковой подготовки студентов.

В статье рассматривается опыт использования кредитно-модульных тезаурусов с целью повышения заинтересованности студентов в изучении иностранных языков и качества языковой подготовки.

Ключевые слова: кредитно-модульный тезаурус, научно-исследовательская работа, терминология, дефиниция, межкультурная коммуникация.

Khoroshaylo O.S. Formation of Credit-module Thesaurus as a means of students' Science-investigative Work in the Context of Increasing the Quantity of their Language Preparation.

The article examines the experience of usage of the credit-module thesauruses aimed at increasing the students' personal interest in foreign language learning and the quantity of their language preparation.

Key words: credit-module thesaurus, science-investigative work, terminology, definition, intercultural communication.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями.

Сучасне українське суспільство ставить перед вищою школою завдання підготовки кваліфікованого фахівця, що повинен володіти сучасними інформаційними та комунікаційними технологіями, мати

навички самостійного одержання знань і застосовування їх на практиці, мати комунікативні вміння, вміти трансформувати набуті знання в інноваційні продукти й працювати в команді. Вирішення цього завдання здійснюється через пошук змісту, форм, методів та засобів навчання, що забезпечують більш широкі можливості для розвитку, саморозвитку й самореалізації особистості.

У зв'язку із цим, засвоєння студентами певної системи знань і професійних вмінь є недостатнім, з'являється потреба здійснити поворот до навчання, що враховує їх індивідуально-психологічні можливості. Особливої уваги потребує питання організації науково-дослідної роботи студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

Аналіз науково-педагогічної літератури з питань удосконалення навчального процесу та власна практика з підготовки спеціалістів переконує нас у тому, що навчальна діяльність студентів, її структура, методика її організації в цілісному дидактичному процесі відносяться до центральних проблем дидактики та педагогіки у ВНЗ. Перш за все слід виділити роботи, в яких здійснюється пошук засобів активізації й керування пізнавальною діяльністю студентів під час вивчення дисциплін. Дослідженням різних аспектів навчальної діяльності та пошуком шляхів розвитку пізнавальної активності студентів займалися О.Є. Коваленко, Н.О. Брюханова, О.О. Мельниченко, Г.С. Костюк. Пошукам та розробкам педагогічних систем вищого навчального закладу присвятили свої роботи видатні педагоги Я.А. Коменський, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Й.Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинський, С.У. Гончаренко. Залучення студентів до дослідницької та пізнавальної діяльності, а також організацію цієї роботи описано в працях А.Г. Лузана, С.У. Гончаренка, П.С. Атаманчука, а також багатьох інших вчених.

З аналізу досліджень і публікацій усвідомлюємо, що методи активізації науково-дослідної діяльності включають сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, які в першу чергу спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання

певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування.

Уміння і навички дослідницької діяльності безцінні для майбутнього фахівця і складають одну із ключових складових його професійного успіху. Саме тому науково-дослідна робота студентів є предметом зацікавленої уваги всього викладацького колективу, і питанням її організації, системного залучення кожного студента на всіх етапах його навчання до дослідницької роботи в різних її формах – індивідуальній і колективній, аудиторній і позааудиторній, обов'язковій і добровільній – приділяється особливе значення.

Формулювання мети статті.

Метою даної статті є дослідження потенціалу використання кредитно-модульних тезаурусів як ефективного засобу науково-дослідної роботи студентів з метою підвищення якості їх мовної підготовки.

Викладення методики і результатів дослідження.

Кредитно-модульна система організації навчального процесу – це новітня модель національної системи вищої освіти, яка враховує засади Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (ECTS) і є найбільш оптимальним варіантом для вдосконалення системи вищої освіти України.

Перехід до Болонської системи підготовки фахівців вимагає підвищення рівня знань і практичних навичок, складовою частиною яких є наукова підготовка майбутніх фахівців. У свою чергу всі види і форми науково-дослідної роботи студентів повинні бути спрямовані на активізацію їх творчого мислення, застосування наукових методів при вирішенні конкретних завдань, що сприяє підвищенню якості підготовки фахівців. Практика науково-дослідної роботи студентів показує, що студенти, які в процесі навчання займалися науково-дослідницькою діяльністю, мають більш високий рівень підготовки до роботи на підприємствах, творчо підходять до виконання поставлених перед ними завдань.

Ефективність науково-дослідних робіт безпосередньо залежить від якості їхнього інформаційного забезпечення, а саме пошук інформації є ключовим етапом будь-якого наукового дослідження. На сьогоднішній день глобальна мережа Інтернет – найважливіше джерело інформації для всіх галузей знань, однак пошук

спеціалізованої науково-технічної інформації виявляється іноді малоефективним. Адже дуже часто необхідна інформація доступна в мережі тільки іноземною мовою. Тому постає питання про поєднання організації науково-дослідної роботи студентів із вивченням іноземної мов. Вихід ми бачимо у підготовці студентами кредитно-модульних тезаурусів.

Мета студентської науково-дослідної роботи, обов'язкової на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, – формування наукового світогляду, сприяння в опануванні методологією і методами наукового пошуку. Її ефективність залежить від координованості всіх компонентів системи професійної підготовки та потребує спрямованості мотиваційної сфери студента на дослідницький пошук з першого до випускного курсу, особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Виконання науково-дослідної роботи у процесі вивчення навчальних дисциплін відбувається при оптимальному співвідношенні репродуктивних і творчих завдань, індивідуальних і колективних форм організації процесу навчання, максимальному насиченні занять ситуаціями спільної творчої діяльності [3].

Аналіз класичних засобів організації науково-дослідної роботи студентів (наукових шкіл, гуртків, проблемних груп, проблемних майстерень, наукових лабораторій, дискусійних клубів) дозволяє констатувати надто пізні (у більшості випадків на третьому-четвертому курсах) залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, її недостатню мотивацію, нечіткий характер зв'язку з майбутньою професійною діяльністю, відсутність наукової ініціативи з боку самих студентів.

Тому для забезпечення інтеграції освіти і науки у Донбаському інституті техніки та менеджменту Міжнародного науково-технічного університету ім. акад. Ю. Бугая використовується новітній науково-методичний підхід до організації наукової роботи студентів – з першого курсу, згідно індивідуальним планам, студенти здійснюють науково-дослідну роботу сумісно з керівником за напрямом його наукової роботи, що дозволяє у повній мірі використовувати потужний потенціал професорсько-викладацького складу інституту та забезпечувати професійно-орієнтований підхід до організації науково-дослідної роботи студентів.

Новітній науково-методичний підхід, який ґрунтується на методиці

народного вчителя Віктора Федоровича Шаталова, дозволяє ширше використовувати мовні засоби підготовки фахівців, а саме на прикладі використання тезаурусів. Сутність методу полягає у тому, що кожен студент (з першого по останній курс) з кожної дисципліни, працюючи з напрямку підготовки (економіка, менеджмент і т. ін.), створює свій індивідуальний тезаурус (з використанням трьох іноземних мов, наприклад, англійської, німецької, французької) як з дисципліни, яку вивчає, так і з напрямку підготовки на протязі усіх років навчання. Цей індивідуальний кредитно-модульний тезаурус входить у систему загального інформаційного тезауруса ВНЗ. Кожен студент має можливість обміну через сайт інституту (“Тезаурус ДІТМ МНТУ”) необхідними для навчання мовними засобами. Крім того, студенти за допомогою викладачів повинні набути вмінь користуватися науковою, довідковою, методичною літературою, що видана рідною та іноземними мовами, перекладати тексти зі спеціальності іноземною мовою на рідну, з рідної на іноземну, а також редагувати дані тексти; володіти методикою перекладу і реферування тексту, навичками комп’ютерної обробки даних; методами інформаційного пошуку (також і в системі Інтернет).

Тезаурус – це основа знань людини, а навчання – процес збільшення тезауруса. Термін «тезаурус» приходить із лінгвістики – це ідеографічний словник, де представлені змістовні відносини між усіма лексичними одиницями мови. У тезаурусі, на відміну від звичайного тлумачного або енциклопедичного словника, слова розташовані не за алфавітом, не у формальному порядку, а в порядку їхньої змістовної близькості, асоціативного й концептуального зв’язку, відношення до одного семантичного гнізда [2].

