

ISSN 2073-4379

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ 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 25

Започаткований у 1996 р.

Харків
2014

УДК 811: 37.02

Затверджено до друку рішенням Вченої ради Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (протокол № 12 від 24.11.2014)

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

Для науково-методичних працівників, методистів, викладачів, аспірантів та здобувачів.

Редакційна колегія:

Л.М.Черноватий, академік АНВШ України, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна (**головний редактор**);

Л.С. Нечепоренко, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

В.Г. Пасинок, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Н.І. Ушакова, докт. пед. наук, проф., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

Є.П. Голобородько, член-кор. АПН України, докт. пед. наук, проф., Південно-український регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів (Херсон);

Л.В. Вознюк, докт. пед. наук, проф., Тернопільський національний університет ім. Володимира Гнатюка;

М.В. Давер, докт. пед. наук, доц., Інститут філологічних і міжкультурних досліджень (ICFI) Міжнародного Незалежного університету Молдови (ULIM), Молдова, Кишинів;

Г.О. Михайловська, докт. пед. наук, проф., Херсонський державний університет;

Л.В. Фарієнкова, докт. пед. наук, проф., Державний інститут російської мови імені О.С. Пушкіна, Росія, Москва;

Л. Шипелевич, докт. гуманітарних наук, Інститут русистики Варшавського університету, Польща, Варшава;

В.В. Місеньова, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна;

О.М. Тростинська, канд. філол. наук, доц., ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Відповідальний секретар: І.І. Черненко.

Адреса редакційної колегії:

61022, Харків, майдан Свободи, 4

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна,

Кафедра мовної підготовки іноземних громадян, к. III-80,

e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

<http://www-center.univer.kharkov.ua/vesnik>

Статті пройшли внутрішнє та зовнішнє рецензування.

Свідоцтво про державну реєстрацію КВ 8072 від 29.10.2003

© Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, оформлення, 2014

ISSN 2073-4379

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ

ХАРЬКОВСКИЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ имени В.Н. КАРАЗИНА

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

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ОПЫТ. ПОИСКИ

Сборник научных трудов

Выпуск 25

Основан в 1996 году

Харьков
2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
Барсук С.Л. ПРИНЦИПИ, ПІДХОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	7
Бондаренко В.В., Бондаренко Л.Н. КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ВИКЛАДАЧА МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	14
Volkova A.G. FOREIGN STUDENTS' COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE FRAMEWORK OF INTERCULTURAL COMMUNICATION	20
Daver M.V. STRATEGIC DIMENSIONS OF RUSSIAN LANGUAGE LISTENING TRAINING IN THE CHINESE AUDIENCE	27
Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Акмирадова С. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ	37
Котова А.В., Савченко Н.М. ПРИЩЕПЛЕННЯ НАВИЧОК НАУКОВО- ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	44
Пономарьова О.І., Ковальова А.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ	50

Тростинська О.М., Кожушко І.А. ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ	58
Ушакова Н.І. КОГНІТИВНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПІДРУЧНИКУ З МОВИ НАВЧАННЯ	65
Чень Чунься О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	75
Чеп'якова І.Ю. МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ ПОХІДНИХ ДІЄСЛІВ ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ	81
Шалаєва В.С. ПРО СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ АКСІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ	89
Шовкова Т.А. НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ ГРАМАТИЧНИХ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ	96
Shcherbina V.V. ROLE-PLAYING EXERCISES AS A METHOD OF TEACHING COMMUNICATIVE SKILLS	103

ПЕРЕДМОВА

Розвиток сучасного суспільства вимагає формування компетентностей конкурентоспроможного фахівця, що неможливо без розвитку умінь орієнтації у професійному інформаційному просторі, використання його ресурсів, зокрема іншомовних. Найбільш ефективно такі завдання можуть бути вирішені під час навчання мов у ВНЗ.

Широке коло комунікативних потреб різних категорій студентів, магістрантів, аспірантів робить актуальною розробку великої кількості проблем мовної освіти.

Автори збірника наукових праць розглядають питання вдосконалення навчання аспектів мови, пропонують шляхи розвитку комунікативної компетенції іноземних студентів в умовах міжкультурного спілкування, вивчають стратегічні аспекти навчання аудіювання, лінгвістичні засади порівняльного аналізу систем рідної та іноземної мов, когнітивні основи формування комунікативної компетентності засобами підручника з мови навчання, формування лінгвокультурної компетентності іноземних студентів.

На сучасному етапі розвитку методики викладання мов набувають особливої актуальності визначення компонентів професійної компетентності та критеріїв професійної придатності викладача, використання інформаційних технологій у навчанні мови, зокрема професійного спрямування, запровадження нових видів рольових ігор, удосконалення методики організації контролю засвоєння мовного матеріалу, рівня розвитку мовленнєвих умінь.

Формування у студентів умінь навчатися впродовж життя робить актуальним прищеплення навичок науково-дослідної роботи на заняттях з мови.

Редакційна колегія сподівається, що матеріали чергового збірника будуть корисними для фахівців, чиї науково-методичні пошуки спрямовані на вдосконалення різних галузей мовної освіти.

Редакційна колегія

УКД 378.147:802.0:656.6.61(04)(06)

ПРИНЦИПИ, ПІДХОДИ ТА ПРИЙОМИ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Барсуک С.Л. (Херсон)

У статті розглянуто теоретичні засади навчання іноземної мови студентів технічних спеціальностей; сучасні загальнодидактичні, лінгводидактичні принципи, методи та прийоми навчання іноземної мови, обґрунтовано доцільність навчання англійської мови на засадах комунікативно-когнітивного підходу, запропоновано види навчальних вправ, що є ефективними, на думку автора, для навчання діалогічного мовлення студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: діалогічне мовлення, комунікативно-когнітивний підхід, принципи навчання.

Барсук С.Л. Принципы, подходы и приёмы обучения диалогической речи студентов технических специальностей. В статье рассмотрены теоретические основы обучения иностранному языку студентов технических специальностей, современные дидактические, лингводидактические принципы, методы и приёмы обучения иностранному языку, обоснована целесообразность обучения английскому языку на основе коммуникативно-когнитивного подхода, предложены виды упражнений, которые, по мнению автора, являются эффективными для обучения диалогической речи студентов технических специальностей.

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникативно-когнитивный подход, принципы обучения.

Barsuk S.L. The Main Principles, Approaches and Methods of Teaching Engineering Students a Dialogic Speech. Theoretical bases of teaching English to engineering students have been described in the article. The author gives the list of contemporary methods, approaches and modes of teaching English as a foreign language on the basis of a communicative-cognitive approach and suggests the list of tasks, which are effective for teaching a dialogic speech.

Key words: communicative-cognitive approach, dialogic speech, main principles.

Комунікативно-когнітивна парадигма сучасної методики стимулює дослідників до перегляду традиційних поглядів на педагогічні основи навчання й значно розширює можливість їхньої інтерпретації. Методичні засади цієї парадигми й нові дослідницькі принципи уможливають переосмислення основних завдань навчання іноземної мови, перенесення акценту з формування мовної компетенції на вдосконалення комунікативної компетентності студентів. В умовах глобалізації економічних процесів перед морськими ВНЗ стоїть завдання підготувати курсантів до ефективного професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою на рівні компетентного володіння нею.

Більшість сучасних навчальних посібників із англійської мови для студентів морських спеціальностей побудовано на принципах граматико-перекладного методу, який вважає за пріоритетне навчання граматичних структур мови та лексичних одиниць. Проте мова це не тільки граматична система. Потреба в ефективному англійськом професійному спілкуванні студентів підкреслює необхідність формування комунікативної компетенції, робить актуальним перегляд підходів до навчання іноземної мови і створення нових навчальних посібників. Тому розгляд принципів навчання на засадах комунікативно-когнітивного підходу є **актуальним** у плані подальшої розробки відповідних методик, конкретно пристосованих до існуючих умов викладання іноземних мов у вітчизняних технічних вишах. **Мета** статті – визначити ефективні методи, принципи, наукові підходи до навчання студентів технічних спеціальностей діалогічного мовлення на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Теоретичну основу дослідження становлять базові положення вітчизняної методики викладання іноземних мов і дидактичні та методичні принципи навчання іноземних мов (Н.М. Скаткин, І.Л. Бім, Н.І. Гез, Г.В. Рогова) з акцентом на принципи професійної спрямованості та комунікативності у навчанні; положення теорії мовленнєвої діяльності, розроблені науковцями Л.С. Виготським, М.І. Жинкіним, О.М. Леонтьєвим, О.О. Леонтьєвим, І.О. Зимньою, дані досліджень психології мислення і мовлення (О.К. Тихомиров, П.Я. Пономарьов) про стильові аспекти інтелектуальної діяльності (В.А. Колга, Т.І. Мелентьева, І.П. Шкуратова, М.А. Холодна).

Для визначення дидактичних умов, що активізують продукування діалогічного мовлення в процесі навчання, були проаналізовані праці педагогів, лінгвістів та науковців із питань когнітивної психології, вивчення глибинних процесів пізнавальної діяльності (J. Adams, T. Buzan, D. Cohen, P. Freire, E. Harris, A. Maslow, J. Newson, S. John, J. Wilson) та використання стратегій навчально-пізнавальної діяльності через упровадження принципів комунікативного підходу (R. Ellis, P. Foster, K. Johnson, S. Krashen, M. Lipman, B. Moore, D. Stein, M. Swain, M. Thomas, D. Willingham).

Спираючись на дослідження вітчизняних та зарубіжних лінгводидактів, було виокремлено найефективніші для змісту нашого дослідження принципи.

- 1) Принцип системності розглядає мову як системне утворення, що складається зі взаємопов'язаних елементів різних рівнів. Навчальний процес організовується так, щоб вже набуті знання та уміння були активно задіяні. Цей принцип передбачає наявність достатньої кількості тренувальних вправ, що можуть бути поділені на три групи:
 - а) вправи, що тренують автоматичне вживання нових лексичних одиниць та граматичних явищ і забезпечують їхнє періодичне повторення на нових етапах навчання;
 - б) вправи, що забезпечують змістовну практичну можливість експериментувати з мовою, вдосконалюючи мовні та мовленнєві навички;
 - с) вправи, що направлені на розвиток у студентів когнітивних умінь вищого рівня, а саме аналізу, синтезу та оцінювання. Такі вправи мають бути проблемними за тематикою і спонукати студентів до природнього використання мови, підвищуючи мотивацію до навчання.
- 2) Принцип доступності передбачає врахування вікових та когнітивних можливостей студентів, відбір оптимального навчального матеріалу, уникання як занадто легкого контенту, неадекватного потребам студентів, так і дуже складного, який може знизити мотивацію до навчання. Результатом навчання студентів вищих технічних навчальних закладів іноземної мови має стати рівень B2 (upper-intermediate).
- 3) Принцип автентичності реалізується також через відбір навчального матеріалу. Наприклад, використання текстів міжнародних морських

конвенцій, стандартних морських фраз для спілкування на морі та зразків офіційної ділової документації є необхідною складовою навчання іноземної мови студентів морських спеціальностей. Принцип автентичності має реалізовуватися через систему вправ, що відображають природний характер комунікації, а саме через взаємодію у парах та групах. Для забезпечення природньої комунікації нами були відібрані кейси з професійних сайтів і створено систему вправ для розвитку діалогічного мовлення. У процесі навчання студенти обмінюються інформацією, аналізують причини та наслідки непорозуміння на борту, симулюють радіо-перемови з береговою службою та іншими суднами, імітують збори команди для обговорення і вирішення складних професійних питань.

- 4) Принцип врахування індивідуальних стилів навчання передбачає взаємодію різних сенситивних каналів отримання інформації, а саме звукового, візуального та кінетичного або маніпулятивного, для активізації оперативної пам'яті і множинних здібностей студентів (multiple intelligences). Для ефективного засвоєння нової інформації та її інтегрування з уже відомими знаннями використовуються різноманітні візуальні засоби: фотографії, діаграми, графіки, концепт-карти, відео- та аудіо- навчальні матеріали, PowerPoint презентації. Принцип також реалізується через виконання студентами професійних (нелінгвістичних) завдань: наприклад, прокласти курс на навігаційній карті, організувати рятувальну операцію, підготувати вантажний план, провести інструктаж із пасажирями, інформувати берегову службу про аварію засобами мови, що вивчається.
- 5) Принцип міжкультурної взаємодії передбачає організацію навчального процесу, що враховує національно-культурні особливості студентів в умовах міжкультурної комунікації із представниками різних країн. Під час підготовки морських спеціалістів цей принцип набуває особливого значення, бо забезпечення безпеки на морі має пряму залежність від ефективності комунікації і є неможливим без урахування культурних норм спілкування (як вербальних, так і невербальних) представників різних націй.
- 6) Принцип самостійності студента у процесі навчання передбачає, по-перше, розуміння студентом свого індивідуального

пізнавального стилю і свідоме використання різних навчальних стратегій; по-друге, відповідальність за власний прогрес у навчанні. Завдання викладача полягає у тому, щоб навчити студентів метакогнітивних стратегій: постановки мети, планування дій, вибору стратегій і аналізу їх ефективності, оцінювання своєї діяльності та навчальних досягнень. Система вправ, запропонована нами, тренує такі навчальні стратегії, як уміння нотувати для виокремлення детальної інформації, знаходити необхідну інформацію через переглядове читання, перепитувати та перефразувати для перевірки розуміння.

- 7) Принцип введення нового мовного матеріалу в контексті навчачих стратегій аналізу й мовної здогадки, що базуються на попередніх знаннях студентів із іноземної мови і на стратегії переносу знань із рідної мови. Це значно розширює словниковий запас, поліпшує розуміння прочитаного й розвиває уміння незалежного користувача мови. В запропонованій системі вправ введення нових лексичних або граматичних одиниць супроводжується їхньою презентацією в тексті або діалозі, що демонструє їх вживання в автентичному мовному середовищі.

Предмет «Іноземна мова» в немовних навчальних закладах відрізняється від інших навчальних дисциплін тим, що основним завданням у процесі навчання є не накопичення знань, а оволодіння учнями іншомовною комунікативною компетентністю на основі навчально-професійної діяльності. З огляду на це інтерпретуємо лінгводидактичні принципи розвитку іншомовних інтегрованих умінь студентів на засадах комунікативно-когнітивного підходу.

Принцип використання іноземної мови як засобу вирішення екстралінгвістичних проблем. У процесі мовленнєвої діяльності увага студентів направлена не стільки на форму висловлення, скільки на засоби донесення інформації до свого співрозмовника. У системі вправ на розвиток усного діалогічного мовлення студентів морських спеціальностей передбачено роботу з навігаційними картами та професійними публікаціями, обмін метеорологічною інформацією, радіо-перемови, що імітують обов'язки вахтового офіцера. Такі вправи тренують певні стратегії навчання: усвідомлення мети процесу навчання, самоконтроль мовлення, увагу до змісту, самооцінку результатів, співробітництво, а також компенсаторні стратегії

з'ясування незрозумілого (перепитування, парафраз, приклади і т.п.), таким чином розвивають лінгвістичну компетенцію та комунікативну компетентність.

Принцип повного (конструктивного) засвоєння матеріалу реалізується через послідовність вправ, що пропонує автор.

1. Вправи на перевірку розуміння та аналіз мовних явищ презентують діалог (усний або письмовий) як засіб навчання. Студенти аналізують його контекст та мовну форму.
2. Вправи на реконструкцію діалогу вимагають від студентів обговорення й аналізу взаємодії мовних одиниць.
3. Вправи на запам'ятовування та репродукцію використовують діалог як мовну практику, вимагаючи від студентів презентувати діалог у ролях.
4. Вправи на конструювання діалогу за інструкцією. Виконуючи їх, студенти мають певну ступінь свободи для творчості.
5. Вправи на спонтанне діалогічне мовлення розглядають діалог як інструмент для обміну ідеями та інформацією.

Комунікативно-когнітивний підхід, основними принципами якого є навчання через дію, активні форми організації процесу навчання (парна, групова робота), інтеграція мовних знань із знаннями в інших галузях наук, об'єднує реалізацію комунікативних та пізнавальних цілей.

За принципами комунікативного підходу мова вивчається через комунікацію, в той час як когнітивний підхід описує принципи організації мовного підґрунтя цієї комунікації. Вивчення мови має бути неформальним процесом, де навички розуміння прочитаного, аналізу, синтезу та продукування мовних одиниць поєднуються природним чином. Автономія студента, що є невід'ємною частиною навчання іноземної мови за принципами комунікативно-когнітивного підходу, має розвиватися через навчання різних стратегій та залучення студентів до самоаналізу власних досягнень, оцінювання роботи інших, прийняття рішень щодо вибору оптимальних прийомів навчання, застосування особистого досвіду та знань із інших предметів, зокрема профільюючих професійних дисциплін.

Дотримання вищезазначених принципів у викладанні іноземної мови дає можливість забезпечити високий рівень ефективності навчання, активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів шляхом

упровадження ефективних освітніх методик. Наслідування принципів когнітивно-комунікативного підходу забезпечує оволодіння професійно-орієнтованою комунікативною компетентністю. Вважаємо доцільною та **перспективною** подальшу розробку комплексу вправ, що базується на принципах комунікативно-когнітивного підходу до навчання англійського діалогічного мовлення студентів морських спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовк О.І. Когнітивні аспекти методики викладання англійської мови у вищих навчальних закладах : навчально-методичний посібник / О.І. Вовк. – Черкаси : САН, 2010. – 506 с.
2. Зонтова С.Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С.Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. наук. праць. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 2. – С. 89–93.
3. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О.О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
4. Тарнопольський О.Б. Ділові проекти: підруч. з ділової англ. мови для студ. вищих закл. освіти та фак. екон. профілю: кн. для викладача / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. – [2-ге вид., випр. і доп.] – Вінниця : Нова книга, 2007. – 88 с.
5. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / О.Б. Тарнопольський. – К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.
6. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб. : Питер, 2006. – 588 с
7. Richards J.C. Approaches and Methods in Language Teaching / J.C. Richards, T.S. Rodgers. – 2nd ed. – CUP, 2005. – 279 p.

УДК 378.633

КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ ВИКЛАДАЧА МОВИ НАВЧАННЯ ДЛЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

Бондаренко В.В., канд. пед. наук, Бондаренко Л.Н. (Харків)

У статті досліджуються компоненти професійної компетентності та критерії професійної придатності викладачів мови навчання для іноземних студентів, що дозволяють оптимізувати навчальний процес з іноземними студентами підготовчих факультетів.

Ключові слова: іноземні студенти, мова навчання, професійна компетентність, професійна придатність.

Бондаренко В.В., Бондаренко Л.Н. Критерии профессиональной пригодности преподавателя языка обучения для иностранных студентов. В статье исследуются компоненты профессиональной компетентности и критерии профессиональной пригодности преподавателей языка обучения для иностранных студентов, которые позволяют оптимизировать учебный процесс с иностранными студентами подготовительных факультетов.

Ключевые слова: иностранные студенты, профессиональная компетентность, профессиональная пригодность, язык обучения.

Bondarenko V.V., Bondarenko L.N. Professional Competence Criteria of Teaching Language for Foreigners. The components of professional competence and bias criteria of teaching language to foreign students have been examined in the article. These notions make it possible to optimize the learning process when teaching foreign students of preparatory faculties.

Key words: foreign students, language for special purposes, professional competence, professional bias.

Перехід до ринкових відносин та сучасні соціально-економічні умови розвитку міжнародної діяльності Української держави, її входження до європейського та світового співтовариства спонукають до змін в усіх сферах суспільного життя, зокрема, у системі підготовки іноземних громадян засобами мови, яка є основою для отримання вищої освіти у навчальних закладах України.

Зв'язок вказаної проблеми з важливими теоретичними і практичними питаннями полягає в тому, що завданням ВНЗ, у якому навчаються іноземні студенти, є формування гармонійно розвиненої особистості, фахівця, який би міг гідно конкурувати з іншими на ринку праці своєї країни. У цьому контексті постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців із викладання мови навчання для іноземних студентів.

Тривалий час цій проблемі в нашій країні, з певних об'єктивних причин, не приділялося належної уваги. Адже викладачам мови навчання для іноземних студентів потрібна професійна база філологічних знань, обов'язкове володіння іноземними мовами, знання менталітету та культурних особливостей іноземних студентів, знання педагогіки та психології, обізнаність у питаннях історії розвитку тих чи інших країн, толерантне ставлення до релігійних та ментальних особливостей іноземних студентів тощо.

Важливі завдання щодо вдосконалення професійної готовності викладачів мови навчання до роботи в іншомовній аудиторії, орієнтовані на нові реалії життя, та аналіз психолого-педагогічної і професійно-філологічної літератури свідчать, що особливого значення набуває виокремлення структурних компонентів професійної компетентності та критеріїв професійної придатності викладачів, що й є **метою** даної статті.

Результати аналізу останніх досліджень і наукових публікацій. Важливість вивчення мови навчання зумовлена великою кількістю чинників, серед яких головними, на нашу думку, є культура країни навчання як частина європейської та світової культури; економічні позиції країни навчання та її взаємовигідні світові економічні стосунки; досягнення науки та перспективні напрямки її розвитку тощо. Термін «мова навчання» введено до українського науково-методичного простору Н.І. Ушаковою [4].

Мова навчання є не лише засобом спілкування, а й засобом, що забезпечує участь іноземних студентів у навчальному процесі, без чого неможливе оволодіння професійними знаннями, тобто науково-технічний, професійний і культурний розвиток. Оволодіння професійним і культурним комплексом знань іноземним студентом не можливе без допомоги викладача мови навчання. Саме він відповідає за динаміку розвитку іноземного студента як учасника навчального процесу.

Проблемам професіоналізму у викладанні мови навчання присвячено велику кількість наукових і методичних досліджень вітчизняних дослідників, а саме: Л.С. Безкоровайної, В.В. Дубічинського, О.М. Тростинської, Н.І. Ушакової, А.Б. Чистякової, В.Є. Штиленка та ін.

Серед зарубіжних науковців не можна не відзначити таких класиків наукового-методичного напрямку досліджень мови навчання як Т.М. Балихіна, М.М. Вятютнев, І.О. Зимня, Д.І. Ізаренков, В.Г. Костомаров, С.І. Лебединський, О.О. Леонтьєв, О.Д. Митрофанова, К.І. Мотіна, І.Е. Федотова, А.М. Щукін та ін.

Виклад основного матеріалу. Оптимізація входження іноземних студентів, які є носіями різноманітних культур, в іншомовний комунікативний простір безпосередньо залежить від інтенсивного вивчення мови навчання, що потребує подолання великої кількості проблем адаптивного характеру [1: 179]. Як свідчать дослідження психологів, позитивне ставлення студентів до процесу навчання є результатом інтегративного впливу потреб та цілей, мотивів і стимулів, пізнавальних інтересів та, чи не найголовніше, особистісних і професійних якостей того, хто безпосередньо здійснює навчальний процес – викладача. Саме особистість викладача мови навчання є найбільш потужним чинником організації навчальної взаємодії та оптимізації навчального процесу й формування ефективного освітнього середовища.

До професійних проблем викладача мови навчання можна віднести підвищене психологічне навантаження, яке викликане особливостями викладання мови носіям іншої мови та культури: національними, дидактичними, релігійними, культурними традиціями країни студента.

Якщо ж говорити про специфіку роботи сучасного викладача мови для іноземних студентів, то вона пов'язана, перш за все, з бінарністю цілепокладання. Цілі студента й викладача лежать у площині їх взаємних інтересів щодо спілкування із представниками іншої культури і бажання та потреби самореалізації, що проявляється через демонстрацію фактів власної культури іноземних студентів і самовдосконалення через їхнє прилучення до іншої культури.

За цих умов викладач повинен не лише відповідати обраній професійній місії, бути готовим до вирішення численних завдань

навчання мови, але й, що дуже важливо, знаходити у викладанні мови задоволення, відповідність своїм мотиваційно-ціннісним настановам, зокрема, потребам у самореалізації у професійній сфері. На нашу думку, це можливо при достатньому рівні сформованості професійної компетентності, яка, у свою чергу, складається з набору компетенцій: лінгвістичної, соціокультурологічної, психологічної, педагогічної, методичної та професійно-комунікативної.

Інтелектуальну та інформаційну основу *професійної компетентності* (ядро професійної свідомості викладача мови для іноземних студентів – за В.В. Молчановським) становлять знання, уміння та навички для вирішення професійних завдань. Вони поєднують у собі:

- знання навчальної дисципліни (чого навчати?, що викладати?);
- знання техніки та технології навчання (методики викладання: знання того, як, якими засобами навчати?, які прийоми при цьому використовувати?);
- знання тих, кого потрібно навчати (знання ментальності студентів, діяльністю яких потрібно буде керувати у процесі педагогічної взаємодії);
- розуміння того, як усі ці знання застосовувати у конкретних ситуаціях із урахуванням конкретних умов (переклад наш – В.Б.) [3: 241].

Лінгвістична компетенція викладача мови для іноземних студентів – комплекс знань системи мови: її нормативної системно-категоріальної структури, функціонально-комунікативної лінгвістики та лінгвістики тексту, соціолінгвістики.

Соціокультурологічна компетенція викладача мови для іноземних студентів – уміння презентації культури країни навчання, що інтерпретується в межах певної мови з дидактичною метою.

Психологічна компетенція викладача мови для іноземних студентів – уміння використання психологічних механізмів із діагностичною метою, для мобілізації психічних процесів, позитивних психічних станів, для створення умов, що стимулюють особистісне розкріпачення, для встановлення оптимальних стосунків між студентами з різних країн в одній групі, між викладачем і студентами, для формування мотиваційної готовності до навчання нерідною мовою, комунікативної та пізнавальної діяльності як

на заняттях, так і в позааудиторний час.