Робота зі складання тезауруса може проводитися під керівництвом викладача, самостійно без допомоги викладача, індивідуально або в групі. Метою цієї роботи є вдосконалювання рівня володіння іноземною мовою як засобом міжкультурної та фахової комунікації. У завдання науково-дослідної роботи студента входять:

- формування у студентів умінь організації самостійної роботи;
- збагачення індивідуального словникового запасу;
- удосконалювання лексико-граматичних навичок.

Під поняттям кредитно-модульного тезаурусу ми розуміємо чітко структуровану модель понятійного апарата з конкретної навчальної

дисципліни, де відбувається розкриття конкретних наукових термінів іноземною мовою з урахуванням етимології та їх використання в конкретних національних культурах. Спеціальний тезаурус – це відкрита система взаємозалежного накопичення, зберігання, збільшення інформації, знань, досвіду, що є інформаційною, понятійною й концептуальною базою формування й розвитку професійної особистості студента.

Кожна така модель відбиває більш-менш точно логіко-семантичні зв'язки понять і технічних об'єктів. Що стосується мовного рівня, то така модель повинна бути заповнена термінами конкретної мови, що позначають структуровані поняття.

Виконуючи науково-дослідну роботу зі складання тезаурусу, студенти виділяють певні ознаки понять, ідентифікують факти з рідною культурою, класифікують їх, проводять групування за темами та категоріями; систематизують знання, деталізують їх. Під час цього процесу студенти використовують спеціалізовані словники та довідники, Інтернет. Це дозволяє не тільки досягти високого рівня володіння іноземними мовами з професійним спрямуванням, але й сформувати навички дослідної роботи.

Використання у навчальному процесі елементів методики В.Ф. Шаталова дозволяє організовувати активну взаємодію усіх кафедр інституту в навчальному процесі, забезпечити якість та інноваційність освіти, що є найважливішим аспектом формування особистості майбутнього вченого та фахівця високої кваліфікації, служить потужним засобом селективного відбору кадрів для підготовки молодих учених, збереження і відновлення наукових шкіл.

Система вправ, спрямована на складання кредитно-модульного тезаурусу студента, будується на принципах комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземних мов і включає серію вправ на активізацію особистісного тезаурусу, первинне ознайомлення з досліджуваним матеріалом на рідній й іноземній мовах, порівняння розумінь даного явища в рідній та іноземній культурах і пошук причин невідповідностей, концептуалізацію нових знань, вправи на аналіз контекстуального використання поняття і його модифікацій в іноземних мовах і вправи на визначення рівня сформованості професійного тезаурусу.

Висновки з даного дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямі.

Таким чином, у результаті такої науково-дослідної роботи у студентів формуються наступні вміння: знаходити й розуміти необхідну інформацію в текстах на рідній та іноземній мовах (з опорою на ключові слова, дескриптори, поняття); адекватно використовувати спеціальну термінологію на рідній й іноземній мовах, враховуючи особливості граматичної організації наукового тексту в усній і письмовій формі; переробляти отриману інформацію, перефразувати, давати дефініції, резюмувати.

Розробка, впровадження й дослідження інноваційних технологій організації науково-дослідної роботи студентів з використанням знань з іноземної мови дає можливість цілеспрямовано вдосконалювати навчальний процес, формувати освітній простір, розвивати потенційні й актуальні особистісні можливості студентів, сприяти генералізації тезаурусів та формуванню гармонійної особистості, розвитку комунікативних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова Е.И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональным дисциплинам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.И. Архипова. – Екатеринбург, 2007. – 24 с.
2. Воробьёв Г.Г. Теория тезаурусов в анализе коммуникаций / Г.Г. Воробьёв // Семиотика и информатика. – М., 1979. – Вып. 11. – С. 3–4.
3. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посібник / О.В. Крушельницька. – К. : Кондор, 2003. – 192 с.
4. П'ятницька-Позднякова І.С. Основи наукових досліджень у вищій школі : навч. посібник / І.С. П'ятницька-Позднякова. – К., 2003. – 116 с.
5. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень : навч. посібник / Г.С. Цехмістрова. – К. : Слово, 2008. – 280 с.
6. Gruber T.R. A translation approach to portable ontology specifications / T.R. Gruber // Knowledge Acquisition. – 1993. – V. 5. – P. 199–220.

УДК 81'243'42:070]:378.02

МЕТОДИКА РОБОТИ З ПЕРІОДИЧНОЮ ПРЕСОЮ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У НЕМОВНИХ ВНЗ

*Чередніченко Г.А., канд. пед. наук,
Шапран Л.Ю., Куниця Л.І. (Київ)*

Автори статті розкривають важливість використання газет і періодичних видань як цінного джерела навчання студентів в процесі вивчення іноземної мови, а також пропонують різноманітні види роботи з періодичними виданнями і способи навчання студентів роботі з газетами.

Ключові слова: газети, періодичні видання, вивчення іноземної мови.

Чередниченко Г.А., Шапран Л.Ю., Куниця Л.И. Методика работы с периодической прессой в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Авторы статьи раскрывают важность использования газет и периодических изданий как ценного источника обучения студентов в процессе изучения иностранного языка, а также предлагают разнообразные виды работы с периодическими изданиями и способы обучения студентов работе с газетами.

Ключевые слова: газеты, периодические издания, изучение иностранного языка.

Cherednichenko H., Shapran L., Kunitsa L. Methods of Work with Newspapers and Magazines in the Process of Learning the Foreign Language at Non-linguistic Tertiary Educational Institutions.

The authors of the article expose the importance of the newspapers' and magazines' usage as a valuable source of students' training in the process of learning the foreign language and offer the various types of activities and methods how to teach students work with newspapers.

Key words: newspapers, magazines, foreign language learning.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Процес обміну інформацією в сучасному світі відбувається вкрай інтенсивно. В усіх країнах комунікація стає все більш складним соціально-культурним явищем, яке стосується різних видів діяльності і невіддільне від

політичного, соціального, економічного, наукового, освітнього і технологічного розвитку. Отже, значний і постійно зростаючий обсяг інформації студенти одержують через засоби масової інформації (ЗМІ), що вимагає пошуків оптимальних шляхів педагогічно цілеспрямованого використання їх у навчанні.

Сучасні ЗМІ представлені пресою, радіо, телебаченням, комп'ютерними мережами, за допомогою яких інформація поширюється на великі територіально розосереджені аудиторії. Періодична преса традиційно є одним з основних засобів у системі масової інформації і пропаганди. Так, матеріали газет містять факти, їхню оцінку, характеристику процесів і тенденцій розвитку сучасної дійсності. Відповідно до своєї позиції газета виражає думку з найважливіших політичних і суспільних проблем, прагне на основі матеріалів, що друкуються, надавати читачу повну інформаційну картину світу, більш глибокому пізнанню якої сприяє володіння іноземними мовами як умова інтеграції особистості в систему світової культури, взаєморозуміння людей і співпраці між ними.

Однак, як засвідчує аналіз, робота з газетним матеріалом у ВНЗ здебільшого є одноманітним процесом, що часто зводиться просто до складання так званих “тисяч друкованих знаків”. Проведені спостереження показують, що студент лише за умови педагогічно доцільно організованої підготовки зможе опанувати активний суспільно-політичний словник, розвивати мовні навички і навчатися спілкуватися в означених рамках .

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній і методичній літературі питання використання періодичної преси з метою обґрунтування виховної функції засобів масової комунікації, виявлення впливу засобів масової інформації на студентство досліджуються С.А. Абдоковим, виховання у школярів інтересу до політичних знань – С.А. Кіперманом, формування політичної культури молоді – Г.А. Аміневим, А.О. Копаньовою. Розробкою форм і методів роботи з газетним матеріалом займалися Н.В. Баранова, Д.В. Малявін, М.С. Латушкіна, Є.В. Розен, С.Г. Тер-Мінасова, О.Г. Фрейдлін та ін.

На жаль, зараз цією проблемою глибоко займаються в основному зарубіжні автори (Jarek Krajka, Stefan Batory, Danny Brassell, B. Daly, Premakumari Dheram, James Andrew Farmer, P. Grundy, Dawn Little,

Adam Mickiewicz, Nitya Rani, D. Reach, P. Sanderson Clare Wardman), хоч нині вона не втратила своєї актуальності у процесі вивчення іноземної мови у немовних ВНЗ.