Педагогічна компетенція викладача мови навчання для іноземних студентів – уміння застосовувати фундаментальні ідеї, концепції, закони і закономірності розвитку педагогічних явищ у конкретних умовах педагогічної взаємодії з іноземними студентами, уміння застосовувати провідні педагогічні теорії для вирішення усього спектру професійних завдань, уміння аналізувати факти власного педагогічного досвіду та ін.

Методична компетенція викладача мови навчання для іноземних студентів – знання теорій, концепцій, методичної системи, обраних в якості базових для викладання мови навчання як іноземної, знання метамови, володіння системою понять методики викладання певної мови як іноземної, знання літератури та джерел спеціальної методичної інформації, знання прийомів і методів викладання мови як іноземної, знання типології вправ, знання підручників, програм й усієї номенклатури засобів навчання мови як іноземної.

Професійно-комунікативна компетенція викладача мови навчання для іноземних студентів – комплекс знань про особливості комунікації як інструмент досягнення мети навчання мови як іноземної: знання психології спілкування, структури, норм і закономірностей педагогічного спілкування, правил міжособистісних стосунків і міжкультурних контактів, норм педагогічної етики, національно-специфічних (етнічних, культурних, релігійних тощо) особливостей спілкування (вербальних і невербальних засобів) у порівнянні з аналогічними параметрами комунікативної культури іноземних студентів [2: 40].

Слід зазначити, що навіть якщо людина оволоділа професійною компетенцією й навчилася вирішувати практичні педагогічні завдання, не можна сказати, що перед нами викладач мови для іноземних студентів, придатний до роботи з носіями різних культур, різного рівня знань, менталітету та релігійних відмінностей. Не менш важлива психологічна та інтелектуальна готовність до самовдосконалення. Педагогічна рефлексія викладача мови навчання для іноземних студентів проявляється як у процесі практичної взаємодії з іноземними студентами, коли викладач намагається адекватно розуміти й цілеспрямовано регулювати їхні думки, почуття і навчальні дії, так і у процесі професійного розвитку відповідно до завдань навчання

певного контингенту іноземних студентів.

Уважаємо за необхідне додати до критеріїв професійної придатності викладача уміння виховної роботи з іноземними студентами (тлумачення особливостей і відмінностей українських реалій і ментальності, що різняться від їхнього світосприйняття). Складність полягає в тому, що робити це потрібно не через заперечення усього національного, а значить і правильного для іноземного студента, а через порівняння й пояснення, метою якого є виховання толерантності майбутніх фахівців.

Висновки. З огляду на викладене вище та спираючись на багатолітній досвід роботи з іноземними студентами ми виділяємо такі критерії професійної придатності сучасного викладача мови навчання для іноземних студентів:

- професійна компетентність (лінгвістична, соціокультурологічна, психологічна, педагогічна, методична та професійно-комунікативна компетенції);
- професійна придатність до викладацької діяльності (дикція, зовнішній вигляд тощо);
- мотиваційна готовність до роботи з іноземними студентами;
- емпатія (уміння співпереживати, співчувати й цікавитись процесом адаптації іноземного студента до реалій країни навчання, почуття такту й терпимість до відмінної від нашої реакції на явища оточуючої дійсності);
- знання географії (на підготовчих факультетах, як правило, навчаються студенти не лише із різних країн, а й із різних континентів);
- креативність у підході до навчального процесу (уміння урізноманітнювати й стимулювати стосунки між студентами та відношення до навчального процесу);
- бажання й уміння працювати з іноземними студентами у позааудиторний час (допомога в організації дозвілля) [2: 40].

Формування професійної компетентності викладача мови навчання для іноземних студентів, окрім об'єктивних, містить низку суб'єктивних чинників, які обов'язково слід урахувати при визначенні професійної придатності фахівців у галузі мовної освіти іноземців.

Перелічені нами чинники професійної компетентності не є вичерпними й, безумовно, їхній список може бути значно розширений, що може визначати напрям подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко В.В. Коммуникативные потребности иностранных учащихся подфака в социокультурной сфере деятельности / В.В. Бондаренко, Л.Н. Бондаренко // Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации : кол. монография ; [науч. ред. Е.Ю. Кошелева]. – Томск : «РАУШ МБХ», 2011. – С. 178–190.
2. Бондаренко В.В. Структурные компоненты профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного / В.В. Бондаренко, Л.Н. Бондаренко // Технологии обучения РКИ (языкам) и диагностика речевого развития : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф. под эгидой МАПРЯЛ (Минск, 13–14 сент. 2013 г.). – Минск : БГЭУ, 2013. – С. 39–40.
3. Молчановский В.В. Профессиональный портрет преподавателя РКИ / В.В. Молчановский // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации : монография ; [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 235–254.
4. 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 имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.

УДК 811.161.1:378.091.64

FOREIGN STUDENTS' COMMUNICATION COMPETENCE DEVELOPMENT IN THE FRAMEWORK OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Volkova A.G. (Kharkiv)

The article is devoted to the development of foreign students' communicative abilities and skills in the framework of intercultural communication. Components of communicative competence are considered. Recommendations are proposed on the ways of encouraging students to master their intercultural competence on the basis of cultural differences.

Key words: awareness of cultural differences, communicative competence, intercultural communication.

Волкова А.Г. Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в условиях межкультурного общения. Стаття присвячена розвитку комунікативних умінь та навичок іноземних студентів в умовах міжкультурного спілкування. Розглядаються компоненти комунікативної компетенції. Подаються рекомендації щодо опанування студентами міжкультурною компетенцією з урахуванням соціокультурних розбіжностей.

Ключові слова: комунікативна компетенція, міжкультурна комунікація, усвідомлення культурних розбіжностей.

Волкова А.Г. Развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в условиях межкультурного общения. Стаття посвящена развитию коммуникативных умений и навыков иностранных студентов в условиях межкультурного общения. Рассматриваются компоненты коммуникативной компетенции. Представлены рекомендации относительно овладения студентами межкультурной коммуникативной компетенцией с учетом социокультурных различий.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, межкультурная коммуникация, осознание культурных различий.

The modern world being characterized by dynamic development of intercultural contacts, students' arrival in a new country to continue their studies has become a widely spread phenomenon. Yet, such arrivals are likely to be accompanied by numerous differences in cultural values, beliefs, and traditions, which can result in a multitude of problems of various kinds. It is these facts that constitute the relevance of the given paper. The development of international students' communication skills in the time of increasing intercultural contacts is a pedagogic issue which has attracted attention of modern researchers [1; 2; 3; 4]. But in many works, a rather important aspect is missing. What we mean is obligatory taking into account the students' awareness of both similarities and differences in socio-cultural spheres of two countries.

Thus the **objective** of the given paper is to analyze the development of foreign students' communicative abilities and skills in the frameworks of intercultural communication, giving undivided attention to the role played by a set of cultural differences in shaping the way the students acquire their intercultural competence.

It is commonly accepted, that for the foreign students coming to Kharkiv, the Russian language is above all a tool of instruction. At the same time,

what matters is understanding that the language is primarily a verbal expression of the socio-cultural environment wherein students are instantly immersed. The representatives of the countries participating in joint projects related to language education and headed by the Council of Europe have been for years in active cooperation, keeping on implementing common European principles of learning, teaching, and assessment. Those who share the European cultural values are united by the common desire to improve the quality of communication among those who represent a large variety of cultures, which promotes the democratic citizenship development.

There is no doubt that communication pervades all human existence. The Common European Framework of References for languages employs the term “social agents”. First and foremost, it refers to the users of language who have to perform certain tasks in specific environment and particular sphere of activity [6: 9]. It should be noted that the same term also applies to those who are learners through a foreign language. Of course, viewing the participants of the learning process as “social agents” reflects the core principle of the action-oriented approach to learning. Within just this kind of a modern approach to language education, which was adopted by the Council of Europe and reflected in the Common European Framework of References for languages, the decisive role is assigned to the concept of “plurilingualism.” It is from the plurilingualistic point of view one believes that increase in individual linguistic experience in terms of its cultural aspects is likely to contribute to the individual’s communicative competence formation. And in doing so all language skills and experience will serve as an incorporated part of this competence wherein languages are intertwined and interact [6: 4]. Hence, the purpose of language teaching is to develop the whole multitude of language skills in conjunction with the linguistic resources, in contrast to the improvement of a single target language only. Taking the above into consideration, we concentrate on analyzing the development of communicative abilities and skills of foreign students in the process of intercultural communication.

The development of students’ multidimensional communication is affected not only by their skills and knowledge, but rather by individual identity, as well as values and motivations. It is natural that students may have different degrees of openness to new knowledge. They can also vary in being attracted by this knowledge. Thus, making the students get

interested in the discipline might be not the only problem to be solved. What also plays an important role is contribution to the overall development of the learners' interest in culture, history and traditions of the host country.

As we see it, acquiring the characteristic features of the culture whose language is being studied is carried out not exclusively during the language course classes, but also through involvement in extracurricular communication. Hence, we consider paying adequate attention to both the form and content of interaction between the teacher and students both in and beyond classes as a good recommendation for students to master their intercultural communicative competence. Besides, it can be added by thorough selection of training materials on cultural characteristics, values, rules of conduct and ethical standards of the representatives of the target language. What is more, one should take into account the individuals' roles, statuses, age, and gender identity.

It is worth comparing a variety of aspects concerning own and other cultures, which is expected to promote awareness of existing cultural differences. What might also be helpful is applying own experience and philosophical universals such as correlation of concepts "general" vs "individual", "one's own" vs "other's", as well as expressing one's own opinion on the possibility for existence of general ethical behavior in intercultural communication. The factors above are sure to promote the development of the students' communicative competence.

It is commonly known that communicative competence consists of linguistic, sociolinguistic and pragmatic components, each containing knowledge, abilities and skills. Therefore, through due linguistic, sociolinguistic and pragmatic skills during the foreign students training, the students can succeed in mastering the communicative competence, which ensures the students becoming independent, modern and effective users of the other culture's language.

Linguistic competence includes phonological, lexical, and syntactic skills. Linguistic competence development takes place in the process of studying grammar and specialism language, along with training the skills of speaking and listening. What is more, seminars, discussions, and conferences contribute to the formation of socio-cultural competence.

Sociolinguistic competence is related to the socio-cultural environment wherein the language is used. Due to this very competence, the relationship is regulated among social agents belonging to a variety of social groups;

with the rules of politeness necessary for co-existence in society taken into account. In the formation of communicative proficiency an important role belongs to cultural competence as part of overall sociolinguistic competence. One knows that cultural competence is formed mainly in the course of analysis and interpretation of literary texts. Therefore, it is strongly recommended that philology students should be engaged in reading carefully selected texts. By all means this activity should be performed on a regular basis, with focus being on the detailed cultural and socio-cultural similarities and differences, as well as traditions prevailing in the students' native countries and the host country, whose language is being studied.

Practice shows that intercultural skills acquired by the foreign students regarding their new cultural environment contribute to continuous development of their intercultural competence.

Functional conditioning displays the pragmatic use of language competence. An important role for the success of communication belongs to one criterion of pragmatic competence – “cooperative principle”, which was introduced by the English language theorist P. Grice. This principle is known to be based on quantity, quality, relevance, and style as the requirements for the information and the way it should be transmitted in the process of communication [7: 46].

We share the view that “the more we learn about other cultures, the more we know about ours” [5: 10]. Throughout the training course in the frameworks of multicultural environment, foreign students engage in self-education as cross-cultural personalities.

In many cases, the intercultural identity development is seen as a crucial educational goal towards overcoming serious educational problems such as how to “reconcile” cultural relativism with ethical and moral integrity, which personality traits tend to encourage or discourage foreign language learning, how to help students to reinforce their strong points and overcome weaknesses [6: 106].

As indicated in the Common European Framework of Reference for languages, intercultural skills include the ability to lead native and foreign cultures to a common denominator, the ability to identify and use strategies for contact with other cultures, the ability to act as a cultural mediator between the native and foreign cultures in successful overcoming cross-cultural misunderstandings and conflicts, the ability to overcome related stereotypes [6: 105].

It should be pointed out that the degree of communicative competence affects the foreign student's adaptation to new conditions. Effective interpersonal interaction occurring in an environment that brings together representatives of different cultures requires the proper skills in socializing, which is currently considered as one of the world educational problems.

According to experts, social adaptation consists of such a mechanism of socialization which allows the individual to be actively involved in diverse structural elements of social environment through repeated standardized situations.

The formation of foreign language communicative competence serves as an effective means of social adaptation, which requires a set of specific adaptive problems to be worked out. [1: 65]. Care should be taken for educational environment to contribute to foreign students' preserving their cultural identification [4: 32]. The students should be protected from experiencing a sense of isolation upon arrival in the country of study. What can be a big help in this situation is close cooperation between the students-newcomers and their new teachers. At the early stage of staying in a new cultural environment it is essential for the international students to feel positive atmosphere. The latter is known to have a really magic potential for overcoming any difficulties. Students' communicative competence formation is largely encouraged by a sense of achievement which is manifested by the pleasure students receive from the process of learning.

When speaking about successful development of the students' communicative competence, we should keep paying due attention to the specificity of students' mentality. Thus, in developing the training materials and conducting classes, the instructors must know the fact that according to the Chinese mentality students do their best to control their emotions, hide the private side of life. This fact should be taken into account to avoid an unethical attitude to the culture and traditions of the Chinese people. Knowledge and consideration of linguistic traditions of a particular ethnic group can result in the improvement of the process of learning itself, making it much more appropriate and effective.

For example, the Chinese are characterized by a developed aesthetic sense, loyalty to traditions and discipline. Trying not to offend the interlocutor, they avoid expressing explicitly their disapproval or rejection. The Chinese can answer "yes", even though they do not agree with the

speaker. Avoiding the response “no,” they tend to divert their eyes during the conversation not because they are poorly educated, but because looking into the interlocutor’s eyes is considered to be a sign of an ill-mannered person in the Chinese culture. Chinese students normally do not argue with teachers. Instead, they incline to listen to them without any objection. Thus, an absolute authority of the teacher is one of those leading principles which form the basis for the pedagogical communication. Principles of cooperative pedagogy is not entirely clear for the Chinese. Typically, they do not take the initiative, nor show creativity. They are passive in the absence of clear instructions and feel the need for clear-cut instructions [2: 20–21].

Therefore, with regard to learning in our conditions, the instructor is to involve foreign students in evaluation of the material studied. This aspect might be quite obvious in the work on identification of key words, determining the content of the text fragments based on initial sentences. In general terms, what we are talking about is applying to analysis, synthesis, generalization, proof, refutation, as well as about the development of forecasting.

Particular attention should be paid to that students should use mostly the language being studied in communication, when they are in a new socio-cultural environment. Experience with foreigners convincingly proves that a big advantage consists in the fact that a group, as a rule, is made up of students from different countries. Studying in international groups promotes more active use of the target language, which is associated with the expansion of interpersonal contacts.

To sum up, it can be concluded that for effective development of foreign students’ communicative competence as an obligatory component for the students’ adaptation, the following conditions are required: 1) taking into account ethnic cultural background of the country the student came from: peculiarities of mentality, social behavior, national pedagogic traditions; 2) creating a positive atmosphere in order to overcome the students’ isolation in the new environment and to increase their interest in the subject being learned.

Further work on this issue provides an in-depth study of foreign students’ communicative competence with a focus on the mechanisms of students’ adaptation to a new culture.

LITERATURE

1. Атабекова А.А. Иноязычная коммуникативная компетенция как средство социальной адаптации будущего специалиста в вузе: результаты экспериментального обучения / А.А. Атабекова, Н.М. Беленкова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 8. – С. 63–67.
2. Балыхина Т.М. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку / Т.М. Балыхина, Чжао Юйцзян // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
3. Гребенникова И.А. Педагогические условия сохранения культурной идентификации иностранного студента / И.А. Гребенникова // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 7. – С. 32–34.
4. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филос. наук / И.А. Милославова. – Л., 1974. – 24 с.
5. Beamer L. International Communication in the Global Workplace / L. Beamer, I. Varner ; [3rd ed.]. – NY : McGraw-Hill Irwin, 2005. – 360 p.
6. Common European Framework of Reference for: Learning, Teaching, Assessment. – Council of Europe, 2011.
7. Grice H.P. Logic and Conversation / H.P. Grice // Syntax and Semantics. – NY : Academic Press, 1975. – Vol. 3. – P. 41–58.

УДК 811.161.1'243:378.147.091.33–028.17

**STRATEGIC DIMENSIONS
OF RUSSIAN LANGUAGE LISTENING TRAINING
IN THE CHINESE AUDIENCE**

Daver M.V., Doctor of Pedagogics (Moldova)

Strategic dimensions are a fundamental requirement on modern linguistic education as well as computer-assisted listening training that has different aspects related to the acquisition of new competences. Strategic competence in language learning is not always considered as a separate component of the communicative competence as it involves several sub-levels in accordance with the needs of target audience. The development of the Chinese university students' initial strategic competence due to the previous communicative experience, when learning a new language in a computer-assisted foreign language classroom, has been investigated in the article.

Key words: computer-assisted listening training, discursive strategies, initial competence.

Давер М.В. Стратегічні аспекти навчання аудіювання російських текстів у китайській аудиторії. Урахування стратегічних аспектів є обов'язковою вимогою сучасної лінгводидактики, як і комп'ютерне навчання аудіювання, що має низку параметрів, які сприяють опануванню нових компетенцій. Стратегічна компетенція у навчанні мов не завжди розглядається як самостійний складник комунікативної компетенції, оскільки вона поділяється на кілька окремих рівнів і підкомпетенцій відповідно до потреб контингенту, що навчається. У статті розглянуто розвиток вихідної стратегічної компетенції китайських студентів-філологів, що сформовано під час довузівської мовної підготовки, навчання аудіювання із використанням комп'ютера.

Ключові слова: дискурсивні стратегії, вихідна компетенція, комп'ютеризоване навчання аудіювання.

Давер М.В. Стратегические аспекты обучения аудированию русских текстов в китайской аудитории. Учет стратегических аспектов является обязательным требованием современной лингводидактики, так же как и компьютерное обучение аудированию, имеющее множество параметров, способствующих освоению новых компетенций. Стратегическая компетенция в изучении языков не всегда рассматривается как самостоятельный компонент коммуникативной компетенции, поскольку она подразделяется на несколько отдельных уровней и подкомпетенций в соответствии с потребностями обучаемого контингента. В нашей статье рассматривается развитие исходной стратегической компетенции китайских учащихся-филологов, сформировавшейся в процессе довузовской подготовки, в ходе компьютеризованного обучения русскому аудированию.

Ключевые слова: дискурсивные стратегии, исходная компетенция, компьютеризованное обучение аудированию.

Communicative competence has many components that should be acquired and developed in the course of language learning. There are not only linguistic competence, but also sociolinguistic, discourse, strategic and other competences.

Each adult language learner has a certain initial level of the strategic competence due to the previous communicative experience that should be developed and improved in the course of learning a new language.

Strategic competence generally can be considered as an ability to overcome difficulties in some area of human activity. As one of the

components of communicative competence it is defined by Canale and Swain as ‘the verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence’ [2: 30]. So communicative compensation strategies and learning strategies can overlap and should be considered as 2 components of this ability to solve problems that arise not only in foreign language communication but also in foreign language learning. Learner’s contexts and background experiences in learning and interpersonal communication enrich their initial strategic competence [3]. Due to this previous communicative and learning experience every student has some initial level of strategic competence that should be improved and developed when learning a new language.

Strategic dimensions have a particular importance in a learner-centered approach which implies the development of the competences according to the needs of the learners. That’s why desired strategic competence in learner-centered language learning can be subdivided into several levels in accordance with the needs of target pupils [4].

The highest level of strategic competence is designed for the students of language schools, future teachers, guides and translators, especially those who are going to continue their education and work in the country of target language. Professional development for teachers must adopt a more sophisticated approach that better addresses the skills in strategic theory, foreign language culture and pedagogy that teaching requires. They should acquire not only compensation and learning strategies but also sociolinguistic and discourse strategic components of communicative competence.

Sociolinguistic competence can be considered as a component of the strategic competence. This is an ability to use strategies to respond appropriately to the communicative situation, given the setting, the topic, and the relationships among the people communicating. The students of the high level should know how to express in a new language some specific attitude (courtesy, authority, friendliness, respect) when they need to and how to know what attitude another person is expressing.

Discourse competence is an ability to interpret the larger context and to construct longer stretches of language so that the parts make up a coherent whole, to create conversations, speeches, e-mail messages, newspaper articles.

So the both competences are based on the student's strategic potential of interpersonal and professional communication but also need a special development and improvement while studying a foreign language.

Our small-scale study of university and guide's courses learners strategic competence development and improvement with a special focus on listen-training, was conducted in China in 2008 – 2009, using teaching experience, to explore the professional and personal issues associated with the student's motivation to acquire adequate strategic competence. The study was carried out in a pedagogic university of Harbin (Ho-shi-ta) and on the Russian language courses for guides and interpreters of a tourist office of Harbin who tend to deal not only with Russian tourists coming to visit China but also with representatives of many Russian tourists offices while organizing and conducting tours of Chinese tourists in Russia.

In China, the geographical scale of the country and the speed and extent of contemporary socio-economic evolution, allied to long-established and distinctive cultures of learning, make the interface of new technologies in intercultural learning objectives particularly interesting and significant especially in higher education. That's why contemporary linguistic education in China tends to implement more student-centered, activity-based, integrative curriculum and teaching approaches to promote language learning. Nonetheless our research results show that despite all the advantages of new technologies the textbooks remain here the predominant authority. Findings suggest recognition by teachers and students of the potential of the strategic competence, and of the validity of strategic goals for foreign language classes, although there are some divergences between the views of teachers and students. But the survey proved that university students' strategic competence is still insufficient and needs special development to acquire new communication and learning strategies.

It is acknowledged that learners and teachers are the key elements in Chinese educational technology of foreign language teaching and learning. But somehow high authority of a teacher in Chinese education is the reason of the insufficient use of original language learning strategies in foreign language audience, especially the initiative ones. Sometimes students are even discouraged from asking questions. The entire educational system in China doesn't encourage students for speaking out, asking questions, or talking about the presented material. Consequently, as a direct result of the school educational system, Chinese students have

a great deal of trouble engaging in creative and intuitive conversation. Their learning strategies are usually adaptive and reactive. The communication strategies are more active and productive. That's why computer-based learning has many advantages and is very popular with young students:

- Students easily learn to find information on their own.
- They gain confidence in themselves.
- Learners are involved in authentic learning tasks.
- They have enough time and necessary feedback [8].

They work in an atmosphere with low levels of stress and anxiety. Our investigation focused on cultivating not only the students' oral abilities in Russian conversation, but also had strategic learning objectives that were carried out in a computer-assisted audio-visual course based on Russian movies and during the lessons of newspapers and Internet lexicon. The language classrooms were equipped with audio-visual equipment and modern computers with internet connection for the incorporation of networked technologies and the contributions of the Internet and networked communications to enhance the use of communicative strategies.

Listening training was an important component of both courses. Text's perception was directed not only to the use of communicative strategies of discourse, but also of universal, sociolinguistic and learning strategies and those of compensation. In the absence of adequate strategies in student's repertoire teachers tried to contribute to the development of learner's strategic competence.

For the development of compensation strategies, in particular, language guess, special job was done on the pre-text stage of work. Working with the compensation strategies was built by organizing dialogical communication where a strategic problem was lack of understanding of some important lexical items and grammatical forms that are needed to achieve the communicative purpose (and a further understanding of the text). Students engaged in a dialogue trying to interpret the description of events and situations where the central elements must be compensated – they were unknown – trying to guess the missing elements of the context, or to apply other methods to achieve the communicative purpose. Students were in the situation of shortage of language means that they had the right to overcome by resorting to any available strategies. In our case, they successfully achieved communicative goals so that we could

determine whether students achieved understanding using compensation strategies: interpreting gestures and facial expressions, or by using a dictionary to find the right word, or using the word of the native language or intermediate language, or asking the teacher or someone other for help, or by using a successful language guess that was estimated above the other strategies. If the result was successful, the strategy appeared not only as an active part of the repertoire of the student who applied it, but also became a model of successful communication solution for other students.

In the interpretation of foreign language texts, in addition to verbal compensation strategies we inevitably applied non-verbal ones. The non-verbal strategic component, which is widely used by native speakers, is very important. Facial expressions and gestures, movements, pictures, that accompany the presentation of the text contribute to a better understanding of the students. We must emphasize that computer-assisted language learning has many advantages because there are many authentic materials from Russian newspapers and magazine articles and also materials prepared specially for learners, such as grammar, pronunciation and vocabulary exercises and tests. Apart from retrieving information from the Internet, learners can also create their own materials, such as projects, and share them with partner classes, and other benefits which are often described in detail in special articles [7; 8]. But despite the advantages just mentioned, in our strategic work we encountered a number of disadvantages or obstacles we had to consider, the most important of which was the problem of the use of non-verbal strategies. Along with the undoubted advantages, the lack of non-verbal strategies while working without a visual range becomes a disadvantage. Also, it should be noted, on the one hand, that non-verbal strategies of Russian speakers are not always clearly and correctly perceived by Chinese students, on the other hand, that the natural acquaintance with such strategies during the course of listening is certainly useful and necessary for students of the highest level for further communication in the target language. It is also obvious that the absence of non-verbal support complicates the perception of audiotexts imposed without adequate records in the video.

Great attention was paid to discursive strategies of perception, that include the identification of the context in general, as well as the related context of knowledge about the world, which leads to activation of the

corresponding script [1], because their result contributes to the implementation of expectations of what is perceived, i.e. on the organization and content of the perceived text. A major role in identification of context belongs to a pre-text work, when the learner carries out a general prediction, as well as hypotheses regarding the meaning of the text's communicative intent. Then as the result of a strategic action he has the test of the hypothesis. If the hypothesis is not confirmed, there is a return to the stage in the general forecasting produced in an alternative strategic plan, which allows to better explain the received key support and revise the hypothesis [1: 2; 6; 7].

As a way to create a communicative context for the general prediction, we used different types of communicative pre-text work such as conversation on the topic, a student-centered introductory micro text-story on behalf of the teacher, anticipating the events of the main text, the introduction of strategic lexical compensation in an audio microdialogue with thematic vocabulary. Anticipating questions and tasks of the teacher stimulated the overall prognosis, as well as hypotheses regarding the standing of the text and of the communicative intentions of the author. As a result of the strategic activities of students there were a confirmation of the hypothesis when communicative strategies of the students became appropriate to the lesson's objectives. Activation of general forecasting occurred also through the use of "speaking" title of the text – for example, the very name of the text "Polyglot" already introduced students to the topic – as well as the presentation of a preliminary plan of the text, even if it was presented in the wrong order. Sometimes life experience allowed students to build it up in the correct order, even before reading the contents of the text: for example, in the biographical texts.

So providing an understanding of a complex text with hearing at the initial stage of training may be stimulated by a number of tasks for the development of language guess and other compensation strategies:

- preliminary introduced topic posts (mentioned in the introductory conversation or thematic rhyme to ensure entry to this topic);
- speaking title of the text when the students make predictions about its content, explicit – in the course of group work or implicit, on their own;
- introduction of a number of new words, during strategic compensatory work on pre-text stage, and then we let the students predict the content of the future text according to the studied words and the theme of the

opening stages. (students try to pre-arrange them in a logical manner, in accordance with their guesses);

- presentation of a microtext (or microdialogue), similar in content to the main text but with a different interpretation of events with the opposite position on the basic idea. It is the so-called “reverse idea” to know the goals and interests of the students. Later, it allows students to use the strategy of comparison, to select one of the points of view or to form their original interpretation of the text and join the discussion;
- instead of using a microtext the teacher can simply ask the students to express their views on the issue, to compare it with the one that is expressed in the text, or to express their own opinion.

Audiotexts perception was preceded and accompanied by the application of a number of more traditional jobs to ensure understanding. Jobs and microtexts offered students the choice to apply the preferred strategy, with decreasing levels of complexity in case of difficulties. So, if students could not make a plan on their own, then the rehearing was ready to offer the restoration plan in the correct order or plan to anticipate converted in accordance with the intended logic of events prior to the first listening text. It should be emphasized that teacher’s presentation of the text that was not accompanied by visuals, had to be carried out using non-verbal strategies – facial expressions, gestures, intonation structures, even sometimes exaggerated. This was necessary not only to focus on the key points of the text, but, as noted above, to familiarize students with the communicative behavior of native speakers.

Listening to the text was accompanied by concurrent tasks on the choice of students, according to their preferences and strategies.

For example:

- Selective fixation of information (can be on preliminary issues);
- Drawing up or reconfiguration plan proposed by the teacher;
- Filling the gaps of logic;
- Discover information that is not logically related to the main text;
- Drawing up the circuit action characters of the text;
- Citation – detection of the author of some particular phrase;
- Discovery and interpretation of the main ideas of the text [2].

It should be noted that sometimes analytical and interpretive work assignments for audiotexts were offered by the students themselves.

When teaching listening, given the large number of students in the

groups, we have also carried out some quick tests of understanding through traditional oral tasks using models “because” or “therefore.” These assignments were also important to learn the adequacy of the interpretation of events taking place in the text.

Sometimes students used for the interpretation of a new type of discourse patterns of the native language. This strategy is not always successful, even if languages are similar. Experience has shown that Chinese students often had problems not only in understanding, but in the interpretation of the text. Sometimes the reason of difficulties was not the lack of discursive strategies or poor knowledge of the language, but the defects of the intercultural competence of students, especially when it comes to assessing the motives and actions of the characters. In such cases, the text needed a preliminary socio-cultural commentary. The interpretation of the text was less familiar to the students also from strategic point of view, and had to include the following tasks:

- identify the type of the text;
- compare the text with the last text, tell the difference between these texts (in this case we did not specify the parameters – students have to offer all the options from the linguistic and stylistic to the ideological perspective, using a maximum of strategies);
- tell, what interpretation of the text do you like, or express your opinion on the issue;
- complete the text, offer your version of events;
- tell, what is your evaluation of this text. Was it interesting for you? Why did you like it or did not like? [3]

Our review of studies of technologically-mediated strategic listening training suggests a set of principles and educational design features to promote the building of learner’s strategic competence and to draw some conclusions. For the development of initiative strategies in Chinese audience the teacher needs to create an atmosphere that is completely safe, i.e., free of criticism and relaxed, that is possible thanks to computer. Some practical issues related to the lack of strategic competence in the classroom, that can be used to improve the situation to implementing language strategies training in classroom work in small groups [6] with mutual teaching with the leadership of highly motivated students where every initiative speaking will be stimulated with complementary marks. So if properly organized, strategic work, after a few sessions, improves

strategic competence and activates compensation and discursive strategies of the students who begin themselves to offer, select and apply them in accordance with their preferences.

LITERATURE

1. Дейк (ван) Т.А. Язык, познание, коммуникация / Т.А. (ван) Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Canale M. Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – N 1. – Vol. 1. – P. 1–47.
3. Daver M. Contemporary Globalization and New Technologies of Language Learning in China / M. Daver // *PARADIGMS OF CHINESE CULTURE*. – Chişinău : UIIM, 2012. – P. 173–176.
4. Daver M. Intercultural Strategic Competence and Internet-Assisted Language Teaching\Learning» / M. Daver // *Francopolyphonie 7/1*. – Chişinău : UIIM, 2012. – P. 264–270.
5. Fox G. The Internet: making it work in the ESL classroom / G. Fox // *The Internet TESL Journal*. – 1998, 4/9.
6. Littlewood N. Defining and Developing Autonomy in East Asian contexts / N. Littlewood // *Applied Linguistics*. – 1999. – N 1. – P. 71–94.
7. Moras S. Computer-Assisted Language Learning (Call) And The Internet [Електронний ресурс] / S. Moras. – Режим доступу : <http://www3.telus.net/linguisticsissues/CALL.html>
8. Singhal M. The Internet and Foreign Language Education : Benefits and Challenges [Електронний ресурс] / M. Singhal // *The Internet TESL Journal*. – Режим доступу : <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>

УДК 811.161.1 + 811.512.164[⁷367.332

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
СОПОСТАВИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА
ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ
В РУССКОМ И ТУРКМЕНСКОМ ЯЗЫКАХ**

*Иванова Т.А., Винниченко С.Д. (Харьков),
Акмирадова С. (Туркменистан)*

В статье дается сопоставительный анализ синтаксиса простого предложения русского и туркменского языков: показано, как представлены субъекты в обоих языках, как безличные предложения русского языка передаются в туркменском языке предложениями с выраженным субъектом.

Ключевые слова: аффикс, предикат, простое предложение, русский язык, субъект, туркменский язык.

Иванова Т.А., Винниченко С.Д., Акмирадова С. Декілька аспектів порівняльного аналізу простого речення у російській і туркменській мовах. У статті здійснено порівняльний аналіз синтаксису простого речення російської та туркменської мов: показано, як представлені суб'єкти в обох мовах, як безособові речення російської мови передаються туркменською мовою реченнями з вираженим суб'єктом.

Ключові слова: афікс, предикат, просте речення, російська мова, суб'єкт, туркменська мова.

Ivanova T.A., Vinnichenko S.D., Akmiradova S. Some Aspects of Comparative Analysis of Simple Sentences in Russian and Turkmen Languages. Comparative analysis of simple sentences in Russian and Turkmen languages has been given in the article. It has been shown the ways of representing the subjects in both languages as well as Russian language impersonal sentences reproduced by the sentences with the expressed subjects in the Turkmen language.

Key words: affix, predicate, Russian language, simple sentence, subject, Turkmen language.

Система обучения русскому языку иностранных студентов должна подчиняться решению неотложной коммуникативно-практической задачи – быстрейшему овладению языком обучения в объеме, который позволил бы учащимся не только осуществлять коммуникацию

в бытовой и социокультурной сферах общения, но и овладеть будущей специальностью.

Контингент студентов-иностранцев в вузах Украины весьма неоднороден. В частности, из Туркменистана приезжают учащиеся с разным уровнем языковой подготовки. Данное обстоятельство влечет сложности в обучении этих студентов русскому языку.

В соответствии с программой обучения [5: 8] на первом курсе главное внимание уделяется синтаксису простого предложения. Между тем методика обучения синтаксису с учетом родного языка студентов (туркменского) в настоящее время не разработана.

Актуальность и новизна данного исследования состоит в том, что на сегодняшний день в Украине нет методических исследований, посвященных сопоставлению синтаксиса простого предложения русского и туркменского языков, в то время как данный грамматический материал является основой понимания текста при рецептивных видах РД и построения собственного устного или письменного высказывания.

Цель данного исследования – сопоставление синтаксиса простого предложения в русском и туркменском языках.

Простое предложение в туркменском языке, так же как и в русском, имеет следующие составляющие: главные члены предложения – субъект и предикат; второстепенные – объект, определение и обстоятельство [5: 79].

В качестве субъекта могут употребляться все изменяемые именные части речи, а именно:

- имена существительные: *Студент* читает текст. – *Talyb towzuk okaýar*;
- субстантивированные имена прилагательные: *Столовая* находится на третьем этаже. – *Ashana ujinji gatda yerlasyar*;
- имена числительные: Пятерка – отличная оценка. – *Baslik gowy baha*.

Кроме вышеперечисленных частей речи субъект может быть выражен следующим образом:

- местоимениями: *Мы* изучаем русский язык. – *Biz rus dilini owrenyaris*;
- инфинитивами: *Учиться* – главная задача студента. – *Okamak talyb ujin in gowy isdir*.

«Когда субъект бывает представлен лицом (в грамматическом понимании), то он может совершенно не выражаться самостоятельным словом (личным местоимением). Личное окончание глагола в 1-ом и 2-ом лицах ед. и мн. ч. само по себе уже является местоименным элементом и исторически восходит к личному местоимению; поэтому одного личного окончания совершенно достаточно для обозначения лица и, следовательно, субъекта. Иными словами, личные формы глагола заключают в себе самих свой субъект» [7: 343]. Поэтому случаи опущения субъекта в предложениях упомянутого типа весьма обыденны в туркменском языке. Например: *Zaýdu w awdutoriu w sýdu za partu – Otaga girjek we partada oturjak.*

«Для 3-го лица глагольных форм особого личного окончания не существует» [2: 63], но тем не менее и в данном случае субъект также может опускаться, если только он выражает неопределенное понятие. Например: *Хватит, достаточно. – Bolar, bolady. Можно, ладно. – Bolýar. Нельзя. – Bolmaz. Ничего не вышло, не удалось, сорвалось. – Bolmady. Хватит. – Yeter.*

Безличные предложения типа «Морозит. Светает» передаются по-туркменски личными предложениями с четко выраженным субъектом: *Meýdan bugurjy baglap dur. Dan atdy.*

Второй главный элемент предложения – предикат. Простые предложения в туркменском языке бывают именными и глагольными; предикат может быть выражен следующими частями речи: 1) глаголом: *Книга читается. – Kitap okalyar.* или *Ораз читает. – Oraz okayar.*; 2) именем существительным: *Книга хороша. – Kitap gowu.* или *Ораз – учитель. – Oraz mugallym.* Стоящее в предикате имя может склоняться, а также иметь при себе частицы.

Примеры предиката в именных предложениях:

1. Предикат выражен именем прилагательным: *Мы всегда готовы. – Biz hemise tawýar. Вода не холодна. – Suw sowuk dal.*

2. Предикат – имя существительное: *Сердар – студент юридического факультета. – Serdar yuridiceskiy fakultetin talyby.*

3. Предикат – местоимение: *Автор этой книги – он. – Ol su kitabyn eyesi.*

4. Предикат – наречие: *Наша аудитория – слева. – Bizin otagymyz serpe.*

Предикат глагольного предложения в туркменском языке всегда

бывает представлен личной формой глагола, причем эта форма может быть как простой, так и сложной. Например: *Я приду завтра в 8 часов. – Men ertir sagat 8-degelerin. Я буду выполнять это задание дома. – Men bu gonukmani oyde ederin.*

В отличие от русского языка глагол предиката нередко ставится в единственном числе даже в том случае, если субъект выражен именем существительным в форме множественного числа. Например: *Студенты посещают занятия. – Talyplar sapaklara gatnayarlar.* Это предложение повествовательное (оно сказано только для того, чтобы сообщить свою мысль другому) глагольное, утвердительное. Превратив его в отрицательное предложение, мы получим: *Студенты не посещают занятия. – Talyplar okiwa gatnatayarlar.*

Отрицательные предложения со сказуемым, выраженным отрицательным глаголом (не+глагол), переводятся на туркменский язык при помощи отрицательных глаголов туркменского языка, которые имеют две формы, употребляемые в современном туркменском литературном языке, – глагол типа «osmeуаg», «уаgтауаg», где показателем отрицания является аффикс «та-те», и глагол типа «уаgаnоk», «осеnоk», где показателем отрицания является добавляемый к причастной форме глагола аффикс «о», восходящий к слову «уок» (нет).

Оразов – студент – Orazow talyb, Оразов был студентом – Orazow talyp bolurdy; это хорошо – bu gowu; ночь тёмная – gije garanky; ночь была тёмная – gije garankydy; Оразов – не студент – Orazow talyp dal; ночь не была темная – Gije garanky daldi.

Предыдущие примеры показывают, что именные (номинативные) предложения русского языка переводятся номинативными же предложениями, причём именное сказуемое в настоящем времени может иметь в конце показатель (аффикс) сказуемости «dyr-dir» (Orazow talyp daldir, bu gowydyr), но этот показатель часто опускается. Именные сказуемые в прошедшем времени всегда имеют аффикс сказуемости в форме «dy-di». Сказуемость в будущем времени всегда выражается с помощью будущего времени глагола «bolmak» (быть), но предложение с глаголом *bolmak*, очевидно, следует рассматривать не как именное, а как глагольное.

В отрицательных предложениях после именного сказуемого ставится слово *dal* (наст. вр.), *daldi* (прош. вр.).

Перевод таких предложений в синтаксическом смысле не представляет трудности, но всё же требует внимания, так как уже в этих элементарных предложениях при более глубоком рассмотрении должны возникать вопросы, касающиеся порядка слов (мы не говорим о лексической стороне вопроса). В русском языке существует свободный порядок слов в предложении, а «в туркменском этот порядок более твёрдый» [6: 46]. Однако обычно при переводе порядок слов не учитывается. Но это неправильно, ибо «в русском языке свободный порядок слов в предложении является одной из главных грамматических форм, при помощи которой выражаются различные оттенки мысли; в русском предложении перестановка слов создает новый оттенок речи» [1: 543]. Поэтому конструкции «Ученик пишет» и «Пишет ученик» не всегда будут тождественны в смысловом отношении. В предложении «Ученик пишет» логическое ударение обращает внимание на то, что делает ученик, а в предложении «Пишет ученик» – на то, кто пишет (пишет ученик, а не учитель). Следовательно, пишущий и говорящий по-русски, ставя слово в предложении на том или другом месте, имеет определённую цель – подчеркнуть информацию, выражаемую тем или иным членом предложения.

«Когда мы имеем дело с неопределённым субъектом (т. е. в случае так называемых «безличных» предложений), глагол предиката ставится (как и в русском языке) в форме 3-го лица множественного числа активного глагола» [4: 31]. Например: *В деканате тебе дадут студенческий билет.* – *Dekanatda sana studenceskiy билет bererler.* Необходимо сказать, что обычно безличные русские предложения переводятся на туркменский язык личными предложениями. Например: *Мне холодно* – *Men useyarin.* (*Я мёрзну*). *В комнате тепло.* – *Otag yuly.* (*Комната теплая*) *Нам его жаль.* – *Biz ona guynarys.* (*Ему наша жалость идет*). *Мне было холодно.* – *Mana sowuk boldy.* (*Я мёрз*). Несколько особую конструкцию имеют и требуют отдельного рассмотрения безличные предложения, в которых сказуемыми служат наречия «*надо*», «*нужно*», «*необходимо*», «*нельзя*», например, такие предложения, как «*Мне надо уехать*», «*Мне нужно видеть его*», «*Мне необходимо встретиться с ним*», «*Мне нельзя*

оставаться здесь» и т. д. Приведенные здесь предложения можно перевести на туркменский язык следующим образом: *Mana gitmek itmek gerek. Men ony gormek isleyarin. Men onyn bilen hokman dususmaly. Men bu yerde galmaly dal.*

В этом переводе туркменские предложения полностью соответствуют по форме и по конструкции русским предложениям. Но они не являются безличными, так как слова *gitmek, gormek, dususmaly*, являющиеся отглагольными именами, играют в этих предложениях роль субъекта, а предикатами являются слова *gerek, gormek, hokman*(наречия).

Эти предложения можно перевести и по-другому: *Men gitmeli. Men ony gormeli. Men onun bilen dususmaly. Men bu yerde galmaly dal.* Все эти предложения личные, но по грамматической структуре они больше соответствуют русским личным предложениям типа «Я должен уехать», «Я должен видеть его», «Я должен встретиться с ним», «Я не должен оставаться здесь». Поэтому безличные предложения разбираемого типа лучше переводить в соответствии с первой моделью.

«Безличные предложения, предикатом которых служит слово «нет» в переводе на туркменский язык всегда также будут личными» [6: 143]. Например: *У меня нет времени.* – *Menin wagtym yok*, где *wagtym* (время мое) или *wagt* (время) – субъект и *yok* (нет) – предикат. Эти обороты (*menin wagtym yok, mende wagty yok*) синтаксически ничем не отличаются от оборотов *Menin wagtym bar* (время мое есть), *Mende wagty bar* (у меня время есть. У тебя нет книги – *Senin kitabyn yok* или *Sende kitap yok*, где *kitabyn* (книга твоя) или *kitap* – субъект и *yok* – предикат. *У него нет совести.* – *Onun unsaby yok*, где субъект – *unsaby* (совесть его), *unsap* (совесть). *У детей нет заботы* – *Çagalaryn aladasy yok*, где субъект – *aladasy* (забота их).

Безличные предложения, в которых предикат выражен инфинитивом: *Не цвети цветам на снегу* – *Guller garda gullar bilmez* (цветок не может цвести в снегу), *Gar ustunde gul gullemez* (на снегу цветок не цветёт) – в туркменском языке переводятся личными предложениями. *Двум смертям не бывает* – *Iki olum yok* (две смерти не бывает); *Iki gezek olmek yok* (два раза смерти не бывает).

Как видно из этих примеров, «безличные предложения русского языка со сказуемым, выраженным инфинитивом, не имеют определенного, единого эквивалента в туркменском языке» [3: 243]; каждое из них переведено по-разному и в нескольких вариантах, лишь последнее предложение со сказуемым в отрицательной форме переведено по одному типу (инфинитивами + слово *yok*). Но и эти предложения, по нашему мнению, являются личными.

Таким образом, сопоставление синтаксиса простого предложения русского и туркменского языков дает возможность выделить сходства и различия, учет которых помогает организовать учебный процесс в соответствии с явлениями межъязыкового переноса и интерференции.

Перспективы дальнейших методических поисков авторы видят в сопоставлении функционирования словосочетаний в составе простого предложения в русском и туркменском языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грамматика современного русского литературного языка. – М. : Наука, 1970. – 767 с.
2. Иванова Т.А. К вопросу о соответствии видов русских приставочных глаголов туркменским эквивалентам / Т.А. Иванова, С.Д. Винниченко, М. Мурадова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Вип. 17. – Харків, 2010. – С. 60–65.
3. Поливанов Е. Д. Избранные труды по восточному и общему языкознанию / Е. Д. Поливанов. – М. : Наука, 1991. – 623 с.
4. Рождественский Н.С. Пособие для практических занятий по русскому языку в национальных педагогических вузах / Н.С. Рождественский, Н.И. Поспелов. – М. : Учпедгиз, 1960. – 301с.
5. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов / О.Н. Тростинская, Т.Н. Алексеенко, Е.В. Копылова. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
6. Туркменский язык : учебник для рус. групп вузов ТССР / [коллектив авторов]. – Ашхабад : Туркменское изд-во, 1970. – Ч. 1. – 351 с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

УДК 811.111:378.147.091.33-027.22:001.89

**ПРИЩЕПЛЕННЯ НАВИЧОК
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ
СТУДЕНТАМ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ
НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*Котова А.В., канд. пед. наук,
Савченко Н.М., канд. філол. наук (Харків)*

У статті проаналізовано підходи до визначення сутності науково-дослідної діяльності студентів, визначено її основні функції (систематизація теоретично-концептуальних положень, аналіз, класифікація та узагальнення отриманих результатів, розвиток творчого мислення, оволодіння техніками дослідження та самодослідження тощо) та компоненти. Представлено досвід організації науково-дослідної роботи студентів на немовних факультетах викладачами кафедри англійської мови ХНУ імені В.Н. Каразіна.

Ключові слова: англійська мова, вищі навчальні заклади, науково-дослідна робота, студенти.

Котова А.В., Савченко Н.Н. Привитие навыков научно-исследовательской работы студентам неязыковых факультетов на занятиях по английскому языку. В статье проанализированы подходы к определению сущности научно-исследовательской работы студентов, определены ее основные функции (систематизация теоретически-концептуальных положений, анализ, классификация и обобщение полученных результатов, развитие творческого мышления, овладение техниками исследования и самоисследования и т.д.) и компоненты. Представлен опыт организации научно-исследовательской работы студентов преподавателями кафедры английского языка ХНУ имени В. Н. Каразина.

Ключевые слова: английский язык, высшие учебные заведения, научно-исследовательская работа, студенты.

Kotova A., Savchenko N. Scientific and Research Work Inoculation of Students at Non-Philological Departments in English Language Classes. Approaches to the definition of the main points of scientific and research work have been analyzed in the article. Main functions (systematization of theoretical and conceptual regulations, analysis, classification and generalization of the obtained results, development of creative thinking, acquiring research techniques etc.) and components have been defined. The experience of scientific and research

work organization by the teachers of English language department at V. N. Karazin Kharkov National University has been presented.

Key words: English language, higher educational establishment, scientific and research work, students.

Швидкі зміни, які відбуваються у сучасному соціумі, становлення інформаційного суспільства є одними з головних факторів, що впливають на розвиток вищої школи на початку XXI століття. Саме зараз від вищих навчальних закладів вимагають не тільки виконання освітньої функції, але й розвитку наукового потенціалу у студентів. Тому, науково-дослідна діяльність студентів ВНЗ є одним із необхідних елементів підготовки сучасних фахівців та невід'ємним складником навчально-виховного та науково-інноваційного процесів.

Деякі питання залучення студентів до науково-дослідної роботи вже висвітлювалися у науковій літературі. Зокрема, вченими розглядалися зміст та завдання науково-дослідної роботи студентів (О. Чорновол-Ткаченко), основи дослідницької діяльності учнів (Л. Сенчишак), шляхи стимулювання студентів до проведення науково-дослідної роботи (В. Швиденко) тощо [6; 7]. Разом із тим, досвід організації науково-дослідної роботи студентів немовних факультетів під керівництвом викладачів іноземної мови недостатньо висвітлено у науковій літературі.

Отже, метою статті є узагальнення підходів до визначення науково-дослідної роботи студентів, її змісту, функцій та узагальнення досвіду організації цього виду діяльності зі студентами немовних факультетів викладачами англійської мови.

Як засвідчив аналіз педагогічної літератури, під науково-дослідною діяльністю студентів розуміють творчу діяльність, пов'язану зі знаходженням відповіді на наукову проблему. Така діяльність містить два взаємопов'язані елементи:

- прищеплення студентам навичок дослідної діяльності, організації та методики наукової творчості;
- наукові дослідження, що здійснюються під керівництвом професорсько-викладацького складу [1; 3; 6].

Ю. Лавриш розглядає науково-дослідницьку роботу студентів як евристичну діяльність, яка полягає у самостійному творчому пошуку та обробці наукової інформації, унаслідок якої суб'єктивний

характер «відкриттів» студентів може набувати певної об'єктивності та новизни [2: 73].

Як підкреслено І. Фроловою, науково-дослідницька робота студентів є одним із засобів підготовки майбутніх фахівців, яка одночасно містить всі характеристики навчально-пізнавального процесу та ознаки творчої діяльності, що дозволяє активізувати творчі здібності особистості та сформувати власне бачення наукової проблеми. До основних функцій науково-дослідної діяльності студентів можна віднести:

- систематизацію теоретично-концептуальних положень;
- аналіз, класифікацію та узагальнення отриманих результатів дослідження;
- аргументацію власної точки зору на наукову проблему;
- розвиток творчого мислення;
- оволодіння техніками дослідження та самодослідження;
- формування вмінь рефлексивного самопізнання [5].

Викладачі вищих навчальних закладів вважають, що готовність майбутніх фахівців до дослідницької діяльності має передбачати реалізацію комплексного підходу до формування у студентів умінь планувати свою діяльність, здійснення самоконтролю та коригування своєї діяльності, узгодження власної діяльності з діяльністю колективу, та виділяють такі компоненти науково-дослідницької роботи:

- спонукаючий, що спрямовує пошукову діяльність молодих людей відповідно до вимог суспільства;
- операційно-виконавчий, що охоплює систему знань і умінь, необхідних для вирішення завдання, та систему пошукових умінь;
- організаційний, у якому проявляється уміння організувати власну пошукову діяльність та якості особистості, які сприяють функціонуванню цих умінь. Причому, самостійність серед таких якостей посідає одне з головних місць [4].