Мета статті – розглянути різноманітні види роботи з періодичними виданнями і способи навчання студентів немовних ВНЗ роботи з газетами у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Використання газет на заняттях не нова ідея. Початок було закладено 8 червня 1795 року, коли в газеті Портланд Істерн Геральд (Portland (Maine) Eastern Herald) було опубліковано редакційну статтю, в якій визнана важлива роль газет у наданні інформації, розширенні і збагаченні навчального плану [2]. Оскільки сьогодні особливе значення приділяється навчанню, що базується на першоджерелах, викладачі в усьому світі для усіх рівнів навченості студентів активно використовують газети як доповнення до підручників і як додаткове джерело для читання, письма, спеціальної освіти та для вивчення іноземної мови. Читаючи документальні нариси, передові статті, рекламні оголошення тощо студенти застосовують граматичні і кількісні навички і усвідомлюють важливість бути в курсі сучасних подій. Дослідження виявили, що користь від роботи з газетним матеріалом набагато вища, ніж просто отримання актуальної інформації з підручника, а студенти, які читають газети, показують кращі результати у тестах на розуміння прочитаного, і у них краще розвинуте критичне мислення. Використання газет також допомагає студентам виявляти більше співчуття і милосердя, проявляти більше терпимості до різних культур і думок.

Газети є цінним джерелом навчального матеріалу в рівній мірі і для викладачів іноземної мови, і для студентів, які цю мову вивчають. І це є настільки справедливим, що зараз багато мовних курсів використовують реальні або імітовані газетні статті і багато викладачів мають підбірки статей, що організовані за тематичним принципом. Так, багаторівневий курс ділової англійської мови Market Leader базується на матеріалах газети the Financial Times, включаючи і спеціальні курси International Management, Business Law, Banking and Finance, а курс ділової англійської мови International Business використовує матеріали журналу the Economist.

За Д.В. Малявіним у процесі вивчення іноземної мови газети використовують для:

- розвитку різних мовленнєвих компетенцій, включаючи читання та роботу з лексику/граматику;
- зосередження уваги на різних аспектах суспільного життя і культури країни, мова якої вивчається;
- стимулювання дискусії з питань, які висвітлюються в статтях [1: 47].

Студенти вважають газети стимулюючим/мотивуючим фактором, оскільки вони пропонують цікаву, релевантну, тематичну і різноманітну інформацію. Для багатьох вони також дають “ключ” для пізнання іноземного суспільства, його традицій, упереджень, способів мислення. З цих причин газетна стаття є одним з тих матеріалів, що вимагають прикладання певних зусиль з боку студентів. Щоб полегшити завдання студентам, на перше місце слід поставити інтереси студентів, а на друге – зміст газетного матеріалу.

Для того, щоб навчити студентів працювати з газетою та з медіа-новинами Д.Річ (D.Reach) [7] та П.Сендерсон (P.Sanderson) [8] пропонують такі види роботи:

1. Навчайте студентів розрізняти **місцеві, загальнодержавні та міжнародні новини**. Читаючи такі статті, доцільно використовувати карту, щоб розширити розуміння студентами цих понять.

2. Визначте зі студентам різницю між **статтями і рекламними оголошеннями**. Виріжте статті та рекламні оголошеннями із газети, змішайте їх і дайте студентам розділити їх на дві частини. Обговоріть різницю між цілями, які ставив перед собою автор статті, і цілями організації, яка опублікувала ту чи іншу рекламу. Нехай студенти спробують дати визначення статті і оголошення, обговорять цілі обох: статті інформують, тоді як рекламні об’яви впливають на купівлю товарів та послуг. Запропонуйте студентам прочитати певне рекламне оголошення і підкреслити іменник і прикметник, які описують рекламований предмет. Обговоріть, чому саме ці прикметники використали для опису даного товару та які інші прикметники можна використати для реклами подібної продукції. Запропонуйте студентам продивитися газету і визначити процент площі, використаної для реклами. Обговоріть отриманий результат.

3. Навчіть студентів розрізняти різні **розділи газети**: новини, редакційні статті (передовиці), економічні, політичні, суспільні, спортивні, інше. Обсудіть характерні риси кожної із них та запропонуйте студентам знайти ці розділи в різних газетах. Потім дайте їм різножанрові вирізки з газет і запропонуйте визначити, до якої категорії вони відносяться.

4. Розгляньте різницю між **новинами та документальними нарисами**. Яку ціль вони переслідують? Як відрізняється стиль? Запропонуйте студентам знайти ці види статей у газеті і пояснити, як вони їх розпізнали.

5. Обсудіть різні **професії людей, які задіяні у випуску газети**: видавець, редактор, репортери, художники, фотографи, макетники, дистриб'ютори, продавці, інші. Обговоріть, як їм слід працювати разом, щоб забезпечити доставку газети до читача. Розгляньте, до чого призведе ситуація, якщо одна людина або відділ не справиться зі своєю роботою (написання статті, реклама, доставка тощо).

6. Визначте **частини газетної статті**: заголовок – це назва статті, яка привертає увагу читача, перший абзац, який подає головну інформацію про новину, і основна частина, яка розкриває зміст першого абзацу, надаючи підтверджуючі факти, дані, події. Розріжте статтю на три частини. Запропонуйте студентам прочитати частини і скласти їх по порядку за схемою. На більш високому рівні студентам можна запропонувати працювати зі статтею, розрізаною на чотири-п'ять частин. Запропонуйте студентам написати статтю про події, які трапились вдома, в університеті чи в громаді, користуючись даною схемою.

7. Зіграйте зі студентами в гру **“Scavenger Hunt”**: поставте запитання до статті/статей, до розділу/декількох розділів чи до всієї газети залежно від рівня навченості студентів. Розділіть студентів на групи і дайте завдання знайти відповіді на запитання. Це змусить студентів визначити відповідний розділ газети, знайти статтю, прочитати її, щоб знайти відповідь на запитання. Формат гри стимулює студентів зробити це якнайшвидше і найточніше, і при цьому студенти отримують задоволення від перемоги.

8. Обговоріть, з чого складається **процес написання статті**: генерування ідей, постановка питань, використання різноманітних джерел для отримання та підтвердження інформації, написання

першого варіанту, його перегляд та редагування, публікація готової статті. Допоможіть студентам усвідомити, що автор завжди намагається задовольнити потреби своїх читачів. Запропонуйте студентам прочитати статтю, визначити мету її написання, аудиторію, на яку вона спрямована, інше. Запропонуйте студентам написати декілька коротких статей, в яких викладені ті ж самі події, але спрямовані на різну читацьку аудиторію.

9. Обговоріть, як **Інтернет, телебачення, та інші сучасні технології впливають на роль газети** в інформуванні населення. До яких змін у викладенні новин це призводить. Запропонуйте студентам зробити доповідь про якусь подію. Вони можуть написати статтю в газету, зробити доповідь по радіо або на телебаченні, записати її на відеокасету.

10. Навчіть студентів визначати **головну ідею статті**. Потрібно пояснити студентам, що заголовок статті схожий на назву книги: він написаний більшими буквами і говорить про зміст статті. Виріжте декілька статей із газети, відділіть заголовки від статей і попросіть студентів підібрати потрібний заголовок до кожної статті. Дайте завдання студентам написати заголовок до статті: це дасть змогу студентам самим сформулювати головну ідею статті.

11. Навчіть студентів **відрізнити новини від передовиці**. Дайте студентам різні статті і запропонуйте класифікувати їх на новини і передовиці. Обговоріть різність підходів до висвітлення подій у передовиці і новинах. Прочитайте передовицю. Визначте точку зору автора на висвітлені події. Порівняйте точки зору різних авторів передовиць на одну й ту саму подію, визначте схожість і різницю. Запропонуйте студентам написати листа редактору про те, що їх цікавить. Запропонуйте студентам прочитати статтю і підкреслити факти, які стосуються описаної події: студенти повинні поєднати факти з питаннями "хто, де, коли, чому і як" («who, where, when, why, and how»). Дайте завдання студентам переписати цю статтю, щоб покращити її.

12. Навчіть студентів працювати з **коміксами**. Розділіть комікс на фрагменти і дайте завдання студентам скласти його. Запропонуйте студентам записати комікс у вигляді розповіді з прямою/непрямою мовою і навпаки, запропонуйте студентам викласти свою розповідь у вигляді коміксу.

13. Обговоріть зі студентами особливості політичної карикатури. Запропонуйте студентам передати зміст карикатури на письмі. Обсудіть, як іноді малюнок або карикатура можуть більш чітко і стисло передати ідею порівняно з текстом.

14. Підберіть статті за темами, що вивчаються, або темами для дискусій (різні країни, здоров'я, наркотики, сигарети, політика, економіка та ін.) і використовуйте їх як додатковий матеріал на заняттях з іноземної мови.

Клер Вордмен (Clare Wardman) [3], П. Гранді (P. Grundy) [4], П. Дерем (P. Dheram) [6], Нітія Рані (Nitya Rani) [6], Джеймс Ендрю Фармер (James Andrew Farmer) [5] пропонують такі завдання для роботи з газетами, які сприяють розвитку мислення студентів:

1. Виберіть статтю для обговорення. Запропонуйте студентам визначити ключові слова, вибрані для опису події, людини і т. д., та підібрати синоніми до цих слів. Обговоріть їх точно і додаткове значення. Проаналізуйте, як вибір слів автором, щоб передати свою думку, впливає на розуміння описаної події. Обговоріть, як інше слово змогло б внести зміни в розуміння читачем події або людини. Використайте це обговорення, щоб допомогти студентам зрозуміти, як вони використовують мову та життєвий досвід, щоб передати значення. Крім того, використайте це обговорення, щоб допомогти студентам зрозуміти, як автори можуть впливати на читача або маніпулювати ним, примушуючи зробити певні висновки.

2. Запропонуйте студентам прочитати передовицю або лист до редактора про тему, з якою вони близько знайомі. Нехай знайдуть слова, які використовує журналіст, щоб виразити свою ідею. **Визначте стратегії, які використав автор, щоб вплинути на мислення читачів.**

3. **Проаналізуйте і порівняйте різні статті про одну подію з різних газет.** Одним кольором визначте інформацію, яка спільна у двох статтях. Другим кольором відмітьте інформацію, яка відрізняється. Порівняйте, як два автори висвітлюють інформацію про події.

4. Запропонуйте студентам **написати лист редактору** у відповідь на передовицю або просто про якусь подію. Нехай це буде тема, яка відображає їх думки і відноситься до статті у газеті.

5. Запропонуйте студентам **намалювати політичну карикатуру**, щоб виразити свою точку зору на тему чи подію.

6. У газетних статтях часто проводиться опитування. Розгляньте, **як сформульовані запитання**. Напишіть свої запитання, проведіть опитування і звірте результати.

7. Запропонуйте студентам оцінити **ефективність передовиць** у досягненні цілей.

8. Запропонуйте студентам **проаналізувати об'яви** та знайти різні типи пропаганди.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищезазначене, можна сказати, що газети – джерело необмежених можливостей навчання: це дешево, широкодоступне, автентичне джерело мовного матеріалу, що містить велику кількість текстів різного типу/жанру, і грає вирішальну роль у навчанні читання на іноземній мові, викликає автентичну реакцію і є одним з основних засобів ознайомлення із сучасною культурою англomовних країн.

Завдання викладача – навчити студентів купувати і читати англomовні газети для себе. Звідси, по-перше, при роботі з газетою в аудиторії слід стимулювати читання студентами газетного матеріалу, а потім і роботу над тим, про що вони дізналися в процесі читання. Друге методологічне завдання викладача – навчити студентів вчитися самим, наскільки це можливо, залучаючи їх до автентичних, цікавих видів діяльності, краще у парах чи невеликих групах. Третє, більш широке завдання – забезпечити студентам доступ до важливого джерела інформації, яке також відображає важливі культурні та політичні реалії.

Існує один методологічний принцип, з яким зараз погоджуються всі лінгвісти – навчання повинно відбуватись відносно природним шляхом. Звичайно, мова газет складна і тому слід не стільки долати труднощі мови, “досліджуючи” і пояснюючи “екзотичне” чи “незвичайне”, а йти природнішим шляхом, поступово досягаючи обізнаності, і підшукувати такий матеріал, який стосується студентів як особистостей. **Перспективи** подальших досліджень полягають у розробці завдань та вправ для роботи з іншими ЗМІ (телебачення, Інтернет та ін.)

ЛІТЕРАТУРА

1. Малявин Д.В. Работа с газетой на английском языке в средней школе : пособие для учителя / Д.В. Малявин. – М. : Просвещение, 1981. – 128 с.

2. Фрейдлин Е.Г. Обучение работе с прессой в старших классах лингвистического лицея : [Фр. яз. как второй изуч. иностр. яз.] / Е.Г. Фрейдлин // Иностран. яз. в школе : науч.-метод. журн. – 2004. – № 1. – С. 38–43.
3. Wardman C. Making the News: A Motivating Writing Skills Project for ESL Student [Електрон. ресурс] / С. Wardman // The Internet TESL Journal. – Vol. XVI, No. 1, January 2010. – Режим доступу : <http://iteslj.org/>. – Назва з екрану.
4. Grundy P. Newspapers / P. Grundy. – Oxford : Oxford University Press, 1999. – P. 133.
5. Farmer J.A. How to Effectively Use News Articles in the EFL Classroom [Електрон. ресурс] / J.A. Farmer // The Internet TESL Journal. – Vol. XIV, No. 12, December 2008. – Режим доступу : <http://iteslj.org/>. – Назва з екрану.
6. P. Dheram. Using English Newspapers in the ESL/EFL Classroom [Електрон. ресурс] / P. Dheram, N. Rani. – The Internet TESL Journal, Vol. XIII, No. 3. – March 2007. – Режим доступу : <http://iteslj.org/>. – Назва з екрану.
7. Reach D. The Language of Newspapers / D. Reach. – Routledge, 2002. – P. 121.
8. Sanderson P. Using Newspapers in the Classroom / P. Sanderson. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – 275 p.

УДК 378.016-054.62:81'243:35

ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ГОВОРІННЯ ІНОЗЕМЦІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Чистякова А.Б., докт. пед. наук (Харків)

У статті розглядається система навчання говоріння іноземців на заняттях з мови у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: говоріння, діалогічне мовлення, монологічне мовлення, етапи навчання, чистота мовлення, темп мовлення.

Чистякова А.Б. Проблемы обучения говорению иностранных учащихся в высших учебных заведениях. В статье рассматривается система обучения говорению иностранцев на занятиях по языку в вузе.

Ключевые слова: говорение, диалогическая речь, монологическая речь, этапы обучения, чистота речи, темп речи.

Chystiakova A.B. Problems of Teaching Speaking to Foreign Students in Higher Education Institutions. The article deals with the system of teaching foreign students to speak at language classes at higher education institutions.

Key words: speaking, dialogues, monologues, teaching stages, purity of speech, speech tempo.

Проблеми навчання говоріння іноземних учнів досить широко висвітлюються в методичній літературі. Однак у цих роботах розглядаються окремі напрями цього навчання: особливості навчання говоріння на окремих етапах [5–7], на заняттях з мови спеціальності [9; 12], з опорою на технічні засоби [1] тощо.

Слід зазначити, що немає робіт, які розглядають взаємозв'язок навчання говоріння на всіх етапах навчання у ВНЗ – початковому, середньому, поглибленому, завершальному. Разом з тим, кожен етап, з одного боку, спирається на конкретний лексико-граматичний матеріал і знання, навички та вміння володіння мовою в її різних аспектах, які є основою власного мовлення учня, виходячи з його потреб. Розуміючи закони, що керують мовними явищами та існують об'єктивно, іноземні учні під керівництвом викладача навчаються практичного володіння мовою, тобто “якоїсь діяльності, яка є функцією того чи іншого людського колективу” [16]. З іншого боку, кожен етап має свої цілі, зміст, які зумовлюють різні методичні завдання та їх вирішення стає предметом діяльності викладача.