Викладачі вищих навчальних закладів солідарні у тому, що до науково-дослідної діяльності студентів необхідно залучати, починаючи вже з першого курсу. Так, на перших курсах привалює так звана навчально-пошукова діяльність, яка спрямовується головним чином на ознайомлення з науковою літературою, технікою та методикою проведення експериментів, методами наукового пізнання, поступовим збільшенням самостійності у виконанні дослідницьких робіт та

переходом до науково-дослідної діяльності [7].

Науково-дослідна діяльність студентів організується здебільшого викладачами профільних кафедр під час написання курсових та дипломних робіт, участі студентів у наукових студентських гуртках, товариствах, семінарах, конференціях, конкурсах на кращі студентські роботи, підготовки публікацій тощо. Разом із тим, уважаємо, що у підготовці студентів до науково-дослідної діяльності не можна недооцінювати роль викладачів англійської мови, адже на сьогоднішній день, коли постійно розвиваються та укріплюються зв'язки з іншими державами, необхідно вчити студентів викладати результати власних досліджень іноземною мовою, правильно будувати речення під час відповіді на запитання, використовувати необхідні кліше та конструкції під час написання наукових робіт англійською мовою.

З метою досягнення цих цілей на кафедрі англійської мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна викладачами щорічно проводяться такі заходи:

- організація наукових дискусій та диспутів під час проведення аудиторних занять;
- проведення наукових студентських конференцій на факультетах;
- написання студентами наукових робіт під керівництвом викладачів із їх подальшим захистом на конференції.

Зупинимось на кожному із цих заходів більш детально. Так, безпосередньо під час проведення аудиторних занять з англійської мови для прищеплення навичок науково-дослідної роботи викладачі кафедри пропонують студентам для обговорення як загальнонаукові питання, так і ті, що пов'язані з їхнім майбутнім фахом. Наприклад, студентам першого курсу фізико-технічного факультету пропонують для обговорення такі теми: «Фізика у сучасному суспільстві», «Цікаві фізичні факти та явища», «Користь та шкода радіації», «Різні види радіації та їхній вплив на людину», «Причини та наслідки аварії на атомній станції», «Вклад відомих науковців у розвиток фізики» тощо.

У рамках науково-дослідної роботи студентам філологічного факультету викладачі пропонують ознайомитися з текстами англійськомовних авторів, проаналізувати їх структуру, провести лінгвістичний аналіз тексту, порівняти граматичні конструкції, які існували у XIX – на початку XX століття, з сучасними

граматичними конструкціями тощо.

Як засвідчив досвід, ці заходи сприяють формуванню у студентів наукового світогляду, вчать їх працювати з довідковою літературою, мережею Інтернет, аналізувати та фільтрувати інформацію як рідною, так і англійською мовами.

Іншим кроком прищеплення студентам навичок науково-дослідної роботи є проведення факультетських конференцій англійською мовою, на які обов'язково запрошують представників факультетів (деканів, заступників деканів, завідувачів кафедр). Темі конференції відповідають майбутній спеціалізації студентів.

Як правило, викладачами кафедри англійської мови такі конференції проводяться у другому семестрі, що пов'язано з досить тривалою підготовкою до цього заходу, яка відбувається у декілька етапів:

- вибір студентами теми доповіді;
- підготовка матеріалу до виступу англійською мовою;
- перевірка та корегування викладачем тексту доповіді;
- створення презентації.

До участі у конференції запрошуються студенти всіх курсів, але здебільшого у них беруть участь студенти молодших курсів, на яких вивчають англійську мову як навчальну дисципліну. Усна доповідь складає 5–7 хвилин, причому під час доповіді студенти намагаються формулювати ідеї своїми словами, а не читати з листка.

Викладачі кафедри намагаються якомога більше наблизити умови факультетських конференцій до конференцій більш високого рівня, тому до їх проведення всі факультети обов'язково випускають програму конференції, а деякі навіть публікують тези. Вважаємо, що проведення таких конференцій позитивно впливає не тільки на формування наукового світогляду студентів, але й вчить молодих людей виступати перед аудиторією, захищати та відстоювати власну точку зору, пояснювати незрозумілі моменти іншим, що є невід'ємним компонентом науково-дослідної роботи.

З іншого боку, факультетські конференції є перехідною ланкою до більш ґрунтовних наукових досліджень студентів, результати яких майбутні фахівці мають змогу представити на Міжнародній студентській конференції «Academic and Scientific Challenges in the XXIst Century». До підготовки студентів до цієї конференції залучають не тільки викладачів кафедри англійської мови, але й провідних

викладачів профільних кафедр, під керівництвом яких студенти проводять наукові дослідження, а пізніше під керівництвом викладача кафедри англійської мови перекладають результати дослідження та готують презентацію.

Необхідно зазначити, що студенти всіх курсів та факультетів із зацікавленням ставляться до проведення таких заходів. Так, кожного року у Міжнародній студентській конференції беруть участь не менше 100 студентів, частина з яких – представники інших країн.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що науково-дослідна діяльність студентів є невід'ємним та необхідним компонентом навчального процесу у вищому навчальному закладі, що дозволяє сформувати особистість сучасного фахівця, здатного відповідати вимогам часу та суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляєв Ю.І. Науково-дослідна діяльність студентів у структурі роботи університету/ Ю.І. Беляєв, Н.М. Стеценко // Педагогічний альманах. – 2010. – Вип. 6. – С. 188–191.
2. Лавриш Ю.Е. Особливості організації науково-дослідницької діяльності студентів вищих навчальних закладів / Ю.Е. Лавриш // Вісник Національного технічного університету «Київський політехнічний інститут». Сер. : Філологія, Педагогіка. – 2013. – Вип. 2. – С. 72–76.
3. Прокопів Л. Навчально-виховна робота з обдарованою молоддю у вищих педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.) : монографія / Л. Прокопів. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – 256 с.
4. Сафроненко О.И. Формирование у студентов готовности к самостоятельной исследовательской деятельности / О.И. Сафроненко // Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения : сб. науч. трудов. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 1991. – С. 30–35.
5. Фролова І.В. Науково-дослідницька діяльність студентів – передумова випереджувального розвитку фахівця [Електронний ресурс] / І.В. Фролова. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..
6. Черновол-Ткаченко О.О. Науково-дослідницька діяльність студентів у ВНЗ України: зміст і завдання [Електронний ресурс] / О.О. Черновол-Ткаченко. – Режим доступу : <http://dspace.univer.kharkov.ua/bitstream/123456789/4930/2/O.O.%20Chornovol-Tkechanko.pdf>
7. Швиденко В.Й. Удосконалення науково-дослідної роботи студентів / В.Й. Швиденко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – Вип. 3. – К. : ІСДО, 1995. – С. 144–146.

УДК 811.161:378.147

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

*Пономарьова О.І., канд. пед. наук,
Ковальова А.В. (Харків)*

У статті розглядаються дидактичні особливості та можливості практичного застосування інформаційних технологій у процесі навчання іноземної мови професійного спрямування та проаналізовано їхній вплив на формування іншомовної професійної компетенції студентів.

Ключові слова: Інтернет-ресурси, комп'ютерні програми, комп'ютерне тестування, мультимедійні технології.

Пономарева О.И., Ковалева А.В. Использование информационных технологий в обучении иностранному языку профессиональной направленности. В статье рассматриваются дидактические особенности и возможности практического применения информационных технологий в процессе обучения иностранному языку профессиональной направленности и проанализировано их влияние на формирование иноязычной профессиональной компетенции студентов.

Ключевые слова: Интернет-ресурсы, компьютерные программы, компьютерное тестирование, мультимедийные технологии.

Ponomaryova O., Kovalyova A. Using Information Technologies in Teaching Foreign Language for Special Purposes. Didactic peculiarities and possibilities of information technologies practical application in the process of teaching foreign language for special purposes have been considered and their influence on the formation of students' foreign language professional competence has been analyzed in the article.

Key words: computer programs, computer testing, information technologies, Internet resources, multimedia technologies.

Євроінтеграційні процеси у вищій освіті та країні зумовили необхідність підготовки на рівні міжнародних вимог конкурентоспроможних та компетентних фахівців, невід'ємним компонентом

підготовки яких, окрім суто професійних знань, є вміння володіти іноземною мовою як засобом професійної комунікації. Темпи розвитку інноваційних технологій в сучасному суспільстві потребують їх застосування в навчальному процесі вищих навчальних закладів.

В умовах зміни змісту освіти, коли викладачі іноземних мов шукають нові засоби інтенсифікації процесу формування професійної іншомовної компетенції та навичок мовленнєвої діяльності студентів, інформаційно-комунікативні технології, відрізняючись високою мірою інтерактивності, можуть створювати унікальне навчально-виховне середовище для вирішення різних дидактичних завдань із вивчення іноземних мов (фахових, пізнавальних, інформаційних, культурних). Все це зумовлює необхідність упровадження сучасних освітніх інформаційних технологій у практику навчання іноземних мов у цілому та іноземної мови професійного спрямування зокрема.

Аналіз останніх публікацій засвідчує наявність у науково-педагогічній літературі досліджень зазначеної проблеми у таких напрямках: застосування комп'ютерних технологій навчання (І. Булах, І. Дичківська, І. Городянський, Е. Полат та ін.), аналіз сучасних навчальних комп'ютерних програм (О. Кашина, О. Пометун та ін.), інноваційні технології навчання (А. Нісімчук, О. Піхота, М. Папагутіна, О. Плутатарьова, І. Серповська та ін.), інноваційні підходи до навчання іноземної мови професійного спрямування (О. Андрущенко, І. Башмакова, О. Плотнікова, О. Черемська та ін.). Більшість науковців розглядають різні аспекти проблеми використання новітніх технологій у навчальному процесі, зазначаючи збільшення ролі електронних засобів навчання на всіх ступенях процесу освіти, але можливості використання сучасних інформаційних технологій у процесі навчання іноземних мов та іноземної мови професійного спрямування зокрема досліджено недостатньо, що й зумовлює **актуальність** обраної теми [1; 3; 5; 7].

Метою цієї статті є аналіз дидактичних особливостей та можливостей інформаційних технологій навчання, мультимедійних технічних засобів та визначення їхнього впливу на процес формування професійної іншомовної компетенції студентів немовних вищих навчальних закладів.

Інформаційні освітні технології з комплексом програм і устаткування та сукупністю технічних та дидактичних засобів

розподіляють на програмно-методичні (програми, методичні рекомендації, тематичні плани тощо); навчальні (навчальні програми, електронні підручники, словники, енциклопедії, довідники); контрольні (тестові та програми з оцінювання). Комп'ютерні програми, залежно від методичних цілей, підрозділяють на контролюючі, навчальні, тренувальні, демонстраційні, імітаційні, довідково-інформаційні, мультимедійні підручники тощо [7: 35].

До напрямків поширеного використання інформаційних технологій для формування іншомовної професійної компетенції можна віднести використання комп'ютерних програм (тестових, навчальних, спеціальних) та використання електронних засобів навчання (комп'ютерних, мультимедійних, мережі Internet з інтерактивними ресурсами та новими засобами комунікації).

Комп'ютерне тестування сьогодні є одним із найефективніших засобів контролю в навчанні іноземної мови. Тестування, як метод педагогічного оцінювання, полягає у кількісному вимірюванні рівня знань, умінь, навичок. Інструментом такого вимірювання є тест – система завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності [2: 15].

Більшість фахівців, що досліджували проблему комп'ютерного тестування, стверджують, що в галузі іноземних мов цей метод тестування став активно використовуватися з 60-х років XX століття. Всю історію питання можна розділити на три періоди – структурний період (structural CALL), комунікативний період (communicative CALL) й інтегрований (integrative CALL). Кожному з періодів відповідає певний рівень розвитку технологій та різні педагогічні підходи. Структурний підхід до комп'ютерного тестування став особливо популярним у 60–70 роки. Суть методу полягала у тому, що мова розглядалася як «поведінка», яку слід вивчати шляхом багатократного повторення окремих слів і фраз. Аудіо-лінгвальний метод Ч. Фріза і Р. Ладо розглядав мову як віддзеркалення історії, культури і побуту народу та вважав наслідування та повторення кращими методами засвоєння мови, а порівняння та переклад непридатними для навчання. Комунікативний період, що прийшов на зміну структурному періоду, характеризувався тим, що основна увага стала приділятися використанню мовних зразків у різних ситуаціях. Популярні комп'ютерні програми комунікативного періоду

включали завдання з реконструкції, які надавали можливість працювати з окремими словами і уривками текстів [4: 26].

Складні комп'ютерні програми стали активно застосовуватися у лінгвістичній галузі лише відносно недавно, головним чином під час тестування з іноземної мови. Професор Дж. Ларсон підкреслює, що тестування на основі комп'ютера (Computer-assisted testing or CAT) використовує різні технічні можливості, що допомагають при тестуванні, такі, як складання самого тесту, його розсилка, підрахунок результатів, звітність за підсумками тесту, забезпечення зворотного зв'язку з тестованим та інші. Сучасний метод оцінювання "peer-тестування" (Peer evaluation) в режимі "онлайн" ґрунтується на критеріях довідкової оцінки та дозволяє студентам самостійно оцінювати виконані завдання. Ефективність і необхідність використання комп'ютера при тестуванні залежить від ряду чинників: бюджетні обмеження, кількість студентів, частота проведення тестів, наявність необхідного устаткування. Необхідно також зважити основні переваги і недоліки як комп'ютерного, так і традиційного (paper-based) тестування [4: 35].

Комп'ютерні навчальні програми з вивчення іноземної мови професійного спрямування надають можливість використання програмного продукту різного ступеню складності, залежно від особистого рівня знань студента, задовольняють вимогам комунікативного підходу, дозволяють ознайомитися зі словом як лексичною одиницею, із значенням слова, з лексичними шарами мови. Найбільш оптимально їх використовувати для стимулювання засвоєння іншомовних лексичних одиниць, демонстрації мовного зразка у вигляді діалогу, монологу чи цілісного комунікативного сюжету, аудіовізуальної ілюстрації змісту мовних зразків, створення фахової тематичної наочності [1: 58].

Програма Power Point для підготовки презентацій забезпечує введення теоретичних мовних основ та здійснення професійної комунікації. Вона дозволяє створювати системи мультимедійних презентацій із використанням текстової інформації, графічних об'єктів, анімації, аудіо- та відеоматеріалів. Використання PowerPoint презентації на заняттях з іноземної мови професійного спрямування сприяє створенню проблемних фахових ситуацій на заняттях, більш ефективному засвоєнню лексичних одиниць, набуттю вмінь

монологічного та діалогічного мовлення, відпрацюванню граматичних навичок.

Використовуючи інформаційні ресурси всесвітньо об'єднаної системи комп'ютерних мереж Інтернет та інтегруючи їх у процес навчання іноземної мови, можна ефективно вирішувати дидактичні завдання з формування професійної іншомовної компетенції, а саме: удосконалити навички мовленнєвої діяльності, вміння аудіювання та читання на основі автентичних звукових та письмових фахових текстів, поповнити словниковий запас, здійснити інтерактивне спілкування з діловими партнерами чи учасниками електронних наукових конференцій, передати та отримати інформацію за спеціальністю, провести пошук статті, реферату, ознайомитися з останніми науковими дослідженнями [6].

Оскільки володіти іноземною мовою означає вміти спілкуватися, сприймати та передавати інформацію, саме Інтернет-ресурси надають можливості комунікації, одержання професійної інформації. Можливість організації спілкування та діалогічного мовлення Інтернет надає в режимі електронної пошти, конференції, виконання інтернет-проектів тощо. Використання платформи модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища (Moodle) забезпечує спілкування в режимі онлайн за допомогою вебкамери в інтерактивних заходах (форум, семінар, чат, опитування, дебати тощо). Інформацію, яку отримують через Інтернет, можна структурувати, представити її у вигляді таблиць, схем, алгоритмів, графічних ілюстрацій. Можливість публікації власної інформації Інтернет надає через створення власної сторінки, сайта чи блога.

Блог являє собою веб-сайт, змістом якого є текст, зображення або мультимедіа, які регулярно оновлюються та коментуються. Існують сервіси для безкоштовного створення та ведення блогів (наприклад, www.wordpress.com). Блоги можна класифікувати на такі групи: блог викладача (програми курсів, завдання); блог студента, блог групи (для професійної інтеракції), блог-проект (для презентації проектів студентів).

До нових засобів онлайн комунікації можна віднести Skype, Google Talk, RaidCall, відеододатки до соціальних мереж (ВК, Facebook) тощо. Скайп дозволяє спілкуватися з фахівцями інших країн та брати участь у дискусії з професійної тематики, вдосконалювати мовлення

за допомогою носіїв мови, виконувати лінгвістичні завдання. Використання скайпу створює ситуацію реальної професійної комунікації, що поповнює мову студента сучасним лексичним матеріалом зі спеціальності та сприяє розвитку навичок усного мовлення. Такий вид навчання можна використовувати на аудиторних заняттях, а також у режимі дистанційного навчання [3: 25].

Формування професійної іншомовної комунікативної компетенції засобами інформаційних технологій здійснюється в мультимедійному середовищі через модель використання в інтерактивному режимі роботи віртуальних середовищ (віртуальні проекти, ігри); модель організації власної інформації (її відбір, верифікація, оцінка); модель творчості (створення презентацій, анімацій, кліпів, електронних газет); модель спілкування (конференції, форуми). Використання мультимедійних засобів у навчанні іноземної мови професійного спрямування дозволяє моделювати будь-яку мовну ситуацію, в якій закріплюються фахова лексика і мовні звороти, та інтегрувати професійні аспекти до процесу навчання. Мультимедійні навчальні технології, являючи собою сукупність технічних та дидактичних засобів навчання, надають можливість подавати навчальну інформацію у текстовому, графічному, звуковому, відео, анімаційному та інших форматах. Поєднання інформаційних матеріалів різних форматів дає змогу максимально унаочнити навчальний матеріал, створити спеціальне мовне чи фахове середовище, що сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу. Інтерація студентів із пошуковими системами, порталами, серверами загального та спеціалізованого характеру та з носіями англійської мови сприяє інтерактивному навчанню [8: 71].

Основними засобами навчання студентів іноземної мови професійного спрямування за допомогою мультимедійних технологій є різноманітні навчальні програми та тренажери, спрямовані на розвиток мовних та мовленнєвих навичок. Мультимедійні продукти з великим інформаційним об'ємом на різних електронних носіях (USB Flash, CD, DVD-диски) включають енциклопедії, довідники зі спеціальності, словники, навчальні ігри.

Комп'ютерні мовні навчальні ігри допомагають зробити більш привабливим та ефективним процес оволодіння мовним матеріалом. Грам властиві характеристики, що дають підставу розглядати

їх як засіб навчання, оскільки шляхи здійснення навчальної та ігрової діяльності ідентичні. Навчальна задача розглядається як модель проблемної ситуації, а імітаційне моделювання у грі є способом формулювання завдання. Якщо у гру привнести мету, властиву навчальній діяльності, а специфічну ігрову мотивацію доповнити пізнавальним інтересом, то ігрова діяльність стає діяльністю навчальною. Розвиток розмовних навичок у процесі гри здійснюються через занурення у віртуальну мовну чи професійну ситуацію.

Інформаційні технології є також засобом керування самостійною роботою студентів, який дозволяє їм самостійно регулювати процес сприйняття навчальної інформації, здійснювати пошук матеріалів для підготовки доповідей і рефератів; контролювати успішність навчання за допомогою комп'ютерного тестування тощо.

Електронні підручники зараз широко використовуються у сучасній практиці викладання іноземної мови професійного спрямування, самостійній роботі студентів, у системі дистанційного навчання. Перші інтерактивні курси на компакт-дисках надавали можливості розвитку комунікативних умінь та забезпечення контролю знань. Переваги сучасних електронних підручників, що можуть містити велику кількість навчальних вправ, детальної мовної чи професійної інформації, у порівнянні з традиційними друкованими підручниками такі: доступність отримання електронної інформації, мобільність, сучасність (наявність інтерактивного зв'язку з сучасними освітніми ресурсами), варіативність методики викладання, інформаційна насиченість (електронні бібліотеки, словники, енциклопедії тощо), можливість постійного оновлення інформаційного матеріалу. Практика використання електронних підручників засвідчила їх ефективність через якість засвоювання студентами викладеного матеріалу під час здійснення самонавчання.

Дистанційне навчання, що реалізується за допомогою новітніх інформаційних технологій, базується на активізації самостійної діяльності та індивідуальному підході до навчання. Система дистанційної освіти динамічно розвивається завдяки оснащенню освітніх закладів комп'ютерною технікою та Інтернетом. Дистанційна форма реалізує адаптивні алгоритми в навчанні, забезпечує викладачів об'єктивним оперативним зворотним зв'язком, посилює можливості індивідуалізації навчання, дозволяє студентам обирати

засіб, час, місце навчання. Лекції в цифровому форматі передаються через комп'ютерну мережу та зберігаються у комп'ютерній базі даних дистанційних університетів. Основними задачами створення курсів з англійської мови професійного навчання для системи дистанційного навчання є формування навчальних модулів з оволодіння мовними та професійними знаннями і вміннями, відбір оптимальних засобів постачання інформації, розробка стратегії ефективного оцінювання.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що формування професійної іншомовної компетенції студентів немовних ВНЗ неможливе без використання сучасних інформаційних технологій, що забезпечують доступ до автентичного мовного матеріалу зі спеціальності, інтенсифікують його засвоєння, мотивують до пошуку актуальної фахової інформації. Впровадження новітніх інформаційних технологій у процес навчання іноземної мови допомагає вирішувати низку дидактичних задач з удосконалення мовних компетенцій шляхом реалізації принципово нових форм та методів навчання, використання мережі Інтернет та спілкування з носіями мови на професійні теми. Застосування інформаційних технологій сприяє прискоренню процесу мотивованого вивчення іноземної мови та формуванню професійних навичок, дозволяючи перейти від вивчення статичної мовної моделі та лексичних одиниць до динамічної системи навчально-пізнавальних дій.

Подальшого дослідження потребує проблема створення повноцінних методик використання новітніх інформаційних технологій у викладанні іноземних мов, оскільки розвиток мультимедійних засобів сьогодні суттєво випереджає можливості методичного забезпечення. Викладач повинен не лише застосовувати у своїй діяльності готові програмні продукти, а й виступати розробником власних навчально-методичних програмних засобів. Розробка курсів з англійської мови професійного навчання для системи дистанційної освіти також вимагає технічної та методичної підготовки викладачів.

Створення нових спеціальних комп'ютерних програм, спрямованих на формування іншомовної професійної компетенції, подальше активне використання мережі Інтернет з її потужними ресурсами, розробка фахових проєктів із використанням комп'ютерних технологій допоможе інтенсифікувати та урізноманітнити процес навчання іноземної мови професійного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко О. Англомовне професійне спілкування з використанням ІТ / О. Андрущенко // Відкритий урок. – 2012. – № 1. – С. 56–60.
2. Булах І.Є. Створюємо якісний тест : навчальний посібник / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А.С. Нісімчук. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.
5. Пехота О.М. Освітні технології / О.М. Пехота. – К. : А.С.К., 2002. – 225 с.
6. Плугатарьова О.І. Використання Інтернет-контенту під час вивчення іноземної мови / О.І. Плугатарьова // Англійська мова та література. – 2011. – № 11. – С. 14.
7. Пометун О.І. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко. – К. : А.С.К., 2004. – 192 с.
8. Черемська О. Формування мовної і комунікативної компетенції мовної особистості у вищій школі / О. Черемська // Вища освіта. – 2010. – № 12. – С. 63–72.

УДК 811.161.2'243:378.147.091.33

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

*Тростинська О.М., канд. філол. наук,
Кожушко І.А., канд. філол. наук (Харків)*

У статті розглядаються проблеми підготовки майбутніх викладачів української мови як іноземної, визначаються групи іноземних студентів щодо вивчення української мови, аналізуються принципи побудови практичних занять з української мови для іноземців, що володіють російською мовою, на прикладі навчання фонетики.

Ключові слова: іноземні студенти, компаративна лінгвістика, навчання фонетики, підготовка викладачів, українська мова.

Тростинская О.Н., Кожушко И.А. Проблемы подготовки будущих преподавателей украинского языка как иностранного. В статье

рассматриваются проблемы подготовки будущих преподавателей украинского языка как иностранного, выделяются группы иностранных студентов, изучающих украинский язык, анализируются принципы построения практических занятий по украинскому языку для иностранцев, владеющих русским языком, на примере обучения фонетике.

Ключевые слова: иностранные студенты, компаративная лингвистика, обучение фонетике, подготовка преподавателей, украинский язык.

Trostinska O., Kozhushko I. The Problems of Training Future Teachers of the Ukrainian Language for Foreigners. The article considers the problems of training future teachers of the Ukrainian language for foreigners. The groups of foreign students, who learn Ukrainian, are defined. The principles of structuring practical classes in Ukrainian for Russian-speaking foreigners are analyzed. As an example the authors give teaching phonetics.

Key words: comparative linguistics, teachers' training, teaching of phonetics, Ukrainian language, foreign students.