Розглянемо особливості навчання говоріння на кожному етапі.

На *початковому етапі* формування навичок та вмінь говоріння відбувається на основі лексико-граматичного матеріалу, який вивчається під час занять з мови. Навчання говоріння спрямовано на те, щоб зробити іноземних учнів активними учасниками спілкування в ситуаціях того мовного середовища, яке їх оточує з перших днів перебування в новій країні, а саме “Гуртожиток”, “Університет”, “Транспорт”, “Бібліотека” тощо.

На *середньому етапі* (другий семестр підготовчого факультету), коли коло лексико-граматичного матеріалу розширюється за рахунок вивчення мови за фахом, завдання навичок та вмінь говоріння, що формуються, полягає в тому, щоб навчити іноземних студентів: 1) формулювати прості висловлювання в інших ситуаціях спілкування і з іншим лексичним наповненням; 2) спілкуватися з викладачами

спеціальних дисциплін (біологія, хімія, фізика, економіка тощо) за вивченими темами; 3) опанувати мовленнєву поведінку, адекватну новим умовам, які відрізняються від занять з мови.

На *поглибленому етапі* (I–III курси) зміст навчання говоріння змінюється. На I курсі в процесі навчання говоріння учні накопичують навчально-професійний досвід на матеріалі прочитаних або почутих текстів за фахом. На II і III курсах навчання говоріння спрямовано на формування вмінь предметно-професійного спілкування. Студенти вчаться створювати власні висловлювання в межах заданих тем, підтримувати обговорення проблем, пов'язаних з їхнім фахом. При цьому, навчання говоріння вимагає розвитку у студентів не лише рівня комунікативної, але й соціальної достатності.

На *завершальному етапі* навчання говоріння має своєю метою розвивати вміння професійного спілкування. Студенти складають власні висловлювання у вигляді резюме, рефератів, курсових і дипломних робіт.

Навчання говоріння на кожному з вищеназваних етапів включає два взаємопов'язані процеси: навчання діалогічного та монологічного мовлення.

Під діалогічним мовленням зазвичай розуміють обмін висловлюваннями, що породжуються в процесі спілкування двох або кількох співрозмовників. Ці окремі висловлювання, взаємопов'язані в діалозі, називають репліками. Дві або більше змінні репліки, взаємопов'язані між собою за змістом, а іноді й за допомогою лексико-граматичних і ритміко-інтонаційних засобів, називаються діалогічною єдністю. Таким чином, мінімальною одиницею виміру та навчання діалогічного мовлення виступає діалогічна єдність, завданням якої є навчання механізмів зчеплення реплік.

Система роботи над структурним оформленням діалогічного мовлення має чотири рівні: 1) оволодіння її елементами, тобто окремими репліками; 2) їх поєднання в межах надфразової єдності, тобто в мікродіалозі; 3) тематичний макродіалог; 4) розвиток вміння вести відносно невимушену та різноманітну в структурному відношенні бесіду (парну або групову). Ця послідовність рівнів оволодіння учнями діалогічним мовленням може бути відображена в наступній схемі:

*Діалогічні єдності – Мікродіалоги –
Тематичний макродіалог – Вільна бесіда*

Навчання діалогічного мовлення починається зазвичай з відпрацювання різних типів питань (загальних, розчленованих, альтернативних, спеціальних) і різних реплік (імітація, повторення реплік з модифікацією, складання реплік за зразком, відновлення пропущених реплік у діалозі, уточнення, перепитування тощо). На більш пізньому етапі учням пропонується скласти діалоги з опорою на ключові слова, план, картину, ситуативну схему, авторські ремарки, що вводять пряму мову. Велику роль у навчанні діалогічного мовлення грають діалоги-інсценування, діалоги-бесіди, діалоги-розпитування.

Діалоги-інсценування можна практикувати після ознайомлення з будь-яким навчальним текстом. Викладач пропонує студентам обмінятися репліками, які уточнюють дії героїв оповідання, місце їх перебування, описати їх зовнішність тощо. Подібні діалоги спираються на уяву учнів. Наприклад:

ПОЛИКЛИНИКА

Если вы себя плохо чувствуете, вы можете пойти в поликлинику. Сначала надо записаться в регистратуре на приём к врачу, потом получить талон, в котором указаны номер кабинета, фамилия врача и время приёма.

Диалоги-инсценировки

В РЕГИСТРАТУРЕ

Студент: На каком этаже находится кабинет номер семьдесят два?

Медсестра: На седьмом.

Студент: В поликлинике есть лифт?

Медсестра: Да. Вы должны пройти в конец коридора, и там вы увидите лифт.

У ВРАЧА

Врач: На что вы жалуетесь?

Студент: У меня болит горло.

Врач: Какая у вас температура?

Студент: 37,6.

Врач: У вас ангина.

У подібних інсценуваннях здійснюється рольова організація навчального процесу, де навчальне спілкування зберігає всі соціально-психологічні аспекти справжньої бесіди: комунікативний, інтерактивний, перцептивний.

Природним продовженням рольових ігор стають ділові ігри. Їх можна починати практикувати з третього курсу вищого навчального

закладу, тому що студенти вже мають уявлення про свою майбутню професійну діяльність. У цьому випадку засвоєння знань, формування мовленнєвих навичок та вмінь накладаються на сфери професійної діяльності. Основу такого навчання складають п'ять психолого-педагогічних принципів: принцип ігрового моделювання професійної діяльності; принцип спільної діяльності учасників; принцип діалогічного спілкування партнерів; принцип проблемності змісту процесу; принцип доплановості ігрової навчальної діяльності [4; 8].

Діалог-бесіда ставить своїм завданням сформувати у студентів навички породження діалогу і розвинути вміння швидкої реакції на поставлені питання. У подібних діалогах можна торкатися будь-яких питань, які цікавлять студентів. Бесіда набуває особистісно-вмотивованого характеру, оскільки учні роблять мотивовані мовленнєві вчинки. На більш пізніх етапах навчання метою діалогу-бесіди стає обмін інформацією, її коментування і висловлювання власного ставлення до неї.

Діалог-розпитування реалізується з метою обміну інформацією на певну тему. У діалозі-розпитуванні відповідна репліка підпорядкована питанню й обумовлюється ним.

Монологічне мовлення, яке є складовою частиною навчання говоріння, має свої особливості, які доцільно враховувати у навчанні. Як відзначають методисти [10; 13], монологічне мовлення відрізняється послідовністю і логічністю, має комунікативну спрямованість і смислову структуру.

На початковому і середньому етапах широко використовуються такі форми роботи з формування і розвитку навичок монологічного мовлення: складання розповідей за ключовими словами, доповнення прочитаного тексту деталями, оцінка відтвореного тексту, складання висловлювання на певну тему, відтворення тексту з певними модифікаціями, складання оповідання за картинкою, коментування фотографій, малюнків, відеофільмів, побудова висловлювань аналогічно прослуханого тексту; коментування змісту висловлювання, події, епізоду: аргументація продукування тощо. Ці вправи готують студентів до створення ситуативних оповідань (повідомлення про якийсь життєвий факт), розмовних текстів (складаються викладачем на знайомому лексико-граматичному матеріалі), тематичних бесід.

У процесі розвитку монологічного мовлення учні вчатьсЯ оформлювати різні його типи: повідомлення, опис, розповідь, роздум. Ці типи монологу використовуються на всіх етапах навчання іноземних студентів у ВНЗ, але наповнюються вони різним змістом з урахуванням тих навчальних завдань, які стоять перед тими, хто навчається.

Повідомлення – це відносно короткий виклад фактів або подій реальної дійсності у стислій інформативній формі [14]. Навчання монологу-повідомлення проводиться цілеспрямовано впродовж усього періоду вивчення мови у ВНЗ. У підготовлених повідомленнях учні можуть висвітлювати різні теми побутового характеру (гуртожиток, місто, заняття, ВНЗ, бібліотека тощо), суспільно-політичного (країна, її державний устрій тощо), наукового (біографії відомих вчених, їхні відкриття, значення цих відкриттів для сучасності) тощо.

Опис представляє собою більш-менш докладний виклад-перерахування конкретних предметів із вказівкою на їх взаєморозташування, властивості, якості та інші характеристики, включаючи елементи аналізу та оцінки [14]. Цього типу монологічного висловлювання можна вчити студентів з перших занять: опис аудиторії, факультету, кафе, міста, де жив або живе студент тощо. Важливо, щоб учень навчився описувати те, що бачить або вже бачив. Основу даного типу монологу складає опис предмета, а також опис дії та процесу. З часом оволодіння лексико-граматичним матеріалом ускладнюються як об'єкти опису, так і мовний матеріал, необхідний для цього. На поглибленому етапі описи, на матеріалі яких здійснюється формування і розвиток навичок говоріння, можуть бути наступними: 1) опис-класифікація (відзначається віднесення даного предмета (явища) до класу однорідних предметів (явищ); 2) опис характерних ознак, властивостей, об'єктів дослідження (абстрактних понять, суспільних явищ, процесів, конкретних предметів); 3) опис структури науки, статті, курсової чи дипломної роботи тощо; 4) опис наукового поняття; 5) опис предмета, явища за функціональною ознакою (функціонування тієї чи іншої системи, приладу, машини тощо).

Оповідання – це послідовний, об'єктивний виклад подій та дій, опис ситуацій, передача інформації про послідовність окремих етапів, стадій у розвитку процесів, подій, дій і станів [9: 31]. Цей тип монологу

характеризується динамічністю, дійсність відтворюється в процесі зміни та розвитку, як ланцюжок взаємопов'язаних дій і станів. Для розвитку мовленнєвих умінь на початковому і середньому етапах викладач може запропонувати студентам скласти колективну розповідь за запропонованим планом, доповнити сюжетну лінію прочитаного тексту або переглянутого кінофільму тощо. На поглибленому етапі навички та вміння говоріння формуються з опорою на розповіді: 1) при передачі інформації про процеси соціально-економічного і політичного життя суспільств, що розвиваються; 2) при передачі інформації про події суспільного життя; 3) при повідомленні інформації біографічного характеру; 4) при викладі історії науки, культури тощо.

Роздум – це аналіз проблеми (включаючи порівняння, оцінку і висновок) [14]. Монолог-роздум ставить своїм завданням навчити учнів обґрунтовувати свої дії, виявляти їхній причинний зв'язок, спростовувати або погоджуватися з запропонованими тезами. На поглибленому і завершальному етапах предметом навчання стає сама структура цього типу монологу (вступ, теза, антитеза, аргументація, висновок) і мовні засоби для побудови монологу-роздуму.

Навчання монологічного та діалогічного мовлення взаємопов'язано. Ці два види мовлення об'єднуються загальним механізмом побудови речень. Паралельне засвоєння монологічного та діалогічного мовлення дає оптимальні результати. Мовлення все більше відходить від тексту і наближається до умов усного спілкування.

При навчанні говоріння важливо враховувати показники сформованості навичок і умінь. Показником виступають чистота і темп мовлення.

Чистота мовлення – це правильність і якість навичок його оформлення [7]. У результаті проведених експериментів [6] було встановлено середній показник чистоти мовлення студентів наприкінці початкового етапу навчання, при якому вже можна вважати навички оформлення та використання мовних одиниць сформованими. Його кількісні показники – 32 помилки на 100 речень (або 3-4 помилки на 10 речень).

Однак початковий етап характеризується критеріями не лише мовленнєвих навичок, але і мовленнєвих умінь, які пов'язані

насамперед із змістовною стороною висловлювань. Критерії мовленнєвих умінь визначаються наявністю в довготривалій пам'яті студента вербального матеріалу і здатністю реалізувати його необмежену кількість разів, бо способи вираження, які визначаються комбінаторними можливостями мови, безмежні [15]. Здатність комбінувати лексико-граматичний матеріал і підключати до свого мовлення той мінімум мовних засобів, який знає студент, є на початковому етапі критерієм творчих умінь. Таким чином, критерії мовленнєвих умінь на початковому етапі визначаються наявністю сформованих на обмеженому початковим етапом мовному матеріалі мовленнєвих навичок і вільною комбінаторикою їх за творчою програмою.

Темп мовлення визначається як середня швидкість мовлення протягом того або іншого відрізка і вимірюється числом складів (слів) за секунду (хвилину) [6].

Темп мовлення складається з тривалості відрізків, що звучать, і тривалості пауз. Паузи – це зупинки у звучанні, що розривають звукове мовлення. Паузи не можуть виникати в будь-якому місці відрізків, що звучать. Вони пов'язані або з кінцем речення, або із закінченням простих речень, що входять у складне речення. Якщо студент, що опановує іноземну мову, неправомірно затягнув паузу або неправильно локалізував її, то це може свідчити про спрямованість його уваги на форму виконання дії, на напругу, якої не буває при автоматизованих операціях.

Для носіїв російської мови темп мовлення [3] знаходиться в межах 80-124 слів / хв. (або 3,03-4,7 складу / сек.) Як показали експерименти [6], оптимальний середній темп мовлення іноземних студентів на початковому етапі становить 2,8 складу / сек., його діапазон 1,5-3,0 складу / сек. На середньому етапі темп мовлення складає 3,03 складу / сек. або 80 слів / хв.

На поглибленому і завершальному етапах показники сформованості мовленнєвих навичок і умінь говоріння варіюються залежно від курсу навчання [2]. Далі ми наводимо таблицю, в якій відображено вимоги до формування навичок та умінь на просунутому і завершальному етапах.

I курс	
Діалог	Монолог
Перевіряється вміння вести діалог-бесіду. Кількість реплік не менше 10. Діалог здійснюється без підготовки. Враховується відповідність діалогу заданої теми, логічність висловлювання.	Перевіряється вміння самостійно скласти монолог на задану тему. Тривалість монологу 5-7 хвилин, темп мовлення – 2 склади / сек.
II курс	
Перевіряється вміння вести діалог (розпитування і бесіду) з використанням елементів переконання та аргументації за заданою темою. Кількість відповідних реплік не менше 10. Враховується швидкість реакції, мовленнєва активність, розгорнутість реплік.	Перевіряється вміння складати монологи різних типів: опис, розповідь, пояснення. Тривалість монологу до 7 хв. Темп мовлення – 2,5 складу /сек.
III курс	
Перевіряється вміння вести діалог-дискусію з визначеної проблеми на основі прочитаних і прослуханих текстів. Кількість питально-відповідних реплік не регламентується. Враховується мотивований виклад власної точки зору, приведення аргументів і контраргументів.	Перевіряється вміння складати монолог-міркування з поставленої проблеми. Тривалість висловлювання не менше 10 хвилин. Темп мовлення – 2,5-3 складу / сек.
IV – V курс	
Перевіряється вміння ведення діалогу-бесіди і діалогу-дискусії на основі прочитаних текстів. Діалог здійснюється через 7-10 хв. після ознайомлення з темою. Враховується розкриття теми, різноманітність реплік, ініціативність мовлення.	Перевіряється вміння складати різні види монологу: опис, розповідь, пояснення, роздум. Тривалість монологу – 10-15 хв. Темп мовлення не менше 3 складів / сек.

Таким чином, чистота мовлення і його темп є важливими чинниками, що свідчать про сформованість мовленнєвих навичок та вмінь.

На завершення хотілося б підкреслити наступне:

– навчання говоріння спирається на сформовані мовленнєві навички та вміння. Знання, навички та вміння володіння мовою в її різних аспектах (фонетика, граматика, лексика) виступають основою для їх продукування у власному мовленні студента в разі необхідності. Це мовлення, яке спрямовано на виконання предметної діяльності, і стає мовленнєвою діяльністю [16];

– формування навичок і вмінь говоріння іноземних студентів здійснюється з урахуванням лексико-граматичного матеріалу і навчальних потреб іноземців на певному етапі їх навчання у ВНЗ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аудиовизуальные и технические средства в обучении. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 126 с.
2. Белякова Н.Н. Единый типовой календарный план / Н.Н. Белякова, А.Н. Барановская, В.В. Иванникова. – М. : Рус. яз., 1986. – 135 с.
3. Бенедиктов Б.А. Некоторые особенности развития устной речи на иностранном языке в процессе обучения (к вопросу о темпе речи) / Б.А. Бенедиктов, А.П. Сенаторова // Учен. зап. Горьков. гос. пед. ин-та иностр. яз. – Горький, 1957. – Вып. 5. – С. 23–38.
4. Вербицкий А.А. Игровые формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – 162 с.
5. Вишнякова Т.А. Обучение русскому языку студентов не филологов / Т.А. Вишнякова. – М. : Рус. яз., 1980. – 149 с.
6. Городилова Г.Г. К вопросу о развитии речевых навыков и умений / Г.Г. Городилова // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – С. 17–26.
7. Городилова Г.Г. К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения / Г.Г. Городилова // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. – М. : Изд-во МГУ, 1971. С. 49–59.
8. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 175 с.
9. Клобукова Л.П. Обучение языку специальности / Л.П. Клобукова. – М. : изд-во МГУ, 1987. – 78 с.