У наш час, коли активно розробляються платформа для інтеграції України у світовий інформаційний, економічний та культурний простір, освіта набуває одного з найбільш пріоритетних значень, що підтримується розвитком міжнародних освітніх програм, а також створенням офіційних документів, які закріплюють вимоги до рівня володіння іноземцями українською мовою. Так, наказом Міністерства освіти і науки України № 750 від 24.06.2014 р. затверджено Загальноосвітній стандарт з української мови як іноземної (рівні: A1, A2; B1, B2; C1) та Комплекс програм з української мови як іноземної, які розроблено відповідно до різних рівнів володіння європейськими мовами. Щоб забезпечити якнайповнішу реалізацію цих програм, необхідно сформуванню відповідний кадровий потенціал, а отже, треба звернути особливу увагу на проблеми, що існують у галузі методики викладання української мови як іноземної (УЯІ). Адже за умови досягнення належного рівня кваліфікації підготовка професійних викладачів української мови як іноземної може сприяти формуванню міцних міжнародних зв'язків, а отже, й підвищенню престижу української освіти та її конкурентоспроможності, входженню країни у світовий освітній простір, що і визначає актуальність запропонованого дослідження.

Для успішного виконання вищезазначеного завдання необхідно розв'язати низку проблем навчання методики викладання УЯІ. Так, через брак наукових праць із цієї дисципліни викладачі або послуговуються надбанням російських колег, часто не враховуючи відмінності між двома мовами, або використовують матеріали з філологічної галузі, що призводить до нерозуміння майбутніми фахівцями особливостей викладання мови іноземній аудиторії. Унаслідок цього навчальний матеріал часто подається молодими викладачами УЯІ в надмірно ускладненому вигляді, що знижує рівень мотивації іноземних студентів сприймати нову інформацію.

Про теоретичні засади методики викладання української мови як іноземної, диференціацію іноземців, що навчаються у вищих навчальних закладах України, залежно від напрямів, спеціалізації, етапу навчання, існуючої бази знань та мовної підготовки, комунікативні потреби іноземних студентів та особливості викладання української мови різним групам іноземців ми неодноразово писали у наших дослідженнях [1; 2; 7; 10; 11; 12; 13]. Проте необхідно звернути увагу на ще один важливий аспект викладання УЯІ: навчаючи іноземних студентів української мови, молоді спеціалісти мають урахувати не лише особливості студентського контингенту, а й об'єктивні умови, в яких відбувається процес навчання. Так, не можна ігнорувати той факт, що на сході України побутове спілкування та навчання у ВНЗ (за винятком кількох філологічних спеціальностей) поки що здійснюється здебільшого російською мовою. Тому українська мова для іноземних студентів, що живуть і навчаються у цьому регіоні, не є ні засобом комунікації, ні засобом отримання освіти, що не сприяє заохоченню їх до вивчення української мови. Основний контингент іноземців, що вивчають українську мову, – а їх кількість доволі незначна – складають студенти-нефілологи з країн СНД, які за навчальними планами мають вивчати курси „Українська мова за професійним спрямуванням” та „Ділова українська мова”. Спільною особливістю цих студентів є те, що всі вони володіють російською мовою, тому навчання їх української мови необхідно будувати на засадах компаративної лінгвістики.

Мета цієї статті – розглянути та проаналізувати принципи побудови практичних занять з української мови для іноземців, що володіють російською мовою, на прикладі навчання фонетики.

Вивчення іноземної мови починається зі знайомства з її графічною і фонетичною системами. У класичних лінгвістичних підручниках, за якими навчаються майбутні викладачі української мови [3; 5; 9], курс фонетики включає відомості про звуки й фонemi, фонетичну й фонематичну транскрипції, а також типи модифікацій звуків у мовленнєвому потоці (редукція, вокалізація приголосних, протеза, акомодация, асиміляція, дисиміляція, епентеза, спрощення, гаплогія, метатеза). Для формування україномовної компетенції іноземних студентів нефілологічних спеціальностей така інформація є надлишковою, а для самих іноземців – надмірно складною для сприйняття. Тож її необхідно максимально спростити, тісно пов'язавши теоретичні відомості із перспективами їх практичного застосування.

У підручниках з української мови для тих, хто володіє російською, на вивчення фонетики відводиться значна кількість навчального часу [4; 6; 8; 14; 15]. Досвід нашої викладацької роботи засвідчує, що за правильної побудови заняття достатньо двох пар для опанування російськомовними іноземцями фонетики української мови. З лінгвістичної термінології ми використовуємо лише терміни „буква” і „звук”, які відомі студентам зі шкільної програми, а для позначення звуків української мови користуємося російською графічною системою. Кожний міні-блок нового матеріалу відразу закріплюється на великій кількості слів-прикладів та у фонетичних завданнях. Закріплення і відпрацювання читання букв і вимови звуків доцільно здійснювати на словах, які однакові або мало відрізняються у російській та українській мовах. Також корисно відразу писати зі студентами невеликі словникові диктанти, що допомагає їм розрізняти звуки у мовленнєвому потоці та правильно відтворювати на письмі.

Керуючись методичним принципом викладення матеріалу від простого до складного, спочатку необхідно познайомити студентів із буквами на позначення приголосних звуків, які не відрізняються у російській та українській мовах, до таких належать *б, в, д, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х*. Варто нагадати, що приголосні звуки розрізняються за дзвінкістю-глухістю та звернути увагу студентів на те, що дзвінки приголосні в українській мові, на відміну від російської, не оглушуються у кінці слова та не асимілюють з глухими

приголосними у середині (наприклад, рос. зуб [зуп] і укр. зуб [зуб], рос. сад [сат] і укр. сад [сад] тощо).

Далі переходимо до системи голосних української мови. Слід зазначити, що під час презентації фонетичного матеріалу необхідно дотримуватися методичного принципу послідовності (всі слова-приклади мають містити лише ті букви, з якими студенти вже ознайомилися). Букви *у*, *ю*, *я* в українській мові відповідають аналогічним російським буквам. Буква *а* в українській мові завжди позначає звук [а], який ніколи не редукується. Студентам пропонується записати транскрипцію російських слів, що містять наголошений і ненаголошений звук *о* (наприклад, *молоко* [малако]). Після цього подається інформація про те, що в українській мові буква *о* передає звук [о] в будь-якій позиції. Потім знайомимо студентів із буквами, які відрізняються в українській і російській мовах. Так, буква *и* в українській мові позначає звук [ы], а для позначення звуку [и] використовується латинська буква *і*. Українська буква *е* передає звук, аналогічний російському звуку [э], буква *є* відповідає російській букві *е* і після приголосного показує його м'якість, а після голосного та на початку слова передає два звуки [йэ]. Наприкінці презентуємо студентам букву *ї*, якої немає в російській мові та яка передає два звуки [йи]. Зазвичай студенти не відразу вирізняють цю букву під час аудіювання і письма, плутаючи її з буквами *й* та *і*, тому звертаємо їхню увагу на те, що частіше *ї* вживається після голосних (*Київ, поїзд, український*) та на початку слова (*їжак, їдальня, їздити*). Студенти мають визначити, яка російська голосна відсутня в українському алфавіті (як не дивно, таке просте завдання часто викликає у них труднощі). Пояснюємо, що букві *ѣ* в українській мові відповідають буквсполучення *йо* (*серьѣзно – серйозно*) або *ьо* (*лѣн – льон*).

Наступним кроком навчання є знайомство студентів із приголосними, які відрізняються у російській та українській мовах. Насамперед це буква *г*, яка в українській мові передає гортанний фрикативний звук, нехарактерний для російської мови. Студентам необхідно сказати, що звук [г], типовий для російської мови, в українській мові передається на письмі іншою буквою. Але оскільки слів із буквою *г* в українській мові небагато і вони не належать до активного лексичного запасу студента-іноземця, на наш погляд, недоцільно витратити багато навчального часу на їх вивчення.

Приголосний *ц* у російській мові завжди твердий, у той час як в українській він може бути і твердим, і м'яким (перед м'яким знаком та голосними *і, ю, я*, порівняймо рос. *лекция* [л'экция] та укр. *лекція* [лэкция]). Шиплячі *ж, ш* також у російській мові завжди тверді, а в українській мові можуть бути тверді і пом'якшені. Так само твердим і пом'якшеним в українській мові може бути шиплячий *ч*, тоді як у російській він завжди м'який (порівняймо російське *чашка* [ч'ашка] й українське *чашка* [чашка]). Буква *щ* в українській мові на відміну від російської передає два звуки [шч] (порівняймо вимову слова *борщ* у російській та українській мовах: [борщ] – [боршч]).

Оскільки роль та функції м'якого знака в російській та українській мовах збігаються, студентам потрібно пояснити лише окремі випадки його вживання. Так, наприклад, в українській мові м'який знак ніколи не вживається у кінці слова після шиплячих *ж, ч, ш, щ* та губних *б, п, в, м, ф* незалежно від роду іменника (порівняймо рос. *ночь* і укр. *ніч*, рос. *голубь* і укр. *голуб*). Також м'який знак не вживається після приголосного *р* у кінці слова і кінці складу (рос. *секретарь* – укр. *секретар*, рос. *Харьков* – укр. *Харків*). Водночас в українській мові м'який знак уживається у суфіксах *-ськ, -зьк-, -цьк-*.

Окремо необхідно зупинитися на вживанні в українській мові апострофа, який певною мірою виконує функції, аналогічні російському твердому знаку, відсутньому в українському алфавіті. Наприклад, апостроф уживається після префікса, що закінчується на приголосний, перед голосними *я, ю, є, ї*, таке ж правило існує в російській мові на вживання твердого знака (порівняймо рос. *подъезд* та укр. *під'їзд*, рос. *объявление* та укр. *об'ява*). В українській мові багато правил на вживання апострофа, однак ми пропонуємо, не вдаючись у численні винятки, знайомити студентів лише з кількома основними (вживання апострофа після губних (*б, п, в, м, ф*) та *р* перед *я, ю, є, ї* (*п'ять, сім'я, подвір'я, кур'єр* тощо)).

Завершуємо вивчення фонетичної системи української мови відомостями про наголос, який в українській мові, як і в російській, різномісний і рухомий. Проте студенти мають пам'ятати, що наголос у співзвучних українських і російських словах не завжди однаковий (наприклад, рос. *дóчка* – укр. *дочкá*, рос. *подру́га* – укр. *пóдруга*, рос. *одíннадцáть* – укр. *одина́дцять* тощо). Студентам пропонується список слів, що належать до різних частин мови,

наголос яких слід запам'ятати.

Практична робота в групах показала, що структурований таким чином навчальний матеріал легко запам'ятовується студентами і не займає багато навчального часу.

Перспективи подальших досліджень полягають у методичній розробці практичних занять з морфології української мови для російськомовних іноземних студентів на основі порівняльної граматики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бей Л.Б. Особливості навчання української мови іноземних студентів на Сході України / Л.Б. Бей, О.М. Тростинська // Мова і культура. – Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2009. – Вип. 11, Т. 1 (113). – С. 356–365.
2. Бей Л.Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних громадян / Л.Б. Бей, О.М. Тростинська // Викладання мови у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : зб. наук. праць. – Харків : Константа, 2008. – Вип. 2. – С. 48–59.
3. Бондар О.І. Сучасна українська мова. Фонетика. Фонологія. Орфоepія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посібник / О.І. Бондар, Ю.О. Карпенко, М.Л. Микитин-Дружинець. – К. : Академія, 2006. – 368 с.
4. Жлуктенко Ю.О. Изучаем украинский язык. Самоучитель / Жлуктенко Ю.О., Карпиловская Е.А., Ярмак В.И. ; за ред. В.М. Русанівського. – К. : Либідь, 1996. – 224 с.
5. Жовтобрюх М.А. Історія української мови: Фонетика / Жовтобрюх М.А., Русанівський В.М., Скляренко В.Г. – К. : Наукова думка, 1979. – 372 с.
6. Исиченко Ю.А. Самоучитель украинского языка / Исиченко Ю.А., Калашник В.С., Свашенко А.А. – К. : Вища школа, 1990. – 285 с.
7. Кожушко І. Концептуальна компетенція як складник комунікативної компетенції мовної особистості / І. Кожушко // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2014. – Вип. 9. – С. 3–11.
8. Ломакова С.В. Самоучитель украинского языка / С.В. Ломакова, В.М. Терещенко. – Севастополь : Библекс, 2005. – 256 с.
9. Сучасна українська мова: Лексикологія. Фонетика : підручник / [Мойсієнко А.К., Бас-Кононенко О.В., Берковець В.В. та ін.]; за ред. А.К. Мойсієнка. – К. : Знання, 2013. – 340 с.
10. Тростинська О.М. Викладання української мови як іноземної: проблеми, пошуки, перспективи / О.М. Тростинська, І.В. Петров // Викладання мови у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : зб. наук.

- праць. – Харків : Константа, 2011. – Вип. 18. – С. 239–249.
11. Тростинська О.М. Особливості викладання курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” іноземцям / О.М. Тростинська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : Львів. нац. ун-т імені Івана Франка, 2011. – Вип. 6. – С. 92–97.
 12. Тростинська О.М. Українська мова для російськомовних іноземних студентів / О.М. Тростинська. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – 126 с.
 13. Ушакова Н.І. Вивчення української мови студентами-іноземцями: концептуальні засади / Н.І. Ушакова, О.М. Тростинська // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. – Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 9. – С. 12–21.
 14. Фролова Т.Д. Українська за 26 днів: Українська для тих, хто її не вивчав / Т.Д. Фролова – Київ : А.С.К., 2004. – 304 с.
 15. Ющук И.Ф. Я выучу украинский язык / И.Ф. Ющук – К. : Радянська школа, 1991. – 288 с.

УДК 811.161.2`243:378.147.091.33

КОГНІТИВНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПІДРУЧНИКУ З МОВИ НАВЧАННЯ

Ушакова Н.І., докт. пед. наук (Харків)

Статтю присвячено визначенню когнітивних основ формування комунікативної компетентності іноземних студентів засобами підручника з мови навчання. Описано основні вимоги до презентації та організації засвоєння граматичного, фонетичного, лексичного аспектів мовної системи відповідно до комунікативних потреб іноземних студентів.

Ключові слова: граматичний аспект, іноземні студенти, когнітивні основи, лексичний аспект, підручник із мови навчання, фонетичний аспект.

Ушакова Н.И. Когнитивные основы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов в учебнике по языку обучения. Статья посвящена определению когнитивных основ формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов средствами учебника по языку

обучения. Описаны основные требования к презентации и организации усвоения грамматического, фонетического и лексического аспектов языковой системы в соответствии с коммуникативными потребностями иностранных студентов.

Ключевые слова: грамматический аспект, иностранные студенты, когнитивные основы, лексический аспект, учебник по языку обучения, фонетический аспект.

Ushakova N.I. The Cognitive Bases of Forming the Communicative Competence of Foreign Students in the Second Language Manual. The purpose of the article is to investigate the cognitive bases of forming the communicative competence of foreign students by means of the second language manual. The main demands to presentation and organization of learning grammar, phonetic and lexical aspects of the language system according to the communicative needs of foreign students have been considered.

Key words: cognitive basis, foreign students, grammar aspect, lexical aspect, phonetic aspect, second language manual.

Завдання формування комунікативної компетентності іноземних студентів українських ВНЗ визначають актуальність наукового вивчення та методичної інтерпретації когнітивної та діяльнісної складових мовної підготовки. Підручник моделює навчальний процес і має відображати всі складові системи навчання мови. **Мета** статті – схарактеризувати основні вимоги до презентації та організації у підручнику засвоєння когнітивної складової – фонетичного, граматичного, лексичного матеріалу, що забезпечать комунікативну спрямованість навчання.

Роль граматики іноземної мови у формуванні вторинної мовної особистості можна окреслити як світоглядну, системоутворюючу. Актуальні всі визначення, що вказують на базовий пізнавальний потенціал указанного аспекту мови. Узагальнені граматичні характеристики слів, абстраговані від їхніх лексичних значень, допомагають учаснику комунікації орієнтуватись у ситуації. Використання граматики при створенні та сприйнятті повідомлення – приклад моделювання світу засобами мови. Володіння граматикою дає можливість будувати будь-які висловлювання, що відображають позамовну дійсність.

Розробка граматичного аспекту підручника передбачає такі дії:
1) визначення комунікативних потреб студентів; 2) відбір

граматичного матеріалу, необхідного для реалізації цих потреб; 3) визначення навичок і умінь, що необхідні для реалізації комунікативних потреб визначеними граматичними засобами; 4) визначення способів подання граматичного матеріалу та формування навичок і умінь; 5) формування контрольного апарату дій, що виконуються під керівництвом викладача; 6) виділення матеріалу для самостійного засвоєння (повторення); 7) формування апарату самоконтролю й самокорекції [1; 2; 6].

Відбір і структурування граматичного матеріалу підручника для іноземців здійснюється залежно від профілю навчання. У зв'язку із цим важливу роль відіграє спосіб презентації матеріалу: тематико-ситуативний або системно-лінгвістичний. Відповідно до тематико-ситуативного способу урок організується на основі ситуацій спілкування, що мають відношення до певної теми. При лінгвістичному способі презентації процес навчання (і підручник) будується відповідно до певного мовного матеріалу. Навчання від значення до граматичної форми його вираження є найбільш прийнятним у мовній підготовці студентів-нефілологів. Другий спосіб реалізується в навчанні філологів, яким необхідно мати уявлення про систему мови. Досвід використання цих способів у навчальному процесі довів неефективність їхнього застосування «в чистому вигляді» [2]. Тематико-ситуативний спосіб потребує лінгвістичної систематизації, а лінгвістичний – активізації вивчених мовних явищ у мовленні.

Для організації навчального матеріалу використовуються структурні схеми речень із їхніми регулярними реалізаціями. Такі схеми включають до підручника як типові одиниці [2]. Продовженням формування граматичної компетенції має бути засвоєння системи структурно-сміслових поширювачів. Оскільки головною метою навчання є формування вміння оперувати не реченнями, а текстом, необхідно включення до підручника мовленневих зразків, що містять граматичні характеристики тексту певного різновиду й комунікативної спрямованості.

Класичними способами презентації граматики є навчальні правила: правила-узагальнення та правила-інструкції. Вони мають урахувати співвідношення граматичних знань і навичок та умінь, що формуються. Подання граматичного матеріалу регулюється комунікативними потребами студентів. Найбільшого значення набуває навчально-

професійна комунікація, на організацію якої впливає структура наукового тексту. Аналіз функціонування морфологічних категорій, словоформ, словосполучень і типів речень у науково-технічних текстах показав, що їм властива яскраво виражена вибірковість, усталеність організації. Порівняно невелика кількість морфологічних категорій завдяки повторюваності використання обслуговує різноманітні спеціальні тексти, створюючи морфолого-синтаксичне «обличчя» цього підвиду літературної мови [3].

Смисли, як понятійні, розумові категорії, є універсальними, тому давно доведено ефективність семантико-сислового принципу вивчення й організації мовного, в тому числі граматичного, матеріалу. Мовні засоби вираження смислів національно специфічні, і завдання викладача – адекватно представити засоби вираження загального смислу чи сукупності схожих смислів (час, простір, причина, наявність/відсутність тощо) у мові, що вивчається. Отже, склався такий принцип граматики, як синтетизм, що полягає в опорі на функціонально-семантичні єдності певної мови, які об'єднують національно специфічні мовні засоби різних рівнів для вираження одного смислу [1].

Мова – не тільки засіб отримання й передачі інформації, а й засіб впливу, вираження емоцій. На основі опозиції повідомлення/спілкування розрізняють два типи синтаксичних структур. У навчальному процесі представлено структури речення, що призначені для передачі інформації, тобто реалізують функцію повідомлення. Але «ми говоримо не тільки для того, щоб повідомити чи дізнатися про щось, але й для того, щоб установити контакт зі співрозмовником, висловити свої почуття, своє відношення» (переклад наш – У.Н.) [1: 51]. Слід урахувати прагматичний потенціал граматичних конструкцій, необхідно вивчення не тільки нормативного використання граматичних одиниць (як правильно), а й правил мовленнєвого впливу (як ефективніше). Це допоможе уникнути комунікативних помилок – негативного результату спілкування, коли мету спілкування не досягнуто внаслідок неточного вибору способу мовленнєвого впливу, відсутності урахування умов спілкування. У практиці викладання іноземним студентам мови навчання існують два напрями: семантично орієнтований та прагматично орієнтований. Перший має розроблену теоретичну базу і представлений у більшості навчальних посібників.

Другий поки що тільки формується.

Фонетичні засоби також відіграють важливу роль у категоризації та класифікації ситуації позамовної дійсності, тобто виконують когнітивні функції. Осмислити ситуацію, що сприймається, за допомогою ідентифікації фонетичних одиниць і побудувати висловлювання адекватно до комунікативних намірів можливо тільки з використанням фонетичних засобів. Оволодіння навичками правильної вимови є необхідною умовою розвитку вмінь в усіх видах мовленнєвої діяльності. Без навичок вимови будь-які комунікативні вміння не можуть функціонувати, тож неможливе й спілкування.

Під час навчання мають бути сформовані артикуляційні, просодичні та інтонаційні навички. Для студентів-філологів (майбутніх викладачів мови або перекладачів) актуальним є формування вмінь контролю чужої вимови та самоконтролю.

Навички фонетичного оформлення мовлення носять назву слуховимовних і вважаються сформованими, коли студент автоматично, швидко і стабільно сприймає та відтворює звук.

Основна методична вимога до обсягу фонетичного матеріалу полягає в тому, що він має точно відображати фонетичну систему мови, представляти протиставлення, що впливають на комунікацію: різниця між твердими та м'якими звуками (*угол – уголь, брат – брать, ест – есть*), глухість – дзвінкість (*суп – зуб, дам – там, день – тень*). Комунікативне значення наголосу стає зрозумілим студентам, якщо порівняти слова *сто́ит – стои́т, до́ма – дома́*. На рівні речення інтонація здатна повністю змінити смисл: *ОЛЕГ был дома? Олег БЫЛ дома?*

Всі компоненти змісту повідомлення (семантика, прагматика, стилістика) можуть бути актуалізовані інтонаційними засобами. Такі можливості інтонації дозволяють говорити про її участь в опануванні дійсності та створенні когнітивної моделі, актуальної для студента ситуації спілкування. Важливо здійснювати подання й закріплення фонетичного матеріалу саме з точки зору забезпечення комунікації.

Як відомо, на початковому етапі фонетичний матеріал організується у два центри: *вступний фонетичний курс і супроводжувальний курс фонетики*. Завданням вступного фонетичного курсу (далі – ВФК) є становлення слуховимовних навичок і засвоєння знань про основні риси фонетики. Розвиток

фонетичного слуху складається із навчання розпізнавання звуків, уміння відрізнити їх один від одного ([з – с], [д – т], [м – м’], [л – л’]). Необхідно розрізняти слова із різним місцем наголосу, речення з різною інтонацією. Інший бік цього процесу – навчання вимови звуків, слів, речень. Обсяг ВФК – базисна фонетика, її засвоєння обов’язкове для студентів усіх національностей і спеціальностей. Виокремлюють два типи ВФК: з урахуванням рідної мови студента і без. Перший варіант є більш ефективним, але він може бути застосований лише в мононаціональних групах.

Навчання лексики і граматики у ВФК підпорядковано головному завданню – роботі над вимовою. Тому кількість слів і граматичних структур обмежується, а кожне слово, кожна структура оцінюються з точки зору фонетичного матеріалу, що міститься у них. Нове слово потрібно вводити тільки тоді, коли студенти вміють вимовляти всі звуки, що входять до його складу, коли вони засвоїли відповідну ритмічну модель. Такі ж вимоги мають враховуватися при введенні нового граматичного матеріалу.

Під час ВФК слухо-вимовні навички студентів ще недостатньо сформовано, тому протягом усього початкового етапу вивчається *супроводжувальний курс фонетики*. Його завданням є вдосконалення й автоматизація вимови. Наприклад, «фонетична зарядка» має налаштувати артикуляційний апарат студентів на українську (російську) вимову. Для зарядки обирають одне фонетичне явище (звук, інтонаційну схему тощо). Щоб у студентів не виникало сумнівів щодо комунікативності такого виду навчальної діяльності, фонетична зарядка має бути активною, різноманітною, мати характер гри, бути, якщо можливо, професійно орієнтованою.

У навчанні фонетики застосовують два основні методи – *імітативний* і *свідомий* (або аналітико-імітативний). Імітативний метод передбачає повторення почутого за викладачем або відтворення аудіоматеріалів. У навчанні дорослих більш доречним є свідомий метод. Студенти спочатку мають зрозуміти, що і як вимовляти. Для цього використовують схеми мовленнєвого апарату, таблиці, а потім звукові зразки. Імітація після усвідомлення сутності звука, того, які мовленнєві органи задіяні при його вимові, більш ефективна. У підручнику доречно надати матеріали для використання обох методів як для роботи студента під керівництвом викладача,

так і для самостійного навчання і контролю.

Завдання ВФК можуть ускладнюватись: «оволодіння головними особливостями фонетичної системи мови поєднується із засвоєнням елементарних граматичних відомостей, і, таким чином, вступний фонетичний курс входить до підручника як його органічна частина. Це означає вирішення в такому курсі завдань системного подання граматичного матеріалу (на синтаксичній основі) та розширення лексичного мінімуму, а також співвіднесення лексико-граматичного мінімуму з мовленнєвими інтенціями й ситуаціями» (переклад наш – Н.У.) [5: 141]. Комплексна побудова ВФК дозволяє реалізувати комунікативний принцип навчання мови та взаємопов'язане навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, тому що слухо-вимовні навички є необхідною базою для формування умінь говоріння, аудіювання, читання й письма.