10. Кудряшов А.Н. Обучению говорению. Методика / А.Н. Кудряшов. – М. : Рус. яз. 1988. – С. 114–127.
11. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 583 с.
12. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 225 с.
13. Пассов Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) : метод. пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб. : Златоуст, 2007. – 200 с.
14. Скалкин В.Л. Обучение монологическому высказыванию / В.Л. Скалкин. – К. : Рад. шк., 1983. – 119 с.
15. Цветкова З.М. Обучение устной речи : материалы Пятого международного методического семинара преподавателей русского языка / З.М. Цветкова. – М., 1965. – С. 18–26.
16. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

УДК 81'243:378.018.43(410)

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ВНЗ

Чорна О.А. (Черкаси)

У статті йдеться про різноманіття педагогічних та інформаційних дистанційних технологій та можливості їх використання при очній та дистанційній формі навчання мов (на прикладах британських ВНЗ).

Ключові слова: дистанційне навчання, педагогічні та інформаційні технології, британський досвід.

Чёрная Е.А. Педагогические и информационные технологии дистанционного обучения иностранным языкам в вузах. В статье речь идет о разнообразии педагогических и информационных дистанционных технологий и возможности их использования при очной и дистанционной форме обучения языкам (на примерах британских вузов).

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогические и информационные технологии, британский опыт.

Chorna O.A. Pedagogical and Information Technologies of Distance Language Learning at HEE.

The article gives a short review of the variety of pedagogical and information technologies. The author describes the possibility of using the latter in full-time or distance language learning (based on the experience of British universities).

Key words: distance learning, pedagogical and information technologies, British experience.

Постановка проблеми. Ідеї створення Європейського співтовариства свого часу примусили країни континенту визначити ряд завдань у всьому комплексі політичних, економічних, соціальних, культурних питань, у тому числі й у галузі освіти. Одним із найважливіших і пріоритетних було завдання створення спільного мовного простору, що зумовило й визначило велику увагу, зусилля офіційних та громадських міждержавних і національних організацій та об'єднань до вирішення проблеми навчання мов на всіх рівнях освіти, формування міжкультурного підходу (у межах кроскультурного, багатокультурного та транскультурного) на протигагу монокультурному підходу в навчанні мов, в основу якого покладено формування у молоді готовності до практичного використання мови в міжнародному та міжетнічному спілкуванні. Крім того, у 2007 році в межах Загальноєвропейських принципів мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages) Європейська Рада (the Council of Europe) наголосила на важливості формування технологічної компетенції поруч із мовною.

В епоху суцільної інформатизації суспільства й освітньої сфери, зокрема використання у навчальному процесі вищої школи сучасних комп'ютерних технологій, Інтернету, мультимедійних засобів та засобів мобільного зв'язку, стало необхідною умовою навчання і виховання компетентного фахівця та його майбутньої адаптації до умов роботи. Тому освітні заклади намагаються організувати навчальний процес так, щоб забезпечити студентам якомога повний доступ до навчальних матеріалів, використовуючи паперові, електронні та мультимедійні носії інформації та доступ до Інтернет ресурсів.

Крім того, використання комп'ютерних технологій та Інтернету, дистанційних навчальних технологій значно розширює коло

потенційних студентів і дозволяє долучати до отримання освіти (у тому числі мовної) ширші кола студентів із-за кордону. Тому **актуальними** вважаємо дослідження можливостей застосування технологій дистанційного навчання мов та розгляд позитивного досвіду використання таких технологій при підготовці фахівців заочною та дистанційною формою і насамперед міжнародних студентів. А якщо вже досліджувати аспекти дистанційної підготовки вчителів, то, на нашу думку, варто починати саме з розгляду досвіду Великої Британії як однієї з провідних і високорозвинених країн світу, як країни із загально визнаними традиціями і високоякісними показниками у галузі освіти, а також широким визнанням ідей учених британської школи мовної освіти. До того ж вивчення досвіду окремих європейських країн розкриває взаємовплив національних і європейських освітніх процесів, пропонує важливий орієнтир та джерело корегування освітньої політики.

Мета статті: на конкретних британських прикладах показати розмаїття технологій дистанційного навчання, прокласифікувати та визначити можливість їх використання в системі суто дистанційного навчання, а також при очному навчанні мов.

Аналіз останніх досліджень. З одного боку, дослідженням дистанційного навчання в цілому та його окремих аспектів займалися С. Калашникова, Г. Козакова, Н. Корсунська, В. Кухаренко, В. Луговий, В. Олексенко, Н. Сиротенко, П. Стефаненко, П. Таланчук, Б. Шуневич, Д. Кіган, О. Петерс, Є. Полат, А. Хуторський та інші (філософія та історія дистанційної професійної освіти); В. Грищенко, А. Журавльов, І. Журавльова, Н. Муліна, П. Орлов, Н. Тверезовська, О. Хмель та інші (інформаційно-телекомунікаційні технології і навчальне середовище дистанційного професійного навчання); В. Биков, Н. Жевакіна, В. Жулкевська, Г. Козлакова та інші (організація дистанційної професійної освіти); В. Арешонков, Д. Бодненко, В. Гравіт, Л. Брескіна, С. Калашникова, О. Кіріленко, Т. Койчева, В. Кухаренко, Г. Молодих, В. Олійник, Н. Сиротенко, О. Третяк та інші (підготовка педагогічних кадрів у системі дистанційного навчання).

З іншого – з урахуванням пріоритетності спільної європейської освітньої політики, зокрема формування європейської багатомовності, у працях І. Бондаренко, О. Першукової, В. Симкин, Г. Степенко були

досліджені деякі питання щодо навчання іноземних мов відповідно до вимоги створення єдиної багатомовної багатонаціональної Європи з наголосом на соціокультурному компоненті змісту навчання іноземних мов. Праці Є. Спіцина, І. Тараненко, С. Толмачевої, О. Шерстюк пропонують типологію двомовного навчання, подають дані про структуру лінгвістичної освіти та розглядають сучасні підходи до викладання іноземних мов і досвід їх вивчення у школах країн Європи.

Тому автор планує поєднати ці два напрями дослідження і з'ясувати, які технології дистанційного навчання існують взагалі, які використовують при навчанні іноземних мов. На прикладі британських ВНЗ автор планує проілюструвати, з одного боку, важливість вивчення і отримання навичок користування ІКТ поруч із вивченням мов, а з іншого – можливість використання інформаційних та інших дистанційних технологій при очній та дистанційній формі навчання мов.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освіта повинна мати випереджувальний характер, забезпечувати здійснення освітньої діяльності за технологіями дистанційного навчання, апробацію новітніх методик організації навчального процесу за сучасною дистанційною формою та впровадження технологій електронного навчання в освітній процес за базовими напрямами підготовки. Сучасна дистанційна освіта дозволить за короткий термін і з відносно невеликими витратами підготувати досить професійно кваліфіковані кадри, причому нерідко без відриву від виробництва.

“Положення про дистанційне навчання” визначає ДН як “індивідуалізований процес передання і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, яке створене на основі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій” [1: 1].

Отже, ДН передбачає використання педагогічних та інформаційних технологій. Під педагогічними технологіями ми розуміємо цілеспрямовану, послідовну діяльність викладача і студента для досягнення поставлених дидактичних цілей. Такі технології відображають взаємозв'язок методів, організаційних форм і засобів

навчання, тобто організацію пізнавальної діяльності студентів. До сучасних педагогічних технологій (які використовуються у ДН) відносять: навчання у співпраці (спілкування та співпраця між студентами та із викладачем), дискусії (на відміну від звичайної відповіді на питання передбачають вільне висловлювання власної аргументованої позиції), рольові та ділові ігри (навчальні ігри проблемної спрямованості, які дозволяють через драматизацію сюжету інсценувати можливі способи вирішення проблем), ситуаційний аналіз (використовується як елемент ділової гри та мозкового штурму й має на меті навчити застосовувати набуті теоретичні знання на практиці і приймати виважене й оперативне рішення), метод проектів (спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, практичним результатом вирішення якої буде конкретний продукт діяльності) та кейс-технології (спрямовані на формування здатності до самооцінки та оцінки дій інших учасників).

До інформаційних технологій ми відносимо ті, що використовуються для створення, передачі та зберігання навчальних матеріалів, а також для організації та супроводу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційних засобів. Отже, умовно можемо поділити інформаційні технології на 2 групи:

- синхронні та асинхронні засоби зв'язку та обміну інформацією;
- системи підтримки та управління ДН (системи управління змістом (CMS – Content Management System), системи управління процесом навчання (LMS – Learning Management System), а також віртуальні навчальні середовища (VLE – Virtual Learning Environments)).

Синхронні засоби (в режимі on-line, в реальному часі) передбачають одночасну участь у процесі навчальних занять викладачів та студентів, до них відносять: web-чат, ICQ, Skype, IRC (Internet Relay Chat), інтерактивне TV, web-телефонія, телеконференції NetMeeting, Telnet. Асинхронні засоби (off -line) не вимагають одночасної участі викладачів та студентів. Студент сам обирає час і план занять. До таких засобів відносять: друковані матеріали, аудіо / відео касети, CD-ROM, електронна пошта, web-сторінки, FTP, web-форуми (електронна дошка оголошень), гостьові книги, телеконференції Usenet (підписка на групи новин).

Отже, вказані вище технології (педагогічні та інформаційні) широко використовуються при дистанційному навчанні студентів-мовників, зокрема при навчанні іноземних мов. Наприклад, у Великій Британії, де англійська мова є рідною, ведеться навчання англійської тих, хто розмовляє іншими мовами (Teaching English to Speakers of Other Languages – TESOL), а оскільки потреба в таких фахівцях виникає найчастіше у неангломовних країнах, то підготовка їх ведеться в більшості дистанційно, навіть на різних рівнях (на отримання сертифіката, диплома бакалавра чи магістра). За таким напрямом дистанційно готують студентів з-за кордону університет Шеффілд Хелам, університет Лондона та м. Портсмута й багато інших.

Показовим у плані важливості ІКТ у навчанні мов є наявність обов'язкового модулю “Навчання і викладання мови з ІКТ” (Language Learning and Teaching with ICT) у навчальній програмі по підготовці магістра TESOL в університеті м. Лідз. У рамках цього модуля розглядають наступне: рольові ігри та спілкування на комп'ютері, www як джерело автентичних матеріалів, вправи та ігри, написання повідомлень, листів та творів з використанням ІКТ, дистанційне та електронне навчання, планування та розробка методик навчання/викладання мови за допомогою ІКТ [5].

Інший приклад широкого використання дистанційних ІКТ технологій: студенти-філологи Хертфордширського університету м. Хетфілд у Великій Британії (University of Hertfordshire, Hatfield, UK) починаючи з 2007 року навчаються в насиченому новітніми технологіями оточенні [4: 119–126]. Студенти виявили особливу зацікавленість місцевим навчальним середовищем (StudyNet), де викладачі залишають необхідні матеріали та різне програмне забезпечення для підтримки навчання студентів. Використання такого навчального середовища дозволяє студенту працювати і спілкуватися асинхронно від решти товаришів-однокурсників, адже завдяки StudyNet студент має доступ до відео- та аудіо-записів лекцій, презентацій і особистих блогів. Також студенти мають змогу користуватися інтерактивною дошкою оголошень, блогом дискусій, завантажувати журнали, перевіряти наявність певної книги в бібліотеці та подовжити термін користування нею, перевірити електронну пошту чи особисті повідомлення і, звичайно, переглянути новини. Оскільки студенти – активний народ і часто знаходяться в русі, завдяки

е-технологіям вони можуть завантажувати лекції на MP3/4 плеєри і прослуховувати будь-де у зручному місці, а також завантажувати документи у форматі Word на мобільний телефон і проглядати при необхідності. Дослідження також показало зростання попиту на користування соціальними мережами типу Facebook та MSN, також Google Docs і, звичайно, ресурсів Інтернету для пошуку базового матеріалу по темі твору, а також програмне забезпечення для розпізнання голосу, яке значно полегшує написання твору чи аналіз читання літературних текстів.

Висновки. Таким чином, нами наведено класифікацію технологій дистанційного навчання (в тому числі й мов). Варто зазначити, що останнім часом особливої актуальності набуває інтерактивне навчання мов. А такі завдання, як моделювання, рольові ігри, театральні постановки, застосування електронних засобів у навчанні, сприяють інтерактивному навчанню. Такі завдання сприяють розвитку автентичної мови, активній участі учнів у навчальному процесі, підвищують їхню мотивацію до вивчення мови, дають можливість застосувати їхні комунікативні навички. Дослідники в галузі використання електронних засобів інформації для навчання іноземних мов відзначають ефективність таких завдань, як робота в електронній мережі власної країни та за кордоном, спілкування між викладачами і студентами, в малих групах за комп'ютером [2; 4; 6].

Підсумовуючи вище наведені факти, можна сміливо стверджувати, що різноманіття педагогічних та особливо інформаційних дистанційних технологій дозволяє як активізувати процес навчання іноземних мов за очною формою, так і в повній мірі реалізувати завдання дистанційного навчання мов. А дистанційне навчання як одна з форм системи неперервної освіти дозволяє реалізувати права людини на отримання освіти та інформації і рівні можливості навчання для школярів, студентів та спеціалістів у будь-яких регіонах країни та особливо з-за кордону.

ЛІТЕРАТУРА

1. Положення про дистанційне навчання: Наказ Міністерства освіти і науки України від 21.01.2004 р. № 40 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gdo.kiev.ua/files/db.php?st=1078&god=2004>. – Назва з екрану.
2. Chapelle C. Students' strategies with learner-controlled CALL / C. Chapelle, S. Mizuno // CALICO Journal. – 1989. – № 7. – P. 445–452.

3. Common European Framework of Reference for Languages [Електрон. ресурс]. – Cambridge : Cambridge University Press, 2007. – 264 р. – Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/Framework_EN.pdf. – Назва з екрану.
4. Jefferies A., Hyde R. “Listening to the Learners’ Voices in HE: how do Students Reflect on their use of Technology for Learning?” / A. Jefferies, R. Hyde // Electronic Journal of e-Learning. – 2009. – Vol. 7. – № 2. – С. 119–126.
5. TESOL Teacher Education. MEd TESOL. Programme introduction. School of Education. University of Leeds. 2010 – 2011 [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : <http://www.education.leeds.ac.uk/prospective/postgraduate/programme.php>. – Назва з екрану.
6. Bates A.W., Poole G. Effective teaching with technology in higher education: Foundations for success. – San Francisco : Jossey-Bass, 2003. – 336 р.

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 (для іноземних авторів), англійська.

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

впідбір до тексту (шрифт 12, інтервал 1) подається занумерований перелік цитованих робіт в алфавітному порядку авторів і назв видань, оформлений відповідно до стандартів ВАК України (див. Бюлетень ВАК, № 3, 2008 або № 5, 2009); у переліку видань має бути джерело, яке було надруковано протягом останніх п'яти років; у разі необхідності надається список джерел ілюстративного матеріалу;

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

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

Подані матеріали не рецензуються і не повертаються.

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

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

Редакційна колегія

Наукове видання

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

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Випуск 18

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 05.05.11.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 15,2. Обл.-вид. арк. 17,8.
Тираж 100 пр. Ціна договірна.

61077, Харків, пл. Свободи, 4,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Надруковано:
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна
61077, Харків, пл. Свободи, 4
Тел.: 705-24-32
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.09.