У супроводжувальному курсі більшу увагу приділяють граматичним і лексичним аспектам навчання, тому важливо «коментувати лише ті фонетичні явища, які є дійсно складними для даного контингенту учнів і засвоєння яких важливо для розвитку тих чи інших видів мовленнєвої діяльності» (переклад наш – Н.У.) [5: 143]. Необхідно співвідносити явища фонетики, граматики й лексики, урахувати інтерференцію впливу рідної мови, корегувати рівень навченості, що досягнуто у ВФК. Названі вимоги мають знайти відображення в підручнику з мови навчання.

На основному (поглибленому) етапі корисним є *коригувальний* курс. Він може бути представлений збірником вправ, що організують оволодіння звуковою системою мови на сегментному й суперсегментному рівні. Матеріал розділів такого збірника має бути автономним, не зв'язаним послідовністю проходження, що дозволить використовувати його вибірково відповідно до конкретних помилок учнів.

Якщо навчання на початковому етапі не має принципової різниці для студентів нефілологічного та філологічного профілів, то на основному етапі критерії визначення успішності студентів відрізняються. Для нефілологів застосовується принцип апроксимації за умов, що фонетичні помилки не порушують комунікативного змісту. Для студентів-філологів ситуація інша. «Головна мета ... полягає у подоланні акценту... Студенти мають подолати інтерферуючий вплив

рідної мови; перейти від фонологічності до фонетичності, від статичного засвоєння артикуляцій в окремих позиціях до оволодіння артикуляційною динамікою потоку мовлення; засвоїти ритміко-інтонаційну систему, оволодіти закономірностями синтагматичного членування тексту» (переклад наш – Н.У.) [7: 9].

Завершальний етап навчання фонетики у філологічній аудиторії може бути визначений як професійно орієнтований. На цьому етапі необхідно враховувати напрям навчання (викладач, дослідник у галузі мови чи літератури або перекладач); рівень володіння мовою, зокрема фонетичним аспектом мовлення; наявність/відсутність спеціальних знань із фонетики; місце навчання фонетики: у мовному середовищі чи поза ним [7].

Оскільки головною метою навчання є формування у свідомості студентів моделі мови, що вивчається, у підручнику мають знайти відображення всі її рівні. Важливість лексичного рівня не викликає сумнівів. Однак через певні обмеження, що пов'язані з урахуванням контингенту студентів та цілей навчання, лексичний рівень мови піддається певній компресії. Процес відбору здійснюється за різними параметрами.

Принцип особистісної орієнтації навчання робить найбільш значущою лексику навчально-професійної сфери спілкування. Відбір лексичних одиниць, формування лексичних мінімумів здійснюється на основі текстів профільюючих дисциплін за принципом частотності, відповідності нормам літературної мови, словотворчої та комунікативної цінності.

Сучасні лінгвістика й методика визнають найбільш адекватною ситуативно-тематичну організацію навчального матеріалу. Теорія семантичного поля описує співвіднесеність мови та реальної дійсності, слова поєднуються у групи навколо певних понять («колір», «час», «родина», «житло» тощо).

Для студентів-філологів відбір лексики може здійснюватись відповідно до трьох типів зв'язків слів – парадигматичних, синтагматичних і дериваційних.

Основними етапами роботи над відібраним лексичним матеріалом є його подання, семантизація, закріплення й активізація. Успішність проходження таких етапів залежить від методичної доцільності й ефективності вправ для організації засвоєння студентами лексичної

системи мови.

Найчастіше використовують такі способи семантизації: переклад, тлумачення, пояснення з опорою на контекст, пояснення з опорою на наочність, пояснення з опорою на відомі студентам слова, що пов'язані з новим словом за значенням (синоніми, антоніми, семантизація через родове слово), перелічування, указання жестом (остенсивне визначення), словотворчий аналіз.

На етапі закріплення й активізації лексичного матеріалу підручник має представляти систему вправ, що сприяє укріпленню знань про лексичні одиниці, формуванню вмінь швидко й правильно використовувати слова та словосполучення для побудови висловлювань. Система тренувань для закріплення й активізації лексичних одиниць у мовленні складається із кількох етапів: 1) поява слова у контексті; 2) семантизація текстового варіанту значення як функціональної одиниці; 3) «повернення» слова до тексту; 4) активізація слова в текстовому варіанті значення за допомогою мовленнєвих тренувань на базі тексту; 5) розширення значення слова, «обростання» його іншими словами відповідно до системних зв'язків; 6) закріплення значень слова у комплексі мовних і мовленнєвих вправ; 7) мовленнєві тренування на базі засвоєних лексичних одиниць; 8) різні види контролю засвоєння лексичних одиниць.

Ефективність використання різних підходів до навчання лексики (свідомо-аналітичного – неаналітичного) залежить від типу особистості та її підходу до вивчення мови (аналіз/імітація).

Актуальними є вміння працювати зі словником. Зауважимо, якщо на початковому етапі й молодших курсах студентіві достатньо перекласти слово, скориставшись двомовним словником, то на поглибленому й завершальному етапах такого вміння недостатньо. Особливо коли мова йде про філологічну аудиторію. Для майбутніх викладачів української (російської) мови і перекладачів уміння користуватися різними видами словників є одним із основних параметрів професійної підготовки. Однак для майбутнього фізика чи біолога також актуальні вміння знайти потрібну інформацію не лише в Інтернеті. Важливо сформувати у студентів здатність знаходити й аналізувати інформацію, а не запам'ятовувати її. Тому підручник має організувати роботу з лексикою не тільки на рівні значення, а й на рівнях сполучуваності, граматичних і стилістичних

характеристик, формувати алгоритм дій для створення «інформаційного поля» слова, тобто показати, де і як можна знайти лінгвістичну довідкову інформацію.

Оволодіння аспектами мовної системи в комплексі із навчанням видів мовленнєвої діяльності має бути організовано засобами когнітивного й комунікативного аспектів підручника відповідно до профілю навчання студента і його рівня володіння мовою.

Напрями подальших досліджень бачимо у розробці банків навчальних матеріалів відповідно до аспектів мови і банків мовних, мовленнєвих, комунікативних вправ для певного контингенту студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Величко А. Функционально-коммуникативная грамматика РКИ: Концепция и принципы описания / А. Величко // Мир русского слова и русское слово в мире : материалы XI конгресса МАПРЯЛ. – Т. 6 (1). Изучение и описание русского языка как иностранного. – Sofia : Heron Press, 2007. – С. 46–53.
2. Иевлева З.Н. Типовой грамматический материал в учебнике русского языка / З.Н. Иевлева // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. ст. [сост. Л.Б. Трушина]. – М. : Рус. яз., 1981. – С. 128–138.
3. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения / О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1985. – 128 с.
4. Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации : монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – 391 с.
5. Самуйлова Н.И. Фонетический аспект в учебнике для начального этапа / Н.И. Самуйлова // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного : сб. статей [сост. Л.Б. Трушина]. – М. : Рус. яз., 1981. – 288 с.
6. Ушакова Н.І. Про сучасний стан розробки проблеми підручника з мови навчання для іноземних студентів (ВНЗ України) / Н.І. Ушакова // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2009. – Вип. 9. – С. 541–549.
7. Шутова М.Н. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий и обучение иностранцев русскому языку: (фонетический аспект) / М.Н. Шутова. – М., 2004. – 146 с.

УДК 811.161.1²43:378.147.091.33

**О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ
МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ**

Чень Чунься (Китай)

В статье анализируются параметры компетентностного, культуроведческого, национально-ориентированного лингвометодических подходов, актуальные для теоретического обоснования методического моделирования и организации процесса формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов на начальном этапе обучения русскому языку.

Ключевые слова: китайские студенты-филологи, лингвокультурная компетентность, лингвометодический подход, начальный этап обучения русскому языку.

Чень Чунься. Про теоретичні засади методики формування лінгвокультурної компетентності китайських студентів-філологів. У статті проаналізовано параметри компетентнісного, культурознавчого, національно-орієнтованого лінгвометодичних підходів, актуальні для теоретичного обґрунтування методичного моделювання та організації процесу формування лінгвокультурної компетентності китайських студентів-філологів на початковому етапі навчання російської мови.

Ключові слова: китайські студенти-філологи, лінгвокультурна компетентність, лінгвометодичний підхід, початковий етап навчання російської мови.

Chen Chunsya. About Theoretical Bases of methodics of Linguo-Cultural Competence Formation of the Chinese Students-Philologists. The article analyzes the parameters of competence, linguo-cultural, national-oriented approaches, which are relevant for the theoretical substantiation and methodical modeling of the process of forming the Chinese students-philologists' linguo-cultural competence at the elementary stage of learning Russian language.

Key words: Chinese students-philologists, elementary stage of learning Russian language, linguo-cultural competence, linguo-methodical approach.

Потребности изучения русского языка в Китае определяют **актуальность** разработки методических основ языковой и профессиональной подготовки китайских русистов, значительная часть которых получает образование за рубежом, в частности, в Украине. По окончании подготовительного факультета китайским студентам-филологам необходимо владеть русским языком на уровне, обеспечивающем их полноценное участие в учебном процессе, в освоении специальных дисциплин.

Как известно, для иностранных студентов-русистов русский язык является не только языком обучения, предопределяя процесс социализации и интеграции языковой личности иностранного студента в новую культуру, но и становится инструментом выработки профессиональных умений уже на начальном этапе изучения языка. Формирование коммуникативной и учебно-профессиональной компетентности китайских студентов, овладение ими русским языком на уровне, дающем возможность осуществления профессиональной деятельности, невозможно без учёта лингвокультурных параметров названных компетентностей. Для описания таких параметров считаем необходимым охарактеризовать лингвометодический конструкт «лингвокультурная компетентность».

Моделирование учебного процесса с целью формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов на начальном этапе еще не было предметом специальных исследований и является актуальной проблемой, требующей теоретического изучения и методической разработки.

Цель данной статьи заключается в описании таких параметров компетентностного, культуроведческого, национально-ориентированного лингвометодических подходов, которые актуальны для теоретического обоснования моделирования и организации процесса формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов на начальном этапе изучения русского языка.

Исходя из предположения о том, что лингвокультурные компоненты уровня обученности китайских студентов-филологов являются составляющими как коммуникативной, так и учебно-профессиональной компетентностей названного контингента, полагаем, что методическое обоснование моделирования соответствующего учебного процесса должно базироваться на компетентностном, культуроведческом

и национально-ориентированном подходах современной методической парадигмы.

Компетентностный подход, сложившийся в 80-е г.г. XX века, обозначил переориентацию целей обучения с процесса формирования знаний, умений и навыков на достижение результата, т.е. способности выпускника к деятельности на основе полученных знаний, сформированных навыков и умений, рассмотрение этого результата с точки зрения его соответствия запросам рынка труда [6].

А.Н. Щукиным были выделены базисные основания компетентностного подхода, а именно: «учиться знать» – человек ежедневно конструирует своё собственное знание, опираясь на личный опыт и помощь других людей; «учиться делать» – прилагает усилия по практическому применению приобретённых знаний, навыков, умений; «учиться жить вместе» – реализует свой опыт в направлении отказа от любой дискриминации, когда все имеют равные возможности развивать себя, свою семью и своё общество; «учиться быть» – реализует умения развивать свой потенциал, необходимый индивиду» [9: 16].

Разработкой компетентностного подхода в методике преподавания родного и иностранных языков занимаются такие учёные, как Г.А. Воробьёв, Р.А. Гришкова, И.А. Закирьянова, М.И. Пентилюк, Л.В. Фарисенкова, А.Н. Щукин и др. Н.И. Ушакова, интерпретируя положения компетентностного подхода к обучению русскому языку как иностранному, выделяет следующие задачи организации процесса языковой подготовки иностранных студентов: 1) работа с разными источниками информации на языке обучения; 2) развитие критического мышления средствами лингвоментального комплекса; 3) организация творческой и учебно-практической деятельности в процессе освоения языка обучения; 4) организация группового взаимодействия, дискуссий на языке обучения; 5) организация самостоятельной работы, оценки достижений, самоконтроля самообразовательной деятельности [8: 40].

Перед учебным процессом, направленным на формирование лингвокультурной компетентности будущих филологов-русистов, стоят задачи, выдвигаемые компетентностным подходом к преподаванию РКИ, а именно: 1) развитие у студентов способности анализа и интерпретации единиц с лингвокультурным компонентом

значения; 2) создание учебных ситуаций, требующих практического использования таких языковых единиц в учебной и социокультурной коммуникации; 3) разработка учебных материалов, обеспечивающих решение названных задач, а также самостоятельную работу и самоконтроль учебной деятельности китайских студентов-филологов.

Во второй половине XX века «язык получает статус средства изучения культуры» [7: 74], в связи с чем становится актуальным новый подход, названный О. Д. Митрофановой *культуроведческим*. Данный подход базируется на достижениях в области исследования человека как языковой личности, носителя языка, а также особенностей национального мышления (умственной деятельности), сформированного жизнедеятельностью нации. «Именно культуроведение подчёркнуто ставит в центр внимания человека, носителя определённого национального языка и национальной культуры, его исходные фоновые знания и врождённо поведенческие нормы и предпосылки, его стереотипы и предрассудки относительно изучаемой, в нашем случае русской, культуры» [5: 107].

Основы названного подхода заложены А. Л. Бердичевским, Е. М. Верещагиным, В. В. Воробьевым, В. Г. Костомаровым, Е. И. Пассовым, Ю. Е. Прохоровым, С. Г. Тер-Минасовой и др. Формирование лингвокультурной компетентности китайских студентов филологических специальностей с позиций культуроведческого подхода требует обучения использованию русского языка в условиях определённого культурного контекста на основе диалога культур. Для моделирования и организации соответствующего учебного процесса, с нашей точки зрения, важны следующие требования, сформулированные в русле культурологического подхода [7: 76]: 1) подготовка к межкультурному общению во всех коммуникативных сферах, в том числе в учебно-профессиональной; 2) учёт особенностей межкультурной коммуникации на всех уровнях языковой системы, а также невербальных параметров общения; 3) единицами обучения должны стать релевантные для межкультурного контакта проблемы и ситуации общения.

Выполнение перечисленных требований поможет создать перечень коммуникативных тем и ситуаций, определить корпус языковых единиц с национально-культурной семантикой, ориентированных на будущую

специальность и национально-культурные особенности китайских студентов-филологов.

Национально-ориентированный подход, понимаемый изначально как «учёт родного языка учащихся» [4], акцентирует внимание на дифференциации методов и средств обучения в зависимости от национального контингента обучаемых. Такой подход базируется на общем «принципе выделения наиболее трудных при изучении русского языка и необходимых для студентов явлений» [4: 41]. В.Н. Вагнер был сформулирован важнейший методический принцип сознательно-сопоставительного изучения языков. По мнению исследователя «отбор, расположение, способ изложения языкового материала и система упражнений должны отвечать специфике восприятия и усвоения явлений русского языка, служить преодолению специфических трудностей их усвоения и предотвращению появления типичных ошибок» [1: 16]. Данный инвариантный принцип реализуется в определенной национальной аудитории в том, что конкретные формы его использования определяются уровнем различия явлений русского и соответствующего языков [1: 18].

В.Н. Кожевниковой [2] выделены комплексные параметры национально-ориентированного подхода, отражающие наиболее важные требования к процессу преподавания РКИ с учетом личностной и культуроведческой направленности, а именно: 1) обучение и воспитание должны ориентироваться на такие педагогические методы и средства, которые были бы понятны представителям данной национальной общности, соответствовали её исторически сложившимся традициям и учитывали бы влияние на этот процесс национально-психологических особенностей, сформировавшихся под воздействием специфики социально-политического, экономического и культурного развития; 2) разделение элементов системы образования на инвариантные и национально обусловленные; 3) национально-личностная направленность обучения должна состоять в том, что в центре проектируемой системы находится учащийся, обладающий, помимо набора личностных характеристик, характеристиками, обусловленными его национальной принадлежностью; 4) межкультурное образование, предполагающее учёт особенностей адаптационных процессов

представителей различных национальностей.

Мы полагаем, что в организации учебного процесса, направленного на формирование лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов, необходимо сочетать методы и средства обучения, традиционные для китайской и русской культур, учитывать психолого-адаптационные особенности китайских студентов. Следовательно, отбор, расположение и способ представления единиц разных языковых уровней, имеющих национально-культурную семантику, должны проводиться в соответствии с коммуникативными потребностями студентов, в нашем случае, представителей китайской культуры. Думается, что такой подход снимет трудности в освоении китайскими студентами-филологами единиц разных языковых уровней, оптимизирует развитие умений их лингвокультурного анализа и профессиональной интерпретации уже на начальном этапе изучения русского языка. Проверка данного предположения осуществляется в ходе проводимого нами исследования.

Таким образом, проанализированные в статье лингвометодические подходы (компетентностный, культуроведческий и национально-ориентированный) могут служить теоретической основой для методического моделирования процесса формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов на начальном этапе изучения русского языка. При создании методики формирования названной компетентности необходимо ориентироваться на задачи, выдвигаемые компетентностным подходом; учитывать требования культуроведческого и национально-ориентированного подходов.

Методические поиски решения актуальной проблемы формирования лингвокультурной компетентности китайских студентов-филологов на начальном этапе изучения русского языка порождают необходимость детального изучения и описания содержания и структуры этого явления как когнитивно-деятельностного феномена, что является **перспективой** наших дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вагнер В.Н. Русский язык для англоговорящих / В.Н. Вагнер. – М. : Русский язык, 1984. – 621 с.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьев. – М. : Изд-во РУДН, 2008. – 336 с.

3. Кожевникова М.Н. Принципы национально ориентированного подхода в системе обучения иностранных граждан в российской высшей школе / М.Н. Кожевникова // Вестник СВФУ. – 2014. – Т. 11. – № 1. – С. 106–112.
4. Костомаров В.Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. – М. : Рус. яз., 1984. – 159 с.
5. Митрофанова О.Д. Лингводидактические постулаты и методическая реальность / О.Д. Митрофанова // Традиция и новации : Юбилейный сб. науч. тр. каф. теор. и практ. преподавания РКИ ; сост. Н.А. Метс, В.И. Шляхов. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2010. – С. 103–112.
6. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України / М. Степко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 43–45.
7. Ушакова Н.И. Современная образовательная парадигма и её отражение в методике преподавания русского языка как иностранного / Н.И. Ушакова // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации : монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 38–93.
8. Ушакова Н.И. Социокультурная составляющая обучения русскому языку иностранных студентов украинских вузов / Н.И. Ушакова, И.Н. Кушнир // Преподавание русского языка иностранным студентам: теория и практика, традиции и инновации: монография [под ред. Н.И. Ушаковой]. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2014. – С. 167–187.
9. 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 811.14'02'367.625:378.014.6

**МЕТОДИКА
ОРГАНІЗАЦІЇ КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ
ЗАСВОЄННЯ ПОХІДНИХ ДІЄСЛІВ
ДАВНЬОГРЕЦЬКОЇ МОВИ**

Чеп'якова І.Ю. (Харків)

Статтю присвячено дослідженню організації контролю якості засвоєння похідних дієслів давньогрецької мови. Розроблено класифікацію префіксальних дієслів за граматичними та лексичними параметрами, на базі

якої було виявлено об'єкти контролю та встановлено критерії їх оцінювання під час навчання давньогрецької мови.

Ключові слова: давньогрецька мова, контроль якості засвоєння, критерії оцінювання, похідні дієслова, читацька компетенція.

Чемякова И.Ю. Методика организации контроля качества усвоения производных глаголов древнегреческого языка. Статья посвящена исследованию организации контроля качества усвоения производных глаголов древнегреческого языка. Разработана классификация префиксальных глаголов по грамматическим и лексическим параметрам, на основе которой были выявлены объекты контроля и установлены критерии их оценивания в процессе обучения древнегреческому языку.

Ключевые слова: древнегреческий язык, контроль качества усвоения, критерии оценивания, производные глаголы, читательская компетенция.

Chemyakova I.Yu. Methods of Quality Control Management of Learning Ancient Greek Derivative Verbs. The article is devoted to the research of quality control management of learning the Ancient Greek derivative verbs. Classification of prefix verbs due to the grammar and lexical characteristics has been developed. The objects of quality control have been exposed and assessment criteria in the process of teaching the Ancient Greek have been determined on the basis of the mentioned classification.

Key words: Ancient Greek language, assessment criteria, derivative verbs, quality control of learning, reading competence.

Навчання класичних мов потребує розроблення системи контролю знань, навичок та вмінь, якими повинні оволодіти студенти. Методика організації контролю рівня володіння іноземною мовою була предметом дослідження низки науковців (В.В. Волік, К.М. Гром, О.П. Петрашук, І.Ю. Родіонова, Н.К. Скляренко), проблеми контролю та оцінки якості вивчення класичних мов досліджували В.М. Шовковий, Т.В. Сторчова. Проте, поза увагою залишається ще багато питань і проблем, пов'язаних із моніторингом засвоєння конкретного лексичного, граматичного, соціокультурного та мовленнєвого матеріалу латинської та давньогрецької мов, зокрема похідних дієслів, що й зумовлює **актуальність** статті.

Метою дослідження є розробка методики організації контролю якості засвоєння похідних дієслів давньогрецької мови.

Завдання дослідження: проаналізувати теоретичні засади

організації контролю лексичних і граматичних знань та навичок; визначити групи похідних префіксальних дієслів давньогрецької мови; дослідити об'єкти контролю та критерії оцінки знань, навичок та вмінь, якими повинні оволодіти студенти під час навчання похідних префіксальних дієслів.

При розробці форм контролю рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції слід урахувати вимоги, представлені у національних навчальних програмах з іноземних мов, міжнародні стандарти визначення рівня володіння іноземними мовами; здійснювати адекватну оцінку рівня сформованості іншомовної комунікативної компетенції, необхідної і достатньої для міжкультурного спілкування [2], а також основні параметри процедури контролю (валідність, надійність, достовірність) [1: 131].

Оскільки критерії оцінки знань, навичок та вмінь повинні корелювати із цілями навчання, то, слідом за В.М. Шовковим, ми пропонуємо враховувати склад та ієрархію професійних компетенцій майбутніх філологів-класиків, а саме: мовленнєву компетенцію в читанні, граматичну, лексичну, соціокультурну та перекладацьку компетенції. Об'єктами контролю якості знань студентів-класиків науковець вважає знання, навички та вміння, які складають вищезазнані компетенції: уміння читання, граматичні, лексичні та соціокультурні знання, граматичні й лексичні рецептивні навички, уміння розпізнавати та розуміти соціокультурну інформацію в тексті, а також перекладацькі навички та вміння. Критерії оцінки знань, навичок та вмінь мають бути релевантними рецептивному виду мовленнєвої діяльності – читанню [7: 290].

Основною метою навчання давньогрецької мови майбутніх філологів є формування у студентів знань та вмінь, необхідних для інтерпретації та розуміння давньогрецького писемного мовлення (давньогрецького автентичного тексту) [7: 35].

Читацька компетенція, яка є основною у навчанні класичних мов, має зокрема такі компоненти (наводимо компоненти релевантні навчанню префіксальних дієслів): мовні знання, рецептивні лексичні та граматичні навички; країнознавчі та лінгвокраїнознавчі знання та навички; уміння здогадуватися про значення окремих слів, уміння встановлювати смислові зв'язки між словами, реченнями, абзацами, уміння інтерпретувати та розуміти фактуальну, підтекстову, емотивну

та оцінну інформацію тексту [5: 7].

До об'єктів контролю читання відносять ступінь повноти та точність розуміння тексту; розуміння тексту на семантичному (розуміння одиниць мови в їх прямому значенні), метасеміотичному (визначення конотацій, яких набувають одиниці мови в контексті) та метаметасеміотичному (переосмислення сприйнятого тексту співвідносно до життєвого досвіду та фонових знань реципієнта) рівнях, що включає розуміння граматичних одиниць тексту; розуміння лексичних значень слів; правильність розуміння засобів зв'язку в тексті; розуміння змісту тексту в цілому; розуміння різних типів текстової інформації [7: 333].

Контроль мовної компетенції, а саме граматичних та лексичних навичок, нині розглядають у контексті мовленнєвих умінь.

Для контролю рецептивних, граматичних і лексичних, навичок науковці виділяють наступні критерії: володіння способами інтерпретації значень і перекладу основних граматичних категорій рідною мовою; диференціація та ідентифікація граматичних явищ (за формальними ознаками і стройовими словами); співвіднесення значення граматичних форм/конструкцій із семантикою; прогнозування граматичних форм слова/конструкції; встановлення логічних, часових, причинно-наслідкових, сурядних та підрядних відношень і зв'язків між елементами речень [3; 6]; розпізнавання структур та речень, смислових та синтаксичних зв'язків між реченнями та частинами тексту, прогнозування на рівні фрази та понадфразової єдності; розпізнавання форми слова, семантизація, мовна здогадка про значення невідомих слів і термінів, прогнозування на рівні слова, комбінування [1].

Т.В. Сторчова виділяє наступні критерії оцінки граматичних знань та навичок у процесі навчання класичних мов: «правильність визначення граматичних значень; правильність визначення аналога або еквівалента граматичної форми/конструкції в українській мові; швидкість граматичного аналізу та пошуку еквівалента (аналога); правильність передачі змісту речення українською мовою, адекватність передачі змісту граматичних форм/конструкцій, адекватність передачі граматичної модальності речень; точність розуміння граматичних форм/конструкцій у безперекладному читанні; точність розуміння змісту усього тексту, особливо тих фрагментів,

які пов'язані окремими граматичними формами та конструкціями» [4: 137–142].

Префіксальні дієслова давньогрецької мови, на нашу думку, можна класифікувати за граматичними та лексичними параметрами. На базі цієї класифікації й аналізу наукової літератури із проблем контролю та оцінки іншомовних навичок і мовленнєвих умінь ми виявили об'єкти контролю та встановили критерії їх оцінки під час навчання префіксальних дієслів давньогрецької мови.

Отже, об'єктами контролю, з нашої точки зору, можуть бути такі параметри рівня навченості студентів:

1. Навички визначення семантики дієслова з моносемантичними префіксами, які мотивують семантику слова шляхом кумуляції семи префікса й семи кореня поза контекстом (*ἀ-βλεπέω* – не бачити).

2. Знання семантичного діапазону похідних дієслів із полісемантичним префіксом, значення яких зумовлене контекстом (*ἀνα-βλέπω* – дивитися вгору; дивитися прямо; *ἀνα-βλέπω πρὸς τινα* – дивитися на когось; знову відкривати очі; знову набути зору, прозріти).

3. Навички ігнорування семантики префікса, якщо вона не змінює семантики твірного слова у дієслів із префіксом нейтральної семантики (ігнорування семантичного відтінку префікса, який не є суттєвим для розуміння семантики слова, не відповідає логічно-світоглядній складовій мовної картини світу українців, тому не має лексичного еквівалента: *αἰθριάζω (ἀέρα)* – прояснюватися, бути ясним (про небо); *συν-αἰθριάζω* – прояснюватися).

4. У давньогрецькій мові є дієслова з префіксами, які мотивують семантику слова (*ἀ-βλεπέω* – не бачити) та дієслова з префіксами, які змінюють семантику кореневого дієслова, але не мотивують її (*ἀγορεύω* – говорити публічно, звертатися з промовою (на зборах); *προ-ἀγορεύω* – пророкувати, віщувати (*τὸ μέλλον*)). Отже, за об'єкт контролю беремо навички визначення семантики префікса та розпізнавання дієслів з префіксами мотивуючими семантику слова та не мотивуючими її.

5. Навички розрізнення префікса та омонімічного ініціального початку кореневої морфеми у дієсловах (*προβατεύω* – пасти овець).

6. Навички визначення емотивно маркованої семантики похідного

дієслова з префіксом, який надає йому цієї семантики (*ἐπι-βλέπω* – (пильно) дивитися, дивитися із заздрістю, заздрити).

7. Навички визначення у префіксальних дієслів культурно маркованої семантики (як наслідок вторинних номінативних процесів: *ὑποσταχύομαι* – досл. розростатися, немов колосся; *перен.* плодитися).

8. Навички визначення лексичних та граматичних значень дієслів з діалектними варіантами префіксів (*ὑπερ-βάλλω* – іон. *ὑπειρβάλλω*, іон. *ὑπερβαλέω*).

9. Навички визначення дієслів, які не зазнають фонетичних змін на межі кореня й префікса під час словозміни: *ὑπερ-βαίνω* (fut. *ὑπερβήσομαι*, аог. *ὑπερέβην*); *προσ-άγω* (fut. *προσάξω*, аог. 1 *προσηῖξα*, аог. 2 *προσηγαγον*, pf. *προσηῖχα*);

10. Навички визначення дієслів, які зазнають фонетичних змін на межі кореня і префікса під час словозміни: *ἐπι-βαίνω* (fut. *ἐπιβήσομαι*, аог. *ἐπέβην*); *ἐμ-βαίνω* (fut. *ἐμβήσομαι*, аог. *ἐνέβην*, pf. *ἐμβέβηκα*, аог. *ἐνέβησα*);

11. Навички визначення дієслів, які мають злиття префікса з аугментом (службовою часткою, що вживається перед дієслівною формою і вказує на дію в минулому), тобто повне поглинання префікса аугментом: *ἀ-βουλέω* – аог. *ἠ-βούλου*.

Для всіх груп об'єктів контролю спільними критеріями оцінки є правильність, точність і швидкість визначення та розуміння певних граматичних і лексичних особливостей префіксальних дієслів, а саме: визначення лексичного значення дієслова та пошуку еквівалента (аналога) в українській мові (пункт 1); розрізнення префікса та омонімічного ініціального початку кореневої морфемі (пункт 5); визначення емотивно маркованої та культурно маркованої семантики похідного дієслова (пункт 6, 7); визначення лексичних та граматичних значень дієслова з діалектним варіантом префікса та визначення його еквівалента в аттичному діалекті (пункт 8).

Деякі групи об'єктів контролю вимагають виділення особливих критеріїв оцінки, як то: відсутність недодиференційних інтерферентних елементів дієслова (коли одне з лексичних значень переноситься на всі випадки вживання дієслова) під час розуміння та перекладу (пункт 2); відсутність наддиференційних інтерферентних елементів (коли

семантичний діапазон значень переноситься на випадки нехарактерні для вживання дієслова в цільовій мові) під час розуміння та перекладу дієслова (пункт 3); відсутність реінтерпретативних інтерферентних елементів (тлумачення семантики дієслова у відповідності із закономірностями рідної мови, тобто без урахування культурної конотації) під час розуміння та перекладу дієслова (пункт 7).

Для навичок визначення граматичних значень груп похідних дієслів (пункти 9, 10, 11) критеріями оцінки вважатимемо правильність та швидкість визначення граматичних значень дієслова, співвіднесення граматичної форми з граматичним змістом.

Поза класифікацією префіксальних дієслів за граматичними та лексичними параметрами ми також виділяємо наступні групи об'єктів контролю та їх критерії оцінки під час навчання похідних дієслів давньогрецької мови:

12. Навички перекладу похідних дієслів українською мовою, виявлення їхнього еквівалента або аналога.

13. Уміння аналітичного читання текстів, які містять префіксальні дієслова; навички упізнавання, визначення семантики префіксальних дієслів у контексті, розуміння змісту та смислу зв'язного тексту.

14. Уміння синтетичного читання текстів, які містять префіксальні дієслова; навички упізнавання, визначення семантики префіксальних дієслів у контексті, розуміння змісту та смислу зв'язного тексту.

Для вищезазначених об'єктів контролю критеріями оцінки виступають правильність, точність і швидкість відтворення лексичного і граматичного значення префіксального дієслова українською мовою (пункт 12); розуміння лексичної та граматичної семантики похідних дієслів у контексті (під час перекладного читання); правильність перекладу фрагментів тексту, які містять префіксальні дієслова; швидкість та ненапруженість перекладу текстів, повнота розуміння змісту висловлювання (пункт 13); розуміння лексичної та граматичної семантики похідних дієслів у контексті (під час безперекладного читання) та розуміння змісту усього тексту, особливо тих фрагментів, які пов'язані із семантикою префіксальних дієслів (пункт 14).

Отже, аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам контролю, дав можливість визначити, що контроль якості засвоєння префіксальних дієслів давньогрецької мови включає лексичний,

граматичний та соціокультурний аспекти, які необхідно враховувати для визначення критеріїв оцінювання під час навчання давньогрецької мови. Контроль мовної компетенції, а саме граматичних та лексичних навичок оперування похідними дієсловами необхідно розглядати у контексті мовленнєвих умінь, зокрема читання.

Перспективою подальших досліджень можуть стати нові напрацювання у галузі методики організації контролю та оцінки якості засвоєння лексичних та граматичних навичок щодо інших груп похідних дієслів давньогрецької мови, а також формування вмінь читання та перекладу оригінальних античних текстів, зокрема врахування впливу лексико-граматичних особливостей похідних слів давньогрецької мови на розуміння мовної картини світу давніх еллінів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волік В.В. Проблема оцінювання та контролю у навчанні студентів-міжнародників професійно-орієнтованого читання / В.В. Волік // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка ; редкол. : Л. Вознюк, В. Кравець, В. Мадзігон [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2010. – № 2. – С. 127–131.
2. Гром Е.Н. Содержание и формы контроля уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся 10–11 классов школ с углубленным изучением иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гром Елена Николаевна. – М., 1999. – 315 с.
3. Рязанова Е.А. Методика формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рязанова Елена Анатольевна. – Тамбов, 2012. – 146 с.
4. Сторчова Т.В. Методика навчання майбутніх філологів системи перфекта латинської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Сторчова Тетяна Володимирівна. – Кам'янець-Подільський, 2013. – 280 с.
5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – М. : Высшая школа, 1987. – 207 с.
6. Шабашова Е.В. Дифференцированный подход к формированию рецептивных грамматических навыков в процессе самостоятельной учебной деятельности студентов : англ. яз., неяз. вуз : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Шабашова Елена Валерьевна. – М., 1994. – 260 с.
7. Шовковий В.М. Методична система навчання давньогрецької мови майбутніх філологів на засадах герменевтичного підходу : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Шовковий В'ячеслав Миколайович. – К., 2010. – 604 с.

УДК 811.161.1'243'373'36:124.5:378.147.091.33

**ПРО СУЧАСНИЙ СТАН ВИВЧЕННЯ
АКСІОЛОГІЧНОГО КОМПОНЕНТУ
МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ
ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ**

Шалаєва В.С. (Харків)

У статті розглядаються підходи до визначення аксіологічного компоненту мовної компетенції іноземних студентів. Ціннісно-орієнтований підхід аналізується як головна методологічна характеристика сучасної методичної парадигми мовної освіти. Описано лексико-семантичний та структурно-граматичний підходи до відбору та систематизації мовного матеріалу.

Ключові слова: аксіологема, іноземні студенти, мовна компетенція, мовна особистість, ціннісно-орієнтований підхід.

Шалаева В.С. О современном состоянии изучения аксиологического компонента языковой компетенции иностранных студентов. В статье рассматриваются подходы к определению аксиологического компонента языковой компетенции иностранных студентов. Ценностно-ориентированный подход анализируется как главная методологическая характеристика современной методической парадигмы языкового образования. Описаны лексико-семантический и структурно-грамматический подходы к отбору и систематизации языкового материала.

Ключевые слова: аксиологема, иностранные студенты, ценностно-ориентированный подход, языковая компетенция, языковая личность.

Shalaeva V.S. Contemporary State of Learning an Axiological Component of Foreign Students' Language Competence. The article considers the approaches to the axiological component definition of foreign students' language competence at the beginning stage of learning. Value-oriented approach is analyzed as the main methodological characteristic of a modern methodical paradigm of language education. Lexico-semantic and structure-grammatical approaches to the selection and ordering of the linguistic material have been described.

Key words: axiologema, foreign students, language competence, language personality, value-oriented approach.

Зміни в житті сучасного суспільства, обумовлені розвитком та вдосконаленням структури інформаційного простору, роблять *актуальним* коригування методик навчання мови з метою формування в іноземних студентів умінь самостійно орієнтуватися в іншомовному комунікативно-актуальному інформаційному просторі, знаходити необхідну інформацію, формувати і використовувати комунікативні уміння й адекватно оцінювати успішність власної навчальної діяльності. **Мета** статті – проаналізувати підходи та принципи виокремлення і навчально-методичної систематизації аксіологічного лексико-граматичного матеріалу під час навчання іноземних студентів російської мови.

Аналіз досліджень та публікацій з проблеми. Суттєві зміни парадигми системи навчання спричинили необхідність перегляду підходів до організації навчання, зокрема навчання мов. Нова наука *аксіологія* вивчає поняття «цінність», дослідженню якого присвятили свої роботи такі відомі вчені, як Б.Г. Анан'єв, О.Г. Дробницький, В.О. Ядов. Провідними дослідниками М.С. Бургіним, В.О. Василенко, В.І. Кузнецовим у галузі дослідження ціннісної проблематики розроблено класифікації типів «цінностей». В.О. Сластенін, Є.М. Шиянова, Н.К. Щепкіна вивчають основні параметри аксіологічної педагогіки.

Ціннісні підходи до навчання мови вимагають від інофонів розвитку здатності самостійно вибирати додаткову інформацію з курсу навчання, порівнювати й оцінювати результати власної комунікативної діяльності з необхідними (програмними), що сприяє розвитку вторинної мовної особистості іноземного студента [2; 6]. Оскільки основною характеристикою мовної особистості іноземного студента є її професійна орієнтація, вважаємо за необхідне визначити місце аксіологічних компонентів у формуванні вмінь професійного спілкування.

Основна частина. Головною методологічною характеристикою сучасної методичної парадигми мовної освіти вважають її аксіологічність, яка набуває методичних параметрів у ціннісно-орієнтованому підході [10: 77]. З нашої точки зору, саме упровадження цього підходу дозволить реалізувати завдання науково-методичного аналізу та створення аксіологічних основ організації навчання мови.

Об'єктом вивчення аксіології є поняття цінності, педагогічна аксіологія спрямовує свою увагу на цінності освітнього процесу.

З точки зору педагогіки, поняттям «цінності» визначаються навчально-професійні уміння, які можуть сприяти розвитку і вдосконаленню особистості студента, його становленню як фахівця [8]. Такі уміння, як прояв гнучкості мислення та творчого підходу, уміння розставляти пріоритети й обирати оптимальні шляхи вирішення поставлених завдань, навички стратегічного планування власної діяльності та розробка відповідних стратегій, підвищення самомотивації та створення критеріїв оцінки власної навчально-професійної діяльності реалізуються під час навчання різноманітних предметів, зокрема у навчанні мов.

Аксіологічні комунікативні уміння є однією із важливіших складових мовної особистості та комунікативної компетентності іноземного студента [11], оскільки сприяють формуванню ціннісної свідомості і ставлення до процесу освіти, особливо мовної. Мова навчання є освітньою дисципліною, тому що за її допомогою інофони мають змогу засвоювати спеціальні професійні знання. У свою чергу, завдання засвоєння спеціальних предметів формують комунікативні потреби іноземних студентів, які визначають цілі, принципи та способи організації їхньої мовної підготовки.

Зокрема, під цілями розуміють очікувані результати навчальної діяльності, ступінь їх відповідності або невідповідності очікуванням визначає ефективність або неефективність навчання. У викладанні мов розрізняють *комунікативну (практичну), освітню та виховну* цілі. Провідна роль відводиться саме комунікативній, оскільки іноземні студенти вивчають мову насамперед із метою спілкування. Це передбачає оволодіння інофонами комплексом певних умінь, склад яких був визначений ученими під час аналізу комунікативних потреб іноземних студентів початкового етапу навчання [4]. Було виділено три основні сфери спілкування: *навчально-професійну, соціально-культурну та соціально-побутову*, кожна з яких потребує формування особливих комунікативних умінь. Для соціально-побутової сфери – це аудіювання та мовлення, для соціально-культурної та навчально-професійною важливі всі види мовленнєвої діяльності, оскільки іноземні студенти отримують інформацію через читання й слухання, після чого повинні передати її в усній чи письмовій формах та додати своє ставлення, використовуючи мовні засоби висловлювання власної оцінки [4].

Тож вважаємо, що відбір лексичного та граматичного матеріалу, який має реалізувати завдання формування аксіологічних комунікативних умінь, доцільно здійснювати залежно від комунікативних потреб іноземних студентів, крім того необхідно виокремити інваріантні (актуальні для студентів усіх спеціальностей) і варіативні (орієнтовані на конкретну спеціальність) елементи мовної системи.

Сучасними дослідниками зазначається невідповідність існуючих програм навчання іноземних студентів завданням формування аксіологічних умінь, бо оцінювальні лексичні одиниці та граматичні конструкції, подані у програмах, є недостатніми для формування умінь аргументації власної думки, знаходження компромісу в конфліктних ситуаціях та досягнення порозуміння на відповідному рівні. Між тим, такі уміння необхідні для здійснення всіх видів комунікації [10].

Ключовими для аксіологічного аналізу є такі поняття, як *оцінювання, оцінка, цінність, ціннісна орієнтація, ціннісний зміст*. Опис аксіологічних одиниць у лінгвістиці сформувався як самостійний напрям – *лінгвоаксіологія* [5: 27]. Оцінку визначають як особливий когнітивний акт, у результаті якого встановлюється ставлення суб'єкта до оцінюваного з метою визначення його значення для власних життя і діяльності. Оцінку як семантичне поняття можна подати у вигляді схеми: «суб'єкт оцінки» вважає «об'єкт оцінки» хорошим / поганим [1: 7]. Оцінка може бути виражена різними мовними засобами.

На даний момент не існує єдиної загальноприйнятої класифікації оцінювальної лексики. Для вирішення завдань нашого дослідження доцільно проаналізувати різні підходи до систематизації мовного матеріалу.

Наприклад, науковці Н.Д. Арутюнова, Ю.Д. Апресян, І.І. Ковтунова виокремлюють *лексико-семантичні групи для вираження оцінки*, в першу чергу до них відносять якісні прикметники і похідні від них якісні прислівники (*правильный – правильно, четкий – четко, приятный – приятно*), дієслова (*предпочитать, уважать, ценить, недолюбливать*), а також дієслова-предикати думки (*считать, полагать, казаться* тощо).

З нашої точки зору, основою методичних пошуків може стати наведена нижче *лексико-семантична класифікація*, що виділяє такі види оцінки [5: 37]:

- **Загальна оцінка:** позитивна чи негативна. Мовні засоби вираження найчастіше представлені у вигляді бінарних пар: *одобрять – не одобрять, нравиться – не нравиться, рад – не рад, люблю – не люблю, хорошо – плохо, правильно – неправильно, должно – не должно, приятно – неприятно, полезно – бесполезно, желательно – нежелательно.*
- **Суб'єктивна оцінка:** є оцінкою достовірності дійсності з точки зору мовця, його особистих знань про цю дійсність. Засобами вираження оцінки є модальні вставні слова-показники достовірності / недостовірності: *наверное, по-видимому, может быть, кажется, бесспорно, безусловно.*
- **Апріорна оцінка** не піддається емпіричній об'єктивній перевірці: *поистине; по всему видно, что.*
- **Апостеріорна оцінка** заснована на даних безпосереднього сприйняття / осмислення і піддається певній емпіричній об'єктивній перевірці: *Это компетентный специалист.*
- **Індивідуальна оцінка** висловлює думку одного суб'єкта: *по моему мнению; мне кажется, что.*
- **Колективна оцінка:** *считается, что; считают, что.*
- **Нестандартна оцінка** близька до індивідуальної і передбачає нестандартність оціночної лексики: *восхитительно, умопомрачительно, клево.*
- **Емоційна оцінка** має місце при оцінюванні, викликаному переживанням радості, печалі, захоплення, страху, подиву: *Не может быть! Какой ужас! К счастью, на беду, к своему ужасу, грубо выражаясь, смешно сказать [5: 37].*

Однак деякі аспекти цієї класифікації викликають сумніви та питання. Наприклад, уживання конструкції *по всему видно, что* у категорії апріорної оцінки та суб'єктивна й індивідуальна оцінки, які, з нашої точки зору, позначають один і той самий акт оцінювання однією людиною.

Для подання аксіологічного мовного матеріалу в іноземній аудиторії доцільно використовувати також *структурно-граматичний підхід*. Автор відповідної класифікації наполягає на тому, що у мовній системі категорія цінності може бути виражена мовними засобами – *аксіологемами*, що мають різну граматичну будову, та виокремлює такі види *аксіологем*:

- **аксіологема-слово:** *успех, истина, гордость, свобода;*
- **аксіологема-антропонім** (одиничне власне ім'я або сукупність власних імен, що ідентифікують особу), що з'єднує ім'я з певним набором ціннісних смислів: *Елена Премудрая, Василиса Прекрасная, Владимир Красно Солнышко, Вещий Олег, Иван Грозный* [3: 134];
- **аксіологема-словосполучення:** *романтическая любовь, преданная дружба, нежная забота;*
- **аксіологема-стійкий вираз:** *Помоги себе сам;*
- **аксіологема-паремія:** *Мой дом – моя крепость; К большому терпению придет и уменье.*

Аксіологеми даної класифікації можуть бути використані для знайомства іноземних студентів із культуруотворюючими цінностями в діалозі культур під час вивчення російської мови. Запропонований автором підхід доцільно застосувати для розробки системи мовних засобів оцінки у навчально-професійній сфері.

Вважаємо за можливе поєднання лексико-семантичного та структурно-граматичного підходів для навчання спілкування іноземних студентів у навчально-професійній сфері. Відповідно до структурно-граматичного підходу до створення системи оцінювальних одиниць використаємо такі рівні, як *слово, словосполучення та речення*, які мають виконувати функції загальної, суб'єктивної, апріорної, апостеріорної, індивідуальної, колективної, нестандартної та емоційної оцінки (лексико-семантичний підхід).

Доцільно проаналізувати необхідність використання усіх видів оцінки для навчально-професійного спілкування.

Напрямом подальших досліджень вважаємо відбір мовних одиниць певної структури й відповідної аксіологічної семантики для забезпечення комунікативних потреб іноземних студентів у навчально-професійній сфері спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Аксиология в механизмах жизни и языка / Н.Д. Арутюнова // Проблемы структурной лингвистики. – М. : Наука, 1984. – С. 5–23.
2. Бердичевский А.Л. Диалог культур: что дальше? // А.Л. Бердичевский // Мир рус. слова. – 2005. – № 2. – С. 132–137.

3. Казыдуб Н.Н. Аксиологические системы в языке и речи / Н.Н. Казыдуб // Вестник ИГЛУ. – 2009. – № 1–2. – С. 17–24.
4. Капитонова Т.И. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин. – СПб. : Златоуст, 2006. – 272 с.
5. Лингвистика и аксиология: этносемиотрия ценностных смыслов : кол. монография / [Серебренникова Е.Ф., Антипов Н.П., Викулова Л.Г. и др.] // Аспекты аксиологического лингвистического анализа. – М. : ТЕЗАУРУС, 2011. – 352 с.
6. Митрофанова О.Д. Принцип диалога культур в методическом освещении / О.Д. Митрофанова // Мир русского слова. – 2005. – № 1–2. – С. 44–48.
7. Навчальні плани та програми: (довузівська підготовка іноземних громадян): Ч. 2: Фізика. Хімія. Математика. Основи інформатики та обчисл. техніки. Креслення. Історія України. Російська мова. Українська і зарубіжна література. Основи психології. Образотворче мистецтво / Уклад.: Б.М. Андрущенко, Ю.М. Іваненко, Ю.О. Колтаков [та ін.]. – К. : ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2005. – С. 73–132.
8. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 192 с.
9. Тростинская О.Н. Программа по русскому языку для иностранных студентов-нефилологов : учеб.-метод. комплекс / Тростинская О.Н., Алексеенко Т.Н., Копылова Е.В. – Х. : ХНУ имени В.Н. Каразина, 2009. – 88 с.
10. 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 имени В.Н. Каразина, 2009. – 263 с.
11. Шалаева В.С. Аксиологические аспекты процесса самоактуализации иностранных студентов на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному / В.С. Шалаева // Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в вузе : материалы Третьей междунар. науч.-метод. конф. (Москва, МГИМО (У) МИД России, 19–20 февраля 2014 года). – М. : МГИМО-Университет, 2014. – С. 495–498.
12. Kohls R.L. Developing intercultural awareness: a cross-cultural training handbook [Text] / L.R. Kohls, J.M. Knight. – Yarmouth : Intercultural Press, Inc., 1994. – 158 p.

УДК 378.147.663:811

**НАВЧАННЯ ПЕРЕКЛАДУ
ГРАМАТИЧНИХ ЗАСОБІВ ВИРАЖЕННЯ
СУБ'ЄКТИВНОЇ МОДАЛЬНОСТІ
У НІМЕЦЬКІЙ МОВІ**

Шовкова Т.А. (Київ)

Стаття присвячена методиці навчання майбутніх перекладачів граматичних конструкцій суб'єктивної модальності німецької мови у письмовому перекладі. Розроблено модель навчання категорії модальності як категорії висловлювання та тексту, що дало можливість визначити два етапи: робота з міні-текстом та робота з текстом, яка здійснювалася методом ділової гри у форматі офіційного листування.

Ключові слова: граматичні конструкції суб'єктивної модальності, модальність, навчання перекладу, переклад.

Шовкова Т.А. Обучение перевода грамматических средств выражения субъективной модальности в немецком языке. Статья посвящена методике обучения будущих переводчиков грамматическим конструкциям субъективной модальности немецкого языка в письменном переводе. Разработана модель обучения категории модальности как категории высказывания и текста, что дало возможность выделить два этапа: работа с мини-текстом и работа с текстом, которая осуществлялась методом деловой игры в формате официальной переписки.

Ключевые слова: грамматические конструкции субъективной модальности, модальность, обучение переводу, перевод.

Shovkova T.A. Teaching the Translation of Grammatical Means of Expressing Subjective Modality in German Language. The article is devoted to the methods of teaching future translators grammar structures of subjective modality in the translation into German. The model of teaching the category of modality as a category of speech and text has been developed. It gives the possibility to define two stages: mini-text and text-based work, which is carried out using business games in the format of official correspondence.

Key words: grammar structures of subjective modality, modality, training of translation, translation.

Категорія модальності мови викликає значні труднощі як під час розуміння, так і продукування мовлення, оскільки їй властива міжмовна асиметрія у плані форми й змісту. Модальність потрапляє у зону міжмовної та внутрішньомовної інтерференції. Особливі проблеми виникають у студентів під час сприйняття та розуміння граматичних конструкцій суб'єктивної модальності німецької мови, які не мають еквівалентів в українській мові. Категорію модальності досліджували лінгвісти та методисти Н. Шведова, С. Амеліна, Г. Колшанський, В. Панфілов, В. Ярцева; методисти О. Біляєв, Є. Голобородько, С. Караман, І. Олійник, О. Доценко, О. Іванова. Однак, попри значні досягнення у дослідженні категорії модальності, бракує методичних напрацювань у навчанні граматичних конструкцій суб'єктивної модальності (ГКСМ) німецької мови у письмовому перекладі, що й складає **актуальність** дослідження.

Мета статті – розробити методику навчання перекладу граматичних засобів вираження суб'єктивної модальності в німецькій мові.

Завдання публікації: проаналізувати цілі навчання перекладу; визначити лінгвістичні засади категорії модальності; розробити етапи навчання граматичних конструкцій суб'єктивної модальності німецької мови у письмовому перекладі та вправи для кожного з них.

До ГКСМ німецької мови належать граматичні конструкції *dürfen, können, müssen, mögen, sollen, wollen + Infinitiv 1/ Infinitiv 2* (наприклад, *er muss hier gewesen sein* – я думаю, що він був тут (я впевнений, що він був тут); *er soll hier gewesen sein* – кажуть, що він був тут (є думка, я маю інформацію зі слів інших тощо), які виражають різний ступінь припущення, ймовірності, можливості. Суб'єктивно-модальне значення дієслова виявляється у структурно зв'язаному комплексі, який включає не тільки предикативний комплекс, а й увесь контекст.

Аналіз наукових праць з методики навчання перекладу [1; 4; 6; 8] дав можливість визначити, що навчання письмового перекладу текстів, які містять ГКСМ, має спрямовуватися на подолання граматичних труднощів перекладу, які можуть виникати через недостатні знання ГКСМ та навички оперування ними у мовленні; на вдосконалення рецептивних та репродуктивних навичок оперування ГКСМ; на формування вмінь створення тексту перекладу, максимально наближеного до оригіналу за стилем та жанром; умінь

максимально точно зберегти структуру, зміст і смисл тексту, ідею автора; умінь стилістичної коректності; умінь використовувати перекладацькі трансформації.

Об'єктом перекладацької діяльності є текст певного типу мовлення, стилю та жанру, частини якого пов'язані між собою граматично і за змістом. Адекватність і повнота відтворення змісту частин тексту впливає на його зміст у цілому. Успішний переклад залежить від уміння створити мовою перекладу текст, який має структурно-жанрові та стилістичні особливості тексту оригіналу, передає його домінуючу функцію (наприклад, функцію опису, вираження, звернення тощо).

Тож у навчанні ГКСМ майбутніх перекладачів необхідно використовувати адекватний переклад, який розглядають як відповідність тексту перекладу змісту та стильовій манері тексту оригіналу [7: 105], переклад, який відповідає вимогам смислової точності та поставленим прагматичним цілям [9: 453].

Під час формування умінь адекватно перекладати тексти, які містять ГКСМ, категорію модальності необхідно розглядати і як категорію висловлювання і як текстову категорію. У мові перекладу необхідно намагатися зберегти модальність як окремих частин, так і всього тексту. ГКСМ у тексті перекладу повинні точно відображати когезійно-когерентні відношення, жанрово-структурні та стилістичні особливості тексту оригіналу, відтворювати ставлення мовця до повідомлюваного.

Добір текстів для перекладу має здійснюватися на основі загальних принципів добору текстового матеріалу в цілому [2; 3; 10] та принципів добору текстів для письмового перекладу [4]. Це принципи автентичності (оригінальні за своєю структурою, змістом та оформленням тексти); принцип жанрово-стилістичної різноманітності (тексти повинні репрезентувати якомога більшу гаму жанрів і стилів); принцип відповідності тексту лінгвістичним параметрам (тексти повинні містити ГКСМ); принцип доступності (текст для перекладу має бути зрозумілим студентам за змістом і структурою); принцип урахування міжкультурної специфіки (тексти повинні сприяти зіставленню концептосфер мови оригіналу й перекладу, структурних та стилістичних особливостей кожного жанру); принцип поступового нарощування труднощів формального

і змістового плану; принцип поступового збільшення обсягу текстового матеріалу; принцип урахування освітніх умов – рівня вихідної підготовки студентів, а також специфіки етапу навчання письмового перекладу.

Л.М. Єжова виділяє вправи у перекладі міні-текстів, які містять різні перекладацькі труднощі та вправи у перекладі текстів – автентичних матеріалів [4]. Така послідовність, на нашу думку, відповідає поетапності формування розумових дій та принципам поступового нарощування труднощів формального і змістового плану; поступового збільшення обсягу текстового матеріалу.

Текст і міні-текст у методиці навчання іноземних мов мають дещо різні функції. Міні-текст використовується з метою удосконалення мовних навичок [3: 246–250]. Міні-текст репрезентує реальне мовлення, проте дозволяє зробити акцент саме на тих граматичних явищах, які є метою навчання, репрезентувати граматичні явища у певному змістовому контексті, а також у зв'язку з іншими граматичними явищами, особливо цінним це є для міжрівневих граматичних категорій, таких як модальність. Саме тому двоетапність у навчанні перекладу ГКСМ (міні-текст – текст) вважаємо за доцільне покласти в основу навчання перекладу текстів з ГКСМ.

На етапі роботи з міні-текстами розроблено вправи на переклад текстів із граматичним завданням, метою яких є удосконалення навичок перекладу ГКСМ у зв'язку з іншими граматичними явищами та модальності тексту в цілому, навичок добору еквівалентів ГКСМ німецької мови в українській (Übung 1).

Етап роботи з міні-текстами є продовженням інтеріоризуючого етапу формування перекладацьких навичок. Л.М. Єжова обґрунтувала доцільність використовувати на цьому етапі усний коментар дій під час аналізу та перекладу; пояснення ролі, котру відіграють синтаксичні відношення у процесі розуміння й перекладу окремих речень; пошук оптимальних засобів української мови, які відповідають значенню певних граматичних конструкцій; аналіз лексико-граматичних засобів німецької та української мов з точки зору збігу плану вираження; обґрунтування вибору оптимального варіанту перекладу; пояснення ролі контексту для перекладу граматичних конструкцій [4]. Саме наведені форми роботи можуть

слугувати граматичними завданнями до перекладу.

Übung 1. Lesen und übersetzen Sie folgende Mini-Texten. Beachten Sie die Modalität der unterstrichenen Sätze. Begründen Sie die Wahl der gebrauchten in den Zieltextrn lexikalischen und grammatischen Mittel (Прочитайте й перекладіть наступні міні-тексти. Обґрунтуйте вибір лексичних та граматичних засобів для відтворення у перекладі модальності підкреслених речень).

1. Montagabend kam es im 6. Bezirk zu spektakulären Szenen: Weil ein Anrufer von einer Bombe im Islamischen Zentrum in der Mollardgasse sprach, musste das Haus geräumt werden. Bald darauf konnte Entwarnung gegeben werden, es dürfte sich um einen schlechten Scherz gehandelt haben (Джерело: <http://www.heute.at/news/oesterreich/wien/art23652,1091705>).

2. Der Turm dürfte früher ein gotischer Wehrturm gewesen sein, das man an den Schiesscharten erkennt. Über dem gotischen Wehrturm wurde im Barock der Aufbau für die Glocken und ein Glockenhelmturm errichtet (Джерело: <http://www.panoramio.com/photo/113295544>).

3. Ich muß verrückt sein dir zu sagen „I love you“
lach' mich nicht aus,
ich bin verloren so wie du.

Ich muß verrückt sein einfach so mit dir zu geh'n,
was ist mit mir gescheh'n (Джерело: <http://www.metrolyrics.com/ich-muszlig-verruumlckt-sein-lyrics-kristina-bach.html>).

Для формування умінь добирати правильні ГКСМ у німецькій мові для передачі модальних відтінків висловлювань (у контексті) в українській мові, умінь зберігати текстову модальність за допомогою правильної передачі модальності окремих висловлювань може бути застосована вправа 2.

Übung 2. Прочитайте та перекладіть текст. Доберіть такі граматичні та лексичні засоби, які дозволять зберегти модальність гіпотетичності (припущення) на рівні всього тексту.

Можна вважати, що житло найближчим часом здешевіє. Останні події на житловому ринку дають підстави припустити неминучість здешевлення житла на 15% уже найближчої осені. Основною причиною цього очевидно є підвищення відсотків на житлові кредити (до 20% річних). Існує думка, що така державна політика сприятиме зниженню вартості квадратних метрів. Проте забудовники

запевняють, що допустимою є знижка лише на 7%. Ця цифра не буде нищівною для рентабельності будівництва. Однак ситуацію найпрозоріше бачать брокери, які прогнозують падіння цін до 16% на вторинному ринку та до 5% на первинному.

Наступним кроком є робота з текстом, під час якої у студентів повинні розвиватися уміння вживати найбільш точні еквіваленти ГКСМ під час перекладу, зберігаючи при цьому модальність, жанр та стиль твору.

Для формування умінь вживати еквіваленти ГКСМ під час перекладу текстів доцільно буде використати метод ділової гри. З метою охоплення двостороннього письмового перекладу текстів з ГКСМ нами розроблена вправа (Übung 3), яка має формат листування між умовними суб'єктами – представниками різних країн, які листуються один з одним через посередництво перекладача. Суб'єкт А – українець, суб'єкт Б – німець, суб'єкт В – перекладач. Формат листування через посередництво перекладача дає можливість вирішити наступні завдання: а) комплексно удосконалювати рецептивні, репродуктивні навички оперування ГКСМ; б) інтегрувати вказані навички в мовленнєві уміння читання, писемного мовлення та перекладу (а саме, уміння розуміти, висловлювати та відтворювати при перекладі модальність окремих речень у контексті модальності всього тексту).

Übung 3. У форматі описаної нижче комунікативної ситуації розподіліться на міні-групи по 3 особи та оберіть собі роль учасника комунікації (А, Б чи В). Здійсніть листування за посередництвом перекладача.

Комунікативна ситуація: Учасник А купив у Німеччині пристрій Х (наприклад, DVD плеєр). Після повернення в Україну виявилось, що під час роботи час від часу виникає незначний шум. Покупець порадився із спеціалістами: одні стверджують, що шум виникає через несправність динаміків, інші припускають, що під час транспортування могло пошкодитися гніздо, куди вставляються навушники. На думку учасника А, магазин повинен обміняти йому цей плеєр на новий, оскільки ще діє термін гарантії. Учасник А вважає, що магазин зробить усе на його користь.

Учасник А пише офіційного листа до адміністрації магазину з проханням поміняти йому DVD плеєр.

Учасник Б, представник адміністрації магазину, відповідає йому, що працівники магазину не можуть встановити справжню причину несправності. Вони припускають, що плеєр міг зазнати сторонніх пошкоджень під час транспортування. На їхню думку, плеєр дійсно має бути обмінним у гарантійний термін, якщо буде доведено, що до пошкоджень сторона А не причетна.

Учасник В виконує роль перекладача: він перекладає лист учасника А німецькою мовою. І передає його учасникові Б, який відповідає німецькою мовою. Учасник В перекладає його українською.

Насамкінець усі троє учасників аналізують листування та його переклад і визначають, чи відбулася комунікація: наскільки перекладач правильно передав думки кожного з учасників і чи зможуть вони домовитися за посередництвом перекладача.

Отже, навчання перекладу граматичних засобів вираження суб'єктивної модальності німецької мови спрямоване на формування умінь перекладати ГКСМ з дотриманням модальності, структурно-жанрових та структурно-стилістичних особливостей тексту перекладу, збереження в тексті перекладу домінуючої функції тексту оригіналу. Робота з навчання ГКСМ здійснюється у два етапи: переклад міні-текстів, які концентрують ГКСМ, тим самим дозволяють розвивати уміння перекладу модальності висловлювання, та переклад текстів, що забезпечує уміння адекватного відтворення модальності цілісного тексту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксёнова Е.Е. Обучение письменному переводу филологических текстов с английского языка на русский : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Аксёнова Елена Евгеньевна. – М., 2006. – 284 с.
2. Барышников А.А. Классификация текстов в русском языке на основе тематического анализа текстонимов : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / А.А. Барышников. – М., 1988. – 15 с.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ., обучающихся по спец. „Теория и методика преподавания иностранных языков и культур“ / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – [5-е изд., стер.]. – М. : Академия, 2008. – 334 с.

4. Ежова Л.М. Совершенствование методики обучения письменному переводу общественно-политических текстов на среднем этапе обучения в специализированных вузах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ежова Лариса Михайловна. – М., 2003. – 209 с.
5. Зайкова И.В. Методика отбора и организации текстов для обучения студентов экономических вузов письменному специальному переводу : дополнительная квалификация, английский язык : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения: германские языки" / И.В. Зайкова. – Иркутск, 2009. – 22 с.
6. Кирьян М.Д. Обучение грамматическому оформлению письменных научно-технических переводов с русского языка на французский : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кирьян Марина Дмитриевна. – Москва, 1984. – 207 с.
7. Кияк Т.Р. Теорія та практика перекладу (німецька мова) / Кияк Т.Р., Науменко А.М., Огуй О.Д.. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 592с.
8. Королькова С.А. Текстологическая модель обучения письменному переводу студентов языковых вузов : На материале французского языка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Королькова Светлана Азатовна. – Волгоград, 2006. – 198 с.
9. Селіванова О. Сучасна лінгвістика : Термінологічна енциклопедія / Олена Селіванова. – Полтава : Довкілля-К., 2006. – 716 с.
10. Смелякова Л.П. Теоретические основы отбора художественного текстового материала для языкового вуза (на материале английского языка): дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Смелякова Лидия Петровна. – К., 1992. – 390 с.

УДК 811.11:378.147.091.33 – 027.22:796

**ROLE-PLAYING EXERCISES
AS A METHOD OF TEACHING
COMMUNICATIVE SKILLS**
Shcherbina V.V., PhD (Kharkiv)

The article is devoted to the analysis of role-playing activities in their combination with the other English language teaching techniques at all the stages of an English lesson. The set of role-playing activities efficient for the development of communicative skills has been offered.

Key words: communicative skills, discussion games, role-playing exercises.

Щербина В.В. Рольові ігри як метод навчання комунікативних умінь. Стаття присвячена аналізу рольових ігор у поєднанні з іншими методами навчання англійської мови на різних етапах уроку іноземної мови. Запропоновано низку вправ, найбільш ефективних для розвитку комунікативних умінь студентів.

Ключові слова: ігри-дискусії, комунікативні вміння, рольові вправи.

Щербина В.В. Рольовые игры как метод обучения коммуникативным умениям. Стаття посвящена анализу использования рольовых игр в сочетании с другими методами обучения английскому языку на разных стадиях урока иностранного языка. Предложен ряд упражнений, наиболее эффективных для развития коммуникативных умений студентов.

Ключевые слова: игры-дискуссии, коммуникативные умения, рольовые игры.

Role-playing exercises are one of the oldest educational technologies, having been used from an early age. It's not only children that like playing games. Adults like playing games too. At English lessons teachers use all sorts of role-playing exercises, game-like discussions as well as game-like exercises that lead to discussion and get everybody involved in the process. The degree of learner's activity depends on the type of material they are working on and methods a teacher may use. For learners, who are studying English in a non-English speaking setting, it is very important to exercise real communicative situations in which they learn to express their own views and attitudes and in which they are taken seriously as personalities.

Role-playing exercises may be especially efficient for the development of learners' communicative skills. They can be used for discussion of serious questions as well as for playing with the ideas and language. The main intention of all these exercises is to get students to talk and to stimulate their interest and imagination. Many of role-playing exercises are concerned with learners themselves. Their feelings, thoughts, emotions and ideas are the focal point of these activities.

Since foreign language teaching should help students achieve some kind of communicative skills in a foreign language, all situations, in which real communication occurs, have to be taken advantage of and to be created.

Role-playing exercises as a method of foreign language teaching have been the object of research in the studies of such foreign linguists as

A. Davison [3], L. Howe [4], M. Howe [4], K. Jones [5], F. Klippel [6], W. Lee [7] and many others. The works by A. Davison and K. Jones are devoted to the analysis of role plays and simulations as the important element in modern teaching of foreign language for special purposes. The classification proposed is based upon the area of foreign language application.

L. Howe and M. Howe take into consideration human relationships in the English learning classroom, which are essential for efficient studying. The set of role-playing exercises, worked out by the scientists, is based on the principle of values clarification approach.

W. Lee investigates the role of games, the advantages and adequacy of their use at various stages of the lesson. The linguist presents language games for English learners of all the levels and age groups.

Let's have a closer look at these exercises offered to complement traditional foreign language lessons and make them more interesting and lively.

The aim of this article is to define the way role-playing exercises function at different stages of the English lesson, to offer a set of exercises especially efficient in the development of learners' communicative skills.

As the experience of foreign language teaching shows, students enjoy playing games because role playing combines action, challenge and a lot of fun. If we let students play using the English language, every time they will be looking forward to the next English lesson. Games are a lot of fun even if they are not played in order to score points.

While learning English students have to work together in a group. The first essential requirement for the use of role playing activities is a relaxed and friendly atmosphere in a group. Only then the aims of these activities can be achieved.

Role-playing can be used at each stage of a lesson as a warming up, as autonomous exercises or as a test.

As we know, warming-up games are suitable for getting students into the right mood before starting on some new projects or tasks. They may demand simple questions and answers but the language content can be easily adapted to a higher level of proficiency. Warming-up games can be organized both in big groups and in pairs. Pair work is good enough for beginners and for advanced learners. It is also very important, that working in pairs seems to be the least stressful and threatening <=> for students,

and they really enjoy it very much. As an example of a warming-up activity we can offer the game “Back to back”. For most students nothing is more tedious than learning vocabulary lists. The game called “Back to Back” is used to develop speaking skills and may help check students’ knowledge of the topic “Appearance” as well as show how observant your students are. The game consists of two steps.

Step 1: Two participants come up and stand back to back.

Step 2: Each student is to describe his opponent and use as many details as possible.

In the course of the game students are allowed to keep making statements as long as they are correct.

As soon as one player mentions something that is wrong, it is his partner’s turn to start describing him.

Another example of a warming-up activity may be the game called “Optimists and Pessimists”, which can be played in bigger groups. This game can be used to develop both communicative skills and students’ grammar competence. Students may be asked to make their statements depending on the grammar material taken into consideration at the moment.

Step 1: The students are divided into two teams – “Optimists” and “Pessimists”.

Step 2: The students from the team “Optimists” are to prepare statements from the optimistic point of view. The statements may be connected with any topic, the students are interested in.

Step 3: One player from the team, representing optimists, begins by giving a statement.

Step 4: Then the student from the other team is to reply from the pessimistic point of view. The pessimists’ task is to be more reasonable and argumentative than their opponents.

Step 5: The teams change their roles.

This activity doesn’t require any special preparation and may last from 5 to 15 minutes. The main aim of this game is to get students to talk and to stimulate their imagination. While playing students perform certain roles as they are to formulate and to say something, which goes against their personal viewpoints. This role-playing exercise is not a game in the narrow sense, in some degree, it looks like a game-like discussion.

The role-playing exercises are considered to be helpful and efficient in the development of learners’ communicative skills at further stages of a

lesson. As teacher's experience may show, they develop the students' autonomy in language use. Even if learners have no particular motivation to study a foreign language, a teacher may create it by using role-playing activities, which are most natural for people of different age groups.

Let's have a closer look at the role-playing activities that can be used within the main part of a lesson for introduction and explanation of a new theme, checking up of home assignment, summing up the results of a lesson or just for having some fun.

According to the definition, given by F. Klippel [6], the author of lots of practical guides for teachers of English, "role play is a form of games mirroring a slice of reality" [6: 121]. The linguist points out, that role plays often consist of short scenes, which are realistic and habitual for learners. Role plays may be enacted around everyday situations such as buying things, meeting people, using public transport as well as around topical problems. The choice of role plays is mainly defined by the intention to achieve effective language learning situations rather than extremely original topics. F. Klippel recommends making use of two types of material – role cards and cue cards. Role cards tell a player what person, whose role he is to perform, is like. Sometimes it may seem much easier to express the thoughts of another person than to speak about yourself. The activity, based on the use of role cards, may be connected with the process of image-making, especially popular nowadays. Many people want or have to change their image according to the situations in which they find themselves. The role play "Public image of a successful politician" may be the example of such activity. The role cards may be the following:

1. A candidate for an important election, a little bit shy, modest and reserved.
2. Public relations consultant: self-confident, professional, sociable.
3. Journalist: funny, amusing, energetic, witty.
4. Stylist: sophisticated, charming, attractive.
5. Secretary: friendly, helpful, sociable.
6. Psychologist: observant, shrewd.

A teacher may think of the other roles himself. The role play may last 15 – 20 minutes and may be aimed at developing students' communicative skills as well as their grammar competence.

Step 1: A candidate for an important election is interviewed by a journalist.

Step 2: The journalist tells a future politician that his chances of success are compromised by his bad public image.

Step 3: The candidate discusses the situation with his secretary and they decide to invite a public relations consultant.

Step 4: The specialists in image-making start working.

Step 5: The results of the work and the changes in future politician's image are noticeable.

Step 6: The journalist is interviewing the candidate again. He is amazed by the results he can see.

Although students get certain roles, they may express themselves without any restrictions. The material necessary for this role-playing exercise may be more varied and complicated. This activity may be adapted to suit the needs and interests of students.

The second type of material suitable for role playing contains cue cards, which differ from role cards as they guide the players as to what they should say.

The role play "Telephoning" can demonstrate the use of these cards. In this activity a player is to talk on the telephone with several people. His task is not only to use the language correctly and adequately, but also to sound friendly and polite.

Step 1: A player is in a hurry because you are going out in half an hour to meet your friend. He is to get ready, to wash and dry your hair.

Step 2: The telephone rings. The player is to answer quickly and try not to offend a person calling.

Step 3: The moment the player start getting irritated, the game finishes. The examples of cue cards are given below:

- a. You are a player's pal. Your boyfriend has just left you, you desperately need someone to talk. You ring up your friend, you expect her to support you.
- b. You are studying for an important exam next week and are just struggling with a difficult book. You need your friend's help.
- c. You have just come home from the most fantastic weekend trip you have ever had. You went to a log cabin on a lonely lake with your boyfriend. You are eager to tell your friend your story.
- d. You are in the kitchen baking a cake as a surprise for your parents. You forgot the ingredients and decided to call your friend.

- e. You are an elderly neighbor. You've broken your leg and can't move properly. You want your young neighbor to visit you in the evening and give a hand with housework.
- f. You are a representative of a cosmetics firm. You sound persistent as you are eager to sell something unnecessary.

Role-playing exercises can be combined with the discussion games, problem solving activities, ranking exercises and jigsaw tasks. The use of interactive games can make a lesson of a foreign language more exciting as well as more structured as role playing activities contain diverse elements in their content and procedure. As teaching practice shows, role playing exercises can help teachers create a learning environment and learning experience, which lead students to success and joy in learning.

The further research in this area is to be devoted to the analysis of simulations as a method of teaching communicative skills in its comparison with role-playing exercises.

LITERATURE

1. Byrne D. *What Do You Think?* / D. Byrne. – London : Longman, 1979. – 150 p.
2. Byrne D. *Teaching Oral English* / D. Byrne. – London : Longman, 1976. – 146 p.
3. Davison A. *Games and Simulations in Action* / A. Davison, P. Gordon. – London : Woburn Press, 1978. – 200 p.
4. Howe L. *Personalizing Education* / L. Howe, M. Howe. – New York : Heart, 1975. – 574 p.
5. Jones K. *Simulations in Language Teaching* / K. Jones. – Cambridge : Cambridge University Press, 1980. – 122 p.
6. Klippel F. *Keep Talking* / F. Klippel. – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 202 p.
7. Lee W. *Language Teaching Games and Contests* / W. Lee. – Oxford : Oxford University Press, 1980. – 145 p.
8. Ockenden M. *Talking Points* / M. Ockenden. – London : Longman, 1977. – 254 p.
9. Revell J. *Teaching Techniques for Communicative English* / J. Revell. – London : Macmillan, 1979. – 195 p.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ РУКОПИСІВ СТАТЕЙ

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

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

Правила оформлення рукописів:

- стаття подається українською мовою (іноземні громадяни можуть подавати російською) на диску CD-R (2 примірники) в редакторі Word для Windows версія 6.0, 7.0 без автоматичних переносів слів разом із двома паперовими примірниками тексту. **Обсяг статті:** 7–9 стор. для докторів та кандидатів наук; 5–7 стор. для аспірантів та викладачів;

- перед назвою статті у верхньому лівому куті вказується індекс УДК (шрифт 12);

- назва статті друкується в центрі великими літерами напівжирним шрифтом (шрифт 14) без крапки в кінці, під нею через два інтервали в центрі напівжирним курсивом (шрифт 14) – прізвище й ініціали автора, після коми науковий ступінь та поряд у дужках назва міста (іноземні автори вказують також країну);

- після назви статті й прізвища автора через два інтервали друкуються анотації українською, російською й англійською мовами (шрифт 12, міжрядковий інтервал 1), після кожної анотації з абзацу подаються ключові слова (не більше 5; словосполучення **Ключові слова** набирається з великої літери напівжирним шрифтом з двокрапкою, шрифт 12), інтервал між анотаціями 1,5; на початку кожної анотації подаються прізвище, ініціали автора та назва статті мовою анотації. Ключові слова подаються за алфавітом.

- текст статті друкується без автоматичних переносів слів, шрифт 14, інтервал 1,5, поля ліворуч, вгорі, внизу – 2,5 см, праворуч – 1 см, форматування за шириною сторінки, відступ абзацу – 1,2, чітко диференціюються тире (–) та дефіс (-);

- за положенням ВАК України від 01.2003 р. 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 відхилити статті, що не відповідають усім зазначеним вимогам.

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

Редакційна колегія

Наукове видання

ВИКЛАДАННЯ МОВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ

Випуск 25

Збірник наукових праць

Українською, російською, англійською

Періодичність 2 рази на рік

Відповідальний за випуск
Технічний редактор

І.І. Черненко
Л.П. Зябченко

Підписано до друку 04.12.2014.
Папір офсетний. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 6,8.
Тираж 100 пр.

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

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

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